

**PEDAGOGIKA**

**T. XXV**

**nr 2**

## **RADA NAUKOWA**

Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński)

Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)

Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)

Wiesław JAMROŻEK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

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 OLIJNIK (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)

Dmitry L. STROVSKY (Uralski Federalny Uniwersytet w Jekaterynburgu)

Stefania WALASEK (Uniwersytet Wrocławski)

Adam WINIARZ (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach)

## **LISTA RECENZENTÓW**

Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu – Czechy)

Tomasz OLCZANOWSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

Jerzy POTOCZNY (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie)

Andrzej RAJSKY (Uniwersytet Trnawski w Trnawie – Słowacja)

Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)

Kazimierz SZMYD (Uniwersytet Rzeszowski)

Janusz SZTUMSKI (Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. W. Korfańskiego  
w Katowicach)

Ewa WYSOCKA (Uniwersytet Śląski)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

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

# **PEDAGOGIKA**

**tom XXV**  
**nr 2**

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



**Częstochowa 2016**

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 2016

**ISSN 1734-185X**

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

## SPIS TREŚCI

### CZĘŚĆ I

#### PEDAGOGIKA FILOZOFICZNA I PEDEUTOLOGIA

Paweł ZIELIŃSKI

Ideale i wartości pedagogiczne buddyjskiej szkoły Tiantai ..... 15

Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA

Teacher's and student's creativity as a challenge for the modern education ..... 29

Elżbieta BUCHCIC

Czynniki warunkujące profesjonalizm nauczyciela ..... 39

Oleksandr SEMENOW

Rola pedagoga w twórczym rozwoju wychowanka ..... 53

Anna WARZOCHA

Współczesna edukacja wczesnoszkolna a metafora ..... 61

### CZĘŚĆ II

#### PEDAGOGIKA SZKOŁY WYŻSZEJ I EDUKACJA MEDIALNA

Daniel KUKLA

Wykształcenie akademickie wobec realiów rynku pracy – możliwości i perspektywy  
młodych ..... 73

Marta NOWACKA

Kreowanie wizerunku szkoły wyższej wśród wybranych grup docelowych ..... 85

Aleksandra GROSZEK

Nauczyciel – rodzic – uczeń we współczesnej edukacji ..... 101

Ольга БЛЯКОВСЬКА

Особливості дидактичної взаємодії вчителя і учня в освітньому середовищі  
сучасної школи ..... 109

Світлана ЦЮПА

Принципи порівняльних педагогічних досліджень ..... 121

Joanna JUSZCZYK-RYGALLO

O potrzebie rewitalizacji edukacji medialnej ..... 131

Aneta JEGIER

Kształtowanie świata wartości dzieci poprzez media ..... 145

Zbigniew ŁĘSKI

Relacja komputer–uczeń w perspektywie dydaktycznej ..... 161

### CZĘŚĆ III

#### WSPÓŁCZESNE PROBLEMY EDUKACJI

Paweł Fryderyk NOWAK

Edukacja zdrowotna jako wyzwanie dla współczesnej kultury fizycznej ..... 173

Dorota GĘBUŚ	
Strukturalizacja czasu w relacji nauczyciel–uczeń w kontekście rozwoju aktywności wychowanka .....	185
Anna PIERZCHAŁA	
W jaki sposób kształtować u uczniów pozytywny obraz siebie i świata – założenia analizy transakcyjnej .....	195
Zbigniew WIECZOREK	
Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach biograficznych na przykładzie autobiografii Kazika Staszewskiego .....	205
Maria JANUKOWICZ	
Determinanty efektywności pracy domowej ucznia .....	221
Elżbieta KORNACKA-SKWARA	
Strategie radzenia sobie ze stresem stosowane w rodzinach pochodzenia osób zdecydowanych na emigrację .....	233
Anna BANASIAK	
Demografia a poziom doświadczanego stresu rodzicielskiego matek dzieci z zaburzeniami rozwoju .....	245
Beata ZAJĘCKA	
Rola duchowości w procesie leczenia osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych .....	265
Mariola MIROWSKA	
W drodze do samodzielności .....	277
Izabela SOCHACKA	
Percepcja słuchowa u dzieci sześcioletnich – doniesienie z badań .....	285
Марія ВАСИЛИШИН	
Регіональні музеї Польщі як осередки неформальної освіти .....	297
<b>CZĘŚĆ IV</b>	
<b>HISTORIA OŚWIATY I MYŚLI PEDAGOGICZNEJ</b>	
Katarzyna MILIK	
The voice of Archbishop Cambrai Fénelon concerning girls' upbringing – from the experience of French pedagogy of the 17 <sup>th</sup> century .....	313
Tadeusz SROGOSZ, Iwona WOŁYNIEC	
Oświata ludowa jako czynnik poprawy stanu zdrowia ludności według populacjonistów polskich w XVIII wieku .....	325
Ewa KULA	
Nauczyciele i uczniowie szkoły podwydziałowej w Kamieńcu Podolskim w czasach Komisji Edukacji Narodowej .....	347
Adam WINIARZ	
Literatura pedagogiczna nauczyciela szkoły elementarnej w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1831) .....	361

<b>Karolina STUDNICKA-MARIAŃCZYK</b>	
Wzór wielokulturowości w wychowaniu panien i kawalerów z dworów ziemiańskich w Królestwie Polskim .....	375
<b>Janusz SPYRA</b>	
Warunki rozwoju i działalności związków nauczycielskich w Europie Środkowej w 2. połowie XIX i na początku XX wieku .....	391
<b>Anna CZERNIECKA-HABERKO</b>	
Upbringing and education of the last Jagiellonian king in the perspective of Antoni Danysz .....	411
<b>Ірина МИЦІШИЙ</b>	
Культурно-освітня діяльність товариства „Зоря” у Львові (1884–1939) .....	423
<b>Kazimierz RĘDZIŃSKI</b>	
Kontrowersje i konflikty w środowisku studenckim Lwowa (1919–1939) .....	435
<b>Mirosław ŁAPOT</b>	
Formowanie kompetencji kulturowych dziecka żydowskiego w Polsce międzywojennej na przykładzie czasopisma „Nasza Jutrzenka” .....	447
<b>Elżbieta GORLOFF</b>	
Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle reformy oświatowej z 1961 roku .....	469
<b>Andrzej KOŁAKOWSKI</b>	
Postawy i wybory moralne młodych Polaków w latach 80. XX wieku w świetle poufnych raportów PZPR i SB .....	487
<b>Izabela ZIMOCZ-PIASKOWSKA</b>	
Opieka zakładów pracy nad liceami ogólnokształcącymi w Częstochowie w latach 1945–1989 .....	501
<b>Dorota Anna MĘTRAK</b>	
Przemiany organizacyjne szkolnictwa plastycznego w Polsce w latach 1945–1990 w świetle uregulowań prawnych .....	521
<b>Anna MIKLER-CHWASTEK</b>	
Opieka nad małym dzieckiem dawniej i dziś .....	537
<b>RECENZJE I POLEMIKI</b>	
<b>Joanna KRÓL</b>	
[rec.] Maria Januszewska-Warych, <i>W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)</i> , Kraków 2015, Impuls, ss. 382 .....	551
<b>Maria JANUSZEWSKA-WARYCH</b>	
Wybór trafny – realizacja niekoniecznie? Odpowiedź na recenzję książki Marii Januszewskiej-Warych, <i>W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)</i> , Wydawnictwo Impuls, Kraków 2015, ss. 382, napisaną przez dr hab. Joannę Król .....	559
Nota o Autorach .....	563





## CONTENTS

### **PART I**

#### PHILOSOPHICAL PEDAGOGY AND PEDAGOGY

Paweł ZIELIŃSKI	
The pedagogical ideals and values of the Tiantai School of Buddhism .....	15
Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA	
Teacher's and student's creativity as a challenge for the modern education .....	29
Elżbieta BUCHCIC	
The factors that influence professionalism of a teacher .....	39
Oleksandr SEMENOV	
The role of the pedagogue in the creative development of pupil .....	53
Anna WARZOCHA	
Modern early childhood education and metaphor .....	61

### **PART II**

#### HIGHER EDUCATION PEDAGOGY AND MEDIA EDUCATION

Daniel KUKLA	
Academic education in relation to the realities of the labour market – possibilities and perspectives of young people .....	73
Marta NOWACKA	
Creating the image of University among selected target groups .....	85
Aleksandra GROSZEK	
Teacher – parent – student in modern education .....	101
Olga BILJAKOVSKA	
Features of didactic interaction between teachers and student in the educational environment of modern school .....	109
Svitlana CIURA	
Principles of comparative pedagogical researches .....	121
Joanna JUSZCZYK-RYGALLO	
About the need for revitalization of media education .....	131
Aneta JEGIER	
Building the world of child's values through media .....	145
Zbigniew ŁĘSKI	
Computer – student relationship in a didactic perspective .....	161

### **PART III**

#### CONTEMPORARY EDUCATIONAL ISSUES

Paweł Fryderyk NOWAK	
Health education as a challenge for contemporary physical culture .....	173

Dorota GEBUŚ	
Time structure in relationship between a teacher and a student – an influence on student’s development .....	185
Anna PIERZCHAŁA	
How to develop students’ positive image of themselves and the world – assumptions of transactional analysis .....	195
Zbigniew WIECZOREK	
Using Transactional Analysis in Biographical Research. The Example of Autobiography of Kazik Staszewski .....	205
Maria JANUKOWICZ	
Determinants of effectiveness of pupils’ homework .....	221
Elżbieta KORNACKA-SKWARA	
Coping strategies used by families which people determined to emigrate come from ....	233
Anna BANASIAK	
Demographic variables and level of mother stress having children with autism .....	245
Beata ZAJĘCKA	
The role of spirituality in process of drug addicts’ treatment .....	265
Mariola MIROWSKA	
On the way to self-reliance .....	277
Izabela SOCHACKA	
Auditory perception of six year old children – research report .....	285
Maria VASYLYSHYN	
Regional museums in Poland as centers of non-formal education .....	297
 <b>PART IV</b>	
<b>HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT</b>	
Katarzyna MILIK	
The voice of Archbishop Cambrai Fénelon concerning girls’ upbringing – from the experience of French pedagogy of the 17 <sup>th</sup> century .....	313
Tadeusz SROGOSZ, Iwona WOŁYNIĘC	
Folk education as a factor contributing to improvement of health conditions according to Polish populationists of 18 <sup>th</sup> century .....	325
Ewa KULA	
Teachers and students of the reformed school in Kamieniec Podolski in the days of the Commission of National Education .....	347
Adam WINIARZ	
Pedagogical literature for elementary school teacher in Duchy of Warsaw and Polish Kingdom (1807–1831) .....	361
Karolina STUDNICKA-MARIAŃCZYK	
A model of multiculturalism in education maids and bachelors from the courts in the Kingdom Polish gentry .....	375

Janusz SPYRA	
The conditions of development and activity of teachers' associations in the Central Europe in the second half of the 19 <sup>th</sup> and the beginning of the 20 <sup>th</sup> centuries .....	391
Anna CZERNIECKA-HABERKO	
Upbringing and education of the last Jagiellonian king in the perspective of Antoni Danysz .....	411
Iryna MYSHYSHYN	
Cultural-educational activity of the society 'Zorya' in Lviv (1884–1939) .....	423
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Controversies and conflicts in the milieu of students in Lviv in the years since 1919 until 1939 .....	435
Mirosław ŁAPOT	
The formation of cultural competences of a Jewish child in the interwar Poland as exemplified by the periodical "Nasza Jutrzenka" ("Our Dawn") (1921–1939) .....	447
Elżbieta GORLOFF	
Training of teachers of early education in the context of educational reform of 1961 ....	469
Andrzej KOŁAKOWSKI	
The attitudes and moral choices of young Poles in the 1980s in the light of secret PZPR (Polish United Workers' Party) and SB (Security Service) reports .....	487
Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA	
Industrial plants patronage over the general secondary schools in Częstochowa between 1945 and 1989 .....	501
Dorota Anna MĘTRAK	
Organizational transformation of Art education in Poland in the years 1945–1990 in the light of the legislation .....	521
Anna MIKLER-CHWASTEK	
Care for a small child in the past and today .....	537
<b>REVIEWS AND POLEMICS</b>	
Joanna KRÓL	
[rev.] Maria Januszewska-Warych, <i>W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)</i> , Kraków 2015, Impuls, ss. 382 .....	551
Maria JANUSZEWSKA-WARYCH	
A good choice – and not necessarily a good execution? A response to the review: Maria Januszewska-Warych, <i>W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)</i> , Wydawnictwo Impuls, Kraków 2015, ss. 382, written by dr hab. Joanna Król .....	559
Authors .....	563



# CZEŚĆ I

PEDAGOGIKA FILOZOFICZNA  
I PEDEUTOLOGIA



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.53>

Paweł ZIELIŃSKI

## Idealy i wartości pedagogiczne buddyjskiej szkoły Tiantai

**Słowa kluczowe:** pedagogika humanistyczna, wychowanie na Dalekim Wschodzie, ideały i wartości wychowawcze, wychowanie buddyjskie, szkoła Tiantai.

### Wprowadzenie

Artykuł został napisany w ramach realizowanego przeze mnie od wielu lat projektu badawczego dotyczącego opracowania ideałów wychowania i wartości pedagogicznych trzech głównych dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, tj. taoizmu, konfucjanizmu<sup>1</sup> oraz buddyzmu mahajany, w sposób zrozumiały dla wykształconych zachodnich przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych, zwłaszcza pedagogów. Staram się przy tym ukazać analogie i różnice w rozumieniu wartości między dalekowschodnimi i zachodnimi kulturami pedagogicznymi. Rozpatrując chińskie szkoły mahajany, dotychczas najczęściej uwagi poświęciłem szkole Huayan. Tym razem skupiam się na często zestawianej ze Szkołą Girlandy Kwiatów (Huayan) chińskiej szkole Tiantai.

W studiach o charakterze interdyscyplinarnym szczególnie odwołuję się do podejścia kwalitatywnego oraz metod badań pedagogicznych – hermeneutycznej i komparatystycznej. W badaniach przydatne są zwłaszcza założenia i kategorie pedagogiki filozoficznej, które pozwalają na dociekanie poglądów o charakterze ontologicznym i epistemologicznym, a także antropologicznym, etycznym oraz aksjologicznym<sup>2</sup>, zawartych w wymienionych systemach. Również odwołanie

<sup>1</sup> Por. P. Zieliński, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015.

<sup>2</sup> Także tzw. pedagogiczne kategorie interdyscyplinarne, szerzej omówione przez Józefa Górniewicza, okazały się bardzo przydatne w prowadzonych badaniach. Por. J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.

się do religioznawstwa jako dyscypliny naukowej, do prowadzonych w jej ramach badań dotyczących religijnej teorii człowieka, budowanej w oparciu o kategorie eschatologiczne, soteriologiczne i antropologiczne, jest przydatnym podejściem, służącym zrozumieniu kwestii wychowania i samowychowania w kulturach orientalnych. Ważnym aspektem prowadzonych badań o charakterze komparatystycznym jest szukanie analogii i różnic między badanymi dalekowschodnimi systemami a teoriami pedagogiki zachodniej.

Warto jeszcze, na zakończenie tego wprowadzenia, podkreślić znaczenie odczytania ideałów wychowania i wartości pedagogicznych jakiegokolwiek badanego systemu. Ideał wychowania służy ustaleniu obowiązujących norm w kulturze danego społeczeństwa, a zatem powinności dotyczących zachowania się w jego ramach<sup>3</sup>, co jest bliskie lub nawet tożsame z rozumieniem pojęcia wartości, i w ramach (danej) teorii wychowania wskazuje także na granice moralnych zachowań człowieka. Zatem ideał wychowania stanowi podwaliny wszelkiej prowadzonej działalności wychowawczo-kształcącej. Służy także rozstrzygnięciu podstawowych kwestii egzystencjalnych, z którymi boryka się człowiek od zarania swego istnienia, czyli udzieleniu odpowiedzi na fundamentalne pytania o istotę oraz sens ludzkiej egzystencji, a także naturę świata<sup>4</sup>.

## 1. Główny tekst, przedstawiciele oraz doktryna szkoły Tiantai

Pominąwszy szkołę Chan<sup>5</sup>, każda z pozostałych pięciu chińskich szkół mahajany ma własną sutrę, (lub inny) tekst święty, na którym się opiera<sup>6</sup>. W szkole Tiantai jest nim *Sutra Lotosu Dobrego* (lub *Mistycznego Prawa* – w języku sanskryckim *Saddharma Puṇḍarīka Sūtra*, w zapisie chińskim *Miàofǎ Liánhuā jīng*, lub w formie skróconej – *Fǎhuá jīng*). Jest ona częścią zbioru sutr pod nazwą *Rozległe Suty – Suty Waipulja*, zawierającego ponadto *Sutrę Avartamsaki*, *Sutrę Mahaparinirvany* oraz *Sutrę Mahasamnipaty*<sup>7</sup>.

*Sutra Lotosu* jest szczególnie popularna w Chinach i Japonii, w dwóch szkołach: Tiantai (japoński odłam szkoły nosi nazwę Tendai) oraz Nichiren. Druga szkoła powstała w Japonii w XIII wieku. Przedstawiciele buddyźmu mahajany uważają, że sutra zawiera pełną naukę Buddy, która została zaprezentowana pod

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

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

<sup>5</sup> Por. uwagi na temat szkoły Zen (chiń. Chan) zawarte w: 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.

<sup>6</sup> Pozostałe szkoły chińskiej mahajany to: Sanlun, Faxiang, Jingtū, Zhenyan (bardziej szkoła wadżrajany niż mahajany, jednak czasami łączona z Huayan) oraz wspomniane Chan i Huayan.

<sup>7</sup> *Waipulja-sutra*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997, s. 361.



koniec jego życia (a Budda, według przekazu nauk buddyjskich, nauczał około 45 lat)<sup>8</sup>. Miało to mieć miejsce podczas wykładów Buddy na Górze Sępa (Grdhrakuta). Sutra, pisząc najogólniej, przekazuje kilka zasadniczych myśli Buddy. Jedną z nich jest przekonanie, iż istnieje wiele metod (ścieżek, dróg) do osiągnięcia oświecenia. Ich wymiar ma charakter czasowy, gdyż w istocie stanowią one jedność. Ideały śrawaka, pratjekabuddhy i bodhisattwy różnią się od siebie tylko tym, że są dostosowane do różnych zdolności (percepcji) uczniów. Podobnie jest z trzema wozami: hinajaną, madhjamajaną i mahajaną, stanowią one „część” jednego wozu – ekajany. Są one tylko „zręcznymi metodami” czy „zręcznymi środkami”, przy których pomocy ludzie (i inne istoty) urzeczywistniają swą prawdziwą naturę. Jeśli u wierzących powstanie czy też pojawi się zaufanie (do nauk Buddy), iż posiadają oni prawdziwą naturę Buddy, osiągną wyzwolenie, czyli urzeczywistnią tę naturę, a na drodze urzeczywistnienia swą pomoc okażą im zarówno buddowie, jak i bodhisattwowie. Idea ta ma wyraźnie kontekst pedagogiczny, który zostanie podjęty w dalszej części tekstu, podobnie jak następne. Jeden z rozdziałów *Sutry Lotosu* dotyczy wielkiego bodhisattwy Awalokiteśwary i w sposób czytelny przedstawia pomoc bodhisattwiczną. Sam Budda w sutrze jest nie tyle postacią historyczną, ile manifestacją Dharmakaji<sup>9</sup>. Jest to jedno z „trzech ciał” buddy, początkowo kojarzone z nauką historycznego Buddy Śiakjamuniego, potem traktowane jako bezosobowe i bezczasowe czy wieczne, wolne od jakiegokolwiek dualności i przemijania, wszechobjmujące (a zatem zawierające każde stworzenie), transcendentne „ciało buddy”, ciało wielkiego ładu. W szkole Chan Dharmakaję traktuje się wręcz jako kosmiczną świadomość i jedność, z której wyłaniają się wszystkie formy oraz porządek czy harmonia moralna<sup>10</sup>.

Przetrzywały trzy z kilkunastu chińskich tłumaczeń *Sutry Lotosu*, w tym tłumaczenie Dharmaraksy z 286 roku. Najbardziej znanym i upowszechnionym jest 28-rozdziałowe tłumaczenie Kumaradziwy z 406 roku<sup>11</sup>. Należy dodać, że zdaniem buddologa Paula Williama, chińskie tłumaczenia są często starsze od zachowanych tekstów sanskryckich<sup>12</sup>. Uważa się, że *Sutra Lotosu* jest najbardziej wpływowym i oddziałującym tekstem buddyjskim, a na pewno tak twierdzili przedstawiciele Tiantai<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> Por. P. Zieliński, *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i metodzie Silvy*, Częstochowa 2000, s. 68.

<sup>9</sup> *Sutra Lotosu*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm...*, s. 315–316.

<sup>10</sup> Pozostałe ciała to Sambhogakaja – ciało zachwyty, które dostrzegają najbardziej zaawansowani bodhisattwowie, ciało buddów z Czystej Krainy i doświadczających prawdy oraz Nirmanakaja – ciało emanacji, to ciało ziemskie buddów i bodhisattwów, służące do nauczania ludzi i innych istot, jak można uwolnić się od cierpienia i doświadczyć wolności. Por. *Trikaja*, [w:] tamże, s. 343–344.

<sup>11</sup> J. Stone, *Lotūs Sutra*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, vol. 1, ed. R.E. Buswell, New York 2003, s. 471.

<sup>12</sup> P. Williams, *Buddyzm mahajana*, Kraków 2000, s. 178.

<sup>13</sup> *Lotus Sutra*, [w:] E.A. Irons, *Encyclopedia of Buddhism*, New York 2008, s. 311.

Bardziej współczesne badania wskazują, że tekst jest najprawdopodobniej kompilacją dokonaną w trzech etapach. Pierwsze dziewięć rozdziałów dotyczy jednego pojazdu i zręcznych środków nauczania. Kolejne rozdziały, od dziesiątego do dwudziestego drugiego, skupiają się na postępowaniu bodhisattwy oraz randze czczenia, wygłaszania i przekazywania (nauk) sutry. Za jeszcze późniejsze uważa się końcowe rozdziały, poświęcone kultowi (odwoływaniu się do) poszczególnych bodhisattwów.

Jednak tradycyjne rozumienie *Sutry Lotosu* wynika z interpretacji jej treści. Zhiyi (538–597), uważany za rzeczywistego twórcę szkoły Tiantai, pierwsze czternaście rozdziałów sutry określił jako „nauczanie śladu”, dokonane przez Śiakjamuniego, który tymczasowo przejawiał się jako historyczny Budda, jednak był przejawem buddy przebudzonego od zarania czasu, od prapoczątku. Zatem tekst sutry składa się z tzw. śladu czy tropu, jak i źródła sięgającego niewyobrażalnie odległej przeszłości, uosobionego przez Buddę Prabhutaratnę (będącego synonimem natury buddy i ujawnionego w rozdziale jedenastym, gdzie demonstruje się obok Buddy Śiakjamuniego). Taka interpretacja rozpowszechniła się w szkołach Tiantai, Tendai i Nichiren. Wierzone, że prawda została objawiona przez Buddę Śiakjamuniego dopiero po czterdziestu latach jego nauczania, w końcowym etapie życia, z którym wiązano powstanie nauk sutry. W Chinach nauczanie oparte na sutrze wiązało się z jej trzema elementami. Tzw. „Potrójna Sutra Lotosu” składa się z tekstu głównego, przetłumaczonego przez Kumara-dziwę, tekstu wstępnego, utworzonego z *Sutry Niezmierzonych Znaczeń* (pin. *Wuliang yi jing*, jap. *Muryōgikyō*), oraz z tekstu zamykającego – *Sutry Metod Medytacji Bodhisattwy Samantabhadry* (pin. *Guan Puxian pusa xingfa jing*, jap. *Kan Fugen bosatsu gyōhōkyō*). Ta ostatnia sutra ma wyraźne odniesienia do dwudziestego ósmego rozdziału *Sutry Lotosu*. W rozdziale tym Samantabhadra m.in. medytuje nad znaczeniem pokuty za grzechy wynikłe z ulegania sześciu zmysłom. Zhiyi włączył ten rytuał jako trzeci z czterech rodzajów samadhi (skupienia, zjednoczenia), nauczanych w systemie medytacyjnym Tiantai<sup>14</sup>. Tak zinterpretowane nauki „Potrójnej Sutry Lotosu” były szczególnie atrakcyjne dla ludzi świeckich, zwłaszcza dla tych, którzy w trakcie swojego życia popełnili czyny nieetyczne, wszyscy oni mogli wciąż mieć nadzieję na wyzwolenie.

Wracając jeszcze do kwestii oryginalności *Sutry Lotosu*, jak stwierdził P. Williams, według wszechstronnych badań uczonych japońskich, pierwsze dziewięć rozdziałów oraz rozdział siedemnasty stanowią najstarsze części sutry i właśnie one zostaną dalej pokrótce przedstawione. Powstały one między I wiekiem p.n.e. a I wiekiem n.e. Większość pozostałych rozdziałów powstała w końcu II wieku<sup>15</sup>.

Rozdział pierwszy stanowi *Wprowadzenie*, w którym przedstawiono zgromadzenie na Górze Sępa (czasami nazywanej Górą Orła), Buddę Gautamę w głębokiej medytacji, której towarzyszą trzęsienia ziemi. Budda emituje spo-

<sup>14</sup> J. Stone, dz. cyt., s. 472.

<sup>15</sup> P. Williams, dz. cyt., s. 178.

między brwi światło obejmujące czy też przenikające cały wszechświat, a bodhisattwa Mandżuśri zapowiada, że zaprezentuje on swoje ostateczne nauczanie. W drugim rozdziale *Sposoby i środki* Śiakjamuni wyjaśnia „zręczne środki” jako sposoby nauczania dostosowane do zdolności uczniów. Ostatecznym celem Buddy ma być skierowanie odczuwających istot na drogę dostąpienia wglądu w Buddę, ich wkroczenia na drogę umożliwiającą oświecenie. W rozdziale trzecim – *Przypowieść* – Budda przytacza przypowieść o ojcu ratującym swe dzieci z płonącego domu przez odwołanie się do ich pragnień posiadania szczególnych pojazdów (wozów), co ma przypominać stosowane przez niego trzy wozy, a także zapowiada, że Siariputra (jeden z głównych uczniów Buddy) osiągnie oświecenie. Kolejny, czwarty rozdział jest zatytułowany *Wiara i zrozumienie*<sup>16</sup>. Zawiera on przypowieść o występnyim synu oraz jego bogatym ojcu, który stopniowo sprowadza go na właściwą drogę, na której syn odzyskuje pewność siebie i rozpoznaje swoją prawdziwą naturę (mądrość Buddy). Rozdział piąty stanowi *Przypowieść o roślinach*. Dharma (Nauka Buddy) jest niczym wielki deszcz, który poi wszystkie rośliny, podobnie jak nauka Buddy trafia do śrawaków (uczniów, słuchaczy, wybitniejszych uczniów Buddy), pratjekabuddhów (samotnych buddów, urzeczywistniających oświecenie dla siebie) i bodhisattwów oraz innych istot, otrzymujących stosowne wsparcie, dostosowane do ich możliwości przyswajania. W rozdziale szóstym *Zapewnienie stania się Buddą* Śiakjamuni zapowiada oświecenie swych wybitnych uczniów i towarzyszy: Mahakaśjapy, Subhutiego, Mahakatya-yany oraz Mahamaudgalyayany. Rozdział siódmy *Magiczne miasto* jest przypowieścią Buddy o grupie ludzi szukających wielkiego skarbu. Roztoczona przed nimi realistyczna wizja cudownego miasta umożliwia im odpoczynek, porzucenie trosk oraz stanowi zachętę do dalszych wysiłków. To magiczne miasto jest niczym nauki buddyizmu, a poszukiwanym skarbem jest oświecenie. Rozdział ósmy *Zapewnienie dla 500 Arhatów* (czyli „godnych oświecenia”, wyzwolonych, przebudzonych) zawiera przypowieść o człowieku, który zasnął upojony alkoholem, a wtedy jego przyjaciel zaszył w jego ubraniu drogocenny klejnot. Po powrocie do stanu zwykłej świadomości człowiek ten prowadzi codzienne, ubogie życie, nie zdając sobie sprawy z bycia prawdziwym bogaczem. Dopiero ponowne spotkanie z przyjacielem sprawia, że uświadamia sobie ten fakt. Klejnot, według jednej z interpretacji, oddaje Naturę Buddy (wrodzoną każdemu doskonałość), skrytą wśród codziennych, negatywnych stanów umysłu. Rozdział dziewiąty *Gwarancje dla Praktykujących i Adeptów* zawiera zapewnienie, że zarówno Ananda (ukochany, ale nieoświecony za życia Buddy jego uczeń), jak i Rahula (syn) oraz dwa tysiące innych śrawaków osiągną Stan Buddy. Rozdział siedemnasty *Zasługi i cnoty oświecenia* zawiera myśl, iż dzięki naukom Buddy tak wiele istot, jak liczne są piaski Gangesu, zostanie uratowanych<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> W przytoczonym dalej polskim tłumaczeniu nieznanego autorstwa – *Wnikliwość wiary*.

<sup>17</sup> Sh. Suguro, *Introduction to the Lotus Sutra*, Fremont 1998, s. 16, 31, 34–35; M. Pye, *Skilful Means. A concept in Mahayana Buddhism*, London, New York 2003, s. 23, 37–39, 40–46, 48;

Sama nazwa szkoły Tiantai pochodzi od góry w prowincji Zhejiang, na której nauczał wspomniany Zhiyi. Szkoła powstała w VI wieku, a zanikła w Chinach, w 845 roku, na skutek prześladowań buddystów w czasie trwania dynastii Tang (618–907). Twórca szkoły (choć formalnie uznawany za trzeciego jej patriarchy) był dobrze wykształcony jako syn wysokiego rangą urzędnika, znał literaturę świecką i religijną, taoistyczną i konfucjańską. Jednak duże wrażenie wywarła na nim *Sutra Lotosu*, którą usłyszał w klasztorze buddyjskim, mając zaledwie sześć lat. Ponieważ jego rodzice zmarli i sytuacja rodziny gwałtownie pogorszyła się, osiemnastoletni Zhiyi wstąpił do klasztoru buddyjskiego, studiując kolejno u Faxu, Huikuanga oraz Nanyue Huisi'ego z góry Dasu, który uważał *Sutrę Lotosu* za najważniejszą sutrę buddyjską. Ponoć rozpoznał on w nowo przybyłym mnichu swojego starego towarzysza, z którym przebywał na Górze Sępa za czasów Buddy Śiakjamuniego<sup>18</sup>. Już po dwóch tygodniach, na skutek przekazanych mu przez Huisi'ego technik medytacyjnych i innych nauk dotyczących praktyki buddyjskiej, Zhiyi zrozumiał prawdziwe znaczenie *Sutry Lotosu* i uzyskał potwierdzenie tego zrozumienia, ale jeszcze siedem lat spędził ze swoim nauczycielem. Przez następne lata wykładał nauki *Sutry Lotosu*, mając poparcie wysokich urzędników, napisał również książkę pt. *Głębokie znaczenie Sutry Lotosu – Fahua xuanyi*. Uczestniczył w wielu debatach z silnym przekonaniem o najwyższym znaczeniu *Sutry Nirwany*, czym przyciągnął wielu zwolenników i uczniów. Mając 38 lat, udał się na górę Tiantai, gdzie na jej najwyższym szczycie (Huading) osiągnął kolejne oświecenie, które utwierdziło go we własnych poglądach. Posiadał też wsparcie ze strony dwóch ostatnich cesarzy Chin z dynastii Chen, nie zdecydował się jednak stale przebywać na ich dworze, mimo że przybył do Nankinu (ówczesnej stolicy), gdzie nauczał, prowadził też nauczanie w innych miejscach kraju. Jego wykłady wydano później jako *Komentarze do Sutry Lotosu (Słowa i zdania Sutry Lotosu) – Fahua wenju*. Jego najwybitniejszym uczniem został Guanding (inaczej Zhang'an, 561–632). W okresie wojny Zhiyi przebywał na górach Lu i Heng, rozbudował też klasztor Yuquan, a seria wygłoszonych tam wykładów legła u podstaw jego trzeciej książki pt. *Wielka koncentracja i wgląd – Mohe Zhiguan*. Mistrz ostatecznie powrócił na górę Tiantai, otrzymał też tytuł „Mędrca” od cesarza z kolejnej dynastii Sui, a po śmierci – Wielkiego Nauczyciela Tiantai<sup>19</sup>.

W swych naukach Zhiyi podkreślał potrzebę duchowego rozwoju w oparciu zarówno o zrozumienie doktryny, jak i samej praktyki medytacyjnej. Dokonał

---

S. Murano, *The Sutra of the Lotus Flower of the Wonderful Law*, University of Hawaii Press, Honolulu 2013 (reprint), s. 25, 34–35, 38–39.

<sup>18</sup> D. Ikeda, *The Flower of Chinese Buddhism*, Weatherhill, New York 1997, s. 107. Chodzi tu oczywiście o kontekst wiary w reinkarnację, jedno z głównych założeń doktryny buddyjskiej.

<sup>19</sup> Por. L. Hurvitz, *Chih-i (538–597): An Introduction to the Life and Ideas of a Chinese Buddhist Monk*, Brussels 1980, oraz B. Ziporyn, *Zhiyi*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, vol. 2, ed. R.E. Buswell Jr., New York 2004, s. 927–928.

dość złożonej klasyfikacji nauk i pism buddyjskich (podziału na pięć epok i osiem nauk), podkreślając znaczenie zwłaszcza *Sutry Lotosu*<sup>20</sup>, ponadto *Sutry Nirwany*. Zhiyi stworzył doktrynę Trzech Prawd Pustki, według której każdy element doświadczenia jest niezbędny i jednocześnie – po pierwsze – zdeterminowany, po drugie – niejednoznaczny, i po trzecie – absolutny. Te trzy predykaty w ostateczności są synonimami. Taka interpretacja wszystkich *dharm* (czynników bytu) pozwoliła na stworzenie doktryny *Yinian sanqian* – „trzech tysięcy światów w jednym momencie życia”, co również wiązało się z rozumieniem „zła jako nieodłącznej części Natury Buddy”, ponadto nieoddzielania oświecenia od złudzenia, a także równą pozycję wszystkich stanowisk doktrynalnych, ujętych w *Sutrze Lotosu* jako zręczne środki. Mistrz zaaprobował i rozpowszechnił indyjską doktrynę o rzeczywistości<sup>21</sup>, że jest ona w danym momencie i staje się na przemian „tylko smakiem”, „jedynie zapachem”, „tylko dotykiem” itd. Jego metoda hermeneutyczna, a zwłaszcza ranga metafory „błysku kontemplującego umysłu” w odczytaniu pism, przyczyniła się do wczesnego rozwoju szkoły Chan. Dokonana nowa klasyfikacja nauk i pism buddyjskich, jako nowatorska idea w buddyźmie, była z kolei rozwijana w szkole Huayan<sup>22</sup>.

## 2. Wartości pedagogiczne szkoły Tiantai

Wspomniana wyżej metoda hermeneutyczna mistrza Zhiyi’ego, wraz z przytoczoną metaforą, znajduje swoje odzwierciedlenie w rozumieniu hermeneutyki jako metody pedagogicznej. Należałoby tu odwołać się po części do poglądów Friedricha D.E. Schleiermachera oraz – w większym stopniu – Wilhelma Diltheya. Koncepcja hermeneutyki Schleiermachera jako ogólnej nauki o sztuce rozumienia tekstu, opartej na rozumieniu gramatycznym i psychologicznym oraz dociekaniu intencji autora, odpowiada w pewnym stopniu ideom zawartym w jednej z prac Zhiyi’ego pod wymownym tytułem *Słowa i zdania Sutry Lotosu – Fahua wenju*. Przyjęto cztery możliwe interpretacje (rekonstrukcje idei) tego dzieła, pierwszą w oparciu o skupienie się na kluczowych terminach, drugą w oparciu o szukanie wzajemnych, zachodzących między nimi odniesień czy powiązań, trzecią, opartą na akceptacji intencji autora ujawnienia ostatecznej rzeczywistości i nauczania o niej, ponadto dopuszczono jako czwartą inne, nieograniczone interpretacje<sup>23</sup>. Trzecia interpretacja, odwołująca się do metafory

<sup>20</sup> Według omawianego mistrza w *Sutrze Lotosu* najważniejsze były następujące rozdziały: drugi, czternasty, piętnasty i zasłyszany w dzieciństwie dwudziesty piąty.

<sup>21</sup> Por. też rozdział o jednej z indyjskich szkół buddyzmu – Widźnianawaddzie, zawarty w: T. Olchanowski, *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, wyd. 2, Warszawa 2010.

<sup>22</sup> B. Ziporyn, dz. cyt.

<sup>23</sup> H. Kanno, *On the ‘Four Interpretations’ of the Fahua wenju*, „Journal of Indian and Buddhist Studies” 2006, nr. 3, s. 1243–1245.

„błysku kontemplującego umysłu” Zhiyi’ego, jest bliska rozumieniu Diltheya, który nie chciał wyjaśniać rzeczywistości (w tym rzeczywistości wychowawczej) w sposób przyczynowy, lecz przez odwołanie do intuicji. Przedmiot nauk humanistycznych nie jest dostępny zmysłowo, lecz jest spójną całością przeżywaną wewnątrznie<sup>24</sup>. Hermeneutyka była dla niego teorią interpretacji pomników piśmiennictwa, a krąg hermeneutyczny Diltheya umożliwia zrozumienie sensu i znaczenia wszystkiego, jak w akcie iluminacji, co jest całkiem bliskie przytoczonej metaforze chińskiego mistrza, a także kolejnym, coraz głębszym poziomom jego poznania, na co wskazuje biografia chińskiego nauczyciela<sup>25</sup>.

W tekście *Sutry Lotosu* dopatrzeć się można istotnych i bardzo współcześnie brzmiących zasad i wartości pedagogicznych. W celu ich zaprezentowania odwołam się do kilku rozdziałów sutry, a w szczególności do zawartych w nich przypowieści, nie rosząc sobie przy tym prawa do całkowitego przeniknięcia wartości pedagogicznych zawartych w tekście sutry.

Trzeci rozdział *Sutry Lotosu* opowiada o (bardzo bogatym) ojcu (nazywanym „starszym”), który pragnie uratować swoje dzieci z płonącego wielkiego domu, z którego jest tylko jedno wyjście (brama). Dzieci, zajęte rozrywką i nie zdając sobie sprawy z zagrożenia – nie reagują na jego „łagodne słowa” wzywające je do opuszczenia budynku, jakby były zupełnie nieświadome sytuacji śmiertelnego zagrożenia, w której się znalazły. Gdy wezwania do opuszczenia domu nie przynoszą pożądanego skutku, a ojciec nie jest w stanie wynieść wszystkich swoich dzieci na zewnątrz, wpada na pewien pomysł. Znając skłonności poszczególnych dzieci oraz pociągające je zabawki, ojciec zwraca się do nich słowami:

Jeśli nie przyjdziecie i nie weźmiecie sobie rzeczy, którymi tak lubicie się bawić, i które są tak rzadkie i drogocenne, to później będziecie tego żałować. Teraz za bramą stoi dużo różnorodnych wozów zaprzężonych w kozły, jelenie i woły, i można użyć je do zabawy. Musicie wszyscy wyjść szybko z tego płonącego domu, a ja dam wam, cokolwiek będziecie chcieli<sup>26</sup>.

Na te słowa dzieci ochoczo reagują i wszystkie szybko wybiegają na zewnątrz. Następnie domagają się od ojca przyobiecanych wozów ciągniętych przez różne zwierzęta. Ten jednak nie daje im jakichś małych wozów, lecz wszystkie dostają wielkie i posiadające wiele udogodnień i zdobień wozy, zaprzężone w białe, silne woły, dodatkowo każdemu z nich towarzyszy świta i liczni służący. Mając dostęp do nieograniczonych bogactw, jak zapewnia sutra, oraz traktując równo każde ze swych dzieci, ojciec obdarowuje każde z nich, a te

<sup>24</sup> W. Dilthey, *Powstanie hermeneutyki*, [w:] tegoż, *Pisma estetyczne*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1982, s. 291.

<sup>25</sup> M. Janion, *Hermeneutyka*, [w:] tejże, *Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1982, s. 127–128.

<sup>26</sup> *Sutra Lotosu*, rozdział 3: *Przypowieść*, tłum. nieznanym, [https://mahajana.net/teksty/sutra\\_lotosu.html#toc5](https://mahajana.net/teksty/sutra_lotosu.html#toc5) [dostęp: 22.09.2016].

dostają to, czego wcześniej nie potrafiły sobie nawet wymarzyć. Budda stawia pytanie:

Czy ten starszy, dając swoim dzieciom wielkie wozy z drogocennych substancji, jest w jakiś sposób winny kłamstwa?<sup>27</sup>

Jego uczeń, Siariputra zaprzecza. Ponadto dodaje, że nawet, gdyby starszy nie dał dzieciom wozów, również nie byłby w swym zachowaniu fałszywy, gdyż jego intencją było uratowanie życia dzieci przez zastosowanie „zręcznych sposobów”. A przecież ofiarował im jeszcze więcej. Budda aprobuje tę odpowiedź i dodaje, że Tathagata (jedno z określeń Buddy), osiągnąwszy wiedzę i mądrość, kieruje się miłością i współczuciem, czyniąc dobro dla innych. Z tego powodu urodził się w płonącym i rozpadającym się domu – świecie, aby uczyć żyjące stworzenia, jak osiągnąć Doskonałe Oświecenie. Istoty te jednak są pochłonięte swoimi przyjemnościami, są wręcz nienasycone w swych pragnieniach, nie zdając sobie sprawy, że jedynie w ten sposób wytwarzają wielkie cierpienie, w które się wklęją. Jednak Budda, stosując zręczne metody (wychowania, nauczania), przyciąga do siebie te istoty, a następnie kieruje je na drogę oświecenia. Użyte jako zręczne środki trzy wozy (śrawaki, prątekbuddy i bodhisattwy czy buddy) w rzeczywistości wskazują na prawdziwą wolność i niezależność, na osobiste doświadczenie szczęścia prawdziwej mądrości, prawdziwej rzeczywistości, wyzwolenia się ze złudzeń. Zatem Budda stwierdza:

Siariputro! Nawet chociaż ten starszy najpierw przyciągnął swoje dzieci przy pomocy trzech wozów, a potem dał im tylko wielki wóz, wspaniale ozdobiony drogocennymi rzeczami i doskonale uspokajający, to nie jest on winny kłamstwa, tak też jest i z Tathagatą: nie ma żadnego kłamstwa w nauczaniu najpierw trzech pojazdów, by przyciągnąć wszystkie żyjące stworzenia, a następnie zbawianiu tylko przy pomocy jednego Pojazdu<sup>28</sup>.

Oprócz przejmującej wymowy o charakterze soteriologicznym przypowieść wskazuje wyraźnie na znajomość cech czy właściwości wychowania humanistycznego, które uwidoczniły się na większą skalę dopiero w pedagogice XX wieku. Mamy tu zatem wyraźnie zaznaczoną wartość indywidualizmu w nauczaniu i wychowaniu, tak jak w nurcie pedagogiki pragmatyzmu Johna Deweya, a także demokrację w wychowaniu, czy też równe traktowanie wszystkich uczniów, ponadto pragmatyzm nauczania, gdyż ma ono bezpośrednie odniesienie i zastosowanie w praktycznej sferze życia uczniów. Odbywa się też tutaj uczenie się przez doświadczenie, gdyż „wielki wóz” podarowany każdemu z dzieci to odpowiednio przekazane sposoby koncentracji i medytacji, wskazania bodhisattwy i inne wskazówki, które zastosowane w praktyce dopiero przynoszą doświadczane przez adepta rezultaty. Ponadto można dostrzec w przypowieści i całym rozdziale trzecim kolejne wartości pedagogiczne, jak wspólnotowość, dialogiczność, odwoływanie się do zrozumiałych dla wszystkich przykładów

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

i przypowieści, umiejętne motywowanie i wspieranie uczniów, empatię i rozumność, a stosowane wychowanie jest rozumiane jako wprowadzenie do samowychowania. Rozdział trzeci *Sutry Lotosu* eksponuje zatem cechy wychowania humanistycznego, jak w pedagogikach i pedagogiach ruchu Nowego Wychowania, pedagogice egzystencjalnej i personalizmu, a także nowych nurtach współczesnej pedagogiki humanistycznej.

Rozdział czwarty zdaje się w szczególności podkreślać rangę wychowania prowadzącego do samowychowania. Zawiera on przypowieść zaprezentowaną przed Buddą przez jego zaawansowanych uczniów, utożsamiających swoje aspiracje z celami śrawaków i pratjekabuddów. Dotyczy ona zdarzeń zaszłych między ojcem a marnotrawnym synem, co nieco przypomina nowotestamentową przypowieść o synu marnotrawnym, zawartą w *Ewangelii wg św. Łukasza*. Przypowieść biblijna zdaje się podkreślać rangę nawrócenia się grzesznika, a przypowieść z *Sutry Lotosu* realizację przemyślanego i długotrwałego procesu wychowawczego oraz jego owoce. Jak przekazuje sutra, syn w młodości uciekł od swojego ojca do innych krajów i przez kilkadziesiąt lat swojej włóczęgi popadł w nędzę. W tym czasie jego ojciec stał się bardzo zamożnym człowiekiem, który bardzo pragnął powrotu syna. Syn wreszcie powrócił do ojca, lecz dostrzegł daleko idące zmiany – bogactwo, splendor i władzę ojca, zakłopotał się i postanowił ponownie odejść. Ojciec rozpoznał od razu swego syna, czego nie dał poznać po sobie, jednak ostatecznie nie pozwolił mu odejść, lecz zatrudnił go jako służącego. Przez wiele lat syn służył u swego ojca, stopniowo awansując, jednocześnie doskonaląc cechy swego charakteru, aż ostatecznie ojciec wyróżnił go przed zebranymi przyjaciółmi, przedstawiając jako swego odzyskanego syna oraz przekazując mu swoje bogactwa. Sam syn był tym faktem zdumiony i uradowany, myślał też, że bez jakiegokolwiek dążenia i wysiłku z jego strony skarby same przyszły do niego<sup>29</sup>.

Spoglądając na tę przypowieść z pedagogicznego punktu widzenia, można zauważyć, że celem wychowania (zabiegów ojca i wysiłków syna) jest samowychowanie człowieka, jak to przekazał na przykład Kazimierz Sośnicki<sup>30</sup>. Ostatecznie syn staje się prawym człowiekiem. Zwracają też uwagę cechy ojca jako wychowawcy, jego przenikliwość, nie tylko chęć udzielenia pomocy, ale umiejętność właściwego jej udzielenia, ponadto opiekuńczość i serdeczność. Sam proces wychowania i samowychowania posiada wyraźnie cechy zdefiniowane w dwudziestowiecznej teorii wychowania, chociażby przez Mieczysława Łobockiego, zatem jego złożoność, intencjonalność, interakcyjność, długotrwałość, a nawet w pewnym stopniu – relatywność<sup>31</sup>.

Z pedagogicznego punktu widzenia interesujący jest też rozdział siódmy, zatytułowany w polskim przekładzie *Przypowieść o zaczarowanym mieście*. Budda

<sup>29</sup> *Sutra Lotosu*, rozdział 4: *Wnikliwość wiary*, tłum. nieznanym, [https://mahajana.net/teksty/sutra\\_lotosu.html#toc5](https://mahajana.net/teksty/sutra_lotosu.html#toc5) [dostęp: 23.09.2016].

<sup>30</sup> K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 97–99.

<sup>31</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 52–58.



Uniwersalnej Mądrości, przywołany w tekście sutry przez Buddę Śiakjamuniego, uzyskał wielką uwagę i zainteresowanie, gdyż w pałacach zamieszkałych przez wpływowych ludzi i inne potężne istoty pojawiały się znaki światła, co wielokrotnie zdumiewało mieszkańców i ostatecznie zachęciło ich do poszukiwań wyjaśnień i zetknięcia się ze starożytnym, opisywanym przez Siakjamuniego, Buddą oraz wkroczeniem na drogę Dharmy w celu osiągnięcia Doskonałego Oświecenia. Rozdział ten wydaje się ponownie wskazywać na „zręczne środki”, użycie czegoś zwracającego uwagę i niekonwencjonalnego, by pomóc ludziom (i innym istotom, gdyż w sutrze jest mowa o istotach ludzkich i nieludzkich) w realizacji celów moralnych i duchowych, jako najwyższych celów wychowania<sup>32</sup>.

Wspomniana już przypowieść z ósmego rozdziału sutry o człowieku, któremu zaszyto drogowy klejnot, gdy był upojony alkoholem, zdaje się wskazywać na pedagogiczne wartości podmiotowości i samorealizacji, ujęte przez Józefa Górniewicza jako ściśle powiązane ze sobą interdyscyplinarne kategorie pedagogiczne<sup>33</sup>. Odzyskanie tych wartości jest możliwe dzięki praktykowaniu ścieżki dyscypliny i integralności<sup>34</sup>. Budda inspirował tysiące i setki tysięcy osób, wskazując, że wszyscy oni są już buddami (wszak mają zaszyty klejnot), muszą jedynie dowiedzieć się o tym i wydobyć go na światło dzienne, aby prawdziwie zabłysnął, i wskazał na bogactwo osoby. W pedagogice podmiotowość wskazuje na wewnętrzny rdzeń człowieczeństwa, jego autonomiczność i wolność, pozwala człowiekowi sterować swoim życiem, prowadzić proces samowychowania, osiągnąć wyżyny ducha i moralności. Samorealizacja tych najgłębszych wartości jest naczelnym celem wychowania wszystkich nurtów pedagogiki humanistycznej. Jest to też proces psychologiczny, rozgrywający się w dziedzinie świadomości. Człowiek, jak wskazuje jedna z interpretacji znaczenia rozdziału siódmego *Sutry Lotosu*, może wyzwolić się z negatywnych stanów psychicznych i rozjaśnić oraz spolaryzować pozytywnie świadomość. Dzięki naukom Buddy, zwłaszcza stosowaniu medytacji, staje się istotą posiadającą wewnętrzne poczucie wartości i kontroli, wysoce empatyczną i altruistyczną, wyzbywającą się rozmaitych lęków, nawet przed śmiercią, skłonną pomagać innym, o „cieplej” osobowości, zachowującą się spontanicznie, niezależną w myśleniu i działaniu, a są to cechy osób regularnie medytujących, zbadane już przez współczesną naukę<sup>35</sup>, jednocześnie obrazujące humanistyczny ideał wychowania.

Nauki przekazane w *Sutrze Lotosu*, jak podpowiada rozdział piąty, mają charakter uniwersalistyczny, są przeznaczone dla wszystkich ludzi, są jak wielka

<sup>32</sup> Por. *Sutra Lotosu*, rozdział 7: *Przypowieść o zaszarowanym mieście*, tłum. nieznanym, [https://mahajana.net/teksty/sutra\\_lotosu.html#toc5](https://mahajana.net/teksty/sutra_lotosu.html#toc5) [dostęp: 23.09.2016]. Zob. też: *The Lotus Sutra*, Berkeley 2007, s. 113 i nn.

<sup>33</sup> J. Górniewicz, dz. cyt., s. 65.

<sup>34</sup> *The Lotus Sutra*, s. 140.

<sup>35</sup> Por. np. C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990, s. 349; P. Zieliński, *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 2011, s. 276 i nn.

chmura zsyłająca deszcz na wszystkie rośliny i pojąca ich pragnienie<sup>36</sup>. Ludzie będą ostatecznie zdążać do ich realizacji, gdyż nie doktryna jest w nich najważniejsza, lecz praktyczne urzeczywistnienie, czego może doświadczyć każdy, kto poważnie będzie je stosował. Zatem, jak wskazuje rozdział siedemnasty, dzięki tym naukom wiele istot (licznych jak piaski Gangesu) osiągnie swój cel, posiadają wiedzę i wolność, Doskonałe Oświecenie, wyzwalaając się ostatecznie z kręgu cierpień<sup>37</sup>. Sutra zdaje się przemawiać przez wieki, z otchłani czasu prowadzić dialog ze współczesnymi ludźmi, jak to przekazał Dilthey, wskazując na istnienie uniwersalnych wartości, będących jednocześnie najważniejszymi wartościami pedagogiki humanistycznej. Przekazuje nie jeden, ale kilka ideałów wychowania, tym samym niejako częściowo wpisując się w konwencję pedagogiki postmodernistycznej, w której między innymi podkreśla się znaczenie pluralizmu idei i wzorców oraz dobrowolności przy podejmowaniu decyzji.

## Podsumowanie

Według nauk szkoły Tientai ideałem wychowania mahajany jest nie tylko bodhisattwa i budda, ale też śrawaka i pratyekabudda. Nie ma jednej metody wychowania dobrej dla wszystkich uczniów, lecz istnieją zręczne środki, zróżnicowane metody, które kompetentny nauczyciel duchowy potrafi adekwatnie użyć, przyciągając uwagę swoich wychowanków i motywując ich do podjęcia wysiłku w celu rozwoju świadomości, odkrycia wiedzy i własnej tożsamości oraz urzeczywistnienia wysokiego poziomu moralności.

Przytoczone wartości pedagogiczne buddyjskiej szkoły Tientai stanowią dziedzictwo całej ludzkości, mają też bardzo współczesny charakter i dotyczą kwestii niezwykle istotnych dzisiaj, dotyczących rozwoju samych ludzi, gdyż – jak to ujął Marian Nowak – mamy kryzys człowieka, a nie kryzys wartości, które zdają się mieć charakter uniwersalny. Potrzebna jest praca nad sobą samym, ukierunkowana na wartości duchowe, aby mogły zaistnieć w naszej rzeczywistości i nadać sens ludzkiej egzystencji<sup>38</sup>.

## Bibliografia

- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001.  
Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Warszawa 1990.

<sup>36</sup> *The Lotus Sutra*, s. 95 i nn.

<sup>37</sup> *Sutra Lotosu*, rozdział 17: *Rozróżnienie zasług*, tłum. nieznanym, [https://mahajana.net/teksty/sutra\\_lotosu.html#toc5](https://mahajana.net/teksty/sutra_lotosu.html#toc5) [dostęp: 23.09.2016].

<sup>38</sup> Por. B. Śliwowski, *Pedagodzy ku życiu wartościowemu, piątek, 23 września 2016, (drugi dzień obrad IX Zjazdu Pedagogicznego)*, <http://sliwowski-pedagog.blogspot.com/> [dostęp: 23.09.2016].

- Hurvitz L., *Chih-i (538–597): An Introduction to the Life and Ideas of a Chinese Buddhist Monk*, Brussels 1980.
- Ikeda D., *The Flower of Chinese Buddhism*, New York 1997.
- Janik R., *Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.08>.
- Lotus Sutra*, [w:] E.A. Irons, *Encyclopedia of Buddhism*, New York 2008.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006.
- Murano S., *The Sutra of the Lotus Flower of the Wonderful Law*, University of Hawaii Press, Honolulu 2013 (reprint).
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994.
- Olchanowski T., *Wola i opętanie. Enancjodromia a rzeczywistość*, Warszawa 2010.
- Pye M., *Skilful Means. A concept in Mahayana Buddhism*, London, New York 2003.
- Sońnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967.
- Stone J., *Lotus Sutra*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, vol. 1, ed. R.E. Buswell, New York 2003.
- Suguro Sh., *Introduction to the Lotus Sutra*, Fremont 1998.
- Sutra Lotosu*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Sutra Lotosu*, rozdział 4: *Wnikliwość wiary*, tłum. nieznanym, [https://mahajana.net/teksty/sutra\\_lotosu.html#toc5](https://mahajana.net/teksty/sutra_lotosu.html#toc5) [dostęp: 23.09.2016].
- Sutra Lotosu*, rozdział 7: *Przypowieść o zaczarowanym mieście*, tłum. nieznanym, [https://ma-haja-na.net/tek-sty/sutra\\_lotosu.html#toc5](https://ma-haja-na.net/tek-sty/sutra_lotosu.html#toc5) [dostęp: 23.09.2016].
- Sutra Lotosu*, rozdział 17: *Rozróżnienie zasług*, tłum. nieznanym, [https://mahajana.net/tek-sty/sutra\\_loto-su.html#toc5](https://mahajana.net/tek-sty/sutra_loto-su.html#toc5) [dostęp: 23.09.2016].
- Śliwerski B., *Pedagodzy ku życiu wartościowemu, piątek, 23 września 2016, (drugi dzień obrad IX Zjazdu Pedagogicznego)*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/> [dostęp: 23.09.2016].
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.
- The Lotus Sutra*, Berkeley 2007.
- Trikaja*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Waipulja-sutra*, [w:] *Encyklopedia mądrości Wschodu. Buddyzm. Hinduizm. Taoizm. Zen*, red. (wersji polskiej) E. i P. Trzeciakowie, Warszawa 1997.
- Williams P., *Buddyzm mahajana*, Kraków 2000.
- Zieliński P., *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 2011.
- Zieliński P., *Samorealizacja i samowychowanie w Zen i metodzie Silvy*, Częstochowa 2000.

Zieliński P., *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015.

Ziporyn B., *Zhiyi*, [w:] *Encyclopedia of Buddhism*, vol. 2, ed. R.E. Buswell, Jr., New York 2004.

## **The pedagogical ideals and values of the Tiantai School of Buddhism**

### **Summary**

In this paper, the pedagogical values of the Chinese school of Mahayana, Tiantai, are presented. In the first part, the author concentrates upon the origins, structure and contents of the main text of the school, *The Lotus Sutra (Sutra on the White Lotus of the Sublime Dharma)* and also upon the representatives of the Tiantai school, like Zhiyi, and upon the doctrine of Tiantai. In the further course, he conducted the hermeneutic research into the oldest chapters of the treatise mentioned above. He presented the ideals of upbringing, and also pedagogical values, of the Tiantai school, taking under consideration, among others, parables: about rescuing children from a burning house by father, about the return of a prodigal son, about a jewel sewn into clothes, about an enchanted city, and about the plants watered with the rain of Tathagata. The comparative analysis gives rise to the conclusion that the pedagogical values presented in the teaching of the Tiantai school are of a contemporary character, and that they correspond, in particular, with the hermeneutic method in pedagogy, the principal assumptions of humanistic psychology and pedagogy, and with the traits of upbringing discovered in the pedagogy of of 20<sup>th</sup> century. The revealed pedagogical values of the school are of a universal character, and constitute the heritage of the entire mankind.

**Keywords:** humanistic pedagogy, upbringing in the Far East, upbringing ideals and values, Buddhist upbringing, Tiantai School.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.54>

Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA

## Teacher's and student's creativity as a challenge for the modern education

**Keywords:** civilisational changes, information civilisation, creativity, competences, global changes, continuing education, student's welfare.

Occurring at a lively pace civilisational changes have influenced changes in the area of education and, consequently, in the image of a modern teacher. In the new vision of school heavy emphasis is placed on satisfying students' individual needs, shaping creative, resourceful individuals who are able to take control of self-education in after-school reality. In the process subjectivity which replaces the objective side of education is becoming essential.

A 21<sup>st</sup>-century teacher arranges the didactic and pedagogical process following modern regulations of educational policy being governed, far and foremost, by a child's welfare. Information civilisation requires that he updates his theoretical knowledge, improves practical skills as well as masters novel ways of organising classes or learns the new type of communication on the ground: teacher – student<sup>1</sup>. Social expectations towards a teacher, tasks and standards of the job are increasing continuously, which makes him face a range of challenges connected with the work ethics. To put it briefly, a modern teacher meets serious global changes of the contemporary world and, consequently, numerous challenges.

Analysis of pedeutological literature lets us notice that a teacher's personality traits vary depending on social and historical conditions and his role in the society and also the challenges he meets on a particular stage at school. As a result, contemporary times in a way require that new models of teachers are shaped, among others: a teacher as a reflective practitioner, a teacher as a researcher in action, a teacher as a guide. What gains special significance is the

---

<sup>1</sup> *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2003, p. 412.

role of an educator – an animator of self-education, changes of the reality, dialogue, mutual understanding and tolerance. A teacher responds to specific tasks to be completed which mainly consist in arousing curiosity, encouraging intellectual accuracy, providing conditions for formal and continuing education. To meet the requirements and create the educational order effectively, a teacher, most of all, needs to possess new competences and skills<sup>2</sup>.

Being a teacher is not only a job but also a social role, not only an individual character but social and team one as well. C.Banach wrote, “A teacher is a person who teaches values, skills and information and who supports shaping adolescents’ and adults’ attitudes to life. The aim of his work is, first of all, to support students in their personal development and shape attitudes corresponding to the basic values acknowledged by the society [...]”<sup>3</sup>. The main value of teacher’s ethics is to educate a wise individual who possesses ethical knowledge, ability to choose values and who takes a decision bearing human welfare in mind<sup>4</sup>. It appears that the task can be fulfilled if a teacher realises the fundamental importance of his work. A teacher needs to understand that he participates in raising a human and takes responsibility for the values he passes on to him and for the targets he leads him to. On the whole, he should not focus too heavily on teaching but upbringing, which is critically important in the contemporary world. It is hard to imagine a more fundamental task.

Teacher’s work depends mainly on himself, his qualifications, abilities, assets and skills. What is more, he should know the competences included in his professional role since they will make him capable of assessing his own possibilities. In the dictionary meaning “competence” stands for responsibility, correspondence and qualifications to perform a certain type of activity<sup>5</sup>. According to W.Okoń, competence is “the ability to conduct personal self-realisation” which is the basic requirement for upbringing (educating). As for teaching competences, they are described as “a cognitive structure comprising skills, knowledge, disposition and attitudes of teachers essential to effectively perform the tasks which result from a certain educational competence”<sup>6</sup>. An educator as the creator of the quality of our and future generations’ lives is supposed to fulfil a serious task. According to R.Kwaśnica, to meet it a teacher needs to possess suitable professional training including practical and moral competences which are the determinant of all the teaching activities (interpretative and communicative

---

<sup>2</sup> A. Horbowski, *Aksjologiczne aspekty portretu nauczyciela*, [in:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, red. E.I. Laska, Rzeszów 2007, p. 93.

<sup>3</sup> C. Banach, *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, p. 1072.

<sup>4</sup> K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa – Łódź 1998, p. 54.

<sup>5</sup> *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin 2007, p. 68.

<sup>6</sup> *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005, p. 119.

competences) as well as technical competences which condition work repetitiveness and effectiveness of activities (postulating, methodological and productive competences). According to the author, practical and moral competences are most important in the job of a teacher<sup>7</sup>.

In the 21<sup>st</sup>-century school, a teacher meets the necessity to become familiar with the new competences which, at the same time, are not given but assigned to him. The reformed school requires from an educator 1) competences to cooperate – they involve the ability to come into contact with a student, motivate him to cooperate with others, the ability to arrange educational situations and to integrate a group, 2) praxeological competences – they require from teachers the ability to develop new skills which they did not acquire at university or which may result from their own experience and which include, among others, the ability to develop a vision of their own school and the ability to create programs for school development, 3) creative competences – they require that a teacher should continually foster self-development, enrich his personality, broaden his knowledge and develop professional skills through self-education or improvement, 4) communicative competences – whose basis is ‘the knowledge of interpersonal communication, the ability to listen to students, to implement various discursive techniques’ and the skill of self-presentation. The ability to communicate plays an important role in the didactic process and the way a teacher provides students with information is of considerable significance, 5) IT competences – require from teachers IT qualifications so that the computer should be treated by them as a universal work tool, 6) moral competences – which belong to the most important teacher’s competences. A teacher who is competent at the field possesses self-awareness, is aware of his set of values, is responsible, fair, emotionally mature, capable of providing a moral reflection, “giving advice on how to live worthily and how to protect oneself from the pathology of the contemporary world”. He educates not only by means of what he knows or is capable of but also, or rather primarily, by who he is<sup>8</sup>.

Educators ‘working under continually changing conditions need to pay attention to their own didactic and pedagogical activity as well as to include and coordinate their pedagogical effects on students, constantly update their knowledge, systematically improve methods, forms, organisation and didactic means at the same time preparing their students to life.’ The 21<sup>st</sup>-century teacher’s activity does not base on the knowledge he once acquired and the quality of his work is connected not only with the level of skills gained at university but also with participation in various forms of professional training. Due to constantly changing conditions a modern educator should continually enrich and improve his knowledge, develop appropriate psycho-pedagogical skills and keep perform-

<sup>7</sup> *Nauczyciel kompetentny...*, p. 66.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 187.

ing reflection upon the results of his activities<sup>9</sup>. It is worth emphasising that upgrading one's workshop is of utmost importance since, while observing teachers, one may gain the impression that they repeatedly try to replace the problem of their lack of qualifications with intuition or so called 'common sense'.

Due to the fact that skills have become one of the priorities of the educational policy teachers' motivation and work organisation also need to be improved. Teachers' new professionalism is based on competences and determines what it means to be a good pedagogue. It comprises features such as: proficiency, pedagogical skills, technical knowledge, organisational skills and cooperation, flexibility, mobility, open-mindedness. These attributes should be developed in the process of continual learning<sup>10</sup>.

In the 21<sup>st</sup>-century school teachers' functions, activities and tasks also undergo changes and modification. The traditional and typical division of a pedagogue's professional functions includes the following functions: didactic, pedagogical, caring, environmental, research and students' life-oriented. Contemporary changes in the area are mostly visible in: organising the teaching process, organising the pedagogical process in school and environmental life, innovative activity, initiating novel solutions in students' learning and schoolwork. These are additional, new tasks and, at the same time, challenges for teachers<sup>11</sup>. It must be emphasised that the evolution of a teacher's functions and tasks towards promoting real life, supporting the youth in shaping their plans for education and life and orientating towards participating in the development of parliamentary democracy and social market economy have become a serious but necessary challenge and chance of pedagogical progress. It results from weaknesses of the teaching condition since, according to A.Nalaskowski, 'a teacher does not approve of modernity as it needs to be acquired, studied and continually cognised whereas it is the teacher whose role is to teach and not be taught [...]'<sup>12</sup>. Undeniably, social and economical conditions affect it<sup>13</sup>.

Teacher's personality is what plays an important role in performing educational tasks by a teacher (alongside his qualifications and professional skills). Teacher's social involvement and full development determine the future of school. According to W.Okoń, teacher's personality is meant through 'the level of a teacher's advancement in becoming familiar with, comprehending, evaluating relations established in the world with the special consideration for the processes of educating and upbringing as well as creative transformation of the relations'<sup>14</sup>.

---

<sup>9</sup> *Nauczyciel między tradycją...*, p. 96.

<sup>10</sup> *Nauczyciel kompetentny...*, p. 248.

<sup>11</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, p. 107.

<sup>12</sup> K. Atamańczuk, R. Przybyszewski, *Edukacja i szkoła w progu XXI wieku*, Olsztyn 2001, p. 59.

<sup>13</sup> J. Szempruch, op. cit., p. 111.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 70.



According to J.W.Dawid, an educator, first of all, needs to stand out for love for people, 'love for human souls' and kindness, optimism and patience<sup>15</sup>. At this point it is worth emphasising that the answer to the question, 'What made me become a teacher?' is gaining profound significance. One cannot simply say, 'I want and will be a teacher' not considering how much work, hardship I face up to in the job, what effort I will have to take to perform my role properly. A contemporary teacher is required to be a personality with a wide range of interests and knowledge of his subject, supervising and showing interest towards children who follow him. He should be devoted to school and the environment, he must have the courage to apply all the ideas leading to the development of suitable skills and abilities. Yet, it is not enough. A modern teacher should keep pace with new scientific information and social changes and he cannot forget that while performing his tasks he prepares young people to function not only at the present moment but also in the future. Preparing individual people to live in the changing reality is one of the challenges for a teacher in 21<sup>st</sup> century<sup>16</sup> as the motto for the contemporary education is *Understand the world – manage yourself*<sup>17</sup>.

The contemporary educator – partner is becoming a diagnostician, a specialist in the area of providing children with help, in 'critical perception of reality, discovering, analysing, interpreting notions and meanings'. He subjectively treats and accepts every student and respects his psychophysical possibilities. In the era of structural transformation a teacher organises pedagogical care, supports children in their cognitive development, introduces them into creative thinking, emotional sensitivity and tolerance to the difference. He shows how to manage stress and difficult, unexpected events. He maintains regular contact with students' parents, advises on where and how to seek help in problematic situations. Also, he inspires self-raising processes and influences social attitudes of young individuals.

A modern teacher sees each student as a unique human being and, bearing in mind the significance of interpersonal contacts in the educational process, he treats his students with friendliness and trust. He teaches children how to be independent, act creatively and communicate effectively. According to Cz. Banach, a teacher's priority tasks include: diagnosing situations and needs, socialisation and resocialisation, subjectivity of school, family and community influences as well as supporting adolescents in shaping educational and life plans. Therefore, he should recognise students with learning difficulties, be able to determine what the causes are and take action to prevent failures. Special care should also be provided for gifted children<sup>18</sup>. Tasks which are equally vital for a contemporary teacher are: innovative activity, initiating various forms of stu-

<sup>15</sup> W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009, p. 244.

<sup>16</sup> *Rozwój zawodowy...*, p. 273.

<sup>17</sup> J. Szempruch, op. cit., p. 11.

<sup>18</sup> W. Okoń, op. cit., p. 110.

dents' learning and schoolwork and also leisure time<sup>19</sup>. It is what the role of a teacher is like these days. He is transforming from a person who supplies students with information ready to memorise into an initiator of students' independent cognitive activity and a coordinator of extracurricular educational influences<sup>20</sup>.

As C. Banach put it 'a teacher should be taught how to perceive the presence through the prism of the future'. Looking at a child, he must see a future citizen, an adult who is independent, takes decisions, makes choices. The new order needs citizens who are open-minded, capable, ready for changes, responsible, active, creative but also kind and considerate. A great teacher from Kraków John Paul II in his letter *Juvenus Patris* also encouraged us to 'combine universal traditional values with novel solutions so as to respond to urgent needs and problems [...] offering new upbringing which is both creative and faithful'<sup>21</sup>.

The above reflections prove the role of a teacher in the contemporary school is complex and difficult. To a student the teacher is a lecturer, partner, protector, examiner, instructor, trainer, guard, etc. Moreover, he is a principal's subordinate, colleague, a specialist in communication with parents and institutions supporting school, a mediator in difficult situations<sup>22</sup>. Pedagogues in the era approach increasingly difficult tasks. It frequently happens that in the world full of anxiety a child is seeking a natural need for reliance on another person shifting expectations he usually holds towards his parents to his teacher. He wants a teacher to love and understand him, satisfy his needs, treat him subjectively. Such an attitude requires that a teacher should be familiar with children's needs and demonstrate well-developed empathy. Other tasks difficult to teachers include situations with children whose parents got divorced or live separately or traumas resulting from death of parents, siblings or other people close to children.

A teacher in 21<sup>st</sup> century is also, or even primarily expected, to be 'a pillar of values'. In consequence, he meets a serious challenge connected with the ethics of the profession. In the world in which we can watch entropy of social life and threats to the proper emotional and moral development of young people (including the family crisis), it is the teacher who should be the guardian of the following values: honesty, truthfulness, equality, tolerance, justice. These days, however, when the crisis of values is often discussed it is not easy to teach and communicate<sup>23</sup>. It is a common knowledge that nowadays a teacher is not the only source of information and his way of communication does not stand out the competition of mass media.

Teachers – educators are expected that, continually proceeding towards tomorrow that is the better future, they should make effective guides for the young

---

<sup>19</sup> J. Szempruch, op. cit., p. 108.

<sup>20</sup> K. Atamańczuk, R. Przybyszewski, op. cit., p. 52–53.

<sup>21</sup> *Nauczyciel między tradycją...*, p. 70.

<sup>22</sup> *Nauczyciel kompetentny...*, p. 249.

<sup>23</sup> *Nauczyciel między tradycją...*, p. 155.

generation by influencing their social attitudes. In the time of civilisational development when the common forms of behaviour include: aggression, cruelty, increase in juvenile delinquency, alcoholism, drug addiction, lack of sensitivity to wrongdoing and pain of other people, teachers take responsibility for creating a new educational and social order. They should 'be capable of raising children and adolescents in the spirit of peace, freedom, tolerance, ecological responsibility, legal principles, humanistic needs, abilities following European social standards and norms.' To achieve this their attitude should establish the authority for young people since, according to U.Dudziak, a teacher educates not only through verbal communication but also his own behaviour, which provides his students with a model to follow. To summarise, a qualified teacher-facilitator needs to have a sense of vocation or otherwise he will be doomed to failure in the difficult educational process. It is essential for a teacher to be a role model, an authority, a teacher should be a person who students would not be afraid of and would listen to and comply with his requirements without the feeling of compulsion. What is more, he should be sincere, honest and should not pretend to be somebody he is not as children easily detect a false behaviour. It is also important that students are treated equally, nobody should be favoured and a teacher cannot reveal that he does not like some student. Priority features are: courage, wisdom, justice and tolerance. Unfortunately, these days the authority of teachers is being undermined. We repeatedly hear of lack of respect for teachers, insults and even aggression displayed towards them. It is advisable to determine how to enhance or show the authority of teachers in the era of constant changes.

These and other difficult tasks and challenges facing a modern teacher makes the profession prone to the burnout syndrome. A teacher is 'particularly responsive to emotions, frequently negative ones, displayed by students and their parents, experiencing own strong emotions or feeling unable to express own emotions satisfactorily.' In case of an unprepared person such density of emotions may be too severe and so a teacher should acquire therapeutical skills<sup>24</sup>.

'A school is worth as much as a teacher is' – the words spoken by Fredrich Adolf Wilhelm Diesterweg 170 years ago are still prevailing<sup>25</sup>. Undoubtedly, school functioning depends on teachers who these days have the right or even are obliged to be responsible for upbringing, development, education of citizens and the shape of the future society. These demanding tasks require from teachers not only accurate 'techniques', skills and involvement in their subjects but also strong convincement of the value of their job and rightfulness of its choice. They cannot be fulfilled by an average craftsman but by a professional who does the job passionately and who is a role model as well<sup>26</sup>. A teacher in 21<sup>st</sup> century does his job being governed by love, sensitivity and empathy.

<sup>24</sup> *Nauczyciel kompetentny...*, p. 63.

<sup>25</sup> *Nauczyciel między tradycją...*, p. 109.

<sup>26</sup> J. Szempruch, op. cit., p. 9.

Finally, it is worth quoting Janusz Korczak, 'To be a man means to reveal crystal morality, unlimited tolerance, passion bordering with diligence, to aim at continual development of own education and to help others'<sup>27</sup>. It is the desirable image of the contemporary teacher.

Teachers vary and so do their opinions of new tasks and challenges of education. It seems intriguing what present teachers are most comprehensive of, what upsets them and what they consider the major challenge for the Polish education in the second decade of 21<sup>st</sup> century. Are they filled with apprehension about using Internet supplies and digital educational tools? The question of child rearing is not a new problem. In consecutive epochs the school rose to new challenges and so did teachers and educator. Specific activities in the field of child upbringing are accompanied by pedagogical measures<sup>28</sup>.

History proves that what determines survival of a nation is strong consciousness of belonging to a particular community and territory called homeland. Patriotic upbringing both at home and at school performed a vital role in shaping this attitude consciously. Chaos which occurs in the area of values is one of the main sources of the pedagogical crisis and, what follows, the crisis of the professional identity of a teacher as an educator. Problems with school education should be turned to values. Inadequate reflection upon upbringing and teaching in the contemporary school remains an obstacle in the path of Polish teachers as people aware of their role. Careful consideration is required to overcome the crisis. Czesław Banach claims that the most important and desirable teachers' qualities include: open-mindedness, empathy, ability to come into contact with children, methodological and substantive competences, respect for human dignity, subjective approach to students and their parents, objectivity, fairness in estimating students and parents, attitude, ability to conduct a dialogue and negotiations, democratic management style, conscious discipline and consistency, cultural attitude, pedagogical ability to plan, arrange and assess own and team work, ability to self-educate and to develop their own workshop, pedagogical innovation, a sense of honour, optimism and joy of life<sup>29</sup>.

Non-educational factor (increased professional mobility) shapes new functions for teachers. Teachers should be supplied with basic knowledge and skills of career and school counselling. Cooperation between teachers and non-educational organisations is vital and so is cooperation with educators in the area of parallel education. Adapting future employees to frequent retraining is a priority of the modern education. A teacher changes his role from a person providing knowledge to an initiator of independent cognitive activity as well as a coordinator of educational influences not linked to school itself.

Who is a teacher and who is a student? The key to all the changes results from the values which the national education system is to develop and support.

---

<sup>27</sup> *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011, p. 82.

<sup>28</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.

<sup>29</sup> Idem, *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005*, Warszawa 2005.

Educating a young man we need to take into consideration all the fields in which the man functions. An educator bears the responsibility for the values which he will share as well as the targets he leads his students to. It is a teacher who gives clues, guides, directs, assists, supports. Educating and teaching should be connected with the most appropriate pedagogical measures as they shape, form the whole human personality, everything that is in him, his desires, aims, dreams. It is not only developing proficiency of his mind in applying and acquiring knowledge<sup>30</sup>.

According to R.J.Arends teachers in 21<sup>st</sup> century will be expected to master a vast supply of knowledge about the subjects they teach and also social, pedagogical and cultural knowledge. A teacher has to become a creator and professional, be reflective<sup>31</sup>.

The phenomenon of globalisation is more and more often discussed. It involves massive flow of information, deeper economic connections and relations, intensity of human migration. These rapid and significant changes occurred at the turn of the second millennium. An important problem is the question of patriotic upbringing which has a rich tradition both in Poland and in other countries. European nations have been united by a long-established common tradition so these days numerous factors bring people together. Modern ideas of European education are:

- educating in the spirit of deep tolerance towards another human;
- educating people to respect human rights and democracy;
- educating for friendship and respect for other nations;
- accepting other cultures;
- education based on dialogue and receptivity to others;
- accepting various cultures;

Education should be conducted throughout the whole life. European Union countries educate adolescents basing on the European model of education. The education is based on three foundations:

- a person should learn to gain knowledge necessary to understand the complexity of the surrounding world;
- a person should learn to act professionally, be able to work in a team and to take risk;
- everybody should learn to engage in actions together with other people;
- everybody should learn to independently express an opinion about a particular subject and, at the same time, take into account somebody's subjective point of view.

National identity and an individual sense of personality should embody the ideal of 21<sup>st</sup> century, which means the need to be orientated to cooperation and co-existence and to shape personalities which will be a dam against doing harm to oneself and other people, an ability to conduct an open dialogue and development of appropriate creativity.

<sup>30</sup> R.J. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.

<sup>31</sup> H. Kruger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.

## Bibliography

- Arends R.J., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Atamańczuk K., Przybyszewski R., *Edukacja i szkoła w progu XXI wieku*, Olsztyn 2001.
- Banach C., *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Etyka nauczyciela*, red. Bajan M., Żurek S.J., Lublin 2011.
- Horbowski A., *Aksjologiczne aspekty portretu nauczyciela*, [in:] *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, red. E.I. Laska, Rzeszów 2007.
- Kupisiewicz Cz., *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005*, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000.
- Kruger H. H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.
- Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Bartkiewicz Z., Kowaluk M., Samujło M., Lublin 2007.
- Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, red. E.I. Laska, Rzeszów 2007.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009.
- Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Kraków 2005.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa – Łódź 1998.
- Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, red. Karpińska A., Białystok 2003.

## Kreatywność nauczycielska i uczniowska jako wyzwanie dla nowoczesnej edukacji

### Streszczenie

Nauczyciel współcześnie organizuje proces dydaktyczno-wychowawczy według aktualizowanych zasad polityki oświatowej, biorąc pod uwagę przede wszystkim dobro dziecka. Nieustannie wrażliwe oczekiwania wobec niego, a także standardy jakości jego pracy oraz zadania, jakie ma do spełnienia, stawiają przed nim szereg wyzwań mających związek z etyką zawodu. Cywilizacja informacyjna wymaga od niego przystosowania się do zmian w zakresie wiedzy teoretycznej, doskonalenia umiejętności praktycznych, a także uczenia się nowych sposobów organizowania zajęć. Krótko mówiąc – współczesny nauczyciel staje wobec poważnych przemian globalnych dzisiejszego świata, a więc przed wieloma wyzwaniami.

**Słowa kluczowe:** przemiany cywilizacyjne, cywilizacja informacyjna, kreatywność, kompetencje, przemiany globalne, edukacja ustawiczna, dobro ucznia.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.55>

Elżbieta BUCHCIC

## Czynniki warunkujące profesjonalizm nauczyciela

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, profesjonalizm, kompetencje, doskonalenie, doksztalcanie, rozwój zawodowy, zmiany w systemie edukacji, interakcje nauczyciel-uczeń, specyfika pracy nauczyciela.

### Wprowadzenie

Rozważania na powyższy temat należy rozpocząć od wyjaśnienia kluczowych pojęć mających szczególne znaczenie dla ukazania nauczyciela jako profesjonalisty w XXI wieku. W *Encyklopedii pedagogicznej* pojęcie to posiada następujące wyjaśnienie: nauczyciel (przez termin ten rozumiemy także nauczycielkę), wyrazy pokrewne i bliskoznaczne: wychowawca, wykładowca, profesor, pedagog, dydaktyk, instruktor, lektor. Jest specjalnością zawodową, w której odpowiednio przygotowany specjalista prowadzi pracę dydaktyczno-wychowawczą (nauczając) w instytucjach oświatowo-wychowawczych (w szkołach, przedszkolach, na kursach lub w innych placówkach pozaszkolnych)<sup>1</sup>.

Inną definicję podaje Wincenty Okoń, który twierdzi, że określenie to oznacza kogoś, kto uczy innych, przekazując im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć. Obecnie pierwsze znaczenie uległo pod wpływem nowych tendencji pedagogicznych znacznej ewolucji, przybliżając się coraz bardziej do znaczenia drugiego. Współczesny nauczyciel staje się więc tym, kto kształci, wychowuje, a przede wszystkim rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych).

Od osoby nauczyciela zależy powodzenie w jego pracy w tym znaczeniu, że jako stale obserwowany przez uczniów, staje się dla nich wzorem lub antywzorem postępowania. Właściwym wzorcem będzie wtedy, gdy nie uważa się za nauczyciela doskonałego, ale stale pracuje nad sobą jako człowiekiem. Jest spe-

---

<sup>1</sup> W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 439.

cialistą i rozumie oraz lubi swoich wychowanków. Respektuje również ich podmiotowość oraz usiłuje dobrze przygotować podopiecznych do życia. W znacznym stopniu powodzenie w jego działaniu zależy od kwalifikacji praktycznych, które sprowadzają się do tego, czy rozumiejąc cele wychowania i kształcenia, potrafi stosować takie metody i środki oraz zapewnić takie warunki, jakie umożliwiają osiągnięcie zamierzonych zmian w wychowankach. Swoim postępowaniem wyzwała w nich wielostronną aktywność: poznawczą, emocjonalną i praktyczną, co sprzyja ich partnerskiej współpracy z nim samym<sup>2</sup>.

Natomiast profesjonalizm, według *Współczesnego słownika języka polskiego*, to uprawianie czegoś w sposób profesjonalny, zawodowy. A profesjonalista to człowiek uprawiający coś jako swoją profesję, zwykle bardzo dobrze. Być profesjonalistą to znaczy być ekspertem, i to nie tylko na bazie wiedzy teoretycznej. Ponieważ nie wystarczy wykazać się dyplomem ukończenia studiów akademickich.

Powszechnie wiadomo, że wejście do tradycyjnych profesji wymaga uzyskania pełnej akceptacji, wyrażonej przez zespół osób składający się z przedstawicieli danej specjalizacji. W przypadku nauczycieli ma to miejsce podczas zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Być profesjonalistą – to znaczy dbać o utrzymanie standardów w zakresie wiedzy teoretycznej, jak również praktycznej. Dlatego istnieje konieczność stałego rozwoju, który jest wpisany w obowiązki zawodowe i ma charakter konieczności formalnej, a nie jest wynikiem tylko dobrej woli czy ambicji.

Kompetencje nabyte na studiach oraz na drodze samokształcenia, jak i talent pedagogiczny nie wystarczą, aby określić nauczyciela mianem profesjonalisty. Powinny go jeszcze cechować takie walory, jak: pasja, ciągłe doskonalenie, doskonalenie się, prawidłowe wykorzystywanie swojego potencjału, inicjatywa, poświęcenie, zaangażowanie, entuzjazm, gorliwość, poczucie odpowiedzialności, kreatywność oraz szacunek do ludzi.

## 1. Nauczyciel a profesjonalizm pedagogiczny

Wiadomo, że nauczyciel stanowi podstawowy składnik systemu oświatowego, na wszystkich jego poziomach, jak również we wszystkich placówkach oświatowych. Również jakość oświaty w znacznym stopniu (a może i decydującym) zależy od osobowości nauczyciela i jego dobrego przygotowania do wykonywania zawodu<sup>3</sup>. Zmiany dokonujące się w obecnej dobie w zakresie edukacji wymagają od nauczycieli coraz lepszego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Współczesne międzynarodowe tendencje w pedagogice oraz

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 256.

<sup>3</sup> R. Pachociński, *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994, s. 113.



myśli oświatowej skłaniają do kształcenia bez granic<sup>4</sup>. Od nauczyciela żąda się i wymaga wciąż twórczej pracy, czyli rozwiązania wielu spraw i pokierowania nimi w zależności od konkretnej sytuacji. Dlatego koncepcja edukacji ustawicznej wiąże się nie tylko z ideą ciągłości i systematyczności tego procesu, ale z pełnym i harmonijnym rozwojem, z powszechnością kształcenia, z samokształceniem oraz samowychowaniem.

Profesjonalizm pedagogiczny ma dwa wymiary:

- technologiczny (prakseologiczny), którego źródła inspiracji tkwią w potrzebach edukacyjnych społeczeństwa;
- osobowościowy (psychologiczny) związany z indywidualnością nauczyciela, objawiający się w specyficznych relacjach z uczniem.

W *Słowniku pedagogicznym* zamieszczone jest następujące wyjaśnienie – nauczyciel: osoba odpowiednio przygotowana do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach i placówkach edukacyjnych. Od współczesnego nauczyciela wymaga się, aby sprawował trzy podstawowe funkcje: wychowawczą, dydaktyczną i opiekuńczą, a nie ograniczał się – jak niejednokrotnie w szkole tradycyjnej – do przekazywania uczniom gotowej wiedzy do zapamiętywania oraz sprawdzania, czy i w jakim stopniu zdołali ją opanować.

Wymaga się również, aby nauczyciel był:

- specjalistą w zakresie nauczanego przedmiotu,
- chciał i umiał korzystać w swej pracy ze zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii,
- przestrzegał podstawowych zasad moralnych i etycznych,
- stanowił dla uczniów wzór do naśladowania,
- ustawicznie doskonalił swoje kwalifikacje oraz był dla dzieci i młodzieży nie tylko wykładowcą, lecz również animatorem ich różnorodnych poczynań edukacyjno-kulturalnych, doradcą i opiekunem, którego powinna cechować „miłość dusz ludzkich”<sup>5</sup>.

Czesław Banach w definicji tego pojęcia zwraca uwagę na fakt, iż zawód nauczyciela cechuje profesjonalizm. Ponieważ jest to osoba, która uczy innych przez przekazywanie im wiadomości, wprowadza również w świat wartości oraz kształtuje kompetencje i umiejętności, przygotowując jednocześnie do uczenia się przez całe życie. Nauczyciel współczesny to profesjonalista, przygotowany merytorycznie, pedagogicznie, psychologicznie oraz metodycznie. Jest źródłem wiedzy i etycznych wartości oraz doświadczenia społecznego i życiowego w zmieniającym się świecie; wyzwała aktywność uczących się i wspomaga ich rozwój<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> W. Prokopiuk, *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995, s. 66.

<sup>5</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 114.

<sup>6</sup> Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: *n-o*, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 548.

Wśród licznych skutków reformy społecznej i oświatowej szczególne znaczenie ma przekazanie nauczycielom wielu (może jeszcze zbyt wielu?) obowiązków i kompetencji. W warunkach decentralizacji i dużych swobód programowych – przy braku wcześniejszego przygotowania programów, podręczników, opracowań metodycznych i innych niezbędnych pomocy, a także przygotowania nauczycieli do pracy w przejściowym okresie wprowadzania ciągłych zmian i kolejnych reform – ciężar faktycznego przygotowania i wdrażania przeobrażeń spadł w znacznym stopniu na nauczycieli. To oni mają tworzyć lub wybierać programy autorskie i zabiegać o zapewnienie odpowiednich warunków. Powinni także samodzielnie wybierać metody pracy, przygotować koncepcje metodyczne, tworzyć własne ideologie edukacyjne i realizować je w praktyce.

Nauczyciel zmuszony jest dzisiaj do dużej samodzielności, do radzenia sobie w słabo określonych i wciąż zmieniających się sytuacjach w szkole, w społeczności lokalnej i w systemie oświaty. Jednocześnie ma być twórcą koncepcji pedagogicznych i ich realizatorem. Powinien być również refleksyjnym praktykiem, który potrafi analizować i poprawiać własną pracę. Bardzo często na niego też spada trud zabiegania o materialną kondycję szkoły. Spoczywa na nim wiele innych obowiązków zawodowych i społecznych. I właśnie do sprostania tym wszystkim obowiązkom powinna go dużo lepiej przygotować edukacja nauczycielska, czyli kształcenie, doksztalcanie zawodowe i w miarę potrzeb – rekwalifikacja<sup>7</sup>.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* podkreślona jest wieloaspektowa działalność nauczyciela jako osoby uczącej innych przez przekazywanie wiadomości (treści), wprowadzającej w świat wartości oraz kształtującej kompetencje i umiejętności, w tym również kompetencje uczenia się przez całe życie. Lista kompetencji, praw i powinności nauczycielskich w pedeutologii i naukach społecznych jest szeroka, ponieważ nauczyciel pozostaje wciąż zaangażowany w zmiany rozwojowe szkoły i edukacji, kultury i życia społecznego.

W funkcjonowaniu i efektywności systemu edukacji nauczyciel spełnia rolę strategiczną. Potwierdzają to raporty edukacyjne i wyniki badań pedagogicznych. F. Mayor w raporcie *Przyszłość świata* (2001) stwierdza, że wiele wyzwań zaciąży na przyszłości edukacji w najbliższych dwudziestu latach. Pierwsze wyzwanie to dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji nauczycieli na wszystkich poziomach.

Dziś jakość edukacji zależy od jakości kadry nauczycielskiej i jej ofiarności. Dlatego nauczyciel jest wartością, celem i narzędziem polityki edukacyjnej. Jego działalność jest skierowana ku kulturze przyszłości i kształtowaniu stosunków międzyludzkich. Powodzenie tego zależy od walorów jego osobowości, kompetencji i motywacji do pracy dydaktyczno-wychowawczej, programów edukacji i warunków w szkole oraz postaw uczniów i rodziców, a także zewnętrznych sytuacji społecznych. Jest on swoistym wzorem i antywzorem postępowania, pod-

<sup>7</sup> D. Cichy, *Nauczyciel 2000 – plus. Modernizacja kształcenia nauczycieli przyrody, biologii i ochrony środowiska*, Warszawa 2001, s. 16–17.

legającego stałej obserwacji oraz ocenie przez uczniów-wychowanków i inne podmioty edukacji<sup>8</sup>.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że zgodnie z podstawą prawną nauczyciel obowiązany jest:

- rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą,
- wspierać każdego ucznia w jego rozwoju,
- dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego,
- obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka,
- dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów<sup>9</sup>.

Nowe zadania edukacyjne wyznaczają odmienne style i kompetencje nauczycieli, ponieważ efekty uczenia się, jakość pracy, zależą w dużym stopniu od świadomego swej roli pedagoga, od jego poziomu rozumienia świata i ucznia. W kompozycji obecnej rzeczywistości zajmuje on ważne miejsce, którym jest pogranicze między tym, co powstaje w świecie wielkiej myśli naukowej, filozoficznej, kulturowej, technologicznej, a materią realnego życia w wymiarze społeczno-instytucjonalnym, indywidualnym i osobowym.

Kolejnymi pojęciami, które wymagają wyjaśnienia, są: profesjonalista, profesjonalizm, profesjonalizm nauczyciela. Według R. Bullough profesjonalna praca opiera się na założeniu, że wykonujący ją profesjonalista wykorzystuje swoje szczególne kompetencje i zdolności dokonywania trafnych ocen do realizacji bieżącego zadania. Ponieważ takie kompetencje i osąd są powszechnie szanowane i przypisywane wyłącznie profesjonalistom, cieszą się oni wysokim poziomem niezależności w wykonywaniu swojej pracy. To oni określają normy potrzebne do oceny wykonywanej pracy, decydują, których z tych standardów używa się do oceny kwalifikacji osób pracujących w ich dziedzinie, mają też decydujący głos w wyborze odpowiedniego programu przygotowawczego dla osób wykonujących ich zawód<sup>10</sup>.

Z kolei termin profesjonalista w odniesieniu do nauczycieli oznacza tych, którzy specjalizują się w opracowywaniu praktycznych metod działania w celu zaspokojenia potrzeb określonej grupy klientów. Ich sukces zależy od ich umiejętności radzenia sobie z zawiłościami i rozwiązywania praktycznych problemów<sup>11</sup>.

Paweł Rudnicki zwraca uwagę na fakt, iż ważną grupą kompetencji ludzkich są kompetencje profesjonalne, ułatwiające podejmowanie i realizację oraz sta-

<sup>8</sup> Cz. Banach, dz. cyt., s. 549.

<sup>9</sup> [http://www.scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show\\_art?id=1948&cat\\_id=256](http://www.scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show_art?id=1948&cat_id=256) [dostęp: 6.04.2016].

<sup>10</sup> R. Bullough, *Początkujący nauczyciel*, Gdańsk 2009, s. 113.

<sup>11</sup> Tamże, s. 112.

wianie zadań zawodowych, a także monitorowanie ich realizacji oraz ewaluację zarówno przebiegu procesów realizacyjnych, jak i ich rezultatów.

Nauczycielskie kluczowe kompetencje profesjonalne:

- są szczególnie ważne dla osiągnięcia celów edukacyjnych przez uprawiającego ten zawód,
- czynią z nauczyciela osobę szczególnie cenną dla pracodawcy,
- odgrywają istotną rolę w instytucjonalnym doskądźalaniu i doskądźalaniu zawodowym oraz samokształceniu,
- rozbudzają kreatywność i samodzielność nauczyciela<sup>12</sup>.

Wydaje się, że profesjonalizm utożsamiany jest przez nauczycieli raczej z perfekcyjnym, odtwórczym rzemiosłem, a nie z szeroko rozumianym rozwojem osobowym i profesjonalną świadomością, warunkującą zdolność do inicjatyw koncepcyjnych i podejmowania trafnych decyzji w unikatowych, nieprzewidywalnych sytuacjach szkolnych, dydaktycznych. Być może, poza innymi uwarunkowaniami, brak im „interfejsu” (narzędzia dostępu), umożliwiającego w pełni swobodne przekształcanie nowego doświadczenia i właściwe oraz twórcze jego spożytkowanie. Rolę takiego uniwersalnego interfejsu pełni wiedza i będący jej funkcją, nośnikiem i kreatorem – język. Jedno i drugie cechuje intelektualistę, a zatem kogoś, kto interesuje się światem społecznym i przyrodniczym, stawia pytania, również pytanie o siebie, poszukuje na nie odpowiedzi, uczestniczy w dialogu, oraz sięga po literaturę. Jeśli zgodzimy się, że każdy profesjonalizm, a więc i tak potrzebne dobre rzemiosło nauczycielskie, jest funkcją szeroko rozumianego rozwoju osobowego, to zgodzimy się również, że akcenty w doskądźalaniu zawodowym powinny być rozłożone inaczej niż dotychczas<sup>13</sup>.

## 2. Profesjonalizm nauczyciela

Czynniki mające wpływ na profesjonalizm nauczyciela:

- tkwiące w nauczycielu (jego docieklivość, chęć doskądźalania się w celu pokonywania trudności, poprawiania jakości swojej pracy i swojej skuteczności działania itp.),
- tkwiące w rzeczywistości zewnętrznej (np. system kształcenia nauczycieli, finanse, przełożony, który wspiera, a nie utrudnia doskądźalanie zawodowe itp.)<sup>14</sup>.

Pojęciami silnie związanymi z profesjonalizmem grupy zawodowej nauczycieli są kompetencje i kwalifikacje. Nauczyciel, aby stał się efektywnym organizatorem i realizatorem zadań w ramach procesu dydaktyczno-wychowawczego,

<sup>12</sup> P. Rudnicki, *Nauczyciel: misja czy zawód?*, Wrocław 2008, s. 192.

<sup>13</sup> D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Warszawa 2008, s. 296.

<sup>14</sup> [http://www.google.pl/search?sourceid=navclient&aq=2h&oq=profesjonalizm+n&hl=pl&ie=UTF-8&rlz=1T4GZAZ\\_pIPL397PL398&q=profesjonalizm+nauczyciela](http://www.google.pl/search?sourceid=navclient&aq=2h&oq=profesjonalizm+n&hl=pl&ie=UTF-8&rlz=1T4GZAZ_pIPL397PL398&q=profesjonalizm+nauczyciela) [dostęp: 6.04.2016].

powinien posiadać pewne typy kompetencji, czyli zdolności i gotowości do wykonywania zadań na określonym poziomie.

Jeden z podziałów owych kompetencji zakłada ich trzy podstawowe grupy:

- kompetencje merytoryczne – nauczyciel musi być ekspertem i doradcą przedmiotowym,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – nauczyciel powinien być doradcą dydaktycznym,
- kompetencje wychowawcze – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym<sup>15</sup>.

W. Okoń definiuje kwalifikacje zawodowe jako zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętność organizowana i usprawnienia pracy, uzdolnienia i zainteresowania<sup>16</sup>.

W rozważaniach dotyczących profesjonalizmu w zawodzie nauczyciela zasadne jest uwzględnienie analizy aspektu dotyczącego kompetencji. Istnieje bowiem wiele definicji tego terminu i w zależności od potrzeb akcentowane są poszczególne jego komponenty składowe, między innymi: zdolności, cechy osobowości, wiedza i doświadczenie. Natomiast w definicjach, w których akcentuje się działanie, pojęcie to interpretowane jest jako zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie, lub wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami. Inna definicja akcentuje przede wszystkim interakcje komunikacyjne, czyli zdolność do zachowań językowych w sytuacjach koniecznych różnego typu, adekwatne do warunków, wymogów oraz oczekiwań uczestników tych sytuacji. Można stwierdzić, że człowiek, który może wykonać jakieś zadanie, posiada odpowiednią sprawność. Gdy to zadanie może wykonać w konkretnych warunkach (czas, liczba czynności, tempo, miejsce, sytuacja itp.) i gdy jest tego świadom, wtedy posiada określoną kompetencję.

Priorytetowe kompetencje nauczyciela to również otwartość na zmianę, czyli akceptacja twórczego rozwoju dziecka, nowości i innowacji, oraz radzenie sobie ze stresem, ale także zdolność i gotowość rozstrzygania napięć i konfliktów w grupie szkolnej. Otwartość na zmianę to również tolerancja. Kompetencje nauczyciela łączy się z poczuciem wartości zawodowych, z poczuciem bycia ekspertem w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialności za rozwój ucznia. Kompetentny nauczyciel to taki, który posiada rozległą wiedzę, umiejętności pedagogiczne, jest refleksyjny, rzeczowy, zna się na sprawach wychowania i kształcenia, charakteryzuje się fachowością; nauczyciel musi wiedzieć – umieć – chcieć<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> S. Popek, A. Winiarz, *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009, s. 158–159.

<sup>16</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 155.

<sup>17</sup> <http://www.edujrinn8.republika.pl/KWALIKOMPZAW.htm> [dostęp: 6.04.2016].

Pojęcia kompetencji i kwalifikacji zawodowych nauczycieli są ściśle ze sobą powiązane, uzupełniają się i przenikają wzajemnie, wpływając równocześnie na jego profesjonalizm.

### **3. Kategorie kompetencji zawodowej nauczyciela**

Aspekt profesjonalizmu nauczyciela można rozpatrywać w trzech kategoriach: stosunku do nauczanego przedmiotu, stosunku do ucznia oraz stosunku do samego siebie.

#### **3.1. Stosunek do nauczanego przedmiotu**

Jest to kategoria kompetencji zawodowej, zgodnie z którą nauczyciel musi doskonale orientować się w nauczanej przez siebie dziedzinie oraz dobrze umieć swoją wiedzę przekazać. Kompetencje zawodowe są mierzone poziomem umiejętności pedagogicznych i dynamiką rozwojową tych umiejętności. Dydaktycy powinni „porządkować wiedzę uczniów w ich głowach”, czyli zastosować zasadę systematyczności. Ponieważ rytmiczność jest cechą każdego rozsądnego działania, skuteczność sposobu procesu kształcenia zależy od stopnia uporządkowania materiału dydaktycznego, od racjonalnego podzielenia materiału na sensowne fragmenty i kolejnego ich opanowywania w ciągłym nawiązywaniu do całości, od tego, czy podążając do przodu, uczeń opanował dobrze materiał poprzedni, niezbędny do zrozumienia i opanowania nowego, od tego wreszcie, czy nabywaniu wiedzy systematycznie towarzyszy rozwijanie i doskonalenie odpowiednich sprawności i kompetencji praktycznych. Uczucie się przebiega skuteczniej, gdy uporządkowane zbiory elementów i związków między nimi są należycie usystematyzowane – w dostępnych uczniom materiałach i na lekcji zarazem, gdy zapewnia się odpowiednią ich hierarchizację, zarówno w obrębie przedmiotu, jak i między przedmiotami, przez uwzględnienie więzi międzyprzedmiotowych i odpowiedniego transferu wiedzy z przedmiotu do przedmiotu, czego domaga się podporządkowana zasadzie systemowości zasada korelacji.

Wybitny pedagog Ludwig Vives twierdzi, że:

nauczyciele muszą być na tyle uczeni, by móc dobrze kształcić, ale muszą mieć odpowiednią zręczność i biegłość w nauczaniu. Charakter ich niech będzie nieskazitelny. Jeśli mają jakieś przywary, niech starają się je usunąć lub przynajmniej niech pilnie zadbają, aby skryć je przed oczyma słuchaczy-uczników. Niech nauczyciel będzie dobry i kocha naukę, bo będąc przywiązany do swego przedmiotu, chętnie będzie go uczył po to, aby samemu w nim się ćwiczyć<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> <http://konferencja.21.edu.pl/3/tom/1/95.pdf> 27.11 [dostęp: 6.04.2016].

### 3.2. Stosunek do ucznia

Jest to przede wszystkim kategoria rzetelności. Nauczyciel musi kreować takie relacje z uczniami, które zapewniają skuteczną realizację procesu nauczania. Powinien być wyrozumiały względem wychowanków, ale także potępiać złe zachowanie. Taki, który potrafi z młodzieżą porozmawiać na każdy temat, interesuje się ich problemami. Pedagog powinien być przyjacielem, do którego można się zwrócić z trudnym zadaniem, poprosić o radę, swoją postawą powinien dawać przykład do naśladowania. Dydaktyk-wychowawca musi być odpowiedzialny za swoje postępowanie, poprzez kulturalne zachowanie wyrażać szacunek wobec innych. Dostrzegać niepowtarzalność każdego wychowanka, umiejętnie odszukiwać to, co w nim jest najcenniejsze, odkrywać zalety dobrych skłonności, talentów i zadbać o ich rozwój. Konieczne jest, aby nauczył się krytycyzmu i odpowiedniego wartościowania. Jest to szczególnie ważne obecnie, gdy nasilają się zjawiska patologiczne wśród dzieci i młodzieży. Prasa, radio, telewizja prześcigają się w ukazywaniu zachowań negatywnych, sprzyja to podatności młodych ludzi na powielanie złych wzorców zachowań. Podkreślał to ojciec święty Jan Paweł II:

Nauczyciel musi przeciwstawiać się eksponowaniu zła, a nauczać ludzi młodych umiejętności widzenia dobra, piękna, prawdy. Wychowawca winien być przewodnikiem ułatwiającym wybór drogi życiowej uczniów. Nauczyciel ucząc wychowanków, że należy być dobrym, wrażliwym, sprawiedliwym człowiekiem, sam musi sprawiedliwie oceniać uczniów i siebie<sup>19</sup>.

Uczniowie cenią nauczycieli, których cechuje odwaga osobista i którzy potrafią przyznać się do pomyłek i nie boją się ujawnić, że czegoś nie wiedzą. Ogromnie ważną rzeczą w relacji z uczniami jest klimat, jaki panuje. W atmosferze dobroci i radości człowiek, który jest wrażliwy na wartości, spontanicznie się otwiera, skutecznie te wartości przyjmuje. Szczególnie jest to ważne w stosunku do małych dzieci, a także dojrzewającej młodzieży. Gdy nauczyciel podchodzi do nich z uśmiechem, serdecznie, ciepło, to łatwiej osiąga efekty przekazu naukowego czy wychowawczego. Przecież szybciej akceptujemy człowieka, który okazuje nam życzliwość, łatwiej przed nim otwieramy umysł i serce, z takim człowiekiem częściej współpracujemy<sup>20</sup>.

### 3.3. Stosunek do siebie samego

Jest to przede wszystkim kategoria samoświadomości. Nauczyciel musi znać swoje zobowiązania wpływające ze stosunku do nauczania przedmiotu i w odniesieniu do ucznia oraz własne ograniczenia. Te jednak powinien umieć przezwyciężyć, bo samoświadomość zobowiązuje go także do samodoskonalenia.

<sup>19</sup> Homilia wygłoszona przez Jana Pawła II podczas Mszy św. 14 czerwca 1999 r. Łowicz <http://www.diecezja.lowicz.pl/serwis/index.php?id=654> [dostęp: 6.04.2016].

<sup>20</sup> <http://konferencja.21.edu.pl/3/tom/1/95.pdf> 27.11 [dostęp: 6.04.2016].

Zawód pedagoga wymaga nie tylko sumiennego wykształcenia i gruntownej wiedzy, ale także odpowiedniego wychowania.

Egzystencja człowieka jest ciągłym procesem rozwoju. Kształcenie, doskonalenie zawodowe daje szansę na nieustanny rozwój osobowy nauczyciela. I. Adamek i E. Żmijewska zwracają uwagę na fakt, że potrzebą i wartością współczesnego nauczyciela jest kreatywność i twórczość. Przygotowanie do tego zawodu powinno uwzględniać elastyczność myślenia i zdolność przystosowania się do różnych sytuacji, jakie niesie ze sobą ten zawód. Kreatywność to trwała zdolność do generowania nowych i wartościowych pomysłów, innowacyjność to zdolność wprowadzania tych pomysłów w życie, a to składa się na postawę twórczą<sup>21</sup>.

W książce *Dyskusja o nauczycielu* R. Parzęcki zwraca uwagę na ogromną rolę doskonalenia i doksztalcania, które mają wpływ na dochodzenie do profesjonalizmu w tym zawodzie. Autor twierdzi, że kształcenie i doskonalenie nauczycieli powinno mieć w większym stopniu charakter innowacyjny, perspektywiczny i praktyczny oraz zwracający uwagę na inne, poza programami edukacji nauczycielskiej, czynniki odtwórcze.

Edukacja nauczycielska powinna obejmować więc harmonijnie aktywność poznawczą, emocjonalną i praktyczną, ponieważ nauczycielom ze wszystkich szczebli edukacji potrzebna jest wyobraźnia i kształcenie się, problemowe i refleksyjne, nieustające, perspektywiczne i multimedialne<sup>22</sup>. Natomiast T. Lewowicki i B. Siemieniecki uważają, że dynamika zmian we współczesnym świecie nie pozwala poprzestać na wiadomościach zdobytych w szkole. Wymusza potrzebę ciągłego doskonalenia się, a co za tym idzie – samokształcenia. Poza tym jest podana w bardzo atrakcyjnej, multimedialnej postaci<sup>23</sup>.

Dlatego kompetencje, profesjonalizm i oddanie, których wymaga się od nauczycieli, nakładają na nich ogromną odpowiedzialność. Oczekuje się bowiem od nich sprostania wielu problemom. Na początku XXI wieku pytanie o kompetencje, w które powinna być wyposażona osoba profesjonalnie trudniąca się edukacją dzieci i młodzieży w szkole, jest bardzo istotne. Poziom profesjonalizmu nauczycieli wyraża się w ich kompetentnym działaniu pedagogicznym. Uogólniając, można stwierdzić, że kompetencje profesjonalne stanowią zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji zadań i nauczyciel zdobywa je w procesie rozwoju zawodowego.

---

<sup>21</sup> I. Adamek, E. Żmijewska, *Nauczyciel w systemie edukacyjnym, terażniejszość i przyszłość*, Kraków 2009, s. 32.

<sup>22</sup> R. Parzęcki, *Dyskusja o nauczycielu*, Włocławek 2003, s. 25.

<sup>23</sup> T. Lewowicki, B. Siemieniecki, *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Toruń 2002, s. 206.



## Podsumowanie

Reasumując, profesjonalizm jest bardzo szeroko rozumianym pojęciem i posiada wiele aspektów. Zobowiązuje do ciągłej pracy nad sobą i jest przyczyną samorealizacji przez podnoszenie kompetencji zawodowych. Warto pamiętać, że profesjonalizm w pracy może osiągnąć tylko nauczyciel zauważający swoje braki, ciągle pracujący nad jej efektywnością i własną osobowością.

Profesjonalizm zawodowy i refleksyjność nauczyciela w bardzo dużym stopniu zależą od jego przygotowania, koncepcji kształcenia zarówno przedmiotowego, jak i zawodowego. Profesjonalizm wiąże się między innymi ze sposobem kształcenia, jego jakością, która w sposób istotny wpływa na jakość działań zawodowych nauczyciela. Zawsze trzeba pamiętać słowa Adolfa Diesterwerga „Szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel”<sup>24</sup>.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę na fakt, iż współcześnie zawód nauczyciela wymaga nieustannego samokształcenia, doskonalenia w celu osiągnięcia coraz lepszych kwalifikacji i kompetencji zawodowych, a przez to profesjonalizmu. Rola nauczyciela w XXI wieku nie może ograniczać się do przekazywania wiedzy i sprawdzania jej przyswojenia przez uczniów. Wychowawca jako profesjonalista powinien nie tylko posiadać wiedzę merytoryczną, metodyczną, psychologiczną i pedagogiczną, lecz także odpowiednie umiejętności jej zaprezentowania. Przez określenie „profesjonalny nauczyciel” należy rozumieć osobę, która „nie popada w rutynę pracy w szkole”, a wręcz przeciwnie – mimo zmian zachodzących w placówkach edukacyjnych potrafi zainteresować nauczonym przedmiotem. Profesjonalista nie powinien ograniczać się do wybranych metod i technik nauczania, lecz – poszerzając własną wiedzę poprzez kursy, samokształcenie i doskonalenie – uatrakcyjnić prowadzone zajęcia.

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że profesjonalny nauczyciel musi także poszerzać wiedzę i umiejętności z zakresu innowacji technicznych i technologicznych, aby nie stwarzało mu problemu wykorzystanie środków dydaktycznych multimedialnych w czasie trwania zajęć. Lekcje prowadzone przez profesjonalistę nie powinny ograniczać się tylko do terenu szkoły. Dydaktyk dąży bowiem do podniesienia efektywności i atrakcyjności prezentowanych treści. Profesjonalizm przejawia się także w ogólnym zachowaniu nauczyciela oraz umiejętności rozwiązywania problemów pojawiających się w toku pracy w szkole.

Nauczyciel jako wychowawca ma duży wpływ na rozwój emocjonalny i zachowanie dzieci i młodzieży, jedna z jego funkcji dotyczy bowiem wychowania uczniów. Aby stać się profesjonalistą, nauczyciel powinien „uciekać” od tradycyjnego przekazywania teoretycznej wiedzy, ciągle podnosząc własne kompetencje i kwalifikacje zawodowe. Tak więc nieustanny rozwój jest zapisany w zawód nauczyciela, w celu osiągnięcia profesjonalizmu.

<sup>24</sup> <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4022> [dostęp: 4.04.2016].

## Bibliografia

- Adamek I., Żmijewska E., *Nauczyciel w systemie edukacyjnym, terażniejszość i przyszłość*, Kraków 2009.
- Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: *n-o*, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Bullough R., *Początkujący nauczyciel*, Gdańsk 2009.
- Cichy D., *Nauczyciel 2000 – plus. Modernizacja kształcenia nauczycieli przyrody, biologii i ochrony środowiska*, Warszawa 2001.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Warszawa 2008.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Lewowicki T., Siemieniecki B., *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Toruń 2002.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Pachociński R., *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994.
- Parzęcki R., *Dyskusja o nauczycielu*, Włocławek 2003.
- Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997.
- Popek S., Winiarz A., *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*, Lublin 2009.
- Prokopiuk W., *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995.
- Rudnicki P., *Nauczyciel: misja czy zawód?*, Wrocław 2008.
- [http://www.scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show\\_art?id=1948&cat\\_id=256](http://www.scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show_art?id=1948&cat_id=256)
- <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=402204>
- [http://www.google.pl/search?sourceid=navclient&aq=2h&oq=profesjonalizm+n&hl=pl&ie=UTF-8&rlz=1T4GZAZ\\_plPL397PL398&q=profesjonalizm+nauczyciela](http://www.google.pl/search?sourceid=navclient&aq=2h&oq=profesjonalizm+n&hl=pl&ie=UTF-8&rlz=1T4GZAZ_plPL397PL398&q=profesjonalizm+nauczyciela)
- <http://www.edujrinne8.republika.pl/KWALIKOMPZAW.htm>
- <http://konferencja.21.edu.pl/3/tom/1/95.pdf> 27.11
- <http://www.diecezja.lowicz.pl/serwis/index.php?id=654>

## **The factors that impact professionalism of a teacher**

### **Summary**

The requirements referring to the effects of the didactic and educational work have been constantly increasing, and contents, methods as well as, the organization of education have been constantly changing. The characteristic of this profession is also the fast pace of de-actualization of knowledge acquired during the university years. Therefore, it is paid a lot of attention to both education and development of teachers. The necessity of the constant education is in this profession the basic obligation. It is associated with many tasks, which the teacher should realized. S/he is not only to support the process of young generation's development, but also to be the leader in the range of many scientific disciplines and value systems. From the teacher, nowadays, it is required to deal with the changes, which have been still going on in the field of aims, contents, methods, and organization of education and upbringing. It is possible only thanks to the use of the organized forms of professional development and constant self development.

**Keywords:** teacher, professionalism, competencies, cultivation, training, professional development, changes in education system, teacher-student interaction, teacher's work specifications.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.56>

Ołeksandr SEMENOW

## Rola pedagoga w twórczym rozwoju wychowanka

**Słowa kluczowe:** działalność pedagogiczna, pozaszkolna instytucja edukacyjna, potencjał twórczy, jednostka kreatywna.

Współczesne tendencje rozwoju edukacji pozaszkolnej stawiają nowe, wyższe wymagania osobowości pedagoga, oczekując od niego zdolności do refleksji zawodowej, oceny zjawisk społeczno-pedagogicznych, stosowania technologii innowacyjnych. Tylko pedagog kreatywny potrafi ukształtować kreatywną osobowość wychowanka. Pedagog pozaszkolnej instytucji edukacyjnej sam musi być osobą twórczą.

Twórcza działalność zawodowa pedagoga zawsze jest związana z poszukiwaniem optymalnych dróg rozwiązywania problemów, podejmowaniem niestandardowych decyzji edukacyjnych, opracowaniem i wdrażaniem innowacji edukacyjno-metodologicznych, nabyciem indywidualnego stylu działalności pedagogicznej z uwzględnieniem potrzeb społecznych.

Celem artykułu jest określenie miejsca i roli pedagoga pozaszkolnej instytucji edukacyjnej w kształtowaniu kreatywności starszego przedszkolaka.

Pedagog pozaszkolnej instytucji edukacyjnej obecnie pracuje w skomplikowanych warunkach społeczno-gospodarczych i politycznych, związanych ze środowiskiem zewnętrznym, które nieuchronnie odbijają się na jego działalności. Z powodu głębokich przemian gospodarczych i kulturalnych wyodrębniły się dwie strategie rozwoju systemu edukacji: z jednej strony – jest to pedagogika tradycyjna, która raczej pozostaje technologią manipulowania wpływami; z drugiej strony – pedagogika demokratyczna, u podstaw której leży współpraca, wspólna twórczość pedagogów i dzieci. Druga strategia jest wdrażana poprzez działalność praktyczną i doświadczenie zawodowe pedagogów pozaszkolnych instytucji edukacyjnych, pedagogów eksperymentatorów, twórców pedagogiki wzajemnego porozumienia się i współpracy.

Analizując zagadnienia humanizacji edukacji, G. Ball wskazał na trzy przyczyny jej kryzysu: pierwsza polega na orientacji istniejącego systemu edukacji na przeszłych ideałach i społeczeństwie, które poruszało się wolnymi krokami naprzód, a jednostce raz zdobyta wiedza wystarczała na całe życie. To podejście stopniowo się wyczerpuje, współczesność bowiem wymaga zmiany orientacji. Drugiej przyczyny kryzysu badacz upatruje w osobowości pedagoga, jego gotowości i umiejętności nadążania za informatyzacją społeczeństwa w warunkach wzmocnienia roli środków medialnych. Trzecia przyczyna jest związana z problemem relacji nauczyciel–uczeń, jej słabej humanizacji. Wdrożenie w życie, w proces edukacyjno-wychowawczy zasad humanizmu, poszanowania praw człowieka, godności ludzkiej, cech moralnych itp., jak słusznie podkreśla Autor, jest konieczne na drodze postępu i rozwoju całej ludzkości<sup>1</sup>.

Działalność zawodowa pedagoga pozaszkolnej instytucji edukacyjnej polega na bezpośrednich relacjach nauczyciela i wychowanków. Aby była ona efektywna, ważne jest rozumienie natury komunikacyjnej edukacji pozaszkolnej. Badając podstawy psychologiczne przygotowania komunikacyjnego pedagoga, W. Ryżow słusznie zauważył, że podstawą teoretyczną kształtowania kompetencji zawodowych pedagoga w warunkach współczesnych musi być taka koncepcja, która będzie uwzględniać:

- rozumienie działalności pedagogicznej jako komunikacyjnej z zasady, czyli takiej, w której relacje podmiotowe są na pierwszym miejscu;
- rozumienie relacji jako działalności bezwzględnie społecznej i dialogicznej, czyli takiej, która jest realizowana nie wyłącznie przez pedagoga w postaci szczególnych działań zawodowych skierowanych na obiekt wychowania, lecz przez wszystkich uczestników procesu wychowawczego w odniesieniu do działalności ich łączącej;
- rozumienie osobowości pedagoga jako uczestnika, partnera i współuczestnika we wspólnej działalności i relacjach z innymi uczestnikami tego procesu.

To podejście uwzględnia konieczność poznania przez nauczyciela technologii komunikacyjnych skierowanych na jednostkę, zarówno na etapie jego przygotowania do działalności zawodowej, jak i w bezpośredniej działalności praktycznej. W procesie wzajemnych relacji pedagoga i dziecka w wieku przedszkolnym są realizowane stosunki międzypodmiotowe. Każdy uczestnik procesu pedagogicznego – i pedagog, i uczniowie – jest odbierany jako spójność, z właściwym dla niej systemem działań, jako podmiot przedmiotowej działalności twórczej, w swoisty sposób łączący ją z działalnością innych uczestników grupy twórczej przy pomocy współpracy w tej lub innej postaci. Właśnie relacje pedagogiczne poprzez specyficzne funkcje działalności pedagoga mają realizować

---

<sup>1</sup> Г.О. Балл, *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): наук. вид.*, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Всеукр. громад. орг. «Асоц. гуманіст. психології», Житомир, Волинь–Рута 2008; tegoż, *Система принципів раціогуманізму*, „Психологія і суспільство” 2011, № 4 (46), s. 16–32.

twórczy potencjał zarówno pedagoga, jak i wychowanków pozaszkolnych instytucji edukacyjnych. W zakresie komunikacyjnym pedagog tworzy wśród starszych przedszkolaków sieć wzajemnych oddziaływań, czyni ich współuczestnikami działań za pomocą specjalnych środków: empatycznego słuchania, naśladowania, zaangażowania emocjonalnego. Działalność twórcza kształtuje świadomość starszego przedszkolaka na poziomach poznawczym, osobowościowym i psychiczno-emocjonalnym.

Nawiązanie relacji z rówieśnikami przygotowuje uczniów do działalności twórczej. Tylko poprzez relacje, jako jeden z rodzajów działalności ludzkiej, wymianę uczuć, przeżyć, kształtują się nowe formy twórczości. Najbardziej efektywną formą kontaktów są kontakty dialogiczne (G. Ball). Te relacje zakładają treściowe wzajemne oddziaływanie między partnerami i między pozycjami, które oni zajmują. Dialog jest określany nie tylko jako forma kontaktu między uczestnikami, którzy wymieniają się komunikatami, ale też jako typ relacji podmiotów indywidualnych lub grupowych. Uzasadniając strategię dialogu jako najbardziej efektywną i humanistyczną we wpływach osobowo-społecznych, G. Ball wyróżnia dialogiczne uniwersalia, takie jak: szacunek wobec partnera; szacunek wobec siebie; odbiór partnera takim, jaki on jest i orientację na jego lepsze osiągnięcia (rzeczywiste czy ewentualne); konkordację (zgoda uczestników dialogu na temat podstawowej wiedzy, zasad, wartości i celów); tolerancja jako możliwość zaakceptowania partnera lub jego opinii, względów, pozycji; bardziej pełnego wykorzystania potencjału kultury, dołączenie konkretnego dialogu do „dialogów wielkich”, dzięki którym kultura funkcjonuje i rozwija się<sup>2</sup>.

Biorąc pod uwagę zasady wsparcia psychologicznego w kształtowaniu jednostki, opracowane przez psychologów (G. Ball, N. Czepelewa, W. Panok, F. Wasyluk, T. Tytarenko i in.), główną zasadą pracy pedagoga w pozaszkolnej instytucji edukacyjnej jest zasada humanizmu. Na ogół przestrzeganie tej zasady oznacza, że wszystkie rodzaje działalności praktycznej mają być ze sobą zgodne, odpowiadać interesom i prawom wspólnym, wszechstronnemu rozwojowi tożsamości dziecka w starszym wieku przedszkolnym. Ponadto pedagog pozaszkolnej instytucji edukacyjnej w swojej praktyce pedagogicznej realizuje, według G. Balla, główne zasady humanizmu: ekologizmu, konstruktywizmu i realizmu, tolerancji, dialogizmu, mediacyjności, racjonalizmu (harmonicznego), skierowania na kulturę, orientacji na osobowość (czyli na kształtowanie pełni człowieczeństwa), moralności i harmoniczności<sup>3</sup>. Tak więc współpraca w procesie edukacji ma swoją specyfikę, którą jest: a) podmiotowość, wpływ indywidualny i jego wyniki; b) duża zależność wyników od stopnia humanizacji koncepcji pedagoga.

Pedagog pozaszkolnej instytucji edukacyjnej, oprócz dydaktycznych, wychowawczych, rozwojowych i innych funkcji, pełni też funkcje koordynacyjno-zarządzające na rzecz współpracy z wychowankami. Poprzez kontakty, wza-

<sup>2</sup> Г.О. Балл, *Ориентир...*

<sup>3</sup> Tamże.

jemne wpływy, demonstrację materiałów oglądowych odbywa się koordynacja możliwości i wysiłków uczestników procesu edukacyjnego. Każdy akt wpływów pedagogicznych realizuje zapotrzebowanie na współpracę uczestników procesu pedagogicznego, wspieranie więzi społecznych, wymianę informacji, uznanie, pozytywną czy negatywną ocenę działań zachowawczych.

Według amerykańskiego psychologa Abrahama Maslowa twórczość jest procesem, w którym realizuje się twórcze „Ja”<sup>4</sup>. Dla pedagoga pozaszkolnej instytucji edukacyjnej twórcza działalność z natury jest koniecznym, wiodącym rodzajem działalności, ponieważ bezpośrednio dotyczy tworzenia „produkcji” kreatywnej wychowanków i kształtowania pewnego ukierunkowania twórczego starszego przedszkolaka. Właśnie w procesie działalności twórczej odbywa się obiektywizacja indywidualnej niepowtarzalności, oryginalności i samodzielności.

Działalność pedagoga w pozaszkolnej instytucji edukacyjnej wyróżnia się świadomym stosowaniem osobistego potencjału i twórczym wpływem na rzeczywistość, zgodnie z odpowiednimi wartościami, pragnieniami, ideałami i zachodzącymi zmianami. Twórcza aktywność pedagoga pozaszkolnej instytucji edukacyjnej zawsze wiąże się ze stabilnością konceptualną, która pozwala twórczo, ale jednocześnie systematycznie, kształtować twórczą osobowość starszego przedszkolaka w edukacyjnym środowisku pozaszkolnym. Twórcza aktywność pedagoga zawiera w sobie dwa składniki: bierny – używanie adaptacyjnych możliwości w sprawie uzyskania przez wychowanków tych lub innych umiejętności, i czynny – używanie nie tylko informacyjnych technologii i środków rozwijających, lecz też zmiany w motywacyjno-wartościowej sferze jednostki, analiza sytuacji, podjęcie decyzji, tworzenie wyłącznie nowej „produkcji” działalności. Mobilność pedagoga skierowanego na twórczość ukazuje się w poszukiwaniu i wyborze najbardziej odpowiednich sposobów osiągnięcia celów zawodowych, czyli zdolności realizowania swojego scenariusza zawodowego w środowisku twórczym oraz uświadomieniu własnej podmiotowości. Jak słusznie zauważył S. Rubinstein, człowiek jest podmiotem życia<sup>5</sup>. Tylko dzięki twórczej działalności potrafi on odmienić otoczenie, siebie samego, swoje odniesienie do innych ludzi, uwolnić się od powszednich stereotypów, szukać nowych asocjacji, a nie uitorowanej drogi. W ogólnym kontekście filozoficznym podmiotowość jest cechą jednostki, która pozwala brać odpowiedzialność za własne działania, być strategiem działalności, stawiać cele, uświadamiać motywację, prowadzić refleksję nad osiągnięciami, czyli „być twórcą własnej historii” (A. Bruszliński). Podmiotowość zawsze jest związana ze sposobami realizacji twórczego potencjału jednostki, używaniem swoich wewnętrznych zasobów – systemu wartości, umiejętnością integrowania procesów psychicznych i kontrolowaniem środków, sposobów działalności i aktualizacji doświadczenia podmiotowego. Być podmiotem oznacza nie tylko tworzyć siebie, lecz tworzyć własne życie i jego wy-

---

<sup>4</sup> A. Maslow, *Motivation and Personality*, New York 1970.

<sup>5</sup> С.Л. Рубинштейн, *Основы общей психологии*, т. 2, Москва 1989.



miar społeczny (K. Abulchanowa, B. Ananiew, A. Bruszliński, L. Bujewa, A. Ośnicki, W. Petrowski, S. Rubinstein, M. Jakymiańska i in.).

W kontekście badania odpowiedzialności moralnej i prawnej pedagoga, G. Wasianowycz opisuje kategorię podmiotowości, która „określa miarę wolności człowieka, jego umiejętności nie tylko przyczyniania się do funkcjonowania świata zewnętrznego, lecz też własnego, wewnętrznego, budowania sensu bytu, działania i ponoszenia odpowiedzialność za swoje działania i uczynki”<sup>6</sup>. Metodologia podejścia podmiotowego zakłada skierowanie pedagoga na przetwarzanie ludzkich wartości w systemie priorytetów wychowanka. Według O. Szewniuk, podmiotowość nauczyciela kształtuje się w warunkach wpływu procesów społeczno-kulturalnych i ma skierowany charakter działalności pedagogicznej<sup>7</sup>. Badaczka przekonująco wnioskuję, że „uniwersalnym mechanizmem kształtowania nauczyciela jako podmiotu kultury występuje proces uprzedmiotowienia-rozprzedmiotowienia jako dialektyczne relacje ukazania sensu zawodowego powszechnego kulturalnego doświadczenia ludzkości i jego realizacji w sferze zawodowej”<sup>8</sup>.

Kreatywny nauczyciel zawsze charakteryzuje się obecnością twórczej świadomości, która ujawnia się w zdolności tworzenia nowych wytworów, których wcześniej nie było.

J. Gilford utożsamia preferencje twórcze z ich czterema cechami: oryginalnością, niezwykłością pomysłów, dążeniem do nowatorstwa intelektualnego; elastycznością semantyczną (zdolnością widzenia podmiotu z innego punktu widzenia), obrazową elastycznością adaptacyjną (zdolnością do zmiany odbioru podmiotu w celu odkrycia nowych, ukrytych jego stron), semantyczną elastycznością spontaniczną (zdolnością do wytwarzania różnych pomysłów w sytuacji niepewności).

Twórczość pedagoga jest nieodłącznie związana z jego mobilnością fachową, ponieważ u podstaw tej cechy leży elastyczność, dynamizm, które są współmierne twórczości<sup>9</sup>. Właśnie elastyczni fachowcy zmieniają naszą przeszłość i terażniejszość. Zgadza się z opinią słynnego psychologa Abrahama Masłowa, że tacy ludzie z optymizmem patrzą w dzień jutrzejszy, nawet nie wiedząc, co się stanie, ale licząc na swoją umiejętność improwizacji w sytuacji, której wcześniej nie było. Społeczeństwo, które potrafi wychować takich ludzi,

<sup>6</sup> Г. Васянович, *Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку*, [w:] *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету, традиції, проблеми, перспективи*, у 3-х т., т. 1, Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін, зб. наук. пр., Львів 2013, s. 11–28.

<sup>7</sup> О.Л. Шевнюк, *Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі*, автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04, Київ 2004, s. 12.

<sup>8</sup> Тамże.

<sup>9</sup> Л.В. Горюнова, *Теоретико-методологические основания стратегии изучения феномена профессиональной мобильности*, Спецвыпуск „Педагогика” 2006, № 2: *Гуманитарные и социально-экономические науки*, s. 45–53.

przetrwa, a te społeczeństwa, które nie dadzą sobie z tym rady, zginą<sup>10</sup>. Dlatego pedagodzy o wysokim poziomie elastyczności zawodowej są zdolni do twórczej interpretacji rzeczywistości i wychowania jednostek twórczych.

Na podstawie analizy źródeł naukowych, własnego doświadczenia w pracy nauczycielskiej i wychowawczej, a także wyników badań eksperymentalnych, została określona wieloskładowa struktura twórczego potencjału pedagoga pozaszkolnej instytucji edukacyjnej (tab.1). Tak więc „twórczy potencjał jednostki pozaszkolnej instytucji edukacyjnej” jest to skłonność naturalna, zdolność, talent pedagoga, które są realizowane w jego działalności zawodowej; wewnętrzne zdolności twórcze, obiektywne i subiektywne, realizowane zarówno w sposób spontaniczny, jak i ukierunkowany, ze zmianą funkcjonalnej działalności pedagoga. Właśnie twórczy potencjał określa kierunek i skutki działalności pedagogicznej w pozaszkolnej instytucji edukacyjnej<sup>11</sup>.

Strukturalnymi składnikami twórczego potencjału pedagoga pozaszkolnej instytucji edukacyjnej są następujące czynniki:

- 1) motywacyjny – wyraża orientację sfery motywacji i zapotrzebowania pedagoga na twórcze poszukiwanie i aktywność, przewagi motywacji osiągnięcia efektów w rozwiązywaniu zadań fachowych;
- 2) poznawczy – ogólne i specjalne kompetencje pedagoga w działalności zawodowej; twórcze i intelektualne zdolności; ukształtowanie kreatywnego i koncepcyjnego myślenia;
- 3) komunikacyjny – zdolność do międzypodmiotowej działalności dialogicznej i humanistycznej, obecność empatycznych i refleksyjnych umiejętności; emocjonalne angażowanie innych;
- 4) innowacyjny – zapoznanie się z nowymi technologiami, stałe szkolenie i samorozwój, produkowanie kreatywnych pomysłów i tworzenie jakościowo nowej produkcji twórczej;
- 5) osobowościowy – ukształtowanie „Ja-koncepcji”, dojrzałość osobowości, wysoka mobilność zawodowa, odpowiedzialność fachowa i kultura pedagogiczna;
- 6) afektywny – zdolność odczytywania emocjonalnych stanów wychowanków, umiejętność przekonywania na podstawie własnego przykładu;
- 7) działalnościowy – obecność kompetencji zawodowych w określonym kierunku kreatywnym (muzyka, teatr, malarstwo itp.), zdolności i umiejętności fachowe w postaci twórczego stylu działalności zawodowej;
- 8) aksjologiczny – system wartości, wyobrażenia światopoglądowe, które są refleksyjną podstawą twórczej działalności pedagoga.

Osią struktury twórczego potencjału pedagoga pozaszkolnej instytucji edukacyjnej jest rdzeń mentalny. Jest to system kreatywnych znaczeń, wartości, uzgodniony z „Ja” pedagoga, podstawa określenia społecznej pozycji jednostki

<sup>10</sup> A. Maslow, dz. cyt.

<sup>11</sup> В.В. Рѣжов, *Психологические основы коммуникативной подготовки: автореф. дис. д-ра психолог. наук*, Москва 1995.

wobec pewnych zjawisk i wydarzeń, która jest jej społeczno-polityczną, naukowo-teoretyczną, filozoficzną, duchową i moralno-estetyczną orientacją.

### ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-KULTURALNE



**Ryc. 1.** Wieloczynnikowa struktura twórczego potencjału osobowości pedagoga pozaszkolnej instytucji edukacyjnej

Opracowana przez nas struktura wieloskładowa jest realizowana w środowisku edukacyjnym pozaszkolnej instytucji edukacyjnej i doznaje zarówno spontanicznych, jak też świadomych wpływów środowiska społeczno-kulturalnego.

Pedagog przedszkolnej instytucji edukacyjnej jest rozumiany przez nas jako jednostka kreatywna, stale będąca w twórczym poszukiwaniu i samorozwoju i posiadająca strukturę wieloczynnikową. Tak więc możemy wywnioskować, że kreatywny pedagog pozaszkolnej instytucji jest to podmiot twórczy, który w pełni realizuje i rozwija swoje zdolności, potrzeby i zainteresowania w różnych postaciach aktywności socjalnej i działalności programowej w celu kształtowania twórczej jednostki starszego przedszkolaka. Działalność kreatywna pedagoga jest ściśle związana z obecnością pewnych cech, takich jak: odpowiedni poziom zdolności intelektualnych, elastyczność i otwartość umysłu, zdolność krytycznego oceniania i interpretacji rzeczywistość, wolność myśli i działań, orientacja na sukces, umiejętność analitycznej samooceny.

## Bibliografia

- Балл Г.О., *Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): наук. вид.*, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Всеукр. громад. орг. «Асоц. гуманіст. психології», Житомир: Волинь-Рута 2008.
- Балл Г.О., *Система принципів раціогуманізму розвитку*, „Психологія і суспільство” 2011, № 4 (46).
- Васянович Г., *Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку*, [w:] *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х т., т. 1, Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр.*, Львів 2013.
- Горюнова Л.В., *Теоретико-методологічне обосновання стратегії изучения феномена професійної мобільності*, „Педагогіка” 2006, № 2: *Гуманитарные и социально-экономические науки, Спецвыпуск*.
- Maslow A., *Motivation and Personality*, New York 1970.
- Рубинштейн С.Л., *Основы общей психологии*, т. 2, Москва 1989.
- Рыжов В.В., *Психологические основы коммуникативной подготовки: автореф. дис. д-ра психолог. наук*, Москва 1995.
- Шевнюк О.Л., *Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04*, Київ 2004.

## The role of the pedagogue in the creative development of pupil

### Summary

The article determines the teacher's role in the formation process of a preschooler's creatively directed personality in the out-of-school educational establishment. The teacher's activity in the out-of-school educational establishment differs in conscious usage of personal potential and creative influence on environment according to own values, desires, changes that take place around. An educator in the out-of-school educational establishment is considered in the article as a creative personality who is being in constant original search and self-development and has a multi-component structure. The author determines the component structure of creative potential of a teacher's personality. The next structural components of teacher's creative potential in the out-of-school educational establishment have been chosen: motivational; cognitive; personal; affective; proactive; axiological. The basic central formation in a componential structure of creative potential of a teacher's personality is mental core. The developed componential structure is realized in educational environment of an out-of-school establishment and experiences spontaneous and purposeful influences of socio-cultural environment.

**Keywords:** educational activity, out-of-school educational establishment, creative potential, creative personality.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.57>

Anna WARZOCHA

## Współczesna edukacja wczesnoszkolna a metafora

**Słowa kluczowe:** współczesność, nowe media, media cyfrowe, metafora, myślenie metaforyczne, literatura, baśnie, edukacja wczesnoszkolna, metodyka.

### Wprowadzenie

Współczesność zdominowana została mediami cyfrowymi, bez których funkcjonowanie w obecnym świecie wydaje się niewyobrażalne. Nowe technologie, dyktujące permanentną zmianę, wyznaczają szybkie i częste kulturowe, edukacyjne, ludyczne transformacje. Informacyjne fotospołeczeństwo<sup>1</sup> poddawane jest Ritzerowskiej makdonaldyzacji<sup>2</sup>, żyje w prawdzie fraktalnej, będącej efektem niusyzacji świata, i żąda coraz większej atrakcyjności produktu medialnego<sup>3</sup>. Konieczność ubarwiania przekazów powoduje, że obraz rzeczywistości traci na obiektywizmie, w wyniku czego przekaz rzetelnej informacji staje się coraz bardziej utrudniony. Popkulturowe wzorce i powierzchowność przenikają do wszystkich dziedzin życia, w tym także do szkoły, nie omijając najmłodszych jej uczniów, a wiele wskazuje na to, że edukacja powszechna odbywa się dziś poza szkołą i staje się w zasadzie polem oddziaływania i funkcją nowych mediów, które przejmują w coraz poważniejszym stopniu rolę tradycyjnych instytucji edukacyjnych i wychowawczych, kreując normy i wzory postępowania, tworząc nowych bohaterów kultury, odpowiadających nowemu stylowi życia, zorientowanemu na przyjemność, użycie, kult sukcesu i swoiście pojmowanej satysfakcji oraz szczęścia – nawet jeśli miałyby to być doświadczenie najzupełniej chwilowe i fragmentaryczne<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Zob. M. Bogumi-Borowska, P. Sztompka, *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków 2012.

<sup>2</sup> A. Ogonowska, *Między reprezentacją a symulacją. Szkice z socjologii mediów*, Kraków 2007, s. 171.

<sup>3</sup> Tamże, s. 12.

<sup>4</sup> P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy. Audiowizualne aspekty kultury w ponowoczesności*, Toruń 2016, s. 47.

W takich warunkach wychowuje się, kształci i dorasta najmłodszy uczeń szkolny, prezentujący inną osobowość, potrzeby i możliwości niż jego rówieśnik żyjący parę lat wcześniej. Współczesny uczeń edukacji wczesnoszkolnej bez mądrego wsparcia i przemyślanej koncepcji działania dorosłych, a szczególnie pedagogów, może w konsekwencji łatwo pogubić się w otaczającej go rzeczywistości. Rodzi się zatem konieczność odnalezienia takich nauczycielskich drogowskazów, by na końcu drogi młody człowiek osiągnął harmonijny, wszechstronny rozwój, z refleksyjnym spojrzeniem na współczesny świat i samego siebie. Od czasu odkrycia, że nasze myślenie, komunikacja, piękno języka i rzeczywistość są w istocie oparte na metaforze, a predyspozycje do metaforyzacji są największe w wieku interesujących nas uczniów, istnieje niezbędność rozpatrzenia na nowo nauczycielskiego postępowania, odpowiadającego aktualnym wyzwaniom i współczesnemu młodszemu uczniowi.

## 1. Współczesna edukacja wczesnoszkolna, nowe media i metafora

Edukacja wczesnoszkolna jest jednym z filarów kształcenia i wychowania, fundamentem, na którym opiera się dalszy rozwój uczniowskich wiadomości i umiejętności. Jej celem jest zaspokajanie i rozwijanie potrzeb poznawczych, emocjonalnych, społecznych, estetycznych, etycznych dziecka, przygotowanie go do świadomego i rozumnego radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz umiejętnego wykorzystywania i potęgowania wiedzy w kolejnych latach nauki i na każdym etapie rozwojowym. Realizacja wyznaczonego kierunku wymaga zwrócenia uwagi na jakość edukacji<sup>5</sup>, szczególnie „edukacji w czasach cyfrowej zarazy”<sup>6</sup>, która zależy nie tylko od działań podejmowanych przez szkołę, ale także od rozwoju nauczycieli oraz ich świadomości, dotyczącej zmian aktualnie się dokonujących i praw, które nimi rządzą. Wydaje się, że współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien legitymować się sprawnością metodyczną, wiedzą psychologiczną, pedagogiczną, filozoficzną, medialną, socjologiczną, umiejętnością patrzenia na dydaktyczne i wychowawcze działania przez kulturowy pryzmat oraz rozumieć kategorie przymusu i wolności, bez których nie może obyć się dobra edukacja.

Zarówno przymus, jak i wolność są nieusuwalnymi elementami szkoły i nie mogą być traktowane opozycyjnie albo – albo. [...] Socjologia traktuje przymus jako „cechę relacji międzyludzkich, bez której społeczeństwo nie może istnieć”<sup>7</sup>

– przypomina Zofia Agnieszka Kłakówna za S. Mieszalskim – i akcentuje konieczność okiełznania egoistycznych instynktów, co warunkuje normalne funkcjonowanie społeczeństwa.

<sup>5</sup> Szeroko tematem zajmowała się Z.A. Kłakówna w książce: *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1918–2013)*, Kraków 2014.

<sup>6</sup> P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 47.

<sup>7</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 10–11.

Nauczycielska wolność charakteryzuje się między innymi poczuciem autonomii, wyborem pedagogicznej postawy, pozwalającej na odkrywanie uczniowi własnej wartości, czy doborem różnorodnych modeli kształcenia i wychowania, ponieważ

autentyczne kształcenie nigdy nie ogranicza się do jednego modelu ucznia lub jednego modelu nauczania. Przeważająca część powszechnej edukacji została tak zaprojektowana, by rozwijać umiejętności i zdolności, przekazywać wiedzę o faktach i teoriach, rozwijać rozumienie przekonań i intencji ludzi znajdujących się zarówno całkiem blisko, jak i bardzo daleko. Wybór jakiegokolwiek praktyki pedagogicznej zakłada pewną koncepcję ucznia, którą ten z kolei może sobie przyswoić jako właściwy sposób myślenia o procesie uczenia się<sup>8</sup>,

co w przypadku ucznia edukacji elementarnej może stanowić o sukcesie lub porażce na kolejnych etapach nauki. Od zawsze rola pierwszego nauczyciela jest jedną z najważniejszych w całym toku edukacyjnym, jest on bowiem opiekunem podczas edukacyjnego i społecznego swoistego *rite de passage*<sup>9</sup>, wyrabia dobre nawyki w zachowaniu, uczeniu się, kontaktach interpersonalnych, rozpala zapał do zadawania pytań i motywuje do podejmowania prób w odnajdywaniu na nie odpowiedzi, wspomaga rozwój umiejętności rozpoznawania wartości, a w czasach (po)nowoczesnych, kultury wizualnej i chaosu medialnego wspomaga rozwój umiejętności rozpoznawania prawdy i sprawnego odnajdywania rzetelnych informacji.

Nowe media działają zgodnie z logiką płynnej (po)nowoczesności, więc np. wbrew ustalonym w tradycji kanonom wiedzy, uznanym autorytetom, jasnym chociażby jakimkolwiek kryterium prawdy i fałszu, piękna i szpetoty czy wreszcie dobra i zła. [...] Istnieją cechy nowych mediów i odpowiadające im elementy postmodernistycznej diagnozy, które rzeczywiście wydają się konieczne. Istnieją takie, które się wydają obiecujące, oraz te, które należałoby uznać jako groźne<sup>10</sup>.

W przypadku współczesnego małego dziecka, które ma nieograniczony do nich dostęp, a jednocześnie dopiero uczy się odróżniania dobra od zła, stawia pierwsze rozpoznania rzeczywistości, widzi świat w sposób całościowy – problem wydaje się tym bardziej złożony. Jednocześnie zadania stawiane przed nauczycielem najmłodszych uczniów szkolnych siłą rzeczy powinny ulegać modyfikacji. Irena Adamek zaproponowała, za A. Chmielewską-Długoszą, rozpatrywanie ich w „kategorii zadań nieskończonych, wymagających ciągłego stawiania czoła pojawiającym się wyzwaniom, do których nie można się do końca przygotować”<sup>11</sup>. Przygotowanie to może wiązać się z bieżącym poszerzaniem

<sup>8</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 95.

<sup>9</sup> Pojęcie *rite de passage* stosuję w szerokim znaczeniu „zmiany, przejścia”, niekoniecznie odpowiadającego jakimś szczególnym rytuałom. Zob. na ten temat: A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przeł. B. Białek, Warszawa 2008.

<sup>10</sup> Zob. P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 78.

<sup>11</sup> I. Adamek, *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Kraków 2016, s. 9.

horyzontów myślowych samego nauczyciela, jego rozwojem własnym oraz uaktualnianiem wiedzy technologicznej i medialnej. Takie propedeutyczne działanie być może pozwoli na wybór właściwej praktyki pedagogicznej, dążącej do zaspokajania potrzeb i wykorzystania możliwości dzisiejszego ucznia pierwszego etapu edukacyjnego.

Nowe media zawłaszczają świat, są makluhanowskimi technologicznymi protezami człowieka<sup>12</sup>, kształtującymi przekaz, kulturę, usuwają bariery czasowe i przestrzenne, tworząc świat mniejszy i bardziej dostępny niż jest w rzeczywistości, świat zwany „globalną wioską”. Posługują się piktogramami, ujednoliconym językiem, stosując „informatyczne” metafory, uzależniają, wypierając tym samym jeszcze niedawny tryb życia i kreując nową rzeczywistość.

Przy założeniu, że bez fundamentu teoretycznego nie ma dobrej praktyki, zasadny wydaje się powrót do analizy antycznej i nowożytnej myśli filozoficznej, doświadczeń wybitnych pedagogów, w tym Celestyna Freineta, Marii Montessori, Ryszarda Więckowskiego. Współczesność wymaga umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, samodzielnego dochodzenia do prawdy, pozyskiwania i selekcjonowania informacji, wymaga tym samym od nauczyciela takiej sprawności instrumentalnej, która te umiejętności w dziecku rozbudzi. Jednocześnie nie należy zapominać, że uczeń edukacji wczesnoszkolnej ma prócz potrzeb i możliwości, które generuje „nowy czas”, te same, o których mówią psychologowie. Nadal ujmuje świat całościowo, przejawia dominację myślenia konkretnoobrazowego, ma „bogata” wyobraźnię, wykazuje naturalną potrzebę eksploracji, ruchu i działania. Definiuje się zatem kolejne zadanie dla obecnej edukacji elementarnej, które Wiesława Żuchowska określiła jako postulat, by „zachować i rozwijać to, co naturalne”<sup>13</sup>. Dzieci mają wrodzoną „gotowość akceptowania najdziwniejszych twórców wyobraźni i skłonność do tworzenia najbardziej zdumiewających połączeń w jedno”<sup>14</sup>, co predestynuje je do bycia człowiekiem kreatywnym, taka zdolność jest bowiem podstawą dla myślenia wyobrazeniowego, które wiąże się z myśleniem metaforycznym, które z kolei daje fundament dla procesu twórczego<sup>15</sup>. Myślenie metaforyczne i metafora są „nieodłącznym elementem każdego naturalnego języka i warunkiem komunikacji”<sup>16</sup>, spełniają zatem jedną z podstawowych ról w odnajdywaniu się w rzeczywistości.

W praktyce edukacji wczesnoszkolnej nie ma tradycji w realizowaniu zagadnień dotyczących metaforyzowania. Do rozwijania myślenia metaforycznego zachęcała Dorota Kubicka, Wiesława Limont, Wiesława Żuchowska, jednakże

<sup>12</sup> Zob. P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 87–89.

<sup>13</sup> W. Żuchowska, *Zachować i rozwijać to, co naturalne. O pracy nad metaforą z młodszymi dziećmi*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2, s. 9–11.

<sup>14</sup> Tamże, s. 9.

<sup>15</sup> Zob. W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996, s. 7–63.

<sup>16</sup> K. Moduń, *O dwóch sposobach metaforyzowania świata. Pars pro toto czy intra pro extra?*, „ALBO albo” 2008, nr 2, s. 102.



próżno szukać ćwiczeń dotyczących metafory w *Podstawie programowej*, programach nauczania, które proponują np. wydawnictwa, czy w aktualnym ministerialnym podręczniku, obowiązującym na pierwszym etapie nauki szkolnej. Nie chodzi jednak o uczenie rozumienia metafory, lecz – o co apelowała autorka artykułu traktującego o pracy nad metaforą z młodszymi dziećmi, wspomniana wcześniej W. Żuchowska – „o podtrzymanie w ciągu edukacji wczesnoszkolnej zdolności kojarzenia metaforycznego”<sup>17</sup>. Metaforyzowanie z najmłodszymi uczniami powinno stać się zatem kolejnym zadaniem dla edukacji wczesnoszkolnej.

Po pierwsze – ze względu na to, by wykorzystać możliwości podopiecznych. Badania Doroty Kubickiej nad aspektem twórczym metafor u dzieci wykazały, że

w szóstym i ósmym roku życia – dzieci tworzą metafory oryginalniejsze niż w wieku wcześniejszym, a jednocześnie są one bardziej trafne. [...] Dziecko powyżej szóstego roku życia potrafi znaleźć bardzo odległe, a jednocześnie bliskie i trafne metaforyczne wyrażenia odpowiednie dla prezentowanych rysunków. Zmiana ta jest związana ze zwiększeniem się kompetencji językowej dzieci. W wieku dziesięciu lat dzieci wytwarzają liczniejsze metafory, ale jednocześnie trafność ich maleje<sup>18</sup>.

Z przytoczonych wyników badań wynika, że kształcenie wczesnoszkolne powinno kłaść szczególny nacisk na zachowanie i pomnażanie dziecięcego kapitału wyobraźni, „która spontanicznie żywi się metaforami i jest zdolna je tworzyć”<sup>19</sup>, by nie dopuścić do występującego w późniejszym okresie życia „kryzysu twórczego”.

Po drugie – „Nasze życie metaforą stoi”. Dowiedli tego kognitywiści George Lakoff i Mark Johnson i jako jedni z pierwszych dokonali rozpoznania metafory w odniesieniu do relacji człowiek–świat, stwierdzając, że jest ona

obecna w życiu codziennym, nie tylko w języku, lecz też w myślach i czynach. System pojęć, którymi się zwykle posługujemy, by myśleć i działać, jest w istocie metaforyczny<sup>20</sup>.

W początkowym okresie nauki dziecko dopiero zaczyna budować sieć pojęć, tworzyć obraz rzeczywistości, dostrzegać i rozumieć relacje w niej występujące, nadawać wiedzy znaczenie, zaczyna rozpoznawać świat. Działania dydaktyczne uczące metaforyzowania stają się tu niezbędne, ponieważ metafora jest „podstawowym środkiem kreowania i przekazywania nowego sensu”<sup>21</sup>, stanowi „centralny składnik codziennego posługiwania się językiem”<sup>22</sup>. Również psychologowie docenili funkcję poznawczą metafory, traktując ją jako bardzo uniwersalny rodzaj wehikułu, przydatnego do przenoszenia sporych porcji wiedzy i wychodzenia poza już posiadane informacje. Za pomocą trafnie dobranej metafory możemy szybko skompensować deficyt określonej wiedzy lub osobistych doświadczeń rozmówcy poprzez odwołanie się do tego, czego sam miał okazję

<sup>17</sup> W. Żuchowska, dz. cyt., s. 9.

<sup>18</sup> W. Limont, dz. cyt., s. 58.

<sup>19</sup> W. Żuchowska, dz. cyt., s. 9.

<sup>20</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1998, s. 25.

<sup>21</sup> T. Dobrzyńska, *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*, Warszawa 2012, s. 10.

<sup>22</sup> G. Lakoff, M. Johnson, dz. cyt., s. 6.

doświadczyć lub co już wie skądinąd (bądź przynajmniej uważa, że wie). Świeża, wykreowana *ad hoc* metafora potrafi przyciągnąć uwagę i nakłonić odbiorcę do przejścia na inny, głębszy poziom przetwarzania informacji uwikłanych w kontekst dialogu czy narracji. Może przesunąć uwagę na coś, co było dotychczas w głębokim „tle”, sprawiając, że stanie się „figurą”, a zatem czymś relatywnie ważnym, centralnym elementem pola percepcji czy treści przekazu. Co więcej, zmieniając relację między figurą i tłem, zmieniamy też znaczenie oraz ewaluację odpowiedniego zdarzenia, sytuacji, osoby czy innego obiektu<sup>23</sup>.

Może być więc metafora swoistą techniką w uczeniu. Trafnie dobrana i dostosowana do możliwości percepcyjnych ucznia metafora nie tylko dawkuje nową wiedzę, ale przenosi uwagę na pojęcia do tej pory niezauważalne, ukazując kontekst sprawy, poszerza horyzonty. Jednocześnie metafory – co podkreślają autorzy *Edukacji w czasach cyfrowej zarazy* – pozwalają

określić nieznaną, uchwycić jakiś znaczący element jego specyfiki, wyostrzają problem. Bez nich byłibyśmy bezradni wobec nowego i nieznanego. Czymże np., jeśli nie metaforą, jest choćby pojęcie Wielkiego Wybuchu? Równocześnie jednak metafory zawężają spojrzenie. Koncentrując uwagę na jakimś aspekcie zagadnienia, służą uogólnieniom, ale powodują też uproszczenia. Są to naturalnie ewidentne oczywistości<sup>24</sup>.

W toku edukacji wczesnoszkolnej osvajanie jest zjawiskiem permanentnym, występuje znacznie częściej niż na kolejnych etapach procesu kształcenia i wychowania i dotyczy wszystkich aspektów życia dziecka. Metafora pełni w tym wypadku funkcję nie tylko poznawczą, ale i adaptacyjną i terapeutyczną. Zwłaszcza ta metafora, która wykorzystuje elementy baśni, niepowodująca oporu w przyjmowaniu komunikatów, głębiej dociera do odbiorcy, pozwalając mu poprzez nowe ukierunkowanie szybciej uporać się z własnymi problemami.

Niektórzy autorzy proponują wręcz, by pojęcia metafory nie zawężać wyłącznie do konstrukcji językowych. I tak, B. Broom (2002) proponuje termin *somatic metaphor* na określenie takiej sytuacji, kiedy psychosomatyczne objawy pacjenta przejawiają szczególną zgodność [...] z subiektywnym znaczeniem (interpretacją) problemu przez pacjenta i jego zachowaniem<sup>25</sup>.

Po trzecie – język nowych mediów stosuje metafory Internetu<sup>26</sup>. Jest ona

zdominowana przez zasięg i sposób oddziaływania nowych mediów, wskazują na dzisiejsze kulturowe dominanty i ich skutki ekonomiczne, komunikacyjne, relacyjne, prawne, a także biologiczne i ontologiczne z perspektywy antropologicznych ujęć medioznawców<sup>27</sup>.

Mowa tu np. o internetowym serfowaniu, sieci, wirusach, nawigacji, których komputerowe znaczenie jest bardziej zrozumiałe dla „cyfrowego tubylca” niż

<sup>23</sup> K. Moduń, dz. cyt., s. 102–103.

<sup>24</sup> P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 79.

<sup>25</sup> K. Moduń, dz. cyt., s. 102–103.

<sup>26</sup> M. Hendrykowski, *Metafory Internetu*, Poznań 2005.

<sup>27</sup> P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 80.

ich pierwowzór. Z jednej strony ujednoczony język ułatwia komunikację i obsługiwanie nowych technologii małym dzieciom, ale z drugiej zawęża pojęcia i postrzeganie świata. Nauczycielską koniecznością staje się umiejętne przeniesienie rozpoznanego przez dziecko znaczenia na to, czego jeszcze nie doświadczyło. Okazuje się, że metafora może pozwolić zrozumieć metaforę...

Po czwarte – w klasycznym, Arystotelesowskim ujęciu metafora jest ozdobą retoryczną, plastycznym środkiem ekspresji językowej ściśle kojarzonym z twórczością literacką. „Materią dla literatury jest język ogólny”<sup>28</sup>, rządzi się prawami składniowymi, fonetycznymi, fleksyjnymi i słowotwórczymi. Jako taki przekazuje wiadomości, pozwala na porozumiewanie się. Jeśli wykorzystuje metafory potoczne, ułatwia komunikację, natomiast metafora poetycka powoduje, że staje się językiem artystycznym. Język małego dziecka, a potem ucznia na poziomie wczesnoszkolnym jest najczęściej bardzo prosty, rozwija się wraz z rozwojem percepcji, w wyniku dydaktycznej działalności i aktywności środowiska rodzinnego. Jednak podniesienie jego poziomu estetycznego wiąże się z zagwarantowaniem dziecku kontaktu z utworami, które urzekają poetyckim językiem, artyzmem, obrazowością, fikcyjnością świata przedstawionego i nie są instrumentalnie podporządkowane przekazywaniu wartości poznawczych. Wiadome jest, że warunki takie spełniają np. baśnie, które w kontekście budowania metafor wydają się być zasadnicze również ze względu na strukturę i formę, magiczność i imponderabilia. Rozbudzają wyobraźnię, do której odwołują się metafory.

Istnieje zatem w baśniach – pisze Pierre Péju – nieskończona liczba obrazów do zagospodarowania, a świat baśni jest raczej schronieniem, jaskinią marzenia albo skomplikowaną krzyżówką niż maszyną do osiągnięcia dojrzałości. Emocja, jaką wyzwalają baśniowe obrazy, pochodzi z tego cudownego ruchu obłoków, którym przydaje się kształt i historię, ale które wicherzą się i przeobrażają, żebyśmy wciąż wymyślali coś nowego<sup>29</sup>.

Wzruszenia i emocje uruchamiają procesy myślowe, które pozwalają tworzyć nawet najbardziej odległe skojarzenia. Generują metaforyzację afektywną, która „jest podstawą języka ekspresyjnego, empatii i wzajemnego rozumienia się”<sup>30</sup>. Do tego właśnie

potrzebujemy baśni, potrzebujemy ich mrocznej strony, tego jądra ciemności, które zawsze będzie się wymykać wszelkim interpretacjom, uchylać się od wszelkiej symboliki<sup>31</sup>.

Potrzeba wzrastania w atmosferze baśniowej, korzystania z jej poetyki, bez szczególnej celowości dydaktycznej i wychowawczej, wydaje się być w kontekście stymulacji metaforyzowania i rozwoju językowego szczególnie ważna, al-

<sup>28</sup> M. Karwala, *W świecie metafor*, „Nowa Polska” 1997, nr 2, s. 41.

<sup>29</sup> P. Péju, *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, tłum M. Pluta, Warszawa 2008, s. 31.

<sup>30</sup> W. Limont, dz. cyt., s. 50.

<sup>31</sup> Tamże, s. 26.

bowiem dziecięce trwanie w magiczności, połączone z naturalnymi możliwościami do imaginacji, może doprowadzić do eksplozji jego twórczości. Lektura baśni, podobnie jak wyobraźnia, odwołuje się do danych sensorycznych, a zgadzając się ze stwierdzeniem

że w kulturze najskuteczniej replikują się te konstrukcje językowe, które posiadają mocne zakotwiczenie w wyobraźni, czyli dysponują łatwym dostępem do mniej lub bardziej uniwersalnej bazy danych sensorycznych<sup>32</sup>,

mamy pewność, że w wyniku obcowania z tekstem baśni wzbogacamy język dziecka, ewokujemy proces twórczy, uczymy metaforyzacji świata.

## 2. Propozycja praktyki budowania metafor w edukacji wczesnoszkolnej

Do pobudzenia myślenia metaforycznego, na jednych z pierwszych tego typu zajęć, może posłużyć lektura znanej wszystkim baśni literackiej Jana Christiana Andersena pt. *Dzielny ołowiany żołnierz*. Poetycko opowiedziana historia tytułowego bohatera i jego wybranki, eterycznej baletnicy, porywa przygodami, liryczną miłością i nieszczęśliwym zakończeniem. Tekst ten został wybrany również ze względu na możliwość wywołania u słuchaczy różnorodnych emocji i zastosowania podczas zajęć elementów wielu metod. Zaakcentowanie podczas głośnego czytania utworu zdania zawierającego metaforę:

Żołnierz stał w jasnym płomieniu i było mu niesłychanie gorąco, ale nie wiedział, czy grzeje go zwykły ogień, czy też ogień miłości<sup>33</sup>

prowadzi do wizualizacji metafory „ogień miłości”, rozmowy na temat powstałej wypowiedzi plastycznej oraz diagnozy nauczycielskiej, dotyczącej uczniowskiego rozumienia i przedstawienia alegorii. Takie działanie jest przyczynkiem do kolejnego etapu, podczas którego uczestnicy zajęć otrzymują kostkę i ilustracje. Na kostce umieszczono czarno-białe obrazki przedstawiające uczucia i stany emocjonalne, ilustracje natomiast prezentują zjawiska atmosferyczne i przyrodnicze. Na tym etapie dochodzi do opisywania sposobu rozumienia pojęć: wulkan, tęcza, burza, deszcz, słońce – w kontekście emocji, odczuć i subiektywnych skojarzeń. Kolejnym krokiem jest rzucanie przez dziecko kostką i analiza wylosowanego obrazka. Tym razem opis dotyczy także przyczyn stanów emocjonalnych: radości, zmartwienia, strachu, zawstydzenia, zdziwienia, smutku, i wzajemnych dziecięcych rad, dotyczących zachowania podczas ich występowania. Dalej następuje subiektywna próba połączenia obrazka na kostce z ilustracją, werbalne zbudowanie metafory, a także dyskusja na temat ich zastosowania

<sup>32</sup> K. Moduń, dz. cyt., s. 103.

<sup>33</sup> J.Ch. Andersen, *Dzielny ołowiany żołnierz*, [w:] tegoż, *Baśnie*, Warszawa 2005, s. 114.

w wypowiedzi i codziennych sytuacjach. Zajęcia takie mogą zostać zrealizowane już w pierwszej klasie, z dziećmi, które nie stawiają liter, nie piszą wyrazów i zdań. W starszych oddziałach zastosować można trójkąt metaforyczny, którego istotę wyjaśniała Zofia Agnieszka Kłakówna<sup>34</sup> w swoich licznych pracach dotyczących kształcenia literackiego i językowego w następujących – po pierwszym – etapach nauki szkolnej.

### Uwagi końcowe

O metaforze napisano tak wiele, że – „jak obliczył Wayne Both, w roku 2039 liczba studiujących metaforę przewyższy liczbę żyjących wtedy ludzi”<sup>35</sup>. Jednak zainteresowanie i penetracja tematu jest nadal zasadna, zwłaszcza w kontekście współczesnego uczenia edukacji wczesnoszkolnej i procesu kształcenia i wychowania. Okazuje się bowiem, że świat jest rozpoznawany przez pryzmat języka i metafory od momentu, kiedy zaczynamy mówić, a badania wskazują, że nie natrafiono na ontogeniczne zero metaforyzacyjne. Do ćwiczeń w budowaniu metafory we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej nakłania wrodzona umiejętność jej tworzenia, bogata wyobraźnia i elastyczność myślenia młodszych uczniów szkolnych, a także potrzeby wynikające z rozwoju technologicznego i szybkich zmian w każdej dziedzinie życia. Niezależnie od konsekwencji niniejszy artykuł należy traktować jako zarys tematu i głos w sprawie organizowania procesu kształcenia i wychowania na pierwszym jego etapie.

### Bibliografia

- Adamek I., *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Kraków 2016.
- Andersen J.Ch., *Dzielny ołowiany żołnierz*, [w:] tegoż, *Baśnie*, Warszawa 2005.
- Bogumi-Borowska M., Sztompka P., *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków 2012.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz, Kraków 2016.
- Dobrzyńska T., *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*, Warszawa 2012.
- Gennep A. van, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przeł. B. Białek, Warszawa 2008.
- Hendrykowski M., *Metafory Internetu*, Poznań 2005.
- Kłakówna Z.A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1918–2013)*, Kraków 2014.

<sup>34</sup> Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowa sztuka pisania*, Kraków 2006.

<sup>35</sup> M. Karwala, dz. cyt., s. 41.

- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy. Audiowizualne aspekty kultury w ponowoczesności*, Toruń 2016.
- Karwala M., *W świecie metafory*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.
- Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 1998.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996.
- Moduń K., *O dwóch sposobach metaforyzowania świata. Pars pro toto czy intra pro extra?*, „ALBO albo” 2008, nr 2.
- Ogonowska A., *Między reprezentacją a symulacją. Szkice z socjologii mediów*, Kraków 2007.
- Péju P., *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, tłum M. Pluta, Warszawa 2008.
- Żuchowska W., *Zachować i rozwijać to, co naturalne. O pracy nad metaforą z młodszymi dziećmi*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2.

## Modern early childhood education and metaphor

### Summary

The scientific researches indicate, that we think and perceive the world through the prism of metaphor. It allows to familiarize properties, events, phenomenon cognitively, understand the reality. It is woven into every day life, language we use and lasts for years. It is adapted to the current era. The present day has been dominated by new media, which determine the directions of changes in every area of life, thereby creating new challenges, needs. These, in turn, generate the need for reflective look at the process of education and upbringing, highlight the questions about what tasks are facing the current elementary education to support the harmonious and fair development of the younger students. I hold the view that the first of all, we should develop the innate skills of the children, their natural imagination, their ability to connect even the most distant associations and metaphorical thinking, which is the basis for creative thinking and understanding the world.

**Keywords:** the present day, new media, digital media, metaphor, metaphorical thinking, literature, tales, elementary education, methodology.

## **CZĘŚĆ II**

**PEDAGOGIKA SZKOŁY WYŻSZEJ  
I EDUKACJA MEDIALNA**





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.58>

Daniel KUKLA

## **Wykształcenie akademickie wobec realiów rynku pracy – możliwości i perspektywy młodych**

**Słowa kluczowe:** edukacja wyższa, wykształcenie, absolwent, rynek pracy.

### **Wprowadzenie**

Zmieniający się wciąż rynek pracy wymusza na młodym człowieku stałe doskonalenie się, najlepiej w różnych dziedzinach jednocześnie. Wymaga elastyczności i dynamiczności, mobilności i kreatywności. Jednostka musi się z tym pogodzić i starać się sprostać wymaganiom dzisiejszego permanentnie zmieniającego się rynku pracy. Umędzynarodowienie i ciągła zmiana, jaka zachodzi w obszarze pracy ludzkiej, a tym samym i na rynku pracy, powoduje konieczność ustawicznego dostosowywania się jednostki do nowych norm i zasad panujących w świecie pracy. Spośród wielu determinantów wpływających na funkcjonowanie rynku pracy i kierunek jego rozwoju szczególną uwagę należy zwrócić na aspekt procesów globalizacji, gdyż to one w głównej mierze wywierają wpływ na struktury społeczno-gospodarcze, w tym na ów rynek.

### **Edukacja a możliwości na rynku pracy**

Rośnie zapotrzebowanie na jednostkę kreatywną, z dużym potencjałem, przede wszystkim na jednostkę radzącą sobie w świecie niepewności, której poczucie bezpieczeństwa nie jest uzależnione o rodzaju podpisanej umowy o pracę. Jest to proces postępujących przemian w zakresie pracy, kariery zawodowej, ale przede wszystkim oczekiwań pracodawcy od pracownika, a także oczekiwań jednostki od pracy. Chodzi przecież o to, aby człowiek pracujący zawodowo nie tylko zdobywał środki do

życia, ale także, aby stawał się bogatszy wewnętrznie, aby samorealizował się, stawał się w pełni człowiekiem, a tym samym – podmiotem pracy.

Trudno jest jednak jednocześnie stwierdzić, iż uczelnie wyższe powinny jedynie przygotowywać do wykonywania pracy zawodowej. Ich zadaniem jest również rozszerzenie ogólnej wiedzy o świecie. Stąd też efekty kształcenia<sup>1</sup> nie powinny „górować” nad pozostałymi celami, a najlepszym rozwiązaniem jest ich kompatybilność. Uczelnie wyższe, co należy dobitnie zaznaczyć, nie są w stanie przygotować jednostki idealnie do pracy, gdyż same środowiska pracy zbyt szybko ulegają zmianom. Mają one za zadanie przede wszystkim dostarczać takiej wiedzy i umiejętności, które w przyszłości zwiększą zatrudnialność, a więc kształtują przyszłych pracowników. To nie tylko wymagania stawiane przez krajowe ramy kwalifikacji, ale również samych studentów. Teoria, jaką młodzi ludzie nabywają przez wiele lat w murach uczelni, na pewno jest elementem potrzebnym do wykonywania określonego zawodu, ale musi iść w parze z praktykami zawodowymi czy też kontaktami ze światem pracodawców. Uczelnia wyższa, jej misja, to, co oferuje swoim studentom, to nie tylko wiedza, to kształtowanie postaw, zachowań, motywacja do doskonalenia. Globalizacja wymusza na procesie edukacji zmiany w kierunku kształcenia innowacyjnego, które przewyciężyłoby złe nawyki schematycznego nauczania. Szkoły muszą wyznaczyć sobie niejako nowe cele. To już bowiem nie wiadomości i umiejętności decydują o powodzeniu, ale odpowiednia postawa. Jak podkreśla prof. U. Jeruszka, uczelnie obecnie powinny być szerzej otwarte na otoczenie gospodarcze. Należy zaznaczyć, iż struktura kształcenia odbiega znacząco od struktury zatrudnienia czy potrzeb gospodarki i popytu na określone kwalifikacje lub zawody, co prowadzi do dysfunkcjonalności owych struktur<sup>2</sup>. Uczelnie wyższe działające

<sup>1</sup> „Efekty uczenia są rozpatrywane w trzech kategoriach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. Wiedza się starzeje. Od lat przedstawiciele dyscyplin, które najbardziej dynamicznie się rozwijają, mówią, że zakres wiedzy ulega zwielokrotnieniu co kilka lat [...]. Drugi aspekt dotyczy umiejętności. [...] wielu umiejętności szkoła nie potrafi kształtować. Mówimy: «zdobywanie umiejętności». A co to znaczy? Że sami musimy je zdobyć, nikt nam umiejętności nie przekaze. Umiejętności trzeba ćwiczyć, muszą być do tego maszyny, materiały, urządzenia [...]. Ostatni element to kompetencje społeczne, które też trzeba kształtować, co wymaga stworzenia odpowiednich warunków – nie tylko w szkole. Kompetencje społeczne zaczynają kształtować się w rodzinie, od najmłodszych lat, a potem rozwijają się w szkole, środowisku lokalnym i w pracy. Gdybyśmy spojrzeli na system edukacyjny, w tym również na kształcenie osób dorosłych, to musielibyśmy pomyśleć przede wszystkim o kształceniu pozaformalnym i kształceniu nieformalnym. Chodzi o to, żeby kompetencje zdobywane podczas kształcenia pozaformalnego i nieformalnego były walidowane, czyli żeby kompetencje zdobyte w toku pracy zawodowej można było potwierdzić z pomocą różnych instytucji i na różnego typu egzaminach, żeby wiązały się z tytułem kwalifikacyjnym. W ten sposób można tworzyć swoiste portfolio kompetencji i kwalifikacji. Będzie to krok zmierzający do odejścia od tradycyjnie rozumianych zawodów w kierunku zajęć”, S.M. Kwiatkowski, *Edukacja – wyzwania przyszłości. Jak wykozystać i nie zmarnować potencjału pokolenia wiedzy*, Warszawa 2014, s. 46.

<sup>2</sup> U. Jeruszka, *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1, s. 2–3.

w obecnej strukturze nie są w stanie nadażyć za potrzebami rynku pracy. System obecnej edukacji na poziomie wyższym wymaga zmian przystosowujących go do wymagań i oczekiwań gospodarki oraz potrzeb współczesnego społeczeństwa<sup>3</sup>.

Podjęcie pierwszej pracy przez osoby młode, które zakończyły okres edukacji, jest dla nich niezwykle ważnym etapem na drodze rozwoju zawodowego. Nie tylko bowiem są zmuszeni skonfrontować swoje oczekiwania związane z przyszłą pracą w stosunku do realiów rynku pracy, ale przede wszystkim zmierzyć się z własnymi słabościami, szczególnie poziomem motywacji w poszukiwaniu zatrudnienia.

Wyznacznikami kariery zawodowej są obecnie kwalifikacje zawodowe oraz szeroko rozumiane kompetencje.

Dużo lepiej na współczesnym rynku pracy odnajdują się osoby reprezentujące nastawienie na rozwój. Takie podejście wiąże się z chęcią zaspokojenia potrzeby samorealizacji i samodoskonalenia. Narzędziem służącym rozwojowi są szkolenia i kursy organizowane instytucjonalnie lub nauka we własnym zakresie. Celem jest podnoszenie kwalifikacji prowadzących do awansu – poziomego lub pionowego. Nieustanne szkolenie się ma chronić od rutyny i urozmaicać wykonywane w pracy obowiązki. Jest to także szansa na pozostanie atrakcyjnym na rynku pracy, bez względu na panujące okoliczności<sup>4</sup>.

Rynek pracy, jego strona popytowa, coraz mniej jest uzależniony od wzrostu gospodarczego, który najczęściej nie generuje nowych miejsc pracy, ale od samej jednostki – jej nastawienia na rozwój, mobilność, elastyczność, przedsiębiorczość.

Rynek pracy podlega obecnie bardzo dynamicznym zmianom, a tym samym wymusza zmiany na jednostce, która – jeśli chce na nim funkcjonować w sposób efektywny dla siebie oraz organizacji – jest zmuszona ciągle się doskonalić. Owe zmiany można ująć jako zwiększenie zapotrzebowania na kompetencje uniwersalne, mobilność edukacyjną i zawodową. Najważniejszych przyczyn zachodzących zmian oraz obecnej sytuacji na rynku pracy należy upatrywać wśród czynników ujętych w poniższym wyliczeniu:

1. Potrzeba innowacyjności<sup>5</sup>. Natychmiastowe dopasowanie, zorientowanie proinnowacyjne – tego oczekuje się na rynku pracy, zarówno od pracownika, jak i pracodawcy, organizacji. Najcenniejszym „towarem” jest wiedza i zasoby ludzkie.
2. Zmiana przebiegu kariery zawodowej. To wydłużający się okres aktywności zawodowej. Wydłużenie aktywności zawodowej, a tym samym biografii zawodowej, to dla jednostki konieczność doksztalcania się, zmiany obszaru zawodowego, specjalizacji<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> D. Maison, *Raport – Przyszłość polskiej nauki – potencjał i bariery współpracy biznesu z nauką*, Warszawa 2016, s. 7.

<sup>4</sup> M. Maleszewska, *Rola kapitału w uzyskiwaniu pozycji na rynku pracy*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 3, s. 126.

<sup>5</sup> Szerzej: W. Kwiatkowska, *Zmiany strukturalne na rynku pracy w Polsce*, Łódź 2007.

<sup>6</sup> Por. E. Krauze, *Znaczenie procesu planowania kariery zawodowej w „wieku studiów”*, „Szkoła, Zawód, Praca” 2010, nr 1, s. 104.

3. Ujemny przyrost naturalny. Czynniki demograficzne, szczególnie starzejące się społeczeństwo (zgodnie z prognozami GUS liczba osób w wieku 65+ zwiększy się z 5,1 mln w 2010 roku – 13% populacji, do 8,35 mln w 2035 roku – 23% populacji), obniżenie liczby osób w wieku produkcyjnym z 25,9 mln ludzi w 2010 roku do 21,8 mln w 2035<sup>7</sup>.
4. Globalizacja. Postępująca globalizacja sprzyja przede wszystkim jednostkom, które na globalnym rynku pracy poszukują ofert i warunków dla siebie najkorzystniejszych. Z drugiej strony firmy mają dostęp do najefektywniejszych pracowników niemalże z całego świata. Globalna konkurencja to obecnie trend rynku pracy.

Współczesna młodzież coraz częściej zdaje sobie sprawę z faktu, iż w dużej mierze to od niej zależy, jak potoczą się ich losy zawodowe. Stają się odpowiedzialni za podejmowane decyzje edukacyjno-zawodowe. W tym aspekcie niezwykle ważne staje się podnoszenie świadomości młodych osób dotyczącej wymogów współczesnego rynku pracy. Doskonalenie się zarówno podczas uczestnictwa w edukacji formalnej, jak i nieformalnej – to szansa na rozwój.

Pracodawcy często są niechętni do zatrudniania absolwentów bez doświadczenia zawodowego. Znacznie częściej poszukują osób, u których przeważają kompetencje uniwersalne. Potrzebują oni kadry o wysokiej produktywności od pierwszego dnia pracy, pracowników typu „plug and play”. Takie wymagania stanowią niejednokrotnie przyczynę dużej liczby absolwentów szkół wyższych, którzy mimo wysokiego wykształcenia pozostają bezrobotni<sup>8</sup>. Niejednokrotnie młodzi absolwenci nie dostają szansy zaprezentowania swoich umiejętności czy też wykorzystania wiedzy. Istnieje błędne przeświadczenie wśród pracodawców,

<sup>7</sup> *Prognoza ludności na lata 2008–2035*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2009, s. 78 (tabela 14).

<sup>8</sup> Por. B. Rożnowski, *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy*, Lublin 2009, s. 25. Jak pisze Ł. Komuda, „Dyplom uniwersytetu czy politechniki nie jest dziś tak silnym atutem jak na początku lat 90., to nie da się ukryć, że stopa bezrobocia osób z wyższym wykształceniem jest niższa niż tych z wykształceniem podstawowym, gimnazjalnym czy też zasadniczym zawodowym. By zdobyć dobrą pracę, nie wystarczy jednak sam dokument ukończenia studiów: istotny jest przecież kierunek kształcenia, uczelnia, indywidualny wysiłek studenta, a także jego indywidualne predyspozycje i zainteresowania. [...] Powszechnie panujące przekonanie, mówiące, że im wyższe wykształcenie, tym mniejsze ryzyko bezrobocia, znajduje potwierdzenie w statystykach. Według GUS, w I kwartale 2013 roku bezrobocie analizowane w metodologii Badania Ekonomicznej Aktywności Ludności (BAEL) dotyczyło 11,3% populacji aktywnych zawodowo Polaków. W przypadku osób z wykształceniem wyższym stopa ta była wyraźnie niższa (wynosiła 6,2%), podobnie jak dla szkół policealnych i średnich zawodowych (10,0%). Odsetek bezrobotnych był większy w grupie osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym (14,0%), średnim ogólnokształcącym (15,1%) oraz gimnazjalnym i podstawowym (22,0%). Z danych tych łatwo zauważyć to, że dla uniknięcia bezrobocia lepiej mieć konkretny fach (wykształcenie zawodowe – średnie lub zasadnicze) niż maturę zdobytą w liceum ogólnokształcącym. Po drugie, lepiej mieć dyplom ukończenia studiów niż skończyć naukę na szkole średniej”, Ł. Komuda, *Praca a wykształcenie*, <http://praca-enter.pl/czytelnia/2717/praca-wyksztalcanie> [dostęp: 10.08.2016].

iż studia przygotowują tylko od strony teoretycznej, że wiedzę zdobytą na studiach trudno jest przełożyć na działania praktyczne, co utwierdza skrzywiony obraz polskiego absolwenta – z dyplomem, bez żadnych umiejętności.

Bardzo ważne jest, by młodzież była świadoma dzisiejszych wymogów, jakie pojawiają się w związku z procesem poszukiwania pracy. Działania w tym zakresie mają nakierować młodych ludzi na ścieżkę ciągłego rozwoju, doskonalenia się na polu edukacji formalnej i nieformalnej. Młodzi specjaliści są niezwykle cennym potencjałem każdego kraju, dlatego też obszarem pomocy skierowanym w ich stronę są działania profilaktyczne, przeciwdziałające nadmiernej migracji młodych ludzi.

Jak podkreśla coach E. Kruszewska:

ponieważ życie jest nieustającą zmianą, wystarczy przypomnieć sobie, jak dużo tych zmian już przeszliśmy. Całe mnóstwo! I zazwyczaj nie zastanawialiśmy się, jak tego dokonaliśmy i czego przy okazji dowiedzieliśmy się o sobie, świecie i innych ludziach. Jak sobie to wszystko przypominamy, zrozumiemy, że mamy umiejętności dokonywania zmian, z której dotychczas nie zdawaliśmy sobie sprawy<sup>9</sup>.

Każdy z nas ma obawy przed tym, co nowe, chcemy nie tylko znaleźć pracę ciekawą i dobrze płatną, ale również dającą poczucie bezpieczeństwa, pewność zatrudnienia.

Planowanie życia to wyzwanie dla młodego współczesnego pokolenia, to próba odnalezienia się między sukcesem a stygmatyzacją, w warunkach ciągłej zmiany. Wiedza i umiejętności, dziś potrzebne i wykorzystywane, już jutro mogą okazać się „reliktem” przeszłości, niekoniecznie wykorzystywanym. Z jednej strony młody człowiek odczuwa ograniczenie poczucia bezpieczeństwa, a z drugiej ma szansę na sukces, o ile odnajdzie się w skomplikowanych regułach funkcjonowania rynku pracy<sup>10</sup>. Owo młode pokolenie stanowi niejako nowy jakościowo kapitał intelektualny obecnego i przyszłego społeczeństwa.

Jest to zjawisko jak najbardziej pozytywne. Wszak mamy do czynienia ostatnimi czasy z epoką wiedzy, intelektu. To właśnie wiedza stoi u podstaw rozwoju gospodarki i społeczeństwa. Im więcej zatem wykształconych, inteligentnych ludzi, tym lepiej dla nich i ich otoczenia. Jest jednak i druga strona tej sytuacji. Jak wskazują na to specjaliści rynku pracy, ekspansja wykształcenia wyższego postępuje w znacznie szybszym tempie aniżeli rozwój pojemności rynku pracy do absorpcji absolwentów. Mamy zatem do czynienia ze zjawiskiem tzw. luki popytowej, która polega na niemożności wchłonięcia przez rynek pracy nadmiaru absolwentów uczelni wyższych<sup>11</sup>. Wynikiem tego może być

<sup>9</sup> Cytat zaczerpnięty z artykułu K. Nowickiej, *Sprężyny kariery*, „Coaching” 2012, nr 1, s. 15.

<sup>10</sup> K. Słupska, *Młodzież w postmodernistycznym świecie. Między sukcesem a zwątpieniem*, „Auxilium Sociale” 2005, nr 3, s. 66.

<sup>11</sup> A. Krajewska, *Szkolnictwo wyższe w kontekście potrzeb i problemów rynku pracy*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2003, s. 231–232.

rosnące bezrobocie, niepełne zatrudnienie czy też destabilizacja społeczna. Co więcej, sytuacja ta sprawia, że wraz ze wzrostem masowości szkolnictwa wyższego posiadanie dyplomu uczelni wyższej przestaje być gwarantem późniejszego zatrudnienia<sup>12</sup>.

Z badań przeprowadzonych przez D. Kukłę i M. Zając<sup>13</sup> wśród 143 studentów Uniwersytetu Opolskiego (UO) oraz Akademii im. Jana Długosza (AJD) w 2014 roku wynika, iż w zakresie subiektywnej oceny przygotowania studentów do wkroczenia na rynek pracy i pełnienia roli zawodowej większość badanych pozytywnie oceniła swoje merytoryczne przygotowanie do pełnienia roli zawodowej. Blisko  $\frac{1}{3}$  badanych (30,77%) uznała, że ich przygotowanie merytoryczne to głównie zasługa uczelni, 18,88% badanych wskazało, że czują się przygotowani merytorycznie do wykonywania czynności związanych z pobranym kształceniem zawodowym, ale jest to wynikiem ich własnej pracy lub zdobywania wiedzy w innej instytucji, a nie ich uczelni. Jednocześnie blisko  $\frac{1}{3}$  badanych studentów (31,47%) wykazała, że nie czuje się przygotowana pod względem merytorycznym do pełnienia roli zawodowej. Jak wynika z badań, zdecydowana większość z nich nie czuje się jednak przygotowana do praktycznego wykonywania zawodu. Taką opinię wyraziło ponad 58% ankietowanych. Dodać należy, że byli to przeważnie studenci studiów 2. stopnia (a więc osoby, które posiadały już stopień licencjata i które formalnie mogły już poszukiwać zatrudnienia w swoim zawodzie). Poczucie braku przygotowania do pełnienia roli zawodowej przez studentów 2. stopnia studiów może zatem nieco dziwić – świadczy o tym, że badani studenci nie czują się zaopatrzeni w niezbędne praktyczne umiejętności związane z pełnieniem określonej roli zawodowej.

Kwestia niedopasowania systemu edukacji do rynku pracy była przedmiotem badań przeprowadzonych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości w ramach badania Bilansu Kapitału Ludzkiego. Wynika z nich, że:

Coraz więcej osób, odpowiedzialnych za zatrudnienie w przedsiębiorstwach, przyznaje, że absolwenci nie tylko nie mają odpowiednich kwalifikacji zawodowych, ale też umiejętności społecznych, by zacząć pracować. Zatrudnienie młodych ludzi w wielu przypadkach oznacza, że firmy muszą zacząć... od szkolenia. Uczy się ich nie tylko jak pracować, ale też działać w zespole, punktualności czy odpowiedniej organizacji czasu pracy. 80 proc. pracodawców pytanym przez PARP przyznało, że ma problemy z rekrutacją pracowników i dzieje się tak pomimo wysokiego bezrobocia wśród młodych ludzi. Pracodawcy muszą się zaangażować w edukację młodych ludzi. Niezbędna jest ich obecność w szkołach i na uczelniach. W przeciwnym razie nie uda się rozwiązać problemu niedopasowania podaży do popytu na polskim rynku pracy<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Nadmienić należy, iż badania opisywane w niniejszym artykule stanowią jedynie wycinek całości badań poświęconych zweryfikowaniu opinii i oczekiwań studentów i absolwentów względem uczelni wyższych.

<sup>14</sup> strona internetowa – <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/component/content/article/56-opinie-oramie/468-kierunki-studiow-we-wspolpracy-z-firmami> [dostęp: 11.09.2016].

Podobne wnioski zawarte są w raporcie *Młodzi na rynku pracy. Pod lupą. Sytuacja młodych na rynku pracy z perspektywy przedsiębiorstw MŚP*. Opinie przedsiębiorców<sup>15</sup> na temat młodych jako pracowników są różnorodne. Pracodawcy w 47,1% uważają, iż wiedza i kompetencje młodych ludzi kończących edukację są zdecydowanie lub raczej niewystarczające, a 45% uważa, że raczej lub zdecydowanie wystarczające. Wniosek wypływa jednoznaczny: młodzi ludzie obecnie kończący swoją edukację nie są przygotowani do zadań zawodowych i wkroczenia na rynek pracy. Trzeba zatem wzmocnić praktyczne umiejętności młodych.

Warto w tym miejscu przywołać wnioski z badań przeprowadzonych przez S. Macioła, a dotyczących kwalifikacji i kompetencji absolwentów szkół wyższych z perspektywy pracodawców. Ważną kwestią jest dostosowanie umiejętności absolwentów do oczekiwań pracodawców. Widoczne jest niedostosowanie systemu edukacji wyższej do oczekiwań i wymagań rynku pracy. Przeprowadzone wśród pracodawców badanie ukazało

dużą rozbieżność między tym, czego oczekują pracodawcy od nowo zatrudnianych młodych ludzi, a tym, w co wyposażają ich wyższe uczelnie. Największy niedobór obejmuje trzy główne kompetencje: umiejętność analitycznego myślenia – 48 proc. pracodawców oczekuje tej kompetencji, 19 proc. absolwentów ją posiada; umiejętność rozwiązywania problemów – 38 proc. pracodawców oczekuje tej kompetencji, 13 proc. absolwentów ją posiada; samodzielność – 55 proc. pracodawców tego oczekuje, 23 proc. absolwentów tę kompetencję posiada. Jest natomiast jeden obszar, gdzie kompetencje wyniesione z uczelni przewyższają oczekiwania pracodawców – jest to wiedza ogólna: 26 proc. pracodawców oczekuje wiedzy ogólnej, a aż 43 proc. absolwentów ją posiada. Znamienne jest to, że największe braki są w zakresie kompetencji, których student powinien uczyć się w praktyce podczas zajęć trenujących np. umiejętności analitycznego myślenia i rozwiązywania problemów, a nadwyżki pojawiają się w zakresie wiedzy, która niestety często bywa przestarzała i niedostosowana do rynku pracy<sup>16</sup>.

W innych badaniach, prowadzonych przez firmę Sedlak & Sedlak: „Wykształcenie a praca zawodowa Polaków”, badanych

zapytano przede wszystkim o to, czy wykonywana przez nich praca jest zgodna z ich wykształceniem. Przy analizie tej kwestii uwzględniono takie czynniki, jak rodzaj zajmowanego przez ankietowanych stanowiska, a także wysokość ich zarobków. Główne wnioski wpływające z analizy badań to fakt, iż Polacy pracują w zawodach zgodnych z kierunkiem zdobytego przez nich wykształcenia. Zgodność wykonywanej pracy z uzyskaną wcześniej edukacją zadeklarowało nieco więcej niż 50% ankietowanych w badaniu. Ważnym wnioskiem płynącym z badania jest również stwierdzenie, iż sytuacja na rynku pracy w Polsce jest trudna – przedstawiciele większości branż (z wyjątkiem branży IT i komunikacji) stwierdzili, że znalezienie pracy w ich zawodzie jest dziś trudne<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> *Młodzi na rynku pracy. Pod lupą. Raport – Sytuacja młodych na rynku pracy z perspektywy przedsiębiorstw MŚP*, Warszawa 2014, s. 14–15. W badaniu „Młodzi pod lupą” wzięło udział 800 firm w całym kraju. Badanie wykonano metodą ilościową, techniką CATI wśród mikro-, małych i średnich firm (zatrudniających do 250 osób).

<sup>16</sup> S. Macioł, *Kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych – perspektywa pracodawców*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2012, nr 1, s. 34–45 cyt. za D. Maison, dz. cyt., s. 6.

<sup>17</sup> Cyt.: G. Jabłońska, E. Kapusta, *Wykształcenie a praca zawodowa Polaków – podsumowanie badania Sedlak & Sedlak*, [http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria\\_glowna.32/wpis.638](http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.32/wpis.638) [dostęp: 12.07.2015].

W większości przypadków młodzi ludzie nie dokonują wyborów zawodu zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy. Często ich decyzje podyktowane są modą, sugestiami znajomych czy też ogólnymi tendencjami panującymi na rynku<sup>18</sup>. Decyzje dotyczące planowania kariery zawodowej uzależnione też są w dużej mierze od osobistej hierarchii wartości młodych, a zwłaszcza od tego, jakie miejsce w owej hierarchii zajmują takie aspekty, jak praca i rodzina. Wy różnić możemy bowiem w pokoleniu młodych podejście zorientowane na zakładanie i rozwój rodziny. I to właśnie rodzicielstwo, małżeństwo jest głównym celem jednostek<sup>19</sup>. Praca stanowi drugi plan ich życia, przyczyniać się ma jedynie do zaspokojenia podstawowych potrzeb danej osoby i jej rodziny. Uelastycznienie i elastyczności w miejscu pracy, indywidualizacja i demokratyzacja życia rodzinnego, przekształciły proces przejścia do dorosłego życia młodych ludzi, którzy potrzebują, bardziej niż kiedykolwiek, wykazania się niezależnością i motywacją. Działania publiczne (w tym doradztwo zawodowe) i projekty rozwoju są niezbędną formą wsparcia na tym etapie.

Jak podkreśla prof. U. Jeruszka, wartość szkolnictwa wyższego należy mierzyć stopniem zaspokojenia aktualnych potrzeb gospodarki. Ważne, aby przygotowanie zawodowe absolwentów szkół wyższych nie rozmiękało się z potrzebami permanentnie zmieniającego się rynku pracy. Kwalifikacje zawodowe potrzebne na rynku pracy lub ich niedostatek są wskaźnikiem trafności lub nietrafności, prawidłowości lub nieprawidłowości, skuteczności lub nieskuteczności oddziaływać szkoły wyższej<sup>20</sup>.

Jednym z warunków zbliżenia wyższych uczelni do praktyki jest dostosowanie systemu edukacji do wymagań współczesnego świata; dotyczy to zarówno kierunków kształcenia i zakresu przekazywanej wiedzy, jak i uczenia kompetencji przydatnych – wręcz niezbędnych współcześnie<sup>21</sup>.

Jak pisze I. Jabłońska, rynek pracy i rozwój współczesnej cywilizacji stawiają przed młodzieżą coraz nowsze, wyższe wymagania, skupione na kwalifikacjach. Ważne jest wielostronne wykształcenie i wszechstronny rozwój. Potrzeba zmiany zawodu i elastyczność w dokonywanych wyborach powodują, że młodzi ludzie zastanawiają się, jakie działania należy podjąć, by móc sprostać wymaganiom dzisiejszego świata, a przede wszystkim wymaganiom rynku pracy<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> Szerzej: *Raport Future Work Skills 2020*, Institute for the future for the University of Phoenix Research Institute [http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf) [dostęp: 16.10.2016].

<sup>19</sup> Por. m.in. R. Boguszewski, „*Co jest ważne – co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*” – komunikat z badań CBOS, strona internetowa: [http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_099\\_10.PDF](http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_099_10.PDF), [dostęp: 14.09.2014].

<sup>20</sup> U. Jeruszka, dz. cyt., s. 1.

<sup>21</sup> D. Maison., dz. cyt., s. 5.

<sup>22</sup> I. Jabłońska, *Studenci wobec wyzwań współczesnej rzeczywistości a proces autoedukacji*, „Edukacja” 2002, nr 3, s. 80–81.



## Podsumowanie

Gorączkowe tempo pracy, życie w świecie coraz większych kontrastów, również w życiu zawodowym, to rzeczywistość, do której musimy się przyzwyczajać, bo będzie ona zmierzała w kierunku pogłębiania tych cech, jak dostrzega J. Rifkin<sup>23</sup>. Ciągłe zmieniające się warunki pracy w reorganizowanych i automatyzowanych zakładach wywołują permanentny strach i stres towarzyszący człowiekowi nie tylko podczas pracy, ale również poza nią. Dziś praca radykalnie zmienia swój charakter i tworzy inne niż dotychczas zapotrzebowanie na cechy i właściwości człowieka. Proces pracy dziś realizowany jest pod wpływem automatyzacji, robotyzacji i nieprawdopodobnych możliwości technologicznych.

Jak zauważa Agnieszka Stopińska-Pająk, polski rynek pracy wykazuje wielorakie, często wykluczające się, cechy i właściwości, ale jednocześnie jest rynkiem bardzo dynamicznym, w coraz większym stopniu odzwierciedlającym tendencje charakterystyczne dla europejskich rynków pracy<sup>24</sup>. To edukacja właśnie staje się w pewnym stopniu odpowiedzialna za losy zawodowe i miejsce na rynku pracy, a tym samym wpływa na kształtowanie określonych postaw względem pracy.

## Bibliografia

- Boguszewski R., „*Co jest ważne – co można, a czego nie wolno – normy i wartości w życiu Polaków*” – komunikat z badań CBOS, strona internetowa: [http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_099\\_10.PDF](http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_099_10.PDF) [dostęp: 14.09.2014].
- Galas B., *Młodzi po zmianie. Wartości i orientacje życiowe Polaków*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 10.
- Jabłońska G., *Studenci wobec wyzwań współczesnej rzeczywistości a proces autoedukacji*, „Edukacja” 2002, nr 3.
- Jabłońska G., Kapusta E., *Wykształcenie a praca zawodowa Polaków – podsumowanie badania Sedlak & Sedlak*, [http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria\\_glowna.32/wpis.638](http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.32/wpis.638) [dostęp: 12.07.2015].
- Komuda L., *Praca a wykształcenie*, <http://praca-enter.pl/czytelnia/2717/praca-wyksztalzenie> [dostęp: 10.08.2016].
- Krajewska A., *Szkolnictwo wyższe w kontekście potrzeb i problemów rynku pracy*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2003.
- Krauze E., *Znaczenie procesu planowania kariery zawodowej w „wieku studiów”*, „Szkoła, Zawód, Praca” 2010, nr 1.

<sup>23</sup> Por. J. Rifkin, *Koniec pracy*, Wrocław 2001, s. 233.

<sup>24</sup> A. Stopińska-Pająk, *Edukacja dorosłych i poradnictwo zawodowe wobec wyzwań rynku pracy*, [w:] *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*, red. A. Stopińska-Pająk, Warszawa 2006, s. 9–19.

- Kwiatkowski S.M., *Edukacja – wyzwania przyszłości. Jak wykorzystać i nie zmarnować potencjału pokolenia wiedzy*, Warszawa 2014.
- Kwiatkowska W., *Zmiany strukturalne na rynku pracy w Polsce*, Łódź 2007.
- Macioł S., *Kwalifikacje i kompetencje absolwentów szkół wyższych – perspektywa pracodawców*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2012, nr 1.
- Maison D., *Raport – Przyszłość polskiej nauki – potencjał i bariery współpracy biznesu z nauką*, Warszawa 2016.
- Maleszewska M., *Rola kapitału w uzyskiwaniu pozycji na rynku pracy*, „Kultura i Edukacja” 2013, nr 3.
- Młodzi na rynku pracy. Pod lupą. Raport – Sytuacja młodych na rynku pracy z perspektywy przedsiębiorstw MŚP*, Warszawa 2014.
- Nowicka K., *Sprężyny kariery*, „Coaching” 2012, nr 1.
- Jeruszka U., *Efektywność kształcenia w szkołach wyższych*, „Polityka Społeczna” 2011, nr 1.
- Prognoza ludności na lata 2008–2035*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2009, s. 78.
- Raport Future Work Skills 2020*, Institute for the future for the University of Phenix Research Institute [http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A\\_UPRI\\_future\\_work\\_skills\\_sm.pdf](http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf) [dostęp: 16.10.2016].
- Rożnowski B., *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy*, Lublin 2009.
- Rifkin J., *Koniec pracy*, Wrocław 2001.
- Słupska K., *Młodzież w postmodernistycznym świecie. Między sukcesem a zwątpieniem*, „Auxilium Sociale” 2005, nr 3.
- Solak A., *Podmiotowy wymiar pracy ludzkiej*, [w:] *40 lat pedagogiki pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa – Radom – Bydgoszcz 2012.
- Stopińska-Pająk A., *Edukacja dorosłych i poradnictwo zawodowe wobec wyzwań rynku pracy*, [w:] *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*, red. A. Stopińska-Pająk, Warszawa 2006.
- strona internetowa – <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/component/content/article/56-opinie-o-ramie/468-kierunki-studiow-we-wspolpracy-z-firmami> [dostęp: 11.09.2016].
- Wyrozębski P., *Podjęcie do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia*, „E-mentor” 2009, nr 3, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/30/id/651> [dostęp: 16.10.2016].

## **Academic education in relation to the realities of the labour market – possibilities and perspectives of young people**

### **Summary**

The study is an analysis of the literature in the area of the challenges for contemporary higher education, young people and graduates in terms of the functioning in the permanently changing realities of the labour market. Those challenges are the consequence of, among others, the transformation of the education market as well as the evolution of the labor market. As a result of the analysis, the author indicated perspectives of development for young people and their role in the process of higher education.

**Keywords:** education, academic education, graduate, labour market.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.59>

Marta NOWACKA

## **Kreowanie wizerunku szkoły wyższej wśród wybranych grup docelowych**

**Słowa kluczowe:** uniwersytet, student, jakość kształcenia.

### **Wprowadzenie**

Współcześnie, szkoły wyższe stają przed wieloma dylematami dotyczącymi kierunków ich rozwoju. Zmiany związane z dalszym funkcjonowaniem, a co za tym idzie – także i strategią oraz sposobami zarządzania uczelniami, podyktowane są zarówno przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi (w tym, w szczególności, zmianami zachodzącymi na rynku pracy), zmianami legislacyjnymi, jak również kwestiami demograficznymi. Nie bez znaczenia dla przyszłości polskich uczelni jest fakt występowania dużej konkurencji na rynku edukacyjnym przy jednoczesnym zmniejszeniu się liczby osób zainteresowanych kształceniem na poziomie wyższym (co z kolei związane jest między innymi z niżem demograficznym). Należy zauważyć, że po transformacji systemowej w Polsce pojawiło się zjawisko tzw. boomu edukacyjnego. Znacznie wzrosła liczba studentów i absolwentów uczelni<sup>1</sup>, a co za tym idzie (zgodnie z podstawową zasadą ekonomii głoszącą, że popyt napędza podaż), zwiększyła się również liczba szkół wyższych. W efekcie na polskim rynku edukacyjnym powstało wiele publicznych i prywatnych uczelni. Aktualnie, z uwagi na dynamiczne zmiany, wiele z nich zostało już zlikwidowanych, przekształconych lub jest w trakcie likwidacji. Niemniej jednak, aktualnie na rynku działa 408 instytucji szkolnictwa wyższego<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Zgodnie z danymi podanymi na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego liczba Polaków w wieku 30–34 lat, posiadających dyplom ukończenia studiów, w 2013 roku wzrosła do 40,5% (podczas gdy w 2002 odesetek ten wynosił 14,4%), <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosc-ministerstwo/polska-na-czele-krajow-z-najszybszym-wzrostem-liczby-osob-z-wyzszym-wyksztalaniem.html> [dostęp: 29.10.2016].

<sup>2</sup> <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/rejestry/szkolnictwo?execution=e5s1> [dostęp: 29.10.2016].

Tymczasem od kilku lat, pomimo utrzymującego się wciąż na wysokim poziomie wskaźnika skolaryzacji dla kształcenia akademickiego, liczba studentów zmniejsza się. W listopadzie 2015 roku liczba wszystkich studentów wyniosła niewiele ponad 1 mln 405 tys., podczas gdy w roku 2014 liczba ta przekraczała 1 mln 469 tys. Natomiast w 2005 roku liczba studiujących była o blisko 550 tys. większa niż w 2015 (w roku 2005 wartość ta wynosiła ponad 1 mln 953 tys.)<sup>3</sup>. Co więcej, można przypuszczać, że tendencja związana ze zmniejszającą się liczbą studentów będzie się pogłębiać. Zmniejszeniu ulega bowiem liczba maturzystów – potencjalnych przyszłych studentów. W roku 2016 do matury przystąpiło o ponad 17 tysięcy mniej osób niż w roku poprzednim<sup>4</sup>, co jest wynikiem wspomnianego właśnie niżu demograficznego. Konsekwencją tego jest mniejsza liczba kandydatów na studia w roku akademickim 2016/2017.

Obecna sytuacja stawia zatem uczelnie wobec nowych wyzwań. Między innymi związanych z budowaniem strategii kreowania swojego wizerunku wśród interesariuszy (zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych) jako szkoły atrakcyjnej, konkurencyjnej i wyróżniającej się spośród innych.

Celem opracowania jest podjęcie rozważań na temat możliwości kreowania wizerunku instytucji szkolnictwa wyższego wśród wybranych grup docelowych, ze szczególnym uwzględnieniem opinii studentów.

## 1. Wizerunek instytucji szkolnictwa wyższego

Parafrazując definicje zaczerpnięte z literatury dotyczącej marketingu i *public relations*, wizerunek szkoły wyższej najprościej zdefiniować można jako wyobrażenie na temat uczelni<sup>5</sup>. Jest to obraz, który kształtuje się w świadomości odbiorców na temat danej szkoły wyższej – wszystko to, co ludzie o niej myślą<sup>6</sup>. Wizerunek to „złożona intelektualna lub zmysłowa interpretacja, sposób postrzegania czegoś; wytwór umysłu wynikający z dedukcji opartej na dostępnych przesłankach, zarówno realnych, jak i wyobrażeniowych, uwarunkowany wrażeniami, przekonaniami, ideami, emocjami”<sup>7</sup>. Wizerunek uczelni tworzyć może

<sup>3</sup> *Raport Portfel Studenta*, Związek Banków Polskich, Warszawa 1.10.2016, s. 5, źródło: [http://zbp.pl/public/repozytorium/wydarzenia/images/pazdziernik\\_2016/Raport\\_ZBP\\_Portfel\\_Studenta.pdf](http://zbp.pl/public/repozytorium/wydarzenia/images/pazdziernik_2016/Raport_ZBP_Portfel_Studenta.pdf) [dostęp: 1.11.2016].

<sup>4</sup> Zgodnie ze sprawozdaniami CKE, w roku 2015 do matury przystąpiło 275 568 osób, natomiast w 2016 roku – 258 372, czyli o ponad 17 tys. mniej. Por: W. Kozak, W. Czernikiewicz, A. Grabowska, *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2015*, Warszawa 2015; W. Kozak, A. Grabowska, *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2016*, Wyd. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2016.

<sup>5</sup> D. Tworzydło, *Public relations. Teoria i studia przypadków*, Rzeszów 2005, s. 32.

<sup>6</sup> W. Budzyński, *Public relations, strategia i nowe techniki kreowania wizerunku*, Warszawa 2008, s. 73.

<sup>7</sup> A. Davis, *Public Relations*, Warszawa 2007, s. 47.

się zarazem na podstawie faktów na temat jej działalności, osobistych doświadczeń z nią związanych, jak również na podstawie zasłyszanych opinii, swoistych wyobrażeń. Wizerunek szkół wyższych kształtuje się na podstawie świadomie, jak i nieświadomie podejmowanych przez nie kroków<sup>8</sup>. Oznacza to, że każda (zarówno intencjonalna, jak i nieintencjonalna) działalność określonej uczelni (jej pracowników, studentów i absolwentów) wpływać może na kształtowanie się jej wizerunku wśród różnych grup docelowych.

Aby w odpowiedni sposób zaplanować strategię kreowania wizerunku szkoły wyższej, należy w pierwszej kolejności określić interesariuszy uczelni. Do istotnych grup interesariuszy szkół wyższych na ogół zalicza się<sup>9</sup>:

- „pracowników uczelni (w tym: pracowników naukowo-dydaktycznych, administracyjnych, władze uczelni, współpracowników);
- studentów i kandydatów na studia;
- rodziców i rodziny obecnych oraz przyszłych studentów;
- absolwentów i ich rodziny;
- podmioty finansujące edukacyjną i badawczą działalność uczelni (administracja rządowa, samorządowa, fundatorzy);
- media krajowe i lokalne;
- podmioty gospodarcze;
- stowarzyszenia zawodowe;
- inne instytucje edukacyjne (prywatne i publiczne);
- społeczność (lokalną, krajową oraz międzynarodową);
- brokerów, doradców edukacyjnych” itd.

Strategie marketingowe, kanały dotarcia do adresata, sposób komunikacji, a przede wszystkim treść komunikatu (który w domyśle ma kształtować wizerunek uczelni) powinny być dostosowane do określonych grup docelowych. Inaczej szkoła wyższa komunikować będzie się z kandydatami na studia, studentami, absolwentami, inaczej z obecnymi, potencjalnymi oraz byłymi pracownikami, jeszcze inaczej natomiast z innymi uczelniami (konkurencyjnymi lub partnerskimi), przedsiębiorstwami, różnymi instytucjami (samorządowymi, rządowymi), itd. Warto zatem, aby szkoły wyższe podejmowały działania mające na celu wykreowanie odpowiedniego wizerunku wśród wszystkich grup interesariuszy, gdyż opinia każdej z nich może wpłynąć na funkcjonowanie uczelni na rynku. Dla przykładu: opinia przedsiębiorców na temat uczelni może mieć wpływ na decyzje firm w zakresie podejmowanej współpracy (np. w zakresie

<sup>8</sup> D. Tworzydło, dz. cyt., s. 32.

<sup>9</sup> Por. M. Krzyżak, *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*, „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2009, nr 2, s. 119; B. Iwankiewicz-Rak, *Zarządzanie marketingowe szkołą wyższą*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, red. G. Nowaczyk, M. Kolasieński, Poznań 2004, s. 58; L. Białoń, *Budowanie wizerunku szkoły wyższej jako meganarzędzie marketingu*, „Prace Instytutu Lotnictwa” 2012, nr 4 (225), źródło: [http://ilot.edu.pl/prace\\_ilot/public/PDF/spis\\_zeszytow/225\\_2012/22\\_Bialon.pdf](http://ilot.edu.pl/prace_ilot/public/PDF/spis_zeszytow/225_2012/22_Bialon.pdf) [dostęp: 1.11.2016].

prowadzenia wspólnych badań). Fakt współpracy na linii uczelnia–biznes wpływać może na tworzenie wizerunku szkoły wyższej jako nowoczesnej, zintegrowanej z rynkiem pracy, tak wśród kandydatów na studia (pozyskując nowych klientów), jak również podmiotów finansujących działalność badawczą (pozyskując środki finansowe, granty, innych współpracowników). Z drugiej strony opinia przedsiębiorców na temat uczelni to również opinia na temat jej absolwentów, co przekładać się może na chętnie ich zatrudnianie, lub wprost przeciwnie – unikanie zatrudniania absolwentów danej uczelni. To z kolei wpłynąć może na kształtowanie się jej wizerunku wśród studentów i kandydatów na studia, jako takiej, która umożliwi absolwentom uzyskanie dobrego zatrudnienia, lub też jako takiej, która nie jest efektywna w tym zakresie. Wykreowanie wizerunku szkoły wyższej wśród pracowników jako przyjaznego miejsca pracy wpłynąć może na pozyskanie wykwalifikowanej kadry. Kompetencje kadry, jej pozytywne nastawienie do studentów, relacje, jakie z nimi nawiązuje, oraz jakość kształcenia mają olbrzymie znaczenie dla kreowania jej wizerunku wśród studentów i absolwentów. Ich opinie natomiast wpływać mogą na kreowanie się wizerunku wśród potencjalnych kandydatów na studia, itd. Na tej podstawie wnioskować można, że w procesie kreowania wizerunku uczelni ważne jest podejmowanie zintegrowanych działań – ukierunkowanych na przedstawicieli wszystkich grup docelowych (mając na uwadze fakt, iż opinia jednych może warunkować opinie pozostałych interesariuszy). Takie działania mogą przynieść uczelni wiele korzyści – przede wszystkim wizerunkowych oraz promocyjnych, a co za tym idzie, także i finansowych (współpraca z przedsiębiorcami, pozyskanie grantów na badania naukowe, czy też wreszcie napływ większej liczby klientów – studentów).

Na kształtowanie się wizerunku uczelni wśród poszczególnych grup docelowych wpływ ma wiele różnych czynników. Wynikają one przede wszystkim z oczekiwań określonych interesariuszy względem uczelni, funkcji, jaką spełnia szkoła wyższa, oraz potrzeb wybranych grup, które zaspokaja<sup>10</sup>. Z tego też względu temat kształtowania wizerunku uczelni jest bardzo złożony i należałoby go rozpatrywać, analizując wszystkie działania, jakie szkoła wyższa podejmuje względem poszczególnych interesariuszy.

W dalszej części opracowania uwaga autorki skupiona zostanie głównie na uwarunkowaniach kształtowania się wizerunku uczelni w świadomości studentów oraz absolwentów jako najważniejszych klientów szkoły wyższej (oraz najbardziej wiarygodne źródło informacji na jej temat).

---

<sup>10</sup> Szerzej m.in.: L. Białoń, dz. cyt., s. 372.



## 2. Kreowanie wizerunku instytucji szkolnictwa wyższego wśród studentów

W obecnych czasach, za sprawą dużej konkurencji wśród szkół wyższych oraz niżu demograficznego, uczelnie w szczególny sposób powinny zatroszczyć się o budowanie dobrego wizerunku wśród różnych grup docelowych – w szczególności obecnych i potencjalnych studentów. Aby w sposób skuteczny opracować strategię marketingowe szkoły wyższej, warto mieć świadomość, jakie czynniki wpływają na kształtowanie się wizerunku uczelni w oczach studentów.

Wyobrażenie studentów o szkole wyższej składa się z kilku elementów. M. Krzyżak, podając za E. Stachurą, zalicza do nich m.in.: „jakość kształcenia, siedzibę uczelni, panujący w niej etos akademicki, pozycję w konkurencyjnym otoczeniu, rodzaj komunikacji z otoczeniem, ekonomiczne warunki studiowania oraz życie studenckie”<sup>11</sup>.

S. Dawidziuk<sup>12</sup> podkreśla, że markę szkoły wyższej (a co za tym idzie, także i jej wizerunek – przyp. autorki) tworzy się na podstawie całego procesu kształcenia, uwzględniając m.in.:

- kadre naukowo-dydaktyczną – realizującą plany i programy kształcenia na wysokim poziomie, jak również wykazującą się aktywnością w zakresie badań naukowych i publikacji;
- plany, programy i metody kształcenia – aktualne, atrakcyjne, nowatorskie;
- kadre administracyjną – zapewniającą profesjonalną, sprawną i przyjazną obsługę administracyjną;
- obsługę techniczną – zapewniającą profesjonalną, sprawną i przyjazną obsługę techniczną;
- warunki kształcenia – zapewnione między innymi dzięki atrakcyjnej, nowoczesnej infrastrukturze uczelni.

Zdaniem A. Pabiana, „aby szkoła miała prawdziwą orientację marketingową, wszyscy jej pracownicy powinni się przyczyniać do zadowalania, zachwycaenia klientów: od portiera i szatniarki, poprzez nauczyciela akademickiego, a skończywszy na sprzątacze, bez względu na to, czy bezpośrednio styka się ze studentem, czy też nie – w mniejszym lub większym stopniu wpływa na jego zadowolenie”<sup>13</sup>. Autor zauważa, że w procesie budowania wizerunku szkoły wyższej ważna jest jakość relacji i komunikacji wewnątrz uczelni. Komunikacja

<sup>11</sup> M. Krzyżak, dz. cyt., s. 121.

<sup>12</sup> S. Dawidziuk, *Marka uczelni we współczesnym świecie*, „Prace Instytutu Lotnictwa” 2012, nr 4 (225), s. 390, źródło: [http://ilot.edu.pl/prace\\_ilot/public/PDF/spis\\_zeszytow/225\\_2012/23\\_Dawidziuk.pdf](http://ilot.edu.pl/prace_ilot/public/PDF/spis_zeszytow/225_2012/23_Dawidziuk.pdf) [dostęp: 1.11.2016].

<sup>13</sup> A. Pabian, *Marketing szkoły wyższej*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2005, cyt. za: J. Wrzochul-Stawinoga, *Edukacja na sprzedaż? Budowanie wizerunku uczelni wyższej na Facebooku na przykładzie wybranych uczelni prywatnych w Polsce*, „Zarządzanie Mediami” 2015, t. 3 (3), s. 221.

ta przekłada się z kolei na jakość komunikacji z otoczeniem, a każdy pracownik powinien mieć świadomość swojego wpływu na proces zaspokajania potrzeb studentów – klientów<sup>14</sup>, jak również na proces budowania relacji wewnątrz organizacji, jaką jest uczelnia. Potrzeby studentów, z punktu widzenia kreowania wizerunku uczelni wyższej, należy rozpatrywać kompleksowo – nie tylko przez pryzmat jakości nauczania, ale również jakości obsługi administracyjnej, czy też ogólnie pojętej infrastruktury (w skład której wchodzić mogą dodatkowe usługi: biblioteki, stołówki akademickie, domy studenckie, itd.).

Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonych w 2010 roku wśród administratorów wybranych polskich i angielskich szkół wyższych, na wizerunek uczelni największy wpływ miały kadra dydaktyczna oraz jakość nauczania. Polscy respondenci docenili ponadto (w następującej kolejności wskazań) jakość obsługi studenta, program nauczania, technologię IT, współpracę z pracodawcami, życie studenckie oraz system stypendialny<sup>15</sup>. Pojawienie się na pierwszych miejscach takich czynników, jak: kadra dydaktyczna, jakość nauczania i jakość obsługi, nie powinno dziwić. Są one mocno związane z najważniejszą rolą uczelni, jaką jest wyposażenie studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje, oraz wpływają na szeroko pojętą atmosferę studiowania. W dobie masowego kształcenia na poziomie wyższym oraz przeświadczenia, że „w Polsce studiować każdy może”, a dyplom uczelni wyższej ma dziś małą wartość na rynku (uznało tak 57% ankietowanych w 2013 roku)<sup>16</sup>, to właśnie jakość nauczania (koordynowanego przez wykwalifikowaną i dobrze przygotowaną kadre dydaktyczną) może stanowić o wyróżnieniu uczelni spośród innych, a co za tym idzie – wpływać na kreowanie jej wizerunku. Podobne wnioski potwierdzone zostały w wyniku badania pilotażowego przeprowadzonego wśród 64 studentów i absolwentów (różnych uczelni i różnych kierunków studiów) biorących udział w wywiadzie internetowym w okresie od września do listopada 2016 roku. Badanie rozpoczęła test zdań niedokończonych (technika projekcyjna), podczas którego badani studenci poproszeni zostali o dokończenie zdania: „dobra uczelnia to...”. Celem zastosowania tej techniki było uzyskanie spontanicznych skojarzeń z określeniem „dobra uczelnia”, aby na tej podstawie określić, co wpływa na pozytywne postrzeganie szkoły wyższej oraz jakie czynniki brane są pod uwagę podczas jej oceny przez badane osoby. Uzyskane odpowiedzi były niezwykle różnorodne, jednakże – w opinii autorki – możliwe do sklasyfikowania w pięciu ogólnych obszarach. Wyróżniono następujące kategorie (tabela 1): odpowiednia atmosfera studiowania (w tej kategorii pojawiło się 17 wskazań), wykwalifikowana kadra (13 wskazań), szeroko pojęta jakość kształcenia (12 wskazań), gwa-

<sup>14</sup> Tamże, s. 221–222.

<sup>15</sup> <http://www.edumarketing.pl/budowanie-i-komunikowanie-wizerunku-uczelni/> [dostęp: 1.11.2016].

<sup>16</sup> *Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem. Komunikat z badań*, Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), Warszawa 2013, źródło: [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_092\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_092_13.PDF) [dostęp: 3.11.2016].

rancja osiągnięcia sukcesu na rynku pracy (11 wskazań), jakość obsługi studentów (5 wskazań). Pojawiły się również odpowiedzi trudne do jednoznacznego sklasyfikowania, jednakże wskazujące np. na wagę wyglądu uczelni, jej zaplecza, infrastruktury, jak również takie, które w ogóle kwestionowały dobry wizerunek współczesnej uczelni wyższej.

**Tabela 1.** Czynniki wpływające na pozytywne postrzeganie uczelni wyższej

Kategorie wypowiedzi	Wybrane przykłady wypowiedzi: „Dobra uczelnia to...”
<b>1. Atmosfera studiowania/ dodatkowe możliwości</b> (S) – 12 (A) – 5	1. ...taka, która daje dużo możliwości do rozwoju, kształci i uczy, rozwija, przygotowuje i motywuje do wejścia w dorosłe życie zawodowe (A) 2. ...taka, która daje szanse rozwoju, daje możliwości – dużo możliwości (A) 3. ...miejsce zachęcające do nauki (A) 4. ...fajni ludzie i ciekawe zajęcia (S) 5. ...szkoła, która uczy żyć (A) 6. ...to miejsce, które ugruntowuje Cię w przekonaniu o słuszności wyboru ścieżki kariery (S) 7. ...dobra atmosfera (S) 8. ...przyjazna atmosfera (S) 9. ...miła atmosfera (S) 10. ...ciekawi ludzie (S) 11. ...kreatywna uczelnia (S) 12. ...dająca możliwości (S) 13. ...szkoła pozwalająca spełniać marzenia (S) 14. ...to zadowoleni studenci, którzy podczas studiów zbudowali siatkę kontaktów, która okaże się im pomocna podczas dalszej edukacji/pracy zawodowej (S) 15. ...to miejsce motywujące do pracy, nauki i przede wszystkim do dyskusji (S) 16. ...aktywni studenci (S) 17. ...ukierunkowana na studenta, a nie na wykładowcę (A)
<b>2. Kadra</b> (S) – 7 (A) – 6	1. ...przede wszystkim taka, na której wykładowcy rzeczywiście mają większą wiedzę niż studenci i potrafią/chcą ją przekazać (A) 2. ...to uczelnia z profesjonalną kadrą naukową, nastawioną pro studentowi (wykładowcy są dostępni, konsultujący) (A) 3. ...najlepsi wykładowcy (S) 4. ...dobra kadra (S) 5. ...dobrzy nauczyciele (S) 6. ...wykwalifikowana kadra (S) 7. ...taka, która posiada wykwalifikowaną kadrę naukową (S) 8. ...wykwalifikowani wykładowcy – przekazujący wiedzę opartą na praktyce (A) 9. ...aktywni wykładowcy (w tym praktycy) (A) 10. ...kadra motywująca do dyskusji (S) 11. ...zaangażowani wykładowcy (S) 12. ...charyzmatyczni nauczyciele/wykładowcy – zachęcający do różnych form aktywności (A) 13. ...taka, w której pracują najlepsi specjaliści w danej branży (A)

Tabela 1. Czynniki wpływające na pozytywne postrzeganie uczelni wyższej (cd.)

Kategorie wypowiedzi	Wybrane przykłady wypowiedzi: „Dobra uczelnia to...”
<b>3. Jakość kształcenia</b> (S) – 4 (A) – 8	1. ...taka, która przekazuje dobrą wiedzę – praktyczną wiedzę (A) 2. ...wysoki poziom nauczania (A) 3. ...oferująca praktyki dobrej jakości (A) 4. ...taka, która organizuje dużo zajęć praktycznych (A) 5. ...wysoki poziom nauczania (S) 6. ...taka, która oferuje wysoki poziom nauczania, dobrze przygotowuje do zawodu (S) 7. ...taka, dzięki której zdobędę potrzebną wiedzę i umiejętności (S) 8. ...taka, która dba o rozwój studentów pod względem teoretycznym, jak i również praktycznym. Zapewnia wysoki poziom (A) 9. ...wysoki poziom nauczania (A) 10. ...praktyczne i rzetelne przygotowanie do przyszłego zawodu. Zajęcia na wysokim poziomie (A) 11. ...taka, która trzyma poziom (A) 12. ...taka, do której nie tylko wystarczy chodzić, żeby otrzymać dyplom. Taka, która nie przyjmuje wszystkich, jak leci (S)
<b>4. Gwarancja sukcesu na rynku pracy</b> (S) – 6 (A) – 5	1. ...taka, po której mamy realne szanse w swoim zawodzie (S) 2. ...taka, która zna potrzeby rynku pracy, współpracuje z pracodawcami, którzy zapewniają praktyki, a później pracę studentom (A) 3. ...taka, po której znajdę pracę (S) 4. ...taka, po której bez trudu znajdę dobrą pracę (S) 5. ...dobra praca po (A) 6. ...dobre przygotowanie do zawodu (A) 7. ...gwarancja udanej przyszłości (S) 8. ...gwarantująca dobrą przyszłość (S) 9. ...gwarancja dobrej pracy (A) 10. ...fundament przyszłości (A) 11. ...taka, dzięki której zdobędę potrzebną wiedzę i umiejętności, dzięki którym będę umiał poradzić sobie w dalszym życiu zawodowym i bez trudu znajdę pracę (S)
<b>5. Jakość obsługi</b> (S) – 2 (A) – 3	1. ...uczelnia przyjazna studentom (mówię tu o ułatwianiu załatwiania wszelkich formalności) (A) 2. ...w której plan zajęć nie jest rozrzucony od 7 do 21 (A) 3. ...która jest dla studenta” (A) 4. ...w której można wszystko załatwić (S) 5. ...w której ludzie są mili – Panie z Dziekanatu także (S)
<b>6. Inne (niesklasyfikowane)</b> (S) – 2 (A) – 4	1. ...Cambridge (A) 2. ...znana (S) 3. ...mit (A) 4. ...ładna uczelnia (S) 5. ...żadna – nic dobrego nie kojarzy mi się z szkołą wyższą (A) 6. ...dobre zaplecze, wyposażone sale (A)

(S) – student; (A) – absolwent

Źródło: opracowanie własne na podstawie wypowiedzi uczestników badania.

Na uwagę zasługuje fakt, iż nie zauważono znaczących różnic pomiędzy podejściem aktualnych i byłych studentów (absolwentów) w kwestii rozwinięcia pojęcia „dobra uczelnia”. Do każdej wyróżnionej w toku badania kategorii przyporządkowano zarówno opinie jednych, jak i drugich. Jedynie w kategorii związanej z atmosferą studiowania zauważyć można było przewagę wypowiedzi studentów nad opiniami absolwentów. Może to wynikać z faktu, iż są to osoby aktualnie zaangażowane w proces studiowania, bywające na uczelni, nawiązujące tam kontakty, załatwiające wszelkiego rodzaju sprawy itd., stąd też na tym etapie najbardziej doceniają dobrą atmosferę, która sprawia, że studiowanie jest dla nich przyjemne. Nieznaczną przewagę wypowiedzi absolwentów zauważyć można natomiast w odpowiedziach z kategorii „jakość kształcenia”. Może to wynikać z faktu, iż absolwenci, jako osoby pracujące, doceniają wiedzę, umiejętności i kompetencje, które nabyli w toku studiowania, a które obecnie mogą wykorzystywać, wykonując czynności zawodowe.

Dzięki zastosowaniu techniki niedokończonego zdania wyróżniono główne obszary, które mogą mieć wpływ na wizerunek uczelni wyższej, po to, by móc poddać je dalszej analizie. Na dalszym etapie badania wybrana grupa (łącznie 30 studentów i absolwentów) zapytana została, jak postrzega każdy z wyróżnionych obszarów w odniesieniu do kształtowania się dobrego wizerunku szkoły wyższej. Dobór osób do dalszego badania był celowy – proporcjonalny<sup>17</sup>. Badane osoby zapytane zostały o to, co rozumieją poprzez określenia: „atmosfera przyjazna studiowaniu”, „dobra kadra uczelni wyższej”, „dobra jakość kształcenia”, „dobra jakość obsługi na uczelni wyższej”, „uczelnia dająca gwarancję sukcesu na rynku pracy”. Odpowiedzi częściowo powtórzyły się i były zbieżne z zaprezentowanymi w tabeli 1. Niemniej jednak warto podkreślić kilka kwestii.

1. „Atmosfera przyjazna studiowaniu” dla większości osób kojarzy się głównie z możliwością zawierania kontaktów z ciekawymi osobami (14 wszystkich wskazań nawiązujących do tej kwestii) – a co za tym idzie, uznać można, że dobra uczelnia to uczelnia przyciągająca wartościowych ludzi (tak wykładowców, jak i innych studentów). Uczelnia to płaszczyzna umożliwiająca angażowanie się w ciekawe przedsięwzięcia – zarówno naukowe (3), jak i związane z życiem studenckim (4). Szkoła wyższa, zdaniem badanych osób, powinna stwarzać możliwość oraz motywować do szeroko pojętego rozwoju (5), rozwijać kreatywność (1), uczyć „otwartego myślenia” (2), czy też „uczyć żyć” (1) – wszystko to możliwe jest jedynie w przyjaznej atmosferze. Na pytanie dodatkowe: jakie działania mogą zapewnić „przyjazną atmosferę studiowania”, uzyskano m.in. odpowiedzi wskazujące, że są to:

<sup>17</sup> Wszystkie osoby zaklasyfikowano do 6 grup (zgodnie z kategoriami ich odpowiedzi), następnie z każdej grupy wybrano do dalszego badania połowę osób. Zaproszono zatem 8 osób wskazujących uprzednio na wagę atmosfery, po 6 wskazujących uprzednio na wagę kadry oraz jakości, 5 – sukces na rynku pracy, 2 – jakość obsługi, oraz 3, których odpowiedzi uprzednio nie zostały sklasyfikowane. Dzięki takiemu doborowi starano się zachować różnorodność opinii.

traktowanie studentów po partnersku, zaangażowanie zarówno studentów, jak i pracowników uczelni we współpracę, zapewnianie przez uczelnie atrakcyjnych form dodatkowych aktywności (nawiązujących do realnych zainteresowań studentów).

2. „Dobra kadra uczelni wyższej” to, zdaniem badanych, osoby z pasją i powołaniem, lubiące swój zawód, motywujące do nauki, otwarte na studenta, „umiejące uczyć” i (na co najczęściej wskazywały osoby badane) mające dużą wiedzę z zakresu realizowanego przedmiotu. Co ciekawe, wiedza ta głównie utożsamiana jest przez badane osoby z wiedzą praktyczną. Idealny wykładowca to „specjalista w danej branży”, „nie tylko teoretyk, ale i praktyk”.
3. „Dobra jakość kształcenia w szkole wyższej” rozumiana jest głównie przez pryzmat wysokiego poziomu nauczania. Badane osoby podkreślały, że na jakość kształcenia oraz wysoki poziom nauczania wpływa przede wszystkim kadra (13 wskazań) oraz programy studiów (10 wskazań). Program studiów wysokiej jakości to dla wielu badanych przede wszystkim taki, który kładzie nacisk na zajęcia praktyczne. Co ciekawe, dobra jakość kształcenia kojarzyła się również z wysokimi wymaganiami stawianymi studentom (6 wskazań). Badani wskazywali np., że o „jakości uczelni świadczy fakt, że nie każdy ją kończy i nie każdy jest na nią przyjmowany”, „wysoka jakość kształcenia w danej szkole sprawia, że trzeba się postarać, aby zaliczyć kolejne semestry. Świadczy to o prestiżu uczelni i wyróżnia ją spośród innych, zwłaszcza w obecnych czasach, kiedy jest tak dużo różnych szkół”. „Wolałbym mieć świadomość, że nie każdy, ot tak, może skończyć moją uczelnię. Skoro ja się uczę, to niefajnie, że inni zaliczają, a nie robią nic. Niestety tak jest i to nie jest dobre – źle to świadczy o uczelni”. Zacytowane wypowiedzi studentów świadczą z jednej strony o docenianiu przez nich kwestii sprawiedliwego oceniania wkładu studentów w naukę (jako elementu świadczącego o jakości kształcenia), z drugiej strony natomiast o potrzebie zapewnienia wysokiego poziomu nauczania. Wysoki poziom (związany niejako z trudem włożonym w ukończenie studiów) może przyczynić się pozycjonowania absolwentów uczelni wyższych, jako tych, którzy rzeczywiście wyróżniają się swoją wiedzą i umiejętnościami (zwłaszcza w dobie, gdy powszechna jest opinia, że ukończyć studia może każdy, a dyplom o niczym nie świadczy). Zdaniem badanych osób, jakość kształcenia w znaczący sposób wpływa na kolejną kategorię, czyli możliwość odniesienia sukcesu na rynku pracy. Zdaniem 4 osób na dobrą jakość kształcenia wpływa także infrastruktura uczelni – dobre zaplecze, dobrze wyposażone sale ćwiczeniowe/laboratoryjne, dobry, nowoczesny sprzęt.
4. „Uczelnia dająca gwarancję sukcesu na rynku pracy” to zdaniem największej liczby badanych osób uczelnia umożliwiająca zdobycie praktycznej wiedzy, którą można wykorzystać w pracy zawodowej (15). Badane osoby po raz kolejny zatem podkreśliły wagę wiedzy praktycznej zdobywanej zarówno

w toku studiów, jak i w trakcie praktyk organizowanych przez uczelnie, oraz znaczenie kontaktów z pracodawcami (które umożliwiać/zapewniać powinna uczelnia). To także, zdaniem badanych osób, uczelnia, która ma dobrą renomę na rynku – zwłaszcza wśród pracodawców (7), jak również taka, która wyposaża studentów w wiedzę i umiejętności, które sprawiają, że łatwiej im będzie odnaleźć się na rynku pracy. Badani wskazali na takie umiejętności, jak: praca w grupie, autoprezentacja, elokwencja (5). Pojawiły się również sporadyczne sugestie (3), że: szkoła gwarantująca sukces na rynku pracy to taka, która „uczy, jak zachowywać się w każdej sytuacji”, „uczy bycia elastycznym i dostosowującym się do wymagań rynku”, oraz że „nie ma czegoś takiego, jak gwarancja osiągnięcia sukcesu na rynku pracy – wszystko zależy od nas samych, od otoczenia i od szczęścia. Można ukończyć świetną uczelnię i nie mieć pracy, a można ukończyć słabą i mieć szczęście”.

5. „Dobra jakość obsługi na uczelni wyższej” to zdaniem badanych osób przede wszystkim przyjazna, pomocna kadra (21) oraz dobrze funkcjonujący system (9). Wszystkie wypowiedzi badanych osób można zakwalifikować właśnie do tych 2 kategorii. Odnosiły się one bowiem albo głównie do otwartego, pozytywnego podejścia do studentów przez pracowników administracyjnych (badane osoby wskazywały tutaj głównie na pracowników dziekanatów, czyli osoby, z którymi studenci najczęściej mają styczność w przypadku załatwiania spraw administracyjnych na uczelni), albo do sprawnie działającego systemu. Badane osoby wskazywały, że jakość obsługi w dużej mierze wpływa na atmosferę studiowania (tak wysoko ocenianą w badaniu techniką zdań niedokończonych) oraz na ogóle wrażenie na temat uczelni i satysfakcję studenta, np. „jeśli muszę czekać przed dziekanatem 4 godziny, żeby załatwić jakąś sprawę, to nie jest to miłe. Zwykle wtedy nie mogę iść na zajęcia, albo po prostu tracę kilka cennych godzin mojego życia”; „Najgorsze jest to, kiedy trzeba z jednym dokumentem chodzić po kilku pokojach, jakby nie mógł być przesłany jakimś obiegiem wewnętrznym – strata czasu”; „Ważna jest dobra organizacja – np. brak zmian planów w trakcie semestru, lub chociaż bieżące informowanie o takich zmianach (a nie odwoływanie lub ustalanie zajęć z dnia na dzień), dobre rozplanowanie planu zajęć – a nie np. od 7 do 21 z przerwami w dziwnych porach”.

Analizując powyższe wypowiedzi zauważyć można przede wszystkim, że obecnie studenci bardzo wyraźnie cenią praktyczny wyraz kształcenia. Współpraca z pracodawcami, organizacja ciekawych praktyk i szkoleń branżowych, zajęcia z praktykami – specjalistami z danej branży (najlepiej, gdy dostosowane do zainteresowań studentów, świadomie przez nich wybierane) – w znaczący sposób wpływają na opinie studentów o uczelni<sup>18</sup>. Wynikać to może z faktu, że

<sup>18</sup> Wniosek ten potwierdzają również inne badania, m.in. *Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia–student–absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia*, raport z realizacji badania pogłębionego w ra-

najczęściej wskazywaną przez pracodawców słabością absolwentów jest ich brak doświadczenia, wiedzy praktycznej i fachowych umiejętności. Studenci mają zatem świadomość, iż zdobycie praktycznej wiedzy i umiejętności na studiach może ułatwić im znalezienie pracy w przyszłości. Gwarancja zatrudnienia jest również ważnym elementem budującym wizerunek uczelni. Podobnie jak jakość kształcenia, za którą, zdaniem badanych, w dużej mierze odpowiada kadra.

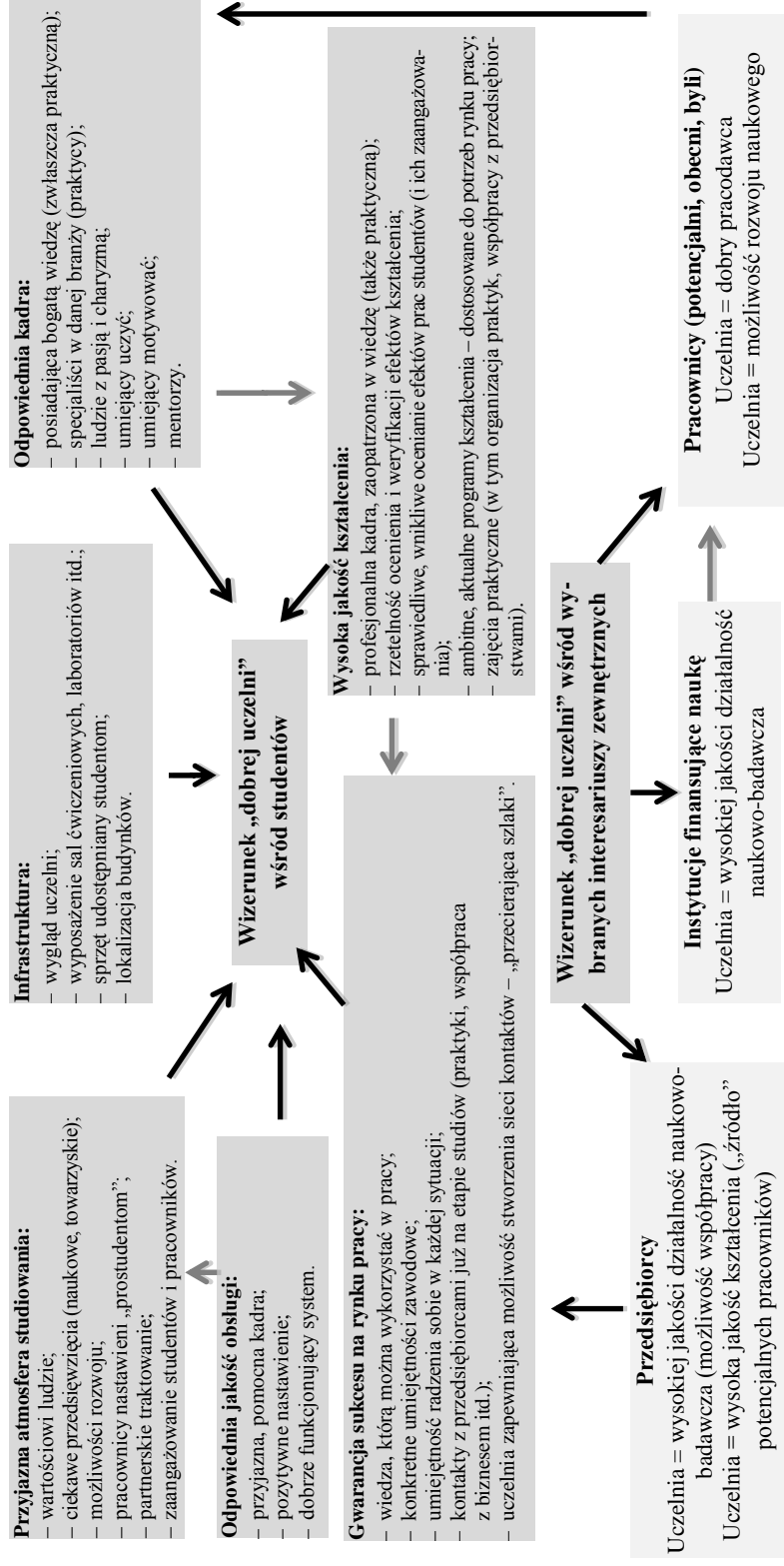
Na podstawie zgromadzonych informacji można wskazać główne elementy składające się na ogólne wrażenie – wizerunek szkoły wyższej, jaki kształtuje się w umysłach jej głównych klientów – studentów. Zauważyć można, że elementy te są ściśle od siebie zależne, niektóre wprost wynikają z innych lub są wobec siebie komplementarne. Uzupełnienie wywiadu o dodatkowe pytania dotyczące poszczególnych (wyróżnionych wcześniej) kategorii wykazało np., że ogólnie pojęta jakość obsługi studenta jest mocno powiązana z atmosferą studiowania. Kadra (jej przygotowanie i profesjonalizm) zdaniem badanych osób determinuje jakość kształcenia w danej uczelni. Natomiast jakość kształcenia kojarzona jest głównie (a nawet warunkowana) z praktycznym charakterem procesu kształcenia. Praktyczny wymiar kształcenia wpływa, wg opinii badanych, na zapewnienie absolwentom lepszej pozycji na rynku pracy, uzyskanie zaś praktycznego pierwiastka kształcenia możliwe jest dzięki zatrudnianiu pracowników spośród specjalistów z danej branży. W sposób obrazowy przedstawia to rysunek 1.

Opisane badania mają charakter pilotażowy. Ich jakościowy wymiar nie daje podstaw do uogólniania wyników. Na ich podstawie jednakże można określić pewną tendencję – czynniki, jakie brane są pod uwagę podczas kreowania się wizerunku szkoły wyższej. Ponadto celem badań był wybór (przy udziale tzw. sędziów kompetentnych) obszarów, gdzie warto dokonać eksploracji w toku badań ilościowych. Zasadność prowadzenia takowych badań przez uczelnie wydaje się duża – zwłaszcza w kontekście dążenia do zapewniania sobie konkurencyjności na rynku edukacyjnym oraz sprostania oczekiwaniom studentów i kandydatów (nowe pokolenia Y i Z). Nadmienić należy, że uwarunkowania kształtowania się wizerunku szkoły wyższej mogą różnić się w zależności od typów potencjalnych studentów (z uwzględnieniem ich pochodzenia, miejsca zamieszkania, a przede wszystkim zainteresowań naukowych i zawodowych). Każda uczelnia zatem powinna tworzyć profil kandydata/studenta i wśród przedstawicieli tegoż profilu prowadzić badania. Wpłynąć to może znacząco na poprawę jakości kształcenia w szkole wyższej (tak mocno podkreślaną/pożądaną zarówno przez samych studentów, jak i pracodawców).

---

mach projektu innowacyjnego „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni”, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Warszawa 2013, źródło: [http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport\\_z\\_badan\\_poglebionych\\_cm\\_31.05.2013.pdf](http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport_z_badan_poglebionych_cm_31.05.2013.pdf) [dostęp: 1.11.2016].





**Rys 1.** Determinanty kreowania wizerunku uczelni wyższej w świadomości studentów

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

Wizerunek uczelni wyższej kreowany jest na podstawie różnych czynników. Podczas ustalania strategii marketingowej nie można skupić się jedynie na jednym z wymienionych obszarów, by uzyskać zadowalający efekt, albowiem obszary te są ze sobą ściśle powiązane (niczym system naczyń połączonych). Nieuzasadnione byłoby również skupianie się na podejmowaniu działań mających na celu kreowanie wizerunku uczelni jedynie wśród jednej grupy docelowej (np. studentów). Między innymi wynika to z zależności, która potwierdziła się w przedstawionych badaniach, że wizerunek wykreowany wśród określonej grupy docelowej może mieć wpływ na kształtowanie się opinii na jej temat również wśród innych. Badania potwierdziły m.in., że na wizerunek uczelni wśród studentów znaczący wpływ ma kadra uczelni – aby „przyciągnąć” odpowiednią kadrę, uczelnia musi zatroszczyć się o ty, by stworzyć swój odpowiedni wizerunek wśród potencjalnych pracowników – m.in. specjalistów z branży, w której kształci. Aby zagwarantować dobry wizerunek swoim absolwentom na rynku pracy (co przyczynić się może do łatwiejszego znalezienia przez nich pracy), szkoły wyższe powinny dbać o kreowanie swojego wizerunku wśród przedsiębiorców – potencjalnych pracodawców absolwentów uczelni, itd. Podejście uczelni do aktualnych studentów warunkuje ich opinie na temat uczelni. Opinie te towarzyszyć będą zatem im również po ukończeniu studiów, co może wpłynąć na budowanie relacji uczelnia–absolwent. Pamiętać należy, że absolwent to, po pierwsze, ważne źródło informacji na temat uczelni dla potencjalnych kandydatów, jak również potencjalny klient uczelni (np. student studiów II stopnia, słuchacz studiów podyplomowych, uczestnik kursów organizowanych przez uczelnię, itd.). Utożsamianie się absolwentów ze swoją *alma mater* przynieść może uczelni ponadto wiele korzyści wizerunkowych<sup>19</sup>. W celu wykreowania pożądanego wizerunku uczelni ważne jest podejmowanie działań zintegrowanych, angażujących wiele zasobów tak ludzkich, jak i materialnych (wygląd uczelni, infrastruktura, wyposażenie). Z punktu widzenia opisanych badań ważne jest ponadto skoncentrowanie się na zapewnieniu wysokiej jakości, jak również położenie nacisku na praktyczny wymiar kształcenia.

## Bibliografia

Białoń L., *Budowanie wizerunku szkoły wyższej jako meganarzędzie marketingu*, „Prace Instytutu Lotnictwa” 2012, nr 4 (225), źródło: [http://ilot.edu.pl/prace\\_ilot/public/PDF/spis\\_zeszytow/225\\_2012/22\\_Bialon.pdf](http://ilot.edu.pl/prace_ilot/public/PDF/spis_zeszytow/225_2012/22_Bialon.pdf).

---

<sup>19</sup> Szerzej m.in. K. Łazorko, *Działania marketingowe ukierunkowane na absolwentów uczelni wyższych w Polsce – diagnoza głównych problemów*, „Handel Wewnętrzny” 2016, nr 2 (361), s. 280–290.

- Budzyński W., *Public relations, strategia i nowe techniki kreowania wizerunku*, Warszawa 2008.
- Davis A., *Public Relations*, Warszawa 2007.
- Dawidziuk S., *Marka uczelni we współczesnym świecie*, „Prace Instytutu Lotnictwa” 2012, nr 4 (225), źródło: [http://ilot.edu.pl/prace\\_ilot/public/PDF/spis zeszytow/225\\_2012/23\\_Dawidziuk.pdf](http://ilot.edu.pl/prace_ilot/public/PDF/spis zeszytow/225_2012/23_Dawidziuk.pdf).
- Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia–student–absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia*, raport z realizacji badania pogłębionego w ramach projektu innowacyjnego „Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA – absolwenci kapitałem uczelni”. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Warszawa 2013, źródło: [http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport\\_z\\_badan\\_poglebionych\\_cm\\_31.05.2013.pdf](http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport_z_badan_poglebionych_cm_31.05.2013.pdf)
- <http://www.edumarketing.pl/budowanie-i-komunikowanie-wizerunku-uczelni/>.
- <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/polska-na-czele-krajow-z-najszybszym-wzrostem-liczby-osob-z-wyzszym-wyksztalceniem.html>
- <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/rejstry/szkolnictwo?execution=e5s1>.
- Iwankiewicz-Rak B., *Zarządzanie marketingowe szkołą wyższą*, [w:] *Marketing szkół wyższych*, red. G. Nowaczyk, M. Kolasiński, Poznań 2004.
- Kozak W., Czernikiewicz W., Grabowska A., *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2015*, Warszawa 2015.
- Kozak W., Grabowska A., *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2016*, Warszawa 2016.
- Krzyżak M., *Istota i potrzeba budowania wizerunku uczelni*, „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2009, nr 2.
- Łazorko K., *Działania marketingowe ukierunkowane na absolwentów uczelni wyższych w Polsce – diagnoza głównych problemów*, „Handel Wewnętrzny” 2016, nr 2 (361).
- Pabian A., *Marketing szkoły wyższej*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2005.
- Raport Portfel Studenta*, Związek Banków Polskich, Warszawa 2016, źródło: [http://zbp.pl/public/repozytorium/wydarzenia/images/pazdziernik\\_2016/Raport\\_ZBP\\_Portfel\\_Studenta.pdf](http://zbp.pl/public/repozytorium/wydarzenia/images/pazdziernik_2016/Raport_ZBP_Portfel_Studenta.pdf).
- Studia wyższe – dla kogo, po co i z jakim skutkiem. Komunikat z badań*, Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), Warszawa 2013, źródło: [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_092\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_092_13.PDF).
- Tworzydło D., *Public relations. Teoria i studia przypadków*, Rzeszów 2005.
- Wrzochul-Stawinoga J., *Edukacja na sprzedaż? Budowanie wizerunku uczelni wyższej na Facebooku na przykładzie wybranych uczelni prywatnych w Polsce*, „Zarządzanie Mediami” 2015, t. 3 (3).

## **Creating the image of University among selected target groups**

### **Summary**

A large competition on the education market, a decreasing number of students and candidates, make that contemporary universities are facing new challenges. One of them is making an integrated marketing activity aimed at creating their image among all stakeholders (both internal and external) as an attractive, competitive and distinctive from others Universities. The aim of the study is to indicate the factors shaping an image of Universities among selected target groups (especially future and current students). The article presents the results of pilot studies, carried out among students and graduates, about shaping the image of the university.

**Keywords:** University, student, quality of education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.60>

Aleksandra GROSZEK

## **Nauczyciel – rodzic – uczeń we współczesnej edukacji**

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, rodzic, uczeń, relacje, proces edukacyjny, współczesność.

W holistycznym ujęciu edukacji, pojmowanej także jako proces dydaktyczno-wychowawczy, uczestniczą przedstawiciele reprezentujący trzy odrębne grupy społeczne. Pierwszą z nich jest środowisko nauczycielskie, które kieruje i prowadzi ten proces, kolejną grupą, w której znajdują się osoby będące głównymi podmiotami edukacyjnymi, są uczniowie, a także ich rodzice – pełniący rolę współuczestników w wychowaniu oraz współorganizatorów postępowania edukacyjnego.

W momencie, w którym dziecko rozpoczyna naukę szkolną, rodzice i nauczyciele stają się uczestnikami pewnej relacji i wzajemnych oddziaływań. Jak pisała Inetta Nowosad: „Tym samym podejmują wysiłki, by zrealizować swoje własne oczekiwania”<sup>1</sup>. Ich pragnieniom powinien towarzyszyć ten sam cel, tj. dobro i rozwój dziecka. Istotne jest, aby byli oni nastawieni na relację współpracy i jedność oczekiwań także wobec siebie<sup>2</sup>. Uczeń, jako osoba będąca głównym celem tych oddziaływań, również ma swój wpływ na relację między nauczycielem a rodzicem.

W historii wychowania rodzice nie zawsze pojmowani byli jako współmierni partnerzy w działaniach edukacyjnych i wychowawczych szkoły. Rok 1989 to cezura licznych przemian nie tylko ustrojowych, ale także edukacyjnych. W ich wyniku rodzicom jako podmiotowi społecznemu zaczęto przypisywać coraz to większą rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym<sup>3</sup>. W latach 90. rodzina ponownie stała się partnerem w funkcjonowaniu szkoły. W tym czasie:

---

<sup>1</sup> I. Nowosad, *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Zielona Góra 2010, s. 344.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008, s. 13–14.

Rodzice z osób pełniących drugorzędną rolę w szkole stają się pełnoprawnymi współgospodarzami odpowiedzialnymi za całokształt funkcjonowania szkoły. Stworzono tym samym niezbędne warunki do przejścia przez nich współodpowiedzialności za proces edukacji, za jego poziom i jakość oraz realizację w praktyce idei partnerstwa rodziców, nauczycieli i uczniów<sup>4</sup>.

Rodzicom zaczął przysługiwać szereg praw, na mocy ustanowionych w tym okresie aktów prawnych. Równoległe z rozwojem obszaru unormowań, ich odpowiedzialność za wychowanie swoich dzieci stała się większa, ale i wzrosły ich wymagania wobec szkoły.

Bezapelacyjny jest fakt, że zachowanie właściwych relacji pomiędzy pedagogami a rodzicami jest podstawowym warunkiem skutecznego działania wychowawczego na terenie szkoły. Rodzice są filarem szkoły odpowiedzialnym za sprawne jej funkcjonowanie. Dodatkowo, poprawne stosunki między nimi umożliwiają jeszcze lepsze zrozumienie dziecka przez obydwie grupy. Uczeń powinien mieć przekonanie, że dydaktycy i rodzice w swoich działaniach wychowawczych podążają jednym torem. Pozwala to na odbieranie przez dziecko jednakowych sygnałów z otaczającej je rzeczywistości i kształtowanie określonych norm oraz wartości. Tymczasem brak zgodności w tych oddziaływaniach prowadzi do zaburzeń w zachowaniu wychowanka oraz odbieraniu przez niego bodźców<sup>5</sup>. Im lepsze bowiem są relacje pomiędzy nauczycielem a rodzicem, tym dziecko lepiej pracuje i odnajduje się w procesie edukacyjnym. Potwierdzają to słowa Wojciecha Eichelberga: „Bliska współpraca rodziców z nauczycielami jest konieczna po to, żeby dziecko mogło żyć w zintegrowanych, a nie w dwóch odrębnych systemach”<sup>6</sup> – zamieszczone we wstępie artykułu Beaty Wiśniewskiej: *Rodzice–szkole: wybrane aspekty budowania współpracy*.

Celem współpracy nauczycieli z rodzicami jest uświadomienie rodzicom, że rozwój dziecka zależy od ich wspólnie realizowanych działań. Efektem owej współpracy jest między innymi tworzenie na co dzień właściwej atmosfery wychowawczej w szkole i w domu. Składają się na nią stosunki interpersonalne w relacji nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic, uczeń–uczeń. Opiekunowie muszą być dla dziecka wymagający, a jednocześnie wyrozumiali i serdeczni. Atmosferę wychowawczą tworzy też satysfakcja nauczycieli i rodziców z dobrze spełnianych obowiązków<sup>7</sup>.

Stosunek nauczyciel–rodzic–uczeń opiera się na wielu czynnikach, zarówno wewnętrznych (cechy osobowościowe, status społeczny – wykształcenie, osobiste doświadczenia), jak i zewnętrznych (presja społeczna, autorytety, różnorod-

<sup>4</sup> Tamże, s. 55.

<sup>5</sup> P. Bąbel, S. Trusz, *Rodzina i szkoła – wybrane aspekty budowania współpracy. Nowe perspektywy współpracy. Nauczanie początkowe*, „Kształcenie Zintegrowane” 2004, nr 2, s. 110.

<sup>6</sup> B. Wiśniewska, *Rodzice–szkole: wybrane aspekty budowania współpracy*, „Profesor.pl. Serwis Edukacyjny”, <http://www.profesor.pl/publikacja,29177> [dostęp: 25.10.2016].

<sup>7</sup> J. Sakowska, *Szkola dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1999, s. 109.

ność metod wychowawczych, sposoby przekazywania informacji, wzajemne oczekiwania). W literaturze przedmiotu odnaleźć możemy szereg ich przykładów<sup>8</sup>.

Na przestrzeni ostatnich lat zauważalny jest spadek autorytetu nauczyciela, a co za tym idzie, zmieniają się relacje na linii nauczyciel–rodzic–uczeń. Jeszcze do niedawna pedagog był osobą odznaczającą się dużym autorytetem społecznym. To jego zdanie i opinia były najważniejsze i nikt prawdziwości słów nauczycielskich nie poddawał większej krytyce. Każdy rodzic odnosił się do nauczyciela z szacunkiem i ufnością. Dziecko w tych relacjach znajdowało się w centrum zainteresowania, jako obiekt obopólnej współpracy pedagoga i rodzica. Obecnie hierarchia ta została zaburzona, prym wiodą rodzice, którzy nie darzą nauczycieli takim poważaniem, jak niegdyś.

Jedną z barier, jaka pojawia się przy relacjach pomiędzy nauczycielami a rodzicami, jest przeświadczenie rodziców, iż pedagodzy nie posiadają wystarczających kompetencji i wiedzy oraz nie potrafią w należyty sposób jej przekazać, co skutkuje słabymi postępami w nauce ich dzieci. Warto odnieść się do porad, jakie do nauczycieli kieruje m.in. Cindy J. Christopher<sup>9</sup>, która zachęca do stosowania specjalnych kart tygodniowych, miesięcznych, a także opisowych ocen semestralnych, które pozwolą na zweryfikowanie, jakie braki w edukacji dziecka spowodowane są niekompetencją nauczyciela, a jakie brakiem mobilizacji do nauki samego ucznia. Takie karty mają na celu zweryfikowanie rzetelności, sumienności i umiejętności ucznia. Rodzic na bieżąco będzie informowany o postępach ucznia, a także dowie się, co robić, aby wskazane braki niwelować. Dodatkowo, aby ułatwić przepływ informacji, stosować można tabelę zachowania, gdyż rodzice często nie wierzą nauczycielom, że ich dziecko zachowuje się w taki czy inny sposób.

Oczywiście za spadek autorytetu nauczyciela odpowiedzialni są także sami pedagodzy, którzy niejednokrotnie nie potrafią we właściwy sposób komunikować się ze swoimi podopiecznymi, jak i ich rodzicami. Takie koło zazębia się i nić porozumienia w relacjach nauczyciel–rodzic–uczeń staje się niezwykle trudna.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele sposobów na doskonalenie tych relacji i poprawę ich jakości. Przykładem może posłużyć książka autorstwa wspomnianej już C.J. Christopher: *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, gdzie znajduje się szereg rad oraz opisane są sposoby postępowania w celu zawierania dobrych kontaktów z rodzicami. Autorka podkreśla, że niezwykle ważne jest podjęcie współpracy z rodzicami jeszcze przed rozpoczęciem nauki ich dzieci w szkołach. W publikacji zaproponowano ciekawe i dotąd dość rzadko praktykowane sposoby, takie jak: spotkania informacyjne przed rozpoczęciem roku szkolnego, pikniki integracyjne, listy i kwestionariusze skierowane do rodziców przez nauczycieli w celu zapoznania się z wymaganiami szkoły i nauczyciela, jakie będą stawiane przed uczniami. Mogą one także posłużyć ja-

<sup>8</sup> Piszą na ten temat między innymi: K. Hernik, K. Malinowska, A. Wach-Kąkolewicz.

<sup>9</sup> C.J. Christopher, *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004, s. 69.

ko informacja o sposobie pracy wychowawcy i o niezbędnych dla ucznia przyborach na cały rok szkolny<sup>10</sup>. Takie działania z pewnością pozwalają na stwarzanie dobrych relacji w tych kręgach społecznych. Właściwe zachęcanie rodziców do uczestnictwa w życiu szkoły i informowanie ich o tym, co dzieje się na zajęciach z udziałem ich dzieci, także przyczynia się do wzbudzenia większego autorytetu nauczyciela i sprawia, że rodzice są bardziej zaangażowani i pragną nieść pomoc pedagogom. Jest wiele sposobów informowania rodziców o działaniach szkoły oprócz tradycyjnych wywiadówek. Odnaleźć je możemy także w wyżej przytoczonej pracy<sup>11</sup>.

Zachowanie poprawnych relacji nauczyciel–rodzic nie zawsze jest łatwym zadaniem do wykonania dla nauczyciela, który w sposób elastyczny musi dopasować się do niejednokrotnie różnych oczekiwań rodziców.

Dodatkową trudność stanowi fakt, że rodzice uczniów nie są jednorodną grupą podobnych do siebie osób. Często łączy ich jedynie fakt, że ich dzieci chodzą do jednej klasy w tej samej szkole. Nauczyciel spotyka się więc z ogromną różnorodnością wśród rodziców uczniów i dotyczy to zarówno osobowości rodziców, stylów komunikacyjnych, jak i pomysłów dotyczących tego, jak szkoła powinna traktować uczniów, jak ich uczyć, jak wspierać<sup>12</sup>.

Mówiąc o relacjach, jakie dostrzec możemy pomiędzy rodzicami a ich dziećmi, wyróżnić możemy kilka typów rodziców i stylów wychowania: demokratyczny, dominujący-autokratyczny, zaniedbujący, pozwalający na wszystko, kochający i stanowczy. W literaturze odnajdujemy także typy postaw rodziców w stosunku do nauczycieli. Do najbardziej popularnych należą: rodzic agresywny, zaprzeczający, nieobecny, wspomagający. Wyróżnić możemy również typy nauczycieli: demokratyczny, partnerski, autorytarny, niepewny, luzak. Warto podkreślić, że znajomość wymienionych postaw na pewno pozwoli na udoskonalenie relacji nauczyciel–rodzic–uczeń, gdyż ułatwi wzajemne zrozumienie się i pozwoli na efektywną współpracę<sup>13</sup>.

Właściwe relacje w tych grupach nie są sprawą łatwą także dla samych rodziców, którzy pragną, aby ich dzieci były pod jak najlepszą opieką oraz aby szkoła zapewniała takie warunki, które pozwolą na spełnienie wysokich oczekiwań stawianych przez współczesny świat<sup>14</sup>. Uczniom utrzymanie właściwej jakości tych relacji nie przychodzi łatwo, to w ich kierunku płyną bowiem wymagania i oczekiwania z dwóch stron. Nauczyciele pragną wypełniać swoje powinności w jak najlepszy sposób, zgodnie z konkretnymi wytycznymi i wymogami,

<sup>10</sup> Tamże, s. 15–22.

<sup>11</sup> Tamże, s. 26–42.

<sup>12</sup> K. Hernik, K. Malinowska, *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Warszawa 2015, s. 12.

<sup>13</sup> J. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog. Szkolne wyzwania*, Kielce 2013, s. 114–118.

<sup>14</sup> K. Hernik, K. Malinowska, dz. cyt., s. 12–13.



wyposażyć ucznia w konkretną wiedzę i umiejętności oraz starają się oddziaływać na ich wychowanie tak, aby podopieczni byli uczciwymi, potrafiącymi się zachować w każdej sytuacji, ludźmi. Rodzicom zaś najbardziej zależy na tym, aby ich dzieci stały się mądre i wszechstronnie wykształcone.

Warto pamiętać, że – niestety – na ucznia może najbardziej oddziaływać brak poprawnych relacji pomiędzy nauczycielami a rodzicami. W poradniku *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną* odnajdujemy wiele porad dotyczących budowania dobrych relacji między nimi. Autorzy zachęcają do stosowania różnorodnych form komunikacji z rodzicami, takich jak:

- internetowe kanały komunikacji,
- spotkania indywidualne,
- spotkania grupowe,
- uroczystości okolicznościowe,
- dzienniczek ucznia,
- dzienniki elektroniczne,
- spotkanie rodzic – nauczyciel – uczeń, na neutralnym gruncie, zamiast grupowego zebrania<sup>15</sup>.

Trudności w omawianych stosunkach personalnych potęguje próba odnalezienia się we wzajemnych oczekiwaniach i pretensjach, co powoduje narastającą frustrację zarówno w kręgach nauczycieli, rodziców, jak i uczniów. Niezwykle istotny jest sposób i ton, jakim mówimy, aby przekazać informację. Umiejętnie prowadzona rozmowa jest w stanie całkowicie zmienić relacje międzyludzkie<sup>16</sup>. Dotyczy to wszystkich opisywanych grup.

Jak podkreśla Lucyna Smółko w swoim artykule<sup>17</sup>, na przestrzeni czasu jednym ze zjawisk przyczyniających się do przekształceń w relacjach nauczyciel–uczeń–rodzic jest „kryzys wartościowania”. Zjawisko to wiąże się z „[...] kryzysem wiedzy na temat tego, do czego należy dążyć, z czego zrezygnować, co jest ważne, a co nieistotne”<sup>18</sup>. Kryzys ten potęguje dezorientację w kreowaniu własnego systemu wartości, dlatego relacje te zostały zaburzone na przełomie wcześniejszych lat.

Zdaniem Kazimierza Denka:

Wartości to kluczowy problem dla edukacji szkolnej. Występują w niej jako system norm rzutujących na poczynania nauczycieli i uczniów. Podczas kształcenia odwołujemy się

<sup>15</sup> Tamże, s. 15.

<sup>16</sup> Z. Hoffman, *Rodzic w szkole. Partner, klient czy intruz?*, „Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia «Wspólnota Polska». Uczymy, jak Uczyć”, [www.odnswp.pl/rodzic-w-szkole/](http://www.odnswp.pl/rodzic-w-szkole/) [dostęp: 15.10.2016].

<sup>17</sup> L. Smółka, *Wychowanie na początku XXI wieku – konteksty i wyzwania*, [w:] *Edukacja przed-szkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku: wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla, Częstochowa 2007, s. 22.

<sup>18</sup> W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 21.

do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet identyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauki o niej. Stanowią dla niej źródło inspiracji i dyrektyw. Przyciągają one dzieci, uczniów i dorosłych ku sobie. Zmuszają do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego trzeba uczynić wszystko, żeby wartości mogły być rozpoznawane, rozumiane, akceptowane i respektowane<sup>19</sup>.

Dodatkowo zmienność relacji w tych kręgach społecznych dokonała się na skutek „silnego subiektywizmu”, który powoduje, że postępowanie człowieka zorientowane jest na działanie zgodne z indywidualnymi potrzebami. Aktualnie możemy zauważyć upadek społeczeństwa prospołecznego, gdyż populacja, a w tym także środowiska z kręgu nauczyciel–rodzic–uczeń, w swoim postępowaniu kieruje się silnym subiektywizmem. Ludzie często nie postępują bezinteresownie i racjonalnie, lecz wykonują jakąś pracę tylko wtedy, gdy jest dla nich opłacalna i pozwala zaspokoić jedynie własne potrzeby. Wówczas jednostka stawia się w centrum i dąży do tego, aby to jej racje zawsze były respektowane, na skutecznego dochodzi do zatracenia poprawnych relacji społecznych. Aktualnie propagowana tolerancja spowodowała, że nauczyciele nie potrafią utrzymać swoich ideałów i racji, by nie narażać się na krytykę i zarzucanie im braku tolerancji oraz ograniczania wolności uczniów.

Dynamicznie rozwijające się technologie oraz globalizacja, które pełnią rolę zarówno pozytywną, jak i negatywną, mają duże znaczenie w edukacji. Ludzie pochłonięci są nowymi, ciągle udoskonalanymi technikami, które pozwalają na dużo szybszy i łatwiejszy kontakt z innymi, są także źródłem przeróżnych informacji, narażają nas jednocześnie na zanik relacji międzyludzkich, gdyż większość kontaktów prowadzona jest drogą elektroniczną<sup>20</sup>. Współczesne nastawienie społeczeństwa na pracę powoduje, że rodzice nie znajdują czasu także na budowanie poprawnych relacji ze swoimi dziećmi. Często są tak zapracowani, że w ciągu dnia nie zamieniają z nimi ani jednego słowa, a za brak efektów ich kształcenia oskarżają nauczycieli.

Aktualnie żyjemy w społeczeństwie medialnym, niezwykle tolerancyjnym, bezpośrednim, gdzie dostrzegalny jest spadek i kryzys autorytetów oraz relacji międzyludzkich oraz wzrost społecznych patologii<sup>21</sup>. Społeczeństwo medialne, brak bezpośrednich kontaktów interpersonalnych, powodują problemy w relacjach społeczności szkolnej. Kiedyś nie były one tak głęboko zakorzenione. Dzieci spędzały dużo więcej czasu w swoich środowiskach rówieśniczych, a także z rodzicami, co pozwalało im na poprawne kształtowanie własnej osobowości, kreowanie swojej wizji świata i nabywanie umiejętności zawierania oraz podtrzymywania kontaktów społecznych.

W zmieniających się warunkach życia społecznego zmienia się edukacja, obraz nauczyciela oraz jego autorytet. Zadania stawiane dziś pedagogom nie są

<sup>19</sup> K. Denek., *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] *Dziecko w świecie wartości*, t. 1, red. K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, Kraków 2003, s. 34.

<sup>20</sup> L. Smółka, dz. cyt., s. 22-25.

<sup>21</sup> U. Ordon, *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*, Częstochowa 2007, s. 8.

łatwe<sup>22</sup>. Kreowanie poprawnych relacji na płaszczyźnie nauczyciel–rodzic–uczeń przy dynamicznie rozwijającym się świecie jest bardzo ważnym zadaniem.

Powyższe rozważania pozwalają na sformułowanie istotnych, dla poprawnego funkcjonowania edukacji, wniosków odnoszących się do nauczycieli, rodziców i uczniów.

- W oddziaływaniach dorosłych zorientowanych na ucznia istotne jest kierowanie się jednym frontem wychowawczym, tylko wtedy dziecko jest w stanie właściwie się rozwijać. Zatem rodzice i nauczyciele powinni funkcjonować w dobrych relacjach oraz dążyć do tych samych celów pedagogicznych.
- Poprawne relacje pomiędzy pedagogami, rodzicami i uczniami są drogą do sukcesu szeroko rozumianego procesu edukacyjnego szkoły. Muszą o tym pamiętać wszystkie grupy biorące udział w tym procesie.
- Rodzice, jako osoby współodpowiedzialne za wychowanie i edukację swoich dzieci, powinni starać się ingerować w działania szkoły poprzez wsparcie i pomoc podczas organizowania procesu edukacyjnego.

## Bibliografia

- Bąbel P., Trusz S., *Rodzina i szkoła – wybrane aspekty budowania współpracy. Nowe perspektywy współpracy. Nauczanie początkowe*, „Kształcenie Zintegrowane” 2004, nr 2.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.
- Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, Gdańsk 2004.
- Denek K., *Wartości, jako źródło edukacji*, [w:] *Dziecko w świecie wartości*, t. 1, red. K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, Kraków 2003.
- Hernik K., Malinowska K., *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Warszawa 2015.
- Hoffman Z., *Rodzic w szkole. Partner, klient czy intruz?*, „Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Stowarzyszenia «Wspólnota Polska». Uczymy, jak Uczyc”, <http://odnswp.pl/rodzic-w-szkole/>, [dostęp: 15.10.2016],
- Leśniak M., *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwanie współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10.
- Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008.
- Łukasik J., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog. Szkolne wyzwania*, Kielce 2013.

<sup>22</sup> M. Leśniak, *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwanie współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10, s. 38–40.

- Nowosad I., *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Zielona Góra 2010.
- Ordon U., *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*, Częstochowa 2007.
- Sakowska J., *Szkoła dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1999.
- Smółka L., *Wychowanie na początku XXI wieku – konteksty i wyzwania*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku: wyzwania i konteksty*, red. M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotła, Częstochowa 2007.
- Wiśniewska B., *Rodzice–szkoła: wybrane aspekty budowania współpracy*, „Profesor.pl. Serwis Edukacyjny”, <http://www.profesor.pl/publikacja,29177>, [dostęp: 25.10.2016].

## Teacher – parent – student in modern education

### Summary

Educating, which takes into consideration three subjects in its process, should care about the teacher-parent-student relationship. While observing reality it can be noticed that building such good relation is an extremely difficult task. The basic condition for education to be effective is for teachers and parents to be on the same page. The contemporary world seems to be a threat for education, that is why it is vital for everybody to care about a proper teacher-parent-student relationship.

**Keywords:** teacher, parent, student, relations, educational process, contemporaneity.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.61>

Ольга БЛЯКОВСЬКА

## Особливості дидактичної взаємодії вчителя і учня в освітньому середовищі сучасної школи

**Ключові слова:** освітнє середовище, вчитель, учень, дидактична взаємодія, співробітництво, суб'єкти навчання.

З урахуванням нової філософії освіти в педагогічній теорії і практиці тривають пошуки оптимальних і перспективних шляхів демократизації, гуманізації і індивідуалізації навчально-виховного процесу в освітньому середовищі сучасної школи, що сприятиме розвитку і саморозвитку вчителя й учня, надаючи ознак інноваційності їхній спільній діяльності. Особистість – головний елемент освітнього середовища, яка, на думку науковців, постійно саморозвивається, будучи складною і відкритою системою.

Педагогічні, психологічні, соціальні аспекти освітнього середовища досліджували Г. Васильєв, Л. Ващенко, Н. Гладченкова, О. Гуменюк, Ю. Колюткін, Л. Новикова, П. Лернер, М. Лях, М. Соколовський та ін. Термін «середовище» В. Ясвін визначає як «систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні»<sup>1</sup>. Середовище, на його переконання, будучи системою умов, впливів, можливостей, що знаходяться в соціальному й просторово-предметному оточенні, робить учня реальним суб'єктом власного розвитку, а «знання – уміння – навички» і сам викладач стають засобами й умовами цього розвитку й тим самим формують освітнє середовище. На думку Ю. Колюткіна, освітнє середовище можна схарактеризувати як сукупність

---

<sup>1</sup> В.А. Ясвин, *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*, Москва 2001, с. 19.

соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому навчальному закладі умов, унаслідок взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості<sup>2</sup>. Також вітчизняні науковці зазначають, що навчально-виховне середовище – це певним чином організоване педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, це система умов для особистісного і творчого розвитку дітей та педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу, це середовище розвитку й виховання особистості<sup>3</sup>.

Окрім того, поняття «освітнє середовище» конкретизується поняттям «навчальне середовище (або середовище навчання)», тому що в освітньому середовищі може існувати безліч навчальних середовищ, однак, навчальні середовища завжди організуються спеціально. Під навчальним середовищем розуміють певну систему навчання, яка породжує постійний (безперервний) потік навчальних впливів<sup>4</sup>. За Н. Бордовською, навчальне середовище це завжди ««локально, тут і зараз» в момент взаємодії учителя і учнів на уроці»<sup>5</sup>. У навчальному середовищі відбуваються взаємозалежні процеси учіння і навчання, що забезпечуються взаємозв'язком конкретних матеріальних, комунікаційних і соціальних умов. У цьому випадку передбачається присутність у середовищі того, хто навчає, кого навчають, взаємовпливи та взаємодію оточення із суб'єктом навчання. Головним завданням навчального середовища дослідники визначають «створення такої підсистеми навчального середовища (для учня), яка максимально сприяє реалізації всіх його можливостей, тобто формуванню всіх компонентів його особистості, з урахуванням вимог, що ставляться до підростаючого покоління в сучасному суспільстві»<sup>6</sup>.

Отже, середовище навчання – це спеціально організоване середовище, спрямоване на здобуття учнем певних знань, умінь і навичок, а також забезпечення умов для його розвитку. Мета, зміст, методи й організаційні форми навчання такого середовища можуть змінюватися в рамках конкретного навчального предмету.

Організатором навчального середовища є вчитель, який забезпечує оптимальні умови для ефективної суб'єктно-суб'єктної педагогічної взаємодії та міжособистісної взаємодії учнів, намагається узгодити це середовище з пізнавальними інтересами учнів, підтримує його розвиток,

<sup>2</sup> Ю.Н. Кулюткин, *Образовательная среда и развитие личности*, „Новые знания” 2001, № 1, с. 6–7.

<sup>3</sup> Г.Д. Щекатунова, *Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ: монографія*, Київ 2013, с. 123.

<sup>4</sup> М.Л. Смульсон, *Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія*, Кіровоград 2012, с. 63.

<sup>5</sup> Н.В. Бордовская, С.И. Розум, *Психология и педагогика: учебник для вузов*, Питер, 2011, с. 198.

<sup>6</sup> М.Л.Смульсон, *Дистанційне...*, с. 18.

поступово залучаючи школярів до його вдосконалення і модифікації. Саме засобами навчального середовища вчитель виконує посередницьку функцію для узгодження між: потребами, бажаннями учнів і можливостями навчальної діяльності; педагогічних впливів з внутрішніми особливостями школярів, цінностями, мотивами навчально-пізнавальної діяльності; системою необхідних знань, умінь, навичок.

Не викликає сумнівів, що ефективність освітнього процесу залежить від ефективності взаємодії суб'єктів процесу навчання. Незважаючи на численні освітні інновації, освіта продовжує розвиватися так, як із давніх часів Сократа й Аристотеля, а саме, шляхом взаємодії й збагачення однієї особистості іншою, одного розуму іншим.

Метою нашого дослідження є огляд особливостей дидактичної взаємодії суб'єктів процесу навчання в умовах освітнього середовища навчального закладу.

Взаємодія є однією з базових філософських, психологічних, педагогічних категорій і традиційним об'єктом пізнання. Це феномен зв'язку, впливу, переходу, розвитку різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, на інші об'єкти. Будь-яке явище, об'єкт, стан може бути пізнано тільки у взаємозв'язку з іншими, тому що все у світі взаємозалежне і взаємообумовлене. Проблему педагогічної взаємодії науковці, дослідники усебічно розглядають від начал педагогічної науки, аналізуючи її змістові і функціональні особливості. Ідеї педагогічної взаємодії перебувають в полі уваги сучасних учених, про що свідчать роботи А. Белкіна, Л. Врочинської, О. Гончар, М. Гриньової, М. Євтуха, І. Зимньої, А. Ксенофонтової, Н. Мисливець, А. Мурашова, О. Пометун, В. Семиченко, Е. Унтілової та інших.

Проблема педагогічної взаємодії – це проблема цілеутворення для суб'єктів, що перебувають у стосунках під час навчання. Так, науковці Л. Заніна та Н. Меншикова під педагогічною взаємодією розуміють узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань<sup>7</sup>.

Педагогічний словник термін «педагогічна взаємодія» визначає як: 1) спеціально організовані контакти педагога з дитиною (тривалі або тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини; 2) безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів педагогічного процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, яка виступає як інтегруючий фактор та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу.

На думку Т. Яковишиної, «педагогічна взаємодія – явище достатньо загальне і самоцінне у навчально-виховному процесі, зініційоване

<sup>7</sup> Л. Заніна, *Основи педагогического мастерства*: учебное пособие, Ростов н/Д 2003, с. 16.

освітньою ситуацією, оскільки складається з двох взаємозумовлених форм діяльності. Одна з-поміж них бере участь у передачі досвіду, накопиченого людством, а іншу – спрямовано на опанування соціальним досвідом і способами його трансформування в особисті досягнення підопічних»<sup>8</sup>. Дослідниця зазначає, що для педагогічної взаємодії характерна нерівнозначність позицій суб'єктів спільної навчально-пізнавальної діяльності, підкреслюючи, таким чином, що сумісність зусиль педагога й учня не означає їхньої тотожності. Тому, у взаємодії завжди постає проблема узгодження, від вирішення якої буде залежати ефективність самої взаємодії.

На думку науковців-психологів (Л. Велитченко), педагогічна взаємодія є «особливою функціональною системою, яка забезпечує вчителю та учням спільний інтерактивний простір відповідно до умов педагогічного процесу. Як багатofакторна система, педагогічна взаємодія має ознаки складових елементів педагогічного процесу соціального, соціально-психологічного, міжособистісного порядку, які відтворюються у категоріях особистості і діяльності як її головних функціональних складових, що суб'єктивно відбиваються в явищах свідомості її учасників»<sup>9</sup>.

Взаємодія має місце скрізь, де спостерігається досягнутий спільними зусиллями бажаний результат, незалежно від того, наскільки він є прогресивним і відповідає цілям усіх його суб'єктів. Тобто, якщо учень робить вимушений вибір на користь певної мети і відповідних їй засобів під тиском більш повноправного суб'єкта – вчителя чи усвідомлює обов'язковість конкретного кроку через відсутність прийнятної альтернативи, не виявляє активності і приймає пропонувану ззовні програму дій, хоча й будучи психологічно досить далеким від її схвалення, тоді й у цих випадках можемо говорити про взаємодію як процесуальну основу отриманого результату. Вочевидь, із таких міркувань Т. Яковишина виокремлює ряд типів педагогічної взаємодії: деструктивний, реструктивний, конструктивний.

В авторитарній парадигмі взаємодія розглядалась як педагогічний вплив педагога на учня, як обумовленість і породження поведінки дитини активним діям дорослого, а також готовність учня прийняти виховні дії дорослого. Якщо традиційна педагогіка була побудована на принципі активного (переважно командного) і одностороннього впливу, то в основі сучасної педагогіки – принцип спільної ціннісної діяльності, що передбачає створення в процесі навчання оптимальних педагогічних

<sup>8</sup> Т.В. Яковишина, *Організація педагогічної взаємодії у жіночих гімназіях Волині як умова соціального становлення учениць (друга половина XIX – початок XX століття)*, Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Івано-Франківськ 2010, с. 7.

<sup>9</sup> Л.К. Велитченко, *Психологічні основи педагогічної взаємодії*, Автореф. дис. ... доктора психологічних наук, Київ 2006, с. 31.



ситуацій для розвитку дитини. Взаємодія завжди демократична і базується на прийнятті індивідуальних інтересів суб'єктів навчання. Предметом педагогічної діяльності є інший активний учасник процесу навчання, а тому вона і є взаємодією, хоча й у більшості випадків має асиметричний характер.

Центральною ланкою процесу навчання є дидактична взаємодія, під якою ми розуміємо зв'язок учителя й учнів у процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності, що реалізується через спільні дії суб'єктів навчання і характеризується впливом учасників навчального середовища один на одного. Це безпосередня взаємодія вчителя і учнів у процесі навчання.

Під час навчання має місце три види взаємодії, кожна з яких створює свої характерні впливи на процес навчання: суб'єктно-суб'єктна взаємодія (учитель – учень, як суб'єкт навчання); суб'єктно-об'єктна взаємодія (учитель – учень, як об'єкт навчання); суб'єктно-об'єктна взаємодія (учень – об'єкт вивчення)<sup>10</sup>.

Характер перших двох видів взаємодії залежить від мети, яку ставить учитель стосовно учня. Якщо він бачить в учневі об'єкт педагогічного впливу, то взаємодія матиме один механізм перебігу, якщо учитель має за мету перевести учня на рівень суб'єкта навчання, то механізм взаємодії буде зовсім іншим.

У першому випадку маємо взаємодію учасників процесу навчання, а в другому – вплив учителя на учня. Науковці стверджують, що перший випадок (взаємодія) передбачає прийняття особливостей, цілей, мотивів, позиції, інтересів учасників взаємодії, а також обмін думками, поглядами у процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності. Вчитель прагне перевести учня у статус суб'єкта навчання, механізм суб'єктно-суб'єктної взаємодії буде зумовлений тим, що учитель організовує суб'єктно-об'єктну взаємодію учня (третій вид взаємодії).

Водночас в освітньому середовищі більшість ситуацій проходить у межах суб'єктно-об'єктної взаємодії, а саме, коли вчитель одноосібно проектує процес навчання, тобто ставить мету, обирає методи і засоби, детально розробляє їх і застосовує як інструмент педагогічного впливу. Звичайно, що він враховує індивідуальні особливості школярів, їхні інтереси і мотивацію, стимулює їх розвиток, однак все це проходить без включення самих учнів у проектування взаємодії з учителем, з іншими учасниками навчального процесу.

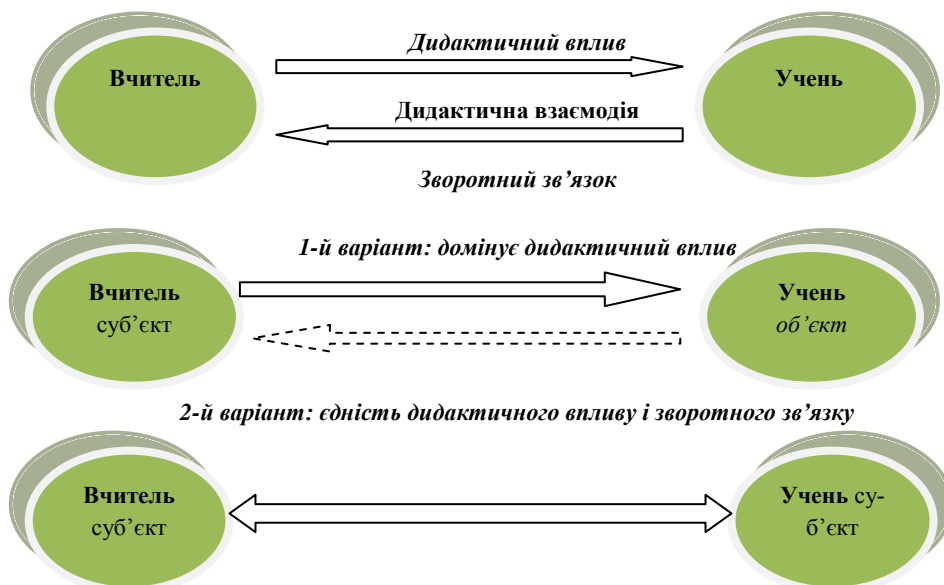
Можемо стверджувати, що обидва способи взаємодії «учитель – учень» відрізняються один від одного відсутністю чи наявністю суб'єктно-об'єктної взаємодії учня. Проте, і в першому, і в другому випадках об'єктом перетворення є досвід учня, а перетворення, як відомо, здійснюється через навчально-пізнавальну діяльність учнів. Однак

<sup>10</sup> І.В. Малафійк, *Дидактика новітньої школи: навчальний посібник для студентів ВНЗ*, Київ 2015, с. 324.

у другому випадку взаємодії пізнавальна складова цієї діяльності практично виконується самим учителем, учневі залишається тільки запам'ятати, відтворити, а згодом застосувати знання у типових чи нетипових ситуаціях. Зовсім інший механізм суб'єктно-об'єктної взаємодії прослідковується у другому випадку.

Отже, за певних умов, педагогічний вплив передбачає активні дії педагога щодо учня, а також готовність школяра прийняти їх і змінюватися. Тобто, вчитель у таких відносинах буде суб'єктом, а учень – об'єктом, а самі відносини будуть суб'єктно-об'єктними. Якщо вчитель детально продумуватиме організацію педагогічного впливу, то результат буде досить непоганим, проте існує суттєвий недолік, а саме: формування самостійності, творчості, ініціативи – таких важливих якостей для сучасної особистості стає досить проблематичним.

В умовах сучасного навчального середовища дидактична взаємодія передбачає узгоджену діяльність учителя і учня для досягнення спільних навчальних цілей і результатів. У процесі дидактичної взаємодії вчитель і учень є суб'єктами навчального середовища, а їхні взаємовідносини будуть суб'єктно-суб'єктними. Дидактична взаємодія містить два взаємообумовлених компоненти: дидактичний вплив і зворотну реакцію учня (мал. 1).



Мал. 1. Дидактична взаємодія і її варіанти

Як бачимо, у першому випадку першочерговим є дидактичний вплив, а зворотний зв'язок здійснюється епізодично. Відносини між учителем

і учнем – суб'єктно-об'єктні, однобічно активні. Як приклад, наведемо ситуацію: при вивченні правила вчитель демонструє зразки, алгоритми діяльності, а учень запам'ятовує їх і відтворює. При неправильному відтворенні вчитель вказує школяреві на помилки, пояснює їх, знову демонструє зразок, а учень запам'ятовує і відтворює доти, поки не засвоїть дане правило.

У другому випадку існує єдність дидактичного впливу і зворотного зв'язку в педагогічній дії. Зворотний зв'язок здійснюється постійно, невіддільно від дидактичного впливу. Характер відносин між учителем і учнем: суб'єктно-суб'єктний, інтерактивний. Наприклад, учитель пояснює новий матеріал у режимі діалогу, постійно стимулюючи активність учнів: просить їх продовжити думку, знайти помилку, навести власні приклади тощо. При цьому він уважно стежить за їх реакцією на свої дії, відповідає на їхні запитання (зокрема й невисловлені, вгадані за невербальними реакціями).

У процесі дидактичної взаємодії вчитель і учень стають рівноправними учасниками процесу навчання. Для підвищення ефективності дидактичної взаємодії необхідно створити умови, що сприятимуть:

- активності учасників навчального середовища в обговоренні і виконанні навчальних дій для прийняття спільних рішень на різних етапах організації взаємодії;
- формуванню дослідницької позиції суб'єктів навчання;
- відкритості й об'єктивності у стосунках для одержання постійного зворотного зв'язку;
- побудові партнерського спілкування, що означає визнання і прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання<sup>11</sup>.

Зазначимо, що взаємодія є сутнісною характеристикою освітнього процесу, особливий тип відносин його суб'єктів, процес діяльнісного і особистісного обміну між учителями і учнями. Це процес інтеграційної діяльності суб'єктів навчання, що містить у собі цільовий, мотиваційний, діяльнісний і процесуальний аспекти. Так, Брунер вважає взаємодію основою активного навчання: «Де необхідні спільні дії, де потрібна взаємодія, щоб досягти поставлених групових цілей, відбувається процес залучення індивіда до навчання, вироблення компетентності, яка є необхідною для групи»<sup>12</sup>. Отже, суть взаємодії полягає у нерозривності прямого і зворотного перемінного впливів суб'єктів один на одного. Тому важливим є перевід процесу навчання на рівень особистісної взаємодії, що перетворить його на співробітництво суб'єктів освітнього середовища. Якщо вчитель і учень

<sup>11</sup> І.В. Андрощук, *Взаємодія як педагогічна категорія*, „Педагогічний дискурс” 2013, вип. 14, с. 18.

<sup>12</sup> J. Brunner, *Toward a Theory of Instruction*, New York 1966, с. 78.

вступають у безпосередню взаємодію один з одним і з навчальним предметом, обговорюють спільні навчальні цілі, програму дій, розподіл функцій, координують засоби реалізації поставлених цілей, оцінюють поставлені результати, тоді їхні відносини набувають форми співробітництва.

Аналіз психолого-педагогічних джерел (Ш. Амонашвілі, Дж. Дьюї, М. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.) засвідчив, що відносини співробітництва сприяють розвитку школярів як суб'єктів навчальної діяльності, становленню їхньої активної життєвої позиції, оскільки категорія «співробітництво» передбачає складну єдність:

- а) форми перспективного взаємозв'язку, заснованого на взаєморозумінні, співпереживанні;
- в) способу організації спільної діяльності, тобто паритетність стосунків, які передбачають вияв самостійності, активності, організованості;
- с) форми взаємодії суб'єктів навчального процесу, коли у процесі навчання учні взаємодіють між собою і з вчителем, об'єднують зусилля і узгоджують дії за спільної підтримки і взаємодопомоги.

Співробітництво – найвищий рівень узгодженості позицій в діяльності, організація суб'єктно-суб'єктних відносин у спільній навчально-пізнавальній діяльності. Головними ознаками співробітництва є:

- цілеспрямованість (прагнення спільної мети);
- вмотивованість (активне, зацікавлене відношення до спільної діяльності);
- цілісність (взаємозв'язок учасників навчальної діяльності);
- структурованість (чіткий розподіл обов'язків, прав, функцій, відповідальності);
- узгодженість (узгодженість дій учасників спільної діяльності, здатність до управління і самоуправління);
- результативність (здатність досягати запланованого результату)<sup>13</sup>.

Слід зауважити, що здатність до співробітництва – це не особливий талант, вона відпрацьовується поступово у різних педагогічних ситуаціях. Дидактична взаємодія набуває ознак співробітництва, коли обидві сторони досягають взаємної згоди і солідарності у розумінні цілей спільної навчально-пізнавальної діяльності. В основі стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання та спрямування педагогом пізнавальних інтересів учнів. Співробітництво не має бути самоціллю, а налагоджується для того, щоби учень набув знання та способи діяльності, досвід спілкування та соціальної активності. Серед важливих ознак виділимо:

- усвідомлення спільної мети, яка мобілізує суб'єктів навчання, прагнення до її досягнення, взаємний інтерес, позитивна мотивація діяльності;

<sup>13</sup> Л.А. Витвицкая, *Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы: монография*, Оренбург 2002, с. 138.

- ефективна організація спільної навчально-пізнавальної діяльності, спільні зусилля, взаємна відповідальність за результати діяльності;
- активно-позитивний, гуманістичний стиль взаємовідносин при розв'язанні навчальних завдань; довіра, доброзичливість, взаємодопомога;
- методика навчання, яка спрямована на стимулювання інтересів учнів, їх самостійність, практичну і інтелектуальну ініціативу, творчість;
- взаємодія «учень – учень», ділове спілкування, відповідальність.

Таким чином, співробітництво у процесі навчання – це не лише допомога учневі у розв'язанні складних навчальних завдань, а й ефективна дидактична взаємодія у ході якої об'єднується зусилля вчителя і учня для досягнення спільної навчальної мети.

Вважаємо, що здатність до дидактичної взаємодії є універсальною особливістю педагога, яка характерна для виконання його функцій здійснювати ефективний вплив на учнів у процесі навчання. Від здатності вчителя організувати спільну навчальну діяльність залежить досягнення навчальних результатів, комфортність навчального середовища. Важливим у процесі дидактичної взаємодії є те, щоб мета навчання як основа навчальної діяльності учня була чітко усвідомлена ним у всьому різноманітті її змісту. Одним із критеріїв такого усвідомлення бачиться сформованість у школяра, як суб'єкта навчання, якості, яку М. Боришевський називає самоактивністю. «Самоактивність пов'язана з явищем особистісного сенсу. Він розкривається людині через співвіднесення з реальністю свого життя, значень предметів і явищ, цінностей, цілей діяльності. Завдяки такому співвіднесенню людина приходить до усвідомлення особистісної значущості сенсу певних явищ, предметів, соціальних цінностей тощо»<sup>14</sup>. Відсутність цієї якості призводить до того, що «все, в чому людина бере участь мимохіть, без внутрішнього бажання, проходить повз неї, а її діяльність, поведінка дотримання норм і правил сприймаються нею як щось накинута згори, проти її волі» [там само]. Тобто, навчальна діяльність, не закріплена як особистісна цінність, призводить не тільки до слабкого засвоєння змісту навчальної дисципліни, а й до нівелювання засад навчального предмету, який починає сприйматися як щось штучне, далеке, не варте засвоєння і застосування.

Таким чином, утворюється хибне коло: відсутність інтересу – відсутність взаємодії – відсутність інтересу. Окрім того, мотивація навчання, заснована на зовнішніх спонуках, тільки частково здатна поліпшити ситуацію. Тому перед учителем стоїть важливе завдання –

<sup>14</sup> М. Боришевський, *Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія*, 2010, с. 241.

у процесі постановки мети навчання загалом, чи локально – мети уроку зокрема, зуміти зацікавити учнів, мотивувати та стимулювати до активної навчально-пізнавальної діяльності. Водночас передбачення адекватності формулювання та застосування цільових завдань на відповідність меті забезпечить свідоме їх виконання учнями у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, педагогічний потенціал дидактичної взаємодії відкриває широкі перспективи для вдосконалення навчально-виховного процесу, для поглиблення професіоналізму педагога, для формування нової концепції взаємодії вчителя й учня у сучасному навчальному середовищі.

## Література

- Андрощук І.В., *Взаємодія як педагогічна категорія*, „Педагогічний дискурс” 2013, вип. 14.
- Бордовская Н.В., Розум С.И., *Психология и педагогика: учебник для вузов*, Питер 2011.
- Боришевський М., *Дорога до себе: Від основ суб’єктності до вершин духовності: монографія*, 2010.
- Велитченко Л.К., *Психологічні основи педагогічної взаємодії*, Автореф. дис. ... доктора психологічних наук, Київ 2006.
- Витвицкая Л.А., *Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы: монография*, Оренбург 2002.
- Занина Л., *Основы педагогического мастерства: учебное пособие*, Ростов н/Д 2003.
- Кулюткин Ю.Н., *Образовательная среда и развитие личности*, „Новые знания” 2001, № 1.
- Малафійк І.В., *Дидактика новітньої школи: навчальний посібник для студентів ВНЗ*, Київ 2015.
- Смұльсон, М.Л. *Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія*, Кіровоград 2012.
- Щекатунова Г.Д., *Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ: монографія*, Київ 2013.
- Яковишина Т.В., *Організація педагогічної взаємодії у жіночих гімназіях Волині як умова соціального становлення учениць (друга половина хіх – початок хх століття)*, Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Івано-Франківськ 2010.
- Ясвин В.А., *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*, Москва 2001.
- Brunner J., *Toward a Theory of Instruction*, New York 1966.

## **Specyfika dydaktycznego współdziałania nauczyciela i ucznia w środowisku edukacyjnym współczesnej szkoły**

### **Streszczenie**

W artykule rozpatrzono teoretyczny aspekt współdziałania dydaktycznego w środowisku edukacyjnym szkoły ogólnokształcącej. Współdziałanie jest kluczowym ogniwem procesu dydaktyczno-wychowawczego, które w sposób istotny rozszerza możliwości nauczania, kształci umiejętności współpracy. Podczas nauczania występują trzy rodzaje współdziałania, wpływające w specyficzny dla siebie sposób na proces nauczania: współdziałanie podmiotowo-podmiotowe (nauczyciel – uczeń jako podmiot nauczania); współdziałanie podmiotowo-przedmiotowe (nauczyciel – uczeń jako przedmiot nauczania); współdziałanie podmiotowo-przedmiotowe (uczeń – przedmiot badania). Współdziałanie dydaktyczne przewiduje zmiany nie tylko w działalności dydaktycznej, ale również w relacjach podmiotów nauczania. W sytuacji, gdy współdziałanie dydaktyczne nabywa cech współpracy, nauczyciel i uczeń stają się równoprawnymi uczestnikami procesu nauczania, osiągając wzajemną zgodę i solidarność w rozumieniu celów wspólnej działalności dydaktycznej i poznawczej. Potencjał pedagogiczny współdziałania dydaktycznego otwiera szerokie perspektywy dla kształtowania nowej koncepcji współdziałania nauczyciela i ucznia we współczesnym środowisku dydaktycznym.

**Słowa kluczowe:** środowisko szkolne, nauczyciel, uczeń, współdziałanie dydaktyczne, współpraca, podmiot nauczania.

## **Features of didactic interaction between teachers and student in the educational environment of modern school**

### **Summary**

The article describes theoretical aspect of didactic interaction in the educational environment of secondary school. Interaction is a key element of the educational process, which significantly expands learning opportunities and develops skills of cooperation. Three types of interaction are present in the process of teaching and all of them have specific effect on studying: subject-subject interaction (teacher – pupil as a subject of study); subject-object interaction (teacher – pupil as an object of study); subject-object interaction (pupil – the object of study). Didactic interaction involves changes not only in the training activities, but also in the relationship of the subjects of educational process. If didactic interaction develops into cooperative mode, the teacher and the student become equal participants of the educational process, reaching a mutual agreement and solidarity in the sense of common goals of teaching and learning. Educational potential of didactic interaction opens up broad perspectives for the formation of a new concept of teacher-pupil interaction in the contemporary educational environment.

**Keywords:** school environment, teacher, student, educational collaboration, cooperation, subject of education.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.62>

Світлана ЦЮРА

## Принципи порівняльних педагогічних досліджень

У статті методологію порівняльного аналізу розглянуто як конкретно-наукову, узагальнено чотири варіанти організації компаративних педагогічних досліджень від часу їх виникнення. Окреслено перспективи та підходи до організації сучасного дослідження, уточнено особливості і завдання конструктивістського компаративного педагогічного пошуку у порівнянні із класичним компаративним. Виокремлено низку теоретичних концептів на яких базується сучасний педагогічний компаративний аналіз, зокрема принципи: 1) дотримання системного підходу у дослідженні; 2) єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності; 3) тотожності векторів часткового і загального у еволюції педагогічної емпірії; 4) пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського.

**Ключові слова:** порівняльний аналіз; компаративне педагогічне дослідження; конструктивістське педагогічне дослідження; принципи компаративного педагогічного пошуку.

Порівняльні дослідження займають важливе місце у сучасній педагогічній науці. Науковці різних країн вивчають успішний досвід розвитку систем освіти інших країн чи регіонів, технології стають об'єктом прискіпливого аналізу теоретиків та практиків.

Порівняння педагогічних явищ і процесів стало вагомою частиною педагогічних досліджень усього ХХ ст. Також збільшилася й кількість педагогічних знань та висновків, які, завдяки мобільності сучасних студентів, вчених, навіть без спеціально поставленої мети компаративного аналізу, забезпечують його проведення на емпіричному рівні та науковий аналіз його результатів. Порівняльна педагогіка як самостійна сфера наукових знань була виокремлена у 1817 р. у книзі М. А. Ж. де Паріса «Нарис та попередні нотатки до праці з порівняльної педагогіки». У ній було розглянуто французьку та швейцарську школи та вперше вжито термін «порівняльна педагогіка». Н. Ничкало, розглянувши періодизацію

порівняльної педагогіки Г. Ноа, М. Екштейна, Д. Вілсона, А. Сбруевої, зазначила, що вчені виділяють у її розвитку п'ять етапів, останній із яких, сучасний, розпочався у другій половині ХХ століття<sup>1</sup>. Дослідник-компаративіст М. Брей підкреслив, що «порівняльна освіта природно пов'язана із міжнаціональними дослідженнями, і це заохочує її учасників мислити перспективно. Водночас, ця галузь реагує на глобалізаційні процеси»<sup>2</sup>. Іспанський компаративіст Х. Гаррідо, розглянув у якості предмета порівняльної педагогіки – «системи освіти, або іншими словами освітній процес у конкретних соціальних системах (країни, регіону і т.д.)»<sup>3</sup>. Ще у 70-х рр. ХХ століття Дж. Лоурейс відзначив: «Без сумніву, ще не настав час, щоб можна було сформулювати основні методологічні принципи, прийнятні для всіх дослідників і здатні реально підвищити ефективність їх діяльності»<sup>4</sup>.

Методологія порівняльного аналізу донині потребує осмислення і детальної розробки, дискусії з цього приводу ведуть науковці різних країн. *Шляхом аналізу теоретичних джерел виявлено два напрями за якими розгортаються основні процеси удосконалення теорії компаративного аналізу. Перший, розвивається у руслі глобалізації і вимагає системного розгляду досліджуваних явищ та їх впливів, вияву спільного у розвитку освітніх структур, та проектування шляхів їх взаємозбагачення.*

Його ілюструють позиції низки вчених, як от:

- Є Бражник, стверджує, що поширена раніше методологія порівняльного аналізу, яка застосовувалася у попередні роки до множини явищ, незалежних одне від одного змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності... Тому сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ<sup>5</sup>.
- Б. Вульфсона, який робить висновок, що найбільш авторитетні компаративісти підкреслюють першочергову важливість порівняльного вивчення міжнародного педагогічного досвіду головним чином на макрорівні (організація систем освіти, їх місце у соціальній інфраструктурі, основні тенденції розвитку освіти і т.д.). При цьому

<sup>1</sup> Н. Ничкало, *Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання*, „Порівняльна професійна педагогіка” 2011, №1, с. 6–18.

<sup>2</sup> М. Brey, *Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles*, „Policy Futures in Education” 2003, vol. 1, nr. 2, с. 209.

<sup>3</sup> Х. Гаррідо, *Сравнительная педагогика в системе педагогических наук*, „Перспективы” 1990, №3, с. 59.

<sup>4</sup> “Traite des sciences pedagogiques”, t. 3: *Pedagogie comparee*, Paris 1972, с. 29.

<sup>5</sup> Е. И. Бражник, *Особенности методологии сравнительных педагогических исследований*, Письма в Emissia.offline: Эл. науч.-пед. журнал, 2005, январь-июнь, режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>

характеристика глобальних тенденцій, вияв і аналіз інваріантів є найбільш важливими<sup>6</sup>.

Другий, який більш популярний у розвинених країнах, концентрує увагу дослідників з порівняльного аналізу на багаторівневому науковому пошуку, що використовує теоретичні методи поряд із емпіричними і робить зіставлення на основі безпосередньої участі компаративного дослідника у процесі як експериментатора, який самостійно отримує дані про ефективність протікання процесу. Цей шлях, у числі інших аргументують:

- М. Брей: «Дослідники порівняльної освіти, як правило, використовували досить обмежений інструментарій соціальних наук. Книги та журнальні статті демонструють багато коментарів, які базуються на оглядах наукової літератури, але відносно небагато досліджень базуються на опитуваннях і практично жодне дослідження не базується на експериментальних методах»<sup>7</sup>.
- П. Бродфут «порівняльно-педагогічні дослідження повинні «повернутися обличчям» до безпосередньої навчальної роботи на рівні шкільного класу», висловивши цю думку у роботі «Порівняльний аналіз класної роботи англійських і французьких вчителів»<sup>8</sup>.

Метою статті є на основі узагальнення спрямованості та характерності методологічної бази сучасних компаративних педагогічних досліджень виявити та конкретизувати принципи наукового пошуку, які обумовлюють методологію порівняльного аналізу як конкретно-наукову, обґрунтувати їх як теоретичні концепти та уточнити особливості і умови їх дотримання у компаративному пошуку.

*Аналіз компаративних педагогічних джерел дозволяє виділити чотири варіанти організації дослідницького пошуку.*

*Історико-порівняльні вертикальні або горизонтальні дослідження*

Питання про їх компаративний характер є дискусійним, оскільки вони виконуються шляхом історико-порівняльного аналізу матеріалів «чужої», або певною мірою чужої, тобто не звиклої, безпосередньо незнайомої досліднику культури і її системи освіти, що автоматично не робить їх порівняльними і, які, у вітчизняній педагогіці, традиційно відносилися до сфери «зарубіжна педагогіка».

*Порівняльно-історичні (горизонтально-вертикальні або вертикальні)*

Відносять до порівняльних на підставі лише одного «географічного» критерію, а саме того, що дослідником вивчається досвід іншої країни –

<sup>6</sup> Б. Вульфсон, *Сравнительная педагогика. История и современные проблемы*, Москва 2003, с. 50–52, 63.

<sup>7</sup> M. Brey, *Comparative Education...*, с. 216.

<sup>8</sup> П. Бродфут *Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей*, „Перспективы” 1986, № 2, с. 93–103.

тип досліджень, що (за їх здебільшого описовий характер) викликає багато критичних зауважень сучасних зарубіжних і вітчизняних компаративістів.

Розмежованість політичних систем і культур другої половини ХХ ст., виразна нестача інформації про процеси і явища у паралельних культурах спонукали дослідників до їх вивчення. Тому ці дослідження можна було б віднести не до порівняльної, а до традиційної для вітчизняного простору дослідницької площини зарубіжної педагогіки. Прийmemo без доведення, що повноцінний порівняльний аналіз був відсутнім у радянських дослідженнях зарубіжної педагогіки суто з ідеологічних міркувань, заангажованості, апоріє поставлених досліднику обмежень, точно таких самих, які існували щодо, наприклад, економічних, історичних досліджень. У такому випадку наукові роботи у галузі зарубіжної педагогіки 30-80-х рр. ХХ ст. більш коректно було б трактувати як етап у розвитку порівняльних досліджень, що виконувалися за штучно обмеженими метою і завданнями наукового пошуку. Підкреслимо, що два названі напрями дослідження використовують порівняльний аналіз як метод, але не методологію пошуку.

*Класичні компаративні дослідження.* Поширені у сучасній світовій практиці, орієнтовані на діалог і взаємодію культур, що дотримуються розроблених ще у першій половині ХХ ст. вимог – «порівняння систем або підсистем освіти різних країн з метою об'єктивної оцінки можливості використання позитивного досвіду іншої країни у практиці освіти рідної країни, на основі вияву спільного і відмінного, станів, процесів, причин, тенденцій і загальних закономірностей»<sup>9</sup>.

Наголосимо на тій особливості порівняльного педагогічного дослідження, що вчений займає позицію ззовні досліджуваної системи, а саме тому він, на відміну від її власних, ціннісно заангажованих суб'єктів здатен забезпечити зовнішнє незалежне оцінювання ефективності її елементів, оптимальності процесів, її цілісності та узгодженості.

Отож, видається неповною традиційна спрямованість висновків і рекомендацій порівняльного аналізу, що знецінює саме її специфіку – зовнішньої позиції дослідника щодо досліджуваних явищ і процесів; стає додатковим гарантом об'єктивності наукового аналізу; дозволяє виявити особливості й тенденції, що суб'єктивно задіяними учасниками процесу (дослідниками, що є постійними жителями країни) можуть, з огляду на ціннісні пріоритети і стереотипи розцінюватися абсолютно по-різному.

*Конструктивістські компаративні дослідження, їх характерні ознаки лише проявляються.* Грунтуються на вихідній ідеї, що науковий пошук повинен бути спрямованим далі від опису стану, на прогностику, зміну, розвиток, реконструкцію або нову інтерпретацію.

<sup>9</sup> О. Локшина, *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*, Київ 2009, с. 11.

Цей напрям наукового пошуку спрямований на те, щоб цілісно, на основі систематизованих фактологічних матеріалів і досвіду людства у сфері освіти та виховання, вичленити:

- спільні, схожі, тотожні, іманентно властиві загальнолюдські тенденції, закономірності;
- підкреслити регіональні особливості, що є унікальними;
- звернути увагу на те, що вимагає кардинальних змін (у країнах, які розвиваються) не лише засобами країни, але і впливами більш дієвих і потенційно спроможних зовнішніх систем.

Таким чином розширюються можливості практичної апробації порівняльних досліджень, що із монодержавних одноадресних з часом перетворюються на дво- і поліадресні.

*Конструктивістська методологія вносить у порівняльні дослідження нову ключову особливість, що не властива дослідженням ідеологічно заангажованого попереднього століття, а саме, установку на паралельність мислення, яка базується на постулатах постмодернізму про те, що ніхто не має монополії на істину. А тому:*

- різні підходи до організації практики освіти і виховання можуть співіснувати як рівноцінні, якщо вони ефективні, суспільно, педагогічно й особистісно доцільні;
- порівняння не акцентоване на рух між полюсами «правильне – неправильне», «розвинене – не розвинене», інтелектуальний пошук лише збагачується, якщо інформаційні об'єкти порівняльного аналізу не ставлять у площину полеміки і «зважування», а розглядають як паралельні варіанти логіки розвитку, що можуть збагачувати одна одну, але не є взаємозамінними, особливо шляхом імплантації у само організовану систему чужі їй системоформувальні елементи.

Вивчення методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та педагогічних джерел з порівняльного аналізу дає підстави виокремити як теоретичні концепти низку принципів, дотримання яких забезпечує сьгодні наукову коректність зіставлення педагогічної емпірії у досвіді різних країн.

**1. Принцип дотримання системного підходу** у дослідженні вимагає у процесі порівняльного аналізу.

*1. Трактувати аналізовані елементи як такі, що розвиваються не як окремі самодостатні феномени, а як складові системи освіти країни, регіону, культури.*

*2. Виявляти властивості, що виникають унаслідок функціонування цілого, узгодженого, або результат взаємодії властивостей внутрішніх підсистем аналізованої системи та зовнішніх середовищних систем від традиційних векторів розвитку аж до глобальних впливів.*

3. Акцентувати на вияві і детальному аналізі функціональних зв'язків між виявленими елементами.

4. Характеризувати структуру об'єкта у цілому, процеси розвитку системи через їх чинники і саме з урахуванням факту їх наявності чи відсутності розробляти науково-методичні рекомендації щодо впровадження елементів системи освіти однієї країни у іншій.

Наприклад, дослідження педагогічних умов розвитку кооперативних форм навчальної діяльності в умовах початкової школи США, Канади, Німеччини та Великобританії буде у кожному випадку стосуватися: суттєво своєрідного соціокультурного простору країни, типового для неї і розвинутого у ній досвіду і практики полікультурного діалогу і соціальної кооперації вчителів, учнів та їхніх батьків. Рекомендації щодо впровадження досвіду в Україні, відповідно, базуватися не лише на узагальненому результаті досвіду «чужої» культури, а на акцентуванні опорних структурних елементів соціокультурного простору країни дослідника.

У результаті ігнорування принципу системного підходу є небезпека концентрування уваги дослідника на успішному одиничному і рекомендація щодо його негайного впровадження. Найбільш «ефектні» наслідки загальновідомі: сільське господарство отримує неадаптовані у господарську та екологічну систему поля кукурудзи там, де усі потреби забезпечували традиційні злакові культури; школа реалізує бригадно-лабораторний метод, там, де звикла авторитарна система століттями нівелювала будь-які спроби до групової чи індивідуальної ініціативи і відповідальності; Болонський процес упроваджується без автономії університетів, мобільності, зовнішнього моніторингу якості вищої освіти, і т.д.

5. Маркувати явища і процеси у сфері освіти досліджуваної країни як результати саморозвитку автентичних систем та їх складових.

Система освіти сучасної демократичної країни – структура до певної міри само організовувана, але і не меншою мірою керована і контрольована соціальними інституціями. Кожен із елементів аналізованої дослідником системи є, як результатом тривалого розвитку та перманентного переструктурування, так і точкового цільового, ефективного і менш ефективного реформування. Якщо він у результаті дослідження буде розглядатися як горизонтальний зріз (наприклад, вивчаємо реформу моніторингу якості середньої освіти та особливості її впровадження у цій країні), то суттєві характеристики досліджуваного елемента ймовірно, що випадуть із поля зору.

6. Визначати, виокремлювати у порівнянні вектори еволюції автентичних систем, тенденції а, основне, зіставляти системоформуючі елементи.

7. Враховувати, що досліджувані процеси у середовищі не починаються і не зупиняються на моменті дослідження.

8. Враховувати, що досліджувані процеси не замкнуті у просторі. Якщо предметом вивчення є функціонування само організованої системи освіти, або її підсистеми (економічної, медичної, професійної, початкової, вищої тощо), то цілісний аналіз потребує вияву значної частини зв'язків, впливів та процесів поза безпосередньою структурою.

Так, наприклад, характеризуючи прогрес вищої економічної освіти у сучасній Туреччині, віддавши належне вектору розвитку, що базується на потребах ринку праці, поруч із потужним вектором орієнтації на європейські освітні стандарти та засади громадянського суспільства, враховується наявність не менш потужного релігійного вектора, з фактором його обов'язкової присутності у багатьох нюансах функціонування системи. При цьому, перший вектор – прямого впливу, масштабно підтримується та імплантується лише недавно, багато у чому опираючись на політичну кон'юктуру, а другий, хоч і може трактуватися як опосередкований – природно і цілісно властивий усій суспільній структурі.

Питання виокремлення системоформуючого (системотвірного) фактора є пріоритетним у розробці рекомендацій для використання результатів компаративного аналізу. Якщо досліджувана система характеризується як така, що успішно функціонує, то, це не означає, що елементи створені, впроваджені як її аналоги у іншій системі забезпечать і її ефективність.

Так, достатньо вдалим було впровадження в Україні зовнішньої незалежної системи оцінювання, з усіма її мінусами, які неминучі при будь-якій організації, але, наприклад тривала широкомасштабна пропаганда ідеї переорієнтації системи навчання з предметно – на особистісно орієнтовану гальмується на масштабі реальної кількості соціокультурних потреб і запитів у цьому напрямі.

Опираючись на ідею факторного аналізу про те, що системоформуючий фактор лежить поза системою яка утворюється, можемо припустити, що у першому випадку він існував, і забезпечив простір для вдалого втілення запропонованої науковцями та Міністерством освіти зміни, а у іншому – ні, або, поки що, формує недостатньо потужний запит суспільства на повагу до права особистості на само актуалізований розвиток.

Віддаючи належне позитивам шкільних навчальних курсів інтегративного міжпредметного характеру у практиці функціонування північноамериканської школи слід, водночас, відмітити низьку ефективність і штучність впровадження під впливом компаративних досліджень тривалого інтегрованого курсу «природознавство» в українській середній школі на фоні традиційної предметної структури змісту освіти. Це призвело до втрати навчального часу на вивчення

елементарних основ фізики та хімії і непропорційне зростання теоретичної складності цих дисциплін у старшій школі. При такому частковому реформуванні змісту освіти не було враховано, що системоформуючим фактором компонування змісту освіти у традиційній північноамериканській школі є рівень доступності, соціально – та особистісної привабливості і корисності змісту знань, а також індивідуальна і внутрішня мотивація учіння; а в українській школі – рівень науковості, теоретичної ґрунтовності і навіть енциклопедичності запропонованого учням змісту знань, зовнішня мотивація і предметно орієнтований характер учіння.

## **2. Принцип єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності.**

У другій половині ХХ – на початок ХХІ століття методологічні аспекти дослідження людини та суспільства найбільш повноцінно репрезентує положення про необхідність гуманізації буття особистості, буття соціуму, а ключовим напрямом організації філософського знання є його гуманістична спрямованість.

В основі принципу єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності лежать дві вихідні вимоги (ідеї).

*1. Про єдність сенсів і цілей педагогічної діяльності, що базується на узагальненій оцінці вікового досвіду людства у сфері освіти і виховання, і висновку гуманістичної філософії, яка має характер аксіоми – еволюція людини і людського суспільства – це розвиток у людині і суспільстві людського.*

*2. Підкреслюючи тотожне у трактуванні цілей розглядає педагогічну діяльність як професійну дію, яка характеризується такими параметрами як творчість, інтуїція у поєднанні із володінням знаннями і технологіями.*

**3. Принцип тотожності векторів часткового і загального у еволюції педагогічної емпірії** (школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір).

**4. Принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського**, відповідно до якого завдання педагогічних дослідників полягає у пошуку більш ефективних технологій освіти і виховання. Постмодернізм ставить у якості джерела гуманістичних цінностей почуття екзистенційної безпеки.

Критерії ефективності школи впливають із сучасного трактування сутності педагогічного процесу, оскільки у системі цінностей епохи постмодернізму перевага у шкільній практиці надається не соціальній доцільності, економічній ефективності, та кількісному результату навченості, а научуваності, якісній результативності, особистісній доцільності і сенсам.



*Висновки.* Світовий інформаційний простір дав змогу уперше за багато століть цілісно систематизувати уявлення і досвід людства у сфері освіти і виховання, вичленити у них спільні іманентно загальнолюдські тенденції, закономірності, підкреслити регіональні особливості, що є унікальними. Встановлення порівняльною педагогікою регіональних та загальних закономірностей і тенденцій розвитку освітніх систем забезпечує прогнозування можливостей їх вияву у освітньому просторі країни для якої проводиться дослідження, запропонувати поліадресні ідеї для вдосконалення педагогічного процесу у тих країнах, що підлягали вивченню, забезпечити їх зовнішню незалежну оцінку.

До вихідних положень, дотримання яких забезпечує сьогодні наукову коректність зіставлення педагогічної емпірії у досвіді різних країн відносяться принципи: дотримання системного підходу у дослідженні; єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності; тотожності векторів часткового і загального у еволюції педагогічної емпірії; пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського.

## Література

- Бражник Е., *Особенности методологи сравнительных педагогических исследований*, письма в Emissia.offline: Эл. науч.-пед. журнал, 2005, январь-июнь, режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
- Brey M., *Comparative Education in the Era of Globalisation: evolution, missions and roles*, „Policy Futures in Education” 2003, Vol. 1, Nr. 2.
- Бродфут П., *Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей*, „Перспективы” 1986, № 2.
- Вульфсон Б., *Сравнительная педагогика. История и современные проблемы*, Москва 2003.
- Гарридо Х., *Сравнительная педагогика в системе педагогических наук*, „Перспективы” 1990, №3.
- Локшина О.І., *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*, Київ 2009.
- „Traite des sciences pedagogiques”, t. 3: *Pedagogie compare*, Paris 1972.
- Ничкало Н.Г. *Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання*, [у:] *Порівняльна професійна педагогіка*, Хмельницький 2011.

## Zasady badań pedagogiki porównawczej

### Streszczenie

Metodologia badań komparatystycznych przedstawia się jako specyficzna nauka, wykorzystująca cztery różne – ze względu na pochodzenie – opcje porównawczych badań edukacyjnych. Jest ona definiowana z perspektywy poszukiwania nowoczesnego modelu organizacji, funkcji i celów badań porównawczych w odróżnieniu od podejścia klasycznego. Metodologia ta jest określana przez szereg koncepcji teoretycznych, które są podstawą nowoczesnej pedagogicznej analizy porównawczej, akcentującej takie zasady, jak: przestrzeganie systematycznego podejścia w badaniach; 2) zgodność znaczenia i celów działań edukacyjnych z praktyką światową i zmiennością technologiczną; 3) identyfikacja kierunków i znaczenia zmian częściowych w całkowitej ewolucji empiryzmu pedagogicznego; 4) orientacja rozwoju systemów edukacyjnych na dostarczanie wartości ogólnoludzkich.

**Słowa kluczowe:** analizy porównawcze, porównawcze badania edukacyjne, konstruktywistyczne badania porównawcze, zasady porównawczych badań edukacyjnych.

## Principles of comparative pedagogical researches

### Summary

Methodology of comparative analysis is presented as specifically scientific, there is summarized four options of comparative educational researches since the time of their origin. It is defined prospects and approaches to organization of modern research, refined features and objectives of constructivist comparative pedagogical search comparing to classical comparative one. There is determined a number of theoretical concepts that underpin a modern pedagogical comparative analysis, including principles: 1) adherence a systematic approach in the research; 2) unity of meanings and objectives of educational activities in the world practice and feasibility of technological variability; 3) the identity of vectors of partial and total in the evolution of pedagogical empiricism; 4) priority of orientation of educational systems development on providing human values.

**Keywords:** comparative analysis; comparative educational research; constructivist educational research; principles of comparative educational search.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.63>

Joanna JUSZCZYK-RYGALLO

## O potrzebie rewitalizacji edukacji medialnej

**Słowa kluczowe:** edukacja medialna, medialna piśmienność, socjalizacja, tożsamość, edukacja, dziecko, społeczeństwo.

### 1. Wprowadzenie. Osobowość medialna

Podstawowym założeniem rozwoju jednostki jest dążenie do uzyskania optymalnego dla niej poziomu funkcjonowania w otoczeniu społecznym. W warunkach stałości wartości kulturowych i niezmienności norm i zasad życia społecznego, charakterystycznych dla kultury nazwanej przez Margaret Mead terminem postfiguratywnej<sup>1</sup>, jednostka przyjmowała wyznaczone jej role społeczne, do których niejednokrotnie przygotowywała się przez bardzo długi czas. W wyniku tych zabiegów człowiek był jasno zdefiniowany i jednoznaczny, w pełni akceptujący zastane warunki społecznego funkcjonowania, a przez to stosunkowo łatwo odnajdujący się w społeczeństwie. Jednak coraz szybsze tempo rozwoju mediów komunikacyjnych spowodowało gwałtowne zmiany społeczne, które w efekcie doprowadziły do pojawienia się nowego typu kultury, którą Mead określiła terminem prefiguratywnej<sup>2</sup>. Konsekwencją tych zmian było uwolnienie jednostki od jej społecznego przeznaczenia. Jak pisze Charles Taylor: „Od tej pory każdy człowiek mógł w zasadzie stać się tym, kim chciał być lub kim potrafił zostać”<sup>3</sup>. Jednakże nowa rzeczywistość społeczna charakteryzuje się zachwianiem wiary w tradycyjną hierarchię wartości, wielokierunkowością sfer aktywności i równoległością pełnionych ról, z których najczęściej żadna nie ma charakteru dominującego. Jednostka „zaczyna funkcjonować nie jako

<sup>1</sup> Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> C. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości*, [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków 1995, s. 12.

osoba, lecz jedynie w aktualnie istotnych rolach, czego konsekwencją jest poczucie osobistej nieokreśloności”<sup>4</sup>. Nie potrafi ona znaleźć obiektywnej odpowiedzi na fundamentalne dla osobowości pytania: czego chcę? co o czymś sądzę? jaki jestem? i najważniejsze: kim chcę być? Wpływ nowych mediów na przebieg tego procesu jest obecnie uznawany za dominujący.

Stały kontakt z zasobami internetowymi narusza świadomość dziedziczenia oraz antycypowania, czyli projektowania przyszłości i drogi własnego rozwoju. Proces kształtowania zachowań człowieka w trwającej przez całe jego życie socjalizacji przyrównuje się do mechanizmów wyłaniania się jego osobowości, a poprzez nią do budowania osobowej tożsamości<sup>5</sup>. Stąd pojawiają się rozróżnienia w kształtowaniu się psychiki młodego człowieka na osobowość (nienaruszalne *idem*, o którym decydują głównie czynniki dziedziczne – wewnętrzne) i tożsamość (podlegające zmianie *ipse*, którego rozwój związany jest głównie z czynnikami środowiskowymi – zewnętrznymi)<sup>6</sup>. Jest to połączenie dwóch stanowisk reprezentujących odmienne poglądy na temat rozwoju osobowości. Wpływ czynników wewnętrznych wywodzi się z koncepcji natywistycznych, natomiast wpływ oddziaływań zewnętrznych jest związany z empiryzmem filozoficznym. Determinantami rozwoju osobowego są zatem ujawniające się zaprogramowane genetycznie właściwości organizmu oraz interakcje zachodzące między jednostką a środowiskiem społecznym. Jest przy tym powszechnie podkreślane, że istotnym katalizatorem tych procesów jest własna aktywność jednostki<sup>7</sup>. Aktywność ta jest współcześnie lokowana na pograniczu rzeczywistości wirtualnej i naturalnej. Jak zauważa Sławomir Ratajski „Takie funkcjonowanie na «pograniczu» wymaga połączenia różnych i odmiennych umiejętności percepcji i działania, wykształcenia instrumentów samokontroli”<sup>8</sup>. Szczególnym okresem kształtowania osobowości jest dzieciństwo oraz młodość, a istotną rolę dla jednostki odgrywają kontakty z osobami znaczącymi. Obecnie, wobec osłabiania struktur społecznych przez tendencje modernistyczne, rolę osób znaczących zaczynają skutecznie przejmować media, szczególnie nowe media. Środowisko nowych mediów, spychając realność na dalszy plan, staje się więc dla jednostki środowiskiem naturalnym. Pod jego wpływem kształtuje się nowy typ

<sup>4</sup> M.R. Müller, *Entweder-Oder? Über Praktiken der Selbststilisierung und den postmodernen Mythos vom fragmentierten Selbst*, [w:] *Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart*, Hg. W. Gebhardt, R. Hitzler, Wiesbaden 2006, s. 103, [za:] A. Zduński, *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, nr 1 (221), s. 54.

<sup>5</sup> Na temat związku osobowości z tożsamością zob.: J. Juszczyk-Rygallo, *Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, nr 2 (40), s. 13–24.

<sup>6</sup> P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2005, s. 8 i nn.

<sup>7</sup> A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 47.

<sup>8</sup> S. Ratajski, *Wprowadzenie*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Federowicz, S. Ratajski, Warszawa 2015, s. 12.

osobowości – osobowość medialna. Jednostka z osobowością medialną nie jest w stanie dokonać świadomego wyboru spośród wielu opcji oferowanych przez media. Staje się tym samym, niestety, podatna na manipulacje tychże mediów. To utrudnia wykształcenie poczucia samoświadomości, co jest z kolei warunkiem koniecznym wykształcenia podmiotowości.

Podmiotowość stanowi sferę potencjalnych zachowań jednostki, przynależy zatem do egzystencjalnej kondycji człowieka. Dlatego też w niniejszych rozważaniach podjęto próbę scharakteryzowania – na tle historycznej i obecnej wizji edukacji medialnej – roli, jaką powinna ona pełnić w procesie ukierunkowanego wykształcenia się stabilnej struktury osobowości, który określimy jako socjalizację medialną. Podstawą rozważań jest teza przedstawiona przez Agnieszkę Zduniak:

Socjalizacja, choć obejmuje również przypadkowe i nieukierunkowane formy oddziaływania na jednostkę, to jednak nie może opierać się wyłącznie na nich. Skutkiem braku ukierunkowania nie jest bowiem wolność, lecz dezorientacja; żeby móc w sposób wolny dokonywać wyborów, potrzeba kryteriów, według których będą one mogły być świadomie dokonywane<sup>9</sup>.

Nowym celem edukacji medialnej, obok tych już dotychczas istniejących, staje się zatem wypracowanie takich kryteriów socjalizacji medialnej, które w warunkach procesów mediatyzacji<sup>10</sup> określą sposoby zamierzonego i ukierunkowanego oddziaływania na osobowość jednostki.

## 2. Edukacja medialna wczoraj. Wytaczanie kierunków

W latach trzydziestych XX wieku, kiedy to obok książek i prasy funkcjonowały już środki przekazu w postaci filmów kinowych, programów radiowych i telewizyjnych, ale jeszcze nie uzyskały statusu mass mediów i kiedy wciąż nie w pełni rozumiano naturę komunikowania się za ich pomocą, po raz pierwszy zaczęto dostrzegać szkodliwy wpływ tychże mediów na odbiorców. W tym właśnie okresie podjęto pierwsze inicjatywy wychowawcze związane z ochroną użytkowników mediów w Wielkiej Brytanii, a następnie w innych anglojęzycznych krajach: Australii, Nowej Zelandii, Republice Południowej Afryki, Kanadzie oraz Stanach Zjednoczonych.

W latach sześćdziesiątych XX wieku, na fali rewolucji telewizyjnej, Marshall McLuhan jako pierwszy dostrzegł zjawisko rozszerzania się zdolności komunikacyjnych człowieka, które zacierając granice między państwami i scalając społeczeństwa o odmiennych kulturach, w konsekwencji prowadzą do kurczenia

<sup>9</sup> A. Zduniak, dz. cyt., s. 56.

<sup>10</sup> Według Friedricha Krotza mediatyzacja oznacza „pewien zespół procesów wynikających ze zmian zarówno w samych mediach, jak i zmian społecznych oraz kulturowych”. Zob.: F. Krotz, *Die Mediatisierung kommunikativen Handels. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*, Wiesbaden 2007, s. 31.

się świata do postaci globalnej wioski<sup>11</sup>. Z perspektywy medialnej globalizacji podjęto w tym czasie kontekstowe badania kultury i literatury. W krajach anglojęzycznych wykrystalizowała się na tym tle koncepcja kształcenia kompetencji medialnych, związanych głównie z medialną piśmiennością (ang. *media literacy*). Twórca terminu *media literacy*, kanadyjski jezuita ojciec John Culkin wraz z przyjacielem i współpracownikiem Marshalllem McLuhanem byli zwolennikami zmiany podejścia do mediów z protekcyjnego na akcentujące potrzebę badania kulturowego. W obszarze kultury multiplikowanej reprodukcji definiowali oni media jako nowy język ludzkości, którego alfabetu, figur stylistycznych, a następnie zasad literatury trzeba się uczyć<sup>12</sup>. Podkreślali w ten sposób, że w nowej przestrzeni medialnej, w warunkach zderzenia się starych i nowych mediów, konieczne stają się umiejętności odczytywania tych swoistych przekazów (widzenia i postrzegania medialnych obrazów w różnych zakresach odbioru). Umiejętności te stanowią kompetencje medialne określane mianem alfabetyzmu medialnego (ang. *media literacy*), który na początku XXI wieku zdefiniował Henry Jenkins jako „zdolność do stawania się pełnoprawnym uczestnikiem współczesnej kultury medialnej”<sup>13</sup>. W tym ujęciu *media literacy* z koncepcji kształcenia została przesunięta do obszaru efektów kształcenia przez edukację medialną (ang. *media education*).

W tym samym okresie lat sześćdziesiątych XX wieku ugruntował się w Polsce pomysł wykorzystania mediów w procesach edukacyjnych, przy czym podstawowym założeniem było instrumentalne traktowanie mediów jako środków dydaktycznych wspomagających procesy nauczania i uczenia się. W wyniku tych działań ukształtowały się subdyscypliny pedagogiki: technologia kształcenia (lata sześćdziesiąte), następnie dydaktyka mediów (lata siedemdziesiąte) i ostatecznie pedagogika medialna (lata osiemdziesiąte). Na gruncie pedagogiki medialnej formułowane były dyrektywy, które mały być wypełniane i realizowane przez edukację medialną, co było uznawane przez większość medioznawców za próbę zawłaszczenia jej terytorium przez pedagogikę.

Dalsza ewolucja edukacji medialnej nastąpiła w latach siedemdziesiątych XX wieku, kiedy to zainteresowano się krytyką ideologiczną mediów. Skierowano wówczas uwagę na reprezentatywność mediów (tzw. medialne reprezentacje rzeczywistości) polegającą na tym, że medialne obrazy rzeczywistości wpływają na samą rzeczywistość poprzez narzucanie jej reprezentacji. W ten sposób rzeczywistość realna traci w konfrontacji z jej medialnymi obrazami status punktu odniesienia, a przez to samotna jednostka zostaje postawiona przed

<sup>11</sup> Twórcą pojęcia „globalna wioska” jest M. McLuhan. Zob.: tegoż, *Wybór pism*, Warszawa 1975.

<sup>12</sup> Zob.: K. Moody, *John Culkin, SJ: The Man Who Invented Media Literacy: 1928–1993*, Center for Media Literacy, źródło: <http://medialit.net/reading-room/john-culkin-sj-man-who-invented-media-literacy-1928-1993> [dostęp: 9.11.2016].

<sup>13</sup> H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007, s. 251.

medialnymi środkami przekazu, które są nierealne i pozbawione odniesienia do rzeczywistości. Rolę edukacji medialnej zaczęto utożsamiać z procesami objaśniania natury samej rzeczywistości i prawdziwości jej obrazów medialnych. Kategorie reprezentacji, traktowane zarówno jako obiekty, jak i zabiegi w relacjach między wizualną (wirtualną) obecnością a realną nieobecnością, powracają w obrębie nauk społecznych i humanistycznych na początku XXI wieku jako problem kryzysu reprezentacji. Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek opisują to jako sytuację, w której nawet „realność traci swoją realność, zostaje sprowadzona do migotania punkcików na telewizyjnym ekranie”<sup>14</sup>. Edukacji medialnej nadano więc nowy cel: nauczanie jednostek odpowiedniej zasady reprezentacji, która pozwala na zmianę w sposobie odbioru świata za pośrednictwem obrazów (komunikatów) medialnych.

Przełomowe znaczenie dla rozwoju edukacji medialnej miała deklaracja przyjęta na seminarium eksperckim zorganizowanym przy udziale UNESCO w 1982 roku w niemieckiej miejscowości Grünwald. Głównym przekazem deklaracji z Grünwaldu<sup>15</sup> było rozpropagowanie idei edukacji medialnej na poziomie międzynarodowym. Kolejne znaczące inicjatywy, które zwróciły uwagę na konieczność narodowego i regionalnego zróżnicowania edukacji medialnej oraz na obowiązkową potrzebę uwzględnienia jej w ramach edukacji formalnej, były podjęte na konferencjach w Tuluzie w 1990 roku oraz w Wiedniu w 1999 roku. Z kolei w 2002 roku na seminarium w Sewilli wskazano na konieczność integracji kapitału społecznego, ekonomicznego i kulturowego wokół wykorzystania różnych form edukacji medialnej (w obszarach formalnej i nieformalnej edukacji). Podsumowaniem i nawiązaniem do tych inicjatyw stała się, ogłoszona w Paryżu w 2007 roku, agenda z 12 zaleceniami dla wdrażania tzw. inkluzywnej koncepcji edukacji medialnej<sup>16</sup>. Odwołując się do tych osiągnięć UNESCO, Parlament Europejski również odniósł się do edukacji medialnej, w najszerzej obejmującej ten temat rezolucji z 2008 roku, w której wzywa do traktowania edukacji medialnej jako ogólnoeuropejskiej podstawy procesu kształcenia ustawicznego.

W Polsce problematyka edukacji medialnej została włączona do obszaru działań Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji w 2000 roku<sup>17</sup>. Pierwszym ważnym dokumentem był *Raport o stanie edukacji medialnej w Polsce* opracowany w 2000 roku na zlecenie KRRiT przez pracowników naukowych Instytutu Sztuk Audiowizualnych Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem Wiesława Grodzica. Wskazano w nim na protekcyjnistyczne ugruntowanie perspektywy badawczej, która ograniczała się do schematycznego i uproszczonego postrzegania rozwijających się technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jednak zaintereso-

<sup>14</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura tożsamości i edukacja: Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 10.

<sup>15</sup> Zob.: *Grünwald Declaration on Media Education*, źródło: [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) [dostęp: 9.11.2016].

<sup>16</sup> Zob.: *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*, źródło: [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendaфин\\_en.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendaфин_en.pdf) [dostęp: 9.11.2016].

<sup>17</sup> Listę działań KRRiT w zakresie edukacji medialnej zob.: *Edukacja medialna w KRRiT*, źródło: <http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny/edukacja-medialna-w-krrit/> [dostęp: 9.11.2016].

sowanie KRRiT edukacją medialną znacznie osłabło w latach 2003–2007<sup>18</sup>, a więc w okresie podejmowania intensywnych działań w tym zakresie zarówno przez UNESCO, jak i Komisję Europejską. W 2008 roku powstał Polski Komitet IFAP, który po przeprowadzeniu analiz oceniających poziom kompetencji medialnej opublikował w 2011 roku *Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym*<sup>19</sup>. Podkreśla się w nim, że edukacja medialna jest niezbędnym warunkiem uczestnictwa w procesach komunikacji społecznej zapośredniczonej przez media (głównie nowe media). Postuluje się jednocześnie opracowanie ogólnokrajowego programu formalnej (system oświaty) i nieformalnej (środowisko rodzinne, instytucje kultury, organizacje pozarządowe) edukacji medialnej obejmującej wszystkie grupy społeczne i wiekowe, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży. Zbliżone stanowisko przedstawiła również KRRiT w przygotowanym w 2014 roku opracowaniu *Strategia regulacyjna na lata 2014–2016*<sup>20</sup>. KRRiT uznaje w zakresie edukacji medialnej domenę systemu edukacji oraz organizacji i instytucji zajmujących się edukacją pozaformalną i nieformalną.

Krajowa Rada postrzega swoją rolę jako organu [...] działającego zarówno we własnym zakresie (w tym w pozyskiwaniu współpracy mediów w upowszechnianiu kompetencji medialnych), jak i we współpracy z innymi organami państwowymi oraz instytucjami i organizacjami, na miarę swoich ustawowych uprawnień i wypracowanych narzędzi. Narzędziem takim jest na przykład serwis internetowy Drogowskaz Medialny, uruchomiony w 2013 r. na oficjalnej stronie KRRiT, oraz profil o tej samej nazwie na portalu społecznościowym Facebook<sup>21</sup>.

Serwis ten służy głównie kształceniu świadomego korzystania z mediów i nabywaniu umiejętności obrony przed fałszywymi czy zmanipulowanymi przekazami. Tutaj, jak widać, również kładzie się główny nacisk na kształcenie w ramach edukacji medialnej odpowiednich kompetencji.

### 3. Edukacja medialna dzisiaj. Na rozdrożu

Obecnie UNESCO w swoich opracowaniach podkreśla potrzebę łączenia edukacji medialnej z ideą nowego humanizmu, w odpowiedzi na wyzwania współczesnego globalnego i multikulturowego społeczeństwa<sup>22</sup>. Nowy humanizm postrzega

<sup>18</sup> Zob.: P. Boron, *Edukacja medialna w Polsce XXI wieku ze szczególnym uwzględnieniem prac KRRiT w latach 2007–2010*, źródło: <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/boron.pdf> [dostęp: 9.11.2016].

<sup>19</sup> Zob.: *Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym*, źródło: [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/edukacja\\_medialna\\_PK\\_IFAP\\_stanowisko\\_\\_1\\_.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/edukacja_medialna_PK_IFAP_stanowisko__1_.pdf) [dostęp: 9.11.2016].

<sup>20</sup> Zob.: *Strategia regulacyjna na lata 2014–2016*, Warszawa 2014.

<sup>21</sup> Tamże, s. 73.

<sup>22</sup> Zob.: J.M.P. Tornero, T. Varis, *Media Literacy and New Humanism*, Moscow 2010.



edukację medialną „jako głębszy (na miarę naszych czasów) proces humanizacji obywateli oraz wzmacniania godności osoby ludzkiej”<sup>23</sup>. Jak zauważa Agnieszka Ogonowska, idea ta: „zasadniczo koresponduje z wizją edukacji kulturowej rozwijaną od wielu lat także przez polskich pedagogów (m.in.: Irenę Wojnar, Bogdana Suchodolskiego) oraz jest mocno akcentowana we współczesnych pracach naukowo-badawczych”<sup>24</sup>. Podejście humanistyczne ugruntowało się w ujęciu edukacji medialnej jako wychowania do korzystania z mediów. Zwolennikiem takiego definiowania edukacji medialnej jest Piotr Drzewiecki<sup>25</sup>, który na ten temat pisze:

Najważniejsza jest osoba odbiorcy, tego, kto korzysta z nowych technologii. To on jest głównym podmiotem kształcenia. Jest to przeciwieństwo innego ujęcia, które można określić podejściem technologicznym. Tutaj bardziej istotny wydaje się sam techniczny instruktaż, edukacja medialna ogranicza się do szkolenia w zakresie umiejętności technicznych, do informatyki<sup>26</sup>.

Na stałą presję opcji technokratycznej w szkole wskazuje także jeden z pierwszych pedagogów medialnych – Bronisław Siemieniecki. Jego zdaniem przyczyną tego stanu jest stała obecność w podstawach programowych przedmiotu informatyka, podczas gdy edukacja medialna, jako element kształcenia, nie musi w ogóle występować. Dlatego też w zawieszeniu pozostaje ważna część edukacji humanistycznej wiążąca zrozumienie mediów z treściami edukacji języka ojczystego, historii i edukacji artystycznej. Piotr Boroń wręcz stwierdza, że „po stronie MEN przeważa stanowisko w zasadzie negujące potrzebę uruchomienia specjalnego programu nauczania z zakresu edukacji medialnej, które dodatkowo stwierdza, że wskazane zagadnienia są już realizowane po części w ramach innych przedmiotów”<sup>27</sup>. W konsekwencji uczeń funkcjonuje w dwóch światach, między którymi nie ma żadnej łączności. Szkoła i media, jako instytucje działające w tym samym systemie społecznym, pozbawione są możliwości wspólnego, nowoczesnego nauczania kulturowego. Szkoła pozostaje związana z kulturą tradycyjną: literaturą, teatrem, muzyką, sztuką malarską i rzeźbą. Nowe media identyfikowane są z kulturą masową (popularną), którą szkoła traktuje jako obiekt poznawczy, niewymagający posiadania jakichkolwiek kompetencji kulturowych. Uczestnictwa w tej kulturze uczeń uczy się więc poza obszarem sformalizowanej edukacji, w tzw. przestrzeniach pokrewieństwa. Wiesław Godzic za Didierem Schretterem formułuje tezę, że dzisiejszy upadek edukacji medialnej (nie tylko w Polsce) tkwi w głębszych pokładach nierozumienia celów i zadań tego zakresu edukacji<sup>28</sup>. Edukacja medialna pozostaje więc

<sup>23</sup> A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013, s. 21.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> P. Drzewiecki, *Wychowanie do korzystania z mediów jako zadanie społeczne i duszpasterskie*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2010, nr 19, s. 42.

<sup>26</sup> Tamże, s. 43.

<sup>27</sup> P. Boroń, dz. cyt., s. 4.

<sup>28</sup> W. Godzic, *Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia i wyzwanie*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Federowicz, S. Ratajski, Warszawa 2015.

dzisiaj na rozdrożu, poszukując swojego miejsca w przestrzeniach formalnego, pozaformalnego i nieformalnego kształcenia (samokształcenia).

Współcześnie ugruntowały się trzy obszary działań związanych z medialnym edukowaniem, które korespondują z zaproponowanymi przez amerykańskie stowarzyszenie National Association for Media Literacy Education. Jest to uczenie o mediach, przez media i dla mediów. Szczegółową charakterystykę tych obszarów prezentuje na przykład Agnieszka Ogonowska<sup>29</sup>. Na tym tle pojawia się pytanie: jaki wariant edukacji medialnej powinien być wdrażany w sytuacji ustawicznego i dynamicznego rozwoju nowych form medialnych, nowych sposobów reprezentacji świata, zmieniających się relacji między użytkownikami a samymi technologiami, a co indukuje nowe sposoby doświadczania (konstruowania) osobowości i tożsamości? „Ciągłe bowiem trudno jest odpowiedzieć w krótki, rzeczowy i wyczerpujący sposób, czym w danym czasie jest, czym już nie jest, a czym jeszcze nie jest edukacja medialna”<sup>30</sup>. Czy zatem nie należy rozszerzać edukację medialną poza dylemat: „uczyć się mediów, czy uczyć rozumienia mediów” i wyznaczać jej wielorakie cele i formy ich realizacji?

#### 4. Edukacja medialna jutro. Potrzeba rewitalizacji

Edukacja medialna w światowych rozwiązaniach funkcjonuje jako samodzielny przedmiot, występuje w obrębie konkretnego przedmiotu (na przykład języka ojczystego, informatyki, sztuki), stanowi element szerszego bloku tematycznego (na przykład wiedzy o kulturze, wiedzy o społeczeństwie) lub jest składnikiem określonej idei kształcenia technicznego, zdrowotnego, menedżerskiego<sup>31</sup>. W ten sposób edukacja medialna funkcjonuje jako realizowanie dyrektyw tworzonych na gruncie pedagogiki mediów, która jest silnie inspirowana osiągnięciami współczesnej psychologii kształcenia, psychologii poznawczej (procesów poznawczych) oraz teorii uczenia się<sup>32</sup>. Takie podejście uszczupla jej wykorzystanie tylko w granicach alfabetyzacji medialnej (kształcenia kompetencji). Współcześnie jednak, wobec całościowego intensywnego kontaktu z mediami, potrzebne jest wykorzystanie edukacji medialnej w projektowaniu działań psychologicznych służących optymalizacji rozwoju człowieka. Jednym z takich kierunków jest socjalizacja medialna. Jej zadaniem jest wykształcanie stabilnej struktury osobowości dziecka przez ukierunkowane komunikowanie się z no-

<sup>29</sup> A. Ogonowska, *Współczesna edukacja...*, s. 33–36.

<sup>30</sup> E. Murawska-Najmiec, *Organizacje międzynarodowe: edukacja medialna w polityce Unii Europejskiej i UNESCO*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. J. Lipszyc, Warszawa 2012, s. 75.

<sup>31</sup> Zob.: A. Ogonowska, *Edukacja medialna: ziemia wciąż nieznaną?...*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1.

<sup>32</sup> Zob.: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, rozdz. 9 i 10, Gdańsk 2006.

wymi mediami. Ta przyszła perspektywa socjalizacji poprzez edukację medialną związana jest z potrzebą połączenia jej trzech klasycznych obszarów działań: uczenie o mediach, przez media i dla mediów. Tworzony jest w ten sposób jeden spójny obszar – uczenie ku mediom<sup>33</sup> – będący zbiorem praktyk edukacyjnych eliminujących skutki zaburzeń rozwoju osobowości wywołanych wczesnym kontaktem z nowymi mediami.

Dziecko żyjące w świecie nowych mediów jest przez nie silnie kształtowane. Holistyczne możliwości, sposób postrzegania świata, myślenia, interpretacji wartości i wreszcie poczucie samoświadomości są zdeterminowane jego osobowością medialną. Cechą tej osobowości jest sposób działania jednostki w mediasferze. Zwykle rozważania na ten temat odbywają się z perspektywy neuronalnych zmian w budowie i funkcjonowaniu mózgu oraz kondycji intelektualnej młodego pokolenia. Janusz Morbitzer szeroko analizuje wyniki badań przeprowadzonych z perspektywy kulturowej, społecznej i pedagogicznej przez światowej sławy badaczy tej problematyki<sup>34</sup>. Liczne wyniki badań pokazują, że współcześni młodzi ludzie, poddani niekontrolowanemu oddziaływaniu mediów, stają się mniej inteligentni i są pozbawieni klasycznych umiejętności związanych z czytaniem i rozumieniem tekstu oraz mają odmienną hierarchię kompetencji i nie potrafią kontrolować swoich zdolności umysłowych. Znacznie trudniejszym zadaniem jest określenie warunków, w których można tych problemów uniknąć. Równie trudna jest ocena przystosowania się do życia w świecie mediów. J. Morbitzer zaproponował więc wprowadzenie jakościowej miary przygotowania do dobrego funkcjonowania w otoczeniu medialnym, którą nazwał medialnością<sup>35</sup>.

Kształtowanie poczucia JA w mediasferze odwołuje się w sposób bezpośredni lub pośredni do mechanizmów wyłaniania się i formowania ludzkiej osobowości, a poprzez nią do tożsamości<sup>36</sup>. Osobowość jest strukturą pierwotną, osadzonym w strefie biologicznej człowieka systemem mechanizmów psychologicznych wyznaczającym, charakterystyczny dla dziecka, sposób postrzegania świata i siebie oraz reagowania na wyzwania rzeczywistości. Jest cechą częściowo wrodzoną, po części zaś podlegającą kształtowaniu w procesie socjalizacji pierwotnej (podobny atrybut przypisuje J. Morbitzer medialności)<sup>37</sup>. JA jest natomiast kategorią nadrzędną w tym sensie, że posiadane przez jednostkę relacje wyłaniające się ze stosunków interpersonalnych i osobistych odniesień spo-

<sup>33</sup> Pojęcie „edukacji ku mediom” zostało po raz pierwszy użyte przez J. Morbitzera w sensie celu edukacji – bycia człowiekiem medialnym. Zob.: tegoż, *Edukacja informatyczna i medialna – razem czy osobno, czyli o ewentualnej integracji tych edukacji*, „Edukacja Medialna” 2003, nr 4, s. 21–26.

<sup>34</sup> Zob.: tenże, *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 5.

<sup>35</sup> Tenże, *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 11/12, s. 51.

<sup>36</sup> J. Juszczyk-Rygałło, dz. cyt., s. 13–24.

<sup>37</sup> J. Morbitzer, *Medialność a sprawność...*, s. 55.

lęcznych stanowią kształtowaną przez nią własną medialność. W dużym stopniu, w procesie socjalizacji, cechy medialności są wypracowywane samoistnie przez dziecko na poziomie świadomym (nie automatycznym) i są przez nie przyjmowane bardziej lub mniej dobrowolnie. Niektóre czynniki determinujące medialność człowieka pojawiają się wraz z wiekiem i mogą podlegać daleko idącym przeobrażeniom wraz z nabywaniem cech tożsamości w procesie socjalizacji wtórnej. Jak jednak zauważa Agnieszka Zduniak: „Ważnym czynnikiem dającym socjalizacji pierwotnej przewagę nad procesami socjalizacji wtórnej jest to, iż pierwsza z nich ma charakter konieczny, druga zaś (na ogół) opcjonalny”<sup>38</sup>. Dlatego też błędy popełnione w trakcie socjalizacyjnego kształtowania medialności dziecka są trudne do późniejszej korekty (jedynie poprzez jej modyfikowanie, które, choć możliwe, jest jednak procesem długotrwałym i nie zawsze przynoszącym pozytywne efekty).

Medialność to zatem postawa jednostki, indywidualne ustosunkowanie się do świata mediów, zarówno w roli odbiorcy, jak i aktywnego twórcy komunikatów medialnych, to także czynnik motywujący do medialnej aktywności<sup>39</sup>.

Jest to definicja i interpretacja samego siebie i jest to odpowiedź na pytanie: kim jestem w danych okolicznościach (ustosunkowanie się do mediów). Analogiczną definicją jest też określenie przyjmowane dla tożsamości<sup>40</sup>, która ma, podobnie jak medialność, charakter interpersonalny, negocjowalny i zmienny (choć głównie w zakresie wtórnej socjalizacji). Pojawia się zatem potrzeba swojej rewitalizacji edukacji medialnej w kierunku socjalizacji medialnej i związanej z nią edukacji ku mediom. Obejmuje ona następujące zagadnienia:

- edukacyjne i socjalizacyjne funkcje mediów,
- funkcje mediów w kształtowaniu tożsamości,
- posługiwanie się mediami w procesach socjalizacyjnych,
- umiejętności świadomego wyboru produktów medialnych,
- projektowanie działań psychologicznych w optymalizacji rozwoju jednostki,
- zastosowanie mediów w diagnostyce i terapiach psychopedagogicznych,
- kształtowanie strategii rozumienia, odbioru i dekodowania przekazów medialnych,
- modelowanie zachowań pożądaných społecznie w kontaktach z mediami.

Oczywiście ten ogólny zakres uczenia ku mediom powinien być uszczegółowiony w zależności od docelowej grupy wiekowej lub społecznej.

## 5. Podsumowanie. Medialna przyszłość edukacji

Współcześnie radykalnie zmieniają się warunki życia młodego pokolenia w rzeczywistości realnej oraz wirtualnej. Medialne uwarunkowania coraz bar-

<sup>38</sup> A. Zduniak, dz. cyt., s. 50.

<sup>39</sup> J. Morbitzer, *Medialność a sprawność...*, s. 53.

<sup>40</sup> M. Wróblewska, *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17, s. 181.

dziej determinują styl życia, ale również szanse edukacyjne (zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i nieformalnej). Jest to przejaw tzw. miękkiego determinizmu medialnego, określony przez Paula Levinsona jako „wzajemne oddziaływanie technologii (mediów), która coś umożliwia, oraz ludzi, którzy tę możliwość urzeczywistniają”<sup>41</sup>. Ten miękki determinizm „wytycza zadania dla edukacji medialnej: jest to przeprowadzenie ucznia złożoną drogą od mediotyzmu<sup>42</sup> do medialnej dojrzałości, to także nieustanne zapobieganie negatywnemu zjawisku mediotyzmu, w zasadzie wśród wszystkich grup wiekowych i warstw społecznych”<sup>43</sup>. Edukacja formalna nie zajmuje się problem medialności, gdyż nie potrafi go zidentyfikować, bo go w ogóle nie zna. Tymczasem systematyczne kształtowanie i rozpoznawanie medialności obok osobowości (tożsamości) ucznia jest wielkim wyzwaniem dla systemu edukacji w ogóle, a edukacji medialnej w szczególności. Przedstawiona koncepcja socjalizacyjnej edukacji medialnej koresponduje z perspektywą medialnej przyszłości edukacji, którą Zbyszko Melosik widzi w urzeczywistnianiu „pedagogiki rdzenia tożsamości”<sup>44</sup>. Zakłada ona podjęcie świadomego ryzyka walki o zachowanie osobowości współczesnego człowieka. W ten sposób pojawia się szansa na kształtowanie u dzieci i młodzieży poczucia własnej wartości i unikanie kryzysów tożsamości, niezależnie od kierunków przyszłego rozwoju mediosfery, które pozostają wciąż niejednoznaczne i niepewne.

## Bibliografia

- Boron P., *Edukacja medialna w Polsce XXI wieku ze szczególnym uwzględnieniem prac KRRiT w latach 2007–2010*, źródło: <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/boron.pdf> [dostęp: 9.11.2016].
- Drzewiecki P., *Wychowanie do korzystania z mediów jako zadanie społeczne i duszpasterskie*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2010, nr 19.
- Edukacja medialna w KRRiT*, źródło: <http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny/edukacja-medialna-w-krrit/> [dostęp: 9.11.2016].
- Godzic W., *Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia i wyzwanie*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Federowicz, S. Ratajski, Polski Komitet ds. UNESCO, KRRiT, Warszawa 2015.

<sup>41</sup> P. Levinson, *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawa 2006, s. 24.

<sup>42</sup> Pojęcie „mediotyzm” zostało zapożyczony od dziennikarza Mariusza Czarnieckiego przez J. Morbitzera i jest przez niego używane do oznaczenia sposobu funkcjonowania w medialnym świecie, charakteryzującym się brakiem krytycyzmu w odbiorze przekazów medialnych.

<sup>43</sup> J. Morbitzer, *Medialność a sprawność...*, s. 56.

<sup>44</sup> Zob.: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

- Grunwald Declaration on Media Education*, źródło: [http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) [dostęp: 9.11.2016].
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, przeł. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007.
- Juszczak-Rygałło J., *Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, nr 2 (40).
- Krotz F., *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*, Wiesbaden 2007.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.
- McLuhan M., *Wybór pism*, przeł. K. Jakubowicz, wybór J. Fuksiewicz, Warszawa 1975.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2000.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura tożsamości i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Moody K., *John Culkin, SJ: The Man Who Invented Media Literacy: 1928–1993*, Center for Media Literacy, źródło: <http://medialit.net/reading-room/john-culkin-sj-man-who-invented-media-literacy-1928-1993> [dostęp: 9.11.2016].
- Morbitzer J., *Edukacja informatyczna i medialna – razem czy osobno, czyli o ewentualnej integracji tych edukacji*, „Edukacja Medialna” 2003, nr 4.
- Morbitzer J., *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 11/12.
- Morbitzer J., *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 5.
- Murawska-Najmiec E., *Organizacje międzynarodowe: edukacja medialna w polityce Unii Europejskiej i UNESCO*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. J. Lipszyc, Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012.
- Müller M.R., *Entweder-Oder? Über Praktiken der Selbststilisierung und den postmodernen Mythos vom fragmentierten Selbst*, [w:] *Nomaden, Flaneure, Vagabunden. Wissensformen und Denkstile der Gegenwart*, hg. W. Gebhardt, R. Hitzler, Wiesbaden 2006.
- Ogonowska A., *Edukacja medialna: ziemia wciąż nieznaną? ...*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 1.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.
- Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*, źródło: [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin\\_en.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Parisagendafin_en.pdf) [dostęp: 9.11.2016].

- Pedagogika*, red. B. Śliwerski, t. 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, rozdz. 9 i 10, Gdańsk 2006.
- Ratajski S., *Wprowadzenie*, [w:] *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*, red. M. Federowicz, S. Ratajski, Polski Komitet ds. UNESCO, KRRiT, Warszawa 2015.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2005.
- Stanowisko w kwestii zapewnienia edukacji medialnej wszystkim grupom wiekowym i społecznym*, źródło: [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/edukacja\\_medialna\\_PK\\_IFAP\\_stanowisko\\_\\_1\\_.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/edukacja_medialna_PK_IFAP_stanowisko__1_.pdf) [dostęp: 9.11.2016].
- Strategia regulacyjna na lata 2014–2016*, KRRiT, Warszawa 2014.
- Taylor C., *Źródła współczesnej tożsamości*, przeł. A. Kopacki, [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, przekł. zbiorowy, Kraków 1995.
- Tornero J.M.P., Varis T., *Media Literacy and New Humanism*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow 2010.
- Wróblewska M., *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. 17.
- Zduniak A., *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, nr 1 (221).

## About the need for revitalization of media education

### Summary

Permanent contact with Internet resources affects an individual's awareness as far as projection of the future and the way of his or her own development is concerned. As a result, the individual has a sense of personal vagueness. The influence of new media on the course of this process is currently considered as dominant, in particular within the period of intensive personality formation, which means childhood. In this period, contacts with significant people play an important role for the individual. Nowadays, in the face of weakening of social structures by modern tendencies, the role of significant people is being effectively taken over by new media. Environment of the new media, unfortunately, pushes reality into the background and becomes a natural environment for children. Under its influence, a new type of personality is developed – media personality. An individual with media personality is not able to choose consciously among many options offered by the media. As a consequence, it becomes more and more difficult for them to develop a sense of self-awareness, which is necessary to develop subjectivity. Bearing in mind historical and current vision of media education, this article attempts at characterizing the role that should be played by education in the process of development of a stable personality structure. This process is called media socialization. Such a perspective of socializing by means of media education in the future involves the need to combine its three classic fields of action: teaching about media, teaching through media and teaching for media. In this way, one consistent field is created – teaching towards media – which means a set of education practices that eliminate results of disturbances caused by early contacts with the new media.

**Keywords:** media education, media literacy, socialization, identity, education, child, society.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.64>

Aneta JEGIER

## **Kształtowanie świata wartości dzieci poprzez media**

**Słowa kluczowe:** świat wartości, media, wpływ telewizji, edukacja konsumencka.

### **Wstęp**

Od wielu lat mówi się o uzależnieniu od telewizji i gier komputerowych. Panuje powszechne przekonanie, że dotyczy to głównie nastolatków. Coraz częściej jednak ten problem dotyczy również dzieci małych, czyli tych w wieku przedszkolnym. Brak wczesnej interwencji ze strony dorosłych może skutkować różnorodnymi problemami, także tymi, które będą powodowały trudności w prawidłowym kształtowaniu się świata wartości dzieci.

Nadmierne korzystanie z telewizji powoduje, że zastępuje ona rodziców w pełnieniu przez nich funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Jednocześnie sprawia, że wśród przedszkolaków panuje moda na reklamowane, markowe produkty. Konieczne jest zatem, aby w placówkach oświatowych wprowadzić treści edukacji konsumenckiej, marketingowej. Dzieci i ich rodzice powinni być uczeni odpowiedzialnego dozowania mediów, ważne jest również dawanie dobrego przykładu przez dorosłych, odpowiedzialnych za wychowanie dzieci.

### **1. Dziecko a media**

Media jako zjawisko społeczne są niewątpliwie jednym z większych osiągnięć naszej cywilizacji; są połączeniem techniki i sztuki. Wykorzystywane rozumnie mogą wnieść wiele dobra, wiele pożytku w życie społeczeństwa, rodziny i jednostki. Problem w tym, że rodziny zaczęły nadmiernie z nich korzystać. Radio i telewizja, a często także komputery, tablety i konsole niepostrzeżenie w wielu domach zajęły najważniejsze miejsce. Wielość kanałów i propozycji

programowych powoduje, że rodzice nie są w stanie sprawować kontroli nad tym, czego słuchają i co oglądają dzieci. Jednocześnie dorośli wychowujący dzieci są coraz bardziej zawiedzeni treściami, środkami i formami programów, jakie proponują media. Doszukując się ich celu, dochodzą do wniosku, że celem tych programów, przecież skierowanych do najmłodszego pokolenia, nie jest dobro, piękno i kształtowanie ogólnoludzkich wartości, ale wręcz przeciwnie – hołdowanie brzydocie, wulgarności czy egoizmowi, przyświeca temu wyzierająca zewsząd chęć zysku. Na każdym kroku pojawia się mnóstwo reklam, które pokazują, jak łatwo stać się pięknym, zadowolonym, beztróskim i bogatym, jak łatwo pozbyć się kłopotów, czy w ogóle ich unikać. Kanały telewizyjne – przeznaczone dla dzieci – w większości wcale się dla dzieci nie nadają i im w żaden sposób nie służą. Służą natomiast wielkim koncernom, dla których przedszkolak jest konsumentem – takim samym, jak dorosły. Kultura popularna wkroczyła do domów i przedszkoli, zdobywając serca dzieci reklamami kolorowych zabawek i gadżetów z sylwetkami bohaterów ulubionych bajek maluchów. To mass media dyktują modę i wpływają na zainteresowania dzieci. Kultura popularna działa na zasadzie sprowadzania wszystkich treści do wspólnego mianownika tak, aby każdy znalazł w niej coś dla siebie. Skutkiem ubocznym takiego zabiegu kulturowego są problemy w uczeniu dzieci tego, co dobre, a co złe, jak również wartości związanych z odpowiedzialnością.

W programach skierowanych do dzieci, lub tych, w których dzieci biorą udział, obowiązuje szeroko rozumiana infantylicyzacja treści, jak również inscenizacji, strojów, bohaterów. Świadczy także o tym niepotrzebne, przesadne wykorzystywanie zdrobnień, wyjaśnień, dopowiedzeń, bez pozostawienia miejsca na refleksję, własne zakończenia. Pojawia się więc pytanie: Jak korzystać z mediów, będąc świadomym zagrożeń pedagogiem czy rodzicem, jak kształtować dziecięcą osobowość i zachęcać je do dobra, cieszenia się tym, co ma?

Rozwój moralności jest u dziecka połączony z rozwojem społecznym, poznawczym i emocjonalnym, bo w kontaktach z innymi uczy się ono przestrzegać reguł, poleceń oraz zaczyna zdawać sobie sprawę z konsekwencji własnych zachowań<sup>1</sup>.

Podczas zabawy według reguł dziecko przedszkolne funkcjonuje na zasadzie egocentryzmu, reguły uważa za zmienne i dostosowane do siebie. Dziecko próbuje zaadoptować się do zabaw z innymi, jednak częściej preferuje samodzielne aktywności, bo lubi wygrywać<sup>2</sup>. Dziecięca moralność ma swoje źródła w postawionych granicach między tym, co wolno, a czego nie należy robić. Moralne znaczenie czynów dziecko poznaje poprzez ich rezultaty. Na początku maluch jest posłuszny autorytetowi pedagoga i w tej relacji szacunku rozwija swoje

<sup>1</sup> *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 118.

<sup>2</sup> J. Wadsworth Barry, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998, s. 98.

wzorze postępowania<sup>3</sup>. Dziecko, przebywając w gronie innych, ma okazję na przyswojenie sobie norm i ich rozpowszechnianie. Naśladuje zachowania nie tylko wartościowe. Rolą wychowawcy i rodzica powinna więc być kontrola przekazu dziecięcego, gdyż ono uczy się przez obserwację i zaczyna samo to praktykować. L. Wygotski uważał, że człowiek ma naturę społeczno-kulturalną i nie musi uczyć się na nowo i od początku wszystkiego. Wychowywanie w społeczeństwie polega na korzystaniu z doświadczenia i mądrości poprzednich pokoleń. Tych wzorców zachowań dziecko będzie zawsze szukało w środowisku najbliższego rozwoju, czyli podpatrując rodziców oraz rodzeństwo. W ten sposób kolejne pokolenia przekazują sobie materialny i niematerialny dorobek kulturowy oraz wartości. Do takich narzędzi w obszarze poruszanych tu problemów można zaliczyć sposób spędzania czasu wolnego, jak również podejście do korzystania z mediów. Wzorce zachowań, które prezentują dorośli bliscy dzieciom, modelują bowiem funkcjonowanie maluchów.

## **2. Czas wolny w sądach i opiniach dzieci w wieku przedszkolnym – wyniki badań<sup>4</sup>**

W prezentowanych badaniach wzięło udział 300 dzieci w wieku przedszkolnym, pochodzących z różnych środowisk rodzinnych oraz obszarów Polski. Uzyskano odpowiedzi, jak dzieci rozumieją pojęcie czasu wolnego (zob. wykres 1).

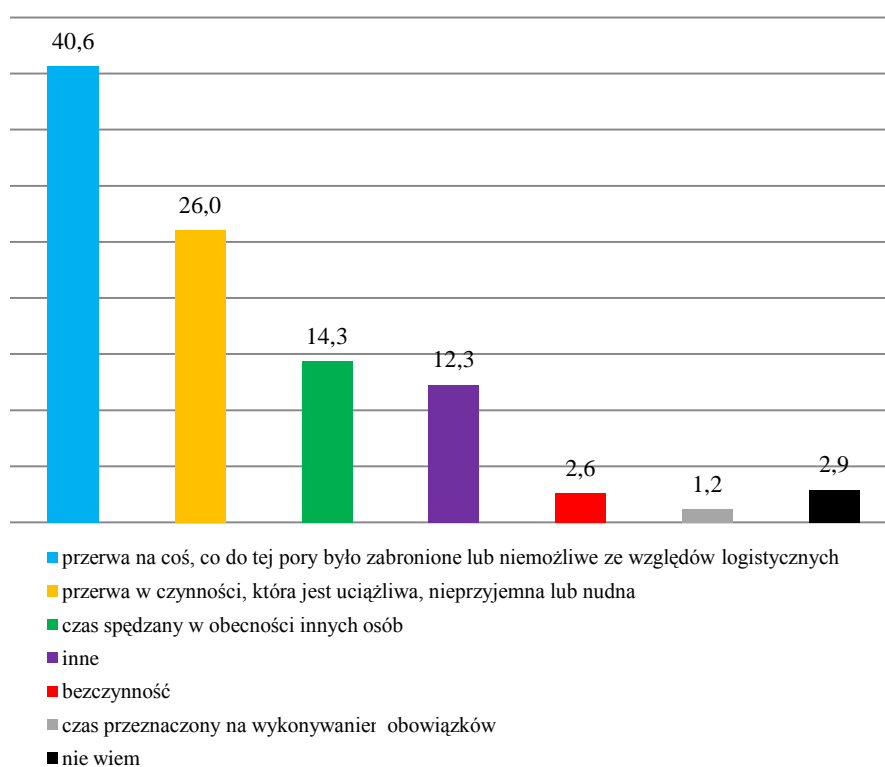
Większość dzieci rozumie czas wolny jako przerwę, w której mogą one robić to, co w innej sytuacji jest zabronione, limitowane lub niemożliwe ze względów logistycznych (ponad 40,6% odpowiedzi). Mogą więc „wyjść na dwór i pobawić się”, „długo spać”, „oglądać bajkę, telewizję”, „odpoczywać” itp. Obecnie codzienne plany zajęć dzieci, już od wieku przedszkolnego, bywają w dużym stopniu wypełnione, a niekiedy przeładowane, stąd tak mało czasu mają one na swobodną zabawę, aktywność fizyczną czy zwykły odpoczynek.

Dokładnie 26% spośród badanych rozumie czas wolny jako przerwę w robieniu czegoś, co jest uciążliwe, nieprzyjemne, trwa od dłuższego czasu lub nudzi. Dzieci nie muszą więc „chodzić do przedszkola, szkoły”, „wykonywać obowiązków”, „rano wstawać”, „odpowiadać na pytania”. Zastanawiające, skąd u nich tak wczesna niechęć do podejmowania obowiązków związanych z edu-

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Badania zostały przeprowadzone przez studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, pod moim kierunkiem. Celem badań było sprawdzenie rozumienia przez dzieci pojęcia czasu wolnego, jak również sposobów spędzania czasu wolnego przez dzieci w wieku przedszkolnym i ich rodziców. Studenci mieli przygotowane arkusze pytań, na których nanosili indywidualne odpowiedzi przedszkolaków. Opracowania wyników i ich analizy dokonała A. Gąstoł. Szersze opracowanie znajduje się w publikacji *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, red. A. Jegier, Warszawa 2015.

cją. Zapewne spowodowana ona jest nastawieniem rodziców do własnej aktywności zawodowej – w swoich wypowiedziach dzieci stwierdzają, że czas wolny to również przerwa od pracy dla dorosłych. Ta tendencja może martwić, gdyż obecnie, silniej niż kiedyś, zaznacza się spadek wewnętrznej motywacji dzieci do podejmowania wysiłku – intelektualnego i fizycznego, na rzecz bezczynności (zauważanej w sposobach spędzania wolnego czasu przez nastolatki) oraz zaabsorbowania grami komputerowymi czy tabletem z dostępem do Internetu.



**Wykres 1.** Czas wolny w sądach i opiniach dzieci w wieku przedszkolnym

Jedynie 14,3% dzieci spędza czas wolny w otoczeniu bliskich lub rówieśników. W tych wypowiedziach widoczna jest tendencja do wspólnej zabawy, najczęściej z rodzeństwem, lub wyjazdu pod opiekę do dziadków: „wolny czas jest wtedy, jak jestem z mamą i tatą w domu, bawimy się, chodzimy na spacer, zakupy, oglądamy telewizję, mama mi czyta baję, to czas z rodzicami, przeszkadza się wtedy rodzicom”.

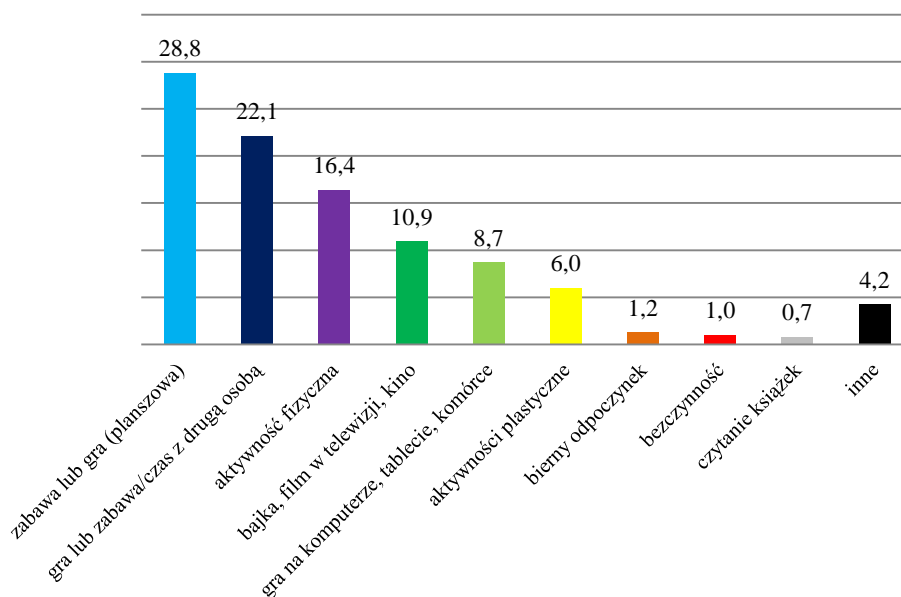
Blisko 2,6% dzieci spędza czas wolny bezczynnie, co wpisuje się w powyższe obserwacje dotyczące modelu zachowania się w domu. Nie bez wpływu na taką sytuację są również media, często promujące wizerunek biernego wypo-

czynku lub zwyczajnej nudy. Dzieci stwierdzają: „siedzi się w domu i nic nie robi”, „czas wolny jest wtedy, jak się ma dużo czasu i się nudzi”.

To ważne, aby czas wolny stał się wartościowym momentem w życiu osób bliskich. Spotkanie, wspólne przeżywanie, dzielenie radości i trosk w zwykłej rozmowie, rodzinna zabawa czy uprawianie sportu to sposoby na pogłębienie wzajemnej więzi oraz skuteczny psychofizyczny odpoczynek.

### 3. Jak przedszkolaki spędzają czas wolny

Wykres 2 prezentuje dane uzyskane w trakcie badań, dotyczące sposobów spędzania czasu wolnego przez dzieci w wieku przedszkolnym.



**Wykres 2.** Sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci w wieku przedszkolnym

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

Na drugim miejscu wśród popularnych sposobów spędzania przez dzieci wolnego czasu znalazła się zabawa i gra z drugą osobą – 22,1% odpowiedzi.

Wśród dziecięcych wypowiedzi dominują aktywności podejmowane wspólnie z rodzeństwem lub kolegami – „bawię się z moim starszym bratem, koleżanką”, „idę do mojej koleżanki do domu”. Cieszy również fakt, że czas spędzany wspólnie to również zabawy podejmowane z rodzicami: „siłuję się z tatą i sprawdzamy, kto ma większe mięśnie, przytulamy się, gramy w traktorowe gry, gram z tatą na komputerze, gram z mamą na skrzypcach, puszcza z nią la-tawce, chodzę z mamą i tatą na spacer”.

Ponad 16% dzieci w czasie wolnym angażuje się w aktywność fizyczną: „pójdę na plac zabaw”, „wychodzę na dwór”, „skaczę na trampolinie”, „jeżdżę na koniu, takim prawdziwym”, „jeżdżę na rowerze”, „tańczę”, „gram w piłkę”, „biegam albo huśtam się na huśtawce”, „idę na balet”, „kąpię się w basenie”, „idę z koleżankami na rolki”, „idę nad rzeczka”, „idę na górka i wspina się po niej”, „jeżdżę na deskorolce”.

Blisko 11% dzieci spędza czas wolny przed telewizorem, oglądając bajki, lub w kinie. Z tych rozwiązań jedynie to ostatnie wydaje się najkorzystniejsze, gdyż zazwyczaj wiąże się ze spędzeniem czasu z drugą osobą.

Gra na komputerze lub tablecie to sposób wybierany przez 8,7% dzieci, co w połączeniu z poprzednim wynikiem daje informację, że prawie 20% dzieci czas wolny spędza przed ekranem. Te statystyki trafnie wpisują się w wyniki raportu EU Kids Online, który w Polsce prowadzony był przez L. Kirwil. Według wstępnych szacunków, w Polsce ponad 36% dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym posiada własny tablet<sup>5</sup>.

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

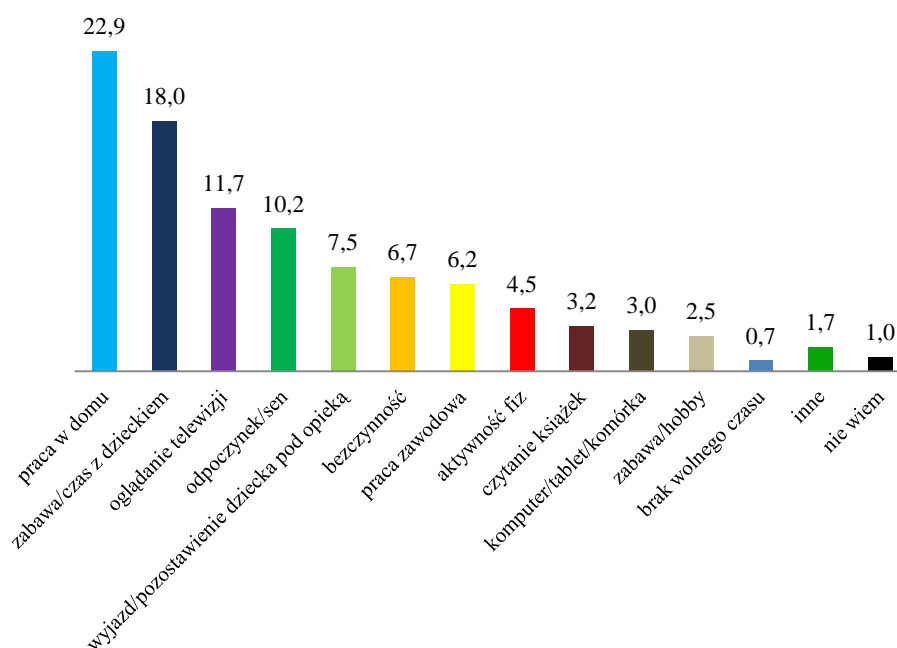
Bierny odpoczynek, w postaci snu, wybrało 1,2% dzieci, podczas gdy bezczynność w czasie wolnym wybiera 1% badanych. Wśród odpowiedzi wystąpiły określenia: „w ogóle nic nie robię”, „leżę na kanapie w salonie i jem chrupki” czy „leżę cały dzień w łóżku”.

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

<sup>5</sup> <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Intheirownwords020213.pdf> [dostęp: 5.09.2015].

#### 4. Sposoby spędzania wolnego czasu przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – w obserwacjach, opiniach i sądach dziecięcych

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



**Wykres 3.** Sposoby spędzania wolnego czasu przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – w opinii dzieci

Według 22,9% badanych dzieci, rodzice najczęściej spędzają czas wolny na pracy w domu. Pojawiły się tutaj odpowiedzi: „mama gotuje zupę, zmywa i robi obiad, sprząta, dogląda królika i chomika, idzie na zakupy”. Co ciekawe, dzieci zgłaszały, że powyższymi aktywnościami w domu zajmuje się mama, podczas gdy tata „leży i śpi, nic nie robi”.

Jedynie co piąty rodzic spędza czas wolny na zabawie lub innej aktywności spędzonej z własnym dzieckiem: „bawią się ze mną w jakieś gry, bawią się ze mną”, „rodzice chodzą ze mną na spacer”. Ponad 11% rodziców, w opinii własnych dzieci, spędza czas wolny na oglądaniu telewizji, a ponad 10% przeznaczają na sen. Ponad 7,5% rodziców czas wolny wykorzystuje w pełni dla siebie, oddając dzieci pod opiekę innym opiekunom – dziadkom, wujostwu, czy wysy-

łając dzieci na zajęcia bądź wyjazdy. Dzieci obserwują również, że czas wolny bywa przez dorosłych przeznaczony na kontynuację pracy zawodowej – to 6,2% odpowiedzi.

Jedynie 4,5% spośród badanych deklaruje, że ich opiekunowie w czasie wolnym uprawiają sport czy inną formę aktywności fizycznej: „idziemy na basen”, „jeżdżą ze mną rolkami”, „wychodzą na dwór, idą na spacer”.

Tylko 3,2% w czasie wolnym od pracy czyta książki, a jeszcze mniej, bo 2,5%, przeznacza go na realizację własnego hobby czy ulubionych zainteresowań: „rozwiązują krzyżówki”, „mama robi urodę”, „tata grzebie przy samochodzie”, „tata bawi się”, „tata ogląda sobie mecz, a mama maluje paznokcie”, „mama czyta książki, a tata jeździ na ryby”. Można zauważyć tendencję, że czas wolny przez rodziców bywa zagospodarowywany oddzielnie – mało aktywności bywa wykonywanych wspólnie. Również charakter zainteresowań wydaje się mało zróżnicowany czy inspirujący, a przez to trudniej jest zaangażować w niego dzieci.

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

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

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

## 5. Media a wychowanie w rodzinie

W wielu domach kultura korzystania z telewizji i innych mediów pozostawia wiele do życzenia. Nieracjonalne korzystanie z nich ogranicza czas na rozmowy rodzinne, bezpośrednie kontakty rodziców z dziećmi, wspólne spacerowanie, wyjazdy i zabawy. Obserwuje się tendencję do „przedkładania w wychowaniu tego, co przyjemne, ponad to, co konieczne”<sup>6</sup>. Polega to na tym, że bliscy wolą pozwolić dziecku na włączenie bajki, czy po prostu obejrzenie wybranego programu w te-

<sup>6</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O zgubnych skutkach zezwalania dzieciom na oglądanie telewizji ponad miarę i korzystanie z komputerów i tabletów*, cz. 1, „Bliżej Przedszkola” 2013, nr 5, s. 20.



lewizji, niż zająć się osobiście dzieckiem. Osobiste zaangażowanie wymaga bowiem wysiłku, poświęcenia czasu, zachęcenia dziecka, aby zechciało się włączyć w daną aktywność. Swoją postawę dorośli usprawiedliwiają głoszoną opinią, mówiącą o tym, że ich dziecko dużo korzysta, oglądając różne programy, np. uczy się różnych słów, piosenek (najczęściej z reklam), potrafi naśladować różne postacie. Jeśli już rodzice oglądają wspólnie ze swoimi pociechami jakiś program, to jest on najczęściej skierowany do widza dorosłego (typu *Mam talent*, czy *You can dance*). Mimo to dorośli i dzieci nie porozumiewają się ze sobą w czasie emisji programu i nie rozmawiają po jego obejrzeniu. Jak pisze E. Gruszczyk-Kolczyńska, „[...] jeżeli dorosły nie porozmawia z dzieckiem po obejrzeniu filmu i nie skłoni do wyciągnięcia właściwych wniosków, wnioski, do których dziecko może dojść samo, są trudne do przewidzenia”<sup>7</sup>.

Szczególnie groźne dla wychowawczej roli rodziców stało się zjawisko zastępowania ich przez media w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Wydaje się, że bliska dziecku osoba jest z nim przez cały dzień, a jak wynika z obserwacji część rodziców, nawet podczas spaceru z dzieckiem rozmawia ona przez telefon czy gra w gry na smartfonie. W domu także telewizor wyznacza rytm dnia, a grający stale odbiornik zakłóca budowanie właściwych relacji w rodzinie i zaspokajanie potrzeb dziecka.

Częstość, z jaką dzieci poddawane są oddziaływaniu mediów, skłania do przesłedzenia, w jaki sposób są one w nich prezentowane i z jakimi treściami mogą się utożsamiać czy je naśladować.

Zjawiskiem, które wpływa znacząco na kształtowanie się świata wartości dzieci, jest ich udział w show-biznesie, uczestnictwo w pokazach mody czy reklamach. Oczywiście, od wielu lat organizowane były konkursy czy festiwale przeznaczone dla dzieci, jednak miały one na celu premiowanie dziecięcych talentów i pasji oraz pracy maluchów nad ich rozwijaniem. Była to niewątpliwie zachęta dla innych do doskonalenia siebie. Obecnie pojawiły się takie programy, w których najważniejszy jest wdzięk, umiejętność zachowywania się w sposób „dorosły” czy uroda. Jak pisze M. Wójcik, „Programy rozrywkowe ukazują nam zwykle dziecko jako nieporadną jeszcze, ale za to pełną uroku istotkę, której nie należy traktować jak (nieco mniejszego) człowieka, ale jako maskotkę stworzoną ku uciesze mas”<sup>8</sup>. To podejście do dziecka wykorzystywane jest w reklamach, gdzie dzieci skłaniają konsumentów do zakupu zachwalanych przez nie produktów, niekoniecznie dla nich przeznaczonych (jak np. prezentuje to jeden z funduszy emerytalnych). Dzieci są także atrakcją w rodzinnych serialach i programach rozrywkowych. W rezultacie we wszystkich tych programach traktuje się dziecko całkowicie przedmiotowo.

<sup>7</sup> Tamże, s. 19.

<sup>8</sup> M. Wójcik, *Program telewizyjny „Od przedszkola do Opola” jako wyraz dominującej we współczesnej kulturze postawy wobec dziecka*, [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003.

Konsumpcjonizm jako wartość? Przykładem może być firma Mattel, która podbiła rynek zabawkarski najbardziej znaną na świecie lalką, jaką jest złoto-włosa, smukła Barbie. Mattel jako pierwszy wykorzystał reklamę telewizyjną w celu dotarcia do nowego konsumenta – dziecka. Od pojawienia się pierwszej lalki na targach zabawkarskich w 1959 roku grupę docelową stanowią dzieci i młodzież, które pragną mieć wszystkie ubrania, fryzury, domy Barbie. Ich brak w domu dziewczynki świadczy o niskim statusie społecznym właścicielki. Dziewczynki odkładają swoje kieszonkowe na zakup rzeczy nie dla siebie, lecz dla Barbie, która jest dla nich konsumentką idealną. Dla producentów z firmy Mattel Barbie jest tylko produktem, który ma przynosić ciągle zyski dla koncernu. W związku z tym wymyślono kolekcjonerskie edycje plastikowej piękności. Zbieranie unikatowych egzemplarzy można rozpocząć, będąc dzieckiem i kontynuować nawet w dorosłym życiu, kiedy już zabawa lalkami nie sprawia takiej frajdy. Mattel znalazł sposób, aby fani Barbie nie rozstawali się z firmą przez długie lata. Już w 1930 roku z badań przeprowadzonych przez Willy i Lehman wynikało, że ponad 80% dzieci przejawia chęć zbierania czegoś. Sama Barbie również jest kolekcjonerką – kupuje niczym zakupoholiczka ubrania, samochody, akcesoria, a zawody zmienia jak rękawiczki. Na przestrzeni lat plastikowa celebrytka uzbierała dziewiętnaście różnorodnych domów – na wsi oraz w mieście. Należy poruszyć jeszcze jedną istotną kwestię dotyczącą Barbie. Uczy dziewczynki, grupę przyszłych nastolatek, że ważniejsze jest „mieć, a nie być”. A zainteresowania powinny kręcić się wokół kupowania. Od tego czasu młodzi ludzie są traktowani jako wysoko opłacalni odbiorcy. Rynek zabawkarski jest prawdopodobnie najprężniej rozwijającym się na świecie. Jak pisze B. Łaciak, „Dziecko staje się obecnie znaczącym konsumentem, ma wpływ na wydatki rodziców, ale także może samodzielnie dysponować środkami finansowymi”<sup>9</sup>.

Obecnie uważa się, że nawet 2–3-letnie dzieci są w stanie odróżniać marki zabawek i zdecydować, która jest tą „bardziej oryginalną”. Jest to efektem obecności konsumpcjonizmu w wychowaniu dziecka już od najmłodszych lat. Dzieci XXI wieku są nastawione na posiadanie tego, co zobaczą i uznają za atrakcyjne, co im się podoba, tego, co jest popularne wśród kolegów. Niestety, firmy reklamujące swoje produkty, jako te, które wspierają rozwój dziecka, z wychowaniem mają niewiele wspólnego. Głównym założeniem nieprzemiękających i super chłonnych pieluszek Pampers jest nie wygoda dziecka, tylko rodzica, który zabiegany i zapracowany będzie odwlekał przyzwyczajenie dziecka do korzystania z nocnika, a co za tym idzie – dłużej będzie korzystał z pieluch ulubionej marki. Podobnie jest z gotowymi obiadami ze słoika, które są być może nienaturalne i drogie, ale w reklamie telewizyjnej występuje troskliwa mama lub wykwalifikowany naukowiec, którzy polecają ten właśnie produkt, jako „najlepszy wybór dla Twojego malucha!”. Korporacje produkujące zabawki, czy akcesoria

<sup>9</sup> B. Łaciak, *Wstęp*, [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, s. 14.

dla dzieci, specjalizują się w psychologii reklamy, a Mattel jest jedną z wiodących prym w tej dziedzinie<sup>10</sup>.

Popkultura w społeczności przedszkolnej przejawia się przede wszystkim w modzie. Chodzi tu o trendy związane zarówno z ubiorem dzieci, jak i z zabawkami, które przynoszą ze sobą z domu. W zależności od panującej mody, którą dyktują bajki oraz reklamy telewizyjne, dzieci preferują zabawę innymi lalkami, klockami, maskotkami, niż ich rówieśnicy parę lat wcześniej<sup>11</sup>. Obecnie w liście do Świętego Mikołaja chłopcy proszą najczęściej o małe figurki z serii Lego Star Wars oraz Ninjago. Aby podbić popularność zabawki, wypuszczono na rynek szereg filmów oraz seriali z ludzikami Lego w roli głównej, które można oglądać w kinach oraz telewizji. Niegdyś lalki Barbie były bardzo popularne wśród dziewczynek w wieku przedszkolnym. Obecnie najmodniejszą serię stanowią Monster High, lalki wampirzyce. Być może ze względu na ich specyficzny, mało słodki wygląd budzą zainteresowanie dziewczynek dopiero w wieku wczesnoszkolnym. Klasyczną lalkę Barbie zastąpiły Kucyki Pony, popularne w latach 90., teraz przeżywające swoją drugą, głośniejszą młodość<sup>12</sup>.

Przedszkolna zabawkowa moda związana jest bezpośrednio z marketingiem i ogromnymi nakładami pieniężnymi na reklamę ze strony producentów bajek. Nie przez przypadek przedświąteczne bloki reklamowe, w godzinach nadawania bajek dla dzieci, składają się w zasadzie tylko i wyłącznie z promocji nowych zabawek i gier. Nieważne, czy dana lalka lub samochód są ładne, przydatne lub trwałe. W reklamach skierowanych do dzieci najczęstszą strategią reklamową jest modelowanie. Jest to uczenie pewnych zachowań na zasadzie naśladownictwa. Dlatego w wielu reklamach występują ładne, wesołe, modnie ubrane dzieci, tworzące wzór do naśladowania dla swoich rówieśników zasiadających przed monitorem telewizora. Innym sposobem zmanipulowania małego widza jest nadawanie znaczeń emocjonalnych, czyli ukazanie reklamowanych produktów w powiązaniu z pozytywnymi emocjami, wywołanymi przez wspólną zabawę, okazaną miłość rodziców, zwycięstwo w rywalizacji. Wyidealizowany obraz środowiska rodzinnego lub rówieśniczego pokazywany w reklamie ma na celu skłonienie zarówno dzieci, jak i rodziców do zakupu reklamowanych produktów. Warto zdawać sobie sprawę, że maluchy traktowane są instrumentalnie, gdyż ich obecność służy celom reklamy. Innym istotnym faktem jest propagowanie za pomocą reklam różnych negatywnych postaw i zachowań, jak na przykład łakomstwa, agresji, złych nawyków żywieniowych, czy postawy konsumpcyjnej. Ważne, żeby dorośli wychowujący dzieci zdawali sobie z tego sprawę, gdyż w Polsce nie ma edukacji konsumenckiej, a dzieci nie uczą się krytycznego odbioru reklam, racjonalnego sprawdzania przekazów reklamowych czy zabaw oswojących z reklamą<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> F. Rogers Mary, *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa 2003, s. 94–113.

<sup>11</sup> L. Wójcik, *Świat według reklam*, „Wychowawca” 1999, nr 9, s. 25.

<sup>12</sup> [http://polki.pl/rodzina\\_maledziecko\\_galeria.html?galg\\_id=10012862&ph\\_center\\_03\\_page\\_no=10#gallery\\_place](http://polki.pl/rodzina_maledziecko_galeria.html?galg_id=10012862&ph_center_03_page_no=10#gallery_place) [dostęp: 30.07.2015].

<sup>13</sup> C. McGregor, *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka. Zabawy i ćwiczenia*, przekł. B. Stokłosa, Warszawa 1998.

Wizerunek medialny dziecka niepełnosprawnego w naszym kraju pozostawia wiele do życzenia. Programów telewizyjnych przeznaczonych dla niepełnosprawnych jest bardzo mało, a istniejące są emitowane w nieatrakcyjnym czasie antenowym. Nie ma specjalnych programów dla dzieci i o dzieciach, chociaż dla wielu z nich to niejednokrotnie okno na świat. Programów z udziałem dzieci niepełnosprawnych jest jak na lekarstwo. Pojawiają się za to w sensacyjnych reportażach, przesłuszonych reklamach lub prośbach o fundusze, mających z założenia formę chwytających za serce filmików. Pojawia się tu pytanie, czy służy to kształtowaniu integracji i tolerancji?

A co oglądają przedszkolaki? Otóż, jeśli zadamy to pytanie rodzicom, od wielu z nich usłyszymy, że dzieci oglądają bajki i programy edukacyjne. Jednak nie wszystkie bajki, które podobają się dziecku i są wśród jego rówieśników uważane za te kultowe, faktycznie są edukacyjne i wpływają na prawidłowy rozwój maluchów. Niektórych programów najlepiej unikać, ponieważ nie tylko nie mają walorów edukacyjnych, ale zwyczajnie są nieestetyczne. Popularne bajki, które tworzą wizytówkę kanałów z bajkami w telewizjach kablowych, często emanują agresją i wulgaryzmami, nie nadając się przy tym do oglądania dla dzieci w wieku przedszkolnym ani wczesnoszkolnym. Wielu psychologów i pedagogów zwraca uwagę na konieczność sprawowania większej kontroli dorosłych nad oglądanymi przez ich pociechy kanałami. Sugerują, że w związku z tym, że tacy bohaterowie jak Batman czy Spiderman są postaciami nierealnymi, dzieci nie powinny ich oglądać, ponieważ chęć odtworzenia przez nie popisów filmowych może być dla nich zwyczajnie niebezpieczna. Wynika to z faktu, iż małe dzieci nie potrafią odróżnić fikcji od rzeczywistości. One ślepo wierzą w to, co widzą w kreskówkach i filmach. Także agresja i przemoc, zobaczone na ekranie, będą przez przedszkolaki wykorzystywane w sytuacjach życiowych i będzie to miało wpływ na ich rozwój społeczny oraz relację z innymi ludźmi<sup>14</sup>. Warto zwrócić uwagę na to, że brutalność, jaką ogląda dziecko, początkowo wywołuje w nim obrzydzenie i strach. Jednak maluchy bardzo szybko oswiają się z agresją i wulgaryzmami, powoduje to u nich pobudzenie emocjonalne, śmiech, a po pewnym czasie – niewrażliwość na zło i przemoc. Najbardziej podatne na zapamiętywanie i uczenie się tego, co widzą, są dzieci do siódmego roku życia, a więc w wieku przedszkolnym. Dzieci za swoje ulubione bajki uznają nie tylko „Kubusia Puchatka” i „Smerfy”, ale przede wszystkim te związane z agresją i pokonywaniem wrogów, np. „Ben 10”, „Lego Star Wars”, „Ninjago”, „Angry Birds”. Obecność bajek w życiu dziecka nie kończy się z momentem wyłączenia telewizora. Ingerencja kreskówek w świat przedszkolaka nie ma granicy. Po zakończonym oglądaniu maluch idzie do swojego pokoju i bawi się w to, co oglądał. Utożsamia się z ulubioną postacią i w świecie swojej wyobraźni walczy, pokonuje przeciwników. Agresja z ekranu telewizora przenosi się na

<sup>14</sup> [http://www.wiadomosci24.pl/artykul/zanim\\_wlaczysz\\_dziecku\\_bajke\\_180339.html](http://www.wiadomosci24.pl/artykul/zanim_wlaczysz_dziecku_bajke_180339.html) [dostęp: 5.08.2015].

przedszkolny dywan. Rodzice często nieświadomi tego, jakie treści ogląda ich dziecko, potęgują w nim zainteresowanie bajką, kupując zabawki, pościel, naczynia sygnowane twarzą ulubionego bohatera. Seriale animowane są dla dzieci źródłem wzorców zachowań. Niestety, dzieci wzorują się nie tylko na tych szlachetnych i uczciwych postawach swoich bohaterów, czerpią również od czarnych charakterów, którzy problemy rozwiązują w sposób agresywny i brutalny. Od częstego oglądania rozlewu krwi młodzi ludzie uodparniają się na widok przemocy oraz zła<sup>15</sup>.

W 2008 roku TNS OBOP przeprowadziło badanie opinii publicznej dotyczące czasu, jaki przeciętny Polak spędza codziennie przed telewizorem. Wynik dla 3071 przebadanych osób powyżej 4 roku życia wynosił średnio 3 godziny i 26 minut. Oznacza to, że wzrósł o 7 minut w stosunku do roku poprzedniego<sup>16</sup>. TNS przeprowadziło również badanie na próbie 526 widzów dziennie. Wyniki badania wskazują, że respondenci w wieku 4–15 lat oglądają telewizję średnio 2 godziny i 12 minut dziennie. Ponieważ jest to uśredniony wynik, zawierają się w nim dane pochodzące z domów, gdzie dzieci nie oglądają telewizji wcale lub rodzice pozwalają im na obejrzenie jednej bajki w ciągu dnia, oraz z rodzin, gdzie maluchy spędzają przed telewizorem całe dni<sup>17</sup>.

W świetle informacji dotyczących ogromnej liczby godzin, które maluchy spędzają przed telewizorem, nie powinien dziwić fakt niebagatelnej roli mediów w ich życiu. Kilkudniowa obserwacja dzieci w przedszkolu to potwierdza. Otóż, w dniu, w którym do przedszkola można było przynieść zabawki z domu, dzieci przyniosły: gazetki z serii Angry Birds, plastikowy miecz świetlny – rekwizyt z filmu *Gwiezdne wojny*, lalka Barbie-syrenka, lalki Monster High, figurki kucyków Pony, figurki Lego Star Wars i Lego Ninjago, katalogi Lego. Dzieci były zainteresowane jedynie tymi zabawkami, aż do śniadania. Tylko jedno dziecko bawiło się przedszkolnymi klockami. Żadne z dzieci nie podjęło się oglądania książek, rysowania czy kolorowania.

Bawienie się gadżetami promowanymi w mediach nie jest niczym złym. Problem polega na tym, że brak w domu przedszkolaka takich zabawek staje się powodem wykluczenia bądź gorszego traktowania dziecka przez rówieśników. Nie jeden raz można bowiem usłyszeć prośby dzieci skierowane do rodziców, aby kupili reklamowaną rzecz. Na pytanie dorosłego: „czy dlatego, że bardzo ci się podoba?”, dziecko odpowiada: „nie, ale wszyscy to mają”. To powinno nam, pedagogom i psychologom, uzmysłowić konieczność podjęcia trudu włączenia edukacji konsumenckiej, marketingowej do działań wychowawczo-edukacyjnych w placówkach oświatowych. Musimy umieć odpowiedzieć sobie na pyta-

<sup>15</sup> <http://magazyntuiteraz.pl/bunt-kreskówek-przemoc-w-bajkach-i-jej-wplyw-na-rozwoj-i-zachowanie-dzieci/> [dostęp: 5.08.2015].

<sup>16</sup> <http://media2.pl/badania/45996-Co-i-jak-dlugo-ogladalismy-w-2008-roku.html> [dostęp: 13.08.2015].

<sup>17</sup> [http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105407,12422971,Telewizja\\_nie\\_dla\\_dzieci.html](http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105407,12422971,Telewizja_nie_dla_dzieci.html) [dostęp: 15.08.2015].

nia: Jak przekonywać rodziców przedszkolaków, że komputer, tablet i telefon komórkowy to nie są artykuły pierwszej potrzeby dla ich dziecka? Jak rozmawiać z rodzicami o odpowiedzialnym korzystaniu z mediów zarówno przez dzieci, jak i dorosłych dających im wzór do naśladowania? Jak czuć nad światem wartości dzieci w dobie wszechogarniającego nas konsumpcjonizmu?

## Bibliografia

- Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*, red. A. Jegier, Warszawa 2015.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *O zgubnych skutkach zezwalania dzieciom na oglądanie telewizji ponad miarę i korzystanie z komputerów i tabletów*, cz. 1, „Bliżej Przedszkola” 2013, nr 5.
- <http://magazyntuiteraz.pl/bunt-kreskówek-przemoc-w-bajkach-i-jej-wpływ-na-rozwoj-i-zachowanie-dzieci/> [dostęp: 5.08.2015].
- <http://media2.pl/badania/45996-Co-i-jak-długo-oglądaliśmy-w-2008-roku.html> [dostęp: 13.08.2015].
- [http://polki.pl/rodzina\\_maledziecko\\_galeria.html?galg\\_id=10012862&ph\\_center\\_03\\_page\\_no=10#gallery\\_place](http://polki.pl/rodzina_maledziecko_galeria.html?galg_id=10012862&ph_center_03_page_no=10#gallery_place) [dostęp: 30.07.2015].
- <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/Intheirownwords020213.pdf> [dostęp: 5.09.2015].
- [http://www.wiadomosci24.pl/artykul/zanim\\_wlaczysz\\_dziecku\\_bajke\\_180339.html](http://www.wiadomosci24.pl/artykul/zanim_wlaczysz_dziecku_bajke_180339.html) [dostęp: 5.08.2015].
- [http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105407,12422971,Telewizja\\_nie\\_dla\\_dzieci.html](http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105407,12422971,Telewizja_nie_dla_dzieci.html) [dostęp: 15.08.2015].
- Łaciak B., *Wstęp*, [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003.
- McGregor C., *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka. Zabawy i ćwiczenia*, przekł. B. Stokłosa, Warszawa 1998.
- Rogers Mary F., *Barbie jako ikona kultury*, Warszawa 2003.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000.
- Wadsworth Barry J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998.
- Wójcik L., *Świat według reklam*, „Wychowawca” 1999, nr 9.
- Wójcik M., *Program telewizyjny „Od przedszkola do Opola” jako wyraz dominującej we współczesnej kulturze postawy wobec dziecka*, [w:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Warszawa 2003.

## **Building the world of child's values through media**

### **Summary**

For many years we have talked about television and game addictions. We all think that this problem affects mainly adolescents. Increasingly this subject affects preschool children too. Lack of early intervention from parents and caretakers can lead to several problems which can cause difficulties in correctly building the world of child's values. Excessive use of television starts to substitute parents in their caretaking roles. At the same time we see that in preschool groups brand products start to matter. It's necessary that preschools include topics about consumer education and marketing in their programs. Children and parents should possess the knowledge about responsible using and dosing of media and also give the good example to children under their care.

**Keywords:** world of values, influence of the television, consumer education.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.65>

Zbigniew ŁĘSKI

## Relacja komputer–uczeń w perspektywie dydaktycznej

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, kształcenie wielostronne, komputeryzacja kształcenia, relacja uczeń–komputer, analiza transakcyjna.

W 2005 roku autor niniejszego opracowania opublikował, w XIV numerze czasopisma „Pedagogika”, artykuł poświęcony komputeryzacji kształcenia w świetle zasad dydaktyki ogólnej<sup>1</sup>. Obecne opracowanie z pozoru może zatem wydawać się mocno zbieżne z tym sprzed ponad 10 lat. W rzeczywistości jednak, autor, nie negując wniosków, jakie wtedy zostały wysunięte, sugeruje teraz ich daleko idące rozszerzenie i spojrzenie na proces komputeryzacji kształcenia z nieco innej perspektywy.

Wróćmy jednak „do korzeni”. W 2005 roku podstawowym problemem, jaki analizowano w kontekście obecności nowych technologii w rzeczywistości szkolnej, był zakres oraz możliwości ich zastosowania. Można było spotkać się z teoriami, które postulowały bardzo szerokie wykorzystanie komputerów – wręcz całkowite zdominowanie procesu dydaktycznego przez te urządzenia i, co za tym idzie, jego gruntowną przebudowę. Obok były teorie nieco bardziej ostrożne, które sugerowały najpierw dokonanie gruntownych analiz zmierzających do ustalenia, gdzie komputer rzeczywiście może być przydatny, gdzie jego wykorzystanie nie wniesie nowej jakości oraz gdzie może przynieść więcej szkód niż korzyści. Znakomity polski pedagog – W.P. Zaczyński – już w 1986 roku pisał:

komputery tworzą współczesność. Żadne ze współczesnych osiągnięć człowieka nie mogłyby powstać w epoce przedinformatycznej. Ich obecność w szkole nie jest kwestiono-

---

<sup>1</sup> Zob.: Z. Łęski, *Komputeryzacja kształcenia w świetle zasad dydaktyki ogólnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 14: *Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte*, Częstochowa 2005, s. 229–241.

wana. Jednak racjonalne wprowadzenie komputerów do nauczania musi być poprzedzone analizą wszystkich składników dydaktycznej rzeczywistości”<sup>2</sup>.

Analiza ta skłoniła Zaczyńskiego do spojrzenia na komputeryzację kształcenia przez pryzmat teorii kształcenia wielostronnego W. Okonia. Jak czytamy w jednej z jego ważniejszych publikacji, jaką niewątpliwie jest *Uczenie przez przeżywanie*:

problemem aktualnie ważnym staje się dla dydaktyki kwestia takich działań dydaktycznych nauczyciela, w których i dzięki którym następować będzie owo pożądane łączenie tych dwóch często przeciwstawianych sobie pierwiastków – umysłu i uczucia, racji i emocji<sup>3</sup>.

Z perspektywy tych właśnie pierwiastków sugerował ów Autor analizę ewentualnej przydatności komputerów w procesie nauczania-uczenia się. Ścieżką tą podążał również autor niniejszej publikacji we wspomnianym na początku opracowaniu z roku 2005. Z perspektywy lat można jednak dostrzec, iż takie analizy i takie podejście okazały się dalece niewystarczające. Mimo znacznego rozwoju i upowszechnienia się zdobyczy technologii, spadku cen odpowiedniego sprzętu czy oprogramowania, rzeczywistość przeciętnej szkoły niewiele różni się w zakresie wykorzystania nowych mediów, od tej sprzed 10 lat. Co więcej – wiele bardzo ambitnych projektów związanych z komputeryzacją procesu dydaktycznego okazało się fiaskiem lub w ogóle nie zostało wprowadzonych w życie. Kilka lat temu mogliśmy w mediach usłyszeć o rządowym programie wprowadzenia tabletów do szkół. Sprawa ucichła, tabletów nie ma, tematu nie ma... Zapewne jednym z istotnych problemów tak szeroko zakrojonych akcji są ich koszty. Ale czy tylko? Warto w tym miejscu cofnąć się znowu w czasie do końca wieku dwudziestego, kiedy to w Stanach Zjednoczonych próbowano eksperymentalnie w kilku szkołach całkowicie zastąpić tradycyjne zeszyty, podręczniki i inne środki dydaktyczne komputerami przenośnymi. Eksperyment zakończył się fiaskiem, a przyczyny niepowodzenia wskazał i opisał C. Stoll. Zwrócił on między innymi uwagę na problem polegający na tym, że kontakt z komputerem był dla znacznej części uczniów znacznie bardziej atrakcyjny od kontaktu z nauczycielem. Zamiast słuchać nauczyciela i dostosowywać się do jego poleceń, znaczna część klasy skupiała się na tym, co oferuje im technologia, często całkowicie odchodząc od tematyki zajęć i skupiając się na grach komputerowych lub poszukiwaniu różnych informacji związanych np. z ich zainteresowaniami<sup>4</sup>. Minęło wiele lat i niewiele się zmieniło. Komputer jest szybszy, tańszy i mniej awaryjny. Teoretycznie zatem łatwiej go wykorzystać na szeroką skalę w szkole. Ale czy mamy rzeczywiście dobry pomysł na to, jak zapobiec opisanym przez Stolla zjawiskom? Wprowadzenie komputera do tradycyj-

<sup>2</sup> W.P. Zaczyński, *Teoretyczny kontekst obecności komputerów w nauczaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 4.

<sup>3</sup> Tenże, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990, s. 155.

<sup>4</sup> C. Stoll, *High-Tech Heretic. Why Computers Don't Belong in the Classroom and Other Reflections by a Computer Contrarian*, New York 2000, s. 49.

nego systemu dydaktycznego, na zasadzie wymiany „jeden do jednego” za dotychczas stosowane środki dydaktyczne, nie sprawdziło się i wciąż się nie sprawdza. Wielu badaczy zadaje sobie zapewne w tym miejscu pytanie – co dalej? Dokonaliśmy analizy racjonalności wykorzystania nowych technologii w procesie nauczania-uczenia się. Wspomniana teoria kształcenia wielostronnego W. Okonia wydaje się świetnie do tego nadawać i z jej perspektywy patrzył już na problematykę komputeryzacji dydaktyki nie tylko W.P. Zaczyński, ale również M. Tanaś, czy też autor niniejszego opracowania. Czego nam zatem jeszcze brakuje? Co nam umyka?

W tym miejscu warto znowu wrócić do końca XX wieku i do koncepcji oraz eksperymentów pozornie w ogóle z dydaktyką niezwiązanych. Pozwalają one jednak rzucić nowe światło na omawiany tu problem, a co za tym idzie, wskazać na możliwe ścieżki jego dalszej analizy, a w konsekwencji – na rozwiązania. Mowa tu o badaniach B. Reeves’a oraz C. Nassa, którzy w szeregu przeprowadzonych przez siebie eksperymentów udowodnili, że w relacji z mediami (a w badaniach w roli mediów najczęściej występowały odpowiednio zaprogramowane i przygotowane komputery) człowiek zachowuje się tak samo, jak w relacjach z innymi ludźmi. Jak piszą wspomniani autorzy:

Nawet najbardziej bierne zastosowania mediów sprawiają, że ludzie skupiają na nich uwagę, przypisują im osobowość, doświadczają pobudzenia, przyznają im kompetencje, organizują w pamięci informacje, określają sympatie i antypatie i doświadczają fizycznych zmian w organizmie i mózgu. Kuszące byłoby na przykład myślenie, że reakcje na komputery dotyczą tylko i wyłącznie wydajności, a reakcje na telewizję i film są związane jedynie z rozrywką. Reakcje na wszystkie media mają jednak szeroki zakres i dużą intensywność, a wszystkie stanowią część zjawiska utożsamiania mediów z rzeczywistością<sup>5</sup>.

Powyższy cytat doskonale ukazuje wszelkie aspekty wyciągniętych przez autorów wniosków oraz jednoznacznie wskazuje na to, czego wciąż nam brakuje – między innymi w analizie przydatności dydaktycznej i możliwości zastosowania nowych mediów w edukacji. Ten brakujący i wciąż wymykający się analizie element to tyłowa relacja. Uczeń wchodzi bowiem z komputerem w pewną specyficzną relację – w znacznej mierze tożsamą z relacjami międzyludzkimi. Co będzie, jeśli nie uwzględnimy tego faktu na przykład w trakcie projektowania procesu nauczania-uczenia się, opartego na nowych mediach? Znowu przywołując słowa Reeves’a i Nassa:

Projektujący media mogą korzystać z tego, co ludzie robią najlepiej. Maszyny będą wówczas bardziej dostępne, treść bardziej zrozumiała, a interfejsy bardziej wygodne, jeśli będą działały zgodnie z zasadami świata społecznego i naturalnego. [...] Nieuwzględnienie społecznych i naturalnych zasad przez projektantów nie oznacza, że zasady te staną się nieistotne – użytkownicy po prostu będą sfrustrowani i niezadowoleni<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> B. Reeves, C. Nass, *Media i ludzie*, Warszawa 2000, s. 296.

<sup>6</sup> Tamże, s. 298.

Od chwili, kiedy Reeves i Nass prowadzili swoje badania, minęło, z perspektywy tempa, w jakim rozwijają się nowe technologie, bardzo dużo czasu. Interfejsy zmieniły się, można w znacznej mierze je dopasowywać, zmieniać, pod kątem własnych upodobań i preferencji. Z jednej zatem strony można powiedzieć, że w tym zakresie przytoczone w powyższym cytacie postulaty autorów zostały zrealizowane. Jednak ich realizacja wydaje się być bezrefleksyjna (zapewne w wielu przypadkach intuicyjna i nie do końca świadoma) i skupia się jedynie na aspekcie ułatwienia oraz uatrakcyjnienia sposobu naszego korzystania z nowych mediów. Patrząc na niniejszy problem z perspektywy dydaktycznej, relacja komputer–uczeń jest w chwili obecnej jeszcze bardziej atrakcyjna, atrakcyjniejsza od relacji nauczyciel–uczeń, niż w czasie, kiedy Stoll opisywał, wspomniane wcześniej, nieudane eksperymenty z całościową komputeryzacją procesu dydaktycznego. Co więcej, wydaje się, iż nie tylko będzie ona bardziej atrakcyjna, ale też mniej poddana jakiegokolwiek kontroli zewnętrznej. Komputery i sieć internetowa są obecnie wszędzie. Nie musimy już wprowadzać laptopów do procesu dydaktycznego, aby zaobserwować opisywane przez Stolla zjawiska. Niemal każdy uczeń ma obecnie przy sobie smartfona, którego możliwości wielokrotnie przewyższają te, które oferowały komputery z końca XX wieku. Jednocześnie niemal każdy smartfon posiada stały i często nieograniczony dostęp do sieci Internet. Jeśli zatem uczniowi na lekcji jest nudno, wystarczy, że wyciągnie komputer z kieszeni i może zagłębić się w – znacznie atrakcyjniejszy od szkolnej rzeczywistości – świat cyberprzestrzeni. Należy przy tym zwrócić uwagę na fakt, iż w takim przypadku to uczeń jest sprawcą. To od niego zależy jakość, czas oraz charakter relacji. To on ma poczucie kontroli. Tymczasem w sytuacji interakcji z nauczycielem zmuszony jest pozostawić kontrolę w ręku tego drugiego i podporządkować się jego poleceniom i wymogom. Nic zatem dziwnego, że w takiej sytuacji relacja z nowym medium jest znacznie bardziej atrakcyjna i wciągająca.

We wcześniejszych akapitach poznaliśmy istotę problemu. Co jednak dalej? Co można zrobić, aby analizę obecności komputera w procesie dydaktycznym uzupełnić o ten pomijany, a zarazem niezwykle istotny, aspekt naszego relacyjnego kontaktu z nowymi mediami? Wróćmy na moment jeszcze raz do wspomnianej już wcześniej teorii kształcenia wielostronnego W. Okonia. Wydaje się bowiem, iż autor ten, prawdopodobnie całkowicie nieświadomie i mimowolnie, wskazał na teorię, która może dobrze sprawdzić się przy realizacji postulowanych tu analiz. Jak pisze wspomniany Okoń:

psychologia zdążyła wkroczyć na nowe drogi, czego ogół pedagogów niemal nie zauważył. Ten nowy kierunek rozwoju psychologii traktuje człowieka jako harmonijnie funkcjonującą całość: poznającą, czującą i działającą, świadomą własnego „ja” i powiązaną wieloma więzami ze społeczeństwem i kulturą<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 194.

I dalej:

Traktując osobowość jako stopniowo harmonizującą się całość, oddziałując na nią i uruchamiając własne siły jednostki, nie możemy jednocześnie nie dostrzegać podstawowych funkcji, którym zawdzięcza swoją egzystencję i rozwój. Do tych funkcji osobowości zalicza się poznawanie świata i siebie, przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości oraz zmienianie świata. Te trzy typowo ludzkie funkcje leżą u podstaw kształcenia wielostronnego<sup>8</sup>.

Gdzie w powyższych cytatach wspomniana na początku tego akapitu wskazówka? Większość koncepcji psychologicznych jest dla pedagoga zamknięta. Ich wykorzystanie wiąże się zwykle ze skomplikowaną procedurą zespołowych badań interdyscyplinarnych, których organizacja nierzadko przekracza możliwości badacza. „Większość” nie oznacza jednak wszystkich. W. Okoń, tak naprawdę w przytoczonych powyżej cytatach nieświadomie, wskazał na koncepcję, która może się świetnie sprawdzić w przedmiotowej analizie, a zarazem jest w pełni dostępna dla środowiska badającego rzeczywistość edukacyjną z czysto pedagogicznej perspektywy. Przypomnijmy, że teoria kształcenia wielostronnego opiera się na założeniu, iż na ludzką osobowość składają się trzy funkcje – poznawanie świata, zmienianie świata oraz jego przeżywanie. W.P. Zaczyński w przytoczonym wcześniej, a odnoszącym się również do kształcenia wielostronnego, cytacie pisze o konieczności łączenia umysłu i uczucia, racji i emocji. Wydaje się, iż można tu dostrzec wyraźną analogię do wprowadzonej przez E. Berne’a koncepcji analizy transakcyjnej (w skrócie AT), która zajmuje się między innymi analizą naszej osobowości, dzieląc ją na Rodzica, Dorosłego oraz Dziecko. Jak pisze twórca wspomnianej teorii:

Każdy człowiek [...] dysponuje ograniczonym repertuarem [...] stanów ego, które nie są rolami, ale psychologiczną rzeczywistością. Repertuar ten może być uporządkowany według następujących kategorii: (1) stany ego będące próbą naśladownictwa wzorów rodzicielskich, (2) stany ego autonomicznie prowadzące w kierunku obiektywnej oceny rzeczywistości, i (3) te, które reprezentują archaiczne przeżytki – wciąż aktywne stany ego utrwalone we wczesnym dzieciństwie. [...] Przejawy stanów ego najprościej oddają określenia: Rodzic, Dorosły i Dziecko, używane w prawie wszystkich analizach formalnych<sup>9</sup>.

W celu doprecyzowania znaczenia opisanych w powyższym cytacie stanów ego, warto sięgnąć również do *Słownika analizy transakcyjnej* opracowanego przez J. Jagiełę. Czytamy tam, że Stan Ja-Rodzic to:

zespół uczuć, myśli, działań, bezrefleksyjnych lub automatycznych wypowiedzi i zachowań ukształtowanych pod wpływem rodziców lub przejęty od osób pełniących ich rolę. Może funkcjonować jako czynnik sterujący [...] lub przejawiać się w zachowaniach typowo rodzicielskich<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Tamże, s. 196.

<sup>9</sup> E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1994, s. 16.

<sup>10</sup> J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 178.

Na temat stanu Ja-Dorosły przeczytamy natomiast, iż jest to:

najbardziej racjonalny, autonomiczny oraz obiektywny stan Ja, odpowiadający za kontakt z rzeczywistością, ocenę prawdopodobieństwa zdarzeń i przetwarzanie informacji<sup>11</sup>.

Z kolei stan Ja-Dziecko to:

najbardziej archaiczny stan Ja, stanowiący zbiór zachowań, myśli i uczuć odtwarzanych z dzieciństwa danej osoby<sup>12</sup>.

Podsumowując przytoczone określenia, warto podkreślić, iż to z naszego wewnętrznego Rodzica płyną normy, zasady, sposoby zachowania się, nakazy i zakazy, itp., natomiast dzięki Dziecku możemy się cieszyć, odczuwać, możemy być kreatywni i naturalni. Pomędzy tym wszystkim nasz wewnętrzny Dorosły odpowiada za obiektywizm, racjonalizm czy analizę. Jak zatem widać, wszystkie te stany Ja są nam potrzebne do prawidłowego, zdrowego i harmonijnego funkcjonowania w codziennym życiu. Wszystkie trzy potrzebne są również w procesie dydaktycznym. Także nauczycielowi, który czasem będzie występował z pozycji osoby nakazującej, przekazującej niepodważalne normy i zasady (Rodzic), innym razem będzie dokonywał obiektywnej oceny rzeczywistości, prowadził partnerską dyskusję z wychowankiem (Dorosły), a w jeszcze innym wypadku będzie przekazywał emocjonalne zaangażowanie, ukazywał radość z przekazywania i przyswajania nowych umiejętności i wiedzy, wykorzystywał własną kreatywność i rozbudzał zainteresowania i pasje uczniów (Dziecko). Podobnie po stronie wychowanków. Poznanie nie może się jedynie opierać na przyswajaniu norm i zasad (Rodzic) oraz nauce obiektywnej oceny rzeczywistości (Dorosły). Równie ważne jest zaangażowanie emocjonalne, kreatywność, radość (Dziecko) – bez tego nie ma motywacji do nauki, rodzi się niechęć do szkoły i zdobywania nowych informacji i umiejętności za pośrednictwem tej instytucji. I wydaje się, że to właśnie o tym pisał W.P. Zaczyński. Jeśli proces dydaktyczny ma być skuteczny, to musimy umieć połączyć ze sobą i umysł, i uczucie – a zatem to, co płynie z naszego Ja-Dorosły, z tym, co dostępne z poziomu Ja-Dziecko, oraz racje i emocje – a więc to, co pochodzi z Ja-Rodzic, z tym, co wywodzi się z Ja-Dziecko. Bliskość teorii kształcenia wielostronnego do koncepcji analizy transakcyjnej, znajdującej coraz to szersze zastosowanie w edukacji, jest tu bardzo łatwo zauważalna.

No dobrze... ale gdzie w powyższym kontekście zginęła tytułowa relacja pomiędzy uczniem a komputerem? Wiemy już, że komputeryzacja kształcenia nie przebiega tak, jak zakładano, a jedną z przyczyn tego zjawiska może być właśnie niezauważanie lub niedocenianie zaobserwowanego przez Reeves'a i Nassa relacyjnego charakteru pomiędzy człowiekiem a komputerem. Wiemy również, że zasadność obecności nowych mediów na poszczególnych etapach

<sup>11</sup> Tamże, s. 50.

<sup>12</sup> Tamże, s. 58.

oraz w poszczególnych modułach kształcenia można skutecznie ocenić dzięki zastosowaniu teorii kształcenia wielostronnego. Dowiedzieliśmy się również, iż teoria ta jest niezwykle bliska wobec edukacyjnego nurtu koncepcji analizy transakcyjnej. I tak naprawdę, w tym właśnie miejscu doszliśmy do sedna niniejszych rozważań. Analiza transakcyjna dostarcza bowiem badaczowi przejrzystej terminologii oraz narzędzi, które pozwalają na badanie naszej struktury osobowości, czyli poziomów naszych wewnętrznych stanów Ja. Tego, jakie są nasze tendencje do posługiwania się każdym z nich. Reeves i Nass w jednym z przytoczonych tu już wcześniej cytatów stwierdzili, iż człowiek przypisuje mediom osobowość. A zatem – z perspektywy AT – przypisuje im określone poziomy stanów Ja-Rodzic, Ja-Dorosły oraz Ja-Dziecko. Skoro zatem analiza transakcyjna pozwala nam na badanie poziomów naszych stanów Ja, to może pozwala także na zbadanie, jakie stany Ja projektujemy na komputer. Pierwsze takie badania zostały już przeprowadzone przez autora niniejszego artykułu<sup>13</sup>. Jednym z ważniejszych wniosków, do jakich one doprowadziły, jest fakt, iż człowiek przypisuje komputerom strukturę osobowości bardzo zbliżoną do tej, jaką sam posiada. Zaobserwowano tu istotne statystycznie zależności pomiędzy każdym ze stanów Ja użytkownika oraz tymi projektowanymi na komputer. Jeśli sami posługujemy się często naszym wewnętrznym Dorosłym – ten sam stan Ja przypisujemy nowym mediom. Jeśli często występujemy z poziomu Dziecka – widzimy również Dziecko po stronie komputera, itd. Mamy już zatem pierwszą informację uzupełniającą wnioski Reeves'a oraz Nassa. Ich wnioski ograniczyły się do stwierdzenia, iż człowiek wchodzi w relację z nowymi mediami, a relacja ta jest w znacznej mierze zbieżna z relacjami międzyludzkimi. Teraz wiemy jeszcze dodatkowo, iż człowiek, wchodząc w relację z komputerem, przypisuje mu strukturę osobowości zbliżoną do swojej własnej.

Analiza transakcyjna daje nam daleko idące możliwości analizy relacji międzyludzkich (a zatem także tych zachodzących pomiędzy człowiekiem a komputerem). Tak naprawdę, cała nazwa koncepcji odnosi się właśnie do tego zagadnienia. Jak bowiem czytamy we wspomnianym już słowniku AT, transakcja to, według terminologii wykorzystywanej w tej teorii:

podstawowa jednostka komunikacji społecznej w relacjach interpersonalnych, przejawiająca się dowolną wymianą werbalną i/lub niewerbalną między dwoma osobami, większą liczbą osób. Transakcja składa się z bodźca transakcyjnego i reakcji transakcyjnej między określonymi stanami Ja<sup>14</sup>.

Komunikując się z innymi osobami w celu obiektywnej wymiany zdań, dyskusji, racjonalnej oceny sytuacji, wysyłamy bodźce transakcyjne z naszego wewnętrznego Dorosłego i oczekujemy odpowiedzi na tym samym poziomie. Wy-

<sup>13</sup> Z. Łęski, *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2016.

<sup>14</sup> J. Jagieła, dz. cyt., s. 230.

dając polecenia, działamy zapewne zwykle z poziomu naszego Rodzica. Jeśli natomiast chcemy się bawić – komunikujemy się na poziomie stanu Ja-Dziecko. Przekładając to na przywołany wcześniej przykład, opisany przez Stolla, uzyskujemy proste wyjaśnienie dla zjawiska, które przyczyniło się do niepowodzenia projektu mającego na celu zastąpienie tradycyjnych środków dydaktycznych komputerami. Tak naprawdę bowiem zamiana ta oznaczała wprowadzenie do rzeczywistości klasowej elementu, który stał się nowym, dodatkowym podmiotem w procesie zachodzącej tam komunikacji. Patrząc na zaistniałą tam sytuację z perspektywy analizy transakcyjnej, możemy domyślać się, że w sytuacji, w której nauczyciel występował z poziomu Ja-Rodzic – wydając uczniom polecenia, czy też Ja-Dorosły – oczekując od nich obiektywnej i racjonalnej analizy i wymiany myśli i poglądów, dla nich znacznie bardziej atrakcyjna była narzucona i kontrolowana przez nich relacja z komputerem. Mogła ona w tym momencie odbywać się na poziomie Ja-Dziecko, pod hasłem – pobawmy się, pograjmy w grę, poszukajmy czegoś, co angażuje nas emocjonalnie. W tej sytuacji „poważna” transakcja z nauczycielem była często spychana na drugi plan i ustępowała miejsca transakcjom z komputerem.

Podsumowując niniejsze rozważania, podkreślić należy, iż jeśli chcemy, aby komputer w procesie dydaktycznym stał się narzędziem rzeczywiście przydatnym oraz wykorzystywanym szerzej, niż ma to miejsce w chwili obecnej, musimy bardzo wyraźnie podkreślić oraz wziąć pod uwagę relacyjny charakter kontaktu człowieka z tym medium. Traktując nowe media tak samo jak dotychczas obecne w nauczaniu-uczeniu się środki dydaktyczne, z góry skazujemy się na porażkę. Konieczne jest takie dopasowanie koncepcji, programów kształcenia, oraz wykorzystywanego w dydaktyce oprogramowania komputerowego, aby z relacyjnego charakteru kontaktu człowiek–komputer uczynić zasób, a nie – tak jak to ma miejsce w chwili obecnej – element zakłócający. Wymaga to oczywiście przemyśleń, analiz, opracowań teoretycznych oraz empirycznych. Jest to jednak trud warty poniesienia, który w konsekwencji może umożliwić nam nie tylko lepsze wykorzystanie zdobyczy nowych technologii w nauczaniu-uczeniu się, ale także pełniejszą realizację postulatów zawartych w koncepcji kształcenia wielostronnego. Dobrze zaplanowana i odpowiednio kontrolowana relacja uczeń–komputer może bowiem przebiegać na wielu poziomach i angażować wszystkie stany Ja wychowanka, zapewniając zarazem owo, wspomniane tu już kilka razy, postulowane przez W.P. Zaczyńskiego łączenie umysłu i uczucia oraz racji i emocji.

## Bibliografia

Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1994.



- Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.
- Łęski Z., *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2016.
- Łęski Z., *Komputeryzacja kształcenia w świetle zasad dydaktyki ogólnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 14: *Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte*, Częstochowa 2005.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
- Reeves B., Nass C., *Media i ludzie*, Warszawa 2000.
- Stoll C., *High-Tech Heretic. Why Computers Don't Belong in the Classroom and Other Reflections by a Computer Contrarian*, New York 2000.
- Zaczyński W.P., *Teoretyczny kontekst obecności komputerów w nauczaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 4.
- Zaczyński W.P., *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990.

## Computer-student relationship in a didactic perspective

### Summary

The presence and possibility of using computers in teaching process has already been analysed many times – both theoretically and empirically. Unfortunately, the scale of these analyses is not reflected to any degree in the actual presence of the new media in the school reality. This might be caused by underestimating or failing to notice the fact that a contact between the human and a computer (and thus, similarly, a student and a computer) is convergent with a human-human relationship. This means that it is not possible for new technologies to easily replace teaching aids used so far. While analyzing this problem the author refers to Okoń's didactic theory of multilateral education. The author postulates the need for far-reaching empirical and theoretical research in this area and suggests using the concept of transactional analysis.

**Keywords:** didactics, multilateral education, computerization of education, student-computer relationship, transactional analysis.



## **CZEŚĆ III**

### **WSPÓŁCZESNE PROBLEMY EDUKACJI**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.66>

Paweł Fryderyk NOWAK

## **Edukacja zdrowotna jako wyzwanie dla współczesnej kultury fizycznej**

**Słowa kluczowe:** kultura fizyczna, edukacja zdrowotna, zdrowie.

### **Wprowadzenie**

Rozwój nowoczesnych technologii, poza wymiernymi korzyściami, znacząco ogranicza aktywność fizyczną człowieka. Tłumi naturalną potrzebę ruchu, co rodzi negatywne konsekwencje zdrowotne – nie tylko w obszarze biologicznego funkcjonowania organizmu, lecz również w wymiarze dobrostanu psychospołecznego. Tempo życia i konieczność zaspokajania licznych potrzeb, generowanych przez współczesny świat (często sztucznie kreowanych w konsumpcyjnym systemie globalnej gospodarki) tworzą poczucie chaosu, sztuczności, alienacji i zagubienia. Okazuje się, że życie w nowoczesnym, pozornie wygodnym świecie wcale nie jest łatwe, nawet dla nowoczesnych ludzi, teoretycznie przygotowanych do funkcjonowania w ponowoczesnej rzeczywistości.

Z przygotowaniem jest zresztą coraz trudniej. Zasadniczym problemem systemu edukacji jest to, że zupełnie nie nadąża za potrzebami – nie tylko rynku pracy, ale i za koniecznością sprawnego funkcjonowania w szybko zmieniających się realiach, wymuszających ściśle określony tryb życia. Stale poszerza się katalog umiejętności życiowych, w które współczesna szkoła nie jest w stanie programowo wyposażać. Od wieków zadaniem szkoły było wychowywanie do przyszłości, dziś to zadanie staje się coraz mniej realne, trudno bowiem przygotowywać do życia w świecie zupełnie nieznanym nauczycielom. W tym kontekście rodzi się kultura tymczasowości, a życie w niej jest coraz mniej bezpieczne dla współczesnego człowieka. Rewolucyjne technologie przemodelowują styl życia i odgradzają człowieka coraz bardziej od natury. Na fali spektakularnych

osiągnąć ludzie zaczynają wierzyć, że są w stanie zaspokoić niemal wszystkie swoje potrzeby w przestrzeni wirtualnej, zapominają jednak, że są istotami biologicznymi, zapominają o swych powinnościach względem ciała, które traktują instrumentalnie, często wyłącznie jako źródło dostarczania przyjemności.

## 1. Kultura fizyczna a zdrowie

W opozycji do wspomnianych zagrożeń, związanych z hipokinezją, będącą skutkiem technicyzacji życia, rozwija się kultura aktywnego spędzania czasu wolnego, zgodnego z naturą. Rozwija się kultura fizyczna, czyli „względnie zintegrowany i utrwalony system zachowań w dziedzinie dbałości i rozwój fizyczny, sprawność ruchowa, zdrowie i piękno człowieka, przebiegający według przyjętych w danej zbiorowości wzorów, a także rezultaty owych zachowań”<sup>1</sup>. Rozliczne formy obcowania w środowisku przyrodniczym, ale i w przestrzeni sztucznej infrastruktury przyjmują się w ponowoczesnym społeczeństwie również jako forma demonstracji swojej pozycji społecznej. Kultura fizyczna to w krajach wysokorozwiniętych i rozwijających się fenomen natury społecznej, ale i ekonomicznej. Uczestnictwo w rekreacji ruchowej jest nie tylko świadomym zabiegiem prozdrowotnym, ale i zabiegiem kreującym własny wizerunek, który – w konsumpcyjnym świecie – dobrze się sprzedaje. Wysoce pożądane społecznie jest uczestnictwo w popkulturze *bycia fit*, prowadzenie zdrowego, aktywnego stylu życia. A zatem upowszechniają się rozmaite formy uczestnictwa w kulturze fizycznej takie jak: sport, rekreacja i turystyka czy rehabilitacja ruchowa.

Wychowanie fizyczne jest instytucjonalnie największym elementem tego obszaru, którego celem jest przygotowanie do satysfakcjonującego uczestnictwa w kulturze ruchu. Poszczególne formy kultury fizycznej upowszechniają się, niestety, w sposób nierównomierny i nie zawsze zgodnie z kierunkami i zasadami, wytyczonymi przez teoretyków. Kultura fizyczna, jak opisywał ją W. Tatkiewicz, „jest dbałością psychiki o ciało”<sup>2</sup>. M. Demel określał ją jako wyraz określonej postawy wobec własnego ciała, świadomą i aktywną troskę o swój rozwój, sprawność i zdrowie, umiejętność organizowania i spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego”<sup>3</sup>. A zatem nie odnosi się tylko i wyłącznie do przejawów sportowej aktywności człowieka, jak to jest często skrótowo w praktyce określane. Za pomocą środków kultury fizycznej człowiek może rozwijać swój potencjał zdrowia, zwiększać jego zasób, poszerzać zakres tolerancji fizjologicznej<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Z. Krawczyk, *Studia z filozofii i socjologii kultury fizycznej*, Warszawa 1978, s. 147.

<sup>2</sup> W. Tatkiewicz, *Parerga*, Warszawa 1978, s. 79–80.

<sup>3</sup> M. Demel, A. Skład, *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*, Warszawa 1986, s. 11–12.

<sup>4</sup> A. Krawański, *Ciało i zdrowie człowieka w nowoczesnym systemie wychowania fizycznego*, Poznań 2003.

Erozja współczesnej kultury fizycznej wynika nie tylko z komercjalizacji życia społecznego, która nasila się w toku postępującej globalizacji. Procesy standaryzacji, unifikacji spływają każdą dziedzinę kultury, wybijając wartości użyteczne i hedonistyczne na główny nurt popkultury. Wszechobecne (za sprawą technologii mobilnych) i interaktywne środki masowego przekazu rozwijają i promują masową kulturę rozrywki, pozbawioną aksjologicznego rdzenia. W kulturze określanej przez niektórych jako *instant* dominują działania: łatwe, szybkie, pobieżne, niewymagające wysiłku, za to efektowne, znacząco ustępujące skoncentrowaniu na rzetelnej pracy na rzecz wartości leżących u podstaw określonej dziedziny. Dbłość o zdrowie przegrywa z dbałością o ciało, równie często jak przegrywa z presją szybkiego sukcesu, sprowadzającego się np. do chwalenia się swoim wyglądem czy sprawnością na portalach społecznościowych. Zdrowy styl życia przegrywa z niezdrowym (zachowania antyzdrowotne są bardziej atrakcyjne); przegrywa również ze sportowym stylem życia, który dostarcza więcej emocji, szczególnie w odbiorze młodzieży, zwłaszcza w odniesieniu do uprawianych modnych dyscyplin – tzw. *sportów adrenaliny*.

W środowisku szkolnym trening zdrowotny przegrywa z treningiem sportowym; lekcje wychowania fizycznego epatują wszechobecną rywalizacją, nie zaś wychowywaniem do współpracy. Dominująca w kulturze fizycznej orientacja prosportowa w istocie jest orientacją prokonsumencką, bowiem współczesny sport jest gałęzią gospodarki, potrzebuje sportowców-aktorów i ogromnej publiczności. Profesjonalizacja sportu doprowadziła do tego, że jest on dostępny tylko dla nielicznych, tylko dla predysponowanych psychofizycznie, wybitnie utalentowanych. To oni są, i mają być, głównymi aktorami współczesnego widowiska sportowego. Dla zdecydowanej większości przewiduje się miejsca siedzące. Wychowywanie kibiców, czyli biernego uczestnictwa w kulturze fizycznej jest trendem, z którym trudno się pogodzić propagatorom idei tzw. sportu dla wszystkich. Najbardziej pożądanym współcześnie wzorcem sportowca to sportowiec-celebryta, postać medialna, która ma mieć duży potencjał marketingowy. Dziś to właśnie celebryckość przyciąga młodych ludzi do uprawiania sportu. Kultura fizyczna jest sukcesywnie drenowana z wartości prozdrowotnych. Nawet sport amatorski ulega profesjonalizacji, coraz więcej osób poszukuje w nim satysfakcji z osiągnięć i sukcesów, bicia własnych rekordów, nierzadko kosztem zdrowia, gdy naśladuje się sportowców zawodowych.

Motywy zdrowotne rekreantów przegrywają z motywacją ukierunkowaną na sukces, mierzony osiągnięciami. Silnym, wciąż rozwijającym się trendem, jest ciałowocentryczność czyli wszelkie zabiegi, ukierunkowane na ciało, bowiem to ono jest wartością we współczesnej, komercjalizującej się kulturze – ciało jest niejako opakowaniem człowieka, dzięki któremu może on zaistnieć na rynku. Człowiek chce modelować swoje ciało, dopasowując je do pożądanego społecznie wzorca. Redukując nadmierną masę ciała nie zawsze kieruje się względami zdrowotnymi, nierzadko postępuje świadomie kosztem zdrowia.

Hedonizm jest znaczącym motywem podejmowania działań w obszarze kultury fizycznej. Popularyzują się głównie te formy aktywności ruchowej, które dostarczają maksimum przyjemności przy minimalnym wysiłku. Zaobserwować można dynamiczny rozwój tzw. sportów ekstremalnych, które niewiele mają wspólnego ze zdrowiem, raczej stanowią zagrożenie jego utraty.

Istniejący jeszcze w powszechnym obiegu slogan *sport to zdrowie* jest z definicji nieprawdziwy, gdyż celem sportu nie jest zdrowie tylko wynik, rezultat sportowy; zdrowie jest zaś tylko koniecznym warunkiem do jego uzyskania. Rewitalizacja hasła do postaci *ruch to zdrowie* jest słusznym krokiem, jednak same hasła nie wystarczą, by namówić zdecydowaną większość nieaktywnych fizycznie ludzi do całonocnego uczestnictwa w treningu zdrowotnym.

Udział w aktywności fizycznej i postawa wobec profilaktyki zdrowotnej są uwarunkowane kulturowo. Według badań CBOS<sup>5</sup> spośród najważniejszych wartości życia codziennego Polacy lokują *zdrowie* na drugim miejscu, tuż za *szczęściem*. Większość (55%) jest przekonana, że nasze zdrowie leży w naszych rękach i sami musimy o nie zadbać, jednakże w ciągu ostatnich czterech lat podwoił się odsetek (z 20 do 41%) osób wyrażających opinie, że to przede wszystkim państwo i jego władze powinny troszczyć się o zdrowie obywateli. Pomimo faktu, iż w ostatnich latach w Polsce obserwuje się wzrost zainteresowania aktywnością fizyczną i coraz więcej osób inwestuje w sprawność fizyczną oraz zdrowie, to jednak wciąż daleko nam do zachodnich standardów<sup>6</sup>. Niezbędni są kompetentni liderzy, promotorzy zdrowia, którzy potrafią upowszechnić aktywność fizyczną, służącą zdrowiu, którzy rozumieją bliskie związki i wzajemne przenikanie się kultury fizycznej i zdrowotnej.

## 2. Kultura fizyczna w edukacyjnej przestrzeni

Każda dziedzina kultury dąży do swej edukacyjnej reprezentacji. Przedstawiciele kultury fizycznej i zdrowotnej zabiegają, by jej wartości i dorobek były przekazywane kolejnym pokoleniom. Lecz nie tylko chodzi o transmisję wzorów, wytworów, zachowań czy wartości, ważne jest jej stałe utrwalanie, poszerzanie, rozwijanie i wzbogacanie.

Edukacyjne wzmacnianie określonego obszaru kulturowego jest naturalnym działaniem przedstawicieli wszystkich środowisk skupionych wokół określonej aksjofery. Kultura fizyczna ma znaczne możliwości w dziedzinie aksjologicznego przekazu, gdyż w przestrzeni oświatowej ma prawnie usankcjonowaną formę edukacyjnego upowszechniania, czyli wychowanie fizyczne. I choć w odbiorze społecznym nie cieszy się szczególnym uznaniem, jest obligatoryjnym

<sup>5</sup> *Zdrowie i prozdrowotne zachowania Polaków*, CBOS, Warszawa 2016.

<sup>6</sup> P.C. Hallal, L.B. Andersen, F.C. Bull, R. Guthold, W. Haskell, U. Ekelund, *Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects*, „Lancet” 2012, nr 380, s. 247–257.



przedmiotem szkolnym, występującym na wszystkich etapach zinstytucjonalizowanej edukacji. Ranga przedmiotu i prestiż zawodowy samych nauczycieli wychowania fizycznego są pokłosiem wielu zaniedbań środowiska, które m.in. odchodzi od fundamentalnych wartości wychowania zdrowotnego.

Wychowanie fizyczne od zawsze było nakierowane na realizację celów prozdrowotnych, nie tylko w wymiarze doraźnego usprawniania funkcji fizjologicznych organizmu, lecz – od czasów koncepcji repedagogizacji M. Demela<sup>7</sup> – również w warstwie osobowości, wykazującej troskę o ciało i zdrowie. A. Pawłucki<sup>8</sup> twierdzi, że wychowanie zdrowotne jest odmianą wychowania fizycznego. Proces edukacji fizycznej widzi on jako wychowanie do moralnej odpowiedzialności za żywotność i zdrowotność. Jest zwolennikiem idei prozdrowotnego humanizmu, podobnie jak M. Demel czy J. Śniadecki, nazywając ją *prozdrowotnym personalizmem*.

Jednakże wbrew obowiązującym od lat trendom w teorii wychowania fizycznego, które zmierzają w kierunku upowszechniania kulturowego paradygmatu, wielu, notabene, młodych stażem nauczycieli cechuje biotechnologiczne podejście do nauczanego przedmiotu<sup>9</sup>. Przejawem tego archaicznego sposobu myślenia jest działanie wyłącznie w obrębie usprawniania ciała, wychowywania ciała lub wychowywania przez ciało. W praktyce sprowadza się to do np. dokonywania pomiaru i oceny sprawności motorycznej jako najważniejszego kryterium osiągnięć uczniów. To kryterium wyniesione wprost ze świata sportu nie powinno mieć zastosowania w mocno zróżnicowanej (pod względem psychofizycznego rozwoju) klasie szkolnej. Jest niesprawiedliwe, krzywdzące i niewpływające na usamodzielnienie ucznia jako podmiotu troszczącego się o własne ciało i zdrowie w prywatnej sferze czasu wolnego.

Raporty Najwyższej Izby Kontroli<sup>10</sup>, a także inne badania<sup>11</sup>, ukazują niepokojąco wysoką absencję uczniów na lekcjach wychowania fizycznego. Powodów jest wiele; z pewnością warto wziąć pod uwagę te zgłaszane przez uczniów, czyli nieatrakcyjność zajęć i prosperitową orientację szkolnego wychowania fizycznego, która zakłada wszechobecną rywalizację jako dominujący sposób motywowania do wysiłku fizycznego i która dyskryminuje osoby fizycznie słabsze.

Większa intelektualizacja procesu wychowania fizycznego jest koniecznością i – wbrew powszechnym opiniom praktyków – można ją usprawiedliwić nawet niższą intensywnością zajęć ruchowych, gdyż zmiany w obrębie osobowości są trwalsze niż doraźne usprawnianie ciała. Postrzeganie wychowania fi-

<sup>7</sup> M. Demel, *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Warszawa 1973.

<sup>8</sup> A. Pawłucki, *Nauki o kulturze fizycznej*, Kraków 2015, s. 175, 185–190.

<sup>9</sup> C. Kuśnierz, *Hierarchia celów wychowania fizycznego w opiniach nauczycieli i uczniów południowo-zachodniej Polski*, Opole 2015.

<sup>10</sup> *Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2013.

<sup>11</sup> B. Woynarowska, J. Mazur, A. Oblacińska, *Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce*, „Hygeia Public Health” 2015, t. 50, nr 1, s. 183–190.

zycznego wyłącznie jako zespołu zabiegów natury fizjologicznego bodźcowania jest sprzeczne z celami współczesnego wychowania fizycznego. Taki proces nie będzie skuteczną formą przekazu wartości i przygotowaniem do świadomego, aktywnego uczestnictwa w kulturze – zarówno fizycznej, jak i zdrowotnej.

Prosportowa orientacja wychowania fizycznego *de facto* sprowadza się do traktowania lekcji jako treningu sportowego, co w praktyce przejawia się mniej lub bardziej formalną selekcją. W praktyce to również przedmiotowe traktowanie ucznia, w którym dostrzega się przede wszystkim jego ciało – narzędzie do urzeczywistnienia określonego modelu sportowego mistrzostwa w wybranej dyscyplinie. Powszechnie funkcjonujący system oceny pracy nauczyciela za osiągnięcia sportowe uczniów (zawody międzyszkolne) bardzo często skłania nauczycieli do angażowania się w pracę przede wszystkim z najlepszymi. Najwięcej czasu i energii poświęca się tym, którzy mogą osiągnąć sukces, gdyż sukces ucznia jest utożsamiany z sukcesem jego nauczyciela. Wszyscy pedagodzy na co dzień powinni posługiwać się zasadą, że sukces na miarę własnych indywidualnych możliwości powinien być dostępny dla każdego, nawet najsłabszej jednostki w zespole klasowym.

### 3. Edukowanie o zdrowiu i do zdrowia jako wyzwanie

Edukacja zdrowotna jest „całozyciowym procesem uczenia się ludzi jak żyć, aby zachować i doskonalić zdrowie własne i innych, w przypadku wystąpienia choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki”<sup>12</sup>. Jest to proces kształcenia ukierunkowanego na przekaz czy korektę wiedzy i umiejętności, ale nade wszystko to proces wychowawczy, w kierunku rozwoju osobowości troszczącej się o zdrowie własne i innych.

Edukacja zdrowotna znajduje się na styku trzech szeroko rozwiniętych instytucjonalizowanych obszarów – sektora oświaty, zdrowia i sportu. Problematyka tej dziedziny jest szeroka, interdyscyplinarna i międzysektorowa. Edukatorzy zdrowia wywodzą się z różnych środowisk, reprezentują różne, niekiedy odmienne, spojrzenie na kwestie zdrowia, hołdując różnym koncepcjom – biotechnologicznej, salutogenetycznej, społeczno-ekologicznej – co sprawia wiele trudności, zarówno praktykom, jak i badaczom edukacji zdrowotnej. Co interesujące, przedstawiciele pedagogiki, medycyny czy nauk o kulturze fizycznej roszczą sobie niemalże wyłączne prawo do krzewienia kultury zdrowotnej w warstwie teoretycznej, natomiast w przestrzeni praktycznych działań (ze względu na liczne przeszkody natury organizacyjnej i kompetencyjnej) obserwuje się tendencje zupełnie odmienne. Predysponowani do roli edukatorów zdrowia (np. nauczyciele wychowania fizycznego w środowisku szkolnym) unikają

<sup>12</sup> B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2008, s. 103.

większego zaangażowania się w problematykę edukacji zdrowotnej, a przede wszystkim unikają przyjęcia odpowiedzialności za ten obszar edukacji. Problem leży po stronie nazbyt rozległych interdyscyplinarnie zagadnień. B. Woynarowska<sup>13</sup> wymienia aż 10 bloków tematycznych edukacji zdrowotnej: higiena osobista i otoczenia, bezpieczeństwo i pierwsza pomoc, żywność i żywienie, ruch w życiu człowieka, praca i wypoczynek, życie w rodzinie, zdrowie psychospołeczne, edukacja seksualna i życie bez nałogów.

W rzeczywistości edukacja zdrowotna jest obecna w bardzo wielu obszarach życia człowieka. Wiele instytucji zajmuje się edukowaniem o zdrowiu, ale i wielu przedstawicieli świata biznesu jest zainteresowanych inwestowaniem w ten obszar, w ramach kreowania wizerunku firmy społecznie odpowiedzialnej. Medialność zdrowego stylu życia skłania coraz więcej osób do udzielania porad zdrowotnych, niekiedy nie mając w tej dziedzinie wykształcenia, żadnych twardej kompetencji, jedynie własne doświadczenia. Blogerzy w przestrzeni wirtualnej radzą, jak dbać o ciało, jak je modelować wedle obowiązujących kanonów, jak czuć się dobrze we współczesnym świecie, jak żyć satysfakcjonująco. Coaching zdrowia rozwija się dynamicznie, jak również inne usługi trenerów uczących, jak radzić sobie ze stresem, jak dobrze wyglądać i jak zdrowo gotować. Aplikacje mobilne dostarczają dziś wiedzę o zdrowiu (w określonych aspektach, np. odżywiania), a dodatkowo angażują w działania i mobilizują, tworząc nawyki zdrowotne. W ten sposób edukacja zdrowotna wymyka się spod instytucji tradycyjnie krzewiących oświatę zdrowotną, takich jak szkoły czy placówki ochrony zdrowia.

Na polu edukacyjnych poczynań przedstawiciele kultury fizycznej mają pokazny potencjał, jednakże nie chcą oni do końca wpisać się w rolę lidera promocji zdrowia.

Z badań wynika, że to nie nauczyciele wychowania fizycznego są w środowisku szkolnym promotorami zdrowego stylu życia – z tą rolą najczęściej kojarzy się nauczycieli biologii. Aż 40% uczniów i 29% uczennic nie przypomina sobie, żeby na lekcjach wychowania fizycznego nauczyciel kiedykolwiek mówił o zdrowiu. Około 40% uczniów twierdzi, że ich nauczyciel czy trener absolutnie nie jest źródłem informacji o zdrowym stylu życia<sup>14</sup>.

Obserwacje własne, ale i badania, dowodzą, że większość nauczycieli wychowania fizycznego ma problem z zaakceptowaniem edukacji zdrowotnej w podstawie programowej swojego przedmiotu<sup>15</sup>. Twierdzą, iż nie są przygoto-

<sup>13</sup> B. Woynarowska, M. Sokołowska, M. M. Szymańska, M. Pułtorak, *Edukacja prozdrowotna w szkole*, „Lider” 1993, t. 6, nr 3.

<sup>14</sup> P.F. Nowak, *Nauczyciel wychowania fizycznego promotorem zachowań prozdrowotnych w szkole*, „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu” 2011, t. 35, s. 70–76.

<sup>15</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2012, poz. 977.

wani pod względem metodycznym, by realizować edukację zdrowotną. Z wymienianych sposobów realizacji treści z zakresu zdrowego stylu życia wymieniają pogadankę i inne nieaktywizujące metody pracy z uczniami<sup>16</sup>. M. Zadarko-Domaradzka<sup>17</sup> wskazuje, że edukacja zdrowotna postrzegana jest przede wszystkim w kontekście wysiłku fizycznego, a przekaz wiedzy w tym zakresie u blisko 70% nauczycieli wychowania fizycznego ogranicza się jedynie do krótkich pogadanek.

Wydaje się, że problem nie leży tylko po stronie braku odpowiedniego przeszkolenia w zakresie metodycznym, bardziej dotyczy raczej trudności z określeniem tożsamości nauczyciela wychowania fizycznego. Szczególnie mężczyźni nie uważają się za nauczycieli zdrowia. Zdecydowana większość określa się mianem trenera, bądź aspiruje do tej roli, a trener nie chce być edukatorem zdrowia, lecz specjalistą w wąskim zakresie, ściśle ukierunkowanym na cele sportowe, nawet kosztem zdrowia. To w pewnym sensie zrozumiałe jest w świecie sportu zawodowego, jednak zupełnie nie do zaakceptowania w ramach sportu dzieci i młodzieży. Sport szkolny ma liczne walory wychowawcze i powinien być nośnikiem edukacji prozdrowotnej, nie tylko w kontekście urazowości, wynikającej z nadmiernej eksploatacji organizmu.

Działalność sportowa jest bardziej atrakcyjna dla nauczycieli, ponieważ jest mierzalna. W łatwy, wymierny sposób można określić poziom zawodowej satysfakcji. Natomiast wychowanie zdrowotne jest zespołem zabiegów i interwencji, które są niemierzalne w krótkiej perspektywie czasowej. Efekty wychowania są możliwe do oceny często po wielu latach i również wówczas trudno odseparować interwencje nauczycielskie od wpływów zewnętrznych, np. środków masowego przekazu. Proces treningu sportowego, a także zdrowotnego (wąsko rozumianego – tylko w obszarze ciała) jest coraz bardziej nastawiony na skuteczność, a co za tym idzie – uprzedmiotowienie uczestnika zajęć. Trener *rzeźbi* ciało, poddaje je obciążeniom, kształtuje według technologicznego procesu, standardu postępowania – skomplikowanego treningu, nakierowanego na cel (skuteczność).

Z reguły przedstawiciele kultury fizycznej twierdzą i wierzą, że uczeń, rekreant, sportowiec poprzez udział w zajęciach ruchowych w sposób samoistny posiada wiedzę, że zorganizowana aktywność, przeżycia sportowe wpłyną na

<sup>16</sup> H. Wiśniewska-Słowińska, J.T. Marcinkowski, S.A. Wiśniewski, *Opinie nauczycieli wychowania fizycznego względem propozycji ustanowienia ich głównymi edukatorami zdrowotnymi w szkołach*, „Hygeia Public Health” 2010, t. 45, nr 2, s. 206–212; W. Wrona-Wolny, *Deklarowana przez nauczycieli wiedza oraz umiejętności dotyczące zdrowia w kontekście realizowanej przez nich edukacji zdrowotnej w szkole*, [w:] *Promocja zdrowia w środowisku szkolnym*, red. P.F. Nowak, A. Rogowska, Racibórz 2014, s. 43–57.

<sup>17</sup> M. Zadarko-Domaradzka, *Health education of children and youth as a part of public health strategy the challenge for physical education teachers*, „Scientific Review of Physical Culture” 2016, t. 6, nr 2, s. 31–39; M. Zadarko-Domaradzka, P. Matłosz, K. Warchoń, *Edukacja zdrowotna w szkolnej praktyce procesu wychowania fizycznego*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, t. 95, nr 3, s. 673–678.

jego postawę wobec zdrowia. To niestety nie jest możliwe. Poziom określonej wiedzy i prawidłowych nawyków może wzrastać tylko wówczas, gdy podmiot uczestniczący w zadaniach ruchowych będzie ich świadomy, gdy będzie uczestniczył w programowanym dialogu ze swoim nauczycielem.

## Zakończenie

Zdrowie jest wypychane z wielu obszarów kultury fizycznej, czego potwierdzeniem jest fakt zastąpienia ustawy o kulturze fizycznej z 1996 r.<sup>18</sup> ustawą o sporcie<sup>19</sup> w 2010 r., w której m.in. przemodelowano definicję sportu i zrezygnowano z określenia *rekreacja ruchowa* jako składowej kultury fizycznej. W przepisach ogólnych nowej ustawy słowo *zdrowie* po prostu w ogóle nie występuje.

Niestety, kulturowym prokonsumpcyjnym przeobrażeniom trudno się przeciwstawiać. Kultura fizyczna, w każdej swej postaci, powinna być przede wszystkim nośnikiem wartości prozdrowotnych, powinna nade wszystko służyć człowiekowi, a nie rynkowi. Popularyzująca się koncepcja prosportowa, zastępująca prozdrowotną, jest w istocie promarketingową. Zdrowie nie może być tylko bezrefleksyjnie używanym sloganem, uniwersalnym hasłem, na który np. można pozyskać środki potrzebne na budowę infrastruktury sportowo-rekreacyjnej czy rozwój określonych dyscyplin sportu. Niepokojące przeobrażenia dzieją się za sprawą liderów, działaczy, nauczycieli, trenerów – osób odpowiadających za rozwój współczesnej kultury fizycznej.

Edukowanie o zdrowiu nie powinno być problematyczną kwestią sporną, każdy, kto wykształcił się w dziedzinie nauk o kulturze fizycznej, powinien w sposób naturalny (przynajmniej w swych wstępnych, bazowych działaniach) edukować o zdrowiu. Poprzez kulturę fizyczną człowiek powinien być wychowywany do zdrowego, a nie konsumpcyjnego, stylu życia.

## Bibliografia

- Demel M., Skład A., *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*, Warszawa 1986.
- Demel M., *Szkice krytyczne o kulturze fizycznej*, Warszawa 1973.
- Hallal P.C., Andersen L.B., Bull F.C., Guthold R., Haskell W., Ekelund U., *Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects*, „Lancet” 2012, nr 380.
- Krawański A., *Ciało i zdrowie człowieka w nowoczesnym systemie wychowania fizycznego*, Poznań 2003.

<sup>18</sup> Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. o kulturze fizycznej, Dz.U. 1996, nr 25, poz. 113.

<sup>19</sup> Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie, Dz.U. 2010, nr 127, poz. 857.

- Krawczyk Z., *Studia z filozofii i socjologii kultury fizycznej*, Warszawa 1978.
- Kuśnierz C., *Hierarchia celów wychowania fizycznego w opiniach nauczycieli i uczniów południowo-zachodniej Polski*, Opole 2015.
- Nowak P.F., *Nauczyciel wychowania fizycznego promotorem zachowań prozdrowotnych w szkole*, „Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu” 2011, t. 35.
- Pawłucki A., *Nauki o kulturze fizycznej*, Kraków 2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2012, poz. 977.
- Tatarkiewicz W., *Parerga*, Warszawa 1978.
- Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. o kulturze fizycznej*, Dz.U. 1996, nr 25, poz. 113.
- Ustawa z dnia 25 czerwca 2010 r. o sporcie*, Dz.U. 2010, nr 127.
- Wiśniewska-Śliwińska H., Marcinkowski T.J., Wiśniewski S.A., *Opinie nauczycieli wychowania fizycznego względem propozycji ustanowienia ich głównymi edukatorami zdrowotnymi w szkołach*, „Hygeia Public Health” 2010, t. 45, nr 2.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2008.
- Woynarowska B., Mazur J., Oblacińska A., *Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce*, „Hygeia Public Health” 2015, t. 50, nr 1.
- Woynarowska B., Sokołowska M., Szymańska M.M., Pułtorak M., *Edukacja prozdrowotna w szkole*, „Lider” 1993, t. 6, nr 3.
- Wrona-Wolny W., *Deklarowana przez nauczycieli wiedza oraz umiejętności dotyczące zdrowia w kontekście realizowanej przez nich edukacji zdrowotnej w szkole*, [w:] *Promocja zdrowia w środowisku szkolnym*, red. P.F. Nowak, A. Rogowska, Racibórz 2014.
- Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2013.
- Zadarko-Domaradzka M., *Health education of children and youth as a part of public health strategy the challenge for physical education teachers*, „Scientific Review of Physical Culture” 2016, t. 6, nr 2.
- Zadarko-Domaradzka M., Matłosz P., Warchoń K., *Edukacja zdrowotna w szkolnej praktyce procesu wychowania fizycznego*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, t. 95, nr 3.
- Zdrowie i prozdrowotne zachowania Polaków*, CBOS, Warszawa 2016.

## **Health education as a challenge for contemporary physical culture**

### **Summary**

An attempt to present trends in contemporary physical culture, in the context of the value of health benefits, was the aim of this paper. The unexploited educational potential of physical education, in terms of disseminating the healthy values and difficulties, associated with the implementation of health education by representatives of physical culture profession, was shown in this study. The critical assessment of the development of physical culture in the context of commercialization and moving away from fundamental healthy values for the sporty orientation was made by the author.

**Keywords:** physical culture, health education, health.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.67>

Dorota GĘBUŚ

## **Strukturalizacja czasu w relacji nauczyciel–uczeń w kontekście rozwoju aktywności wychowanka**

**Słowa kluczowe:** szkoła, relacje, analiza transakcyjna, strukturalizacja czasu.

### **Wstęp**

Szkoła jest instytucją, która z uwagi na to, że wcześniej wkracza w życie młodego człowieka i zajmuje w nim dużo miejsca, odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju jego aktywności i potencjału możliwości, z jakim do niej przychodzi. Tutaj przez wiele lat zdobywa on wiedzę i umiejętności niezbędne do realizacji przyszłych planów, celów i zamierzeń. Uczeń, wchodząc w szkolne mury, rozpoczyna długą podróż w nieznaną, w której towarzyszy mu nauczyciel. Nauczyciel, którego zadaniem jest stworzenie przestrzeni do doświadczania nowych sytuacji, będących odpowiedzią na potrzeby rozwojowe młodego człowieka, dzięki którym będzie mógł doskonalić siebie i dążyć do samorealizacji. Takiemu zadaniu może sprostać nauczyciel, który posiada nie tylko kompetencje dydaktyczne, ale również, a może przede wszystkim, kompetencje społeczne, konieczne do budowania prawidłowych relacji z uczniem. To od relacji, jaką nauczyciel zbuduje z uczniem, zależy kształtowanie postawy życiowej ucznia i przygotowanie go do funkcjonowania w dorosłym życiu. Bo to właśnie relacje są najważniejsze w procesie edukacji.

[...] charakter stosunków nauczyciel–uczeń ma podstawowe znaczenie – jeśli nauczanie ma być skuteczne – w nauczaniu wszystkiego: każdego przedmiotu, wszelkich treści, wszelkich umiejętności, wartości bądź przekonań. Łacina, historia starożytna, matematyka, literatura, zajęcia praktyczne czy chemia – wszystko może być dla młodych interesujące i podniecające, jeśli mają do czynienia z nauczycielem, który posiadał umiejętność nawiązywania z nimi szczególnego kontaktu, kontaktu, w którym potrzeby nauczyciela respektowane są przez uczniów, a potrzeby uczniów przez nauczyciela<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995, s. 16–17.

Wzajemna współpraca oparta na zasadach podmiotowości mobilizuje obie strony do pełnego zaangażowania w proces kształcenia i tworzy klimat sprzyjający rozwijaniu twórczości i aktywności ucznia. Nauczyciel otwarty na potrzeby ucznia będzie potrafił dostrzec jego potencjał twórczy, z jakim przekracza próg szkoły, i będzie potrafił wspierać go w podejmowaniu nowych wyzwań i pokonywaniu trudności, aby mógł osiągać kolejne cele edukacyjne.

Spróbujmy przyjrzeć się, jak dalece sytuacja szkolna, w której spotyka się nauczyciel i uczeń, sprzyja budowaniu takich dobrych relacji. Jak wykorzystywany jest szkolny czas w odniesieniu do tworzenia autentycznego, szczególnego kontaktu? Na jakich czynnościach skupiają się, wypełniając przestrzeń, w której wspólnie funkcjonują? Artykuł jest próbą odpowiedzi na te pytania za pomocą teorii analizy transakcyjnej (AT), która wydaje się bardzo dobrym narzędziem do opisu i wyjaśnienia zachowań i relacji międzyludzkich. W tym przypadku warto sięgnąć do jednego z założeń analizy transakcyjnej, mówiącego o tym, że człowiek realizuje swoje potrzeby w kontakcie z drugim człowiekiem, w ten sposób zaspokaja swoje głody (*hunger*). Jednym z najbardziej podstawowych głodów człowieka jest potrzeba strukturalizacji czasu (*structure-hunger*), która odnosi się do sposobów, w jakie ludzie wchodzą w relacje z innymi osobami. Zdaniem E. Berne'a, potrzeba strukturalizacji czasu wynika z trzech głodów: 1) bodźców lub odczuć, co oznacza, że człowiek poszukuje sytuacji stymulujących, a unika izolacji; 2) bycia dostrzeganym i uznawanym, czyli chęci bycia zauważonym i akceptowanym przez innych; 3) uporządkowania, dążenia do ustrukturalizowania swoich doświadczeń w czasie i przestrzeni<sup>2</sup>. Człowiek poszukuje interakcji z drugim i może się z nim kontaktować na różne sposoby. Sposoby te ułożone są na pewnym kontinuum intensywności, od tych najdalszych od drugiego człowieka, do tych, które są mu najbliższe. E. Berne wyróżnił sześć sposobów strukturalizacji czasu<sup>3</sup>. Spróbujmy się im przyjrzeć na gruncie szkolnych spotkań pomiędzy nauczycielem i uczniem.

## 1. Szkolna organizacja czasu w perspektywie analizy transakcyjnej

Pierwszym, na kontinuum intensywności, sposobem strukturalizacji czasu jest wycofanie (*withdrawal*), które oznacza fizyczną lub psychiczną izolację od otoczenia. E. Berne nazywa to

skrajnym, granicznym przypadkiem, w którym ludzie jawnie się nie komunikują [...]. Może się ono objawiać w tak różnych sytuacjach, jak np. wspólna jazda pociągami czy też zajęcia grupy terapeutycznej zamkniętych w sobie schizofreników<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2013, s. 41.

<sup>3</sup> Zob. tenże, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004, s. 10–13; tegoż, *Dzień dobry...*, s. 41–45; tegoż, *Seks i kochanie*, Warszawa 1994, s. 71–73.

<sup>4</sup> Tenże, *Dzień dobry...*, s. 42.

Wycofanie może mieć różne przyczyny i służyć różnym celom. Może pochodzić z każdej struktury osobowości człowieka. Może być świadomą i racjonalną decyzją wynikającą ze stanu Ja-Dorosły, kiedy dopływa do nas zbyt dużo bodźców transakcyjnych. Stymulacja jest na tak wysokim poziomie, że nie potrafimy sprawnie działać i najbardziej optymalnym rozwiązaniem jest wyłączenie się, które służy odprężeniu, refleksji, zebraniu myśli do dalszej pracy. Wycofanie może być również reakcją płynącą ze stanu Ja-Rodzic, kiedy próbujemy rozwiązać konflikt, naśladując zachowania naszych rodziców w podobnych sytuacjach, np. poprzez celowe niepodejmowanie interakcji z drugą osobą, aby uniknąć z nią konfrontacji. Wycofanie może także być podyktowane przez stan Ja-Dziecko, kiedy to izolacja jest efektem wyuczonego w dzieciństwie mechanizmu obronnego pozwalającego uniknąć napięcia i cierpienia. W sytuacji szkolnej wycofanie przybiera formę uczniowskich wagarów lub ucieczek z lekcji, aby uchronić się przed negatywną oceną z klasówki, lub niewyrażania własnego zdania, aby nie narazić się na konflikt z nauczycielem. Również nauczyciel może wycofywać się z kontaktu z uczniami – obecny na lekcji tylko fizycznie, a psychicznie pogrążony w świecie własnych myśli, prowadzi zajęcia bez nawiązywania jakichkolwiek interakcji z klasą.

Drugim na kontinuum intensywności sposobem wchodzenia w relacje w drugą osobą są rytuały (*rituals*). Rytuały są to formalne i powierzchowne zachowania całkowicie przewidywalne. Mają swój określony schemat następujących po sobie zdarzeń, który jest znany uczestnikom danej sytuacji. Są dawaniami wzajemnych znaków rozpoznania i dostrzegania drugiej osoby, ale tylko na poziomie kurtuazyjnym, zapewniającym dobre funkcjonowanie w danym towarzystwie. To na przykład prosta wymiana zdań:

- Dzień dobry, co u Pani słyhać?
- Dzień dobry, u mnie wszystko w porządku. A co u Pani?
- Dziękuję, u mnie też wszystko dobrze.

Osoby biorące udział w rytuale zapewniają sobie poczucie bezpieczeństwa i przynależności społecznej przy minimalnym poziomie zaangażowania w interakcje z innymi. Nasze życie pełne jest konwencjonalnych zachowań, komunikatów wysyłanych na poziomie fatycznym, które służą jedynie podtrzymaniu kontaktu i pozwalają nam na społeczne przetrwanie. W szkole rytuał obecny jest na co dzień.

Zarówno ten oficjalny (akademie, studniówka, matura, pasowanie na ucznia, wręczenie dyplomów, rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego itd.), jak i ten ukryty, będący czasem przejawem tzw. „drugiego życia szkoły” (fala, tzw. „osiemnastka”, dzień wagarowicza, przezwiska nauczycieli itp.). Czas szkolny jest wypełniony i zamknięty w klamry celebrowanych rytuałów od momentu pasowania pierwszoklasisty na ucznia, po uzyskanie świadectwa maturalnego, czy dyplomu wyższej uczelni<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> J. Jagieła, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012, s. 81.

Nauczyciel poprzez określone zrytualizowane zachowanie, automatycznie wypowiedziane słowa, gesty, grymas twarzy – może udzielić uczniowi pozytywnego lub negatywnego wsparcia, które jest przez niego doskonale zrozumiane, bez zbędnego wyjaśniania, o co chodzi.

Następny rodzaj kontaktów społecznych to aktywności (*activities*), określane też jako procedury lub praca. Są one nastawione na osiągnięcie celu, wykonanie powierzonego zadania. Podejmowane z innymi interakcje nastawione są nie na drugiego człowieka, tylko na rzeczywistość zewnętrzną, jaką jest przedmiot działania. Szkoła jest instytucją, w którą niejako wpisany jest ten rodzaj strukturalizacji czasu. Cały proces nauczania-uczenia się oparty jest na wykonywaniu różnych czynności. Nauczyciel przygotowuje się do zajęć, prowadzi lekcje, wydaje uczniom polecenia, sprawdza klasówki, uczniowie natomiast wykonują polecenia, analizują materiał, odrabiają prace domowe, zdają egzaminy. Obie strony robią to dla osiągnięcia jakiegoś celu.

Aktywności zwykle są źródłem warunkowych głasków pozytywnych lub negatywnych w zależności od końcowego efektu działań i jego oceny przez innych i/lub przez siebie, o różnym stopniu intensywności i większej lub mniejszej przewidywalności (zależnie od umiejętności, doświadczenia w wykonywaniu danej pracy, wagi działania, wagi wysiłku i jakości współpracy)<sup>6</sup>.

W szkole uczeń codziennie otrzymuje tego rodzaju warunkowe głaski, które są konsekwencją oceny przez nauczyciela, jego pracy włożonej w wywiązanie się ze swoich uczniowskich obowiązków. Ważniejsze jest w tym wszystkim sprawne wykonanie zadania niż budowanie relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem.

Kolejny ze sposobów strukturalizacji czasu określany jest jako rozrywki (*pastimes*) lub zabijanie czasu<sup>7</sup>. Są to uprzejme rozmowy na tzw. błahe tematy (o pogodzie, polityce, sporcie, modzie), prowadzone najczęściej pomiędzy osobami, które mało się znają. Ich celem jest dostarczenie sobie psychologicznej przyjemności, bez dużego zaangażowania w relacje. Charakteryzują się pewną powtarzalnością, choć najczęściej nie przebiegają według takiego samego schematu jak rytuał. To np. sytuacja, w której nauczyciel, wychodząc ze szkoły, widzi ucznia czekającego na przyjazd rodzica i zaczyna z nim krótką rozmowę na niezobowiązujący temat. Utwierdza się tym samym w pełnionej przez siebie roli opiekuna-wychowawcy, uczeń natomiast może czuć się zauważony przez nauczyciela. Rozmowa ta niewiele wnosi w ich wzajemne relacje, oprócz chwilowego zadowolenia z wymiany kilku zdań.

Są to wymiany wypowiedzi z określonym zbiorem odpowiedzi do wyboru lub o charakterze zdań do dokończenia. [...] Rozrywki są w dużej mierze programowane społecznie

<sup>6</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010, s. 64.

<sup>7</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994, s. 90.

poprzez rozmowy na akceptowalne społecznie tematy w akceptowalny społecznie sposób. Mogą się do nich jednak wkręcić elementy indywidualne, prowadzące do kolejnej formy zdarzeń społecznych, tj. gier<sup>8</sup>.

Gry są sposobem strukturalizacji czasu, który zawiera w sobie ukryty motyw. Nawiązujemy relacje w drugą osobą po to, aby uzyskać jakąś korzyść. Mówiąc językiem analizy transakcyjnej, inicjator gry zastawia na partnera interakcji rodzaj pułapki (fortel), wykorzystując słaby punkt (haczyk) ofiary, co powoduje, że daje się ona wciągnąć w grę. W wyniku tego ofiara odpowiada na zaproszenie (reakcja) i rozpoczyna się seria kilkunastu transakcji, po których dochodzi do nagłej zmiany ról (przełącznik), prowadzącej do zaskoczenia (konsternacja) współgracza, a następnie do wypłaty talonów psychologicznych (zapłata). E. Berne opisał to w tzw. wzorze G<sup>9</sup>. Grę od psychomanipulacji różni jedynie to, że wynika ona z nieświadomości inicjatora gry. Gry odbywają się bez udziału stanu Ja Dorosły, który odpowiada za racjonalną ocenę rzeczywistości, dlatego kończą się zazwyczaj nieprzyjemnymi odczuciami. „Gry są prowadzone, aby udzielić negatywnego wsparcia, pomniejszyć serdeczność i zażyłość oraz podtrzymywać różne uczucia zastępcze”<sup>10</sup>. W szkole możemy spotkać się z wieloma grami prowadzonymi pomiędzy nauczycielami i uczniami. Uczniowie mogą np. wciągnąć nauczyciela, który jest miłośnikiem swojego przedmiotu, w opowieści o jakimś zagadnieniu związanym z tematyką zajęć, po to, aby zabrakło czasu na sprawdzenie pracy domowej. Uczniowie pod pretekstem zainteresowania tematem i pogłębienia wiedzy na dany temat chcą uniknąć kary za nieprzygotowanie się do zajęć, a nauczyciel zostaje z poczuciem, że nie zrealizował zaplanowanego wcześniej materiału. Albo uczeń, który bardzo często przeszkadza na lekcji i robi to dopóki, dopóty nie sprowokuje nauczyciela do wybuchu złości. Wtedy wygrywa, ponieważ jest osobą poszkodowaną. Zapłatą w tej grze jest możliwość poskarżenia się innym na „złego” nauczyciela. Często nieporozumienia, konflikty i problemy wychowawcze są objawami prowadzonych gier, z czego nauczyciele nie zdają sobie sprawy.

Ostatnim, na kontinuum intensywności, sposobem strukturalizacji czasu jest intymność (*intimacy*), która oznacza bliski, bezpośredni kontakt z drugą osobą, bez udawania, stwarzania pozorów, wykorzystywania, prowadzenia gier. Intymność to prawdziwa, uczciwa relacja oparta na wzajemności i zaufaniu, w której wyrażane są autentyczne emocje i potrzeby. Pojawia się wtedy, gdy jesteśmy rzeczywiście zainteresowani drugą osobą, chcemy jej wysłuchać i zrozumieć jej świat.

Dwie osoby mogą mieszkać lub pracować ze sobą razem przez całe lata, nigdy tak naprawdę nie zauważając się nawzajem i nie słuchając. A jednak zdarzają się chwile, gdy człowiek dostrzega drugiego po raz pierwszy – widzi jego istotę, sposób wyrazu, ruchy,

<sup>8</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 42.

<sup>9</sup> Tamże, s. 43.

<sup>10</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 2010, s. 53.

różne jego aspekty. Słucha go wtedy też po raz pierwszy – słyszy, co do niego mówi, odbiera jego werbalne i niewerbalne komunikaty, emocjonalne i racjonalne przekazy<sup>11</sup>.

Intymność wiąże się z otwartością na drugiego człowieka, chęcią wzajemnego dawania i brania bez ukrytych motywów. W szkole intymność to np. podmiotowa relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem, dająca wsparcie, wyrażona w gotowości do współpracy, uważności na to, co wydarza się „tu i teraz”. Jest ona niezwykle ważna w tworzeniu warunków do pomyślnego rozwoju aktywności ucznia i jego potencjału twórczego.

## 2. Aktywność twórcza ucznia w kontekście strukturalizacji czasu

Aby uczeń mógł rozwijać potencjał, jakim dysponuje, musi trafić na środowisko wychowawcze, które pozwoli mu przekształcić potencjalne możliwości w realną aktywność. W dużej mierze zależy to od nauczyciela, a właściwie od jego podejścia do ucznia i sposobu organizacji czasu, jaki wspólnie spędzają. Jeśli uczeń ma stać się jednostką twórczą, która potrafi radzić sobie w zmieniającej się rzeczywistości, z jaką mamy do czynienia, powinien mieć okazje do realizacji zadań o charakterze otwartym, gdzie może się wykazać myśleniem dywergencyjnym<sup>12</sup>. Wiąże się to z tworzeniem takich sytuacji edukacyjnych, w których jest możliwość tworzenia wielu rozwiązań, poszukiwania różnorodnych pomysłów, argumentowania swojego stanowiska i wyboru najlepszego rozwiązania spośród wielu. Aby myśleć dywergencyjnie, trzeba wyjść poza schemat, dostrzec nowe aspekty problemu, na bazie których można generować nowe rozwiązania. W szkole dużo częściej uczeń ma do czynienia z zadaniami zamkniętymi, które trzeba rozwiązać według danego klucza. Przeważa myślenie konwergencyjne, skupione na jednym właściwym rozwiązaniu. Uczeń przyzwyczaja się, że musi działać według określonego schematu podanego przez nauczyciela. W szkole panuje dominacja jednej prawidłowej odpowiedzi i postępowanie według wzoru. Strukturalizacja czasu, związana z uczniowskimi aktywnościami (*activities*), skupia się przede wszystkim na czynnościach wymagających myślenia schematami.

Schematy te wspierane są przez szkolne rytuały, związane z ogólnym ujednoliceniem zachowań. Uczeń zostaje wyposażony w zbiór scenariuszy, według których powinien postępować. Dostaje niejako instrukcję, jak ma się zachowywać na lekcji, na przewie, w czasie uroczystości, czego i w jaki sposób ma się nauczyć, jak się ubierać, co i jak mówić. Przewidziany jest też odpowiedni katalog nagród i kar. Nie pozostawia się więc uczniowi wiele miejsca na aktywność własną, wpływającą z jego inicjatywy. Oczywiście, z jednej strony jest to potrzebne dla sprawnej organizacji pracy szkoły, ale w nadmiarze zabija indywidualność zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

<sup>11</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się...*, s. 92–93.

<sup>12</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, s. 278–357.

Obok pozytywnego znaczenia oficjalnych rytuałów i konkretnych rytualnych zachowań dostrzec można również cechy negatywne. Szczególnie wtedy, gdy forma przerasta treść, środki dominują nad celami, a rytuały zastępują bliską i bezpośrednią interakcję pomiędzy osobami. Wtedy także, gdy rytuał zabija indywidualność, a w przypadku nauczycieli – zmienia się w skostniałą i szablonową rutynę. [...] Nadmiar rutyny zdecydowanie nie służy szkole, wprowadza nudę, monotonię i dystans między ludźmi<sup>13</sup>.

Jeśli nauczyciel będzie bazował w kontakcie z uczniem przede wszystkim na rytuałach, to nie uda mu się zmotywować go do podejmowania działań na rzecz własnego rozwoju, ponieważ w rytuał wpisana jest powierzchowność i pewien automatyzm, co przeczy zaangażowaniu się w sprawy ucznia, bez którego to zaangażowania nauczyciel nie będzie w stanie okazać wsparcia.

Niezmiernie destrukcyjne, z punktu widzenia budowania bliskich i autentycznych relacji, jest podejmowanie gier. Gra wiąże się z pułapką, w jaką ofiara wpada, a następnie dostaje porcje negatywnych znaków rozpoznania i pozostaje z poczuciem, że została oszukana. Takie sytuacje burzą zaufanie i otwartość w relacjach, których później nie da się odbudować.

Gry wyraźnie różnią się od procedur, rytuałów i rozrywek dzięki dwóm podstawowym właściwościom: (1) swojej ukrytej jakości i (2) wyplacie. Procedury mogą być udane, rytuały skuteczne, a rozrywki korzystne, lecz wszystkie one są z definicji szczerze; mogą pociągać za sobą rywalizację, ale nie konflikt, a ich zakończenie może być sensacyjne, ale nie dramatyczne. Każda gra jest natomiast w swoim założeniu nieuczciwa, a wynik ma wydźwięk dramatyczny, a nie ekscytujący<sup>14</sup>.

Gry mogą prowadzić do wycofania się z kontaktu, co w sytuacji szkolnej może objawiać się izolacją fizyczną (wagary) lub psychiczną (uczeń jest na zajęciach, ale nie wchodzi w relacje z nauczycielem). Może ukrywać swoje prawdziwe uczucia pod maskami nakładanymi na twarz, udając bycie w kontakcie, a tak naprawdę, będzie odcinał się od tego, co się dzieje w klasie. Jego zachowanie z zewnątrz może wyglądać np. jak rozrywka, ponieważ na jego twarzy pojawi się zdawkowy uśmiech, ale nie będzie on dla niego źródłem pozytywnych głasków. Zachowanie ucznia będzie jedynie tworzeniem pozorów pozwalającym jakoś przetrwać w przymusie wypełniania obowiązków szkolnych, natomiast faktycznie będzie ucieczką od nawiązania jakichkolwiek autentycznych interakcji z nauczycielem.

## Zakończenie

Aby móc inspirować ucznia do podejmowania działań na rzecz samorozwoju, trzeba najpierw zbudować z nim więź opartą na otwartości i zaufaniu, która jest podstawą tworzenia klimatu współpracy. Trzeba stać się osobą, która zauważa, docenia, wspiera, dając temu wyraz z bezpośredniej, szczerzej relacji,

<sup>13</sup> J. Jagieła, dz. cyt., s. 82.

<sup>14</sup> E. Berne, *W co grają...*, s. 37.

pomimo tego, że w szkole wiele czasu poświęca się na wchodzenie w powierzchowne interakcje z uczniem. Warto poświęcić czas na to, aby mogła zaistnieć, chociaż w niewielkim stopniu, intymność, ponieważ ona zapewnia uczniowi poczucie bezpieczeństwa, bez którego trudno jest otworzyć się na nowe doświadczenia, sprzyjające podejmowaniu nowych wyzwań rozwojowych. Nauczyciel, który jest wrażliwy na to, co dzieje się z uczniem, potrafi dostrzec jego potencjał, pomóc mu w odkrywaniu swoich umiejętności, a także motywować do stawiania sobie coraz trudniejszych celów. Taki nauczyciel daje mu także prawo do bycia sobą i akceptuje go takim, jaki jest, niezależnie od tego, czy spełnia jego oczekiwania. Nie stawia się w roli cenzora, kontrolującego i oceniającego ucznia, tylko wyraża swoją opinię o jego działaniach, która jest podstawą do dalszej wspólnej pracy i poszukiwania rozwiązań lepszych, bardziej owocnych. Oznacza to, że nauczyciel wyraża swoje zdanie, ale przede wszystkim respektuje zdanie ucznia, ponieważ jego rozwój jest tutaj najistotniejszy i to uczeń ma być jego twórcą. Nauczyciel jest tylko przewodnikiem, który w oparciu o dobry kontakt i bliską relację buduje wspierające środowisko wychowawcze, umożliwiające uczniowi osiągnięcie jego zamierzeń i celów rozwojowych.

## **Bibliografia**

- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2013.
- Berne E., *Seks i kochanie*, Warszawa 1994.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995.
- Guilford J.D., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Jagiela J., *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 2010.



## **Time structure in relationship between a teacher and a student – an influence on student's development**

### **Summary**

This article emphasize the meaning of building proper relationship between a teacher and a student, which is necessary to develop student's abilities. It is very important for teachers to have not only teaching competences, but also social one in order to be in close relationship with their students, that is essential to provide support in a process of student's education. The analysis in the article shows how important is a situation at school in building such as proper relationship. To describe the meaning of spending time at school in building direct relationship between a teacher and a student, it was used the theory of a transactional analysis.

**Keywords:** school, relationships, transactional analysis, time structure.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.68>

Anna PIERZCHAŁA

## W jaki sposób kształtować u uczniów pozytywny obraz siebie i świata – założenia analizy transakcyjnej

**Słowa kluczowe:** relacje, analiza transakcyjna, znaki rozpoznania, głód wsparcia, potrzeby, pozytywne życie.

Człowiek potrzebuje być zauważonym, potrzebuje być w relacji z drugim człowiekiem – *Człowiek jest zwierzęciem społecznym*, jak powiedział Arystoteles. Abraham Maslow, tworząc swoją hierarchię potrzeb, zaraz za potrzebami fizjologicznymi i bezpieczeństwa umieścił potrzebę przynależności, realizowaną jako przewyciężanie osamotnienia i alienacji, dążenie do kontaktu z innymi, realizację siebie w działaniach grupowych<sup>1</sup>. Potrzeba bycia zauważonym jest też zatem jedną z głównych potrzeb edukacji – zauważony potrzebuje być zarówno uczeń, jak i nauczyciel. O ile jednak ten drugi potrafi (a przynajmniej powinien potrafić) w sposób aktywny dążyć do zauważenia, pierwszy dopiero się tego uczy. Sposób, w jaki zrealizuje tę potrzebę, skutkuje tym, jak w przyszłości będzie postrzegał siebie, świat i innych ludzi wokół. W niniejszym artykule kwestia realizacji potrzeby zauważenia będzie rozpatrywana na gruncie edukacyjnym z punktu widzenia jednej z koncepcji psychologicznych, jaką jest analiza transakcyjna. Jej twórca – Eric Berne – opracował podstawowe założenia teorii nieco później niż A. Maslow, bo w latach 50. XX wieku, nazywając potrzeby „głódami” (*hungers*)<sup>2</sup>. Zwrócił szczególną uwagę na potrzebę bycia zauważonym, określając ją terminem *recognition hunger*, co w polskiej literaturze przedmiotu tłumaczone bywa jako głód akceptacji, głód bycia dostrzeganym

<sup>1</sup> A.H. Maslow, *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review” 1943, vol. 50, no. 4, s. 370–396.

<sup>2</sup> E. Berne, *Seks i kochanie*, Warszawa 1994, s. 172–177

i uznawanym<sup>3</sup>, czy głód wsparcia<sup>4</sup>. Realizacja tej potrzeby możliwa jest tylko w relacji z drugim człowiekiem, poprzez uzyskiwanie czegoś, co analiza transakcyjna nazywa znakami rozpoznania (*strokes*)<sup>5</sup>, które rozumiane są jako określone jednostki interpersonalnego uznania<sup>6</sup>. Co istotne, znaki rozpoznania mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny charakter.

Założenia stworzone przez E. Berne'a dotyczące głodów z czasem zostały uzupełnione i zarówno teoretycy, jak i praktycy analizy transakcyjnej uznali znaczenie głodu przywiązania (*attachment hunger*), który nawiązuje do uznanej w psychologii koncepcji przywiązania J. Bowlby'ego oraz jej uzupełnienia opracowanego przez K. Bartholomew i L.M. Horowitza. J. Bowlby – psychoanalityk – konstruując swoją teorię przywiązania, nawiązywał do dorobku biologii ewolucjonistycznej, etologii (szczególnie do badań H. Harlowa i K. Lorenza nad małpkami rezusami), systemowej koncepcji kontroli, a także psychologii poznawczej. Odwołując się do badań wcześniejszych innych autorów i swoich własnych, stwierdził, że w każdym człowieku istnieje uwarunkowany biologicznie i stanowiący integralną część ludzkiej natury system przywiązania. Istnienie tego systemu wyjaśnia, jego zdaniem, ludzką tendencję do tworzenia między innymi silnych więzi emocjonalnych<sup>7</sup>. Do teorii J. Bowlby'ego odwołali się, tworząc własną koncepcję stylów przywiązania, K. Bartholomew i L.M. Horowitz<sup>8</sup>. Potraktowali oni modele tegoż autora jako dymensje stylów przywiązania (ryc. 1).

Styl I „Pewny” na przedstawionym powyżej diagramie charakteryzuje osoby, które są pozytywnie nastawione zarówno do siebie samych, jak i innych osób w otoczeniu. Są zdolne do miłości dzięki swojej wrażliwości, czułości i postawie akceptacji ludzi.

Styl II „Zaabsorbowany” charakteryzuje osoby, które nie są zdolne do miłości, pomimo tego, że zachowują pozytywny obraz innych ludzi. Działanie osób kierujących się w życiu tym stylem opiera się o coś, co językiem analizy transakcyjnej trzeba by nazwać nadadaptacją – oznacza to, że osoby takie szukają poczucia własnej wartości oraz pozytywnego obrazu siebie w zaspokajaniu potrzeb otoczenia. Ulegają innym, próbują odgadnąć ich oczekiwania i wyjść im naprzeciw po to, by samemu móc się poczuć dobrze.

Styl III „Lękowy” charakterystyczny jest dla osób, które nie są zdolne do miłości i w negatywny sposób postrzegają innych ludzi. Ponieważ osoby takie bardzo boją się odrzucenia, przewidując je i broniąc się przed nim, unikają zu-

<sup>3</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2005, s. 41.

<sup>4</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, s. 6.

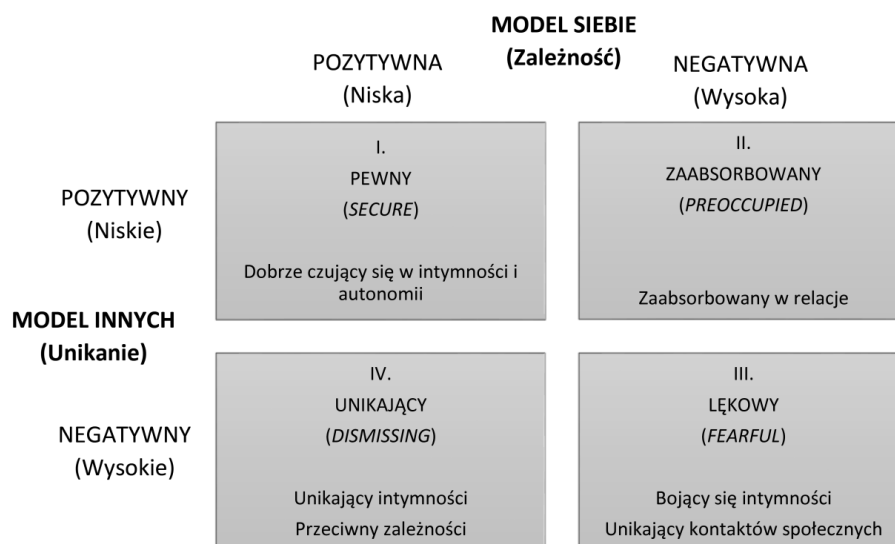
<sup>5</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham, England, and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009, s. 72–86.

<sup>6</sup> J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 210.

<sup>7</sup> Za: P. Marchwicki, *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, „Seminare” 2006, nr 23, s. 365–383.

<sup>8</sup> K. Bartholomew, L.M. Horowitz, *Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, vol. 61, no. 2, s. 226–244.

pełnie relacji z innymi. Przy czym przekonanie o nieuniknionym odrzuceniu nie jest wcale sugerowane przez otoczenie, lecz wynika jedynie z wewnętrznych lęków jednostki.



Ryc. 1. Style przywiązania w dorosłości

Źródło: K. Bartholomew, L.M Horowitz, *Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, vol. 61, no. 2, s. 226 (tłumaczenie własne).

Styl IV „Unikający” charakteryzuje działanie osób, które znają wartość miłości, ale posiadają negatywny obraz ludzi. Posiadający ten styl przywiązania chronią siebie przed rozczarowaniem poprzez unikanie bliskich relacji i utrzymywanie poczucia niezależności oraz niewrażliwość na innych.

W tym miejscu warto odwołać się do koncepcji pozycji życiowych w analizie transakcyjnej, gdyż bezpośrednio koresponduje ona z charakterystyką wspomnianych tu stylów. Pozycja życiowa (*life position*) oznacza pewien uogólniony obraz siebie, innych ludzi i świata, który został zakodowany we wczesnym okresie dzieciństwa za sprawą osób znaczących. Opisując świat, ludzi w nim, a także przekazując dziecku opinie na temat jego samego, kształtuje się jego sposób patrzenia na rzeczywistość.

By jednak móc dokładnie zdefiniować typy pozycji życiowych, należy nawiązać wcześniej – przynajmniej ogólnie – do założeń dotyczących struktury osobowości człowieka. W niniejszym opracowaniu posłużono się pięciostopniowym podziałem osobowości, czyli tzw. „funkcjonalnym podziałem stanów Ja”<sup>9</sup>. Przyjmuje się w nim, że człowiek może posługiwać się w swoim myśleniu i działaniu

<sup>9</sup> I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 21–29.

pięcioma stanami Ja: Rodzicem Kontrolującym, Rodzicem Opiekuńczym, Dorosłym, Dzieckiem Przystosowanym i Dzieckiem Naturalnym. Wszystkie wymienione stany Ja z wyjątkiem Dorosłego kształtują się we wczesnym dzieciństwie pod wpływem oddziaływania osób znaczących i przez resztę życia pozostają niezmienione. Zawierają one określone schematy działania (Rodzic Kontrolujący i Rodzic Opiekuńczy) lub schematy reakcji emocjonalnych (Dziecko Przystosowane i Dziecko Naturalne), którymi człowiek reaguje w sytuacjach w jakiś sposób zbieżny z tymi z przeszłości. I tak: Rodzic Kontrolujący zawiera określone nakazy i zakazy postępowania, które realizuje się w życiu bez ich racjonalnej analizy. Rodzic Opiekuńczy to określone schematy reakcji pomocowych i wspierających, realizowanych względem siebie i innych. Dziecko Przystosowane to efekt oddziaływań socjalizacyjnych, których skutkiem są określone reakcje emocjonalne na sytuacje zbieżne z przeszłością. Natomiast Dziecko Naturalne, które bywa przyrównywane do freudowskiego Id, to najbardziej wolna część Ja człowieka, która reaguje w sposób nieskrępowany na zaistniałą sytuację, ale według schematu, który został wypracowany w przeszłości. Wszystkie wymienione powyżej stany Ja posiadają swoje pozytywne i negatywne aspekty. Te pierwsze charakteryzuje przystawalność do „tu i teraz”, co oznacza, że pomimo tego, że wspomniane schematy zostały wypracowane w przeszłości, nadal są efektywne i możliwe do wykorzystania w teraźniejszości. Aspekty negatywne cechuje natomiast nieprzystawalność do aktualnej rzeczywistości, ale człowiek w sposób stereotypowy nadal z nich korzysta. Ostatnim koniecznym do charakterystyki stanem Ja jest Dorosły. Jest on jedynym autonomicznym obszarem Ja, który ma możliwość racjonalnej analizy aktualnej rzeczywistości, a zatem myślenia i dopasowania swojego działania do okoliczności w sposób świadomy. Powyższa charakterystyka stanów Ja ma znaczenie dla przedstawionej poniżej typologii pozycji życiowych i zostanie wykorzystana w dalszej części opracowania.

Wracając zatem do charakterystyki pozycji życiowych, warto zauważyć, że w analizie transakcyjnej przyjęło się wyróżniać cztery ich rodzaje<sup>10</sup>.

Pierwszy z nich to: Ja jestem OK, Ty jesteś OK – jako jedyna pozycja prawidłowa charakteryzuje ludzi, którzy pozytywnie oceniają siebie i innych. Wspomniana pozytywna ocena nie oznacza jednak negowania słabych stron czy bezwarunkową akceptację siebie i ludzi wokół. Oznacza jednak możliwość realnej oceny zasobów – możliwości i ograniczeń, oraz tolerancję dla ludzi w ogóle, przy możliwości wyrażenia opinii na temat ich zachowania. W analizie transakcyjnej przyjmuje się, że omawiana tutaj pozycja jest jedyną, w ramach której można w pełni prowadzić racjonalną analizę rzeczywistości, uruchamiając myślenie. Pozostałe pozycje, które wymienione zostaną za chwilę, opierają się na emocjach, wyłączając racjonalną analizę faktów. Osoby posiadające postawę „Ja jestem OK, Ty jesteś OK” są na ogół pozytywnie nastawione do życia, liczą się z innymi, respektują ich potrzeby i autonomię. Biorąc pod uwagę uwarunkowa-

<sup>10</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 109–113.

nia osobowościowe, w nurcie analizy transakcyjnej przyjąć należy, że osoby takie mają znacząco rozwinięty obszar Ja-Dorosły, czyli część Ja mającą zdolność realnego kontaktu z otoczeniem i samym sobą. Z jednej strony daje to możliwość zdobywania danych z otoczenia i racjonalnej analizy rzeczywistości, a z drugiej pozwala na wgląd w siebie i korzystanie z własnych zasobów, przy świadomości konkretnych ograniczeń.

Drugi rodzaj to: Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK – pozycja, w której deprecjonuje się zasoby i możliwości innych ludzi, jednocześnie przeceniając swój własny potencjał. Jest to pozycja charakteryzująca się poczuciem wyższości względem otoczenia, często przy jednoczesnym poczuciu bycia atakowanym i prześladowanym. Może ona realizować się w dwojaki sposób – z jednej strony może przybierać formę nadopiekuńczości względem ludzi wokół, której przyświeca myśl, że otoczenie bez tego rodzaju wsparcia nie ma możliwości poradzenia sobie; a z drugiej strony realizować się może poprzez zbytnią kontrolę, narzucanie własnego zdania i sposobu działania, żądanie podporządkowania realizowane w stanowczy, despotyczny sposób. Biorąc ponownie pod uwagę uwarunkowania osobowościowe, nadopiekuńczość pochodzić będzie z negatywnego aspektu Rodzica Opiekuńczego, a despotyzm z negatywnego aspektu Rodzica Kontrolującego. Oba te stany są swoistego rodzaju relikdami przeszłości, ukształtowanymi we wczesnym dzieciństwie, które aktualnie przybrały formę destrukcyjną i utrudniają efektywne funkcjonowanie.

Trzeci: Ja nie jestem OK, Ty jesteś OK – pozycja uległości, poczucia niższości, depresyjna. Osoby ją posiadające deprecjonują własne możliwości, przewartościowując potencjały innych ludzi. Mają tendencję do zamykania się w sobie z poczuciem smutku, co w skrajnych sytuacjach może prowadzić do samobójstwa. Pozycja ta realizowana jest głównie z obszaru negatywnego aspektu Dziecka Przystosowanego, co ponownie oznacza dezadaptacyjny relikat przeszłości, który steruje ich zachowaniem, szczególnie w sytuacjach stresowych. Powoduje to, że osoby posiadające tę pozycję dają sobą kierować. Bardzo łatwo jest je wtrącić w poczucie winy, co stwarza przestrzeń dla manipulacji i wykorzystania ich. A te znów w konsekwencji potwierdzają negatywny obraz siebie.

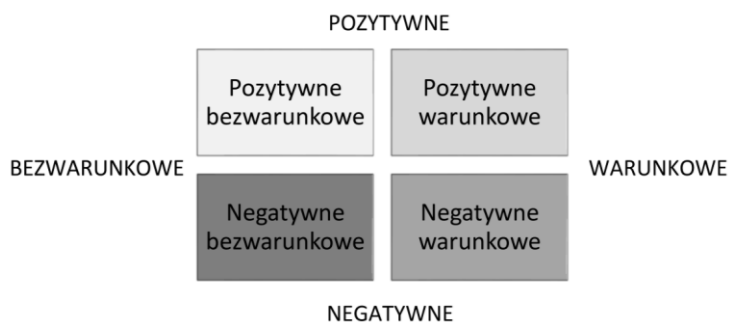
Czwarty: Ja nie jestem OK, Ty nie jesteś OK – jest to pozycja odrzucenia, charakteryzująca osoby, które utraciły radość życia. Dostrzegają one daremność egzystencji zarówno swojej, jak i ludzi wokół. Jest to pozycja szczególnie emocjonalna, która zupełnie wyłącza racjonalne myślenie. Realizowana jest głównie poprzez negatywny aspekt Dziecka Naturalnego, czyli najbardziej emocjonalnej części osobowości człowieka.

Opisane powyżej pozycje życiowe korespondują z wymienionymi przez K. Bartholomew i L.M. Horowitza stylami przywiązania. F.A. Boholst, G.B. Boholst i M.M.B. Mende udowodnili w badaniach, że istnieje statystyczna zależność pomiędzy pozycją „Ja jestem OK, Ty jesteś OK” a stylem „Pewnym” (I), pozycją „Ja nie jestem OK, Ty jesteś OK” a stylem „Zaabsorbowanym” (II),

pozycją „Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK” a stylem „Unikającym” (IV), oraz pozycją „Ja nie jestem OK, Ty nie jesteś OK” i stylem „Lękowym” (III)<sup>11</sup>. Wyniki te niejako potwierdzają wyrastające z koncepcji analizy transakcyjnej założenie o jedynie pozytywnym wymiarze pozycji „Ja jestem OK, Ty jesteś OK”.

Powyżej opisane założenia teoretyczne stać się mogą podstawą dla rozważań na temat możliwości i sposobów realizacji potrzeby bycia zauważonym na gruncie edukacyjnym. Zasadne wydaje się bowiem stwierdzenie, że prawidłowa jej realizacja w relacji ucznia z nauczycielem skutkować może ugruntowaniem się u ucznia pozycji „Ja jestem OK, Ty jesteś OK”, jako jedynej sprzyjającej efektywnemu i satysfakcjonującemu funkcjonowaniu w dorosłości.

Tak jak już wspomniano powyżej, style przywiązania i pozycja życiowa kształtują się na przestrzeni czasu w relacji z innymi ludźmi znaczącymi, w tym z rodzicami i nauczycielami. Relacja natomiast realizowana jest poprzez tzw. znaki rozpoznania, czyli jednostki zauważenia społecznego, które wychodzą naprzeciw potrzebie przynależności i wsparcia. W analizie transakcyjnej przyjmuje się, że istnieją cztery kategorie znaków rozpoznania. Można je opisać na schemacie:



**Ryc. 2.** Typologia znaków rozpoznania

Źródło: opracowanie własne.

Podziału znaków rozpoznania dokonuje się ze względu na ich warunkowość bądź bezwarunkowość, a także wymiar pozytywny lub negatywny. Na powyższym schemacie poszczególne kategorie oznaczono kolorami – im jaśniejszy, tym znak rozpoznania jest bardziej pożądanym, zaspokajający potrzebę wsparcia oraz posiadający bardziej pozytywne znaczenie dla rozwoju pozycji „Ja jestem OK, Ty jesteś OK”. Oznacza to, że najbardziej pożądanymi znakami rozpoznania, do których ludzie w naturalny sposób dążą, są znaki o charakterze pozytywnym i bezwarunkowym, dzięki którym zyskują poczucie bycia akceptowanymi dlatego tylko, że są, bez dodatkowych uwarunkowań. W najbardziej natomiast destrukcyjny sposób działają znaki bezwarunkowe o charakterze negatywnym,

<sup>11</sup> F.A. Boholst, G.B. Boholst, M.M.B. Mende, *Life Positions and Attachment Styles: A Canonical Correlation Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 2005, vol. 33, no. 1, s. 62–67.



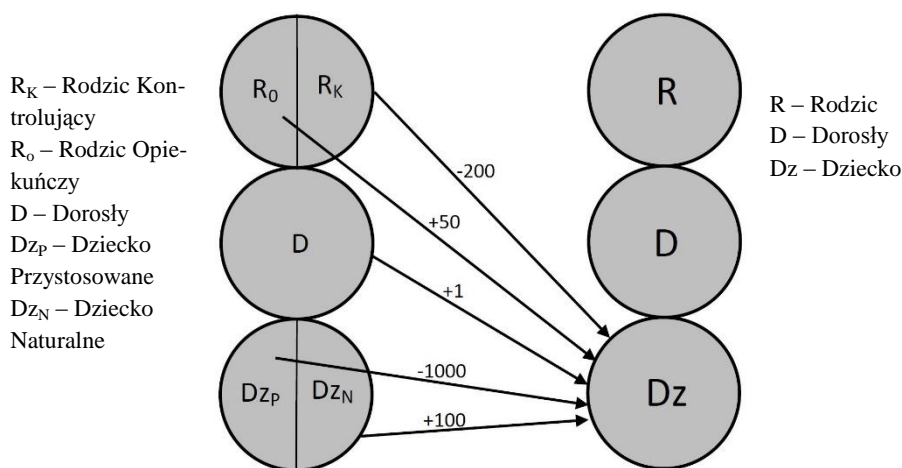
gdyż deprecjonują człowieka, obniżają jego poczucie wartości, nie dając jednocześnie możliwości skutecznej obrony poprzez zmianę sposobu funkcjonowania, gdyż do niego się nie odnoszą. Znaki pozytywne i negatywne o charakterze warunkowym odnoszą się do konkretnego zachowania człowieka i wartościują go niejako poprzez jego pryzmat.

Ponieważ potrzeba bycia zauważonym wynika z natury człowieka, będzie on za wszelką cenę dążył do jej zaspokojenia, poszukując głównie wsparcia o charakterze pozytywnym, bezwarunkowym. Jednakże uzyskanie tego rodzaju akceptacji na gruncie szkolnym – w klasie, w której jednocześnie uczy się ponad dwudziestu uczniów – nie jest łatwe, gdyż wymaga znacznego zaangażowania się nauczyciela w celu bezinteresownego dostrzeżenia każdego ucznia. Tego rodzaju wsparcia dostarczyć mogą jedynie nauczyciele sami posiadający postawę „Ja jestem OK, Ty jesteś OK”. Badania, niestety, wskazują, że nie jest ich wielu<sup>12</sup>. Szansą dla uczniów jest zatem poszukanie wsparcia w oparciu o działania, które wykonują. To w przypadku szkoły oznacza jednak, że powinni posiadać określone predyspozycje – zdolności poznawcze, które pozwolą im realizować wyzwania stawiane przed nimi przez system edukacyjny. I to nawet tutaj od formy, w jakiej nauczyciel przekaze informację o powodzeniu w realizacji zadania, zależy, czy uczeń otrzyma wystarczającą ilość akceptacji, czy jedynie rzeczową informację zwrotną, która nie wystarczy dla zaspokojenia potrzeby bycia zauważonym.

W tym kontekście warto podkreślić, że brak możliwości w pozytywny sposób zaspokojenia opisywanej tu potrzeby skutkuje – szczególnie w przypadku dzieci – tendencją do poszukiwania zauważania poprzez znaki o charakterze negatywnym. Uczniowie zaczynają zachowywać się w sposób, który pozwoli im poczuć się zauważonymi, nawet jeśli oznacza to, że zostaną skarceni, ukarani, uzyskają negatywną ocenę. Tego rodzaju wsparcie w dłuższym okresie skutkuje jednak kształtowaniem się którejś z pozostałych trzech postaw życiowych. W zależności od konstrukcji psychicznej ucznia (np. jego intro- czy ekstrawertyczności) postawa będzie szła odpowiednio w kierunku „Ja jestem nie OK” i/lub „Ty jesteś nie OK”.

Znajomość samych typów znaków rozpoznania nie wystarcza jednak, by w świadomy sposób oddziaływać na drugą osobę i sprzyjać jej rozwojowi. Czasami kilka znaków o charakterze pozytywnym oddziałuje słabiej niż jeden o charakterze negatywnym. Analiza transakcyjna stara się także tę kwestię wyjaśnić, odwołując się do wspomnianych już wcześniej uwarunkowań struktury osobowości. Okazuje się bowiem, że moc znaku rozpoznania zależy w dużej mierze nie tylko od zawartości treściowej, ale też od poziomu Ja, z którego został on wysłany.

<sup>12</sup> Moje badania dowodzą, że dominującą wśród nauczycieli w relacji do uczniów jest pozycja „Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK”, którą prezentuje aż 58,2% badanych. Szerzej wyniki tych badań zostały przedstawione w książce: A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013, s. 276–280.



**Ryc. 3.** Moc znaków rozpoznania w zależności od poziomu Ja ich uaktywniania

Źródło: L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, red. B. Waligóra, Poznań 1992, s. 109.

Powyższy rysunek pokazuje w obrazowy sposób różnice w mocy przekazu znaków rozpoznania z poszczególnych poziomów Ja. Trzy okręgi ustawione jeden na drugim to tzw. *PAC model* (od ang. *Parent, Adult, Child*), obrazujący w analizie transakcyjnej schemat struktury osobowości<sup>13</sup>. W tym znajdującym się po lewej stronie został uwzględniony podział funkcjonalny, wspomniany już w niniejszej publikacji. Odnieść go można do struktury osobowości nauczyciela kierującego znaki rozpoznania (na rysunku: strzałki) do ucznia. W celu uzyskania przejrzystości obrazu struktura osobowości tego drugiego zaprezentowana została według tzw. podziału strukturalnego pierwszego stopnia, uwzględniającego tylko trzy główne stany Ja: Rodzica, Dorosłego i Dziecko. Warto zauważyć, że wszystkie strzałki skierowane są do obszaru Dziecka ucznia. Pokazuje to, że znaki rozpoznania odbierane są na poziomie emocji, a nawet pewnych wypracowanych schematów reakcji emocjonalnych. Oznacza to, że człowiek nie analizuje ich poznawczo z poziomu Dorosłego, a jedynie „czuje” ich przekaz i znaczenie, jakie na nim wywierają.

Pozytywne znaki rozpoznania przekazywane są zazwyczaj z jednego z trzech poziomów: Rodzica Opiekuńczego, Dorosłego lub z Dziecka Naturalnego. Pierwsze będą miały charakter ciepłych opinii, zazwyczaj o charakterze warunkowym, będących następstwem dobrze wykonanego zadania. Drugie będą rzeczową informacją zwrotną, również przede wszystkim warunkową, dotyczącą działania. Trzecie natomiast mają zazwyczaj charakter bezwarunkowy, bardzo emocjonalny, będący spontaniczną reakcją na drugą osobę, zachwytem nią lub

<sup>13</sup> I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 11–12.

tym, co robi. Przyglądając się wartościom umieszczonym nad strzałkami, wyraźnie dostrzeżemy, że najbardziej pozytywne znaczenie będą niosły te znaki, które będą opierały się na emocjach – czyli pochodzące z Dziecka Naturalnego nauczyciela.

Jeśli natomiast chodzi o znaki negatywne, to pochodzą one z Rodzica Kontrolującego lub Dziecka Przystosowanego. Pierwsze mają charakter surowej krytyki, drugie opierają się na bardzo silnym przekazie emocjonalnym. Patrząc na wartości nad strzałkami, możemy zauważyć, że znaki negatywne generalnie mają większą moc niż pozytywne, przy czym te pochodzące z poziomu emocjonalnego Dziecka Przystosowanego cechują się szczególną destrukcyjnością. Dziecko poddawane stale tego rodzaju oddziaływaniom nie ma właściwie szans na zbudowanie pozytywnego obrazu siebie, ludzi i świata.

Warto zdawać sobie sprawę z tych zależności, w koncepcji analizy transakcyjnej przyjmuje się bowiem, że świadomość samego siebie pochodząca z obszaru Dorosłego stwarza perspektywę kontroli własnego działania i myślenia w ten sposób, by celowo wykorzystywać swoje własne zasoby. Oznacza to, że nauczyciel posiadający rozwinięty obszar Dorosłego będzie – po pierwsze – sam szczęśliwszym człowiekiem posiadającym postawę „Ja jestem OK, Ty jesteś OK” i potrafiącym w relacji funkcjonować w stylu „pewnym”, według typologii K. Bartholomew i L.M. Horowitz, a po drugie – będzie w stanie w taki sposób wykorzystywać swój potencjał, by dawane przez niego znaki rozpoznania sprzyjały rozwojowi ucznia i ugruntowywaniu w nim postawy ku sobie samemu i ludziom. Problem jest tym istotniejszy, że badania wskazują na trudności polskich nauczycieli w tym zakresie<sup>14</sup>. Wchodzą oni bowiem zazwyczaj w relację z uczniami z pozycji Rodzica Kontrolującego, wymagając posłuszeństwa Dziecka Przystosowanego. Jednocześnie sami bardzo mocno blokują obszar Dziecka Naturalnego, nie pozwalając sobie na emocjonalność i spontaniczność kontaktu z wychowankami. Skutkuje to usztywnieniem relacji i ograniczeniem najbardziej pożądanego rodzaju wsparcia, wysyłanego z tej najbardziej wolnej i autentycznej części Ja. Analiza transakcyjna daje w tym względzie nie tylko koncepcję teoretyczną, ale także konkretne narzędzia służące zmianie. Warto zatem propagować ją, a także praktycznie wykorzystywać w przygotowaniu zawodowym nauczycieli, co dzieje się już na polskich uczelniach od kilku lat<sup>15</sup>. Działalność taka stwarza perspektywę zarówno dla zwiększenia satysfakcji zawodowej (ale również i życiowej) nauczycieli, jak i dla lepszego i pełniejszego rozwoju

<sup>14</sup> A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013, s. 231–300.

<sup>15</sup> Zajęcia z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej prowadzone są między innymi na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie na kierunku pedagogika, specjalności pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna. Elementy analizy transakcyjnej w przygotowaniu nauczycieli wykorzystywane są także na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

ucznia i przygotowania go do satysfakcjonującej dorosłości, w bliskości i zrozumieniu z drugim człowiekiem.

## Bibliografia

- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2005.
- Berne E., *Seks i kochanie*, Warszawa 1994.
- Boholst F.A., Boholst G.B., Mende M.M.B., *Life Positions and Attachment Styles: A Canonical Correlation Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 2005, vol. 33, no. 1.
- Bortholomew K., Horowitz L.M., *Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, vol. 61, no. 2.
- Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.
- Marchwicki P., *Teoria przywiązania J. Bowlby’ego*, „Seminare” 2006, nr 23.
- Maslow A. H., *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review” 1943, vol. 50, no. 4.
- Pierzchała A., *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham, England, and Chapel Hill, North Carolina, USA, 2009.

## How to develop students’ positive image of themselves and the world – assumptions of transactional analysis

### Summary

Everyone needs to be noticed, they need to be in a relationship with another human being – *Homo est animal sociale*, as Aristotle said. In this article, the question of the fulfillment of that need is considered against the background of education. It is done through the lenses of transactional analysis – one of the psychological concepts. Its creator – Eric Berne – called needs “hungers”. He drew attention to the need of being noticed and called it the “recognition hunger”. Gratification of that need is possible only in a relationship with another human being, by obtaining something which in transactional analysis is called strokes. They are defined as units of interpersonal recognition. They can be either positive or negative. As a result of obtaining certain strokes, a life position – which is a generalized image of oneself, people and the world – is formed.

**Keywords:** relationships, transactional analysis, strokes, recognition hunger, needs, life positions.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.69>

Zbigniew WIECZOREK

## Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach biograficznych na przykładzie autobiografii Kazika Staszewskiego

**Słowa kluczowe:** analiza transakcyjna, metoda biograficzna, skrypt życiowy.

Ludzie od zawsze zadają pytania o to, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy. Zarówno na poziomie rozważań filozoficznych, jak i praktycznych pytania te opisują kluczową dla poznania człowieka zasadę wzajemnej niepoznawalności.

Podstawowy problem systemów społecznych stanowi podwójna kontyngencja, której podlegają uczestnicy społecznej interakcji. Partnerzy interakcji wiedzą, że mogą wybrać różne drogi postępowania. By zająć jakieś stanowisko wobec działań drugiej osoby, muszą, zakładając ich nieprzewidywalność, zdać się na ryzyko. Jeżeli podajemy komuś rękę, może on odpowiedzieć na nasz gest, zlekceważyć go lub nawet nas uderzyć. Kiedy po rozważeniu wszystkich możliwości będziemy chcieli uniknąć niepożądanych następstw, musimy rozpocząć komunikację z partnerem. [...] Ryzyko komunikacji wymaga ciągłej kreatywności, która eliminuje ewentualne nieporozumienia. Komunikacja jest bowiem szczególną umiejętnością – umiejętnością życia<sup>1</sup>.

Zjawisko to, różnie opisywane w różnych teoriach, odnosi się zarówno do relacji międzyludzkich, jak i do poznania samego siebie. W języku poezji znajdziemy to pytanie zadane słowami Adama Mickiewicza, bardziej znane z piosenki Marka Grechuty:

Pełen zdziwienia, sam się nie postrzegłem,  
Skąd wziąłem myśli, jak na rymy wbiegłem;  
I zapisałem na końcu pytanie:  
Co mię natchnęło? przyjaźń czy kochanie?<sup>2</sup>

<sup>1</sup> K. Ludewig, *Terapia systemowa*, Gdańsk 1995, s. 100–101.

<sup>2</sup> Zob. A. Mickiewicz, *Dziela*, t. 1: *Wiersze*, Warszawa 1949.

Prostymi słowami można powiedzieć, że sami siebie próbujemy poznać przez analizę swoich snów, słów i zachowań. Pytanie „dlaczego to zrobiłem” pojawia się w naszych myślach dużo częściej, niż mogłoby się to wydawać. Ta ludzka niepewność sprawia, iż w relacjach z innymi poszukujemy nieustannie dowodów prawdy czy miłości, kierując się sygnałami niewerbalnymi, wiedzą o przyzwyczajeniach drugiej osoby czy też świadectwem osób trzecich.

wielu socjologów (np. znany socjolog niemiecki Niklas Luhmann) podkreśla, że nawet pojedyncze działania ludzkie są obarczone istotnym czynnikiem niepewności, dowolności, *kapryśności*, przypadkowości. Jak powiada brytyjski teoretyk Anthony Giddens, *człowiek zawsze może zachować się inaczej, niż oczekujemy*. A potęguje się to niezmiernie, gdy mamy do czynienia z zachowaniami zbiorowymi czy masowymi, gdy ludzie wpływają nawzajem na swoje postępowanie<sup>3</sup>.

Tego, czego szukamy u innych, szukamy też u siebie samych.

Jako ludzie potrzebujemy też czasami dowodów na to, kim jesteśmy, i często takimi dowodami są nasze wytwory. Ludzka natura pcha nas do tego, by coś po sobie pozostawić – dziecko, dom i drzewo, lub – jeśli mamy większe ambicje – dzieło sztuki, odkrycie naukowe czy jakkolwiek inny wytwór kultury. Dość szczególnym wytworem jest autobiografia, pisana za życia opowieść o samym sobie, która jest próbą ustalenia tego, co autor chce, by o nim zapamiętano. Autobiografia może być analizowana wprost, gdy uznajemy słowa autora, lub w kontekście naukowym, z wykorzystaniem przyjętych zasad analizy tekstu.

Przyjmuje się, że metoda biograficzna jest wytworem refleksji socjologicznej.

Ojciec akademickiej socjologii w Polsce Florian Znaniecki był, wspólnie z amerykańskim psychologiem Williamem Thomasem, twórcą głośnej koncepcji *współczynnika humanistycznego*. Podkreślała ona, że wszelkie fakty społeczne, w odróżnieniu od przyrodniczych, są zawsze związane z działalnością jakichś ludzi, są faktami *czyimiś*, a nie *niczymi*, mieszczą się w obrębie życiowych doświadczeń jakichś jednostek lub zbiorowości, które się z nimi stykają, postrzegają, doznają, przeżywają, interpretują, oceniają. Mają więc z natury zawarty w sobie ów *współczynnik humanistyczny*. I dlatego badać je można tylko z perspektywy tych ludzi, w których doświadczeniu występują, stawiając się w ich położeniu, patrząc na świat ich oczami, rozszyfrowując ich hierarchie wartości, systemy reguł, jakimi się kierują, a nie w drodze jakiejś oderwanej, zewnętrznej obserwacji. A więc inaczej, trzeba zawsze badać społeczeństwo z uwzględnieniem *współczynnika humanistycznego*. Konkretnym wyrazem takiego stanowiska metodologicznego było oparcie się przez Thomasa i Znanieckiego, w ich monumentalnym dziele o emigrantach polskich pt. *Chłop polski w Europie i w Ameryce*, na szczególnym typie źródeł. Sięgnęli mianowicie do listów i pamiętników, czyli, jak to nazywali, *dokumentów osobistych*. W ten sposób mogli dotrzeć do autentycznego punktu widzenia emigrantów rzuconych w nowe i obce środowisko społeczne i kulturowe, zrozumieć *od środka* ich problemy i dramaty. Po II wojnie światowej do umocnienia w Polsce nurtu antynaturalistycznego i antypozytywistycznego, bardzo wpływowego od czasu Znanieckiego, przyczynili się dwaj wybitni uczeni Józef Chałasiński i Stanisław Ossowski. Pierwszy kierował uwagę ku z gruntu humanistycznej problematyce kultury i kontynuował w jej badaniu metodę

<sup>3</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 26.

interpretowania pamiętników (np. w znanej pracy *Młode pokolenie chłopów*), drugi głęboko argumentował tezę o zasadniczych *osobliwościach nauk społecznych* w porównaniu z naukami o przyrodzie<sup>4</sup>.

Autobiografia nie spełnia do końca postawionego powyżej postulatu, jest jednak całkiem mu bliska. Metoda biograficzna ma

swą niepowtarzalną osobliwość. Osobliwość ta polega na tym, że metoda biograficzna jest w istocie nade wszystko pewnym konglomeratem różnych innych metod badawczych łączonych z ich technikami, obejmującym zwłaszcza analizę dokumentów, obserwację, metodę sondażową i metodę dialogową. Stąd też przypomina ona bardziej określony typ badań pedagogicznych niż metodę badawczą w ścisłym znaczeniu tego słowa. Po prostu pozbawiona jest znamion samodzielności, jaka przysługuje na ogół wszystkim pozostałym metodom badań pedagogicznych. Toteż można powiedzieć, że metoda biograficzna nie jest *de facto* metodą samodzielną. Zastosowanie jej wymaga zawsze odwołania się co najmniej do jednej lub kilku innych samodzielnych metod albo technik badawczych. [...] W każdym razie jest to metoda odwołująca się nader często do analizy takich dokumentów, jak: pamiętniki, życiorysy, dzienniki, wspomnienia, listy. Najogólniej określa się ją jako metodę, polegającą na opisie i analizie przebiegu życia ludzkiego rozpatrywanego w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej. Ma się tu na uwadze zwykle całościowy lub fragmentaryczny przebieg życia badanych osób, w tym często ściśle określony rodzaj ich działalności z tytułu pracy zawodowej, życia rodzinnego, społecznego, towarzyskiego czy religijnego, łącznie z ich dokonaniem i niepowodzeniami<sup>5</sup>.

Można zaklasyfikować metodę biograficzną jako studium przypadku

na gruncie metod jakościowych, studium przypadku zawiera w sobie monografię pedagogiczną, ponieważ przedmiotem badania w studium przypadku mogą być zarówno jednostki i grupy ludzkie, jak i inne obiekty; instytucje, organizacje itp., a termin *monografia* jest używany zgodnie z jego właściwym znaczeniem.

Badania biograficzne natomiast związane są ze szczególnymi jednostkami, których historia życia jest na tyle znacząca, że możemy dzięki niej dowiedzieć się czegoś ważnego o człowieku i o świecie, w jakim żyje bądź żył. Ponieważ w literaturze dotyczącej badań jakościowych biografia zajmuje znaczącą pozycję, przedstawię ją nieco obszerniej. Istota badań biograficznych opiera się na założeniu, iż nie istnieje, w sensie obiektywnym, żaden przedmiotowy wymiar rzeczywistości społecznej. Wiedza o społeczeństwie jest zawsze wiedzą *czyjąś*, a są takie obszary rzeczywistości społecznej, które możemy poznać jedynie przez ukazanie ich osobistego wymiaru. Można by założyć, że wiedza o społeczeństwie, o człowieku, jest zbudowana niejako z dwóch warstw: jedną jest warstwa faktograficzna, drugą zaś stanowi indywidualny i symboliczny wymiar jej odczytań. Badania biograficzne usytuowane w metodologii scjentystycznej koncentrują się wyłącznie na pierwszej warstwie, zaś w podejściu jakościowym przyjmuje się, że obydwie te warstwy przenikają się wzajemnie, dopiero poznanie ich obydwu daje pełniejszy obraz człowieka i świata, w którym przyszło mu żyć<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Tamże, s. 24–25.

<sup>5</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, s. 293–294.

<sup>6</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 300–301.

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman wspominają dalej, iż w odróżnieniu od biografii, autobiografia budzi wątpliwości badaczy jako forma subiektywna i w swej naturze symboliczna; powołując się na doświadczenia symbolicznego interakcjonizmu, warto jednak pamiętać, iż z tego punktu widzenia każdy wytwór ludzki ma charakter symboliczny i dokonanie rozróżnienia między biografią a autobiografią jest zabiegiem nie do końca uzasadnionym. Warto jednak uwzględnić powyższe wątpliwości, zastanawiając się nad rzetelnością źródła, jakim jest autor autobiografii. Odnosi się do tego Antoni Sułek w perspektywie analizy dokumentów urzędowych, myślę jednak, iż może to dotyczyć także danych biograficznych.

Pojęcie wiarygodności informatora jest jednym z ważniejszych pojęć metodologii nauk społecznych. Wyróżnia się (za Jerzym Giedyminem) dwa jego sensory. W znaczeniu pierwszym „pewien autor jest wiarygodny w danej dziedzinie, bo z przekazanych przezeń informacji prawie wszystkie okazały się prawdziwe oraz przekazał on wiele informacji z danej dziedziny”. W znaczeniu drugim „informator wiarygodny to taki, który dąży świadomie do uzyskania i przekazania prawdziwej informacji i posiada do tego wystarczające środki, przy czym do środków posiadanych przez informatora włączamy jego wiedzę, środki techniczne, sytuację w jakiej działał, rozpatrywane zarówno jako arsenał środków, jak i jako zespół czynników przeszkadzających”<sup>7</sup>.

Z przytoczonego opisu można wywnioskować, iż autor autobiografii posiada wiedzę co do opisywanych okoliczności i chce przekazać w swoim rozumieniu prawdziwe informacje na swój temat – taka jest idea autobiografii. Czy to wystarczy? Wątpliwości ma też Danuta Lalak:

jakie kryteria autentyczności i wiarygodności opisu należałoby zastosować, by uznać opis życia za autobiografię? Jak należy rozumieć pojęcie prawdy biograficznej? Kto może być badaczem biografii, jakiego rodzaju kwalifikacji teoretyczno-praktycznych oraz osobowych należałoby oczekiwać w badaniach biograficznych? Jaką wartość poznawczą ma autobiografia sama w sobie, na ile należy podejmować wysiłki jej odczytania? Na jakim poziomie możliwe są uogólnienia? Nie jestem w stanie wyczerpująco odpowiedzieć na te pytania, ale ukierunkowują one obszar mojego myślenia i inspirują do dalszych poszukiwań<sup>8</sup>.

Do postawionych pytań należałoby jeszcze dodać, co wtedy, gdy nie do końca możemy powiedzieć, że autor wie na swój temat wystarczająco dużo, by być wiarygodnym? Jakkolwiek dziwnie by to nie zabrzmiało, bywa, że sami siebie nie znamy lub nie chcemy poznać. Na te pytania może pozwolić podejście psychoterapeutyczne zaadaptowane do badań pedagogicznych, jakim jest analiza transakcyjna.

Analiza transakcyjna (AT) jest teorią osobowości i systemem psychoterapii ukierunkowanej na rozwój i osobistą zmianę. [...] Jako teoria osobowości AT daje obraz psychologicznej struktury osobowości. W tym celu posługuje się modelem, znanym jako model

<sup>7</sup> A. Sułek, *Ogród metodologii socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 133.

<sup>8</sup> D. Lalak, *Życie jako biografia*, Warszawa 2010, s. 20.



stanów Ja. Model ten pomaga zrozumieć, w jaki sposób ludzie funkcjonują – jak wyrażają niektóre aspekty swojej osobowości w zachowaniu. AT proponuje także teorię komunikacji intra- i interpersonalnej, która w poszerzonej formie stała się podstawą analizy systemów społecznych i relacji w życiu osobistym i zawodowym. [...] Poza praktyką terapeutyczną AT wykorzystywana jest w edukacji. Ułatwia nauczycielom i uczniom jasne komunikowanie się i unikanie nieproduktywnych konfrontacji. AT jest szczególnie użyteczna w dziedzinie poradnictwa. Stanowi także potężne narzędzie w zarządzaniu i treningach komunikacji oraz w analizie funkcjonowania różnych organizacji. Wśród zastosowań AT wymienić należy także wykorzystywanie jej np. przez pracowników socjalnych, policję, kuratorów, katechetów. Metody AT mogą być stosowane w dowolnym obszarze, gdzie występuje potrzeba zrozumienia jednostek, poprawy relacji międzyludzkich czy komunikacji<sup>9</sup>.

Jako jeden z elementów teorii AT rozwinęła się edukacyjna analiza transakcyjna.

Dzięki badaniom i ich teoretycznym implikacjom, opisom doświadczeń nauczycieli i pedagogów stosujących analizę transakcyjną oraz szkoleniom rozwija się edukacyjna analiza transakcyjna jako wypracowane wzory postępowania pedagogicznego. Oparte są na teoretycznych podstawach analizy transakcyjnej, ale uwzględniają specyfikę placówek edukacyjnych i relacji wychowawczych, a – dzięki powiązaniu z innymi teoretycznymi i praktycznymi podstawami działań edukacyjnych – wnoszą nowe spojrzenie na niektóre koncepcje AT. Edukacyjna analiza transakcyjna aplikuje założenia analizy transakcyjnej w odniesieniu do celów edukacji, uwarunkowań jej skuteczności, metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, podejścia do problemów. Specyfika działań pedagogicznych wpływa na akcentowanie pewnych szczegółowych koncepcji AT i marginalizowanie innych oraz na integrowanie niektórych teorii i metod wykraczających poza analizę transakcyjną<sup>10</sup>.

Edukacyjna analiza transakcyjna wplata elementy psychoterapii do szeroko rozumianej pedagogiki zarówno w obszarze diagnostycznym, jak i korekcyjnym.

Wśród niewątpliwych zalet koncepcji analizy transakcyjnej, które sprzyjają możliwości wykorzystania jej na gruncie edukacyjnym, są między innymi przejrzystość i dostępność merytoryczna i terminologiczna. E. Berne, tworząc swoją koncepcję, wyszedł z założenia, że relacja terapeutyczna musi być relacją partnerską, gdyż tylko wtedy klient będzie w stanie wziąć współodpowiedzialność za proces zmiany. By partnerskość mogła być realizowana, konieczna jest wspólna platforma porozumienia. Z tego względu wykorzystywana w analizie transakcyjnej terminologia i sposób wyjaśniania zależności są wyjątkowo przejrzyste i dostępne nawet dla ludzi bez profesjonalnego przygotowania psychologicznego<sup>11</sup>.

Teoria AT opisana jest prostym językiem odnoszącym się do skojarzeń dotyczących dnia codziennego co z jednej strony ułatwia komunikację, z drugiej jednak – czasami może prowadzić do nadmiernych uproszczeń<sup>12</sup>. Osoba korzy-

<sup>9</sup> I. Stewart, V. Joines, *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań 2016, s. 3–4.

<sup>10</sup> D. Pankowska, *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna?*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2012, nr 1, s. 22–23.

<sup>11</sup> A. Pierzchała, *Edukacyjna analiza transakcyjna a inne nurty pedagogiczne*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2012, nr 1, s. 43.

<sup>12</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 25.

stająca z języka AT może dość płynnie poruszać się między uproszczeniami a zaawansowanym opisem rzeczywistości społecznej.

Można zadać sobie pytanie, jak dalece teorię AT można wykorzystać w analizie biograficznej. Jarosław Jagieła wskazuje na wykorzystanie jej w analizie literackiej, odnosząc się do powieści *Czerwone i czarne* Stendhala:

Valentini Papadopoulou-Brendy<sup>13</sup> podejmuje przy pomocy transakcyjnych pojęć skryptu i kontrskryptu próbę interpretacji zarówno niewytłumaczalnych bardzo często zachowań, jak i ukrytych motywacji bohatera powieści. Przyjmuje, że jego losy ukształtowane zostały poprzez nieświadomy scenariusz jego życia. Jest to udane przedsięwzięcie, które przyczynia się bez wątpienia do uznania większej koherencji utworu, jak i rzuca nowe światło na postępowanie Juliana, poczynając od pierwszych stron powieści, po ostatni zawarty w książce tragiczny epilog<sup>14</sup>.

Podane powyżej pojęcia będą wyjaśnione w dalszej części tekstu. Tutaj należy jeszcze dodać, iż teorię AT można uznać za specyficzną metodę badań i wykorzystać ją także w analizie biograficznej.

Analiza transakcyjna zajmuje się kilkoma kluczowymi obszarami (będą się do nich odnosiły dalsze opisy). Pierwszy obszar badawczy to struktura osobowości. W AT podzielona jest na trzy stany Ja będące odrębnymi, wchodzącymi w interakcje, osobami – normatywny nazywany Ja-Rodzic, emocjonalny nazywany Ja-Dziecko i racjonalny Ja-Dorosły. W obrębie tego działu przyjmuje się, że poszczególne zachowania kształtowane są przez różne stany Ja. Jeśli działam racjonalnie, to najprawdopodobniej do głosu dochodzi Ja-Dorosły, jeśli emocjonalnie – to Ja-Dziecko. Każdy ze stanów Ja ma odrębne psychologiczne reguły funkcjonowania, w obrębie AT przyjmuje się logikę analizy, w której nie tylko się zauważa, kto i jak na coś reaguje, ale myśli też i o tym, który aspekt osobowości jest właśnie aktywny. Kolejny dział to analiza interakcji, nazywana analizą transakcji. Zakłada się, że podczas rozmowy któryś z naszych stanów Ja kontaktuje się z komplementarnym lub symetrycznym stanem Ja drugiej osoby. Adekwatne do oczekiwań transakcje podtrzymują relację, nieadekwatne zaś ją zrywają. Interakcja analizowana jest z pozycji poszczególnych stanów Ja, a nie całej osoby.

Kolejny ważny dział to analiza tzw. skryptu. Zgodnie z psychoterapeutycznym doświadczeniem Erica Berne'a, otrzymujemy w dzieciństwie od rodziców pewien scenariusz życia, który zazwyczaj realizujemy dość skrupulatnie, nawet jeśli ma on destrukcyjny charakter. Scenariusz życia (skrypt) realizowany jest nieświadomie, stąd jego ogromny wpływ na nasze postępowanie. Kolejny ważny dział to analiza gier. Gra to

seria następujących po sobie, z pozoru wiarygodnych, ale jednocześnie zakamuflowanych i uzupełniających się wzajemnie, ukrytych transakcji rozpoczynających się fortem

<sup>13</sup> Zob. B.V. Papadopoulou, *Scripts and Counterscripts: The Life and Death of Julien Sorel in Stendhal's Le Rouge et le Noir*, „Orbis Litterarum” 2008, vol. 63.

<sup>14</sup> J. Jagieła, A. Sarnat-Ciastko, *Dlaczego analiza transakcyjna*, Częstochowa 2015, s. 136.

i zastawionym haczykiem. Kolejne etapy to: przełączenie ról transakcyjnych, reakcja i konsternacja, prowadzące do uzyskania rozpoznawalnych oraz przewidywanych korzyści (definicja E. Berne'a). Jest to proces robienia czegoś, co jest motywowane osiągnięciem ukrytego celu, odbywa się poza świadomością Dorosłego, nie da się rozpoznać, dopóki uczestnicy nie zmienią swojego zachowania, a każdy z nich wychodzi z gry z poczuciem zakłopotania, jest skłonny do obwiniania drugiej strony (definicja V. Joinesa)<sup>15</sup>.

Gry są destrukcyjne dla naszego funkcjonowania i wyraźnie obniżają jakość życia. Kolejny ważny dział to analiza strukturalizacji czasu. Zakłada się, że funkcjonuje w sposób odpowiadający naszym stanom Ja, od wycofania z relacji po intymność. Uznaje się takie poziomy, jak: wycofanie, rytuały, rozrywki, aktywności, gry oraz intymność. Każdy z tych poziomów ma swoje specyficzne zasady funkcjonowania opisane w teorii AT. Jako ostatnie można przyjąć założenia, iż każdy z nas korzysta z czegoś, co nazywa się znakami rozpoznania. Wynikają one z psychologicznego głodu bodźców, znaki rozpoznania mogą być – między innymi – pozytywne lub negatywne, korzystamy z nich jak z żetonów, posługując się specyficzną ekonomią. Jej zasada polega na tym, że zawsze musimy „mieć w kieszeni jakiś żeton”; jeśli nie zdobędziemy pozytywnego, musimy zasłużyć (wymienić się) na negatywny.

Teoria AT pozwala zrozumieć reguły życia społecznego na różnych etapach jego funkcjonowania, począwszy od bliskich relacji interpersonalnych do różnych specyficznych sytuacji w przestrzeni publicznej. Zrozumienie przekłada się na ewentualne działania naprawcze. Rozumiejąc motywy i mechanizmy, łatwo je skorygować. Biorąc pod uwagę rozmiar niniejszego opracowania, przedstawiony został tylko zarys teorii AT, osoby zainteresowane odsyłam do bogatej literatury. Dla potrzeb niniejszego opracowania wykorzystany będzie głównie dział AT odnoszący się do skryptów życiowych.

Wykorzystanie AT w analizie biograficznej może polegać na szukaniu wskaźników związanych z określonym obszarem analizy. Jeśli będzie to analiza skryptu, to szukamy informacji skryptowych, czyli śladów powtarzania jakiegoś cyklu życiowego przekazanego nam w opowieściach lub odtwarzania zachowań naszych rodziców. Informacje skryptowe często zaczynają się od zwrotów „zawsze” czy „znowu”, mają charakter zapisów typu: „oczywiście, ty zostaniesz...”, „jesteś taki jak...”, „nigdy ci się nie uda...” i im podobne. Skrypt wiąże się ulubionymi baśniami, postaciami literackimi, filmami czy książkami, w taki sposób, że „wybieramy” postacie podobne do naszych skryptowych zapisów. Historie podobne do naszego skryptu wydają nam się „wiarygodne”, te niepodobne uznajemy za „mało realistyczne”. Odnalezienie w swoim życiu zapisów skryptowych jest punktem wyjścia do zmiany, uświadomienie sobie motywów – a raczej braku motywów – naszych zachowań pomaga wprowadzić zmianę. Kluczowy wydaje się tu mechanizm, polegający na tym, że nadajemy sens naszym wyborom życiowym, gdy tymczasem, jeśli wywodzą się ze skryptu, mogą być zupełnie irracjonalne.

<sup>15</sup> J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 77–78.

Analiza gier w procesie analizy bibliograficznej polega na szukaniu zapisów pokazujących przebieg gry interpersonalnej, czyli szukamy wzoru: powtarzające się cyklicznie zachowanie jakiejś osoby, utarta, rytualna odpowiedź ze strony odbiorcy, ciąg komunikatów, w wyniku których jeden z uczestników gry kończy z wyraźnie pogorszonym samopoczuciem, drugi z odczuciem chwilowej przewagi. Przykładowe wzory gier to: „tak, ale przecież...”, „ja się tak dla ciebie staram, a ty...”, „zawsze, kiedy o coś cię proszę, to ty...”. Podobnie jak w przypadku skryptu, odkrycie, że jakieś nasze zachowanie jest grą, pozwala nam na uzyskanie kontroli nad zachowaniem. Gry, podobnie jak decyzje skryptowe, podejmujemy nieświadomie lub częściowo świadomie. W podobny sposób można w analizowanym materiale biograficznym szukać informacji odpowiadających pozostałym obszarom teoretycznym AT; ze względu na rozmiar niniejszego opracowania i jego egzemplifikujący charakter omówię dalej głównie wykorzystanie w analizie informacji dotyczących skryptu życiowego.

Wracając do głównego tematu, warto przytoczyć słowa Stewarta i Joinesa

Każdy z nas pisze historię swojego życia. Zaczęliśmy ją pisać przy urodzeniu, a gdy mieliśmy cztery lata, zdecydowaliśmy już o jej najważniejszych punktach. W wieku siedmiu lat uzupełniliśmy tę historię o kilka ważnych szczegółów. Od tego momentu do dwunastego roku życia wygładzaliśmy ją tu i ówdzie, dorzucając kilka dodatkowych aspektów. W wieku dojrzewania zrewidowaliśmy ją, uaktualniając dodatkowymi postaciami wziętymi z tego okresu życia. Jak wszystkie historie życia, tak i nasza ma swój początek, środek i koniec. Ma swoich bohaterów, bohaterki, łajdaków, ofiary i postacie drugoplanowe, swoją główną fabułę i wątki podrzędne. Może być komiczna lub tragiczna, fascynująca lub nużąca, porywająca lub niechlubna. Teraz, kiedy jesteśmy dorośli, początki historii są poza zasięgiem naszej świadomej pamięci. Mogliśmy być nieświadomi, że w ogóle ją napisaliśmy, aż do tego momentu. Jednak nawet bez tej świadomości zapewne przeżyjemy historię, którą przed laty ułożyliśmy. Ta historia to nasz skrypt życiowy<sup>16</sup>.

Można jeszcze dodać, że skrypt ma formę dramatu z początkiem, środkiem i zakończeniem. Nastawiony jest na wyplatę, co znaczy, że zmierza do jakiejś sceny końcowej. Jeśli skrypt życiowy kieruje nas np. do zostania alkoholikiem, to zakończenie może być śmiercią z przepicia lub w wyniku chorób związanych z nadużywaniem alkoholu. Skrypt jest nieświadomy, wzmacniany przez rodziców i nastawiony na dokonywanie decyzji, których często sami nie rozumiemy, a które kierują nas ku odpowiedniemu zakończeniu. Rzeczywistość, która nas otacza, jest tak definiowana, że uzasadnia nasze wybory i nasz skrypt. Mam nadzieję, iż w dalszej części opracowania wykaże przydatność AT w analizie biograficznej.

Wybór autobiografii Kazika Staszewskiego nie jest przypadkowy. Przede wszystkim jest konstruowana na bieżąco przez żyjącą osobę, co odpowiada koncepcji skryptu.

Biografia konstruowana w jakimś momencie życia wpływa na jego dalszy bieg i charakter. Proces ten może być uruchamiany z różnych inspiracji, a jego znaczenie jest nieod-

<sup>16</sup> I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 129.

wracalne. Życie opisane, opowiedziane w jego kluczowych ramach (całościowo lub wybiórczo) staje się biografią, która trwa dłużej niż samo życie<sup>17</sup>.

Poznając fragmenty życia Kazika, możemy przekonać się, co go ukształtowało i w jaką stronę zmierza. Sam tytuł: *Idę tam, gdzie idę. Autobiografia*<sup>18</sup> – można rozpatrywać zarówno z pozycji skryptu życiowego, jak i struktury osobowości. Tytuł determinuje pozycję życiową i jej opis. Mógł brzmieć „idę tam, gdzie chcę” lub „idę tam, gdzie trzeba”, co sugerowałyby stany Ja-Dziecko i Ja-Rodzic. „Idę tam, gdzie idę” sugeruje, iż jest to działanie z wyboru, który czymś jest podyktowany, jednocześnie sugeruje pewien skryptowy fatalizm. Posłuchajmy Kazika:

Już jako nastolatek działałem w zespole i po prostu nie znam innej sytuacji. Życie zawsze układało mi się w kontekście bycia w kapeli, grania koncertów. Moja rodzina też nie zna innego życia. Tak było od początku. Nie wiem, jak to jest nie być muzykiem, nie być w zespole. Ostatni raz, kiedy nie byłem w zespole, to była druga klasa liceum ogólnokształcącego<sup>19</sup>.

Można zauważyć to, co jest charakterystyczne dla skryptu. Nie do końca go sobie uświadamiamy. Kazik, jako syn artysty Stanisława Staszewskiego, barda i poety epoki PRL, z pewnością otrzymał scenariusz, który gwarantował mu późnie w ślady ojca. Zobaczmy, jak realizował się skrypt:

Chciałem grać na instrumencie, ale potrzeba chwili była taka, żeby mieć zespół, teraz, już. Nie było czasu się uczyć. I do dziś nie posiadam takiej umiejętności, bo moje granie na saksofonie trzeba traktować raczej satyrycznie. Sporo jednak wiem o muzyce. Z pomocą współczesnej technologii mogę ją samodzielnie tworzyć. Frontmanem zostałem chcąc nie chcąc, ale nie od razu. Zdecydowanie podkreślę, że w pierwszych latach Kultu, frontmanem i liderem zespołu był Piotr Wieteska, a ja stałem sobie gdzieś z boku. Widać to na koncertowym wideo zachowanym z tamtej epoki. Potem moja rola była zdecydowanie bardziej wymagająca, nie chciałem jednak używać słowa trudniejsza, bo tu nie o trudność chodzi<sup>20</sup>.

Sam saksofon przewija się w autobiografii wielokrotnie, można zadać sobie pytanie, czy nie jest to parafraza gitary w rękach ojca.

Stanisław Staszewski ani nie grał specjalnie dobrze na gitarze, ani nie miał jakiegoś zachwycającego głosu, ale kiedy zaczynał grać i śpiewać, stawał się królem sceny – wspomina Andrzej Bonarski, przyjaciel *Taty Kazika*<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> D. Lalak, dz. cyt., s. 81.

<sup>18</sup> K. Staszewski, R. Księżyk, *Idę tam, gdzie idę. Autobiografia*, rozmawia R. Księżyk, Warszawa 2015 (wersja elektroniczna MOBI, ISBN 978-83-942140-4-3, konwersja do wersji elektronicznej: Virtualo).

<sup>19</sup> Tamże, 2%, Loc. 92 z 7427 (ponieważ brakuje czytelnych zasad cytowania e-booków, w których brakuje numerów stron, a lokalizacja cytatów jest trudna do sprecyzowania, poszczególne cytaty będą przedstawiane z punktu widzenia rozdziałów).

<sup>20</sup> Tamże, 2%, Loc. 101 z 7427.

<sup>21</sup> <http://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/358159>, Stanisław-Staszewski-i-Czarna-Manka [dostęp: listopad 2016].

Jeśli spojrzy się na Kazika i jego twórczość, widać podobny wzór. Nie powala wokalem, średnio gra, ale buduje klimat, który przysparza popularności jego kapeli.

Tytuł pierwszego rozdziału odnosi się też do relacji domowych Kazika. Konflikty rodzinne sprawiły, że ojciec był wielkim nieobecnym.

Fakt, że dorastałem w niepełnej rodzinie, z mamą i babcią, na pewno miał znaczenie, bo to nienormalna sytuacja. Tyle że u mnie w domu ojca zastępowała babcia, Maria Mojowska. Była bardzo autorytarną osobą, od dawien dawna przyzwyczajoną do rządzenia w domu. Jeśli dziadek Feliks, którego nie zdążyłem poznać, przychodził o 16.03, a obiad miał być o 16., to po prostu nie dostawał jedzenia. Po wojnie babcia została z trzema córkami, mężem i jedynym synem zginęli w Powstaniu Warszawskim. Byłem w tym babcinym jedynym chłopcem, ukochanym wnuczkiem. Babcia chciała, żebym zastąpił jej syna, często mniej lub bardziej świadomie myliła się i mówiła do mnie *Jureczku!* Ten Jureczek, który zginął w wieku lat 15, przez przyrównanie do babci wydawał mi się niemal świętym, który złych rzeczy nie czynił. Takim też chciała widzieć mnie babcia. Ja się z tym nie godziłem. Musiałbyś zobaczyć, jak wyglądałem tuż przed punkiem. Mam takie zdjęcie z babcią, zrobione podczas podróży do Anglii *Stefanem Batorym*. I tam wyglądam dokładnie tak, jak babcia sobie wyobrażała. Każde odejście od tego modelu, który miała w głowie, bardzo ją denerwowało i nie dawała na nie zgody<sup>22</sup>.

Trudno o bardziej skryptowy zapis niż wtedy, gdy opiekunowie chcą, byśmy byli jak ktoś z ich przeszłości. W tym jednak przypadku skrypt pierwotny, od rodziców, wygrał ze skryptem babci. Warto dodać, że powyższy cytat jest odpowiedzią na pytanie, czy Kazik chciał zaimponować ojcu; jak widać, odpowiedź jest wymijająca. Skrypt nie jest świadomy, wiemy, że coś się dzieje, choć nie wiemy co ani jak; widać to w opisie Kazika:

W moim przypadku kanalizacja buntu jest bardzo czytelna i jednoznaczna. Wszedłem w muzykę i moja energia oraz gniew płyną tamtędy. Wszystko, co pozostaje, kreuje to stworzenie zwane misiem. Bardzo nie lubię takich rozważań, *co by było, gdyby*, ale pogdybać jest przyjemnie. Gdybym zatem nie zdecydował się zostać muzykiem, nie znalazł na samym początku tyle odwagi, by stanąć na scenie, podejrzewam, że byłbym dziś sfrustrowanym urzędnikiem niższego szczebla, człowiekiem złym i rozgoryczonym, a to z racji tego, że moje myśli i wątpliwości nie miałyby ujścia na zewnątrz. Andrzej Stasiuk napisał kiedyś, że każdy młody mężczyzna chce być członkiem zespołu rockowego i tylko splot zdarzeń sprawił, że on został pisarzem. Ja też tego bardzo chciałem. I udało się<sup>23</sup>.

Kazik pisze, że widzi swoją kanalizację buntu jako bardzo czytelną. Czy jest faktycznie czytelna, zobaczymy dalej.

Nie jest to główny aspekt mojej historii, ale z pewnością ma coś na rzeczy. Moja rebelia rodziła się wtedy, kiedy chciałem pokazać, że nie jestem Jureczkiem, z buntu wobec domowego porządku. Aż do początku studiów spełniałem wszystko, czego dom ode mnie wymagał, ale jednocześnie ciągnęło mnie do chuliganów i rebeliantów. Moim najbliższym przyjacielem pod koniec liceum stał się Robert Schmidt, który w szkole był czarną

<sup>22</sup> K. Staszewski, R. Książek, dz. cyt., 3%, Loc. 146 z 7427.

<sup>23</sup> Tamże, 2%, Loc. 83 z 7427.

owcą. Myślę, że to on, choć rówieśnik, stał się wtedy dla mnie męskim autorytetem, którego w domu brakowało<sup>24</sup>.

Nie musi to być czytelne dla samego Kazika, ale można założyć, iż bunt jako decyzja pojawia się wtedy, gdy babcia zmusza go do odejścia od skryptu związanego z ojcem. To, co pozornie jest buntem, w rzeczywistości wydaje się powrotem na drogę skryptu. Nie jest to droga prosta, Kazik otrzymywał inne informacje, które mogły zmienić jego scenariusz życiowy:

Mam wrażenie, że mama bardzo długo nie mogła pogodzić się z tym, że zostałem muzykiem, ale zawsze szanowała moją odrębność. Rozczarowało ją, że nie zostałem architektem. Przez całe dzieciństwo i młodość miałem przekazywaną informację: Zostaniesz architektem, jak tata. Pamiętam taką rozmowę: Wy mi mówicie, że mam być architektem, a tu pan Wierzbicki, który ma warsztat samochodowy, chociaż chodzi umorusany, kasy ma jak lodu. Chcę pracować jak pan Wierzbicki. Babcia na to: Nie, nie. Nie tak ma być. Pan Wierzbicki ma kasy jak lodu, ale lata i obsługuje samochody. Ty masz przyjechać swoim samochodem do pana Wierzbickiego. Ten krótki dialog wiele mówi, kim chciały mnie widzieć babcia i mama<sup>25</sup>.

Ten dialog pokazuje też zapis skryptowy. Stanisław Staszewski nie jest specjalnie znany jako architekt. Komunikat – bądź jak tata, w swej istocie jest realizowany, można też założyć, że Kazik jako artysta osiągnął prestiż społeczny opisywany przez babcię słowami, że wnuczek ma stać wyżej w hierarchii od rzemieślnika – czyż nie jest to bycie artystą?

Jak już wspomniałem, Stanisław Staszewski był dla Kazika wielkim nieobecny, co wcale nie zmniejsza jego skryptowego wpływu. Kazik tak mówi o tej sytuacji:

Nawet jak znalazłem dokumenty, wiedziałem, że o te rzeczy nie pytamy. Jeszcze do niedawna w ogóle o tym w rodzinie nie rozmawialiśmy. Trzykrotnie zabierałem mamę na Teneryfę, na, jak to nazywam, grupę otwarcia, gdzie mieliśmy przełamać pewne bariery. Mama zawsze zatrzymywała się na linii dykteryjek i anegdotek o ojcu. Ani kroku dalej. Przeszła tę magiczną linię w momencie, gdy powstawała książka o tacie. Stało się to nagle, miałem ją dopytać o parę rzeczy. Jarek Duś, który tę książkę pisał, dał mi pytania, poszedłem na Niecałą. I nagle się otworzyła. Wtedy dowiedziałem się z ust mamy, że się rozwiedli. Dopiero jak skończyłem pięćdziesiąt lat. Było to dla mamy trudne, skoro tyle czasu potrzebowała, żeby ten swój ból wypowiedzieć. Myślę, że dla nas obojga było to traumatyczne przeżycie, ryczeliśmy jak bobry podczas tej rozmowy. Cieszę się, że tak się stało, mamie przyniosło to ulgę, a ja myślałem, że takiej chwili nie doczekam<sup>26</sup>.

Warto zwrócić uwagę, jak długo mogą w rodzinie rozwiązywać się niektóre problemy. Można założyć, iż częścią skryptu jest niemówienie o pewnych sprawach.

Można zobaczyć, jak układa się skrypt. Z zewnątrz widać, że Kazik wybrał drogę artysty, podobnie do ojca, choć, jak mówi, pozornie nie jest z nim związany.

<sup>24</sup> Tamże, 3%, Loc. 159 z 7427.

<sup>25</sup> Tamże, 3%, Loc. 192 z 7427.

<sup>26</sup> Tamże, 4%, Loc. 245 z 7427.

Tata nie chciał mieć dzieci. To tylko i wyłącznie dzięki mojej mamie my tu właściwie gadamy, bo jestem. Przecież mama do siódmego miesiąca ukrywała przed tatą, że jest w ciąży. Nie mieszkali już wtedy razem, tata w Płocku, mama w Warszawie. [...] Większy związek czułem z rodziną Mojzkowskich. Utrzymywaliśmy kontakty z obiema siostrami mamy. Ciocia Halusia, starsza, miała córkę Lidkę i męża Marka, ciocia Basia, młodsza, mieszkała w Londynie z wujkiem Grayem. Gdy odwiedzała Polskę, przyjeżdżali na ul. Niecałą Florydą ze zwijanym dachem. To było święto. Moje relacje i związki z rodziną Staszewskich były bardzo pobieżne, a po śmierci taty wręcz żadne. Pytanie, które teraz mnie zastanawia, brzmi: na ile te kontakty ze Staszewskimi były zakulisowo torpedowane przez babcię?<sup>27</sup>

Choć Kazik odcina się od relacji z ojcem, widać wyraźnie jego wpływ. W rozdziale 2. *Enklawa*, mówi:

Od najmłodszych lat coś sobie podśpiewywałem i niekoniecznie były to piosenki zasłyszane, czasem powstawały *ad hoc*. Kiedy byłem u taty w Paryżu, rozważaliśmy, na co idziemy do kina: *Wielki Jake*, western z Johnem Waynem, czy science fiction *Na satelicie*. I momentalnie powstała piosenka, *Big Jake na satelicie, na satelicie, kowboje wpadli na satelitę*. Grało mi już w dyńce, jednak w podstawówce wolałem pisać powieści<sup>28</sup>.

W rozdziale 1. mogliśmy przeczytać o tym, jak Kazik przyjął śmierć ojca – pozornie nie zrobiła na nim wrażenia.

Nawet jak umarł, nie miałem wtedy jeszcze dziesięciu lat, to troszeczkę popłakałem i koniec. Dowiedziałem się o tym dopiero w przeddzień pogrzebu. Gdy mama pojechała do Francji, wersja była taka, że tata jest chory i przez tydzień słyszałem od babci, że jak przeżyje do jutra, to będzie dobrze, a on już dawno nie żył. Po jego śmierci sytuacja generalnie się nie zmieniła, tata jak nie było, tak nie było, z tym że teraz nie istniał już fizycznie i przestały przychodzić paczki z komiksami. Ale gdy mama przywiozła rzeczy po ojcu, zrobiło się fajnie. Dostałem magnetofon, który był moim marzeniem, odkąd zobaczyłem go u ojca, jego organy i pełno płyt. Pojawił się też w domu instrument z Senegalu, z pudłem rezonansowym ze skorupy żółwia. Zacząłem na nim brzdąkać i nagrywałem piosenki, których nauczyłem się na półkoloniach. Babcia wchodziła do pokoju i płakała: Zupełnie jak tata. A ja tam ciągnę na rosyjska nutę: Siódma kompania bój zacięty toczy i krew serdeczną wciąż wylewa z żył<sup>29</sup>.

Warto zwrócić uwagę na słowa babci, pokazujące, że widzi – świadomie lub nie – drogę życiową wnuczka. Jeśli się też spojrzy na twórczość Kazika, to z kolei zobaczymy, jak ważna była dla niego twórczość ojca. Początkowo nie był nią zainteresowany, w ostatecznym rozrachunku, jak wiemy, stanowi dużą część jego działalności artystycznej. Jak sam mówi:

Zacznijmy od tego, że twórczością taty w ogóle się nie interesowałem, choć z różnych stron pojawiały się informacje, że grał i nagrywał. Kiedy w 1977 r. byłem z mamą w Paryżu, odwiedziliśmy Jurka Szymańskiego, to sporo młodszy kolega taty, no i z innej branży, bo był weterynarzem. Puszczal nam piosenki ojca, nie pamiętam już które, i mama gorzko płakała. To był pierwszy moment, kiedy bezpośrednio przekonałem się, że je-

<sup>27</sup> Tamże, 4%, Loc. 269 z 7427.

<sup>28</sup> Tamże, 7%, Loc. 501 z 7427.

<sup>29</sup> Tamże, 4%, Loc. 239 z 7427.



go osoba i jego twórczość nie były mamie obojętne. Kasyety z piosenkami ojca, które znalazłem w domu, przejąłem i pokasowałem. Trudno było wtedy o kasyety, więc nagrałem tam Iggy Popa i B-52's.<sup>30</sup>

Można zobaczyć, jak Kazik – mówiący o piosenkach ojca – podejmował decyzje prowadzące go do aktualnego miejsca:

Gdy zacząłem słuchać tych piosenek, one wciąż mnie nie poruszały, ale pewien proces został uruchomiony i zacząłem po nie sięgać bez niczyjego przykazu, potem znalazłem w nich coś, co mi się podobało, aż w końcu stwierdziłem, że chcę je zrobić po swojemu i upublicznić. Choćby po to, żeby uratować je przed zapomnieniem. Być może, ale tego już nie pamiętam, decydującym impulsem była informacja, że w telewizji znalazły się pieniądze na zrobienie filmu, a Jurek był konsekwentny w naciskaniu na mnie, żeby zrealizować ten pomysł<sup>31</sup>.

Twórczość Kazika to jedno, ale pojawia się jeszcze sprawa życia prywatnego. Zobaczmy, jak zaczyna się kształtować zamknięcie cyklu ojca.

Nie byłem surowy i wymagający, może na zasadzie kontry wobec tego, co miałem za młodu. Moja mama nie była surowa, ale ciążyło mi jej oczekiwanie, żeby został architektem. Starłem się wyważyć dwie role bycia kumplem i bycia zgreдем. Nie stawiałem chłopcom kolejnych zadań do wykonania. Uznałem, że dobrze by było, żeby znali po dwa języki, a potem nauczyli się obsługiwać komputer, ale było mi obojętne, czy dobrze się uczą. Nigdy nie siadałem z nimi, aby odrabiać lekcje, jeżeli by mieli kłopoty, to znaczy, że są źle przygotowani w szkole, a ja nie jestem od zastępowania szkoły w jej podstawowym obowiązku nauczania. Potem pomyślałem, że mogłem jednak więcej wymagać, jakoś ich nakierować, dziecko jest nieporadne w odnajdywaniu swoich własnych talentów. Zainteresowania dobierali sobie sami, co z perspektywy czasu widzę jako pewnego rodzaju błąd, a raczej częściowe zaniechanie. Myślę, że mogłem być odrobinę bardziej aktywny w tej kwestii.

Można tu zobaczyć, że powtarza się w pewnym zakresie rola wielkiego nieobecnego.

Autobiografia Kazika Staszewskiego liczy w wersji drukowanej 432 strony, w przypadku tego typu tekstu praktycznie każda strona to żywy materiał badawczy. Nie ma tu dialogów, opisów przyrody czy innych form wypełniających puste przestrzenie. Trudno więc o analizę całościową, ta wymagałaby bardziej obszernego opracowania. Wybór autobiografii artysty podyktowany był jeszcze jednym motywem, o którym w tym momencie warto wspomnieć. W analizie transakcyjnej obok założenia, że mamy wdrukowany scenariusz życia, znajduje się też kontrzałożenie, które brzmi: „ludzie decydują o swoim przeznaczeniu, i te założenia mogą być zmienione”<sup>32</sup>. Można zadać pytanie, czy i na ile Kazik opisuje scenariusz życia swój, czy – jak to próbuje wskazać – realizuje ten przekazany w dzieciństwie. Wydaje się, że sam odpowiada na to pytanie w toku rozmowy:

<sup>30</sup> Tamże, 48%, Loc. 3519 z 7427.

<sup>31</sup> Tamże, 48%, Loc. 3544 z 7427.

<sup>32</sup> I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 8.

– W życiu twojego ojca była jedna decyzja, która zmieniła jego życie. Strażnik, Ślązak w mundurze SS, miał go wyprowadzić z obozu przejściowego, ale on zawrócił po garnitur i w efekcie trafił do obozu koncentracyjnego w Mauthausen. Miałeś w swoim życiu takie decyzje, które z perspektywy czasu okazały się równie przełomowe?

– Taką decyzją był na pewno wybór, żeby jechać na koncert do São Paulo, a nie na egzamin z historii myśli społecznej. Czy też nakłonienie Sławka Pietrzaka na powrót do Polski, żeby wydał *Tatę Kazika*. Z tym że, mimo mojego braku wiary w Boga, zadaję sobie pytanie, czy to rzeczywiście były decyzje, czy jednak nie zostało z góry zapisane, że tak miało być?<sup>33</sup>

Być może intuicyjnie, Kazik wyczuwa istotę swojego zapisu skryptowego. Być może jest go zupełnie świadomy, sam mówi: „Wychowany bez ojca, wciąż tego ojca szukam i ludzie, którzy stanowią dla mnie autorytety, zawsze wydają mi się starsi”. Jednocześnie nie ma w jego wypowiedziach wyraźnego potwierdzenia, że kroczy śladami ojca. Pytanie na tym etapie chyba nie znajdzie jednoznacznej odpowiedzi, co jednak nie wyklucza korzyści z podjętej analizy.

Badanie i analiza sposobów stosowania autorefleksji biograficznej w procesach zmiany indywidualnej (edukacja, rozwój, relacje w środowisku) ma niezwykle walor poznawczy w obszarze wiedzy pedagogicznej. Dyskurs pedagogiczny wychyla się ku przyszłości, bo celem praktyki pedagogicznej jest przekształcanie rzeczywistości. Refleksja biograficzna i badania biograficzne pozwalają lepiej zrozumieć immanentny świat ludzkich przeżyć, dążeń, sposoby organizacji doświadczenia i działania w świecie. [...] To pytanie nie musi prowokować do negowania tych ponadjednostkowych – grupowych, społecznych, wspólnotowych interesów, lecz budzi uzasadnione wątpliwości dotyczące ich skuteczności i pozbawia je atrybutów wyłączności<sup>34</sup>.

Analiza biograficzna i analiza skryptu mają więc wartość praktyczną w procesie kształtowania rzeczywistości.

Wróćmy do słów Stewart i Joinesa.

Dlaczego zrozumienie skryptu jest tak ważne w teorii AT? Skrypt pozwala zrozumieć, dlaczego ludzie zachowują się tak, a nie inaczej. Potrzebujemy tego zrozumienia, zwłaszcza kiedy analizujemy zachowania, które wydają się bolesne i autodestrukcyjne. [...] Dlaczego tak robią, skoro jest to nieprzyjemne? Według teorii skryptu powodem jest chęć wzmocnienia i dalszej realizacji skryptu. Będąc w nim, człowiek trzyma się kurczowo dziecięcych decyzji. Kiedy byliśmy dziećmi, te decyzje wydawały się najlepszymi sposobami na przetrwanie i zaspokojenie potrzeb. Jako dorośli wciąż trzymamy się tego przekonania w naszym stanie Ja Dziecko. Nieświadomie staramy się tak zorganizować rzeczywistość, aby wydawało się, że nasze wczesne decyzje były uzasadnione. Będąc w skrypcie, próbujemy rozwiązać nasze dorosłe problemy, odtwarzając dziecięce strategie. Z konieczności prowadzi to do tych samych rezultatów, co w dzieciństwie<sup>35</sup>.

Skrypt nie jest jednak do końca negatywny. Daje nam określone wzorce zachowań, chroni nas przed czymś nieoczekiwanym, wyznacza pewien kierunek naszemu życiu. Ważne jest to, czy ma charakter wygrywający, niewygrywający,

<sup>33</sup> K. Staszewski, R. Książek, dz. cyt., 51%, Loc. 3749 z 7427.

<sup>34</sup> D. Lalak, dz. cyt., s. 396.

<sup>35</sup> I. Stewart, V. Joines, dz. cyt., s. 147.

czy przegrywający. Ten pierwszy jest najlepszy z punktu widzenia zadowolenia z życia, gdyż oznacza podejmowanie większej liczby świadomych wyborów, to zaś przekłada się na poczucie sprawstwa, a w dalszej kolejności na poczucie szczęścia. W rozdziale 24. można znaleźć słowa Kazika na temat odpowiedzialności i szczęścia.

Zawsze powtarzałem chłopcom, że wszystko mi jedno, kim będą w życiu, byle byli szczęśliwi. Już ci mówiłem, że wymagałem od nich w zasadzie tylko dwóch rzeczy, nauczenia się dwóch języków obcych i obsługi komputera. Nie wiem, czy to nie odrobinę za mało. Byłem liberalnym ojcem. Na pewno moją wadą, dosyć bolesną dla mnie samego, jest pojawiające się czasem uczucie, że w mojej rodzinie brak poczucia odpowiedzialności. Mówię to z pewną ironią, choć nie do końca, miewam paranoję, że moi najbliżsi nie mają tej świadomości, że każde zachowanie rodzi konsekwencje, więc muszą być przez cały czas silny, zwarty, gotowy. Jest to dolegliwość, przez którą często zdarza mi się cierpieć, i sam sobie, z własnej winy, zadaję to cierpienie<sup>36</sup>.

Cierpienie, o którym Kazik wspomina, wydaje się wynikać ze świadomości skryptu, to ta wspomniana ironia, ze spojrzenia na życie z szerszej perspektywy. Czy prowadzi do czegoś dobrego? Część skryptu została zrealizowana dość mechanicznie – artysta, bard, osoba znacząca, rozpoznawalna, głos (dosłownie i w przenośni) swojego ojca. Z drugiej jednak strony mamy udane życie małżeńskie, dzieci i kontakt z rodziną. Kazik wspomina, że „ja bez Ani oddychać nie mogę”<sup>37</sup>, jako tajemnicę udanego związku podaje miłość. Wiemy z tekstu, że między jego rodzicami było dużo uczucia, tylko że „nie wyszło”, Kazikowi wydaje się, że jemu wyszło lepiej, co wskazuje, że skrypt nie determinuje nas całkowicie.

Opis skryptu życiowego, choć spójny z wizją tworzenia autobiografii, to tylko wycinek całej teorii. Podobnie przedstawione fragmenty to tylko częściowa analiza autobiografii Kazika Staszewskiego. Przeprowadzenie analizy całościowej wymagałoby dodatkowych zabiegów metodologicznych wynikających z analizy biograficznej. Mam jednak nadzieję, iż udało mi się wskazać przydatność języka analizy transakcyjnej do opisu i zrozumienia rzeczywistości społecznej i perspektywy życiowej autora.

## Bibliografia

- <http://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/358159,Stanislaw-Staszewski-i-Czarna-Manka> [dostęp: listopad 2016].  
Jagiela J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.  
Jagiela J., Sarnat-Ciastko A., *Dlaczego analiza transakcyjna*, Częstochowa 2015.  
Lalak D., *Życie jako biografia*, Warszawa 2010.

<sup>36</sup> K. Staszewski, R. Książek, dz. cyt., 77%, Loc. 5662 z 7427.

<sup>37</sup> Tamże, 78%, Loc. 5779 z 7427.

- Ludwig K., *Terapia systemowa*, Gdańsk 1995.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000.
- Mickiewicz A., *Dzieła*, t. 1: *Wiersze*, Warszawa 1949.
- Pankowska D., *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna?*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2012, nr 1.
- Papadopoulou B.V., *Scripts and Counterscripts: The Life and Death of Julien Sorel in Stendhal's Le Rouge et le Noir*, „Orbis Litterarum” 2008, vol. 63.
- Pierzchała A., *Edukacyjna analiza transakcyjna a inne nurty pedagogiczne*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2012, nr 1.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Stewart I., V. Joines, *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań 2016.
- Staszewski K., Księżyk R., *Idę tam gdzie idę. Autobiografia*, rozmawia R. Księżyk, Warszawa 2015 (wersja elektroniczna MOBI, ISBN 978-83-942140-4-3, konwersja do wersji elektronicznej: Virtualo)
- Sulek A., *Ogród metodologii socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002.

## **Using Transactional Analysis in Biographical Research; The Example of Autobiography of Kazik Staszewski**

### **Summary**

The article describes how to use the theory of transactional analysis in bibliographical studies. It describes what the biographical method, describes the basics of transactional analysis. Indicated example of the use in analysis of the life script (part of transactional analysis) in autobiography of Kazik Staszewski. This analysis can be used in different areas of social sciences. the results can be translated into practical suggestions for possible use in everyday life.

**Keywords:** transactional analysis, biographical method, life script.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.70>

Maria JANUKOWICZ

## Determinanty efektywności pracy domowej ucznia

**Słowa kluczowe:** praca domowa, facylitacja społeczna, organizacja pracy domowej.

### Wprowadzenie

Zasadniczym miejscem dla rozwoju naturalnego potencjału intelektualnego młodego pokolenia jest szkoła. „Podstawą procesu dydaktycznego w niej wciąż jeszcze jest kierownicza rola nauczyciela”<sup>1</sup>. Uczeń jest osobą bierną, posłuszną mu, a jego aktywność wiąże się na ogół z odtwarzaniem wiedzy. Mimo istniejącego bogactwa materiałów dydaktycznych, do rzadkości należy głębokie przetwarzanie wiedzy, co zwalnia uczniów z wysiłku intelektualnego. Zdaniem Sabine Czerny, „dzisiejsza szkoła przekształciła się w miejsce, w którym uczniowie coraz rzadziej uczą się, a coraz częściej dowiadują się, czego mają nauczyć się w domu”<sup>2</sup>. Czy praca zadawana do domu może sprawić uczniowi radość? Mimo wszelkich trudności, bo przecież trzeba pokonać własne słabości, nagroda może być wspaniała – fenomenalne uczucie, że przezwyciężyło się samego siebie, a w szkole było to niemożliwe. W domu znikają obawy przed popełnieniem błędu. Niejeden uczeń przesiadywał siedem godzin w szkole, dostając do domu mnóstwo zadań domowych. „Pilny uczeń musiałby poświęcić około ośmiu godzin dziennie, żeby mieć same celujące oceny w szkole, z których najczęściej kompletnie nic nie wynika, poza doskonałą pamięcią”<sup>3</sup>. Czyżby to był jedyny cel zadawania prac domowych? Może poza ćwiczeniem pamięci nie są one przyjaz-

<sup>1</sup> R. Michalak, *Edukacyjne warunki rozwoju kompetencji poznawczych w świetle badań*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 150.

<sup>2</sup> Cyt. za: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne uczniowi*, Toruń 2013, s. 146.

<sup>3</sup> D. Piątkowski, *Niemożliwe. Pokonaj ego. Żyj bez granic*, Zabrze 2014, s. 60.

ne dla rozwoju umysłu? Te i pozostałe wątpliwości spróbujemy rozwikłać, dokonując szczegółowej analizy organizacji prac domowych.

## 1. Pojęcie i rodzaj prac domowych

Praca domowa jest jednym z ogniw procesu edukacyjnego. Dla nauczycieli stanowi element konieczny w rozwoju intelektualnym uczniów. Rodzice traktują ją w kategoriach czynności potrzebnej, lecz niekoniecznej dla utrwalenia wiedzy, dla uczniów często jest zmorą odbierającą radość życia. W kontekście dydaktycznym praca domowa występuje pod pojęciem nauki domowej, pracy lekcyjno-domowej, nauki własnej. Bez względu na to, jakiego określenia użylibyśmy, mamy do czynienia z zagadnieniem wyjątkowej wagi, które obarczone jest dużym potencjałem konfliktogennym. Często praca domowa staje się zarzewiem konfliktów w relacji rodzice–nauczyciele, uczniowie–nauczyciele, bądź też rodzice–dzieci. Mimo to nauczyciele nie rezygnują z tej formy pracy, przywołując wielowiekową tradycję i korzyści z niej wynikające.

Aby zrozumieć sens, cel i znaczenie pracy domowej dla rozwoju ucznia, konieczne jest zdefiniowanie tego pojęcia. Według Wincentego Okonia, praca domowa jest „formą obowiązkowych, wykonywanych zwykle w domu zajęć szkolnych, których celem jest rozszerzenie, pogłębienie i utrwalenie wiedzy oraz wdrożenie do samodzielności w posługiwaniu się wiedzą, zbieraniu informacji, dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowywaniu”<sup>4</sup>. Niezaprzeczalnym jej walorem jest poszerzanie, pogłębienie i utrwalanie wiedzy przekazywanej przez nauczyciela. Chodzi o to, by wiedzę zachować w pamięci jak najdłużej, uczynić ją bardziej dokładną, wnikać w istotę rzeczy z intensywnością większą, niż robi się to w szkole. Wszystko to sprzyja poszerzaniu horyzontów myślowych i sprawia, że mózg jest stale aktywny. Podobne stanowisko zajmuje Jan Zborowski. Zdaniem tego autora, na pojęcie nauki domowej składa się „utrwalenie nabytych na lekcjach wiadomości, pogłębienie i rozszerzanie horyzontu wiedzy lekcyjnej, przygotowanie nowej wiedzy”<sup>5</sup>. Praca domowa jest kontynuacją nauki szkolnej, wdrażającą dziecko do samokształcenia. Wiedza i umiejętności zdobyte w szkole są utrwalane w domu poprzez wykonywanie ćwiczeń, dzięki którym uczeń nabywa sprawności w określonej dziedzinie. Według J. Zborowskiego, „nie można rozpatrywać pracy domowej ucznia w oderwaniu od jej zasadniczego pnia, nauki lekcyjnej, z którego praca ta niby odgałęzienie wyrasta, stanowiąc jego niezbędne uzupełnienie”<sup>6</sup>. Wszystko, co stanowi treść pracy domowej, powinno być komplementarne z zakresem tematycznym lekcji. To nie uczenie się nowych partii materia-

<sup>4</sup> W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1968, s. 27.

<sup>5</sup> J. Zborowski, *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961, s. 16.

<sup>6</sup> Tamże, s. 18.

łu, lecz utrwalanie treści omawianych przez nauczyciela powinno być celem pracy domowej. Jest ona „uzupełnieniem i wzbogaceniem lekcji [...]. Polega na wykonywaniu zadań, które nauczyciel zleca uczniowi podczas lekcji i służy wdrożeniu wychowanków do samokształcenia (poprzez samodzielną analizę treści zawartych w podręcznikach i encyklopediach), a także – zrozumieniu, utrwaleniu i pogłębieniu wiedzy oraz kształceniu samodzielności myślenia w posługiwaniu się nią”<sup>7</sup>. W domu nie ma nauczyciela, który kierowałby uczniem, ma on całkowitą autonomię w uczeniu się, nie ma eksperta z danej dziedziny wiedzy, trzeba liczyć wyłącznie na własne możliwości i przekraczać granice ego indywidualnie. Dom, w przeciwieństwie do szkoły, daje nieograniczone szanse dla autonomicznego rozwoju dziecka. W szczególny sposób podkreśla to Bolesław Niemierko, pisząc: „odrabianie lekcji jest pracą, inwestycją w przyszłość. Trzeba się do niej wdrożyć, nim stanie się «drugą naturą» i cennym zadatkim na pełną samodzielność”<sup>8</sup>. Ale na pracę domową trzeba spojrzeć w szerszym kontekście. Nie zawsze jest ona utożsamiana wyłącznie z utrwalaniem, poszerzaniem wiedzy. Termin praca domowa nie oddaje w całości czynności ucznia. Zdaniem Anny Koniecznej, „nauka w domu obejmuje także uczenie się do klasówek (kartkówki), poprawy, przygotowywanie się do odpowiedzi ustnej, uzupełnianie zeszytów, nadrabianie zaległości, a także korepetycje, lekcje nauki języków obcych”<sup>9</sup>. Obok bieżących zadań uczeń musi pamiętać o zaległościach, ale też zapowiedzianych na przyszłość pracach, które również wymagają dodatkowej pracy umysłowej. Praca domowa służy realizacji zarówno krótko-, jak i długoterminowych celów edukacyjno-wychowawczych. Jest stosowana na wszystkich szczeblach nauki szkolnej, a jej rodzaj zależy głównie od przedmiotu nauczania. Według W. Okonia, należy wyróżnić trzy grupy prac domowych<sup>10</sup>:

- prace domowe, których celem jest opracowanie nowego materiału – wśród nich znajdują się zadania polegające na przygotowaniu materiału do nowych lekcji oraz na uzupełnianiu materiału opanowanego w czasie lekcji;
- prace domowe, których celem jest utrwalenie przyswojonego materiału – są to zadania polegające na dalszym uczeniu się treści przyswojonych na lekcji oraz na trwałym zapamiętywaniu;
- prace domowe, których celem jest rozwijanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń.

Powyższa klasyfikacja wskazuje na fakt, że rodzaj zadawanej pracy jest uwarunkowany tym, jaki cel zamierza osiągnąć nauczyciel. Czy chce, aby uczeń zdobył nową wiedzę, czy też żeby utrwalił wiedzę lekcyjną. W. Okoń dopuszcza

<sup>7</sup> B. Niesporek-Szamburska, *Praca domowa: „niewolnicza” czy twórcza (między lekturą a tekstem swobodnym)*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2007–2008, nr 3, s. 63.

<sup>8</sup> B. Niemierko, *Uczeń odrabia pracę domową*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 2, s. 30.

<sup>9</sup> A. Konieczna, *Czas przeznaczony na naukę w domu – w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, nr 5–6, s. 45.

<sup>10</sup> W. Okoń, dz. cyt., s. 34.

uczenie się nowych partii materiału pod warunkiem, że będą one dotyczyły kolejnej jednostki lekcyjnej. Nie wyklucza takiej sytuacji również J. Zborowski, wyróżniając wśród prac domowych<sup>11</sup>:

- prace utrwalające materiał opracowany na lekcji,
- prace uzupełniające wiadomości zdobyte w klasie,
- prace przygotowujące do nowych lekcji,
- prace o charakterze twórczym.

Zadaniem domowym można uczynić przygotowanie materiałów do nowej lekcji, ale też opracowywanie nowych tematów lekcyjnych, przy których można wykorzystać nieograniczony wachlarz pomysłów. Generalnie praca domowa może mieć zarówno charakter zadań utrwalających, pogłębiających wiedzę, jak i innowacyjnych, wprowadzających w nowe obszary wiedzy. Imponujący rozwój technologii stwarza coraz większe szanse na to, aby praca domowa miała charakter twórczy. Zdaniem Ireny Żywno, już dzieci z klas 1–3 mogą samodzielnie przygotowywać projekty na wzór projektów badawczych<sup>12</sup>. Bardziej spornym problemem jest to, czy wszyscy uczniowie powinni otrzymywać ten sam rodzaj zadań domowych. Najłatwiejszy jest scenariusz przydzielania jednolitych zadań domowych dla wszystkich uczniów, co obserwuje się w praktyce, ale to scenariusz najbardziej dla nich szkodliwy. Każdy uczeń posiada indywidualny potencjał intelektualny. Jedni są uczniami zdolnymi, drudzy przeciętnymi, a jeszcze inni mają trudności w uczeniu się, dlatego zadania domowe powinny być zróżnicowane, by każdy uczeń mógł osiągnąć wyższe wyniki w nauce. Biorąc pod uwagę stopień przygotowania uczniów do samodzielnej nauki domowej, Irena Adamek wyróżnia następujące sposoby zróżnicowania zadań obowiązkowych<sup>13</sup>:

- przydzielenie zróżnicowanych zadań obowiązkowych,
- wykonywanie zadań dodatkowych dla chętnych,
- przydzielenie zadań dla chętnych,
- uwzględnienie zadań proponowanych przez uczniów.

Efektom braku zróżnicowania zadań jest to, że uczniowie powyżej i poniżej przeciętnej nie osiągają rezultatów odpowiadających ich możliwościom. Uczniowie mniej zdolni mają trudności w samodzielnym rozwiązywaniu pracy domowej, wskutek czego zniechęcają się do nauki i szukają pomocy u dorosłych. Zbyt niski stopień trudności zadań w stosunku do uczniów zdolnych wpływa z kolei na obniżenie ich motywacji i zawężenie zainteresowań. Dlaczego więc w praktyce różnicowanie zadań domowych nie jest powszechne? Być może wynika to z braku znajomości uczniów, dokładnego poznania każdego z nich, szczególnie w sensie ich potencjału intelektualnego. A może jest to skutek braku czasu i refleksji nad określaniem zadań dla poszczególnych uczniów.

<sup>11</sup> J. Zborowski, dz. cyt., s. 17.

<sup>12</sup> I. Żywno, *Nauka domowa ucznia klas 1–3*, „Życie Szkoły” 2001, nr 1, s. 12.

<sup>13</sup> I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 96.



Zróżnicowanie ich wymaga namysłu już w fazie przygotowywania się do lekcji, której nie można traktować pobieżnie.

## 2. Szkolne uwarunkowania efektywności pracy domowej ucznia

W polskim systemie szkolnym praca domowa jest uznawana za element komplementarnie związany z nauką szkolną. Dzięki niej uczeń zdobywa lub utrzuca wiedzę, nabywa umiejętności i sprawności potrzebne do życia w przyszłości. Efekty tej pracy są zróżnicowane, gdyż nie zależą wyłącznie od ucznia i osób obecnych w miejscu odrabiania pracy domowej, lecz również od nauczycieli. To oni jako pierwsi mogą zmobilizować lub zdemotywować ucznia do odrabiania pracy domowej, w zależności od tego, w jaki sposób realizują fazę zadawania pracy do domu i jakie przyjmują zasady przydzielania i rozliczania uczniów z jej wykonania. Nauczyciele przy zadawaniu prac domowych popełniają wiele błędów. Zdaniem Bogumiły Dudzińskiej,

obszeruje się wiele czynników obniżających w oczach uczniów wartość zadań domowych. Są to np. zła organizacja – pośpiech w przekazywaniu treści zadań, niewyjaśnianie ich, brak zapisu (uczniowie zapominają), błędne zapisy; niedostosowywanie ich do potrzeb i wymagań. Rzadko też uczniowie uczestniczą w planowaniu różnych prac i zajęć, w tym również domowych, co nie sprzyja pozytywnej motywacji do działania<sup>14</sup>.

Zasadniczym błędem jest zadawanie pracy domowej w chwili usłyszenia dzwonka kończącego lekcję lub tuż przed nim, kiedy uwaga uczniów koncentruje się już na innych czynnościach. Pośpiech w jej zadawaniu sprawia, że nauczyciel w ogóle nie ma czasu na jej objaśnienie lub robi to pobieżnie, skutkiem czego jest niezrozumienie jej przez uczniów. Treść pracy domowej powinna być dokładnie objaśniona i zapisana nie tylko na tablicy, ale również w zeszycie przedmiotowym. Uczeń powinien otrzymać instrukcję, jak należy ją wykonać, i mieć też możliwość zadania pytań związanych z jej treścią. Jeśli czyni się to kosztem przerwy międzylekcyjnej, uczeń z takiego prawa nie może skorzystać. Wiele zadań sprawia uczniom trudność tylko dlatego, że nauczyciel nie miał czasu na ich objaśnienie i poczynienie precyzyjnego zapisu. Zadawanie pracy domowej powinno stanowić dokładnie zaplanowaną część lekcji, a wtedy wykonanie jej może być dla ucznia radością. Zrozumienie treści pracy jest podstawą do jej prawidłowego, samodzielnego wykonania.

Na efekty realizowanej w domu pracy ma też wpływ rodzaj przydzielonych przez nauczyciela zadań. Wyznaczane uczniom zadania domowe „nie zawsze powinny być dla wszystkich jednakowe. Znajomość wychowanków, ich możliwości intelektualnych, zdolności ogólnych i specjalnych, ujawnianych zainteresowań, powinna skłaniać nauczyciela do uzasadnionego różnicowania zadań

<sup>14</sup> B. Dudzińska, *Praca domowa w procesie edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 10, s. 3.

domowych, jak to czyni nieraz w toku zajęć szkolnych”<sup>15</sup>. Jeżeli zadania są dostosowane do możliwości intelektualnych ucznia, wówczas wzrasta prawdopodobieństwo ich samodzielnego wykonania. Dodatkowo, jeśli uwzględnia się jeszcze zainteresowania ucznia, rośnie satysfakcja z ich realizacji i umacnia się też wiara we własne możliwości. Gdyby indywidualizowanie zadań występowało w praktyce szkolnej, dawałoby to lepsze efekty edukacyjne.

Niebagatelną rolę w procesie realizowania pracy domowej odgrywa też liczba zadań przydzielanych do wykonania w domu. Zdaniem Thomasa Gordona, „sumienni uczniowie [...] często muszą pracować nad lekcjami do późnego wieczoru, na skutek czego ich dzień pracy – w połączeniu z siedmioma lub ośmioma godzinami zajęć w szkole – trwa dużo dłużej niż czas pracy, na jaki zgodziłyby się większość dorosłych”<sup>16</sup>. To oznacza, że uczniom zadaje się tyle zadań do wykonania w domu, że zajmują one znaczną część czasu wolnego. Z badań przeprowadzonych przez Magdalenę Mygę wynika, że większość uczniów szkoły podstawowej przeznaczają na odrobienie pracy domowej 1–2 godziny dziennie (43%). Do mniejszości należą uczniowie, którzy przeznaczają na nią mniej niż 1 godzinę dziennie. W przypadku uczniów szkół gimnazjalnych interwał czasowy zwiększa się. Aż 66,6% uczniów przeznaczają na odrobienie pracy domowej 2–3 godziny dziennie<sup>17</sup>. Mamy więc do czynienia z nadmiarem zadawanych prac domowych. Dzieci po przyjeździe do domu niechętnie do nich przystępują, odkładając je na późniejsze godziny, „zwlekając z rozpoczęciem pracy, stosowane przez uczniów w każdym wieku i miejscu, nasila się w warunkach domowych”<sup>18</sup>. Dom dostarcza wielu atrakcyjnych bodźców (Internet, gry komputerowe, programy telewizyjne), które nie sprzyjają mobilizacji do odrobienia pracy domowej. Stąd B. Niemierko uważa, że

łatwiej uczyć się w szkole niż w domu. Dlaczego? Bo czas jest ściśle wyznaczony i działa mechanizm, który psychologowie nazywają facylitacją społeczną. Gdy bowiem po nieudanych próbach przedłużania przerwy, dokończenia rozmów i zagadania nauczycieli większość uczniów wycisza się i koncentruje, udziela się to reszcie – ułatwia im start<sup>19</sup>.

W domu mechanizm facylitacji społecznej nie działa. Niektórzy rozpoczynają odrabianie pracy domowej dopiero, gdy do domu przychodzą rodzice. Głównie dotyczy to osób, które oczekują na ich pomoc. Im więcej zadawanych jest prac, tym bardziej zmniejsza się koncentracja uwagi, osłabieniu ulega proces zapamiętywania danego materiału. Pojawia się zmęczenie, a to nie służy efektywnemu wykonaniu zadań. W przypadku nastolatków można odnieść wrażenie, że

<sup>15</sup> K. Kruszek, A. Litwin, *Zadania domowe*, „Życie Szkoły” 2008, nr 4, s. 9.

<sup>16</sup> Cyt za: T. Hanejko, [www.sp3.libiaz.pl/strona/i/material/pracadomowa.pdf](http://www.sp3.libiaz.pl/strona/i/material/pracadomowa.pdf) [dostęp: 2.06.2015].

<sup>17</sup> M. Myga, *Zakres współuczestnictwa rodziców w odrabianiu prac domowych przez uczniów*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M. Janukowicz, studia podyplomowe, Częstochowa 2014, s. 33–39.

<sup>18</sup> B. Niemierko, dz. cyt., s. 29.

<sup>19</sup> Tamże.

pracują oni „na drugą zmianę”. Nie tylko odrabiają lekcje, ale czytają lektury, uczą się wierszy na pamięć, przygotowują do konkursów i olimpiad. Niewątpliwie częstotliwość zadawanych prac i ich rozmiary głównie zależą od przedmiotu nauczania. Z badań Karoliny Bugajskiej wynika, że uczniowie najczęściej zadań otrzymują od nauczycieli języka polskiego, matematyki i języków obcych<sup>20</sup>. Preferowaną formą pracy są zadania pisemne. Opanowanie wiedzy wynikającej z treści programowych każdego z tych przedmiotów wiąże się z wykonywaniem dużej liczby ćwiczeń, projektów, pisaniem esejów. Systematyczna kontrola wyników w nauce sprawia, że poddawani są oni często klasówkom, testom, kartkówkom, do których w domu też trzeba się przygotować. Być może zmiana obciążenia pracą domową wynika też z rangi tych przedmiotów. Występują one na każdym etapie edukacji, a od ich znajomości zależy jakość składanych egzaminów.

Kolejnym parametrem efektywności pracy domowej ucznia jest przeprowadzana przez nauczyciela kontrola pracy domowej. W zależności od jej charakteru może mieć różny przebieg. Najważniejsze jest to, aby była sprawdzana każdorazowo. Wysiłek włożony w jej wykonanie powinien podlegać nie tylko kontroli, ale i ocenie, a nade wszystko sprawdzeniu. Źle wykonane zadanie powinno być poprawione tak, aby usunąć luki w wiadomościach i umiejętnościach ucznia. Demotywuujące jest niesprawdzanie prac domowych, sprawdzanie ich od czasu do czasu lub odczytywanie wyłącznie przez uczniów zdolnych. Odbiera to wolę ich wykonywania, pojawia się minimalizacja wkładanego wysiłku, bylejałość i bezsens wykonywania czegoś, co nie jest doceniane. Jeśli uczeń ma świadomość, że przychodząc do szkoły, może dopytać nauczyciela o kwestie, których nie jest pewny, zmienia to nastawienie do nauki, utrwala przekonanie, że warto próbować podejmować wysiłek, uwierzyć we własne siły. Sprawdzanie i ocenianie prac domowych skłania uczniów do wykonywania zadań w sposób staranny, uczy systematyczności i obowiązkowości. Zaniedbanie czynności kontrolowania prac lub wybiórcze ich sprawdzanie demoralizuje i przyzwyczajają do lekceważenia obowiązków szkolnych.

### 3. Rodzinne uwarunkowania efektywności pracy domowej ucznia

Praca domowa ucznia jest kontynuacją nauki szkolnej, przygotowującej dziecko do samokształcenia. Wykonywanie jej wiąże się ściśle z najbliższym dziecku środowiskiem, domem rodzinnym. Ma się tu kochające osoby, które mogą pomóc, wesprzeć, ale to nie wystarczy do tego, aby jej efekty były zadowalające, a proces jej realizowania wyzwolił w dziecku kreatywność. Nadrzędną rolę odgrywa w tym względzie organizacja nauki domowej, w zakres której wchodzi<sup>21</sup>:

<sup>20</sup> K. Bugajska, *Pomagamy czy odrabiamy za dzieci prace domowe?*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M. Janukowicz, studia podyplomowe, Częstochowa 2011, s. 47.

<sup>21</sup> I. Żywno, dz. cyt., s. 13.

- organizacja i higiena miejsca pracy,
- wymiar i przebieg nauki,
- plan dnia ucznia,
- współpraca szkoły z rodzicami.

Mimo iż warunki życia współczesnych rodzin ulegają poprawie, nie zawsze wiąże się to z prawidłowym oprzyrządowaniem miejsc, w których odrabiana jest praca domowa. Najkorzystniejszą sytuacją jest posiadanie przez dziecko własnego pokoju, w którym ma ono biurko lub stół, przy którym odrabia prace domowe. Stałe miejsce do nauki, z dostępem do światła, to jeden z warunków, jaki powinni spełnić rodzice, oczekując od dziecka sukcesów w nauce. W pobliżu tego miejsca nie powinien znajdować się sprzęt multimedialny. Pokusy korzystania z niego mogą zniweczyć najlepsze zamiary dziecka. Niedopuszczalną sytuacją jest odrabianie zadań przy włączonym radioodbiorniku, telewizorze czy komputerze. Praca domowa wymaga spokoju, tylko wówczas można oczekiwać, że zadania zostaną wykonane właściwie. Im więcej jest bodźców zakłócających ten spokój, tym słabsza jest koncentracja na zadaniu. W pobliżu nie powinno też być przedmiotów, którymi można manipulować, bawić się. Koncentracji nie sprzyja też obecność osób dorosłych w bezpośrednim miejscu odrabiania pracy domowej przez dziecko, wchodzenie i wychodzenie z pokoju w celach niezwiązanych z nauką, przerywanie jej okazjonalnymi pytaniami, głośne zachowywanie się w pobliskich pomieszczeniach. Hałas, bez względu na to, czy ma charakter wewnętrzny, czy też zewnętrzny, wywołuje stres, uniemożliwiając skupienie się na nauce. Zagwarantowanie dziecku spokoju to jeden z podstawowych warunków właściwej organizacji pracy domowej.

Następnym jest dbałość o wykonywanie pracy domowej codziennie w tym samym interwale czasu. Błędem jest domaganie się od dziecka wykonywania jej od razu po przyjeździe ze szkoły lub bezpośrednio po głównym posiłku obiadowym. Czas pomiędzy zakończeniem nauki w szkole a kontynuowaniem jej w domu musi być czasem relaksu, umożliwiającym mózgowi odprężenie. Granice tego relaksu powinny być określone w zależności od etapu edukacji dziecka. Najbardziej dogodny wydaje się czas pomiędzy godz. 16.00 a 18.00. Niedopuszczalne jest odrabianie pracy domowej w późnych godzinach wieczornych, a zwłaszcza w tych kolidujących z porą snu. Trudno wtedy mówić o efektywnie wykonanych zadaniach. Rodzic powinien być coachem, osobą organizującą proces uczenia się w taki sposób, aby dziecko nie utraciło zainteresowań, ale również radości z tego, co robi. Ważne jest, aby ukształtować w nim nawyk rozpoczynania pracy domowej od lekcji dla niego najtrudniejszych. Georgia Witkin wiąże rolę rodzica z tym, aby dać dziecku wskazówkę, że jeżeli na początku upora się ono z najtrudniejszym zadaniem, reszta pójdzie już łatwo i szybko. Stres będzie wtedy mniejszy i dziecko łatwiej do końca odrabiania prac domowych. Dzięki temu pozostanie w dobrym nastroju do dnia następnego, co spowoduje, że łatwiej mu będzie usiąść do lekcji kolejnego dnia<sup>22</sup>. Błędem ro-

<sup>22</sup> G. Witkin, *Stres dziecięcy*, Poznań 2000, s. 94–96.

dziców jest próba wymuszenia na dzieciach odrabiania pracy domowej poprzez dawanie im nagród lub odwoływanie się do kar, które to sposoby odnoszą się do procesów uruchamiania motywacji zewnętrznej. Dziecko wykonuje pracę domową, mając świadomość, że czeka je za to nagroda lub może uniknąć kary. Stosowanie motywacji zewnętrznej przez rodziców jest dużo mniej skuteczne od motywacji wewnętrznej, wynikającej z pasji i ciekawości poznawczej dziecka. Ten rodzaj motywacji wspomaga też postawa szacunku rodziców dla wysiłku wkładanego przez dziecko.

Kontrowersyjnym problemem jest stopień zaangażowania się rodziców w pracę domową dziecka. Wspierać, pomagać, czy zastępować dziecko w odrabianiu zadań? To pytania, które wciąż stawiają sobie rodzice, choć dla pedagogów odpowiedź na nie jest jednoznaczna – wyłącznie wspierać. „Skłanianie uczniów do samodzielnego wykonywania codziennej pracy domowej kształtuje ich wolę i charakter, rozwija systematyczność i dokładność, inicjatywę, pomysłowość, kształtuje pozytywny stosunek do pracy”<sup>23</sup>. Poprzez czynność odrabiania pracy domowej wdrażamy dziecko do obowiązku pracy i ponoszenia za nią odpowiedzialności. To jedna z dróg kształtowania pragnienia sukcesu, uzupełniania braków, ale też dojrzałego traktowania porażek. Autonomia w uczeniu się jest najważniejszym elementem holistycznego rozwoju dziecka. Popęlanie błędów wychowawczego, jakim jest zastępowanie dzieci w ich pracach domowych, skutkuje nieumiejętnością radzenia sobie z kolejnymi zadaniami. Efektywna jest praca, która wynika z samodzielnego działania, tylko z niej można czerpać satysfakcję. Rodzicom wciąż pozostaje kontrola wykonywanych zadań. Przy dzisiejszym powszechnym dostępie do mediów jest to przedsięwzięcie, które wymaga od nich znacznego wysiłku. Nie wystarczy bowiem sprawdzić, czy zadania zostały wykonane, ale też czy nie są one „gotowymi” tekstami przepisnymi z internetu:

„Problemem nie jest już odpisywanie zadań szkolnych, ale sięganie po „gotowce” z internetu, czy też korzystanie ze stron internetowych oferujących odrabianie pracy domowej za ucznia<sup>24</sup>.

To droga niebezpieczna, zmierzająca ku rozwijaniu lenistwa intelektualnego. Muszą na to zwracać uwagę zarówno rodzice, jak i nauczyciele.

## Zakończenie

Powszechnie przyjęło się sądzić, że jakość wykonywanej pracy domowej zależy wyłącznie od ucznia, zwłaszcza od jego predyspozycji intelektualnych i struktury psychicznej. To jednak mit. W coraz większym stopniu efektywność

<sup>23</sup> B. Dudzikowa, dz. cyt., s. 3.

<sup>24</sup> A. Paszkiewicz, *Na kim spoczywa odpowiedzialność za pracę domową dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 1, s. 38.

tę warunkują czynniki zewnętrzne, których liczba ustawicznie wzrasta, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. Zachowania rodziców i nauczycieli wydają się decydujące w aspekcie jakości zadań wykonywanych przez dziecko w domu. Jeśli nauczyciele nie będą respektować zasad racjonalnego przydzielania zadań domowych, a rodzice nie stworzą warunków koniecznych do intelektualnego wysiłku, wówczas nie może być mowy o dobrych efektach wykonywanych zadań. Nawet jeśli uczeń jest zdolny, pracowity i ma motywację do ich wykonywania, to musi mieć stworzone „odżywcze środowisko” do odrabiania prac domowych. Tworzą je takie elementy, jak: odpowiednia organizacja miejsca pracy, czas pracy i wyposażenie stanowiska pracy. Nie sprzęt komputerowy, lecz literatura przedmiotu powinna stanowić zasadnicze narzędzie pracy ucznia. Nieobojętne są też zachowania nauczycieli, liczba zadawanych prac, ich rodzaj i objaśnienie treści i sposobu wykonania. Brak ich zrozumienia oraz nieadekwatność przydzielanych zadań do możliwości ucznia mogą uczynić pracę domową nie tyle trudną, ile niemożliwą do wykonania. Nadszedł czas, by zmienić negatywny stosunek do prac domowych, preferując koncepcje uczenia się poprzez sytuacje zadaniowe, o których pisze B. Dudzińska. Autorka proponuje, aby

Zerwać z jednostkowym sterowaniem poczynaniami ucznia na rzecz jego osobistej aktywności w zakresie: wspólnego ustalania tematów i problemów, opracowania planu działania, omawiania wyników pracy, uzupełniania ich, korekty i oceny. Praca nie kończy się w szkole, lecz znajduje swe rozwinięcie lub zakończenie poza lekcjami w domu<sup>25</sup>.

Sytuacje zadaniowe stwarzają okazje do zaangażowania intelektualnego. Dzięki zadaniom o charakterze twórczym można uniknąć konfliktów w relacji rodzice–dzieci i przezwyciężyć nawyk wyręczania pociech w ich obowiązkach.

## Bibliografia

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.
- Bugajska K., *Pomagamy czy odrabiamy za dzieci prace domowe?*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M. Janukowicz, studia podyplomowe, Częstochowa 2011.
- Dudzińska B., *Praca domowa w procesie edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 10.
- Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011.
- Hanejko T., [www.sp3.libiaz.pl/strona/i/material/pracadomowa.pdf](http://www.sp3.libiaz.pl/strona/i/material/pracadomowa.pdf) [dostęp: 2.06.2015].
- Konieczna A., *Czas przeznaczony na naukę w domu – w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców*, „Ruch Pedagogiczny” 2011, nr 5–6.

---

<sup>25</sup> B. Dudzińska, dz. cyt., s. 3.

- Kruszko K., Litwin A., *Zadania domowe*, „Życie Szkoły” 2008, nr 4.
- Michalak R., *Edukacyjne warunki rozwoju kompetencji poznawczych w świetle badań*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011.
- Myga M., *Zakres współuczestnictwa rodziców w odrabianiu prac domowych przez uczniów*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem M. Janukowicz, studia podyplomowe, Częstochowa 2014.
- Niemierko B., *Uczeń odrabia pracę domową*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 2.
- Niesporek-Szamburska B., *Praca domowa: „niewolnicza” czy twórcza (między lekturą a tekstem swobodnym)*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2007–2008, nr 3.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1968.
- Paszkiewicz A., *Na kim spoczywa odpowiedzialność za pracę domową dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 1.
- Piątkowski D., *Nieosiągalne. Pokonaj ego. Żyj bez granic*, Zabrze 2014.
- Witkin G., *Stres dziecięcy*, Poznań 2000.
- Zborowski J., *Proces nauki domowej ucznia*, Warszawa 1961.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne uczniowi*, Toruń 2013.
- Żywno I., *Nauka domowa ucznia klas 1–3*, „Życie Szkoły” 2001, nr 1.

## Determinants of effectiveness of pupils' homework

### Summary

Homework is considered one of links in the educational process. It seems that the effects of homework are used to find out how clever and industrious pupils are. According to the author, both family and school environmental factors seem to affect, to a larger extent, the effectiveness of pupils' homework. Teachers' improper behaviour may both be a demotivating factor for pupils to complete their homework assignments and shape a negative attitude towards them. Furthermore, parents' poor planning and organising their children's homework can lead to negative consequences. The author refers to the concept of learning through task-oriented situations to change the way we approach homework.

**Keywords:** homework, social facilitation, organization of homework.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.71>

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

## **Strategie radzenia sobie ze stresem stosowane w rodzinach pochodzenia osób zdecydowanych na emigrację**

**Słowa kluczowe:** psychologia rodziny, radzenie sobie, emigracja.

Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie, jakie strategie radzenia sobie stosowane są przez rodziny młodych osób zdecydowanych na wyjazd emigracyjny. W badaniach percepcji stosowanych strategii oraz interpretacji uzyskanych wyników zastosowana została perspektywa systemowa.

### **1. Podstawy teoretyczne badań**

Każda rodzina w ciągu cyklu swojego trwania zmienia się, zachowując swoją ciągłość. Jest to możliwe dzięki mechanizmowi homeostazy, czyli dążenia do uzyskania równowagi pomiędzy stabilnością a zmianą. Zgodnie z nim, członkowie rodziny będą się starali przywrócić stabilność, gdy dojdzie do zakłócenia równowagi w systemie rodzinnym.

Teoria rodziny jako systemu jest jedną z najbardziej rozpoznawalnych w ramach proponowanych modeli teoretycznych rodziny, mającą jednocześnie do dyspozycji dobrze zoperacjonalizowane narzędzia badawcze. W podejściu systemowym rodzina rozumiana jest jako całość utworzona dzięki hierarchicznie zorganizowanym wielokierunkowym interakcjom między podsystemami. Wszystkie części systemu są ze sobą powiązane, wzajemnie od siebie zależne i na siebie wpływające<sup>1</sup>. Inną niezwykle ważną zasadą funkcjonowania systemu

---

<sup>1</sup> Polscy autorzy analizujący funkcjonowanie rodziny w podejściu systemowym to np. M. Braun-Gałkowska, M. Radochoński, M. Ryś, M. Płopa, B. de Barbaro, J. Czabała, M. Stepulak,

jest zasada dynamicznej równowagi – zasada ta pozostaje w bezpośrednim związku z zasadą cyrkularności (zgodnie z którą elementy systemu wpływają na siebie nawzajem, a nie pojedynczo). Dopływające bodźce z otoczenia mogą zaburzać bądź przywracać równowagę rodzinie. To, co dzieje się z jednym członkiem rodziny, może być przywracaniem równowagi u niego i jednocześnie zaburzeniem jej u innych, co wymaga odpowiednich korekt.

Każda rodzina podlega sytuacjom stresowym i każda wypracowuje sposoby radzenia sobie. Zgodnie z podejściem systemowym, na taką zmianę reaguje nie tylko osoba doświadczająca wprost stresu; radzenie sobie to proces dotyczący całej rodziny – wszystkich jej członków.

Jednym z najbardziej znanych modeli stresu rodzinnego jest model ABCX<sup>2</sup>.

Rezultatem w tym modelu jest adaptacja (xX), która obejmuje cały zakres różnych możliwych rezultatów wysiłków rodziny podejmowanych w celu osiągnięcia równowagi między wymaganiami jednego systemu/podsystemu a możliwościami innego systemu/podsystemu spełnienia tych wymagań. Równowaga wymagania – możliwości dotyczy poziomów: członek rodziny – rodzina oraz rodzina – społeczność. Kontinuum obejmujące wszystkie możliwe rezultaty rozciąga się od dopasowania (ang. *bonadaptation*) do niedopasowania (ang. *maladaptation*). Brak dopasowania, czyli brak równowagi między wymaganiami jednego systemu/podsystemu a możliwościami spełnienia ich przez inny system/podsystem, powoduje stres rodzinny i rodzi potrzebę restrukturyzacji systemu rodzinnego<sup>3</sup>.

## 2. Decyzje emigracyjne

Emigracja młodych osób z Polski ma w zdecydowanej mierze charakter zarobkowy. Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Kadrami przeprowadziło badanie ankietowe studentów. Z raportu ogłoszonego w lipcu 2015 roku wynika, że prawie połowa z nich rozważa możliwość wyjazdu poza Polskę w poszukiwaniu lepszych perspektyw zawodowych i możliwości rozwoju<sup>4</sup>. Jeśli chodzi o kapitał edukacyjny młodych Polaków, badania pokazują systematyczny wzrost liczby Polaków studiujących w uczelniach zagranicznych. Inną grupą są studenci, których główną motywacją jest zarobkowanie, a wtórną korzyścią studiowanie, podejmowane dopiero po rozpoczęciu realizacji celu głównego. W dużej mierze są to absolwenci polskich uczelni. Ostatnią grupę stanowią młodzi decydujący się

---

T. Rostowska, I. Janicka, W. Tuszyńska-Bogucka, B. Lachowska, A. Margasiński, E. Kornacka-Skwara, i in.

<sup>2</sup> Obszernie Model Podwójnego ABCX opisany jest w: H.I. McCubbin, J.M. Patterson, *The Family Stress Process: the Double ABCX Model of Adjustment and Adaptation*, [w:] *Family Stress, Coping, and Social Support*, eds. H.I. McCubbin, A.E. Cauble, J.M. Patterson, Springfield 1982, s. 169–188.

<sup>3</sup> B.H. Lachowska, *O znaczeniu modeli teoretycznych w badaniach rodziny*, „Family Forum” 2013, t. 3, s. 15–16.

<sup>4</sup> *Polscy studenci gotowi na emigrację – raport PSZK*, [www.kadry.infor.pl](http://www.kadry.infor.pl) [dostęp: 3.08.2016].

na edukację w postaci kursów językowych, szkoleń podnoszących kompetencje lub certyfikowanych kursów zawodowych<sup>5</sup>. Jednakże osoby emigrujące w celach edukacyjnych stanowią znikomą część w porównaniu do motywacji zarobkowej:

Szacuje się, że w końcu 2015 roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2397 tys. mieszkańców naszego kraju, tj. o 77 tys. (3,3%) więcej niż w 2014 roku. W Europie w 2015 r. przebywało około 2098 tys. osób, przy czym zdecydowana większość – około 1983 tys. – przebywała w krajach członkowskich UE. Liczba ta zwiększyła się o 82 tys. w stosunku do 2014 roku. Spośród krajów UE, nadal najwięcej osób przebywało w Wielkiej Brytanii (720 tys.), Niemczech (655 tys.), Holandii (112 tys.) oraz w Irlandii (111 tys.) i we Włoszech (94 tys.)<sup>6</sup>.

Osoby wyjeżdżające mają często ograniczony kontakt z rodziną i przyjaciółmi pozostawionymi w systemie pochodzenia. Fizyczna separacja od bliskich może oznaczać osłabienie tych więzi.

W kontekście deficytów ekonomicznych emigracja stanowi jedną z wielu możliwych strategii życiowych. Migranci podejmują swoje decyzje o wyjeździe na podstawie racjonalnych kalkulacji oraz subiektywnej oceny zysków i strat. Uwzględniając kontekst rodzinny (bądź kontekst systemu społecznego emigranta) zdarza się, że rodzina jako całość przyjmuje „strategię przetrwania” i deleguje jednego ze swych członków do zarabkowania za granicą. Osoba przewidziana do tej „roli” służy utrzymaniu funkcjonowania – w szerokim tego słowa znaczeniu – całej rodziny.

### 3. Badania własne

Celem badań było poznanie sposobów radzenia sobie w rodzinach, z których pochodzą osoby decydujące się na emigrację. Główne pytanie badawcze brzmi: Jakie sposoby copingu stosują rodziny osób zdecydowanych na wyjazd emigracyjny?

Wskaźnikami było pięć strategii zmagania się: dwie określane jako wewnętrzne (przekształcanie znaczenia sytuacji i bierna ocena sytuacji) oraz trzy określane jako zewnętrzne (pozyskiwanie oparcia społecznego, opieranie się na strukturach formalnych i poszukiwanie oparcia duchowego).

Decyzja o wyjeździe emigracyjnym członka rodziny zmienia zarówno osobistą sytuację tej osoby, jak i całego systemu rodzinnego. Zgodnie z zasadami całościowości i cyrkularności, fizyczna nieobecność spowoduje konieczność zmiany w systemie i przywrócenia homeostazy. Jednocześnie można założyć, że

<sup>5</sup> M. Anacka i in., *Spoleczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski, Raport Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk*, Warszawa 2014, s. 32–35.

<sup>6</sup> *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2015*, GUS, 5.09.2016, [www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne](http://www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne) [dostęp: 4.10.2016].

decyzja o wyjeździe uwarunkowana była pewnym poziomem niezdolności rodziny do poradzenia sobie z trudnościami (co mogło powodować niestabilność systemu rodzinnego).

Decyzja o wyjeździe wskazuje, że osoby ją podejmujące postrzegały strategie copingu stosowane przez system rodzinny jako niesatysfakcjonujące, a dodatkowo, że strategie te nie wystarczały, by przywrócić oczekiwane funkcjonowanie w ramach systemu rodzinnego. Zatem osoby zdecydowane na wyjazd emigracyjny będą postrzegały strategie swoich rodzin pochodzenia jako mało „wydajne”, charakteryzujące się niewystarczającym poziomem zasobów, których dostarcza system rodzinny. W związku z tym postawione zostały następujące hipotezy:

1. Osoby zdecydowane na emigrację postrzegają, iż w rodzinie pochodzenia stosowane strategie coping są niewystarczające.
2. Dominującymi strategiami stosowanymi przez rodziny w percepcji osób zdecydowanych na emigrację będą strategie odwołujące się do zasobów rodziny.

W przypadku hipotezy pierwszej wskaźnikami są rodzaje strategii i szacowany poziom ich skuteczności. W przypadku hipotezy drugiej – wskaźnikami będą wybory zachowań składające się i charakteryzujące strategie wewnętrzne.

#### 4. Opis grupy badanej

Do analiz zostały zakwalifikowane tylko te osoby, które zadeklarowały, iż są zdecydowane na wyjazd emigracyjny, oraz w pytaniu różnicującym odpowiedziały „tak” lub wybrały odpowiedź „nie wiem” na problem: „Czy w Twojej ocenie – Twoja rodzina doświadcza poczucia zagrożenia/Jak myślisz, czy twoja rodzina doświadcza poczucia zagrożenia?”. Do niniejszych analiz nie były kwalifikowane osoby, które na powyższe pytanie odpowiedziały „nie”.

Wszyscy badani znajdowali się w okresie wczesnej dorosłości (studenci studiów I i II stopnia w AJD w Częstochowie). Najwięcej badanych mieściło się w przedziale wieku 20–23 lat. Kontrolowana była sytuacja rodzinna osób badanych. Wszystkie osoby były stanu cywilnego wolnego (niezamężne i nieżonate). Badani pochodzili w zdecydowanej większości z rodzin pełnych.

W sumie zakwalifikowanych zostało 40 osób<sup>7</sup>. Badania przeprowadzono w 2015 roku.

---

<sup>7</sup> Prezentowane wyniki badań stanowią część projektu badawczego związanego z analizą poczucia zagrożenia rodzin. Analiza problemu badawczego poczucia zagrożenia rodziny w percepcji osób o zróżnicowanych decyzjach emigracyjnych przedstawiona jest w artykule E. Kornacka-Skwara, *Zagrożenia rodziny w percepcji osób o zróżnicowanych decyzjach emigracyjnych*, [w:] *Kiedy myślimy Rodzina...*, red. M. Duda, K. Kutek-Sładek, B. Zbroja, Kraków 2016.

## 5. Metoda badawcza

Aby odpowiedzieć na pytanie o poczucie zagrożenia rodzin, autorka zastosowała kwestionariusz własnej konstrukcji oraz Skalę Zmagania się z Kryzysem Rodzinnym (F-COPES). Family Crisis Oriented Evaluation Scales F-COPES<sup>8</sup> bada, jakie strategie rozwiązywania problemów stosuje rodzina znajdująca się w trudnej sytuacji. Zawiera 30 itemów; sprawdza, jakie sposoby stosowane są w rozwiązywaniu problemów wewnątrzrodzinnych, oraz jakie w sytuacjach trudnych spoza systemu rodzinnego, jednak na niego wpływających.

Zakłada się, że im więcej strategii wykorzystuje rodzina w sytuacjach trudnych, tym więcej ma możliwości adaptacji.

Kwestionariusz diagnozuje 5 strategii działania:

1. poszukiwanie oparcia społecznego (9 itemów) – wybierając tę strategię, rodzina aktywnie szuka pomocy wśród krewnych i bliskich z otoczenia społecznego;
2. przekształcenie znaczenia sytuacji – redefinicja sytuacji (8 itemów) – polega ona na nadaniu innego – możliwego do zaakceptowania – znaczenia sytuacji stresowej;
3. poszukiwanie wsparcia duchowego (4 itemy) – związana jest z aktywnością religijną osób doświadczających sytuacji stresowej;
4. poszukiwanie pomocy z zewnątrz (5 itemów) – polega na mobilizowaniu sił rodziny do szukania i przyjmowania pomocy ze strony organizacji bądź instytucji;
5. pasywna ocena sytuacji (4 itemy) – to wybór stanu biernego oczekiwania, bez własnego zaangażowania i aktywności ukierunkowanej na rozwiązanie sytuacji trudnych.

Strategie pierwsza, trzecia i czwarta to tzw. zewnętrzne sposoby radzenia sobie; pokazują one, że systemy rodzinne preferują typ zmagania się, polegający na korzystaniu z energii i wsparcia pochodzącego z zewnątrz ich systemu.

Strategie druga i ostatnia to strategie wewnętrzne – tu indywidualni członkowie korzystają z zasobów, których dostarcza system rodzinny.

## 6. Wyniki badań własnych

W celu kontroli stopnia obciążenia stresorami zastosowano kwestionariusz własnej konstrukcji, dzięki któremu można było uzyskać dane dotyczące poczucia obciążenia oraz można było zidentyfikować rodzaje obciążeń odczuwanych przez rodziny.

Tabela 1 przedstawia rozkład deklaracji w zakresie poczucia obciążenia stresorami rodziny pochodzenia.

---

<sup>8</sup> M. Radochoński, *Choroba a rodzina*, Rzeszów 1987.

**Tabela 1.** Poczucie zagrożenia dla rodziny w percepcji osób emigrujących

Czy myślisz, że Twoja rodzina doświadcza poczucia zagrożenia?	Emigrujący	
	N	%
Tak	25	62,5
Nie wiem	15	37,5

Źródło: badania własne.

W subiektywnej ocenie osób badanych, rodziny były postrzegane przez nich jako obciążone stresorami,  $\frac{2}{3}$  osób badanych było przekonanych, iż ich rodziny są zagrożone stresorami.

Kontrolowany był również rodzaj stresorów/zagrożeń doświadczanych przez rodzinę. Tabela 2 przedstawia deklaracje badanych odnośnie do typu zagrożenia.

**Tabela 2.** Sytuacje uznane przez emigrujących za zagrożenie dla rodziny, z uwzględnieniem subiektywnego stopnia poczucia zagrożenia (tak – moja rodzina doświadcza poczucia zagrożenia; nie wiem, czy moja rodzina doświadcza poczucia zagrożenia)

Rodzaj sytuacji, która stanowi ZAGROŻENIE	Rodzina zagrożona TAK (N = 25)		Nie wiem, czy moja rodzina jest zagrożona (N = 15)	
	N	%	N	%
brak wspólnych działań (np. wykonywanie wspólnie czynności, spędzanie czasu wolnego)	13	<b>52</b>	8	<b>53</b>
nieumiejętność rozmawiania ze sobą w rodzinie	17	<b>68</b>	12	<b>80</b>
niedobory finansowe rodzin	11	<b>44</b>	11	<b>73</b>
tworzenie/rozbudzanie potrzeb, propagowane w mass mediach	12	<b>48</b>	7	<b>47</b>
zwiększający się udział internetu w życiu rodzin	11	<b>44</b>	3	<b>20</b>
brak więzi emocjonalnych w rodzinie łączących jej członków	22	<b>88</b>	15	<b>100</b>
niejasne dla członków rodziny, jakimi wartościami kieruje się rodzina	6	<b>24</b>	6	<b>40</b>
brak wiedzy o sobie nawzajem w rodzinie	7	<b>28</b>	5	<b>33</b>
ogólna sytuacja społeczno-ekonomiczna w Polsce	6	<b>24</b>	9	<b>60</b>
postawy członków rodzin ukierunkowane na „mieć”	9	<b>36</b>	9	<b>60</b>
inne	8	<b>32</b>	4	<b>27</b>

Źródło: badania własne.

Szczegółowa analiza czynników zagrażających (stresowych) zwraca uwagę na interesujące zjawisko – otóż o ile w grupie osób zdecydowanie deklarujących subiektywne poczucie zagrożenia dla ich rodzin czynniki zagrażające przyjmują wysokie wartości, o tyle można byłoby oczekiwać mniejszej liczby czynników

zagrożających rodzinie, identyfikowanych przez osoby z grupy badanej składające deklaracje o swojej niepewności/niewiedzy, czy ich rodzina jest zagrożona. Uzyskane wyniki jednoznacznie potwierdzają, że w percepcji młodych emigrantów ekonomicznych ich rodziny zagrożone są doświadczaniem wielu stresorów, a dodatkowo, niektóre z nich poprzez cechy wspólne stanowią pewną charakterystykę ich rodzin. Charakterystyczne zatem jest poczucie, że w rodzinach pochodzenia emigrantów ekonomicznych zagrożeniem jest deficyt więzi emocjonalnych w rodzinie łączących jej członków, trudności w komunikowaniu oraz brak współdziałania. Niedobory finansowe jako czynnik zagrażający rodzinie występowały w percepcji 44% badanych deklarujących, że ich rodzina jest zagrożona, i aż 73% badanych deklarujących, iż nie wiedzą, czy ich rodziny są zagrożone.

W drugiej części badania zastosowany został kwestionariusz Percepcji Kryzysu Rodzinnego F-Copes. Identyfikuje on 5 strategii zmagania się: dwie określane jako wewnętrzne (przekształcanie znaczenia sytuacji i bierna ocena sytuacji) oraz trzy określane jako zewnętrzne (pozyskiwanie oparcia społecznego, opieranie się na strukturach formalnych i poszukiwanie oparcia duchowego).

Każda osoba badana szacowała na skali 5-stopniowej, na ile dane zachowanie jest skutecznym sposobem stosowanym przez rodzinę w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. Zmodyfikowana instrukcja brzmiała następująco:

Każda rodzina, w tym również Wasza, musi stawić czoła różnorodnym problemom i trudnościom występującym z biegiem lat. Poniżej zamieszczony jest wykaz różnych zachowań występujących w takich sytuacjach u poszczególnych członków rodziny. Z pewnością wiele z nich występuje również w Twojej rodzinie. Używając poniższej skali ocen, określ, w jakim stopniu Twoja rodzina stosuje dane zachowanie, by lepiej poradzić sobie z trudną sytuacją.

Tabela 3. przedstawia uzyskane wyniki w zakresie stosowanych strategii przez rodziny osób zdecydowanych na wyjazd emigracyjny, które zadeklarowały poczucie zagrożenia swoich rodzin. Przedstawienie wyników na skali stenowej pozwala na dokładniejszą analizę wybieranych strategii i daje możliwość porównywania ze sobą poszczególnych sposobów radzenia sobie. Wyniki wysokie oznaczają, że dana strategia jest (wg osób badanych) stosowana przez rodzinę i traktowana jako najlepsza, by poradzić sobie z sytuacjami trudnymi; wyniki przeciętne oznaczają, że strategia jest średnio skuteczna; wyniki niskie – że mało skuteczna.

Badani, którzy dostrzegają zagrożenie dla swoich rodzin, spostrzegają jednocześnie, że ich rodziny jako całość stosują strategie, co do których mają przekonanie o niskiej skuteczności tych strategii. Jedynie strategia „pasywna ocena sytuacji” jest, w percepcji osób badanych, traktowana przez ich rodziny jako najskuteczniejsza. Jako najmniej skuteczne ocenione zostały: „pozyskiwanie wsparcia społecznego” oraz „przekształcanie znaczenia sytuacji”.

Tabela 4. przedstawia uzyskane wyniki w zakresie stosowanych strategii przez rodziny osób zdecydowanych na wyjazd emigracyjny, które nie wiedziały (odpowiedź: „nie wiem”), czy ich rodziny doświadczają poczucia zagrożenia.

**Tabela 3.** Strategie zmagania się preferowane przez rodziny, w percepcji badanych deklarujących poczucie zagrożenia N=25 (w stenach; liczebność i %)

Rodzaje strategii	Wyniki wysokie		Wyniki przeciętne		Wyniki niskie	
	%	N	%	N	%	N
<b>Wynik ogólny COPY</b>	<b>32</b>	8	<b>36</b>	9	<b>32</b>	8
Pozyskiwanie oparcia społecznego	<b>20</b>	5	<b>36</b>	9	<b>44</b>	11
Przekształcanie znaczenia sytuacji	<b>20</b>	5	<b>32</b>	8	<b>48</b>	12
Poszukiwanie wsparcia duchowego	<b>28</b>	7	<b>40</b>	10	<b>32</b>	8
Pozyskiwanie wsparcia z zewnątrz	<b>24</b>	6	<b>36</b>	9	<b>40</b>	10
Pasywna ocena sytuacji	<b>56</b>	14	<b>40</b>	10	<b>4</b>	1

Źródło: badania własne.

**Tabela 4.** Strategie zmagania się preferowane przez rodziny, w percepcji badanych deklarujących „nie wiem” dla poczucie zagrożenia ich rodzin N=15 (w stenach; liczebność i %)

Rodzaje strategii	Wyniki wysokie		Wyniki przeciętne		Wyniki niskie	
	%	N	%	N	%	N
<b>Wynik ogólny COPY</b>	<b>40</b>	6	<b>33,3</b>	5	<b>26,6</b>	4
Pozyskiwanie oparcia społecznego	<b>20</b>	3	<b>20</b>	3	<b>60</b>	9
Przekształcanie znaczenia sytuacji	<b>13,3</b>	2	<b>40</b>	6	<b>46,6</b>	7
Poszukiwanie wsparcia duchowego	<b>46,6</b>	7	<b>20</b>	3	<b>33,3</b>	5
Pozyskiwanie wsparcia z zewnątrz	<b>40</b>	6	<b>26,6</b>	4	<b>33,3</b>	5
Pasywna ocena sytuacji	<b>66,6</b>	10	<b>20</b>	3	<b>13,3</b>	2

Źródło: badania własne.

Najmniej skuteczną strategią jest pozyskiwanie oparcia zewnętrznego, najbardziej skuteczną jest pasywna ocena sytuacji. Druga w kolejności najmniej wydajna strategia to redefinicja sytuacji, która jako strategia wewnętrzna wymaga od rodziny współdziałania podczas dokonywania ponownego definiowania zdarzenia (chodzi o to, by nowe znaczenie umożliwiło akceptację i przezwyciężenie sytuacji stresowej przez wszystkich członków rodziny).

## 7. Dyskusja wyników i podsumowanie

Każda rodzina podlega sytuacjom stresowym i każda wypracowuje sposoby radzenia sobie. Radzenie to proces dotyczący całej rodziny – wszystkich jej członków<sup>9</sup>. Postawiona hipoteza pierwsza – „Osoby zdecydowane na emigrację postrzegają, iż system rodzinny stosuje w sposób niewystarczający strategie co-

<sup>9</sup> M. Radochoński, *Rodzina jako system psychospołeczny*, „Problemy Rodziny” 1986, 5, s. 32-48.



ping” – potwierdziła się częściowo. Systemy rodzinne badanych rzeczywiście stosują strategie, które są mało skuteczne, jednak dwie strategie są traktowane jako dające poczucie radzenia sobie. W percepcji badanych skutecznością charakteryzują się, stosowane przez ich rodziny pochodzenia, bierna ocena sytuacji i poszukiwanie oparcia duchowego. Wygląda na to, że badani nie przypisują tym strategiom takiego samego znaczenia, jak ich rodziny – mimo iż rodzina jako system stosuje obie strategie wewnętrzne, to dla osób badanych są one niewystarczające, skoro podejmują decyzję o własnej aktywności i wyjeździe (łącącym się z oddzieleniem od zasobów rodziny).

Druga hipoteza zakładała, że „dominującymi strategiami stosowanymi przez rodziny w percepcji osób zdecydowanych na emigrację będą strategie odwołujące się do zasobów rodziny”, i ta hipoteza potwierdziła się.

W percepcji osób badanych ich rodziny stosują takie strategie, które nie są skuteczne. Stosowane strategie nie pomagają – w ocenie osób badanych – w lepszym radzeniu sobie z trudnościami. Rodziny stosują zarówno strategie zewnętrzne, jak i wewnętrzne, jednak ich ocena przez osoby badane jest krytyczna. W większości przypadków, w percepcji badanych, sposoby reagowania na trudność są całkowicie nieskuteczne lub raczej nieskuteczne. Strategia „pasywna ocena sytuacji” jest w percepcji osób badanych traktowana przez ich rodziny jako najskuteczniejsza. W tej sytuacji – zgodnie z zasadami systemowego rozumienia rodziny – można konkludować, że rodziny nie mają wystarczających zasobów, by mierzyć się z postrzeganymi zagrożeniami. Wygląda na to, że decyzja emigracyjna jest próbą zaradzenia sytuacjom trudnym, wobec których system nie jest gotowy, by sobie poradzić w inny sposób.

Niniejsze badania miały na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jakie strategie radzenia sobie stosowane są przez rodziny młodych osób zdecydowanych na wyjazd emigracyjny. Ponieważ skalą F-Copes mogą być badane tylko rodziny doświadczające stresorów (bądź kryzysów), interesujące wydaje się porównanie ich z innymi rodzinami przeżywającymi sytuację trudną, np. z rodzinami, które już jako systemy funkcjonują na emigracji. Interesujące będzie sprawdzenie, czy osoby pochodzące z rodzin stosujących mało efektywne strategie, funkcjonując w systemach rodzinnych rodzin własnych, dokonują innej adaptacji strategii (poszerzają, zmieniają lub modyfikują posługiwanie się strategiami), czy trwają w posługiwaniu się strategiami przejętymi z rodzin pochodzenia (zgodnie z mechanizmem transmisji międzypokoleniowej w rodzinie)<sup>10</sup>.

Decyzja o emigracji – z jednej strony – wydaje się być wyjściem z trudnej sytuacji, a z drugiej, należy pamiętać, że wartości rodzinne są ściśle wpisane w polską kulturę. Polacy utożsamiają posiadanie rodziny z poczuciem bezpieczeństwa. Dlatego wyjazdy emigracyjne same w sobie zakłócają trwanie rodzin

<sup>10</sup> Por.: T. Rostowska, *Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci*, [w:] *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, red. J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka, Łódź 1997.

w dotychczasowym kształcie, będąc jednocześnie radzeniem sobie z trudnościami i podejmowaniem ryzyka oraz narażaniem się na kolejne trudności.

## **Bibliografia**

- Anacka M. i in., *Społeczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski. Raport Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk*, Warszawa 2014.
- Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2015*, GUS, 5.09.2016, [www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne](http://www.stat.gov.pl/obszary-tematyczne) [dostęp: 4.10.2016].
- Kornacka-Skwara E., *Zagrożenia rodziny w percepcji osób o zróżnicowanych decyzjach emigracyjnych*, [w:] *Kiedy myślimy Rodzina...*, red. M. Duda, K. Kutek-Sładek, B. Zbroja, Kraków 2016.
- Lachowska B.H., *O znaczeniu modeli teoretycznych w badaniach rodziny*, „Family Forum” 2013, t. 3.
- McCubbin H.I., Patterson J.M., *The Family Stress Process: the Double ABCX Model of Adjustment and Adaptation*, [w:] *Family Stress, Coping, and Social Support*, eds. H.I. McCubbin, A.E. Cauble, J.M. Patterson, Springfield 1982.
- Polscy studenci gotowi na emigrację – raport PSZK*, [www.kadry.infor.pl](http://www.kadry.infor.pl) [dostęp: 3.08.2016].
- Radochoński M., *Choroba a rodzina*, Rzeszów 1987.
- Radochoński M., *Rodzina jako system psychospołeczny*, „Problemy Rodziny” 1986, nr 5.
- Rostowska T., *Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci*, [w:] *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, red. J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka, Łódź 1997.

## **Coping strategies used in the families of people determined to emigrate**

### **Summary**

The aim of this article is to answer the question – what are the stress managing strategies used by the families of those young people who are determined to emigrate? In the studies of used strategies and in the interpretation of the results, the theory of systems has been applied. The main research question was: What are the coping strategies used in the families of people determined to emigrate? The analysis comprised 40 young people who declared that their families are subjected to stress because of their emigration. There were five coping strategies as indicators: two described as internal (Reframing/transforming the importance of the situation and Passive assessment of the situation) and three referred as external (Searching for outside help, Exploration of social support and Seeking spiritual support). To answer the question about the sense of danger in families, the author applied a questionnaire made by her and Family Crisis Oriented Evaluation Scales (F – COPEs). F – COPEs examines what problem-solving strategies were used by families in a difficult situation. The results show that families of those who have decided to go abroad because of economic reasons, have limited resources to cope with difficult situations.

**Keywords:** family psychology, coping, emigration.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.72>

Anna BANASIAK

## Demografia a poziom doświadczanego stresu rodzicielskiego matek dzieci z zaburzeniami rozwoju

**Słowa kluczowe:** matki, autyzm, zespół Downa, stres rodzicielski, zmienne socjodemograficzne.

### Wprowadzenie

Wielu badaczy<sup>1</sup>, zajmujących się sytuacją rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju, podkreśla, że sprawowanie funkcji opiekuńczej i wychowawczej nad dzieckiem stanowi dla rodziców poważne źródło stresu oraz wywiera istotny wpływ na funkcjonowanie całej rodziny. Akomodacji do nowej sytuacji ulegają zwyczaje rodzinne, plany i cele życiowe rodziców. Konieczność poświęcenia znacznej ilości czasu, energii i siły na opiekę nad chorym potomkiem wpływa na zdrowie psychofizyczne jej członków oraz sytuację materialną i społeczną rodziny<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> M.in. L. Abbeduto, M.M. Seltzer, P. Shattuck, *Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome*, „American Journal of Mental Retardation” 2004, no. 109, s. 237–254; C. Allen, *The relationship of stress, coping and other factors in parents of children with autism*, „Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering” 2004, no. 64, s. 6319; M. Feldman, L. McDonald, L. Serbin i in., *Predictors of depressive symptoms in primary caregivers of young children with or at risk for developmental delay*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2007, no. 51, s. 606–619; D.E. Gray, *Gender and coping: the parents of children with high functioning autism*, „Social Science and Medicine” 2003, no. 56, s. 631–642; A. Gretkowski, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna rodzinie i dziecku przewlekle choremu*, [w:] *Pomoc dziecku i rodzinie w sytuacji kryzysowej, teoria, historia, praktyka*, red. I. Kurlak, A. Gretkowski, Stalowa Wola – Sandomierz 2008, s. 211–232; E. Pisula, *Samotność wśród najbliższych. Interakcje dzieci z autyzmem z rodzicami*, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2, s. 295–304.

<sup>2</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Jakość życia rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 2, s. 134–145; E. Minczakiewicz, *Sytuacja rodzin z dzieckiem z zespo-*

W szczególnie jednak trudnej sytuacji, z uwagi na rodzaj zaburzenia występującego u dziecka, znajdują się rodzice dzieci z autyzmem<sup>3</sup>. Specyficzne potrzeby rozwojowe dziecka oraz ich problemy w zachowaniu stawiają przed rodzicami duże wyzwania. Liczne badania pokazują, że silnymi stresorami dla rodziców dzieci z autyzmem są:

- 1) zaburzenia w komunikacji – dzieci z autyzmem prezentują liczne i charakterystyczne nieprawidłowości zarówno w komunikacji werbalnej, jak i niewerbalnej. Połowa populacji dzieci z autyzmem nie mówi bądź nie komunikuje się w sposób jasny. Ponadto dzieci z ASD (autystycznego spektrum autyzmu) mają duże trudności z wyodrębnianiem istotnych bodźców w przebiegu kontaktów społecznych<sup>4</sup>. W rezultacie sporadycznie inicjują kontakt bądź czynią to niezgodnie ze społecznymi oczekiwaniami<sup>5</sup>;
- 2) trudne, niezrozumiałe dla rodzica i otoczenia zachowania dziecka: tzw. zachowania obsesyjne, manieryzmy ruchowe, agresja, napady złego humoru czy samookaleczenia. Kłopotliwe mogą być także nadmierne przywiązanie do stałości, rutyny i opór wobec wszelkich zmian;
- 3) nieharmonijny i nieprzewidywalny przebieg rozwoju dziecka – od względnie prawidłowego, poprzez zatrzymanie lub regresję, do opóźnienia. Sytuacja ta sprawia, że rodzice dzieci z autyzmem nie mają jasności co do możliwości dziecka;
- 4) całościowy charakter zaburzeń;
- 5) obojętność emocjonalna – traumatycznym doświadczeniem dla matek dzieci z autyzmem jest brak zainteresowania jej osobą manifestujący się m.in. odrzuceniem pieszczot, niezdolnością do empatii i syntonii. Brak oznak przywiązania emocjonalnego oraz adekwatnych do oczekiwań reakcji wywołuje w rodzicach poczucie odrzucenia, braku kompetencji, a także rozczarowanie i smutek, a to z kolei wpływa negatywnie na ich samoocenę i poczucie pewności siebie<sup>6</sup>;

---

*lem Downa na tle sytuacji współczesnych polskich rodzin statystycznych*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Toruń 2010, s. 41–55.

<sup>3</sup> S.L. Bishop, J. Richler, A.C. Cain, C. Lord, *Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder*, „American Journal on Mental Retardation” 2007, no. 112, s. 450–461; E.A. Bradley, J.A. Summers, H.L. Wood, S.E. Bryson, *Comparing rates of psychiatric and behavior disorders in adolescents and young adults with severe intellectual disability with and without autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2004, no. 34, s. 151–161; T. Gałkowski, *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Warszawa 1995, s. 13–34; E. Pisula, *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami w rozwoju*, Warszawa 2007, s. 20–42; A. Yamada, i in., *Emotional distress and its correlates among parents of children with pervasive developmental disorders*, „Psychiatry & Clinical Neurosciences” 2007, no. 61, s. 651–657.

<sup>4</sup> G. Dawson, K. Toto, *Early social attention impairments in autism: social orienting joint attention and attention to distress*, „Developmental Psychology” 2004, nr. 40, s. 271–283.

<sup>5</sup> P. Howlin, S. Baron-Cohan, J. Hadwin, *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*, Kraków 2012, s. 11–27.

<sup>6</sup> Por. E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem – diagnoza i terapia*, Gdańsk 2005.

- 6) współwystępowanie z autyzmem innych problemów wynikających z dodatkowych/towarzyszących zaburzeń. Spośród nich najczęściej wymienia się niepełnosprawność intelektualną (około 70%), w dalszej kolejności padaczkę – ujawniającą się u 20–35% nastolatków z tym zaburzeniem. Badania wskazują<sup>7</sup> także na towarzyszące u większości dzieci z autyzmem zaburzenia motoryczne oraz problemy żywieniowe, które odnotowuje się u 90% z nich;
- 8) niepokój o to, czy i w jakim stopniu ich dziecko będzie w stanie samodzielnie funkcjonować w dorosłym życiu<sup>8</sup>. Lęk ten jest w pełni uzasadniony, jeśli weźmiemy pod uwagę niedostatki (a w Polsce całkowity brak) systemu opieki nad dorosłymi osobami z autyzmem.

Liczne badania polskie i zagraniczne dowodzą, że w grupie rodziców dzieci z zaburzeniami w rozwoju zaobserwować można zróżnicowanie dotyczące poziomu doświadczanego stresu rodzicielskiego. Poziom ten zależy od trzech zasadniczych zbiorów czynników, tj. właściwości dziecka (np. rodzaj i stopień jego niepełnosprawności, temperament, osobowość), właściwości rodziców (np. płeć, wiek, poziom wykształcenia, cechy osobowości) oraz czynników tzw. zewnętrznych, do których można zaliczyć m.in. sposób przekazania diagnozy rodzicom, jakość kontaktu ze specjalistami, dostępność usług specjalistycznych, postawy społeczne wobec niepełnosprawności dziecka, zaangażowanie w działania grup i organizacji społecznych, możliwość odpoczynku, sytuacja ekonomiczna rodziny oraz jakość więzi emocjonalnych w rodzinie.

Prowadzone analizy dostarczyły dowodów na to, że rodzice dzieci z autyzmem charakteryzują się znacznie wyższym poziomem przeżywanego stresu niż rodzice dzieci z zespołem Downa<sup>9</sup> oraz rodzice dzieci o typowym rozwoju<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> B. Kazak, E. Emich-Widera, *Zaburzenia somatyczne występujące u osób z autyzmem*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, nr 1, s. 63–68.

<sup>8</sup> Por. m.in. K. Wachtel, A.S. Carter, *Reaction to diagnosis and parenting styles among mothers of young children with ASDs*, „Autism: The International Journal of Research and Practice” 2008, no. 12, s. 575–594; M. Włodarczyk-Dudka, *Opieka czasowa – stacjonarna i półstacjonarna jako współczesna wielowymiarowa forma wsparcia rodzin wychowujących osoby głęboko i wielorako niepełnosprawne intelektualnie na przykładzie działania OREW*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Toruń 2010, s. 122–133; A. Żyta, *Problemy rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną...*, s. 7–14.

<sup>9</sup> A. Banasiak, *Stres rodzicielski ojców dzieci z autyzmem*, [w:] *Świat rodziny. Perspektywa interdyscyplinarna wobec wyzwań i zagrożeń*, red. J. Garbula, A. Zakrzewska, W. Sawczak, Toruń 2013, s. 78–94; A. Dąbrowska, E. Pisula, *Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2010, nr. 54, s. 266–280.

<sup>10</sup> B.L. Baker, L.L. McIntyre, J. Blacher, K. Crnic, C. Edelbrock, C. Low, *Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2003, no. 47, s. 217–230; G. Spratt, C.F. Saylor, M.M. Macias, *Assessing parenting stress in multiple samples of children with special needs (CSN)*, *Preview*, „Families, Systems, Health” 2007, no. 25, s. 435–449.

Także matki dzieci z autyzmem zdecydowanie niżej niż matki dzieci z zespołem Downa oceniają swoje kompetencje rodzicielskie, zadowolenie z małżeństwa oraz zdolności adaptacyjne rodziny.

E. Pisula<sup>11</sup> wykazała znacznie większe przeciążenia u matek dzieci z autyzmem w porównaniu z matkami dzieci z innymi rodzajami niepełnosprawności (z niepełnosprawnością intelektualną o różnej etiologii, z mózgowym porażeniem dziecięcym, z zespołem Downa oraz dzieci o prawidłowym rozwoju). Szczególnie trudna dla tej grupy matek okazała się duża zależność dziecka od opieki oraz nieprzewidywalność jego zachowania. Dodatkowo, matki dzieci z autyzmem, w porównaniu z matkami dzieci z zespołem Downa, prezentowały wyższy poziom stresu w związku z negatywnymi postawami otoczenia wobec dziecka, brakiem wsparcia społecznego, ograniczonymi możliwościami rodziny, brakiem form aktywności dostępnych dziecku, ograniczeniami w dostępie dziecka do edukacji i pracy zawodowej, społecznym napiętnowaniem i wreszcie charakterystyką osobowościową dziecka.

W literaturze przedmiotu można znaleźć nieliczne analizy empiryczne odnoszące się do problematyki związku między zmiennymi socjodemograficznymi, takimi jak wiek życia dziecka z zaburzeniami rozwoju, płeć i wiek życia rodzica, sytuacja ekonomiczna rodziny, przynależność do organizacji społecznych – a siłą stresu doświadczanego przez rodziców<sup>12</sup>. Wyniki tych eksploracji dostarczają niejednoznacznych informacji. Przyczyny różnic w otrzymywanych rezultatach można upatrywać w stosowaniu różnych narzędzi badawczych oraz zróżnicowaniu badanych prób pod względem rozmaitych czynników.

Należy podkreślić, iż obecny kierunek eksploracji koncentruje się raczej na potencjale, możliwościach tkwiących w rodzinie, analizując, które z zasobów pozwalają na lepszą adaptację. Nie zmienia to jednak faktu, że rodzice dzieci z autyzmem muszą sprostać wielu trudnym wyzwaniom, a ich sytuację można, a nawet – jak podkreśla A. Krause<sup>13</sup> – nieustannie należy analizować w kategoriach stresu rodzicielskiego. Określenie „stres rodzicielski” (*parenting stress*), przyjęte w tym opracowaniu jako obowiązujące i odpowiadające zamysłowi badawczemu, przyjmuje, iż polega na szczególnym charakterze, odrębności wymagań stawianych rodzicom w związku z opieką nad dzieckiem<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> E. Pisula, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 1998, s. 215–251.

<sup>12</sup> A. Banasiak, *Znaczenie grup wsparcia w adaptacji rodziców dzieci z autyzmem*, „Pedagogika Rodziny” 2013, nr 3 (4), s. 129–141; A. Dąbrowska, E. Pisula, dz. cyt., s. 266–280; E. Pisula, *Problemy rodziców dorastających i dorosłych osób z autyzmem*, [w:] *Edukacja i wspomaganie rozwoju osoby z autyzmem od dzieciństwa do dorosłości*, red. I. Matczak, A. Pala, Częstochowa 2005, s. 91–106; D.E. Gray, *Coping over time: the parents of children with autism*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2006, no. 50, s. 970–976.

<sup>13</sup> A. Krause, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie w perspektywie zmiany społecznej*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną...*, s. 15–25.

<sup>14</sup> Podaję za: E. Pisula, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 1998, s. 51–54.



## 1. Założenia i organizacja badań własnych

Celem badań własnych było stwierdzenie, czy istnieje związek między zmiennymi socjodemograficznymi charakteryzującymi badane matki dzieci z autyzmem (stanowiące tutaj grupę podstawową), matki dzieci z zespołem Downa i matki dzieci o typowym rozwoju (będące grupami porównawczymi) a poziomem doświadczanego stresu rodzicielskiego.

Wyznaczono następujący problem badawczy: Czy istnieje związek między wiekiem życia matki, jej wykształceniem, miejscem zamieszkania oraz wiekiem życia dziecka a poziomem doświadczanego stresu?

Hipotetyczna odpowiedź, udzielona na podstawie analizy dostępnych prac teoretycznych i empirycznych, zakłada istnienie takiego związku. W eksploracjach prowadzonych z udziałem rodziców dzieci z autyzmem wykazano, że wraz z wiekiem życia dziecka i rodzica wzrasta ilość trosk i zmartwień rodzicielskich<sup>15</sup>. Ponadto wykazano, że rodzice dzieci z autyzmem z wykształceniem wyższym deklarują najwyższe poczucie kompetencji. Z kolei rodzice posiadający wykształcenie podstawowe czują się szczególnie bezradni i zagubieni w skomplikowanym obecnie systemie usług zdrowotnych, socjalnych i edukacyjnych. Zatem bardziej prawdopodobne jest, że wyższy poziom wykształcenia sprzyjać będzie lepszej ocenie własnego położenia. Wcześniej wykazano bowiem, że silnym stresorem związanym ze sprawowaniem opieki nad dzieckiem z autyzmem jest poczucie niepewności i niejasności, gdzie i jakiej pomocy szukać<sup>16</sup>.

W badaniach wzięło udział 39 matek wychowujących dziecko z autyzmem (grupa „A”) w wieku 7–17 lat, 40 matek dzieci z zespołem Downa (grupa „B”) oraz tyle samo matek dzieci o typowym rozwoju (grupa „C”) (również w wieku 7–17 lat). Za zrealizowane należy uznać założone kryteria dopasowania trzech badanych grup matek ze względu na wiek matki (grupa „A” – średnia 39,54; odchylenie standardowe 7,54; grupa „B” – średnia 42,9; odchylenie standardowe 7,65; grupa „C” – średnia 38,4; odchylenie standardowe 4,67), miejsce stałego zamieszkania respondentek (15 matek z grupy „A”, 16 matek z grupy „B”, 16 matek z grupy „C” pochodziło z dużego środowiska miejskiego – powyżej 100 tys. mieszkańców; najmniej matek deklaroowało pochodzenie wiejskie (gr. „A” – 8, gr. „B” – 9, gr. „C” – 10). Badane matki, zarówno z grupy podstawowej, jak i kontrolnych, najczęściej legitymowały się wykształceniem średnim (gr. „A” – 21 osób; gr. „B” – 19 osób; gr. „C” – 18). Najmniejszy odsetek stanowiły matki z wykształceniem podstawowym lub zawodowym (gr. „A” – 8 osób, gr. „B” – 9

<sup>15</sup> Zob. tamże, s. 133–149.

<sup>16</sup> P.R. Benson, *The impact of child symptom severity on depressed mood among parents of children with ASD: The mediating role of stress proliferation*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2006, no. 36, s. 685–695. Por. S. Błaszczyk, *Funkcjonowanie psychospołeczne rodziców i rodzeństwa dziecka autystycznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 3, s. 40–45.

osób, grupa „C” – 10 osób). Badane z grupy podstawowej w mniejszym stopniu są aktywne zawodowo (grupa „A” – 23 matki nie pracują zawodowo, 59%; grupa „B” – co druga z matek deklarowała brak aktywności zawodowej, 20, 50%; grupa „C” – co czwarta matka nie pracowała zawodowo, 10, 25%).

U wszystkich dzieci autyzm został rozpoznany przez psychiatrów dziecięcych, zgodnie z kryteriami ICD-10<sup>17</sup>. Ze względu na wiek dzieci wyodrębniono dwie podgrupy (7–11 lat; 12–17 lat). W grupie wiekowej 7–11 lat znalazło się 20 dzieci z autyzmem (51%), a w grupie 12–17 lat – 19 dzieci (49%). U wszystkich dzieci poza autyzmem występowała niepełnosprawność intelektualna.

W przedziale wiekowym 7–11 lat znalazło się 14 dzieci z zespołem Downa (35%), natomiast w grupie wiekowej 12–17 lat było 26 dzieci z tym zaburzeniem (65%).

W podgrupie wiekowej 7–11 lat było 30 dzieci o typowym rozwoju, co stanowiło 75%, natomiast w grupie wiekowej 12–17 lat znalazło się 10 dzieci (25%). Zgodnie z informacjami uzyskanymi od matek, u dzieci nie występowały zaburzenia rozwojowe.

W badaniach własnych wykorzystano następujące narzędzia: Kwestionariusz Zasobów i Stresu dla Rodzin z Przewlekłe Chorymi lub Niepełnosprawnymi Członkami – krótka wersja (QRS), opracowany przez J. Holroyd w adaptacji E. Pisuli, oraz kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji.

Skrócona wersja Skali QRS zawiera pozycje o najwyższych współczynnikach korelacji z wyodrębnionymi czynnikami i składa się z 66 pozycji. Pozwala ona określić uwarunkowania i specyfikę stresu doświadczanego przez rodziców w związku z chorobą lub niepełnosprawnością dziecka. QRS tworzy jedenaście skal, które zalicza się do trzech podstawowych obszarów: problemy dziecka, problemy rodzica, problemy rodzinne.

W celu ustalenia danych socjodemograficznych dla trzech grup badanych matek, jak również informacji odnoszących się do rodzaju zaburzenia rozwoju dziecka (lub jego braku), zastosowano ankietę własnej konstrukcji.

## 2. Wyniki badań

W celu określenia związku między wyżej wymienionymi zmiennymi a poziomem doświadczanego stresu mierzonego skalą QRS w przypadku każdej zmiennej przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA). Przedstawione zostaną tylko najbardziej istotne z otrzymanych rezultatów.

Tabela 1. przedstawia wyniki analizy wariancji pomiędzy poziomem doświadczanego stresu badanych matek a wiekiem dziecka<sup>18</sup>. Jak wynika z tabeli

<sup>17</sup> World Health Organization, *Manual of the International Statistical Classification of the Diseases, and Related Health Problems* (wyd. 10, t. 1), Geneva 1992.

<sup>18</sup> Tabele znajdują się na końcu artykułu.

1., analiza wariancji przeprowadzona w grupie matek dzieci z autyzmem nie wykazała związku między wiekiem dziecka a poziomem stresu, natomiast w grupie matek dzieci z zespołem Downa matki dzieci młodszych (7–11 lat) uzyskały wyższe oceny w zakresie poziomu stresu związanego z obciążeniami osobistymi, niż matki dzieci starszych (12–17 lat).

Najwięcej istotnych związków pomiędzy analizowanymi zmiennymi ujawniło się w grupie porównawczej „C”. Matki dzieci pełnosprawnych i jednocześnie młodszych (7–11) uzyskały wyższe wyniki niż matki dzieci starszych (12–17 lat) w zakresie skali QRS 2 – stres związany z zaburzeniami i deficytami poznawczymi, QRS 6 – stres związany z chorobą terminalną, QRS 9 – ograniczenia możliwości rodziny, oraz QRS 11 – problemy materialne. Z kolei matki sprawujące opiekę nad dzieckiem starszym (12–17 lat) osiągnęły wyższe oceny w zakresie stresu związanego z dysharmonią w rodzinie.

Wyniki analizy wariancji pomiędzy poziomem stresu mierzonego skalą QRS a wiekiem matki (jako zmienną) prezentuje tabela nr 2. Dane te wskazują na istnienie związku pomiędzy wiekiem matki dzieci z autyzmem a ośmioma wskaźnikami stresu mierzonego skalą QRS. W zdecydowanej większości to matki powyżej 40. roku życia uzyskały wyższe oceny od matek młodszych (QRS 1, QRS 3, QRS 7, QRS 9, QRS 11). Jedynie matki w wieku 20–30 lat oceniły stres związany z perspektywą ciągłej opieki nad dzieckiem wyżej niż matki starsze. Okazało się również, że matki mające od 31 do 40 lat charakteryzują się wyższymi ocenami stresu związanego z zaburzeniami, deficytami poznawczymi i brakiem wzmocnień osobistych – w stosunku do matek będących w innym przedziale wiekowym.

W grupie matek dzieci z zespołem Downa wykazano istnienie związku pomiędzy wiekiem ich życia a wszystkimi wskaźnikami stresu mierzonego skalą QRS. Młodsze matki (20–30 lat) uzyskały wyniki wyższe jedynie w zakresie skali QRS 2 – stresu związanego z zaburzeniami i deficytami poznawczymi dziecka – niż matki starsze (31–40 lat oraz powyżej 40 lat). Z kolei w zakresie skali mierzącej poziom stresu związanego z chorobą terminalną, ograniczeniami możliwości rodziny oraz problemami materialnymi, matki powyżej 40. roku życia uzyskały wyższe oceny od matek młodszych.

Powyższe dane wskazują także na istnienie związku pomiędzy wiekiem matki dzieci rozwijających się prawidłowo a dziewięcioma wskaźnikami stresu, mierzonego skalą QRS.

Dane dotyczące zależności pomiędzy poziomem stresu a miejscem zamieszkania zawiera tabela 3. Otrzymane dane w grupie podstawowej wskazują na wpływ zmiennej *miejsce zamieszkania* na oceny wszystkich skal QRS mierzących poziom doświadczanego stresu. W zakresie pięciu wskaźników skali QRS, tj. skali stresu związanego z zależnością od opieki, perspektywą konieczności ciągłej opieki nad dzieckiem, brakiem wzmocnień osobistych, dysharmonii w rodzinie oraz ograniczeniami możliwości rodziny, matki mieszkające w du-

zych aglomeracjach (miastach powyżej 100 tys. mieszkańców) osiągnęły wyniki wyższe niż matki mieszkające w miastach mniejszych bądź na wsi. Jedyne w zakresie stresu związanego z zaburzeniami i deficytami poznawczymi u dziecka oraz skali QRS 8 – obciążenia osobiste – matki mieszkające na obszarze wiejskim uzyskały wyniki wyższe od matek mieszkających w miastach.

W grupie matek dzieci z zespołem Downa w zakresie czterech wskaźników stresu, mierzonego skalą QRS, tj. – zależność od opieki, dysharmonia w rodzinie, obciążenia osobiste oraz problemy materialne, matki mieszkające w dużych aglomeracjach (miastach powyżej 100 tys. mieszkańców) osiągnęły wyniki wyższe niż matki mieszkające w miastach mniejszych bądź na wsi. Z kolei matki mieszkające na obszarze wiejskim uzyskały wyniki wyższe od matek mieszkających w miastach, w zakresie skali stresu QRS 6 – stres związany z chorobą terminalną.

Podobnie jak w przypadku wyżej opisanej grupy, także i matki z grupy „C” (matki dzieci o typowym rozwoju), w zakresie czterech wskaźników skali QRS (QRS 1, QRS 4, QRS 5, QRS 8) mieszkające w dużych aglomeracjach (miastach powyżej 100 tys. mieszkańców) osiągnęły wyniki wyższe niż matki mieszkające w miastach mniejszych bądź na wsi. Jedyne w zakresie skali stresu QRS 2 – zaburzenia i deficyty poznawcze, i skali QRS 11 – problemy materialne, wyniki uzyskane przez matki zamieszkujące obszar wiejski okazały się istotnie wyższe od wyników uzyskanych przez matki mieszkających w miastach.

Tabela 4. prezentuje wyniki analizy wariancji pomiędzy wskaźnikami stresu mierzonego skalą QRS a poziomem wykształcenia matek. Analiza wyników przeliczonych ujawniła, że matki dzieci z autyzmem, legitymujące się wykształceniem wyższym, uzyskały wyższe wyniki niż matki z wykształceniem półwyższym/średnim i niższym niż średnim, w zakresie poziomu stresu związanego z zaburzeniami i deficytami poznawczymi u dziecka. Z kolei matki z wykształceniem podstawowym osiągnęły wyższe wyniki, w zakresie stresu związanego z perspektywą konieczności ciągłej opieki na dzieckiem, ograniczeniami w rozwoju fizycznym, brakiem wzmocnień osobistych oraz preferowaniem opieki instytucjonalnej, niż matki z pozostałych grup.

U respondentek z grupy „B” wykazano, iż matki z wykształceniem wyższym uzyskały wyniki wyższe niż matki legitymujące się niższym wykształceniem, w zakresie poziomu stresu związanego z brakiem wzmocnień osobistych, ze stanem zdrowia i chorobą terminalną dziecka oraz ograniczeniami możliwości rodziny. Natomiast matki z wykształceniem podstawowym osiągnęły wyższy wynik w zakresie stresu związanego z zaburzeniami i deficytami poznawczymi oraz problemami materialnymi, niż matki z pozostałych grup.

Uzyskany rozkład wyników wskazuje także na związek między poziomem wykształcenia a poziomem doświadczanego stresu rodzicielskiego w grupie matek dzieci o typowym rozwoju. Matki z wykształceniem niższym niż średnie uzyskały wyniki wyższe niż matki z wykształceniem półwyższym/średnim

i wyższym, w zakresie poziomu stresu związanego z zależnością od opieki, preferowaniem opieki instytucjonalnej oraz problemami materialnymi. Natomiast w zakresie stresu związanego z ograniczeniami w rozwoju fizycznym, brakiem wzmocnień osobistych, stresu związanego z chorobą terminalną oraz dysharmonią w rodzinie – matki z wykształceniem średnim/półwyższym osiągnęły wyższy wynik niż matki z pozostałych grup.

### 3. Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki w różnym stopniu potwierdzają rezultaty dotychczasowych badań. Odnosząc się do zmiennej *wiek życia matki*, a dokładniej jej związku ze *stresiem rodzicielskim*, można stwierdzić, że ustalone wyniki pozostają w zgodzie z tymi, jakie uzyskano w innych badaniach. W niniejszych analizach stwierdzono, że młodsze matki (20–30 lat) wychowujące dziecko z autyzmem doświadczają relatywnie mniejszego stresu rodzicielskiego niż matki starsze. Jedynie w zakresie stresu związanego z perspektywą ciągłej opieki nad dzieckiem młodsze matki dzieci z autyzmem uzyskały wyższe wyniki niż matki starsze. Kierunek stwierdzonej zależności wystąpił także w pozostałych grupach matek.

Otrzymany wynik jest zgodny z rezultatem badań A. Dąbrowskiej i E. Pisuli<sup>19</sup>. Z pewnością znaczenie w tym względzie mają relatywnie złe rokowania dla autyzmu. Świadomość konieczności permanentnej opieki nad dzieckiem wymusza poczynienie istotnych zmian w życiu osobistym rodzica (np. zawodowym), jak i rodzinnym. Zachodzi konieczność tak zwanego przewartościowania życia – zmiany celów życiowych i zwyczajów rodzinnych<sup>20</sup>.

Warto także dodać, iż ogólny kierunek zależności między stresem rodzicielskim a wiekiem matki potwierdza tezę, iż wraz z wiekiem rodzica zwiększa się również ilość problemów wynikających ze sprawowania opieki nad dzieckiem z autyzmem<sup>21</sup>. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że wyższy poziom doświadczanego stresu u matek starszych jest wynikiem wyczerpania sił psychiczno-fizycznych na skutek sprawowania długotrwałej opieki nad dzieckiem. Nie jest także wykluczone, że brak lub niewielkie postępy w rozwoju dziecka oraz porównywanie swojej sytuacji życiowej z sytuacją innych rodzin warunkuje gorsze postrzeganie przez matki własnego położenia.

<sup>19</sup> A. Dąbrowska, E. Pisula, dz. cyt., s. 266–280.

<sup>20</sup> L. Ching-Rong, T. Yun-Fang, Ch. Hsueh-Ling, *Coping mechanisms of parents of children recently diagnosed with autism in Taiwan: a qualitative study*, „Journal of Clinical Nursing” 2008, nr. 17, 2733–2740.

<sup>21</sup> Por. W. Dykcik, *Aktualne problemy życiowe osób autystycznych i ich rodzin*, [w:] *Autyzm, kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Poznań 1994, s. 185–199; Z. Domasiewicz, E. Pęczkowska, *Dostępność usług terapeutycznych dla dzieci z autyzmem w Polsce*, [w:] *Oblicza rehabilitacji*, red. E. Pisula, K. Bargiel-Matusiewicz, K. Walewska, Warszawa 2011, s. 77–97.

Wyniki badania nie potwierdziły jednak poglądu, że wiek dziecka odgrywa istotną rolę z punktu widzenia stresu rodzicielskiego. W obrębie tych zmiennych nie stwierdzono statystycznie istotnego związku.

Potwierdzony natomiast został wynik wcześniejszych badań wskazujący na znaczenie poziomu wykształcenia na poziom stresu u matek dzieci z autyzmem. Wykazano bowiem, że matki z wykształceniem wyższym doświadczały niższego poziomu stresu rodzicielskiego. Matki dzieci z autyzmem posiadające wyższe wykształcenie uzyskały najniższe wyniki w zakresie stresu związanego z perspektywą konieczności ciągłej opieki nad dzieckiem, preferowaniem opieki instytucjonalnej, ograniczeniami w rozwoju fizycznym, brakiem wzmocnień osobistych oraz problemami materialnymi – w porównaniu z matkami o niższym poziomie wykształcenia. Wykazane zależności są proste w interpretacji. Wykształcenie wiąże się z większą wiedzą, która bez wątplenia pozwala na lepsze zrozumienie sytuacji. Także zajmowana pozycja społeczna sprzyja wyższemu poczuciu własnej skuteczności i umiejętnościom w poszukiwaniu i korzystaniu ze wsparcia. Jest to ważna informacja dla osób zawodowo zajmujących się wsparciem rodzin z dzieckiem z autyzmem. Rodzice gorzej wykształceni mogą potrzebować innej pomocy niż rodzice wykształceni lepiej.

Interesujący jest także wynik wskazujący na związek między poziomem stresu a miejscem zamieszkania rodziców. Okazało się, że matki dzieci z autyzmem mieszkające w dużych aglomeracjach (powyżej 100 tys. mieszkańców) przejawiają znacznie wyższy poziom stresu związanego z zależnością dziecka od opieki, perspektywą konieczności ciągłej opieki nad dzieckiem, z brakiem wzmocnień osobistych, dysharmonią w rodzinie oraz ograniczeniami możliwości rodziny, niż matki mieszkające w mniejszych miastach bądź na wsi. Uzyskany rezultat jest dość zaskakujący. Oczywisty jest bowiem fakt, że w większych miastach łatwiej znaleźć wsparcie edukacyjne i terapeutyczne. Z drugiej jednak strony życie w środowisku wielkomiejskim wiąże się z większą anonimowością niż życie w mniejszych miastach bądź wsiach. Anonimowość ta związana jest z większą izolacją jednostki, wyobcowaniem, gorszymi relacjami społecznymi z otoczeniem. Życie w środowiskach pozamiejskich łączy się z większą integracją lokalnego środowiska, bliższymi relacjami międzyludzkimi i większą przynależnością do społeczności lokalnej. Być może, ten właśnie czynnik odegrał istotną rolę w powstawaniu opisywanych rezultatów.

Konkludując powyższe rozważania, należy podkreślić, że zaprezentowane analizy zostały przeprowadzone na wynikach uśrednionych. Fakt ten zubaża dostęp do informacji, które mogą być istotne dla zrozumienia sytuacji konkretnego rodzica czy rodziny. Choć wartość otrzymanych danych jest dość oczywista, to dla osób pracujących z dzieckiem ważne jest uwzględnienie perspektywy indywidualnej. Jedynie takie podejście daje możliwość dostrzeżenia wszystkich zjawisk istotnych w kontekście funkcjonowania konkretnej rodziny.

**Tabela 1.** Statystyki opisowe oraz wyniki analizy wariancji wskaźników skali QRS ze zmienną – *wiek dziecka*

	Wskaźniki stresu rodzicielskiego	QRS1	QRS2	QRS3	QRS4	QRS5	QRS6	QRS7	QRS8	QRS9	QRS10	QRS11	
Matki dzieci z autyzmem	Wiek dziecka 7–11 lat	<b>M</b>	3,900	4,300	4,200	5,900	1,600	1,600	2,700	0,400	4,400	1,000	5,000
		<b>SD</b>	1,300	1,345	1,327	0,300	1,200	1,908	0,900	1,200	0,800	0,775	1,000
	Wiek dziecka 12–17 lat	<b>M</b>	3,053	3,947	4,842	5,737	1,421	1,211	3,105	0,105	4,158	0,632	4,158
		<b>SD</b>	1,572	1,538	0,812	0,440	1,955	1,281	1,165	0,307	1,308	1,037	1,424
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	0,706	0,158	0,074	0,060	0,128	0,436	0,066	1,060	0,104	1,069	0,491
		<b>p</b>	0,406	0,693	0,787	0,808	0,723	0,513	0,799	0,310	0,749	0,308	0,488
Matki dzieci z zespołem Downa	Wiek dziecka 7–11 lat	<b>M</b>	2,857	4,143	3,000	5,429	1,143	1,286	2,429	0,857	3,000	0,571	4,429
		<b>SD</b>	0,990	0,639	1,195	0,728	0,639	1,485	0,728	1,355	0,926	0,495	1,294
	Wiek dziecka 12–17 lat	<b>M</b>	2,308	1,923	2,154	5,308	0,923	1,077	2,231	0,000	2,538	0,538	4,000
		<b>SD</b>	1,066	1,385	1,747	1,264	1,328	1,141	1,423	0,000	1,906	0,634	1,301
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	1,364	0,160	0,560	3,414	0,690	0,844	2,180	<b>4,333*</b>	1,456	1,398	2,409
		<b>p</b>	0,250	0,691	0,459	0,072	0,411	0,364	0,148	<b>0,044</b>	0,235	0,244	0,129
Matki dzieci o typowym rozwoju	Wiek dziecka 7–11 lat	<b>M</b>	0,800	0,800	0,667	1,267	0,400	1,333	0,933	0,000	2,800	1,267	3,600
		<b>SD</b>	0,909	1,275	0,699	1,289	0,611	1,011	0,573	0,000	1,833	0,929	1,405
	Wiek dziecka 12–17 lat	<b>M</b>	2,000	0,000	0,800	1,600	1,200	1,000	1,400	0,200	2,400	1,600	2,200
		<b>SD</b>	1,265	0,000	0,748	1,356	0,980	0,632	1,356	0,400	1,855	0,800	0,980
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	0,157	<b>10,478*</b>	3,857	3,633	0,000	<b>11,623*</b>	2,766	2,053	<b>10,385*</b>	<b>5,026*</b>	<b>22,457*</b>
		<b>p</b>	0,694	<b>0,002</b>	0,057	0,064	1,000	<b>0,002</b>	0,104	0,160	<b>0,003</b>	<b>0,031</b>	<b>0,000</b>

\* – różnica istotna na poziomie istotności  $\alpha < 0,05$  – skale kwestionariusza QRS (1–11); QRS1 – zależność od opieki; QRS2 – zaburzenia i deficyty poznawcze; QRS3 – ograniczenia w rozwoju fizycznym; QRS4 – perspektywa konieczności ciągłej opieki nad dzieckiem; QRS5 – brak wzmocnień osobistych; QRS6 – stres związany ze stanem zdrowia i/lub chorobą terminalną dziecka; QRS7 – preferowanie opieki instytucjonalnej; QRS8 – obciążenia osobiste; QRS9 – ograniczenia możliwości rodziny; QRS10 – dysharmonia w rodzinie; QRS11 – problemy materialne.

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; U – wartość testu; p – poziom istotności.

**Tabela 2.** Statystyki opisowe oraz wyniki analizy wariancji wskaźników skali QRS ze zmienną – *wiek matki*

	Wskaźniki stresu rodzicielskiego	QRS1	QRS2	QRS3	QRS4	QRS5	QRS6	QRS7	QRS8	QRS9	QRS10	QRS11	
Matki dzieci z autyzmem	Wiek matki 20–30 lat	<b>M</b>	3,667	4,333	4,333	6,000	1,000	1,333	2,333	1,333	4,000	1,667	4,059
		<b>SD</b>	1,700	1,247	1,700	0,000	0,816	1,247	0,943	1,886	0,816	0,943	1,552
	Wiek matki 31–40 lat	<b>M</b>	2,824	5,000	4,375	5,875	1,750	1,875	2,750	0,000	4,250	0,750	5,000
		<b>SD</b>	1,248	1,323	1,111	0,331	1,920	1,691	1,090	0,000	0,968	0,661	0,866
	Wiek matki powyżej 40 lat	<b>M</b>	4,125	3,235	4,706	5,706	1,471	1,000	3,235	0,118	4,412	0,588	5,000
		<b>SD</b>	1,364	1,059	0,892	0,456	1,460	1,609	0,941	0,322	1,239	0,974	0,816
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>3,868*</b>	<b>4,345*</b>	<b>4,672*</b>	<b>4,262*</b>	<b>3,435*</b>	2,583	<b>6,041*</b>	2,185	<b>4,894*</b>	0,061	<b>3,578*</b>
		<b>p</b>	<b>0,030</b>	<b>0,020</b>	<b>0,016</b>	<b>0,022</b>	<b>0,043</b>	0,089	<b>0,005</b>	0,127	<b>0,013</b>	0,941	<b>0,038</b>
Matki dzieci z zespołem Downa	Wiek matki 20–30 lat	<b>M</b>	2,000	5,000	2,000	5,000	1,000	0,000	2,000	0,000	2,167	0,000	2,000
		<b>SD</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,624	0,000	0,000
	Wiek matki 31–40 lat	<b>M</b>	2,857	3,857	3,571	5,571	1,143	1,143	3,000	0,857	3,286	0,714	4,143
		<b>SD</b>	1,355	0,833	1,498	0,728	0,833	1,552	0,926	1,355	1,278	0,452	1,641
	Wiek matki powyżej 40 lat	<b>M</b>	2,333	1,833	1,833	5,250	0,917	1,250	1,917	0,000	5,000	0,500	4,333
		<b>SD</b>	0,850	1,344	1,404	1,299	1,320	1,090	1,256	0,000	0,000	0,645	0,943
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>25,152*</b>	<b>12,104*</b>	<b>20,086*</b>	<b>30,727*</b>	<b>7,162*</b>	<b>12,333*</b>	<b>21,418*</b>	<b>6,416*</b>	<b>9,746*</b>	<b>13,368*</b>	<b>41,498*</b>
		<b>p</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,002</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,004</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>



**Tabela 2.** Statystyki opisowe... (cd.)

	Wskaźniki stresu rodzicielskiego	QRS1	QRS2	QRS3	QRS4	QRS5	QRS6	QRS7	QRS8	QRS9	QRS10	QRS11	
Matki dzieci o typowym rozwoju	Wiek matki 20–30 lat	<b>M</b>	0,000	1,000	1,000	2,000	0,000	1,500	1,000	0,000	3,000	2,000	4,000
		<b>SD</b>	0,000	0,000	0,000	2,000	0,000	0,500	1,000	0,000	1,000	0,000	1,000
	Wiek matki 31–40 lat	<b>M</b>	1,000	0,750	0,750	1,333	0,667	1,500	1,167	0,083	2,583	1,250	3,250
		<b>SD</b>	0,913	1,422	0,829	1,247	0,745	0,957	0,986	0,276	1,656	0,924	1,362
	Wiek matki powyżej 40 lat	<b>M</b>	1,667	0,167	0,500	1,167	0,667	0,667	0,833	0,000	2,833	1,333	3,000
		<b>SD</b>	1,374	0,373	0,500	1,067	0,943	0,745	0,373	0,000	2,339	0,943	1,633
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>11,829*</b>	2,547	<b>4,030*</b>	<b>3,298*</b>	<b>7,443*</b>	<b>9,419*</b>	<b>7,528*</b>	1,520	<b>6,067*</b>	<b>4,100*</b>	<b>7,656*</b>
		<b>p</b>	<b>0,000</b>	0,092	<b>0,026</b>	<b>0,048</b>	<b>0,002</b>	<b>0,000</b>	<b>0,002</b>	0,232	<b>0,005</b>	<b>0,024</b>	<b>0,002</b>

\* – różnica istotna na poziomie istotności  $\alpha < 0,05$  – skale kwestionariusza QRS (1–11); QRS1 – zależność od opieki; QRS2 – zaburzenia i deficyty poznawcze; QRS3 – ograniczenia w rozwoju fizycznym; QRS4 – perspektywa konieczności ciągłej opieki nad dzieckiem; QRS5 – brak wzmocnień osobistych; QRS6 – stres związany ze stanem zdrowia i/lub chorobą terminalną dziecka; QRS7 – preferowanie opieki instytucjonalnej; QRS8 – obciążenia osobiste; QRS9 – ograniczenia możliwości rodziny; QRS10 – dysharmonia w rodzinie; QRS11 – problemy materialne.

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; U – wartość testu; p – poziom istotności.

**Tabela 3.** Statystyki opisowe oraz wyniki analizy wariancji wskaźników skali QRS ze zmienną – *miejsce zamieszkania*

	Wskaźniki stresu rodzicielskiego	QRS1	QRS2	QRS3	QRS4	QRS5	QRS6	QRS7	QRS8	QRS9	QRS10	QRS11	
Matki dzieci z autyzmem	Miasto > 100 tys. mieszkańców	<b>M</b>	4,000	4,000	3,000	6,000	3,000	1,000	2,000	0,000	5,000	1,040	4,000
		<b>SD</b>	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,038	0,000
	Miasto < 100 tys. mieszkańców	<b>M</b>	3,833	4,000	4,833	5,667	1,333	2,000	3,667	0,000	4,500	0,333	4,667
		<b>SD</b>	0,898	1,528	1,213	0,471	2,211	1,915	1,106	0,000	0,764	0,471	1,106
	Obszar wiejski	<b>M</b>	3,280	4,200	4,480	5,880	1,480	1,160	2,600	0,400	4,120	1,000	4,600
		<b>SD</b>	1,733	1,470	1,063	0,325	1,237	1,488	0,849	1,095	1,211	0,000	1,414
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>18,259*</b>	<b>24,581*</b>	<b>35,629*</b>	<b>30,674*</b>	<b>4,882*</b>	<b>8,132*</b>	<b>29,733*</b>	<b>2,289*</b>	<b>22,757*</b>	<b>10,210*</b>	<b>28,786*</b>
		<b>p</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,013</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>	<b>0,116</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>
Matki dzieci z zespołem Downa	Miasto > 100 tys. mieszkańców	<b>M</b>	3,000	4,200	3,200	5,800	1,000	0,400	2,600	1,200	3,000	0,636	4,455
		<b>SD</b>	0,632	0,748	0,980	0,400	0,632	0,490	0,800	1,470	1,095	0,643	1,076
	Miasto < 100 tys. mieszkańców	<b>M</b>	1,750	3,000	2,250	5,500	0,750	1,250	2,250	0,000	3,750	0,500	3,250
		<b>SD</b>	0,829	1,000	1,090	0,500	0,829	1,090	1,090	0,000	1,479	0,500	1,479
	Obszar wiejski	<b>M</b>	2,545	1,909	2,182	5,091	1,091	1,455	2,182	0,000	2,182	0,400	4,200
		<b>SD</b>	1,157	1,505	1,898	1,379	1,379	1,437	1,402	0,000	1,696	0,490	1,327
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>4,856*</b>	1,118	1,954	2,839	2,538	<b>5,110*</b>	2,355	<b>6,404*</b>	0,600	<b>3,234*</b>	<b>5,638*</b>
		<b>p</b>	<b>0,013</b>	0,337	0,156	0,071	0,092	<b>0,011</b>	0,109	<b>0,004</b>	0,554	<b>0,050</b>	<b>0,007</b>

**Tabela 3.** Statystyki opisowe... (cd.)

	Wskaźniki stresu rodzicielskiego	QRS1	QRS2	QRS3	QRS4	QRS5	QRS6	QRS7	QRS8	QRS9	QRS10	QRS11	
Matki dzieci o typowym rozwoju	Miasto > 100 tys. mieszkańców	<b>M</b>	2,000	0,000	1,000	2,000	1,000	1,000	2,500	0,500	1,500	1,000	3,000
		<b>SD</b>	1,000	0,000	1,000	2,000	1,000	0,000	1,500	0,500	0,500	0,000	1,000
	Miasto < 100 tys. mieszkańców	<b>M</b>	0,250	0,250	1,000	1,250	0,250	2,000	1,000	0,000	3,500	2,250	2,500
		<b>SD</b>	0,433	0,433	0,707	1,639	0,433	0,707	0,707	0,000	1,500	0,433	1,658
	Obszar wiejski	<b>M</b>	1,214	0,786	0,571	1,286	0,643	1,071	0,857	0,000	2,643	1,143	3,500
		<b>SD</b>	1,145	1,319	0,623	1,030	0,811	0,961	0,515	0,000	1,950	0,915	1,350
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>7,598*</b>	<b>5,458*</b>	2,741	<b>4,000*</b>	<b>4,276*</b>	<b>7,518*</b>	2,095	<b>4,622*</b>	<b>11,383*</b>	<b>9,006*</b>	<b>16,060*</b>
		<b>p</b>	<b>0,002</b>	<b>0,008</b>	0,077	<b>0,027</b>	<b>0,021</b>	<b>0,002</b>	0,137	<b>0,016</b>	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>

\* – różnica istotna na poziomie istotności  $\alpha < 0,05$  – skale kwestionariusza QRS (1–11); QRS1 – zależność od opieki; QRS2 – zaburzenia i deficyty poznawcze; QRS3 – ograniczenia w rozwoju fizycznym; QRS4 – perspektywa konieczności ciągłej opieki nad dzieckiem; QRS5 – brak wzmocnień osobistych; QRS6 – stres związany ze stanem zdrowia i/lub chorobą terminalną dziecka; QRS7 – preferowanie opieki instytucjonalnej; QRS8 – obciążenia osobiste; QRS9 – ograniczenia możliwości rodziny; QRS10 – dysharmonia w rodzinie; QRS11 – problemy materialne.

M – średnia arytmetyczna; SD - odchylenie standardowe; U – wartość testu; p – poziom istotności.

**Tabela 4.** Statystyki opisowe oraz wyniki analizy wariancji wskaźników skali QRS ze zmienną – *wykształcenie matek*

	Wskaźniki stresu rodzicielskiego	QRS1	QRS2	QRS3	QRS4	QRS5	QRS6	QRS7	QRS8	QRS9	QRS10	QRS11	
Matki dzieci z autyzmem	Wykształcenie niższe niż średnie	<b>M</b>	3,000	4,000	4,909	6,000	1,909	1,667	3,000	1,333	4,667	1,333	4,667
		<b>SD</b>	0,816	1,414	0,793	0,000	1,379	0,943	1,633	1,886	1,247	1,247	0,943
	Wykształcenie średnie i półwyższe	<b>M</b>	3,818	3,909	4,455	5,727	1,455	0,909	2,909	0,091	4,727	0,727	4,727
		<b>SD</b>	1,402	1,505	1,076	0,445	1,827	1,240	0,900	0,287	0,617	0,862	1,135
	Wykształcenie wyższe	<b>M</b>	3,091	4,636	4,000	5,909	1,000	2,273	2,818	0,000	3,182	0,727	4,273
		<b>SD</b>	1,781	1,226	1,633	0,287	0,816	2,178	0,936	0,000	0,936	0,750	1,656
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>7,095*</b>	<b>4,619*</b>	<b>6,043*</b>	<b>5,295*</b>	<b>3,420*</b>	1,543	<b>4,782*</b>	2,575	<b>7,133*</b>	0,795	<b>5,623*</b>
		<b>p</b>	<b>0,002</b>	<b>0,016</b>	<b>0,005</b>	<b>0,009</b>	<b>0,043</b>	0,227	<b>0,014</b>	0,090	<b>0,002</b>	0,459	<b>0,007</b>
Matki dzieci z zespołem Downa	Wykształcenie niższe niż średnie	<b>M</b>	2,500	4,500	3,000	5,000	0,500	0,500	2,000	0,000	2,000	0,500	4,444
		<b>SD</b>	0,500	0,500	1,000	0,000	0,500	0,500	0,000	0,000	1,764	0,500	0,956
	Wykształcenie średnie i półwyższe	<b>M</b>	2,667	3,556	3,111	5,667	1,000	1,111	2,556	0,667	3,000	0,667	4,000
		<b>SD</b>	1,247	0,956	1,595	0,667	0,816	1,370	1,165	1,247	1,247	0,471	1,491
	Wykształcenie wyższe	<b>M</b>	2,333	1,444	1,667	5,111	1,111	1,333	2,111	0,000	4,500	0,444	3,500
		<b>SD</b>	0,943	1,257	1,414	1,449	1,449	1,247	1,370	0,000	0,500	0,685	1,500
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>9,012*</b>	<b>6,178*</b>	<b>6,954*</b>	<b>11,859*</b>	<b>6,094*</b>	<b>6,834*</b>	<b>9,505*</b>	<b>4,400*</b>	<b>3,692*</b>	<b>4,943*</b>	<b>12,273*</b>
		<b>p</b>	<b>0,001</b>	<b>0,005</b>	<b>0,003</b>	<b>0,000</b>	<b>0,005</b>	<b>0,003</b>	<b>0,000</b>	<b>0,019</b>	<b>0,034</b>	<b>0,012</b>	<b>0,000</b>

**Tabela 4.** Statystyki opisowe... (cd.)

	Wskaźniki stresu rodzicielskiego	QRS1	QRS2	QRS3	QRS4	QRS5	QRS6	QRS7	QRS8	QRS9	QRS10	QRS11	
Matki dzieci o typowym rozwoju	Wykształcenie niższe niż średnie	<b>M</b>	1,500	0,500	0,500	3,500	0,000	1,000	1,500	0,000	5,000	1,000	4,000
		<b>SD</b>	1,500	0,500	0,500	0,500	0,000	1,000	0,500	0,000	1,000	1,000	1,000
	Wykształcenie średnie i półwyższe	<b>M</b>	0,857	0,286	0,857	1,571	1,143	1,286	1,286	0,143	2,714	1,429	2,286
		<b>SD</b>	0,990	0,452	0,833	1,400	0,833	1,161	1,161	0,350	1,829	0,495	0,700
	Wykształcenie wyższe	<b>M</b>	1,182	0,818	0,636	0,818	0,364	1,273	0,818	0,000	2,273	1,364	3,727
		<b>SD</b>	1,113	1,466	0,643	0,833	0,643	0,750	0,575	0,000	1,656	1,068	1,543
	Wyniki analizy wariancji	<b>F</b>	<b>3,586*</b>	3,222	<b>5,806*</b>	0,516	<b>11,411*</b>	<b>7,701*</b>	<b>3,485*</b>	2,470	2,228	<b>9,083*</b>	<b>9,571*</b>
		<b>p</b>	<b>0,037</b>	0,051	<b>0,006</b>	0,601	<b>0,000</b>	<b>0,002</b>	<b>0,041</b>	0,098	0,122	<b>0,001</b>	<b>0,000</b>

\* – różnica istotna na poziomie istotności  $\alpha < 0,05$  – skale kwestionariusza QRS (1–11); QRS1 – zależność od opieki; QRS2 – zaburzenia i deficyty poznawcze; QRS3 – ograniczenia w rozwoju fizycznym; QRS4 – perspektywa konieczności ciągłej opieki nad dzieckiem; QRS5 – brak wzmocnień osobistych; QRS6 – stres związany ze stanem zdrowia i/lub chorobą terminalną dziecka; QRS7 – preferowanie opieki instytucjonalnej; QRS8 – obciążenia osobiste; QRS9 – ograniczenia możliwości rodziny; QRS10 – dysharmonia w rodzinie; QRS11 – problemy materialne.

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; U – wartość testu; p – poziom istotności.

## Bibliografia

- Abbeduto L., Seltzer M.M., Shattuck P., *Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome*, „American Journal of Mental Retardation” 2004, nr. 109.
- Allen C., *The relationship of stress, coping and other factors in parents of children with autism*, „Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering” 2004, nr. 64.
- Baker B.L., McIntyre L.L., Blacher J., Crnic K., Edelbrock C., Low C., *Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2003, nr. 47.
- Banasiak A., *Stres rodzicielski ojców dzieci z autyzmem*, [w:] Świat rodziny. *Perspektywa interdyscyplinarna wobec wyzwań i zagrożeń*, red. J. Garbula, A. Zakrzewska, W. Sawczak, Toruń 2013.
- Banasiak A., *Znaczenie grup wsparcia w adaptacji rodziców dzieci z autyzmem*, „Pedagogika Rodziny” 2013, nr 3 (4).
- Benson P.R., *The impact of child symptom severity on depressed mood among parents of children with ASD: The mediating role of stress proliferation*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2006, nr. 36.
- Bishop S.L., Richler J., Cain A.C., Lord C., *Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorder*, „American Journal on Mental Retardation” 2007.
- Błaszczuk S., *Funkcjonowanie psychospołeczne rodziców i rodzeństwa dziecka autystycznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 3.
- Bradley E.A., Summers J.A., Wood H.L., Bryson S.E., *Comparing rates of psychiatric and behavior disorders in adolescents and young adults with severe intellectual disability with and without autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2004, nr. 34.
- Ching-Rong L., Yun-Fang T., Hsueh-Ling Ch., *Coping mechanisms of parents of children recently diagnosed with autism in Taiwan: a qualitative study*, „Journal of Clinical Nursing” 2008, nr. 17.
- Dawson G., Totterdell K., *Early social attention impairments in autism: social orienting joint attention and attention to distress*, „Developmental Psychology” 2004, nr. 40.
- Dąbrowska A., Pisula E., *Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2010, nr. 54.
- Dykcik W., *Aktualne problemy życiowe osób autystycznych i ich rodzin*, [w:] *Autyzm kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Poznań 1994.

- Domasiewicz Z., Pęczkowska E., *Dostępność usług terapeutycznych dla dzieci z autyzmem w Polsce*, [w:] *Oblicza rehabilitacji*, red. E. Pisula, K. Bargiel-Matusiewicz, K. Walewska, Warszawa 2011.
- Feldman M., McDonald L., Serbin L., Stack D., Secco M.L., Yu C.T., *Predictors of depressive symptoms in primary caregivers of young children with or at risk for developmental delay*, „*Journal of Intellectual Disability Research*” 2007, nr. 51.
- Firkowska-Mankiewicz, A., *Jakość życia rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym*, „*Psychologia Wychowawcza*” 1999, nr 2.
- Gałkowski T., *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Warszawa 1995.
- Gray D.E., *Gender and coping: the parents of children with high functioning autism*, „*Social Science and Medicine*” 2003, nr. 56.
- Gray D.E., *Coping over time: the parents of children with autism*, „*Journal of Intellectual Disability Research*” 2006, nr. 50.
- Gretekowski A., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna rodzinie i dziecku przewlekłe choremu*, [w:] *Pomoc dziecku i rodzinie w sytuacji kryzysowej, teoria, historia, praktyka*, red. I. Kurlak, A. Gretekowski, Stalowa Wola – Sandomierz 2008.
- Howlin P., Baron-Cohan S., Hadwin J., *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*, Kraków 2012.
- Kazak B., Emich-Widera E., *Zaburzenia somatyczne występujące u osób z autyzmem*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2013, nr 1.
- Krause A., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie w perspektywie zmiany społecznej*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Toruń 2010.
- Minczakiewicz E., *Sytuacja rodzin z dzieckiem z zespołem Downa na tle sytuacji współczesnych polskich rodzin statystycznych*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Toruń 2010.
- Pisula E., *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 1998.
- Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem – diagnoza i terapia*, Gdańsk 2005.
- Pisula E., *Problemy rodziców dorastających i dorosłych osób z autyzmem*, [w:] *Edukacja i wspomaganie rozwoju osoby z autyzmem od dzieciństwa do dorosłości*, red. I. Matczak, A. Pała, Częstochowa 2005.
- Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami w rozwoju*, Warszawa 2007.
- Pisula E., *Samotność wśród najbliższych. Interakcje dzieci z autyzmem z rodzicami*, „*Czasopismo Psychologiczne*” 2009, t. 15, nr 2.

- Spratt G., Saylor C.F., Macias M.M., *Assessing parenting stress in multiple samples of children with special needs (CSN)*. *Preview*, „Families, Systems, Health” 2007, nr. 25.
- Wachtel K., Carter A.S., *Reaction to diagnosis and parenting styles among mothers of young children with ASDs*, „Autism: The International Journal of Research and Practice” 2008, nr. 12.
- Włodarczyk-Dudka M., *Opieka czasowa – stacjonarna i półstacjonarna jako współczesna wielowymiarowa forma wsparcia rodzin wychowujących osoby głęboko i wielorako niepełnosprawne intelektualnie na przykładzie działania OREW*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Toruń 2010.
- World Health Organization, *Manual of the International Statistical Classification of the Diseases, and Related Health Problems*, iss. 10, vol. 1, Geneva 1992.
- Yamada A., Suzuki M., Kato M., Tanaka S., Shindo T., Taketani K., Akechi T., Furukawa T., *Emotional distress and its correlates among parents of children with pervasive developmental disorders*, „Psychiatry & Clinical Neurosciences” 2007, nr. 61.
- Żyta A., *Problemy rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Toruń 2010.

## **Demographic variables and level of mother stress having children with autism**

### **Summary**

The subject of the analyses presented in the article is the relationship between the level of mother stress and the following variables characterising the test sample, i.e.: mother age, place of residence, education level and age of a child. In order to determine relation between the above mentioned variables and the level of stress experienced, one statistical tool has been used, i.e.: one-way analysis of variance (ANOVA). The analysis of the above-mentioned relations was performed in three groups of people. Apart from mothers of children with autism, there were mothers of children with Down's syndrome and mothers of children developing properly. The results indicate that younger mothers (20–30 years), mothers with higher education and living in small towns or rural areas, are in a relatively better situation in terms of parental stress experienced.

**Keywords:** autism, Down's syndrome, mother, parental stress, socio-demographic variables.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.73>

Beata ZAJĘCKA

## Rola duchowości w procesie leczenia osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych

**Słowa kluczowe:** uzależnienie od substancji psychoaktywnych, narkoman, leczenie, duchowość.

### Wprowadzenie

Uzależnienie od substancji psychoaktywnych na trwałe wpisało się w pejzaż naszego kraju. Dostępność takich środków, jak marihuana, haszysz, amfetamina, stała się tak duża, że dla młodych ludzi często prostsze bywa zdobycie narkotyku niż kupienie alkoholu. Często uważają, że trzeba wszystkiego w życiu spróbować, co przekłada się na pierwsze kontakty z narkotykami już w wieku 12–18 lat<sup>1</sup>. Narkotyki opiatowe zostały zepchnięte na dalszy plan, a opiatowców zaczęto wytykać palcami, podczas gdy osoby zażywające inne narkotyki czują się „trendy” i na „topie”. Początkowo niska cena narkotyku staje się często astronomiczna wraz ze wzrostem tolerancji i braniem nałogowym. Nikt z biorących nie myśli o konsekwencjach zdrowotnych, materialnych, społecznych i prawnych swojego nałogu. Nie zastanawia się, jak groźna to choroba, jakiego wysiłku i zaangażowania wymaga długotrwała psychoterapia. Istnieje dość szeroka gama ośrodków oraz miejsc, gdzie uzależnieni mogą zgłosić się po pomoc. Najtrudniejsze wydaje się jednak uświadomienie konkretnemu człowiekowi, że takiej pomocy potrzebuje. Tym bardziej, że nikt nie można zmusić do tego, aby zmienił swoje życie.

W Polsce kwestię leczenia uzależnionych reguluje ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii<sup>2</sup>. W zależności od rodzaju zażywanego środka, częstotliwości

<sup>1</sup> J. Sierosławski, *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011. Europejski Program Badań Ankietowych w Szkolach ESPAD*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2011 s. 43–66.

<sup>2</sup> *Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii*, Dz.U. z 2005 r., nr 179, poz. 1485.

oraz czasu używania narkotyku, jak również motywacji do leczenia – osoba uzależniona może skorzystać z proponowanego w naszym kraju leczenia; dostępne są punkty konsultacyjne, poradnie ambulatoryjne, oddziały detoksykacyjne, leczenie stacjonarne, Grupy Anonimowych Narkomanów, leczenie substytucyjne<sup>3</sup>.

W Polsce leczenie stacjonarne odbywa się w ośrodkach rehabilitacyjnych w ramach programów długoterminowych oraz krótkoterminowych<sup>4</sup>. Leczenie narkomanów w warunkach stacjonarnych obejmuje trzy podstawowe elementy:

- resocjalizację, która wiąże się koniecznością przebudowy dotychczasowych nieuczciwych zachowań o charakterze chuligańskim i przestępczym – są to zachowania ściśle związane z subkulturą narkomańską, która dotąd wywierała największy wpływ na postawy i zachowanie pacjentów;
- wychowanie, które obejmuje kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów i współżycia społecznego oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne działania;
- terapię, która wiąże się z przepracowaniem negatywnych emocji i postaw, warunkujących uzależnienie, ze stworzeniem odpowiednich warunków do utrzymania abstynencji oraz z budowaniem nowego (konstruktywnego) systemu wartości i twórczej wizji życia<sup>5</sup>.

Ośrodki dla osób uzależnionych prowadzone są przez Monar, stowarzyszenia pozarządowe, służbę zdrowia i Kościół katolicki. Wszystkie placówki, choć zajmują się różnymi kategoriami ludzi i różnią się długością pobytu czy udziałem specjalistycznej kadry w terapii, działają według podobnego schematu, przyjmują te same założenia, mają te same przekonania i stosują podobne praktyki. Każda placówka ma swój własny klimat, atmosferę i wypracowane metody i formy pracy. Z całą pewnością nie ma jednej drogi, która prowadzi do utrzymywania abstynencji narkotykowej, każda jednostka musi odnaleźć swój własny sposób na trzeźwe, a zarazem satysfakcjonujące, życie. Uzależnienie od substancji psychoaktywnych to choroba umysłu, ciała i ducha, dlatego w trakcie terapii nie można pomijać sfery duchowej. Im szersza będzie oferta adresowana do pacjentów, tym większa będzie szansa na wyzdrowienie. Warto podkreślić, iż ośrodki ciągle doskonalą metody pracy i sposoby walki z uzależnieniem. Terapia indywidualna, obozy terapeutyczne z elementami survivalu<sup>6</sup>, terapia rodzin czy warsztaty wychowawcze dla rodziców<sup>7</sup> mają pomóc w zdrowieniu i uporządkowaniu życia osobie uzależnionej i jej rodzinie.

<sup>3</sup> Z. Juczyński, *Narkomania. Podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Warszawa 2005, s. 112–114.

<sup>4</sup> K. Chmielewska, H. Baran-Furga, *Leczenie osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych*, „Służba Zdrowia” 2000, nr 84–87, s. 21–23.

<sup>5</sup> P. Karpowicz, *Narkotyki. Jak pomóc człowiekowi i jego rodzinie?*, Białystok 2002, s. 86.

<sup>6</sup> B. Zajęcka, E. Repelewicz, *Możliwości wykorzystania sportu w terapii uzależnień w warunkach aktualnych przemian społecznych*, [w:] *Polska na drodze do społeczeństwa informacyjnego. Między rozwojem a wykluczeniem w zjednoczonej Europie*, red. A. Marzec, I. Wagner, Częstochowa 2005, s. 345–354.

<sup>7</sup> P. Sasin, *Rodzice w procesie terapii dziecka uzależnionego od narkotyków*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006, s. 263–275.

## 1. Ośrodek Rehabilitacyjno-Readaptacyjny dla Osób Uzależnionych „Betania”

Warto, chociaż pokrótce, zaprezentować ofertę ośrodka, który podkreśla rolę sfery duchowej w procesie leczenia uzależnionego umysłu. Betania powstała w 1982 roku z inicjatywy dwóch młodych ludzi poprzednio uzależnionych od narkotyków. Na podstawie własnych doświadczeń uznali, że chcą pomagać ludziom potrzebującym, poprzez ukazywanie im możliwości uwolnienia się od nałogu oraz dzięki zasadom i wartościom, które niesie religia katolicka. Nazwa „Betania” to nazwa miejscowości znanej z Ewangelii, w której mieszkali przyjaciele Jezusa – tam Jezus wskrzesił Łazarza. Podobnie dzieje się we Wspólnocie Chrześcijańskiej „Betania”, gdzie uzależnieni budzą się do nowego życia, wolnego od nałogu. Początkowo Wspólnota była grupą luźno związanych ze sobą ludzi. Niektórzy z nich mieszkali we wspólnym domu w Częstochowie przy ul. św. Barbary, inni spędzali tam tylko kilka godzin. Dużo czasu poświęcano na wspólną modlitwę, uczestnictwo codzienne we mszy św., dokształcenie religijne. Początkowo dążono do tego, aby Wspólnota utrzymywała się sama. Jednak z czasem ze względu na chrześcijański charakter Betanii patronat przejęła Kuria Diecezjalna w Częstochowie. W 1985 roku Betania przeniosła się do Mstowa, do nowo zakupionych przez ks. bp. Czesława Domina dwóch domów. W nowych warunkach członkowie Wspólnoty wymagali większej dyscypliny. Wprowadzono codzienną ocenę zachowań, postaw, pracy – były to spotkania społeczności. Dzień kończono wspólną modlitwą i Apelem Jasnogórskim. Szczególną uwagę zwracano na dokładne i uczciwe wykonywanie pracy. W pierwszym okresie aktywność pacjenta kontrolowana była przez starszych członków. Im dłuższy czas ktoś przebywał we Wspólnocie, przejmował coraz to większą odpowiedzialność za zachowanie swoje i innych osób. W oparciu o takie właśnie doświadczenia kształtował się obraz społeczności terapeutycznej Betanii. W 1987 roku, po zarejestrowaniu Wspólnoty jako ośrodka działającego na podstawie zezwolenia Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej, po raz pierwszy zatrudniono etatowych wychowawców. Na bazie dotychczasowych doświadczeń w styczniu 1990 roku opracowany został nowy program ośrodka, uwzględniający chrześcijański charakter wspólnoty. Placówka kierowana jest przez ks. bp. Antoniego Długosza.

Do ośrodka przyjmowane są osoby pełnoletnie, niezależnie od ich wyznania, mężczyźni i kobiety. Program terapii trwa 12 miesięcy. Praca merytoryczna w ośrodku oparta jest na założeniach działania społeczności terapeutycznych, gdzie duże znaczenie przywiązuje się do budowania wspólnoty opartej na określonych prawach i zasadach wypracowanych przez pacjentów i kadre. Spotkania społeczności, zwane w Ośrodku *dzieleniami*, odbywają się raz w tygodniu. Codziennie odbywają się również spotkania społeczności planowe, gdzie wieczorem podsumowuje się cały dzień, ponadto każdy pacjent o każdej porze może

zwołać „dzielenie”, jeśli uzna to za konieczne. *Dzielenie* umożliwia uzyskanie wglądu w siebie, stwarza warunki do emocjonalnego dojrzewania i przepracowania reakcji emocjonalnych. Dodatkowo ośrodek prowadzi psychoterapię indywidualną i grupową, która pomocna jest w motywowaniu do wewnętrznej przemiany pacjenta. Udziela również pomocy, w formie psychoterapii i poradnictwa, dla rodzin osób uzależnionych przebywających w ośrodku.

Warto przytoczyć zdania, którymi członkowie wspólnoty terapeutycznej rozpoczynają każdy dzień:

1. Jestem Tutaj, ponieważ nie mogę już dłużej uciekać od samego siebie.
2. Tak długo będę uciekał, dopóki nie odważę się zobaczyć siebie w oczach i sercach innych.
3. Tak długo będę cierpiał i bał się, dopóki nie podzielę się z innymi swoimi tajemnicami.
4. Jeżeli nie zaufam innym, będę sam.
5. Tylko w tym miejscu będę mógł zobaczyć siebie jak w zwierciadle.
6. Tylko tutaj nie muszę być gigantem z moich marzeń, czy karłem z moich strachów.
7. W tym domu jestem częścią społeczności, dzieląc z moimi rówieśnikami cele i codzienny trud.
8. Zapuszczając tu korzenie, mogę rozwijać się i tworzyć, nie będąc już dłużej samotnym.
9. Pomagając innym, mogę też odnaleźć siebie<sup>8</sup>.

W porównaniu z ośrodkami Monaru, w Betanii występuje trochę odmienny podział na 5 etapów terapii.

Etap wstępny – *obserwator* – to okres, którego celem jest zapoznanie się pacjenta z normami i zasadami Ośrodka. Uzależnionym zajmuje się wybrana ze społeczności osoba, tzw. *opiekun*. Po tygodniu pacjent decyduje, czy podjąć leczenie. Jeśli tak – podpisuje kontrakt, w którym zawarte są zobowiązania pacjenta (m.in. minimum 1 godz. w tygodniu terapii indywidualnej z terapeutą prowadzącym, udział w społeczności terapeutycznej, zajęciach warsztatowych, sportowych i innych, przestrzeganie harmonogramu dnia, praw i zasad społeczności). W kontrakcie zawarte są również zobowiązania placówki do opieki terapeutycznej i medycznej. Po podpisaniu kontraktu pacjent staje się pełnoprawnym członkiem społeczności.

Etap I – to czas, w którym pracuje się z pacjentem nad wytworzeniem motywacji do leczenia, poczuciem bezpieczeństwa w grupie, nawiązuje się kontakt z terapeutą prowadzącym, rozpoznaje możliwości pacjenta, predyspozycje i zainteresowania, to także czas uświadomienia trudności i własnych ograniczeń, oraz tworzenia diagnozy terapeutycznej. Jest to najtrudniejszy i najmniej zindywidualizowany okres. Jego celem jest integracja z grupą, nawiązanie z nią kontaktu, nabycie zaufania do grupy i terapeutów, wyrwanie osoby ze stanu bierności. W tym okresie na podstawie kwestionariusza osobowego, karty informacyjnej, wywiadu, rozmów indywidualnych przeprowadzanych przez terapeutę i lekarza psychiatrę powstaje diagnoza terapeutyczna i psychiatryczna, konstruowany jest indywidualny program terapeutyczny. Okres ten charakteryzuje się izolacją od świata zewnętrznego – kontakty możliwe są tylko z najbliższą rodziną.

<sup>8</sup> <http://www.osrodekbetania.pl/betania#osrodek> [dostęp: 25.01.2015].

Etap II – to intensywny proces resocjalizacji, w którym pacjent konfrontuje się ze swoimi trudnościami, pracuje nad motywacją wewnętrzną. Na podstawie wypracowanej diagnozy otrzymuje różne zadania obserwowane przez kadrę i społeczność. Głównymi celami tego etapu są: przestrzeganie zasad i norm ośrodkowych – reagowanie w sytuacji, kiedy są łamane, uczenie się komunikacji, współpracy, współdziałania; uczenie się rozwiązywania konfliktów i realizacji zadań; realizacja indywidualnego planu terapii – konsekwencja w wykonywaniu zadań, ujawnianie ewentualnych trudności w realizowaniu ich, praca nad relacjami rodzinnymi. Etap ten charakteryzuje się pogłębianiem kontaktów z ludźmi, kształtowaniem interakcji społecznych poprzez szukanie kompromisu i negocjacje, rozwiązywaniem konfliktów w sposób otwarty i uczciwy. Narkoman uczy się krytykować i przyjmować krytykę oraz świadomości własnych uczuć i emocji oraz wyrażania ich w sposób społecznie akceptowany. Pacjent uczestniczy w zajęciach warsztatowych o komunikacji i otwartości, oraz w warsztatach „Wejrzyj w siebie”. Realizuje swój indywidualny plan terapii głównie na terenie ośrodka. Na tym etapie jest jedna obowiązkowa przepustka do domu.

Etap III – założeniami tego okresu są: nauka bliskości i opieki nad drugim człowiekiem poprzez rolę „opiekuna” wobec osób nowo przybyłych do ośrodka, uczenie się samodzielności i branie odpowiedzialności za siebie i innych, nauka asertywności. Ważne jest nawiązywanie kontaktów na zewnątrz, utrzymywanie regularnych kontaktów z domem, budowa własnego systemu wartości, identyfikacja wartości, nauka aktywnego spędzania czasu wolnego, rozpoznanie własnych możliwości i ograniczeń – świadomość swoich słabych i mocnych stron, ułożenie planów na najbliższą przyszłość. Na tym etapie leczenia poszczególne zadania zaczynają być realizowane przez pacjentów już poza ośrodkiem. Pacjent zaczyna uczestniczyć w życiu społecznym. Może podjąć naukę w szkole lub kurs zawodowy. Uczestniczy w zajęciach warsztatowych „Elementy zachowań asertywnych” i „Nawroty”.

Etap IV – celem tego etapu jest usamodzielnienie się i przygotowanie do życia poza społecznością ośrodka. Realizowany jest poprzez indywidualne zadania, samodyscyplinę i konfrontację z rzeczywistością. To ostatni okres pobytu i jego cechą jest całkowita indywidualizacja. Kadra i społeczność interweniuje tylko w sytuacjach kryzysowych, trudności i problemy omawiane są w relacji terapeuta–pacjent lub w grupie wsparcia złożonej z pacjentów IV etapu. Czas trwania owej fazy jest uzależniony od pacjenta – jego możliwości czy sytuacji rodzinnej.

Dodatkowo realizowany program zakłada regularne spotkania z rodzinami w Ośrodku, gdzie możliwe są indywidualne spotkania pacjentów z rodzicami i zajęcia edukacyjne w formie warsztatowej dla rodzin.

Ośrodek podejmuje pracę nad duchowością uzależnionego człowieka poprzez różnorodne praktyki religijne, które pomagają w rozwinięciu sfery duchowej i budowie nowego systemu wartości. Są to codzienne modlitwy (bądź prze-

myślenia) w kaplicy z Najświętszym Sakramentem. Tam betańczycy rozpoczynają i kończą każdy dzień w ośrodku. Raz w tygodniu jest Msza św. i katecheza, podczas której odczytywana jest Liturgia Słowa nadchodzącej niedzieli, z niej pacjenci wspólnie z kapłanem wybierają „Słowo Życia” – jedno zdanie, które przez najbliższy tydzień będą rozważali i starali się wprowadzić w swoje życie. Dwa razy w roku (przed świętami wielkanocnymi i Bożego Narodzenia) organizowane są 3-dniowe rekolekcje prowadzone przez misjonarzy. Tradycją Ośrodka jest coroczna piesza pielgrzymka z Krakowa do Częstochowy. Mimo katolickiego charakteru placówki udział w modlitwie jest dobrowolny i nikogo nie zmusza się do praktyk religijnych.

Wiadomo, że ukończenie terapii w ośrodku długoterminowym nie jest ostatecznym „wyzdrowieniem”, dlatego zaleca się, aby neofita po opuszczeniu ośrodka znalazł swojego osobistego terapeutę, bądź – jeśli ma taką możliwość – skorzystał z pomocy grupy wsparcia dla neofitów lub grupy Anonimowych Narkomanów.

## 2. Problematyka badawcza

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, celem podjętych badań było poznanie opinii pacjentów Ośrodka Rehabilitacyjno-Readaptacyjnego dla Osób Uzależnionych „Betania” na temat roli duchowości w procesie terapeutycznym oraz w późniejszym życiu – już na trzeźwo.

Zgodnie z procedurą badawczą sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy zaniedbania w rozwijaniu sfery duchowej przyczyniły się do rozwoju uzależnienia u osób badanych?
2. Jak osoby, które ukończyły leczenie, rozumieją duchowość i jaki mają obraz Boga?
3. Czy praktyki religijne podejmowane przez osoby uzależnione pomagają im w procesie wychodzenia z nałogu i trwania w trzeźwości?

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione problemy badawcze zostały przeprowadzone badania o charakterze diagnostyczno-weryfikacyjnym. Jako techniki badawcze wykorzystano analizę dokumentów i wywiad, stwarzając możliwość wzajemnego uzupełniania się informacji i ich wszechstronnej analizy.

Badania przeprowadzono wśród 30 pełnoletnich osób, które zakończyły leczenie w Ośrodku Rehabilitacyjno-Readaptacyjnym dla Osób Uzależnionych „Betania” i mieszkają w hostelu (6 osób) lub samodzielnie w różnych dzielnicach Częstochowy. W grupie badawczej znalazło się 7 kobiet oraz 23 mężczyzn. Prawie wszyscy spośród badanej społeczności (28 osób) pochodzą z miasta; 18 osób ma wykształcenie średnie, 5 – zawodowe, 5 – wyższe, 1 osoba ma ukończone gimnazjum, 1 – szkołę podstawową. Osoby z wykształceniem wyższym ukończyły studia już po zakończeniu terapii w Betanii. Wielu z nich ma już swoje rodziny.

### 3. Analiza badań własnych

Uzyskane wyniki badań poddane zostaną analizie ilościowej i jakościowej. Ich prezentacja zostanie dokonana zgodnie z kolejnością problemów badawczych.

Pierwsza z hipotez zakładała, że zaniedbania w rozwoju sfery duchowej przyczyniły się do rozwoju uzależnienia u osób badanych. Aby sprawdzić słuszność tego założenia, niezbędne było przyjrzenie się, w jakim środowisku wzrastali respondenci, oraz czy zanim weszli na drogę uzależnienia, przywiązywali wagę do rozwijania swojej duchowości. Ponieważ wielu zaczyna swoją „przygodę” z narkotykami w bardzo młodym wieku, gdy jeszcze można nie doceniać wpływu tej sfery na życie człowieka – bardzo dużą rolę odgrywają rodziny pochodzenia i najbliższe środowisko. Jak wynika z analizy danych – prawie wszyscy badani (26 osób) pochodzą z rodzin katolickich, jednak tylko połowa respondentów określa swoje rodziny jako praktykujących chrześcijan. 16 respondentów deklaruje, że w ich rodzinach podejmowany był temat Boga. Podchodzono do Niego tradycyjnie, z szacunkiem.

W dzieciństwie ponad  $\frac{2}{3}$  grupy (22 osoby) uczestniczyło w katechizacji, a znacząca większość (28 osób) była uczona modlitwy przez rodziców, babcię bądź katechetów. Niecałe  $\frac{2}{3}$  respondentów (18 osób) twierdzi, że modliło się przed wejściem na drogę uzależnienia, jednak czynili to rzadko. Tylko 3 osoby modliły się codziennie.

Spośród 13 badanych deklarujących uczestnictwo we wspólnocie modlitewnej zdecydowana większość powzięła decyzję o przynależności do takiej grupy w trakcie lub po zakończeniu terapii. Niewielka liczba badanych (4 osoby) świadomie próbowała rozwijać swoją sferę duchową przed wejściem w nałóg. Widoczna jest jednak zmiana nastawienia do tej sfery życia u zdecydowanej większości grupy, 25 osób twierdzi bowiem, że duchowość jest w życiu ważna, a niemalże cała grupa (29 osób) uważa, że ta sfera ma wpływ na inne wymiary życia. Niestety, tylko  $\frac{2}{3}$  badanych (19 osób) podejmuje w obecnym czasie jakiegokolwiek działania, aby rozwijać się duchowo. Można zatem wysunąć wniosek, że choć zdecydowana większość grupy badawczej wzrastała w warunkach, gdzie miała zapewnione podstawowe minimum wiedzy religijnej (rodziny katolickie, uczestnictwo w lekcjach religii, nauka modlitwy), większość z nich porzuciła owe praktyki. Ci natomiast, którzy całkowicie ich nie odrzucili, przejawiali powierzchowną religijność. Niewielka liczba respondentów przywiązywała wagę do rozwoju sfery duchowej przed wejściem w uzależnienie. Widoczna jest jednak zmiana nastawienia do tego wymiaru życia w trakcie trwania terapii. Jest to prawdopodobnie zasługą odkrywania wpływu sfery duchowej na inne wymiary egzystencji.

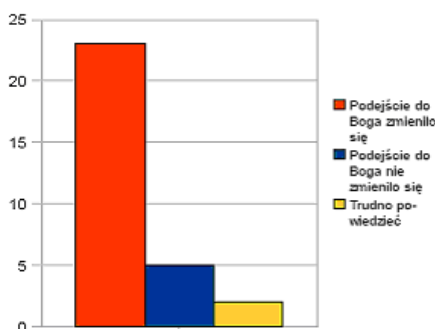
Warto zaprezentować ustalenia badawcze dotyczące tego, jak badani rozumieją duchowość. Celowo, aby nie sugerować odpowiedzi, nie podano badanym pojęcia zarówno w ujęciu psychologicznym<sup>9</sup>, jak i teologicznym<sup>10</sup>. Spośród ba-

<sup>9</sup> Por. P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religia*, Kraków 2000.

<sup>10</sup> Por. A. Długosz, *Narkomania – ucieczka donikąd*, Częstochowa 2007.

danych, najwięcej osób (12) łączyło „duchowość” z wiarą w Boga lub z wiarą w siebie;  $\frac{1}{3}$  określała ją jako sferę wewnętrzną człowieka oraz system wartości. Część respondentów (5 osób) zaznaczyła, że jest to *ważna sfera, która nadaje sens życiu*. Pojedyncze osoby określały ją również jako *wyższość emocjonalną* bądź *dar od Boga*. Jedna osoba stwierdziła, że jest to *coś ważnego, ale do końca nie rozumie, co*. Troje respondentów miało problem z odpowiedzią na to pytanie.

Założono również, że zajęcia z duchowości oraz pobyt w ośrodku o charakterze katolickim wpłynęły na obraz Boga w percepcji badanych. Sprawdzając pierwsze skojarzenia dotyczące Boga, chciano przekonać się, jakimi emocjami będą zabarwione wypowiedzi badanych. Uczucia te wskazywałyby na rzeczywiste podejście do Boga. Ankietowani najczęściej używali następujących słów: *Ojciec, Wszchemocny, Miłość, Absolut, Nauczyciel, Przyjaciel*. Dane te świadczą, że badani postrzegają Boga pozytywnie. Pewne stwierdzenia mogą jednak wskazywać na respekt przed Bogiem: *Potęga, Ktoś Wielki, Pan*. Określenia te jednak występują w pojedynczych przypadkach. Na podstawie analizy wypowiedzi dotyczących postrzegania Boga w różnych momentach życia, u dziewiętnastu badanych widoczna jest zmiana. Wcześniej Bóg był postrzegany przez nich jako niesprawiedliwy, karzący, nieobecny, niezaangażowany obserwator, obojętny na to, co się dzieje, a nawet winny szeregu problemów. W niektórych przypadkach stał się bardziej bliski, miłosierny, kochający, pomocny w życiu, wspierający, dający szansę. Patrzenia na Boga nie zmieniło 7 osób – dostrzegają Go w każdym człowieku, czują przed nim respekt. Wiedzą, że jest *Najwyższy*, jest *Stwórcą*. U dwóch osób odczuwalne jest zawiedzenie, które przekładają na Boga. W tych dwóch przypadkach podejście do Boga jest jeszcze bardziej negatywne: jeden z ankietowanych uważa, że Boga nie ma, natomiast drugi przestał zwracać na Niego uwagę. Dwie osoby nie wypowiedziały się na ten temat. Analiza ta została dokonana na podstawie opisowych wypowiedzi respondentów dotyczących postrzegania Boga przed, w trakcie, bądź po zakończonej terapii. W momencie, gdy ankietowani sami mieli określić, czy nastąpiła zmiana w ich patrzeniu na Boga, proporcje rozkładały się trochę inaczej. Prezentuje to wykres 1.



**Wykres 1.** Zmiana podejścia pacjentów do Boga w trakcie trwania terapii

Źródło: badania własne.



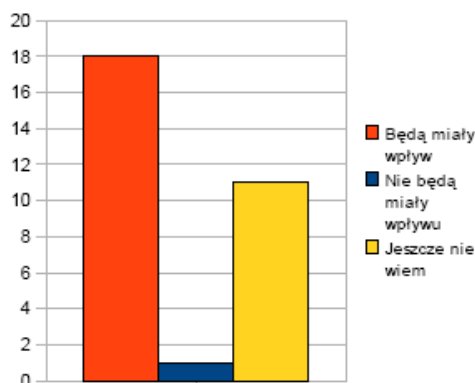
Ponad  $\frac{2}{3}$  badanych (23 osoby) uznało, że w ich podejściu do Boga nastąpiła zmiana. Miałyby ona polegać na odmiennym niż wcześniej myśleniu o Bogu i Kościele, oraz na pogłębieniu wiary i zmianie zasad. Dwie osoby miały trudność z określeniem, czy dokonała się jakaś metamorfoza w ich patrzeniu na Boga, natomiast pięciu badanych nie odczuło zmian. Dla największej liczby respondentów na dotychczasowy kształt relacji z Bogiem najistotniejszy wpływ miała rodzina i wychowanie (9). Prawie  $\frac{1}{3}$  wskazywała również na podejmowane praktyki religijne (modlitwę, mszę św., spowiedź, przynależność do wspólnoty). Inni wymieniali Ośrodek „Betania” (6), swój nałóg (2) oraz poczucie bezsilności (3), w jakim się znaleźli. Pojedyncze osoby wymieniały również znajomości z duchownymi oraz kontakt z ludźmi wierzącymi. Na ogół podawano więcej czynników, które według badanych przyczyniły się do obecnego kształtu relacji z Bogiem. 6 osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Może to wynikać z trudności w określeniu, co mogło wpłynąć na ich stosunek do Boga. Natomiast prawie cała grupa badawcza (27 osób) zauważyła zmianę w sobie, która dokonała się w trakcie trwania terapii. Wiele z tych osobistych metamorfoz wiązało się również z Bogiem. Zauważyli także zmiany polegające na rozwoju sfery duchowej, na wzroście wiary w Boga, na poznaniu swoich emocji i otwartym o nich mówieniu, na uwrażliwieniu na drugiego człowieka.

Ostatnie z przyjętych założeń dotyczyło praktyk religijnych podejmowanych przez uzależnionych i ich roli w procesie zdrowienia.

Pierwsze kryterium, które rozpatrywano, dotyczyło katolickiego charakteru ośrodka. Okazuje się, że ponad  $\frac{1}{3}$  narkomanów (11 osób) przy wyborze ośrodka, gdzie miała przebiegać ich terapia, sugerowała się tym, iż jest to ośrodek katolicki. Budził on w nich większe zaufanie niż placówki świeckie, w których wcześniej przebywali. Warto podkreślić, iż ponad  $\frac{2}{3}$  respondentów (21 badanych) uważa, że istnieje różnica pomiędzy terapią w ośrodku, gdzie nie odwołuje się do wymiaru duchowego, a terapią, w którą wplątane są zajęcia mające na celu rozwój tej sfery. Skoro przy wyborze ośrodka terapeutycznego prawie dla  $\frac{2}{3}$  grupy było to obojętne, można wysunąć wniosek, że zmiana nastąpiła podczas trwania terapii. Dla większości ankietowanych terapia wraz z zajęciami z duchowości jest pełniejsza, ludzie są bardziej otwarci i mniej wulgarni.

Spośród badanych, 26 osób czynnie uczestniczyło w praktykach religijnych od początku trwania terapii. Jest to dość zaskakujące w obliczu faktu, iż wielu z nich porzuciło praktyki religijne na całe miesiące, a nawet lata. Ponad  $\frac{2}{3}$  respondentów (23 osoby) uważa, że relacja z Bogiem ma wpływ na ich terapię. Zastanawiał fakt, czy wobec deklarowanego wpływu tej relacji, w życiu ankietowanych istotną rolę odgrywają praktyki religijne oraz czy ich podejmowanie będzie miało wpływ na dalsze życie ankietowanych.

Ponad  $\frac{2}{3}$  grupy (23 osoby) uznało, że praktyki religijne pomagają w życiu w trzeźwości oraz że mają wpływ na zmianę postrzegania świata, natomiast 18 osób stwierdziło, że ich religijność będzie rzutować na dalszą egzystencję. W życiu 19 narkomanów obecna jest osobista modlitwa.



**Wykres 2.** Wpływ praktyk religijnych na dalsze życie badanego

Źródło: badania własne.

Pytania o to, skąd ankietowani czerpią siłę, aby trwać w trzeźwości, oraz co robią, gdy przeżywają chwile słabości, miały ukazać, czy badani odwołują się do Siły Wyższej, oraz czy upatrują w niej pomocy w walce z nałogiem. Okazuje się, że w chwilach słabości najwięcej osób (16) rozmawia z kimś bliskim lub modli się (10). Dwie osoby uznały, że w takich momentach najbardziej pomaga im praca bądź ruch na świeżym powietrzu. Część czerpie siłę z pozytywnego myślenia, szukania sensu lub wspomnienia, jak wyglądało ich życie, gdy brali – *to jest wystarczający bodziec, aby nie chcieć wracać do nałogu*. Siły, aby trwać w trzeźwości, respondenci czerpią od bliskich (11), z modlitwy (6), z samych siebie (5), oraz od Boga (4). Pojedyncze osoby odpowiadały, że siłę daje im praca, miłość, radość czerpana z życia. Dwóch ankietowanych nie wypowiedziało się w tej kwestii. Wypowiedzi badanych wyraźnie świadczą o tym, że uczestnicząc w praktykach chrześcijańskich, ludzie niekoniecznie muszą szukać Boga, ale mogą odkrywać inne wartości cenne w życiu, np. dobro w drugim człowieku, tolerancję, czy też uczą się wiary we własne siły.

## Zakończenie

Zaprezentowane badania miały na celu określenie roli duchowości w procesie wychodzenia z nałogu narkomanii, a także trwania w abstynencji. Mimo niewielkiej grupy badawczej można pokusić się o pewne uogólnienie. Duchowość w życiu człowieka uzależnionego została przez środki psychoaktywne zniszczona, zdegradowana. Narkoman nie wie, kim jest i po co żyje, nie może w sposób wolny i świadomy kierować własnym życiem. Bez ukształtowanej sfery duchowej nie może być prawdziwie wolny. Ważne jest, aby praca nad duchowością przebiegała od samego początku, równoległe do innych oddziaływań

terapeutycznych. Oprócz zajęć dotyczących mechanizmów uzależnienia czy nawrotów, warto wprowadzać elementy pracy duchowej. Wskazywać zasadnicze wartości i zaoferować pacjentowi jak najszerszą perspektywę dla jego „nowego” życia. Bez odrodzenia sumienia moralnego, bez określenia, wokół czego uzależniony chce na nowo budować siebie i swoją przyszłość, nie istnieje resocjalizacja ani odnowa człowieka. Duchowość może otworzyć człowieka na szerszą perspektywę: na świat wartości, na zdolność przekraczania siebie, na cel ostateczny. Duchowość to nie tylko odniesienie do Boga. To również wewnątrz człowieka, jego świat wartości, poczucie sensu istnienia. I nie chodzi o to, aby narzucać pacjentowi hierarchię wartości, tylko o to, żeby sam człowiek przyjrzał się swojemu życiu i dokonał świadomego wyboru. Każdy narkoman ma swoją prywatną drogę do uzależnienia, jednak niezależnie od historii nałogu, w terapii wielu narkomanów dużą rolę odegrało odniesienie się do własnej duchowości, do relacji z Siłą Wyższą, Bogiem. Wiara może odegrać ważną rolę w procesie wewnętrznej przemiany. Człowiek, który właściwie „przepracuje” terapię, aby utrzymać się w abstynencji i trzeźwości, potrzebuje duchowego życia, kręgosłupa, który go utrzyma w godności i szacunku. Dojrzałe ukształtowana sfera duchowa i zmiana etyczna mogą być szansą na zdrowe życie.

## Bibliografia

- Chmielewska K., Baran-Furga H., *Leczenie osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych*, „Służba Zdrowia” 2000, nr 84–87.
- Długoś A., *Narkomania – ucieczka donikąd*, Częstochowa 2007.  
<http://www.osrodekbetania.pl/betania#osrodek> [dostęp 25.01.2015].
- Juczyński Z., *Narkomania. Podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Warszawa 2005.
- Karpowicz P., *Narkotyki. Jak pomóc człowiekowi i jego rodzinie?*, Białystok 2002.
- Sasin P., *Rodzice w procesie terapii dziecka uzależnionego od narkotyków*, [w:] *Strategie rozwiązywania problemów uzależnień*, red. S. Badora, I. Mudrecka, Opole 2006.
- Sierosławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011. Europejski Program Badań Ankietowych w Szkołach ESPAD*, Warszawa 2011.
- Socha P., *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religia*, Kraków 2000.
- Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii*, Dz.U. z 2005 r., nr 179, poz. 1485.
- Zajęcka B., Repelewicz E., *Możliwości wykorzystania sportu w terapii uzależnień w warunkach aktualnych przemian społecznych*, [w:] *Polska na drodze do społeczeństwa informacyjnego. Między rozwojem a wykluczeniem w zjednoczonej Europie*, red. A. Marzec, I. Wagner, Częstochowa 2005.

## **The role of spirituality in process of drug addicts' treatment**

### **Summary**

The article presents the issue of the spirituality's perception by drug addicts who have completed treatment in the catholic center. The specificity of drug addicts' treatment has been also presented. What is underlined, is working on addicted people's spirituality through various religious practices, which help them in developing the spiritual sphere as well as building the new system of values. The research, in which took part 30 patients, allow the author to understand the role of spirituality and perception of God. According to respondents, some religious practices as a part of therapy, enabled them to rebuilt morality as well as help them to stay sober.

**Keywords:** addiction to psychoactive substances, drug addict, treatment, spirituality.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.74>

Mariola MIROWSKA

## W drodze do samodzielności

**Słowa kluczowe:** samodzielność, metoda pracy z indywidualnym przypadkiem, podmiotowość.

### Wprowadzenie

Nie uzurpując sobie prawa do bycia ekspertem w zakresie definiowania pojęcia „samodzielność”, bo nie to jest celem mojego artykułu, odniosę się w swoich rozważaniach do próby zaznaczenia, istotnych z punktu widzenia pedagoga, warunków sprzyjających osiągnięciu celu rozwoju człowieka, jakim jest samodzielność. Coraz częściej w praktyce dnia codziennego słychać określenia, dziecko/uczeń samodzielny, pracownik samodzielny, osoba starsza samodzielna, klient pomocy społecznej samodzielny, itp. Te zwroty nie są przypadkowe, bo samodzielność odnosi się do każdego etapu rozwoju człowieka, do aktywności zawodowej, życiowej, czy wreszcie do różnych grup i kategorii osób potrzebujących pomocy społecznej. Wobec tego można wnioskować, że jest to cecha człowieka niezwykle pożądana, ale także „samodzielność jest potrzebą każdego człowieka. Każdy z nas ma chęć wpływania na przebieg swojego życia, decydowania o sobie i kontrolowania, na ile chce ulec wpływom zewnętrznym. Na ile chcę, a nie na ile muszę”<sup>1</sup>. Skoro tak, to warto i należy poszukiwać uwarunkowań sprzyjających osiągnięciu samodzielności.

W konsekwencji celem działań pedagogicznych – pomocowych – powinno być poszukiwanie takich uwarunkowań materialnych i pozamaterialnych, które dawałyby prawdopodobieństwo osiągnięcia samodzielności przez doświadczający tych działań podmiot. Zadanie niezwykle trudne do osiągnięcia w dywagacjach prowadzonych w obrębie jednego artykułu, ale możliwe do zarysowania z perspektywy pracy z indywidualnym przypadkiem.

<sup>1</sup> M. Abramowicz, *Buduję swoją samodzielność*, lublin.eu/download/gfx/lublin/.../i.ii.i.3.9\_buduje\_swoja\_samodzielosc.pdf [dostęp: 27.11.2016].

## 1. Zaraz dzień jeszcze jeden, zrób, co możesz...

To słowa pochodzące z wiersza Czesława Miłosza *O aniołach* nawołują nas do działania, zachęcają do aktywności, uświadamiają, że czas płynie, dzień przemija, kolejny i kolejny, a my – bierni, nieufni, zmęczeni, bezradni, a często rozgoryczeni – zaprzestajemy realizować nawet to, co jest możliwe, co jest w zasięgu naszych możliwości. Do opisu tak często pojawiających się sytuacji odnosi się piękna opowiadka duchowa.

Działaj! To ty kształtujesz świat.

Pewien mężczyzna, rozglądając się wokół siebie i widząc cały ból oraz cierpienie panujące na świecie, wpadł w rozpacz. Nie wiedział, co dalej począć z tym wszystkim, i mógł jedynie paść na kolana i walić pięściami w ziemię. Przez łzy krzyczał do Boga:

– Spójrz na ten bałagan! Przyjrzyj się cierpieniu i bólowi, które panoszą się na świecie. Zobacz, jak wiele jest śmierci i nienawiści. Och, Panie. Dlaczego nic z tym wszystkim nie robisz?

A Bóg odpowiedział:

– Jak to nic nie robie? Przecież posłałem ciebie<sup>2</sup>.

We fragmencie wiersza Cz. Miłosza znajdujemy formę rozkazującą *zrób*, a tytuł tej pięknej opowiadki duchowej brzmi *działaj*, także w tej samej formie. I tutaj pojawia się pierwsza cecha konstytuująca warunki sprzyjające kreowaniu samodzielności w działaniu człowieka. To subtelnie skonstruowany przekaz treści pobudzający do samodzielności, bo w wolności posłannictwa szczególnego. W wolności do czegoś, a nie od czegoś. Wolność bowiem jest

ze swej natury czymś, co istnieje wewnątrz żyjącego człowieka całkowicie niezależnie od wszelkich zewnętrznych wyborów lub alternatyw, o których tak często myślimy, że stanowią wolność. [...] Trzeba odwagi, kiedy samemu dokonuje się wyboru, aby postawić pierwszy, niepewny krok w kierunku nieznanego. Jest to odkrycie znaczenia wewnątrz siebie samego, znaczenia, które bierze się z uważnego i wrażliwego przysłuchiwania się złożonym procesom wewnętrznym. Jest to odkrycie ciężaru bycia odpowiedzialnym za wybraną przez siebie tożsamość, uznanie jednostki, że stwarza się ona sama, a nie jest statycznym produktem końcowym<sup>3</sup>.

Jest to przekaz umacniający nas ludzi, ziemskie istoty, do bycia szczególnie ważnymi. Każdy bez względu na płeć, kolor skóry czy wyznanie posiada potencjał osobowy, pozwalający mu na miarę swoich możliwości dokonywać transgresji w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. To my stanowimy swego rodzaju *Zeitgeist* – ducha czasu, określanego jako

zespół sprzyjających okoliczności ekonomicznych, społecznych, kulturowych i politycznych, które powodują, że dane odkrycie, wynalazek czy reforma ustrojowa są „na końcu języka” i muszą wcześniej lub później się zdarzyć<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> *Działaj! To ty kształtujesz świat*, <http://przewodnikduchowy.pl/dzialaj-kszaltujesz-swiat/> [dostęp: 25.11.2016].

<sup>3</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 124.

<sup>4</sup> J. Koziński, *Transgresja a kultura*, Warszawa 1997, s. 173.

Jakim ewenementem jest to, że słowo użyte w formie zdania rozkazującego w wartości symbolicznej może oznaczać dla odbiorcy zarówno nakaz, zakaz, jak i zachętę czy wyzwanie? Nikt z nas nie lubi rozkazów, bo dają nam informację, że jesteśmy słabi, podporządkowani, ale lubimy wyzwania i zachętę. Wzmacniają nas w autonomii. Tę refleksję możemy wykorzystać w konstruowaniu treści przekazu do odbiorcy w procesie pomagania. Zwłaszcza dzisiaj, w dobie galopującego przekazu informacji, rozwoju przekazników elektronicznych, nasze informacje przekazywane innym są jak najbardziej skrótowe, lakoniczne, a przez to często mylnie interpretowane i niedopowiedziane. Mając na względzie te dobrodziejstwa techniki, należy pamiętać, że nic tak nie rani, jak słowo. Posługując się skrótami myślowymi, często błędnie informujemy naszego odbiorcę w sferze poznawczej, a często jeszcze gorzej, bo w sferze emocjonalnej oraz duchowej ranimy duszę i poczucie godności i tożsamości. Osaczamy, podporządkowujemy i tym samym gubimy potencjał rozwojowy.

Tak dzieje się zazwyczaj w edukacji opartej na modelu tradycyjnym, w którym edukator, jako osoba bardziej kompetentna, wpływa na osobę edukowaną – jako mniej kompetentną. I może nie byłoby w tym nic gorszego, gdyby przekaz słowny, symbolika znaczeń nie deprecjonowały wartości osoby edukowanej. Dlatego, aby odróżnić znaczenie roli edukatora w procesie edukowania – wywierania wpływu, który trwa przez całe życie, od urodzenia aż do śmierci, psychologia edukacji dookreśla pojęcie edukacji jako pojęcie wspomaganie rozwoju osoby w ciągu całego życia<sup>5</sup>.

## 2. Podmiotowe traktowanie człowieka

W procesie wspomaganie rozwoju do samodzielności w działaniu, ale i myśleniu, osoba (wspomagana) osadzona jest jako podmiot w humanistycznej koncepcji człowieka i stanowi aksjologiczną perspektywę dla dalszych rozważań. Wychodząc z tej płaszczyzny aksjologicznej, konstruowane warunki odnoszą się także do budowania relacji wspomagający–wspomagany. Troska o wolność wewnętrzną jednostki ułatwia jej podejmowanie samodzielnych decyzji, a w dalszej konsekwencji kreowanie swej indywidualności, tożsamości oraz wykorzystywanie potencjału rozwojowego do pozytywnych wyborów swojego i zbiorowego jestestwa. Harmonia spotkania osób (wspomagającego i wspomaganego) to wymiana i przeżywanie doświadczeń oparte na akceptacji samego siebie, wierze we własne siły, empatii i samostanowieniu. Zgodnie z antropologią Carla Rogersa – każdy człowiek jest istotą wolną i zdolną do podejmowania samodzielnych decyzji i odpowiedzialności za nie. Naszym (wychowawców, pracowników socjalnych, rodziców, polityków) zadaniem jest uznanie tej prawidłowo-

<sup>5</sup> Por. I. Gryniuk-Toruń, *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*, [http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/21893/czas19356\\_15\\_2002\\_2.pdf](http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/21893/czas19356_15_2002_2.pdf) [dostęp: 25.11.2016].

ści i kreowanie warunków sprzyjających doświadczaniu, a na pewno ich nie-ograniczanie.

Ani cudze, ani własne idee nie są bardziej miarodajne od własnego doświadczenia. Ciągłe muszę powracać do niego, by zbliżyć się do prawdy, jaką uzyskuję w procesie własnego rozwoju<sup>6</sup>.

Nie oznacza to, że pozostawiamy w chaosie relację wspomagający-wspomagany, co potwierdza niemiecki pedagog Wolfgang Hinte słowami *nie oznacza ona* (objaśnienie autorki – nie-dyrektywna pedagogika),

że pedagog nie podejmuje żadnych działań, że się nie angażuje, że nie wyraża swoich zainteresowań czy hamuje potrzeby. [...] oznacza raczej stałą troskę o pozostawienie partnerowi uczącemu się odpowiedzialności i (możliwie) pełnej wolności decydowania o tym, jak, gdzie, z kim, czego i za pomocą jakich środków chce się czegoś uczyć<sup>7</sup>.

Tak uświadomione i realizowane spotkanie może być konstruktem edukacyjnym akceptowanym przez odbiorcę jako *pozytywny przymus* – sprzyjający jego autonomii, pozwalający mu na rozwój w wolności wyboru uczenia się. Poszukiwanie właściwych proporcji między swobodą a przymusem to ważne zadanie dla organizatora procesu rozwoju samodzielności. Nadmiar swobody prowadzić może do anarchii, zachwiania poczucia bezpieczeństwa – tak w wymiarze zewnętrznym, jak i wewnętrznym jednostki. Przymus zaś nie musi oznaczać wyłącznie nacisku sił zewnętrznych, może także wynikać z niezgody wewnętrznej, dysharmonii stanów jednostki. Dojrzała osobowość rozumie swobodę jako pozytywny przymus wewnętrzny, przymus sumienia, prowadzący w konsekwencji do wewnętrznej harmonii.

Jest to interesująca alternatywa dla dzisiejszego reżimu edukacyjnego, opartej na obcowaniu z drugim człowiekiem w okowach podstaw programowych i nauczaniu narzuconych treści czy wartości relatywnie bez znaczenia lub o małym wpływie na zachowanie człowieka. Kontynuując rozważania dotyczące znaczenia doświadczenia w budowaniu swojej tożsamości, może warto, aby współcześni pedagogzy, nauczyciele, pracownicy socjalni, rodzice zwrócili uwagę nie tyle na siebie jako ja-pedagog, ja-nauczyciel, ja-rodzic, ile na tworzenie przestrzeni nieinwazyjnego spotkania z uczestnikiem procesu rozwojowego, z poszanowaniem jego suwerenności „tu i teraz”, podmiotowości praw, a przez to ludzkiej godności. Oczywiście jednak pozostaje, że – w działaniu wspomagającym rozwój – wspomagający powinien zdawać sobie sprawę, z jak dojrzałą osobowością ma do czynienia. Inny poziom wolności i odpowiedzialności przyznany dziecku, a inny osobie dorosłej, inny klientowi pomocy społecznej z powodu bezrobocia, a inny klientowi z powodu niepełnosprawności umysłowej. Tutaj chodzi nie tyle o bezkrytyczne akceptowanie przez wspomagającego wszystkich aktów decyzyjnych wspomaganego – w imię wolności i jego odpowiedzialności, ile o zwrócenie uwagi, że zaniedbany jest, pełen chaosu, element

<sup>6</sup> B. Śliwerski, dz. cyt., s. 125.

<sup>7</sup> Tamże.



funkcjonalny kreowania samodzielności człowieka, często ograniczanej i hamowanej przez interakcję narzucaną przez samego „pomagacza”. Dlatego tak ważne jest mówienie i pisanie nie tylko o tym, co człowiek powinien, ale o tym, jakim jest cennym podmiotem.

Nie jest nikomu łatwo zachowywać się bezkompromisowo, ufać innym i odpowiedzialnie zagwarantować im wolność. Droga, którą wskazaliśmy, jest wyzwaniem. Wymaga zmian w naszym sposobie myślenia, w naszym sposobie życia i w stosunkach z naszymi uczniami. Wymaga trudnego poświęcenia się demokratycznym ideałom. Wszystko w końcu kończy się pytaniem, które musimy postawić tak sobie jako jednostkom, jak i społeczeństwu: czy znajdziemy ku temu odwagę<sup>8</sup>.

Profesjonaliści w wielu dziedzinach praktyki pomocowej często nie zauważają, że autorytarny sposób, w jaki prowadzą aktywność pomocową, zniewalając, osaczając swoich odbiorców, zatacza krąg i oni sami w konsekwencji stają się jego ofiarami. W takiej sytuacji pozostają dzisiaj całe grupy zawodowe niosące w założeniu pomoc, np. nauczyciele, pracownicy socjalni, pielęgniarki, itp. Dlaczego...?

### 3. Prowadzenie przypadku do samodzielności

Prowadzenie przypadku to jedna z metod pracy z uczniem, klientem, pacjentem, itp. Podstawy teoretyczne i praktyczne dla tej metody wprowadziła Mary Richmond, wzmacniając tym samym kliniczny, medyczny model pracy, opierając go na psychoanalizie, prowadzonej w psychoterapii, psychiatrii i psychologii klinicznej, koncentrującej się na indywidualnych problemach klientów<sup>9</sup>. Na gruncie polskiej pedagogiki społecznej Helena Radlińska także promowała i stosowała metodę prowadzenia przypadku, przy udziale opiekuna wrażliwego i nastawionego na całościową sytuację, często wieloprotblemową, jednostki. Pracę z przypadkiem rozumiała jako budzenie, uaktywnianie, mobilizowanie i nakierowywanie jednostki na samodzielne podejmowanie działań pomagających jej w asymilacji w środowisku, przy wykorzystaniu sił społecznych, a zarazem ich pomnażaniu. Dlatego wydaje się, że ta metoda sprzyja osiągnięciu samodzielności w działaniu, poprzez podmiotowe traktowanie człowieka, uznanie jego godności osobowej, autentyczne komunikowanie mu tego i wspieranie w rozwoju – we wszystkich możliwych wymiarach jego egzystencji.

Prowadzenie przypadku w zmodyfikowanej formule może stanowić interesującą propozycję strategii pomagania, uwzględniającej potencjał osobowy jednostki i wykorzystanie zasobów środowiska sprzyjających osiągnięciu samodzielności w duchu *Zeitgeist*<sup>10</sup>. Aczkolwiek celem tego artykułu nie jest opisywanie

<sup>8</sup> Tamże, s. 133.

<sup>9</sup> J. Przywojska, *Nowe zarządzanie i governance w pracy socjalnej*, Warszawa 2014, s. 40.

<sup>10</sup> Por. M. Mirowska, *Innowacyjna formuła prowadzenia przypadku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 23, Częstochowa 2014.

metody i metodyki prowadzenia przypadku, lecz zwrot ku wartości tej interakcji, jaką jest człowiek – osoba ludzka, to jednak należy zaakcentować dwa ważne jej walory – aksjologiczny i praktyczny.

Po pierwsze, prowadzenie przypadku w drodze do samodzielności już na wstępie relacji wspomagany–wspomagający zakłada ważność tego pierwszego i nadaje mu status samodzielnego, poprzez wolność w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialność za dokonywany wybór. Nastawienie i komunikowanie werbalne i pozawerbalne wspomagającego stanowi punkt wyjścia do budowania relacji spotkania ze wspomaganym. Relacja ta może przyjąć kierunek przewagi, nacisku, osaczenia lub wolności i partnerstwa. Jak pisałam wcześniej, w relacji tej nie unikniemy elementów wskazówek, sugestii czy podpowiedzi ze strony wspomagającego, bo przecież przyjmuje on współodpowiedzialność za przebieg procesu pomocowego i ma ku temu kompetencje. Chodzi tutaj raczej o wykluczenie świadomości przewagi, mocy wspomagającego z racji urzędu, instytucji, którą reprezentuje.

Po drugie, w wymiarze pragmatycznym należy sobie uświadomić, że samodzielność to nie to samo, co samowystarczalność, a w tym pomocne mogą być – i powinny – w wymiarze materialnym i pozamaterialnym inne podmioty partycypujące w tym spotkaniu, zarówno osoby (rodzice – dzieci), jak i instytucje (klient – ośrodek pomocy społecznej). Samodzielność nie wyklucza współuczestnictwa (a wręcz je zakłada) w tworzeniu dobra jednostkowego i zbiorowego, a więc to nie egocentryzm, lecz kooperacja i współpraca – bez wykorzystywania i przemocy. Dostarczenie wartości materialnej staje się często warunkiem organizacyjnym potrzebnym do doświadczania samodzielności. Nie ma więc w tym nic gorszącego, że rodzic, instytucja czy organizacja, sprzyjając procesowi rozwojowemu jednostki, dostarczają potrzebnych mu usług edukacyjnych, społecznych, kulturalnych, itp. Ważne jest, aby to wsparcie materialne (czy pozamaterialne) dostarczone było adekwatnie (po przeprowadzonej diagnozie i ustaleniu planu pomocy). Tutaj możemy uznać, że prowadzenie przypadku ma cechy kierowania. I dobrze, bo nie ma w tym nic złego, jeżeli relacja spotkania opiera się na współpracy, a nie ubezwłasnowolnieniu korzystającego ze wsparcia do samodzielności. Zresztą pojawia się tym samym element efektywności pracy i współpracy, prowadzący do niemarnotrawienia zasobów środowiska i wykorzystania ich zgodnie z przeznaczeniem, w odpowiedniej ilości i właściwym czasie. Daje tym samym poczucie bezpieczeństwa dla dawcy i biorecy.

## **Podsumowanie**

Celem artykułu było zwrócenie uwagi na często pojawiające się w przekazach słownych i pisanych określenie „samodzielność”, odnoszące się szczególnie do człowieka. Jak można wnioskować, człowiek samodzielny jest potrzebny

do pomnażania kapitału społecznego, szczególnie dzisiaj, w dobie galopującego kapitalizmu i rozwoju gospodarki. Państwo potrzebuje ludzi aktywnych i przedsiębiorczych. Pozostaje jednak pytanie, jakie warunki należałoby spełnić, także systemowe, aby współczesny człowiek mógł samodzielnie działać, a wcześniej myśleć? Przecież to nie jest produkt, który można wytworzyć zgodnie z zaplanowaną procedurą, choćby przy użyciu najnowocześniejszej maszyny. Dlatego ważne jest poszukiwanie sposobów i warunków dających prawdopodobieństwo doświadczenia samodzielności. Swoje rozważania wyprowadziłam z podstawy aksjologicznej nadającej wartość każdemu człowiekowi jako podmiotowi z potencjałem rozwojowym. To założenie winno towarzyszyć każdemu wspomagającemu w procesie pomagania drugiemu człowiekowi. Spotkanie z drugim człowiekiem to szansa doświadczenia swojej wyjątkowości wyrażanej werbalnie i pozawerbalnie. Przekaz słowny formułowany do odbiorcy ma ogromne znaczenie, bez względu na wiek czy sytuację życiową. Dlatego tak ważne jest nie tylko, co mówimy, ale też – jak to wyrażamy.

Prowadzenie indywidualnego przypadku/człowieka to jedna z metod wsparcia potencjału rozwojowego, oparta na zindywidualizowanym podejściu do podmiotu interakcji. Doświadczeniu wolności wyboru towarzyszy odpowiedzialność, ale oferowanie porad, wskazówek czy usług wpisane jest w efektywność organizacyjną pracy i nie jest traktowane jako przymus. Osiągnięcie takiej relacji – charakteru spotkania – nie jest łatwe. Wymaga przestrzegania, a wręcz zinterioryzowania, zasad etycznego pomagania i dużego wsparcia systemowego, aby profesjonaliści bezpośrednio pozostający w kontakcie z klientem/beneficjentem/pacjentem mogli realizować swoją misję w sztuce stawania się samodzielności. Poprzez doświadczenie wolności mamy możliwość kształtowania odpowiedzialności za dokonywane wybory, w poczuciu wpływu na samych siebie i otaczającą nas rzeczywistość.

## Bibliografia

- Abramowicz M., *Buduję swoją samodzielność*, [lublin.eu/download/gfx/lublin/.../i.ii.i.3.9\\_buduje\\_swoja\\_samodzielnosc.pdf](http://lublin.eu/download/gfx/lublin/.../i.ii.i.3.9_buduje_swoja_samodzielnosc.pdf) [dostęp: 27.11.2016].
- Działaj! To ty kształtujesz świat*, <http://przewodnikduchowy.pl/dzialaj-ksztaltujesz-swiat/> [dostęp: 25.11.2016].
- Gryniuk-Toruń I., *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*, [http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/21893/czas19356\\_15\\_2002\\_2.pdf](http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/21893/czas19356_15_2002_2.pdf) [dostęp: 25.11.2016].
- Kozielecki J., *Transgresja a kultura*, Warszawa 1997.
- Mirowska M., *Innowacyjna formuła prowadzenia przypadku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 23, Częstochowa 2014.

Przywojska J., *Nowe zarządzanie i governance w pracy socjalnej*, Warszawa 2014.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

## **On the way to self-reliance**

### **Summary**

The search of material and non-material conditions, which are supporting human's process of development on the way to the experience of the independence. The leading of case is a proposal of the meeting someone who is supporting and someone who is supported. This is the chance to for achieving such personal maturity. Paying attention to the two dimensions of methods of the case: axiological and practical. Individualized process of supporting individual's development potential which is expressed verbally and nonverbally while providing the services which are needed 'here and now' for the individual. It gives opportunity to experience and strengthen self-reliance.

**Keywords:** self-reliance, method of the individual case, subjectivity.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.75>

Izabela SOCHACKA

## Percepcja słuchowa u dzieci sześcioletnich – doniesienie z badań

**Słowa kluczowe:** percepcja słuchowa, analiza i synteza słuchowa, wady wymowy, dziecko.

### Wstęp

Narząd słuchu pełni niezmiernie ważną rolę w procesie mówienia i rozumienia. Sprawnie działający analizator słuchu umożliwia odbiór otaczającej rzeczywistości i pozwala na naturalne przyswajanie języka przez dziecko.

Zawiązki narządów wewnętrznych, w tym zawiązki uszu, zaczynają się tworzyć w 4. tygodniu życia płodowego, a zaczynają się doskonalić w okresie organogenezy. W 10. tygodniu pierwszego trymestru rozwoju dziecka kształtuje się ślimak i narząd słuchowy, a między 14. i 15. tygodniem zostaje zakończona mielinizacja nerwów narządu przedsionkowego oraz zaczyna pracę narząd Cortiego, w którym znajdują się receptory słuchowe. W piątym miesiącu życia płodowego dziecko reaguje na silne dźwięki, a zwłaszcza wibracje. Dziecko w pierwszej kolejności jest wrażliwe na wibracje, następnie na silne, pojedyncze dźwięki i coraz bardziej subtelne<sup>1</sup>. Odbiera ono w tym czasie także dźwięki „na drodze pozaakustycznej i uczy się różnicować ich rytm, natężenie, akcent”<sup>2</sup>.

Już po urodzeniu, dziecko ze sprawnie działającym słuchem jest „doskonale przygotowane do przyswojenia mowy”<sup>3</sup>.

W okresie melodii pojawiają się różne formy wokalizacji (krzyk, głużenie, gaworzenie), które są dla dziecka treningiem narządów artykulacyjnych oraz

<sup>1</sup> D. Kornas-Biela, *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 18–30.

<sup>2</sup> Tamże, s. 30.

<sup>3</sup> K. Krakowiak, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin 2012, s. 39.

treningiem słuchu. Naśladowanie mowy osób z najbliższego otoczenia umożliwia dziecku natomiast nadawanie dźwiękom znaczeń, czyli kojarzenie określonych dźwięków z poznawanymi przedmiotami.

W kolejnych latach życia dziecko wchodzi w okres wyrazu, zdania i w tzw. okres swoistej mowy dziecięcej, który przypada na wiek przedszkolny. W tych poszczególnych stadiach kształtowania i rozwoju mowy dziecka obserwuje się nieustanny rozwój mowy w zakresie morfologicznym, leksykalnym i semantycznym. Doskonali się również artykulacja głosek, choć pod koniec tego okresu mogą jeszcze pojawiać się w wymowie dziecięcej różnego rodzaju substytucje.

Odbiór mowy to proces bardzo złożony, który jest możliwy dzięki percepcji słuchowej. Percepcja ta umożliwia rozpoznawanie zasłyszanych dźwięków z otoczenia i jednocześnie powiązanie ich z określoną treścią, a w odniesieniu do dźwięków mowy pozwala na ich zapamiętanie i rozróżnienie.

W percepcji mowy uczestniczą:

słuch fizjologiczny, słuch fonematyczny, słuchowa pamięć werbalna, czyli zdolność zapamiętywania dźwięków mowy i ich szeregów, umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi desygnatami lub pojęciami, umiejętność rozszyfrowywania związków syntaktycznych występujących między wyrazami w zdaniu (właściwe rozumienie form gramatycznych, czasów, trybów i tym podobnych)<sup>4</sup>.

W związku z tym w procesie diagnozy i terapii logopedycznej w zakresie percepcji mowy wyróżnić można następujące funkcje słuchowe:

1. Recepcja dźwięków mowy – jest funkcją, za którą odpowiada analizator słuchowy, określana jest terminem „słyszenie”, czyli dostrzeganie działania jakiegokolwiek bodźca lub braku jego działania.
2. Lokalizacja, czyli możliwość wskazywania w otaczającej przestrzeni źródła dźwięków, a w szczególności miejsca osoby komunikującej się.
3. Selekcja dźwięków mowy – wyodrębnianie ich cech dystynktywnych.
4. Dyskryminacja, czyli rozróżnianie dźwięków mowy. Funkcja ta określana jest także mianem słuchu mownego, w którym możemy wyróżnić słuch fonematyczny, słuch fonetyczny, słuch prozodyczny oraz analizę i syntezę słuchową.
5. Pamięć słuchowa wypowiedzi – umożliwia przywoływanie wyobrażeń dźwięków mowy.
6. Semantyzacja dźwięków mowy – umiejętność łączenia wzorców słuchowych wyrazów z ich odpowiednimi pojęciami i przypisywania im znaczeń.
7. Kontrola słuchowa wypowiedzi.
8. Lateralizacja słuchowa – związana z aktywnością określonej półkuli mózgowej powiązanej z dominacją jednego ucha<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> E. Szelaż, A. Szymaszek, *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, Gdańsk 2004, s. 7.

<sup>5</sup> Z.M. Kurkowski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego*, [w:] *Surdologopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk 2015, s. 55–56.

Dziecko słyszzące odbiera dźwiękowe elementy wypowiedzi kierowane do niego od urodzenia, dostrzega, odróżnia, rozpoznaje i zapamiętuje bodźce akustyczne oraz rozwija złożone umiejętności polegające na „rozcłonkowywaniu i scalaniu (następujących po sobie w czasie i bardzo szybko przemijających) fonicznych części strumienia mowy i na rozpoznawaniu w nich znaczących jednostek językowych”<sup>6</sup>. Jest więc zdolne do opanowania tych zdolności, które w literaturze określane są terminem: słuch fonematyczny, słuch fonetyczny, słuch fonemowy, słuch mowny<sup>7</sup>.

Na podstawie dobrze rozwiniętego słuchu fonematycznego rozwijają się operacje świadomej analizy i syntezy słuchowej, które stanowią ważny mechanizm czytania i pisania. Operacje analizy i syntezy słuchowej w odróżnieniu od innych operacji percepcyjnych ze względu na swój abstrakcyjny charakter są dla dzieci bardzo trudne i nie rozwijają się spontanicznie<sup>8</sup>.

Wydaje się więc istotna ocena poziomu percepcji słuchowej u dzieci w zakresie analizy i syntezy słuchowej, by w przypadku jakiegokolwiek zaburzeń w tym zakresie podjąć odpowiednie działania terapeutyczne, jak również działania rozwijające te zaburzone funkcje.

## Analiza wyników badań

Celem podjętych badań pilotażowych było odniesienie się do następującego problemu: Jaki jest poziom percepcji słuchowej u dzieci sześciolletnich w zakresie analizy i syntezy słuchowej?

W celu zebrania materiału badawczego wykorzystano metodę testów oraz technikę badawczą, którą był test według układu odniesienia. Narzędziem badawczym był natomiast arkusz testu do badania analizy i syntezy słuchowej wyrazów, autorstwa Ireny Styczek<sup>9</sup>, oraz zmodyfikowany kwestionariusz obrazkowy Genowefy Demel<sup>10</sup> do badania artykulacji.

Test I. Styczek, badający poziom procesów analizy i syntezy słuchowej, przeznaczony jest dla dzieci sześciolletnich. Autorka nie podaje informacji o rzetelności i trafności tego testu, dlatego też obliczono jego rzetelność wewnętrzną, która wynosi  $\alpha = 0,91$ <sup>11</sup>.

<sup>6</sup> K. Krakowiak, dz. cyt., s. 52.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Bydgoszcz 2001, s. 11.

<sup>9</sup> I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa 1982, s. 30–31.

<sup>10</sup> G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1996, s. 101.

<sup>11</sup> I. Sochacka, *Charakterystyka wybranych narzędzi logopedycznych i ich wartość diagnostyczna w procesie terapii logopedycznej*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dziecka w XXI wieku*, red. A. Pękala, C. Langier, Częstochowa 2013, s. 97.

Zawiera on sześć zadań z zakresu analizy słuchowej i dwa zadania z zakresu syntezy słuchowej. W zakresie analizy słuchowej objęły one następujące elementy:

umiejętność podania przez dziecko liczby sylab w wyrazie, umiejętność wyodrębnienia samogłoski na początku wyrazu, umiejętność wyodrębnienia spółgłoski na końcu wyrazu, umiejętność wyodrębnienia spółgłoski na początku wyrazu, umiejętność wyodrębnienia samogłoski na początku wyrazu, umiejętność wyodrębnienia przez dziecko wszystkich głosek w wyrazie w kolejności ich występowania. W zakresie syntezy: umiejętność utworzenia wyrazu z podanych uprzednio sylab, umiejętność utworzenia wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek<sup>12</sup>.

Badanie analizy i syntezy słuchowej przeprowadzono indywidualnie wśród 101 dzieci sześciolatków w wybranych placówkach przedszkolnych na terenie miasta Częstochowy. Wyniki badań zapisywano w indywidualnym arkuszu testowym. Kolejne zadania wykonywane przez dzieci poprzedzone były próbą, w postaci podawanego wyrazu instrukcyjnego (zadanie wykonywane było wspólnie). Badanie to poprzedzone zostało badaniem artykulacji, w celu zdiagnozowania zaburzeń artykulacyjnych u dzieci. Badanie przeprowadzono z każdym dzieckiem, a jego wyniki zapisywano w indywidualnej karcie badania mowy.

Wśród badanych dzieci sześciolatków prawie połowa – 46,5% – przejawia różnorodne zaburzenia artykulacyjne, takie jak: parasygmatyzm, pararotacyzm, ubezdźwięcznianie, a także wady wymowy, których istotą jest deformacja głosek, a więc sygmatyzm właściwy i rotacyzm właściwy. Wady te u badanych dzieci występują zarówno w postaci izolowanej, jak również w postaci zespołu wad, np. parasygmatyzm i pararotacyzm, sygmatyzm właściwy i pararotacyzm, parasygmatyzm i wymowa bezdźwięczna.

Najwięcej badanych dzieci sześciolatków zamieniało głoski dentalizowane szeregu szumiącego sz, ż, cz, dż na głoski szeregu syczącego s, z, c, dz (seplenienie proste). Wada ta u 17% badanych występowała w połączeniu z reraniem. U co czwartego dziecka – 25,5% – występował sygmatyzm właściwy, częściej u chłopców niż u dziewczynek, oraz u 6,4% dzieci sześciolatków występował rotacyzm właściwy.

Uogólniając wyniki badań w zakresie diagnozy logopedycznej można stwierdzić, iż dyslalia jednoraka i dyslalia wieloraka występują w podobnym stopniu, zarówno u badanych dziewczynek, jak i u chłopców. Najczęściej pojawiała się w wymowie sześciolatków substytucja głosek dentalizowanych szeregu szumiącego i ich deformacja w postaci sygmatyzmu międzyzębowego, przyzębowego i świszczącego. Deformacji ulegał albo jeden szereg głosek dentalizowanych, albo dwa lub wszystkie trzy szeregi głosek.

Wyniki badań dotyczące analizy i syntezy słuchowej przedstawiono w zestawieniach tabelarycznych (tabela 1).

<sup>12</sup> Tamże.



Tabela 1. Wyniki badań analizy i syntezy słuchowej testem I. Styczek (n=101)

Lp.	Płeć dziec ka	Analiza słuchowa						Synteza słuchowa		Uzyskana liczba punktów		
		1	2	3	4	5	6	1	2	Całkowita	Analiza	Synteza
1.	Chł.	--	---	----	-----	----	----	----	----	0	0	0
2.	Dz.	++	+++	----	++++	---	---	---	---	9	9	0
3.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+--	+++	---	20	17	3
4.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
5.	Chł.	++	+--	++++	+--	+-	---	+++	---	14	11	3
6.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+-	+++	+-	23	18	5
7.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	24	19	5
8.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
9.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
10.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	23	19	4
11.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
12.	Chł.	++	+++	++++	++++	---	+--	+++	---	17	14	3
13.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
14.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
15.	Dz.	++	+++	++++	++++	---	---	+++	---	16	13	3
16.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	23	19	4
17.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
18.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
19.	Chł.	++	+++	----	++++	---	---	+++	---	12	9	3
20.	Chł.	++	+++	+--	++++	---	---	+++	+--	17	12	5
21.	Chł.	++	+++	++++	++++	---	---	+++	---	16	13	3
22.	Dz.	++	+++	+--	++++	---	---	---	---	10	10	0
23.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
24.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+-	+++	+--	23	18	5
25.	Chł.	++	+++	+--	++++	+--	---	+++	+--	16	12	4
26.	Chł.	++	+--	----	-----	---	---	+++	---	6	3	3
27.	Chł.	++	+++	++++	++++	+--	+++	+++	+--	21	16	5
28.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
29.	Dz.	++	+++	++++	++++	--	---	+++	+--	18	14	4
30.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+--	+++	+++	23	17	6
31.	Dz.	++	+++	++++	++++	+--	+--	+++	+++	21	15	6
32.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
33.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+--	+++	+--	23	18	5
34.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	24	19	5

Tabela 1. Wyniki badań analizy i syntezy słuchowej... (cd.)

Lp.	Płeć dziec ka	Analiza słuchowa						Synteza słuchowa		Uzyskana liczba punktów		
		1	2	3	4	5	6	1	2	Całkowita	Analiza	Synteza
35.	Dz.	++	+++	++++	++++	-++	++-	++-	+--	20	17	3
36.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+--	-++	+--	21	18	3
37.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	24	19	5
38.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
39.	Chł.	++	+++	++++	++++	---	---	+++	---	16	13	3
40.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
41.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	++-	+--	23	19	4
42.	Chł.	++	---	++++	----	+++	+++	-++	+++	17	12	5
43.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+--	+++	24	19	5
44.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
45.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
46.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
47.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
48.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
49.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	23	19	4
50.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
51.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
52.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
53.	Dz.	++	+++	----	++++	---	---	+++	+--	13	9	4
54.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
55.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
56.	Dz.	++	+++	----	++++	---	+--	+--	+--	14	10	4
57.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
58.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	24	19	5
59.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
60.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
61.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+--	+++	+++	23	17	6
62.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	24	19	5
63.	Dz.	++	+++	----	----	---	---	+--	---	6	5	1
64.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	23	19	4
65.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+--	24	19	5
66.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	---	+++	---	19	16	3
67.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	---	+++	---	19	16	3
68.	Chł.	++	+++	-+++	++++	+++	+--	---	+--	18	17	1

Tabela 1. Wyniki badań analizy i syntezy słuchowej... (cd.)

Lp.	Płeć dziec ka	Analiza słuchowa						Synteza słuchowa		Uzyskana liczba punktów		
		1	2	3	4	5	6	1	2	Całkowita	Analiza	Synteza
69.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
70.	Chł.	+ -	+ - +	- - - -	- + + +	+++	+++	+++	+ - +	17	12	5
71.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+ - -	23	19	4
72.	Chł.	++	+++	++++	++++	+ - -	+++	+++	- - -	20	17	3
73.	Chł.	++	+++	++++	++++	- - +	+ - -	+ + -	+ - +	19	15	4
74.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	- - -	- + -	20	19	1
75.	Chł.	++	+++	++++	+ + - -	+ - -	- - -	+ - -	- - -	13	12	1
76.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
77.	Chł.	++	+++	- - - -	++++	- - -	- - -	- - -	- - -	9	9	0
78.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
79.	Dz.	++	+ - -	++++	++++	- - -	- - -	- - -	- - -	12	12	0
80.	Chł.	+ -	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+ - +	23	18	5
81.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+ - +	+++	+ - -	22	18	4
82.	Chł.	++	+++	- - - -	++++	- - -	- - -	+++	+++	15	9	6
83.	Dz.	++	+++	- - - -	+ + - -	- - -	- - -	- - -	- - -	7	7	0
84.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+ - -	+++	+ - -	21	17	4
85.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
86.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
87.	Dz.	++	+++	- - - +	++++	- - -	- - -	+++	+ - -	14	10	4
88.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
89.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
90.	Chł.	++	+++	++++	++++	- - -	+ - -	- + +	+ + -	18	14	4
91.	Chł.	++	- + +	+ + + -	++++	- - -	- - -	+++	+ - -	15	11	4
92.	Dz.	++	+++	- - - -	++++	- - -	- - -	+++	- - -	12	9	3
93.	Dz.	++	+++	++++	- + + +	- - -	- - -	+++	+ - -	16	12	4
94.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
95.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
96.	Dz.	++	+++	++++	++++	- - -	+ - -	+++	+ - -	18	14	4
97.	Dz.	++	+++	++++	- - - -	- - -	- - -	+++	+ - -	13	9	4
98.	Dz.	++	+++	++++	++++	+++	- - -	+++	+++	22	16	6
99.	Chł.	++	+++	++++	++++	+ + -	+++	+++	+++	24	18	6
100.	Dz.	++	+++	++++	++++	+ + -	+ - -	+++	+ - -	20	16	4
101.	Chł.	++	+++	++++	++++	+++	+++	+++	+++	25	19	6
Razem:										2067	1614	453

Źródło: badania własne.

Szczegółową analizę porównawczą wyników badań w zakresie procesów analizy i syntezy słuchowej u badanych dzieci przedstawiono w tabeli 2 i tabeli 3.

**Tabela 2.** Analiza i synteza słuchowa u dzieci sześciolatków

Lp.	Percepcja słuchowa	Liczba punktów	%
1.	W zakresie analizy	1614	84,1
2.	W zakresie syntezy	453	74,8
Razem:		2067	81,9

Źródło: badania własne.

**Tabela 3.** Poprawność wykonania zadań testowych przez dzieci sześciolatków (n = 101)

Lp.	Percepcja słuchowa	Nr zadania	Liczba punktów	%
1.	W zakresie analizy słuchowej	1	98	97,0
		2	94	93,1
		3	83	82,2
		4	91	90,1
		5	66	65,3
		6	56	55,4
2.	W zakresie syntezy słuchowej	1	83	82,2
		2	44	43,6

Źródło: badania własne.

Wyniki badań wykazały, iż nie wszystkie dzieci sześciolatków opanowały umiejętność analizy i syntezy słuchowej. Zadania z zakresu analizy słuchowej – 84,1% – zostały lepiej wykonane przez dzieci niż zadania z zakresu syntezy słuchowej – 74,8%. Najlepiej badane dzieci – 97% – potrafiły wykonać zadanie 1., które polegało na podziale wyrazów na sylaby. Tylko jedno dziecko z całej grupy nie podzieliło na sylaby żadnego wyrazu spośród proponowanych w teście, dwoje dzieci poprawnie podzieliło na sylaby wyraz dwusylabowy „ryba”, a w trzysylabowym „sałata” popełniło błędy. Zdecydowana większość badanych potrafiła wyodrębnić samogłoskę na początku wyrazu (zad. 2.), natomiast popełniła już więcej błędów podczas wyodrębniania spółgłoski na początku wyrazu (zad. 4.). Jeśli chodzi o wyodrębnianie samogłoski (zad. 5.) i spółgłoski na końcu wyrazu (zad. 3.), to sytuacja w badanej grupie jest odwrotna. Więcej dzieci sześciolatków poprawnie wyodrębnia spółgłoskę na końcu wyrazu niż samogłoskę.

Duży odsetek badanych dzieci – 55,4% – nie potrafi wyodrębnić poszczególnych głosek w kolejności ich występowania w wyrazie (zad. 6.). Podobnie najwięcej badanych dzieci – 43,6% (zad. 2. w zakresie syntezy) – nie potrafi utworzyć wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek. Brak tych umiejętności może przekładać się na trudności w nauce pisania i czytania. Zdecydowana większość sześciolatków opanowała natomiast umiejętność w zakresie syntezy polegającą na tworzeniu wyrazu z podanych sylab – zad. 1.

Wśród badanej populacji dwanaścioro dzieci (12,0%) uzyskało mniej niż połowę maks. liczby punktów, w tym jedno dziecko (z dyslalią wieloraką) nie wykonało poprawnie żadnego zadania. Takie wyniki badań mogą świadczyć o poważnym zaburzeniu słuchu mownego. Jego nieprawidłowe funkcjonowanie może powodować występowanie wad wymowy u dzieci. Dlatego tak ważna jest wczesna diagnoza i podjęcie odpowiednich działań terapeutycznych.

W ramach badań przeprowadzono porównanie opanowania procesu analizy i syntezy słuchowej z uwzględnieniem płci badanych dzieci. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 4.

**Tabela 4.** Analiza i synteza słuchowa u dzieci sześcioletnich ze względu na płeć

Lp.	Percepcja słuchowa	Dziewczynki n=60		Chłopcy n=41	
		Liczba punktów	%	Liczba punktów	%
1.	W zakresie analizy słuchowej	639	82,0	975	85,5
2.	W zakresie syntezy słuchowej	177	72,0	276	76,7
Razem		816	79,6	1251	83,4

Źródło: badania własne.

Jak wynika z prezentowanych danych, percepcja słuchowa w zakresie analizy i syntezy słuchowej została lepiej opanowana przez chłopców niż przez dziewczynki. Szczegółowa analiza wyników badań w zakresie poszczególnych zadań wykazała, iż umiejętność wyodrębnienia sylab została lepiej opanowana przez dziewczynki – 98,8% – niż przez chłopców – 96,7%, podobnie jak umiejętność wyodrębnienia samogłoski. W tym przypadku dziewczynki wykonały to zadanie w 99,2%, a chłopcy w 93,4%. Zadanie polegające na wyodrębnieniu spółgłoski na początku wyrazu wykonały dzieci (dziewczynki i chłopcy) w takim samym stopniu – 93,1%. Pozostałe zadania w zakresie analizy – wyodrębnianie spółgłoski na końcu wyrazu (zad. 3.), samogłoski na końcu wyrazu (zad. 5.) oraz wyodrębnianie wszystkich głosek w wyrazie w kolejności ich występowania (zad. 6.) lepiej wykonali chłopcy. Największa różnica między dziećmi ze względu na płeć zaznaczyła się w zadaniu 5. – chłopcy wykonali je w 75,4%, a dziewczynki w 62,5%, oraz w zadaniu 6. – chłopcy wykonali je w 68,9%, a dziewczynki w 55,8%. Chłopcy lepiej opanowali także umiejętność syntezy. Warto jednak zaznaczyć, iż zadanie 2. z zakresu syntezy, polegające na tworzeniu wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek, było najtrudniejszym zadaniem. Chłopcy wykonali go w 63,9%, a dziewczynki w 57,5%.

Wnikliwej ocenie poddano także wyniki badań dotyczące poziomu percepcji słuchowej u dzieci, u których występują wady wymowy oraz u których one nie występują. W tabeli 5. przedstawiono analizę porównawczą wyników badań dotyczącą opanowania przez dzieci procesów analizy i syntezy słuchowej z uwzględnieniem zaburzeń artykulacyjnych.

**Tabela 5.** Analiza i synteza słuchowa u dzieci – analiza porównawcza

Lp.	Percepcja słuchowa u dzieci	Dzieci z wadami wymowy		Dzieci bez wad wymowy	
		Liczba punktów	%	Liczba punktów	%
1.	W zakresie analizy słuchowej	715	80,1	899	87,6
2.	W zakresie syntezy słuchowej	200	70,9	253	78,1
Razem		915	77,9	1152	85,3

Źródło: badania własne.

Jak wynika z badań, dzieci bez wady wymowy lepiej opanowały proces analizy i syntezy słuchowej. Szczegółowa analiza materiału badawczego wykazała, iż dzieci z wadami wymowy częściej (niż ich rówieśnicy bez tych zaburzeń) popełniały błędy podczas wyodrębnienia samogłoski na początku i na końcu wyrazu, wyodrębniania spółgłoski na początku i na końcu wyrazu, wyodrębniania wszystkich głosek w wyrazie oraz tworzenia wyrazu z podanych głosek. Tylko w jednym przypadku – zad.1. polegające na podziale wyrazu na sylaby – dzieci z obydwu grup wykonały w jednakowym stopniu. Największa różnica między nimi zaznaczyła się w zadaniu 2. i 6. w zakresie analizy oraz w zadaniu 2. z zakresu syntezy. Dzieci, u których nie wystąpiły wady wymowy, opanowały umiejętność wyodrębnienia samogłoski na końcu wyrazu (zad. 5.) w 78,4%, a dzieci z zaburzeniami artykulacyjnymi opanowały tę umiejętność w 61,0%. Wyodrębnianie wszystkich głosek w wyrazie w kolejności ich występowania (zad. 6.) dzieci bez wad wymowy opanowały w 69,1%, a z wadami wymowy w 57,4%. Najniższe wyniki uzyskały dzieci z obydwu grup w zakresie syntezy, w zadaniu polegającym na tworzeniu wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek. Dzieci bez zaburzeń artykulacyjnych wykonały to zadanie w 67,3%, a z zaburzeniami artykulacyjnymi w 54,6%. Połowa spośród dzieci, które uzyskały najmniejszą liczbę punktów (0–13), ma różne zaburzenia artykulacyjne. W celu usprawnienia zaburzonych funkcji językowych i słuchowych dzieci te powinny zostać objęte intensywnym programem terapii logopedycznej.

Wnikliwa analiza wyników badań pozwoliła ustosunkować się do sformułowanego problemu i wysunąć następujące wnioski:

1. Badane dzieci sześciolatnie – 46,5% – przejawiają różnorodne zaburzenia artykulacyjne. Występują one zarówno w postaci izolowanej, jak i w postaci zespołu wad.
2. Wyniki badań wykazały, iż nie wszystkie dzieci sześciolatnie opanowały umiejętność analizy i syntezy słuchowej. Zadania z zakresu analizy słuchowej – 84,1% – zostały wykonane przez dzieci lepiej niż zadania z zakresu syntezy słuchowej – 74,8%.
3. Proces analizy i syntezy słuchowej opanowany jest lepiej przez chłopców niż dziewczynki.

4. Prawie wszystkie dzieci sześcioletnie – 98% – potrafią podzielić wyraz na sylaby. Mają lepiej opanowaną umiejętność wyodrębniania samogłoski na początku wyrazu – 93,1% – niż spółgłoski – 90,1%. Potrafią także lepiej wyodrębnić spółgłoskę w wygłosie wyrazu – 82,2% – niż samogłoskę – 65,3%.
5. Duży odsetek badanych – 44,6% – nie potrafi wyodrębnić poszczególnych głosek w kolejności ich występowania w wyrazie. Podobnie większość dzieci – 56,4% – nie potrafi utworzyć wyrazu z podanych w określonej kolejności głosek.
6. Jak wynika z analizy badań, dzieci bez wady wymowy lepiej opanowały proces analizy i syntezy słuchowej. Wśród populacji dzieci, które uzyskały mniej niż połowę punktów z testu I. Styczek, sześcioro ma zaburzenia artykulacyjne, w tym jedno dziecko nie wykonało żadnego zadania testowego w zakresie badanych umiejętności.
7. Dzieci z wadami wymowy i zaburzeniami słuchu fonematycznego powinny być objęte odpowiednio wczesnym, systematycznym oddziaływaniem terapeutycznym, by zapewnić im jak najlepszy start szkolny.

## Bibliografia

- Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1996.
- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004.
- Krakowiak K., *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin 2012.
- Kurkowski Z. M., *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego*, [w:] *Surdo-logopedia. Teoria i praktyka*, red. E. Muzyka-Furtak, Gdańsk 2015.
- Skibińska H., *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Bydgoszcz 2001.
- Sochacka I., *Charakterystyka wybranych narzędzi logopedycznych i ich wartość diagnostyczna w procesie terapii logopedycznej*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dziecka w XXI wieku*, red. A. Pękala, C. Langier, Częstochowa 2013.
- Styczek I., *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa 1982.
- Szeląg E., Szymaszek A., *Test do badania słuchu fonematycznego u dzieci i dorosłych*, Gdańsk 2004.

## **Auditory perception of six year old children – research report**

### **Summary**

Auditory perception plays an important role in the process of language communication. It allows both speaking and understanding. Remembering the sounds of human speech, the distinguishing and making auditory analysis and synthesis is possible by phonemic hearing. Its condition can cause speech defects in children. The paper presents the results of auditory perception in six years of children in the analysis and synthesis of auditory. Presents an analysis of the research material concerning the level of analysis and synthesis processes auditory children based on gender and disturbances of articulation.

**Keywords:** auditory perception, auditory analysis and synthesis, speech defects, child.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.76>

Марія ВАСИЛИШИН

## Регіональні музеї Польщі як осередки неформальної освіти

Визначено особливості реалізації неформальної освіти у регіональних музеях Польщі та її зв'язок із формальною освітою. Проаналізовано різноманітні форми освітньої взаємодії у музеї, охарактеризовано їх переваги та недоліки. Обґрунтовано значення музею як культурно-освітнього центру гуманістичного виховання в умовах глобалізації.

**Ключові слова:** неформальна освіта, формальна освіта, регіональні музеї, комунікація, інтерпретація культурної спадщини, форми освітньої взаємодії у музеї, освітній проект.

Музеї від часу створення реалізують освітню місію пов'язану із поширенням та пропагандою історії, мистецтва та загалом культурної спадщини народу. Однак, у XXI ст. спостерігаємо нагальну потребу модернізації цих соціальних інституцій та встановлення співпраці зі школами та іншими освітніми інституціями, яка б сприяла розширенню культурологічного змісту навчальної діяльності та урізноманітненню форм і методів освітньої взаємодії з учнями. Такий специфічний вид співробітництва сприяє пошуку сучасних та оригінальних способів музейної взаємодії, які б створили умови для формування творчих здібностей та розширення індивідуальних знань учнів, пов'язаних із сприйняттям та інтерпретацією творів мистецтва. Реалізація фундаменальних цілей такої співпраці передбачає загальне підняття культурного рівня суспільства, розвиток суспільного життя на всіх його щаблях та подальше включення у процес культурної інтеграції з іншими народами.

Зростання інтересу суспільства до діяльності музеїв безпосередньо пов'язано із збільшенням пропозиції різнопланових музейних заходів, освітнього, виховного та розважального характеру. Однак, щоб музейний захід можна було б назвати освітнім, він повинен містити навчальну і виховну складову, мати конкретну теоретичну чи практичну

спрямованість, особистісну чи соціальну значущість. Таким чином, процес організації освітніх музейних заходів, як один із елементів неформальної освіти, повинен бути чітко структурованим, описувати певний алгоритм дій всіх учасників, містити сукупність цілей діяльності, методів і засобів досягнення запланованих результатів.

Сучасні підходи до запровадження неформальної освіти у регіональних музеях Польщі спрямовані на подолання суперечностей між теоретичними знаннями учнів та уміннями їх використовувати на практиці, постійно зростаючими вимогами суспільства до підвищення різнопрофільності знань молодого покоління та потребою "навчання протягом життя", що фактично є відповіддю на виклики сьогодення. Відповідно до нових вимог, яке суспільство ставить перед цими соціально-культурними інституціями, якісної видозміни потребують форми, методи та прийоми освітньої взаємодії у музеї. У зв'язку з цим, для педагогів та організаторів музейних заходів особливої актуальності набувають питання: Як організувати навчальний процес у музеї, щоб залучити якнайширше коло учасників?, Які обрати форми та методи ефективної взаємодії між ними?, Які педагогічні прийоми застосувати для налагодження процесу комунікації?.

Зазначимо, що дослідження особливостей запровадження неформальної освіти, як складової неперервного навчання здійснювали: американські (Д.-В. Лівінгстон, Ф. Кумбс, Д. Шугуренський, К. Воткінс, Ш. Тонкін), польські (Е. Тремпаля, І. Войнар, Д. Янковські, В. Хап, Е. Тарковска), російські (О. Ройтблат, С. Вершловський, С. Зарецька, В. Маслова) та українські науковці (Н. Терьохіна, О. Василенко, Е. Гусейнова, Ю. Лук'янова). Зокрема, різноманітні теоретичні та практичні аспекти впровадження неформальної освіти у музеї досліджували: Н. Саймон, О. Караманов, О. Топилко, Л. Гурін, І. Ласкій, Є. Червоний, Й. Скутнік, Р. Патер, М. Вікторко, К. Перлінська. Однак, форми реалізації неформальної освіти, методи і прийоми навчальної діяльності у музеях різних профілів залишаються малодослідженими.

Відповідно, метою нашої статті є визначення основних форм освітньої взаємодії у регіональних музеях Польщі та аналіз методологічних, дидактичних та психологічних прийомів навчальної діяльності, що гарантують досягнення визначених освітніх цілей. Зокрема, ми прагнемо охарактеризувати потенційні освітні і виховні можливості найбільш поширених музейних заходів у регіональних музеях Польщі.

В сучасному світі, в який активно входять процеси глобалізації, школа вже не здатна задовільнити зростаючі потреби суспільства у набутті нових знань та формуванні всебічно розвинених особистостей, які б легко пристосовувались до швидкої зміни умов життя. Таким чином, освіта людей в умовах сьогодення також не може обмежуватись лише набуттям певного кваліфікаційного рівня, а пов'язана із безперервним процесом

набуття нових знань, вмінь і навичок. В таких умовах розвитку людства, все більшого значення набуває освітня діяльність поза межами акредитованих навчальних закладів, у музеях, бібліотеках, дослідницьких центрах, тобто освіта неформальна.

У педагогічній літературі знаходимо кілька визначень терміну неформальна освіта. Так, американський дослідник Д.-В. Лівінгстон розглядає неформальну освіту „як будь-яку діяльність, яка спрямована на набуття розуміння, знань і навичок, що відбувається за межами навчальних програм освітніх закладів. Неформальна освіта реалізується як в індивідуальній, так і в груповій формах взаємодії у заходах, що пропонують суспільні інституції”<sup>1</sup>.

Російський дослідник С. Вершловський стверджує, що неформальна освіта - це найрізноманітніші, гнучкі за формою і змістом освітні системи, зорієнтовані на задоволення конкретних потреб та інтересів осіб, на яких здійснюється освітній вплив<sup>2</sup>. Польський педагог Е. Тремпала наголошує, що саме у неформальній освіті криється великий освітній потенціал, який здатний формувати цінності та погляди як окремих осіб так і суспільних груп загалом, формувати їх досвід і свідомість. Зокрема, шкільна освіта є лише частиною глобальної освіти, адже виховний процес відбувається і поза школою, у ході між людської комунікації<sup>3</sup>.

Український дослідник і педагог О. Караманов констатує: „неформальна освіта стимулює до позитивних соціальних змін, реалізує природне прагнення особистості до оволодіння необхідними знаннями і вміннями поза межами програм освітніх закладів. Вона може як доповнювати й зміцнювати формальну (академічну) освіту так, і суперечити їй, залишаючись водночас важливим елементом навчальної діяльності у будь-якому середовищі та будь-якому віці людини”<sup>4</sup>.

Аргументацію основних напрямків реформування формальної та неформальної освіти знаходимо у Рапорті Комісії ЮНЕСКО під керівництвом Я. Делорса у 1996 році. Автори рапорту підсумовують: „серед форм навчання варто обирати ті, які б розкривали різноманітні здібності та інтереси учнів та розвивали абстрактне, концептуальне мислення і, водночас, поєднували навчання у школі із професійною та суспільною діяльністю”<sup>5</sup>. Автори підкреслюють, що система формальної

<sup>1</sup> D.W. Livingstone *Informal learning: Conceptual distinction and preliminary findings*, New York 2006, с. 206.

<sup>2</sup> С.Г. Вершловський, *Образование взрослых в России: вопросы и теории*, „Новые знания” 2004, №3, с. 1–7.

<sup>3</sup> Е. Тремпала, *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, с. 95–104.

<sup>4</sup> О.В. Караманов, *Організація музейних студій в умовах взаємодії академічної і неформальної освіти*, „Visnyk Lviv Univ. Ser. Pedag.” 2009, part. 2, с. 196.

<sup>5</sup> J. Delors, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first Century*, Paris 1996.

освіти, має ряд недоліків, адже пропонуючи учням стандартизовані методи та форми навчання, орієнтуючись на „середнього учня”, школа певним чином обмежує розвиток творчих здібностей окремих індивідів. Однак, основна увага авторів рапорту не стільки спрямована на подолання цих недоліків, скільки на розкриття різноманітних форм позашкільного навчання, які б стимулювали інтерес учнів освітньої, суспільно-культурної та рекреаційної діяльності.

В контексті згаданої проблематики польський дослідник Д. Янковські звертає увагу на те, що „реформування лише одного із суспільних інститутів, які здійснюють освітній вплив на учнів, зокрема системи освіти, не може гарантувати істотного успіху в навчальному процесі і буде приречене на односторонність, поверховість. Ігнорування освітніх впливів неформальної освіти знижуватиме ефективність освітньої діяльності школи і обмежуватиме виховний вплив від взаємодії в суспільстві, адже навіть найкраща школа ніколи не могла і не зможе створити умови для різностороннього розвитку учня”<sup>6</sup>.

Таким чином, підвищенню ефективності навчального процесу сприятиме становлення та поглиблення співпраці шкіл, місць формальної освіти з інституціями культури, а зокрема музеями, що працюють в рамках неформальної освіти. На практиці ця співпраця передбачає створення сучасних форм взаємодії учасників різного віку у музейних заняттях із застосуванням міждисциплінарного підходу, призначенням якого є розширення та поглиблення знань і навичок учнів, отриманих у школі. Основними цілями освітньої діяльності в просторі музею є розвиток особистісних якостей учнів, формування моральних принципів та норм поведінки, створення умов для навчання і саморозвитку. Реалізація цих цілей неможлива без об'єднання зусиль шкільних педагогів, музейних працівників, митців, інших представників місцевих громад, які активно залучені у процес трансформації музеїв і можуть безпосередньо вплинути на асортимент музейних заходів.

Необхідність якісної видозміни музеїв викликала поживлення дискусії щодо їх освітньої та комунікаційної ролі у суспільному житті. Так, польський педагог Р. Патер наголошує, що освітня діяльність у музеї повинна ґрунтуватись на отриманні особистого досвіду із безпосереднього культурно-освітнього середовища, чого можна досягти використовуючи активні методи навчання, які спонукають до діалогу, спільного прийняття рішень, співпраці, і надають можливість вільного і безпосереднього контакту з творами мистецтва, культурою і природою<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> D. Jankowski, *Szkola wobec edukacji równoległej*, Warszawa 1999, с. 67–70.

<sup>7</sup> R. Pater, *Wychowanie estetyczne w edukacji muzealnej*, [w:] *Sztuka i wychowanie*, red. K. Pankowska, Warszawa 2010, с. 66–79.

Відповідно видозмінюються і функції сучасних музеїв, серед найважливіших Й. Скутнік виділяє такі функції:

- представлення окремих мистецьких творів та експозиції загалом;
- створення умов для встановлення діалогу між мистецьким твором, митцями, учасниками музейних заходів (діалог у музеї автор розуміє як метод освітньої діяльності, процес діяльності та результат діяльності);
- сприяння у перцепції музейних творів (реалізується у невербальній формі, через безпосередній контакт музейним експонатом, та у вербальній, через створення умов для комунікації, вираження власних думок, почуттів, емоцій);
- зміцнення аксіологічного напрямку взаємодії з мистецтвом (підкреслення цінності мистецтва, а також створення можливостей для їх індивідуального пошуку, розуміння та утвердження);
- формування психологічно-сприятливого середовища (передбачає створення умов для обміну судженнями, оцінками, та формування поваги до думки кожного учасника діалогу);
- створення ситуацій психологічної винагороди (прикладом втілення може бути створення виставки учнівських робіт, яка була б своєрідною нагородою для учасників музейних занять та зміцнювала б їх віру у цінність їх мистецького досвіду і одночасно навчала поваги до будь-якої творчої діяльності)<sup>8</sup>.

Найістотнішою зміною в напрямку трансформації музеїв вважаємо перехід від пасивного, споглядального сприйняття музейної інформації, до активної співучасті у процесі комунікації серед широкого загалу відвідувачів музею. Використання зазначеної практики сприяє наділенню музейних експонатів новим змістом, які через встановлення діалогу з відвідувачами, критиками, дослідниками, митцями перетворюються у джерело як індивідуальних так і суспільних знань. За таких умов, освітня діяльність музею перетворюється в елемент гуманістичного виховання в дусі пізнання культурних цінностей, діалогу між людьми та духовного взаємозбагачення і організована в такий спосіб, щоб популяризувати досягнення науки і мистецтва, та, водночас, сприяти моральному розвитку суспільства.

Відповідний напрям діяльності музею ґрунтується на теорії американського філософа і педагога Дж. Дьюї, який стверджує, що творення демократичної суспільства є цілком навчальною діяльністю. У концепції Дж. Дьюї поєднуються два світи, світ індивідуальних знань та досвіду із світом публічних знань та суспільного досвіду, які формуються внаслідок спільної діяльності окремих суспільних груп. Основна ідея концепції вченого передбачає, що виховання і розвиток людини

<sup>8</sup> J. Skutnik, *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008.

ґрунтується насамперед не на переказуванні інформації, а в процесі власного пошуку інформації і досвіду, отриманого з оточуючого світу<sup>9</sup>.

І. Войнар наголошує на необхідності виховання особистості, як активного учасника ефективних і тривалих суспільних відносин. В цьому контексті важливо формувати систему універсальних людських цінностей та сприяти формуванню навичок міжособистісної комунікації та гармонійного співіснування у певній спільноті, які б формувались ще у шкільному віці<sup>10</sup>. Інший польський педагог В. Хап стверджує, що саме регіональна освіта і виховання створює шанс для кращого приготування молоді до творчої і активної участі у суспільному житті регіону. Зокрема, застосування різноманітних форм і методів дидактично-виховної діяльності та співпраця школи з батьками і місцевими інституціями культури, створює умови для порівняння культури власного регіону з іншими культурами, формування патріотизму і толерантності та відчуття приналежності до народу та глобального суспільства<sup>11</sup>.

Як бачимо, значна кількість європейських та, зокрема, польських науковців обґрунтовують необхідність дослідження та вивчення регіональної тематики, яка здатна як урізноманітнити сучасні підходи до розуміння та інтерпретації культурної спадщини, так і сприяти поширенню знань про своє походження, зміцнити повагу до традицій і досягнень своїх предків, формує самосвідомість та емоційні зв'язки із певним регіоном. Зазначені тенденції сформувались як відповідь на виклики культурної глобалізації, яка з одного боку веде до взаємозбагачення кращими зразками національних культур та розширення культурних зв'язків між різними народами, та з іншого боку може призвести до поглинання однієї культури іншою, більш відомою, популярною.

Основною місією регіональних музеїв в сучасному світі є заглиблення учнів в історію, традиції і культуру певного регіону та формування в них почуття національної ідентичності. Серед прикладів такої діяльності можемо виокремити:

1. Проведення історико-літературних конкурсів.
2. Зустрічі із старожилами та мистецькими діячами регіону.
3. Організація творчих пленерів, екскурсій та мандрівок з вчителями та музейними працівниками.
4. Інсценізації творів регіональної тематики.
5. Формування вставок творчих робіт учнів різних жанрів.
6. Реалізація освітніх проектів.

<sup>9</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.

<sup>10</sup> I. Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984.

<sup>11</sup> W. Nap, *Istota regionalizmu i nauczania regionalnego*, [http://jasloiregion.pl/wp-content/uploads/2011/10/szkola\\_a\\_regionalizm.pdf](http://jasloiregion.pl/wp-content/uploads/2011/10/szkola_a_regionalizm.pdf). [dostęp: 1.04.2016].

Розглянемо детальніше зазначені форми освітньої взаємодії учнів у регіональних музеях Польщі та визначимо цілі їх навчальної і виховної діяльності.

Регіональний музей у Кутні та Регіональний музей ім. С. Саньковського у Радомську організують для своїх відвідувачів історико-літературні конкурси, які спонукають учнів до самостійного дослідження нематеріальної спадщини регіону та спрямовані на пробудження в учнях почуття гордості за свою батьківщину. Так, у 2002 році у Регіональному музеї у Кутні було проведено історичний конкурс „Погляд на моє місто – люди, місця, події. Кутно у 1945–1980 рр.” і кращі дослідження опубліковано у „Кутнівському Музейному Бюлетені”<sup>12</sup>.

Регіональний музей ім. С. Саньковського співпрацюючи із Публічною початковою школою №8 у Радомську організували історико-літературний конкурс „Радомсько у легендах”<sup>13</sup>. Конкурс спрямований для учнів 4–6 класів. Таку діяльність справді назвемо освітньою, оскільки вона сприяє формуванню навичок самостійного відбору інформації, її структурування та набуття знань про цікаві факти з історії міста і регіону, удосконалення вмінь використання різних джерел інформації. Зокрема, учасники цих конкурсів формують здатності сприйняття та інтерпретації мистецьких творів та удосконалюють свої вміння творити літературні композиції.

Регіональний Музей у Яслі активно популяризує регіональну тематику серед молоді через створення шкільних осередків молодих любителів Ясла і регіону, видання періодичних видань та публікацій, де учні є авторами розвідок, поезій та статей, зокрема, у бюлетені „А-Б-С Ясельського регіону”, суспільно-культурному двомісячнику „Ясельський регіон”, томі поезії „Моя мала батьківщина”<sup>14</sup>.

Цінність зустрічей із старожилами та мистецькими діячами регіону полягає у тому, що як учні, їх батьки так і вчителі та музейні працівники вступають у безпосередній діалог із непересічними особами, що походять з того ж регіону, що й вони самі. Завдяки такого роду заходам, формуються тісні зв'язки між різними поколіннями і всі учасники обмінюються власним досвідом, що в подальшому формує міцну місцеву громаду та відкрите суспільство. Прикладом реалізації відповідних заходів є зустрічі з творцями коміксів у Регіональному музеї у Любаню. Тематика цих зустрічей присвячена подіям 1945 року, а зокрема битві за Любань. У ході зустрічі митці активно співпрацювали із відвідувачами музею створюючи епізоди до коміксів історичної тематики „Дурні, діти і герої – Любань 1945 рік”<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> „Kutnowski Biuletyn Muzealny”, red. U. Kowalska, G. Dębski, M. Caban, Kutno 2002, с. 7.

<sup>13</sup> *Muzeum Regionalne w Radomsku*, <http://muzeum.radomsko.pl/info/konkursy> [dostęp: 1.04.2016].

<sup>14</sup> W. Nap, *Edukacja regionalna w placówkach oświatowych Jasielszczyzny*, [http://jasloiregion.pl/wp-content/uploads/2011/10/szkola\\_a\\_regionalizm.pdf](http://jasloiregion.pl/wp-content/uploads/2011/10/szkola_a_regionalizm.pdf), [dostęp: 1.04. 2016].

<sup>15</sup> *Muzeum Regionalne w Lubaniu*, <http://www.komiks.gildia.pl/news/2016/02/komiksowe-spotkanie-w-muzeum-regionalnym-w-lubaniu>, [dostęp: 1.04 2016].

Регіональний музей в Любаню також пропонує своїм відвідувачам взяти участь у творчих пленерах для не професіоналів. На ці заходи запрошують митців, ремісників, які демонструють уміння у Шклярській Порєбі, Каменю Поморським, Карпачу та Вейхерові а всі учасники мають можливість спробувати створити різноманітні предмети декоративно-ужиткового мистецтва<sup>16</sup>. Схожу діяльність реалізує Музей народної культури в Коблюшовій у пленерових заходах „Презентації народної творчості”<sup>17</sup>.

Музей народної культури в Коблюшовій пропонує ще й різноманітні заходи скеровані саме для дитячо-учнівської молоді. Одним із прикладів може бути пленер „Фізика „а хлопський розум”, у якому взяли участь учні Коблюшовської гімназії та ліцею, а також гімназисти з Дзіковца. Працюючи в групах, учні досліджували фізичні явища, які виникають у побуті та під час ремісничої праці. Зокрема, учні вивчали спосіб роботи центрифуги, блискавководводу та ін.<sup>18</sup> Варто зазначити, що організація мистецьких пленерів та мандрівок з вчителями та музейними працівниками позитивно впливає на встановлення дружніх взаємозв'язків та інтеграцію всіх учасників в одну спільноту. Зазначимо, що екскурсії та мандрівки можемо розглядати як форми освітньої діяльності, оскільки вони значно розширюють знання учнів про регіон їх проживання, його історичні, географічні, культурні особливості, спрямовані на розвиток творчих здібностей та інтерпретаторських навичок учнів та формують мотивацію до подальших досліджень.

Цікавою і досить новаторською формою пізнання літературної спадщини – є інсценізації творів тематики пов'язаної з регіоном та його мешканцями. Взаємодіючи із великою кількістю інших учасників, учні навчаються ефективно працювати в групі, вирішувати спільні завдання, розвивають акторську майстерність, можуть спробувати власні сили у написанні сценарію, підборі літературних композицій та костюмів. Прикладом реалізації відповідної форми музейної взаємодії є проект „Мій дім – центр світу”, який був організований Лабораторією Творчої Освіти в Супраслу. Одним із напрямків цього проекту була організація вистави про мешканців міста. Організатори запропонували тему і спосіб виконання, а мешканці міста повинні були коротко розповісти про себе і обрати одну із фотографій, зроблених під час постановки. Згодом, з цих фотографій і описів було створено виставу та тимчасову музейну виставку<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> *Zapiski Muzealne. Muzeum Regionalne w Lubaniu*, red. J. Dziaczko, Lubań 2009, s. 78.

<sup>17</sup> „Biuletyn Jubileuszowy. 50 lat Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej”, red. J. Bogdan, K. Dupa, Kolbuszowa 2009, s. 87.

<sup>18</sup> К. Дупа, *Od kontemplacji do partycypacji – muzeum jako miejsce dialogu ze zwiedzającymi*, „Biuletyn Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej” 2012, nr 2, red. J. Bardan, s. 215–216.

<sup>19</sup> Там само.



Як бачимо, результатом освітньої діяльності у музеї можуть стати виставки творчих робіт різних жанрів, серед яких і фотографія, ілюстрація, скульптура, макет, плакат, відкритка, предмети декоративно-ужиткового мистецтва. Впродовж формування виставки учасники навчаються презентувати збір експонатів та матеріали власної праці, знайомляться із основними етапами створення експозиції, і щонайголовніше, активно взаємодіють з музейними експонатами і набираються практичного досвіду.

Однією із найефективніших форм представлення регіональної тематики у музеї є освітній проект. Під час підготовки освітнього проекту учні дізнаються чимало додаткової інформації з суспільно-культурного життя свого регіону, ознайомлюються із найважливішими історичними подіями та постатями, що формували історію регіону, економічним, природничим та культурним потенціалом своєї місцевості. Участь в освітньому проекті значно активізує учнів до виконання різного роду завдань, які учні визначають самостійно під час попереднього планування своєї діяльності. Зокрема, всі зазначені раніше форми освітньої діяльності в регіональному музеї можуть бути використані досить ефективно в освітньому проекті. Однак, підготовка освітнього проекту – це багатоетапний процес, який складно реалізувати без участі у ньому учителів шкіл, які б виконували роль натхненників, консультантів і членів журі, під час відбору найкращих проектів.

Проектна діяльність найчастіше передбачає діяльність у групі, що сприяє залученню дітей і молоді до співпраці, спільного прийняття рішень, комунікації, безпосереднього контакту з ровесниками, навколишнім середовищем, мистецтвом, і культурою. Споглядаючи, порівнюючи, аналізуючи та експериментуючи, учні залучаються до активної участі в процесі пізнання відкривають оточуючий світ і своє місце у ньому. До переваг освітнього проекту відносимо: учні самостійно визначають цілі, обсяг та методи пізнавальної діяльності, поглиблюють свої знання та мотивацію до діяльності через розв'язання актуальних проблем суспільного життя.

Польський дослідник Е. Лось виділяє такі етапи реалізації освітнього проекту:

1. Вибір тематики та визначення теми проекту.
2. Визначення цілей проекту.
3. Встановлення співпраці між вчителем та учнями.
4. Створення робочої програми діяльності над проектом.
5. Практична реалізація проекту.
6. Презентація проекту.
7. Оцінювання проекту<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> E. Łoś, *Wykorzystanie metody projektów w kształceniu geograficznym i regionalnym*, Łódź 2003, с. 7.

Підготовка освітнього проекту розпочинається із поділу учнів на групи та визначення тематики проекту. Учні самостійно ознайомлюються із проблематикою вибраної теми та визначають цілі проекту, форми реалізації та презентації. Учитель входить у контакт з учнями і дає певні вказівки, рекомендації. Працюючи в групах, учні формують робочу програму проекту, визначають терміни наступних зустрічей та термін закінчення проекту, здійснюють розподіл обов'язків. Наступний етап передбачає безпосередню реалізацію проекту і консультації учнів між собою та з учителем. Далі учні працюють самостійно, реалізуючи дослідження. Самостійна діяльність закінчується повторною діяльністю у групі, вносяться пропозиції щодо оформлення кінцевого варіанту освітнього проекту та форми його представлення широкому загалу. Завершальним етапом є оцінка проекту, яка повинна містити інформацію про новизну ідеї, різноплановість використаних джерел, доцільність вибору відповідних методів. Реалізація освітнього проекту передбачає застосування всіх наявних мультимедійних засобів, використання яких значно підвищує цікавість учнів до освітнього контенту та одночасно є вагомим дидактичним ресурсом.

Аналіз переваг і недоліків освітнього проекту, свідчить про високу ефективність і результативність зазначеної форми музейної взаємодії, яка сприяє розвитку організаційно-діяльнісних, пізнавальних, творчих та особистісних якостей учнів. Працюючи самостійно та в групах учні вчать аналізувати і систематизувати інформацію, порівнювати та класифікувати події та явища, шукати причинно-наслідкові зв'язки та використовувати набуті знання у нових життєвих ситуаціях. Окрім того, відповідна дослідницька діяльність розвиває емоційно-вольову сферу учнів, формує уяву і фантазію, мотивує до подальшого розв'язання творчих та нетипових завдань. Недоліками зазначеної форми навчальної діяльності є необхідність залучення різного роду ресурсів та значна тривалість освітніх проектів у часі.

Зазначимо, що методика освітніх проектів може активно використовуватись не лише у рамках неформальної освіти учнів у регіональних музеях, а й у ході навчальної діяльності у школі, адже передбачає міждисциплінарний підхід до дослідження певної проблематики, може поєднувати різноманітні предмети зі шкільної програми (історію, літературу, географію, мистецтво, іноземні мови) із позашкільною навчальною діяльністю. Варто наголосити, що лише освітня взаємодія між закладами формальної та неформальної освіти здатна комплексно реалізувати покладені на них завдання. Адже, завданням як школи, так і музею, в сучасних умовах, є перш за все пробудження пізнавального інтересу учнів, створення сприятливих умов для набуття нових знань та формування практичних навичок, а також підтримка культурного, естетичного та мистецького розвитку учнів.

Методику освітніх проектів ефективно застосовують у Польщі у шкільній освітній діяльності. Так, Публічна гімназія № 1 ім. Короля Болеслава Хороброго у Лодзі реалізує проект „Лодзь і Лодзький регіон вчора і сьогодні”. В рамках цього освітнього проекту учні гімназії, віком від 10 років проводять дослідження найрізноманітніших аспектів регіональної тематики і формулюють теми самостійно, відповідно до власних інтересів і вподобань. Серед тем, які досліджували учні варто виділити: „Вулиця Габрієля Нарутовіча”, „На вулиці Піотрковській”, „Старий цвинтар на Огородовій вулиці” „Лодзь у фільмах і Лодзь для фільму”, „Промисловці Лодзя та їх імперія”, „Фабрики Лодзя”, „Лодзькі парки”, „Лодзь в Євросоюзі”, „Що варто знати про Лодзь?”, „Лодзький спортивний клуб очима вболівальників”. Представлення результатів роботи учнів відбувається у формі мультимедійних презентацій, плакатів, колажів, фотовиставок. Відповідні дослідження учнів значно розширюють їх знання з історії власного регіону, формують причинно-наслідкові зв'язки, вчать самостійності та відповідальності за результати власної навчальної діяльності<sup>21</sup>.

У результаті наукового пошуку нами було виділено такі основні форми реалізації неформальної освіти у музеї як: проведення історико-літературних конкурсів та зустрічей із мистецькими діячами регіону, організація творчих пленерів з вчителями та музейними працівниками, інсценізації творів регіональної тематики, формування вставок творчих робіт учнів та реалізація освітніх проектів. Відповідні музейні заходи значно урізноманітнюють асортимент музейних заходів, і на відміну від лекції чи екскурсії, гарантують досягнення визначених освітніх цілей, завдяки застосуванню сучасних методологічних, дидактичних та психологічних прийомів навчальної діяльності, які скеровують до активної взаємодії. Водночас, варто наголосити на різноплановості проаналізованих музейних заходів, які значно доповнюють формальну освіту, створюючи умови для практичного застосування знань.

Педагогічний аналіз цих основних форм освітньої взаємодії у регіональних музеях Польщі дає можливість стверджувати, що сучасна педагогіка повинна скеровувати до співпраці різноманітних суспільних груп, але й одночасно повинна сприяти індивідуальному розвитку окремих особистостей. Зокрема, використання різноманітних форм навчальної діяльності у регіональних музеях Польщі, сприяє удосконаленню мисленневих, мовленневих, організаторських та інтерпретаційних навичок учнів різного віку та залучення їх у процес міжособистісної комунікації. Зазначимо, що важливим у цьому процесі не лише кінцевий результат –

<sup>21</sup> K. Mucha, *Walory wychowawcze i kształcące historii regionalnej i lokalnej w pracy metodą projektów*, [http://www.pthlodz.uni.lodz.pl/dydaktyka/konspekty/regionalizm\\_2.pdf](http://www.pthlodz.uni.lodz.pl/dydaktyka/konspekty/regionalizm_2.pdf), [dostęp: 1.04. 2016].

здобути знання, а безпосередньо сам процес набуття знань та особистого досвіду, розвиток творчих здібностей та лідерських якостей, що призводить до формування гармонійно розвинених особистостей.

Наше дослідження та дослідження інших європейських науковців підтверджують та обґрунтовують доцільність запровадження неформальної освіти, яка значно доповнює формальну освіту та мотивує учнів до самонавчання і саморозвитку впродовж всього життя. Реалізація принципу „навчання впродовж життя” можлива, за умови відбору відповідних за змістом дидактичних матеріалів та засобів культурного середовища регіону, застосування активних методів і форм навчальної діяльності. Зокрема, реалізація освітніх проектів та інших форм педагогічної взаємодії у регіональних музеях Польщі передбачає комплексний підхід до навчальної діяльності, який ґрунтується на єдності та координації зусиль різноманітних соціальних інститутів і окремих осіб, які займаються навчанням і вихованням молодого покоління. Запровадження музейних занять у програми навчальних закладів також сприятиме багатопрофільності навчання, підвищенню якості освітніх послуг та задоволенню освітніх потреб учнів відповідно до їх інтересів і здібностей та потреб суспільства і держави.

## Література

- „Biuletyn Jubileuszowy 50 lat Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej”, red. J. Bogdan, K. Dypa, Kolbuszowa 2009.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.
- Dypa K., *Od kontemplacji do partycypacji – muzeum jako miejsce dialogu ze zwiędzającymi*, „Biuletyn Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej”, red. J. Bardan, nr 2, Kolbuszowa 2012.
- Нар W., *Edukacja regionalna w placówkach oświatowych Jasielszczyzny*, [http://http://jasloiregion.pl/wp-content/uploads/2011/10/szkola\\_a\\_regionalizm.pdf](http://http://jasloiregion.pl/wp-content/uploads/2011/10/szkola_a_regionalizm.pdf), [dostęp: 1.04. 2016].
- Нар W., *Istota regionalizmu i nauczania regionalnego*, [http://jasloiregion.pl/wp-content/uploads/2011/10/szkola\\_a\\_regionalizm.pdf](http://jasloiregion.pl/wp-content/uploads/2011/10/szkola_a_regionalizm.pdf), [dostęp: 1.04. 2016].
- Jankowski D., *Szkola wobec edukacji równoległej*, Warszawa 1999,.
- Караманов О.В., *Організація музейних студій в умовах взаємодії академічної і неформальної освіти* // Visnuk Lviv Univ. Ser. Pedag, 2009. Part. 2.
- „Kutnowski Biuletyn Muzealny”, red. U. Kowalska, G. Dębski, M. Caban, Kutno 2002.

- Livingstone D.W., *Informal learning: Conceptual distinction and preliminary findings*, New York 2006.
- Łoś E., *Wykorzystanie metody projektów w kształceniu geograficznym i regionalnym*, Łódź 2003.
- Mucha K., *Walory wychowawcze i kształcące historii regionalnej i lokalnej w pracy metodą projektów*, [http://www.pthlodz.uni.lodz.pl/dydaktyka/konsepky/regionalizm\\_2.pdf](http://www.pthlodz.uni.lodz.pl/dydaktyka/konsepky/regionalizm_2.pdf), [dostęp: 1.04. 2016].
- Muzeum Regionalne w Lubaniu*, <http://www.komiks.gildia.pl/news/2016/02/komiksowe-spotkanie-w-muzeum-regionalnym-w-lubaniu>, [dostęp: 1.04.2016].
- Muzeum Regionalne w Radomsku*, <http://muzeum.radomsko.pl/info/konkursy/>, [dostęp: 1.04.2016].
- Pater R., *Wychowanie estetyczne w edukacji muzealnej*, [w:] *Sztuka i wychowanie*, red. K. Pankowska, Warszawa 2010.
- Skutnik J., *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice 2008.
- Trempała E., *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (rownoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- Wojnar I., *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984.
- „Zapiski Muzealne, Muzeum Regionalne w Lubaniu”, red. J. Dziaczko, Luban 2009.
- Вершловський С.Г. *Образование взрослых в России: вопросы и теории*, „Новые знания” 2004, №3.

## Muzea regionalne w Polsce jako centra edukacji nieformalnej

### Streszczenie

W artykule określono cechy realizacji edukacji nieformalnej w muzeach regionalnych w Polsce oraz jej relacje z edukacją formalną. Przeanalizowano różne formy oddziaływania edukacyjnego muzeum, wskazując na jego zalety i wady. Autorka starała się wykazać wartość muzeum jako kulturowego i edukacyjnego centrum edukacji humanistycznej w kontekście globalizacji.

**Słowa kluczowe:** edukacja nieformalna, edukacja formalna, edukacja muzealna, komunikacja, interpretacja dziedzictwa kulturowego, formy edukacji muzealnej, projekt edukacyjny.

## Regional museums in Poland as centers of non-formal education

### Summary

In this article defined the features of the implementation of informal education in regional museums in Poland and its relationship to formal education. Analyzed various forms of educational interaction in the museum, described their advantages and disadvantages. Proved value of the museum as a cultural and educational center of humanistic education in the context of globalization.

**Keywords:** informal education, formal education, regional museums, communication, interpretation of cultural heritage, forms of educational interaction in museums, educational project.



## **CZEŚĆ IV**

### **HISTORIA OŚWIATY I MYŚLI PEDAGOGICZNEJ**





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.77>

Katarzyna MILIK

## The voice of Archbishop Cambrai Fénelon concerning girls' upbringing – from the experience of French pedagogy of the 17<sup>th</sup> century

**Keywords:** education, Fenelon, French pedagogy, girls' upbringing.

François de Salignac de la Mothe Fénelon (1651–1715)<sup>1</sup> was a Catholic priest. He was born at the Château de Fénelon in Aquitaine. He attended the famous Sulpician seminary in Paris. At the age of 24 he was ordained as a priest. In the years 1679–1687 he was a director of a childcare centre for girls converted from Protestantism. Moreover, in 1685 in Poitou and Saintonge he did missionary work among Huguenots. His preaching and pedagogic talents were appreciated by Louis XIV who entrusted him with the upbringing of the Duke of Burgundy for whom Fénelon wrote 36 pedagogic fables and a famous novel entitled *The Adventures of Telemachus*. In this novel, the author presented a model of an ideal monarch, at the same time criticising the rule and lifestyle at the royal court. As a result, he fell out of the king's favour and moved to Cambrai, where he spent the rest of his life. In 1695, he became archbishop. On his initiative, a seminary was erected in this place. The Archbishop also cared about spiritual life of his congregation which can be proved by his sermons and frequent visits in parishes. Moreover, he did not forget about the poor and the ill. As Zbigniew Wit wrote, while dealing with people he was gentle, tolerant and kind<sup>2</sup>. However, Fénelon's beliefs did not entirely comply with the official teaching of the

---

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, pp. 98–99; Z. Wit, *Fénelon de Salignac de La Mothe*, [in:] *Encyklopedia katolicka*, ed. by L. Bieńkowski, P. Hemperek, S. Kamiński, vol. V, Lublin 1989, pp. 116–117; S. Litak, *Historia wychowania*, vol. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2004, pp. 184–185.

<sup>2</sup> Z. Wit, op. cit., p. 116.

Church. His writings were considered quietist<sup>3</sup> and he came into conflict with the pope. Finally, he had to take his views back and devote the rest of his life to pastoral work and scientific research.

From the point of view of pedagogy, Fénelon's publication *Treatise on the Education of Daughters* should be particularly appreciated. He was the first author who emphasised the need of educating women<sup>4</sup>. His experiences of pedagogical work with young girls as a director of the childcare centre let him study this issue. In his opinion, it was crucial and urgent: "There is no other field as neglected as girls' upbringing. [...] Bad upbringing of women brings about more damage to society than bad upbringing of men – as their faults often result from their mother's inappropriate upbringing and harmful influence that other women exercised on them at their early age"<sup>5</sup>. Fénelon knew that the nation's wellbeing can be achieved only through appropriate preparation of young girls for the role of wives-mothers, not neglecting their education at the same time. It was a shame that such great importance was attached to boys' education, whereas girls had been abandoned and most frequently their fate was in the hands of "[...] uneducated and bad-mannered mothers"<sup>6</sup>. Thus, it was not surprising that they could barely read and write. It had to be changed, as insufficiently educated women could infect the whole society with their ignorance.

The issue was not simple, as the question of girls' upbringing and education had been neglected in Europe for a long time. Although Plato claimed that a woman's mental capabilities are almost equal to a man's, on the other hand, he stressed the fact that she is destined to bring up children, not to devote her life to social work or politics<sup>7</sup>. Generally, this view clearly defined the woman's status in the family and society. Unfortunately, this pattern, strengthened over the centuries, simultaneously deprived young girls of any opportunity of obtaining good education.

It was the epoch of the Renaissance that brought about certain progress in that matter<sup>8</sup>. Theorists of upbringing began to discern the same needs in girls' and boys' upbringing. Of course, these demands referred to a wealthy layer of

<sup>3</sup> Quietism – a mystic religious-ethical doctrine formed by a Spanish Catholic theologian M. de Molino in the 17th century. Its followers perceived perfection in love towards God devoid of any activity and care about one's salvation; *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, ed. by M. Bańko, Warszawa 2008, p. 717. For details about Fénelon's writings see: Z. Wit, op. cit., pp. 116–117.

<sup>4</sup> F. Fénelon, *O wychowaniu młodzieży żeńskiej*, transl. M. Kosicki, Warszawa – Suwałki 1823.

<sup>5</sup> Ibidem, pp. 9–10; W. Stetkiewiczowa, *System wychowania kobiet według KEN*, „Przegląd Pedagogiczny” 1924, vol. 4, p. 219; M. Malinowska, *Sytuacja kobiety w siedemnastowiecznej Francji i Polsce*, Warszawa 2008, p. 222.

<sup>6</sup> P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, transl. M. Ochab, Gdańsk 1995, p. 160.

<sup>7</sup> W. Stetkiewiczowa, op. cit., p. 216.

<sup>8</sup> Cf.: S. Folaron, *Kobieta renesansu. U progu narodzin kobiety nowożytnej*, Częstochowa 2001, pp. 23–28.

society. For example, one of the leading humanists, Erasmus of Rotterdam, demanded that secondary schools, similar to schools for boys, based on classical curriculum, be organized for daughters from wealthy families so that they were skilled in more than just hand knitting<sup>9</sup>. Similarly, Juan Luis Vives did not refuse girls their right to education, he even thought that women's despicable misdeeds most frequently came from their ignorance. On the other hand, he emphasised that obtained skills and knowledge should be used only at home. According to Vives, an educated woman is a caring mother devoted to her daughters' education, obedient, constantly taking care of the house and the farmstead, under no circumstances involved in public matters. As "It is not proper [for a woman] to be a head teacher, be in the company of men, to discuss [...]"<sup>10</sup>. Such behaviour was unacceptable at that time. Similarly to Tomas Moore's opinions stating that elementary school education should be common and obligatory for everyone, regardless of the sex<sup>11</sup>. He educated his two daughters according to his views. He claimed that education should provide women with spiritual autonomy, develop their ability of independent decision taking and distinguishing good from evil<sup>12</sup>.

In the 17<sup>th</sup> century, another challenging idea emerged – that was the idea of mass education propagated by John Amos Comenius. This Czech pedagogue also thought that all children should be educated. To achieve this goal, he developed a concept of a uniform schooling system which he presented in *The Great Didactic*<sup>13</sup>. In his opinion, women should be taught things that "[...] they should know and can use both for appropriate housekeeping, and for their and their husband's, children's and family's health"<sup>14</sup>. Although the issue of common elementary education for girls in public schools was actually solved in the middle of the 18<sup>th</sup> century, the books for almost every subject written by Comenius already showed a new trend in teaching<sup>15</sup>.

Fénelon benefited from the achievements of all these generations. He also identified himself with the views of an English philosopher, John Locke<sup>16</sup>. He

<sup>9</sup> At school, girls would learn Latin, Greek, rhetorics or classical literature; B. Właźlik, *Wychowanie dziewcząt w XVI i XVII w.*, [in:] "Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika" 2008, vol. 17, p. 201.

<sup>10</sup> J.L. Vives, *O podawaniu umiejętności*, translated by A. Kempfi, Wrocław 1968, pp. 270–274; cf.: B. Właźlik, op. cit., pp. 201–202; H. Dziechcińska, *Kobieta w życiu i literaturze XVI i XVII wieku*, Warszawa 2001, p. 22; J. Partyka, "Żona wyćwiczona". *Kobieta pisząca w kulturze XVI i XVII wieku*, Warszawa 2004, pp. 66–68.

<sup>11</sup> J. Krasuski, *Historia wychowania*, Warszawa 1989, p. 67; S. Folaron, op. cit., p. 26.

<sup>12</sup> J. Partyka, op. cit., p. 68; B. Właźlik, op. cit., pp. 202–203.

<sup>13</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, pp. 118–119; A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 74.

<sup>15</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, op. cit., pp. 119–120; W. Urban, *Nauczanie domowe a szkolne w Małopolsce od XVI do XX wieku*, [in:] *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX. Materiały z konferencji naukowej Katedry Historii Wychowania – czerwiec 1993 r.*, ed. by J. Jundził, Bydgoszcz 1994, p. 204.

<sup>16</sup> S. Kot., *Historia wychowania*, vol. 1, Warszawa 1996, pp. 337–347.

was in favour of teaching in a mother tongue and he saw the need to adjust teaching programmes and methods to the child's age. His work *Treatise on the Education of Daughters* contains many early-Enlightenment slogans. And even though the education programme itself might seem quite modest, at that time it was regarded as very progressive, and was appreciated in aristocratic circles. Polish education reformers of the Commission of National Education also referred to this programme<sup>17</sup>.

In this programme, Fénelon contained many precious remarks pertaining to human psyche and to the woman's role in family and society. All in all, they went together with the general upbringing ideal which was formed during the 17<sup>th</sup> century among social elites – aristocracy and landed nobility. This ideal encompassed an image of a well-mannered woman – a perfect housewife, devoted wife and mother<sup>18</sup>. Fénelon wrote that the place where this woman was supposed to fulfil her ambitions was her home, it was her workshop and “if that household is skillfully and decently run, it shall be to her husband's liking and shall constitute the best place for bringing up healthy, properly growing children”<sup>19</sup>. For a woman, home was her shelter and an institution which she was supposed to manage. It was her duty to administer, economise, make her household flourish. Thus, from the very childhood she should learn all the activities related to further duties, and even noble birth did not free her from that obligation<sup>20</sup>.

Noble birth was not necessary to fulfil all these obligations. Fénelon remarked that female mind was weaker than the male one and as such it was not able to absorb too difficult and complex information. Women were merely destined for “moderate exercise”, they should not engage in politics, martial arts, law, philosophy or theology. There was no need for them to be scholars as this path might lead them straight to vanity and unnecessary exaggeration<sup>21</sup>. As Stanisław Kot remarked, Fénelon did not advise to stimulate girls' interest in learning<sup>22</sup>. Actually, it was the right approach as at that time women did not even have an opportunity to obtain the same level of education as men.

Home, court or convent took care of appropriate yet limited education of young girls. Generally, developing female minds was avoided everywhere. Even if there were some changes in the programmes, they were insignificant. Till the first half of the 19<sup>th</sup> century, the content of girls' educational programmes was not worth much, as its goal was the same: to raise these girls to become godly wives and efficient housewives<sup>23</sup>.

---

<sup>17</sup> S. Litak, op. cit., p. 185.

<sup>18</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, op. cit., p. 120.

<sup>19</sup> F. Fénelon, op. cit., p. 9.

<sup>20</sup> H. Dziechcińska, op. cit., pp. 30–31.

<sup>21</sup> F. Fénelon, op. cit., pp. 2–3, p. 31.

<sup>22</sup> S. Kot, op. cit., pp. 322–323.

<sup>23</sup> E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, transl. K. Choiński, Warszawa 1998, p. 78.

Most often the daughter's education did not include any books, and was performed by her mother who tried to care for her morality and prepare her for future household chores. Girls educated at home rarely had their own tutors. It depended on the family's financial status, its social environment and, above all, on the father's views on his daughter's education<sup>24</sup>. Only young gentlewomen arrived at the court, where under the housekeeper's control they learned how to read, sometimes how to write, how to play a musical instrument and sing. They also obtained practical skills of sewing, embroidering and cooking<sup>25</sup>.

From the 16<sup>th</sup> century on, one could send a young girl to obtain her education in a convent. Such an opportunity arose due to Protestant schools for women which were open in bigger cities. This fact forced convents to open their doors to lay students (beforehand, convents engaged in educating novices)<sup>26</sup>. Education to be obtained in a convent school was minimal: reading, singing, handicrafts, religion. Unfortunately, most often girls left such places as ignorant as they were on their arrival. The example of Poland shows that the level of education increased a little with the arrival of the Order of the Visitation of Holy Mary and the Benedictine Sisters of Perpetual Adoration in the middle of the 17<sup>th</sup> century<sup>27</sup>.

As far as convent school were concerned, it should be emphasised that Fénelon did not support them, though he respected upbringing in good convents. However, he criticized the activity of those orders which, in his opinion, were not perfect. He accused them of "equipping girls with false, distorted ideas about the world, leaving them ignorant about the relations in which they are to live"<sup>28</sup>. The Archbishop was above all in favour of home education: "The eyes of a sagacious, caring and Christian mother can undoubtedly discern what others cannot see"<sup>29</sup>. Only a woman who did not have such features of character should think about educating her daughter in a good convent school.

In case of home education, the choice of an appropriate governess and tutor was crucial. These had to be reasonable and godly women who would support the children's mother in that toil of upbringing. Fénelon firmly emphasised that people who had experienced bad upbringing would not be able to bring up

<sup>24</sup> J. Partyka, op. cit., p. 72.

<sup>25</sup> J. Bar, *Z dziejów wychowania dziewcząt w dawnej Polsce*, „Kwartalnik Prawno-Historyczny” 1959, no. 2/3–4, p. 327.

<sup>26</sup> M. Borkowska writes: „undoubtedly, running schools was one of the activities expected from convents”, M. Borkowska, *Panny siostry w świecie sarmackim*, Warszawa 2002, p. 84.

<sup>27</sup> J. Bar, op. cit., pp. 326–327 and on. See also: A. Szylar, „Najprzód zaraz wstaną, kiedy ich obudzą...”, czyli *panny świeckie na edukacji u wizytek warszawskich w XVIII wieku*, [in:] *Per mulierem... Kobieta w dawnej Polsce – w średniowieczu i w dobie staropolskiej*, ed. by K. Justyniańska-Chojak, S. Konarska-Zimnicka, Warszawa 2012, pp. 211–230.

<sup>28</sup> S. Kot, op. cit., p. 271; por. F. Fénelon, op. cit., p. 263.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 262. We can find similar remarks in the writings of Erasmus, who wrote that “it is better to place five or six children with a decent teacher or two in a private house”; P. Aries, op. cit., p. 118.

a young girl in an appropriate way<sup>30</sup>. In this way, he wanted to make all mothers very careful about their choices.

In Fénelon's vision, the range of female studies should not be and was not too vast. A young lady should know how to read, write, have some knowledge about grammar, mathematics, ancient and contemporary history, and basic legal regulations. She should read world-famous books and poetry, consult paintings and music, yet in moderation. An inappropriate choice of teaching stimuli might become a source of vanity and "poisonous entertainment"<sup>31</sup>. Christian music and poetry would be recommended. As far as learning Italian or Spanish was concerned, Fénelon recommended learning Latin as "the language of the Church". Its mastery would allow a young lady to take part in church services in a more conscious way<sup>32</sup>.

In principle, religion, its dogmas and morality should constitute the main subject for girls<sup>33</sup>. In Fénelon's opinion, only a virtuous, godly woman can contribute to the development of "family well-being", work on its traditions, bring up her children well, proudly support her husband"<sup>34</sup>. Only a woman was and is a true support of her family, and that is why she should be prepared for that role really well. Education aiming at that goal should start in early childhood.

Fénelon's views on educating children were very modern. Similarly to Jean Jacques Rousseau, he approved of upbringing close to nature, based on the rules of Christian humanism<sup>35</sup>. In his opinion, a child and a man in general, does not have stable tendencies to do bad things. That is why their instincts should be directed towards good. Thus, a child should be provided with solid moral basis, good role models to be followed, and should always be surrounded by nice and kind people. Children should be brought up in decency, but not in a too strict way: "[...] they shall benefit more from trust and sincerity than from strict rule", wrote Fénelon<sup>36</sup>. Corporal punishment should be the last resort, when all other means of discipline are inefficient<sup>37</sup>. In general, one should use gentle punishment. The Archbishop also encouraged parents to create such conditions which would provoke pangs of conscience in children or their feeling of shame. At the same time, he advised to avoid "public humiliation", the most acute form of punishment for a young person<sup>38</sup>.

<sup>30</sup> F. Fénelon, op.cit., pp. 266–267. O wychowaniu domowym see also: D. Żołędź, *Rodzina szlachecka jako środowisko wychowawcze (XVI–XVII w.)*, [in:] *Wychowanie...*, pp. 184–185.

<sup>31</sup> S. Kot., op. cit., pp. 322–323; E. Badinter, op. cit., p. 81.

<sup>32</sup> S. Kot., op. cit., pp. 322–323; F. Fénelon, op. cit., pp. 226–240.

<sup>33</sup> On the other hand, Fénelon warns against being too churchy, and he wrote: "[...] let girls not get attached to this sanctimoniousness triggered by thoughtless zealotry"; S. Kot, op. cit., p. 326.

<sup>34</sup> F. Fénelon, op.cit., pp. 7–9.

<sup>35</sup> W. Okoń, op. cit., p. 99; M. Krajewski, *Historia wychowania i myśli pedagogicznej. Zarys wykładu*, Płock 2006, pp. 105–106.

<sup>36</sup> F. Fénelon, op. cit., p. 55; M. Malinowska, op. cit., p. 223.

<sup>37</sup> M. Malinowska, op. cit., p. 223; F. Fénelon, op. cit., p. 57.

<sup>38</sup> F. Fénelon, op. cit., p. 62–63.

Education should make use of children's natural curiosity. Their questions should always be willingly answered, as it is an efficient teaching method. It is worth combining teaching and play and show the usefulness of obtained knowledge. "Scientific lessons" should be avoided. It is important to make them interesting, and the teacher should be cheerful and patient<sup>39</sup>. Fénelon warned the readers against the most frequent mistake made in upbringing: "boredom in teaching and fun in amusement," and he encouraged them "to make learning pleasant; to protect it with the shade of freedom and delight [...]"<sup>40</sup>. Similarly, these pieces of advice refer to teaching religion which should be taught in an interesting, accessible way, based on a friendly conversation. Topics such as human soul and body, earthly and eternal life should be discussed at length. Since the very childhood, children should be made familiar with the Bible, and religious obligations should be presented to them via the example of religious services<sup>41</sup>.

Furthermore, the Archbishop claimed that "[...] joy and trust [...]" should prevail, otherwise you will cloud the mind, smother the desire [...]"<sup>42</sup>. Children should not be treated with mistrust, limited in their freedom or be spared praise in fear of its negative effects. Helplessness and weaknesses of childhood should be treated with kindness and understanding<sup>43</sup>. Fénelon claimed that children should not be overburdened with studying. It is worth establishing breaks between lessons, during which physical outdoor activity is also crucial<sup>44</sup>. One should be patient and tender as the Archbishop emphasised that: "[...] the most difficult thing in upbringing is to raise children who do not lack tenderness"<sup>45</sup>. Moreover, one should not be afraid of one's imperfections, as the example of our personal progress could be the best model to imitate for our children"<sup>46</sup>. Generally, everything should be balanced with common sense and moderation. This rule applies as well to the choice of appropriate pastimes for children. Fénelon recommended to choose simple and useful ones such as: reading, walking, innocent conversation, etc. The Archbishop also recommended telling stories to children, especially the ones about animals were considered useful as they combined wit and innocence"<sup>47</sup>. At the end of the 17<sup>th</sup> century this literary genre became very popular not only in children's education, but also in literary salons as amusement for adults<sup>48</sup>.

In the upbringing process, rewards also play a very important role. Fénelon was of an opinion that one should never promise clothes or sweets as a reward as

<sup>39</sup> S. Litak, *op. cit.*, pp. 184–185; F. Fénelon, *op. cit.*, pp. 48–50, pp. 64–68.

<sup>40</sup> F. Fénelon, *op. cit.*, p. 67.

<sup>41</sup> S. Kot, *op. cit.*, p. 325. Cf.: F. Fénelon, *op.cit.*, pp. 110–141, pp. 150–152.

<sup>42</sup> F. Fénelon, *op.cit.*, p. 61.

<sup>43</sup> S. Kot, *op. cit.*, p. 323.

<sup>44</sup> F. Fénelon, *op. cit.*, p. 26, pp. 68–69.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 51.

<sup>47</sup> *Ibidem*, pp. 72–73, p. 91.

<sup>48</sup> P. Ariés, *op. cit.*, pp. 100–101.

in this way one makes children attached to things that they should really despise. Rewards should always be good and useful, like e.g. a book. One should also praise children in a moderate way, as too many positive stimuli might lead to vanity<sup>49</sup>.

As far as education was concerned, Fénelon stated that it was a process in which a child should be gradually involved, with no compulsion. The moment when a given child began its education was important. In this case, its natural predispositions and individual development should be taken into account. On the other hand, the archbishop warned against starting too early, which might lead a young man to self-admiration and conceit<sup>50</sup>.

In Fénelon's upbringing programme, both the mind and the body were important. Children should eat regularly, preferably at set times, and their meals should be nourishing. Various delicacies should not be served too often as they spoil the taste of healthy meals. As Fénelon wrote, "There is nothing more useful than accustoming children to simple life"<sup>51</sup>.

This message was essential in case of the upbringing of girls who are often naturally weepy, sulky, absent-minded, reckless, talkative, jealous, prone to pettiness, superstitious, etc. Most often, women's mental backwardness also contributes to the development of these features. Fénelon emphasised that women's weakness also had its source in their fondness for splendour; their exaggerated care about beauty and clothes. He warned his readers against lack of modesty and all eccentricities. In his view, beauty lay only in natural things. He criticised impractical, tight outfits which might be even detrimental to one's health, like e.g. a corset. He thought that clothes should be comfortable and complying with Christian customs, that is: modest, simple and not going beyond the estate a given girl belonged to<sup>52</sup>.

Daughters' upbringing should also take into account teaching them how to be thrifty, and developing their predilection for order and cleanliness: "[...] make them get used to order so that they cannot bear looking at anything dirty and things scattered all over the place; let them notice the smallest particle of dust [...]"<sup>53</sup>; at the same time, he added that only "Order in moderation is a virtue [...]"<sup>53</sup>. Generally, a woman should never stay idle as idleness brings about bad thoughts<sup>54</sup>.

A young girl should also be gradually introduced into the world of servant management and informed of the scope of her duties. It was important for her to know how to keep servants obedient and treat them in a Christian manner. It was

---

<sup>49</sup> F. Fénelon, *op. cit.*, pp. 88–90.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>51</sup> *Ibidem*, pp. 25–26, p. 74.

<sup>52</sup> *Ibidem*, pp. 189–201.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 215 and 217.

<sup>54</sup> J. Partyka, *op. cit.*, p. 70.



not an easy task, thus a wise mother should devote some time to her daughter, to her education and excuse mistakes that can be made”<sup>55</sup>.

Practical training was an indispensable element of a woman’s education, it let her obtain skills necessary for running a household and bringing up children. For Fénelon, it constituted an ideal completion of theoretical knowledge which was not too vast but certainly was to be useful for every woman.

Generally speaking, upbringing should conform with traditions in a given society and it should be varied within an estate attributed to a given woman and her destiny. The scope of duties for a girl living in the country was different from the obligations of a young lady living in a city. A nun’s future life was also different. A young girl “[...] should not long for wealth and hopes above her estate [...]”<sup>56</sup>. In this way, she shall avoid disappointment and vanity.

As was mentioned above, a woman, if she was not destined for a convent, was mainly brought up to be a future wife and mother. Thus, the question of her getting married was considered very important. Fénelon advised young girls to pay attention to their future husbands’ features of character. The best candidate was a man who was “[...] modest, stable, rationally thinking and able to perform civil service”<sup>57</sup>. On the other hand, to draw such a candidate’s attention, one should be “[...] a modest girl, not showing any light-heartedness and flightiness”<sup>58</sup>. Staying silent was particularly valued in women: “A woman should speak only when she really needs something, and her face should express hesitation and respect [...]”<sup>59</sup>. For contemporary men, women’s education did not matter much. Some of them even thought that education gives them male features and takes their charm away<sup>60</sup>. The most important thing was for women to be good housewives and obedient wives in the future.

Fénelon often emphasised the fundamental role of a woman as wife-mother, yet he was of an opinion that running a household required some knowledge and skills from her. In general, he was a supporter of practical education in case of both sexes: “Women, similarly to men, should acquire such knowledge and skills that they need to perform activities attributed to them [...]”<sup>61</sup>. Such an attitude fostered Fénelon’s minimalism reflected in the upbringing programme for young girls. Still, the author expressed his concern and predicted that for some people this project might seem bizarre: “For its success, some say, one would need reason, patience and exceptional talent. Where are the governesses who could understand it and, what is more, use it in practice”, wrote the worried Archbishop<sup>62</sup>.

---

<sup>55</sup> F. Fénelon, *op. cit.*, pp. 221–226.

<sup>56</sup> *Ibidem*, pp. 242–245.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 278.

<sup>58</sup> *Ibidem*, p. 205, p. 279.

<sup>59</sup> E. Badinter, *op. cit.*, p. 80.

<sup>60</sup> S. Folaron, *op. cit.*, p. 24.

<sup>61</sup> F. Fénelon, *op. cit.*, pp. 208–209.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 246.

Despite Fénelon's doubts, it must be admitted that most of his advice is still as valid today. In his publication *Treatise on the Education of Daughters* he contained many precious remarks which could refer both to girls' and boys' upbringing. It must be said that the Archbishop knew child's nature very well. He openly wrote about the need to adjust knowledge to one's age and level of perception. The moment one begins their education is crucial, nothing can be hastened, everything should proceed slowly, in its natural way, adjusted to the pace of development of each child. Too strict upbringing should be avoided as it smothers a child's inborn curiosity which should constitute a straight way to learning. Teaching methods should be personalized and varied. Lessons should be interesting. Combining teaching and play, avoiding difficulties seems to be the best idea. A teacher's role is crucial here, as they should be wise, patient and kind. Fénelon's idea of upbringing influenced the pedagogical theory and more and more often children's needs were taken into consideration and new solutions for teaching were sought.

The Archbishop's great achievement was, above all, drawing his readers' attention to the need of educating women. The issue concerned not only France, but whole Europe. It must be remembered that only girls coming from the so-called social elite and sometimes from wealthy townspeople had an opportunity to be educated. The concept of primary level general education did not exist at that time. Fénelon was a supporter of home teaching, under the supervision of an alert mother and a sagacious governess. Convent education made sense only if a girl was sent to a good convent.

The education programme for girls promoted by Fénelon was rather modest and did not go beyond the estate attributed to a given girl. It was generally very close to the upbringing ideals formed at that time. Theoretical knowledge was supposed to be the completion of a woman's practical abilities, and that woman's destiny was to become a good wife, mother and housekeeper. Finally, girls' education, neglected so far, was to become as important as the issue of boys' education. In his writings, Fénelon tried to prove that one could not expect a woman to bring her children well if she had not benefited from her upbringing before. Furthermore, he claimed that the whole family's wellbeing depended on the level of woman's knowledge. It was supposed to form good and bad habits in a given family. Thus, all depended on the fact whether the woman was well prepared for her role. Fénelon explicitly proved that educating women could bring only benefits to society.

## **Bibliography**

Aries P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, transl. M. Ochab, Gdańsk 1995.

- Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, transl. K. Choiński, Warszawa 1998.
- Bar J., *Z dziejów wychowania dziewcząt w dawnej Polsce*, „Kwartalnik Prawno-Historyczny” 1959, no. 2/3–4.
- Bartnicka K., Szybiak I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
- Borkowska M., *Panny siostry w świecie sarmackim*, Warszawa 2002.
- Dziechcińska H., *Kobieta w życiu i literaturze XVI i XVII wieku*, Warszawa 2001.
- Fénelon F., *O wychowaniu młodzieży żeńskiej*, transl. M. Kosicki, Warszawa – Suwałki 1823.
- Folaron S., *Kobieta renesansu. U progu narodzin kobiety nowożytnej*, Częstochowa 2001.
- Komeński A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Kot S., *Historia wychowania*, vol. 1, Warszawa 1996.
- Krajewski M., *Historia wychowania i myśli pedagogicznej. Zarys wykładu*, Płock 2006.
- Krasuski J., *Historia wychowania*, Warszawa 1989.
- Litak S., *Historia wychowania*, vol. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2004.
- Malinowska M., *Sytuacja kobiety w siedemnastowiecznej Francji i Polsce*, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Partyka J., „*Żona wyćwiczona*”. *Kobieta pisząca w kulturze XVI i XVII wieku*, Warszawa 2004.
- Stetkiewiczowa W., *System wychowania kobiet według KEN*, „Przegląd Pedagogiczny” 1924, vol. IV.
- Szylar A., „*Najprzód zaraz wstaną, kiedy ich obudzą...*”, czyli *panny świeckie na edukacji u wizytek warszawskich w XVIII wieku*, [in:] *Per mulierem... Kobieta w dawnej Polsce – w średniowieczu i w dobie staropolskiej*, ed. by K. Justyniańska-Chojak, S. Konarska-Zimnicka, Warszawa 2012.
- Urban W., *Nauczanie domowe a szkolne w Małopolsce od XVI do XX wieku*, [in:] *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX. Materiały z konferencji naukowej Katedry Historii Wychowania – czerwiec 1993 r.*, ed. by J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994.
- Vives J.L., *O podawaniu umiejętności*, translated by A. Kempfi, Wrocław 1968.
- Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, ed. by M. Bańko, Warszawa 2008.
- Wit Z., *Fénelon de Salignac de La Mothe*, [in:] *Encyklopedia katolicka*, ed. by L. Bieńkowski, P. Hemperek, S. Kamiński, vol. 5, Lublin 1989.
- Włażlik B., *Wychowanie dziewcząt w XVI i XVII w.*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2008, vol. 17.
- Żołądź D., *Rodzina szlachecka jako środowisko wychowawcze (XVI–XVII w.)*, [in:] *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX. Materiały z konferencji naukowej Katedry Historii Wychowania – czerwiec 1993 r.*, ed. by J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994.

## **Głos arcybiskupa Cambrai Fénelona o wychowaniu dziewcząt – z doświadczeń pedagogiki francuskiej XVII w.**

### **Streszczenie**

François de Salignac de la Mothe Fénelon był księdzem katolickim, arcybiskupem, wybitnym kaznodzieją i wychowawcą. Jego doświadczenie na stanowisku dyrektora centrum opieki nad dziewczętami po konwersji z protestantyzmu pozwoliło mu na odkrywanie i badanie problemu edukacji dziewcząt. Arcybiskup był przekonany, że odpowiednie wychowanie młodych dziewcząt może przynieść wiele korzyści społeczeństwu. Jego zdaniem, tylko dobrze wychowana, religijna kobieta może wychować swe dzieci na dobrych obywateli. Program edukacji proponowany przez Fenelona w dziele *Traktat o edukacji córek* może się wydawać skromny, lecz ówczesnie był traktowany jako postępowy. W swej publikacji Fenelon podnosi znaczenie religii w dobrym wychowaniu. Oprócz tego zaproponował on podstawową edukację dla dziewcząt, uważając, że uzyskana wiedza powinna służyć tylko praktycznym umiejętnościom potrzebnymi w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Ogólnie jego idee harmonizowały z akceptowanym obrazem XVII-wiecznej kobiety – dobrej żony, matki i gospodyni domowej.

**Słowa kluczowe:** edukacja, Fenelon, pedagogika francuska, wychowanie dziewcząt.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.78>

Tadeusz SROGOSZ

Iwona WOŁYNIEC

## Oświata ludowa jako czynnik poprawy stanu zdrowia ludności według populacjonistów polskich w XVIII wieku

**Słowa kluczowe:** oświata ludowa, stan zdrowia ludności, populacjoniści polscy, XVIII w.

Myśl populacjonistyczna jest jednym z węzłowych problemów nauki historycznej. Od znanej tezy Joachima Lelewela, dotyczącej demograficznego podłoża zacofania Hiszpanii i Rzeczypospolitej, badacze traktowali poglądy populacjonistów w kontekście polityki ekonomicznej lub społecznej na szerszym tle chronologicznym i terytorialnym. Dodatkowym aspektem tych publikacji była historyczna podbudowa aktualnych założeń polityki populacyjnej w skali kraju lub świata<sup>1</sup>. W ostatnich latach ukazały się prace rozpatrujące zagadnienie pod kątem opieki społecznej i zdrowotnej<sup>2</sup>. Populacjoniści dostrzegali bowiem nędzę panującą w kraju i jego upadek ekonomiczny, nieład polityczny oraz jaskrawe różnice w rozwoju Rzeczypospolitej w porównaniu z rozkwitem państw i społeczeństw.

<sup>1</sup> Na przykład: E. Rosset, *Doktryna ludności optymalnej w rozwoju historycznym*, Warszawa 1983.

<sup>2</sup> J. Głowacki, *Zwiększenie zaludnienia i poprawa zdrowotności w „Listach patriotycznych” Józefa Wybickiego na tle dążeń XVIII-wiecznej Europy*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica” 1990, t. 37; T. Srogosz, *Reforma opieki społecznej i zdrowotnej jako czynnik poprawy parametrów ilościowych i jakościowych potencjału ludnościowego według populacjonistów polskich drugiej połowy XVIII wieku*, „Przegląd Nauk Historycznych” 2003, R. II, nr 1 (3); tegoż, *Dyskurs medyczny w pismach populacjonistów polskich drugiej połowy XVIII wieku*, [w:] *Przełom nowożytny w nauce europejskiej i jej kontekst społeczno-kulturowy*, red. B. Płonka-Syroka, A. Syroka, Wrocław 2004; I. Wołyniec, *Idee populacjonistyczne w Rzeczypospolitej w XVIII wieku*, Częstochowa 2013 (praca doktorska w Bibliotece Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie).

czeństw Europy Zachodniej, a w programach ich reform nietrudno doszukać się wpływów idei Monteskiusza, angielskich ekonomistów politycznych, jak i przenikających do kraju nurtów austriacko-niemieckiej kameralistyki<sup>3</sup>.

W XVI–XVIII w. pod pojęciem „optimum demograficznego” rozumiano możliwie jak największą liczbę ludności, jaką powinno mieć państwo<sup>4</sup>. Do dziś nie jest precyzyjnie zdefiniowane pojęcie „ludności optymalnej”. Uważa się na ogół, że chodzi tutaj o ukształtowanie takich procesów i struktur demograficznych, które powinny przynieść najwyższą jakość życia społeczeństwa. Najwcześniej o zwiększenie potencjału ludnościowego zaczęły zabiegać monarchie absolutne, wsparte doktryną ekonomiczną merkantylizmu. Na przykład Jean Bodin pisał:

Otóż nie należy nigdy obawiać się, aby było za dużo poddanych, zważywszy, że nie ma bogactw ani siły większej, jak z ludzi i że, co więcej, mnogość obywateli zawsze zapobiega buntom i spiskom, a tym więcej, jeśli wielu jest między nimi takich, którzy są pośredni między ubogimi i bogatymi, dobrymi i niegodziwymi, mądrymi i szalonymi, a nie ma nic bardziej niebezpiecznego, jak aby poddani byli podzieleni na dwie części bez środka, co zazwyczaj zachodzi w rzeczpospolitych, gdzie jest mało obywateli<sup>5</sup>.

W XVII w. założenia populacyjne państw europejskich zmieniły się, głównie po stratach demograficznych, jakie spowodowała wojna trzydziestoletnia. Mianowicie nie tylko zwracano uwagę na zwiększenie liczby ludności, lecz także na parametry jakościowe potencjału ludnościowego. Dla państwa istotna stała się walka z wysoką śmiertelnością, w tym zwłaszcza wśród niemowląt i z powodu chorób zakaźnych. W połowie XVIII w. nastąpiła znów zmiana w podejściu do zagadnień populacyjnych. Szerzej stosowano niektóre metody zwiększenia zaludnienia, na przykład osiedlanie przybyszów, nagradzanie ojców wielodzietnych rodzin etc. W tym okresie również większą rolę przypisywano jakości potencjału ludnościowego, przez co rozumiano zdolność do pracy i służby wojskowej. Zdrowi i silni mężczyźni potrzebni byli szczególnie w rozbudowujących się armiach. Nadmiar ludności, niemającej pracy, pozbawionej środków do utrzymania, stanowił z kolei problem dla państwa z powodu zwiększonych wydatków w kierunku zapewnienia bezpieczeństwa, zabezpieczeń przeciwepidemicznych, likwidacji żebractwa. Fizjokratyzm, najbardziej popularna w tym czasie doktryna ekonomiczna, nie zalecał nadmiernego przyrostu ludności.

W nauce występuje termin „modernizacja”, którym objęto procesy towarzyszące przekształcaniu się państw i społeczeństw na drodze od feudalizmu do kapitalizmu. Termin ten posiada szerokie znaczenie nie tylko w sensie merytorycznym (czasem dokonuje się dość dowolnej interpretacji Maxa Webera lub

<sup>3</sup> I. Wołyniec, *Koncepcje Stefana Garczyńskiego dotyczące rozwoju ludności Rzeczypospolitej w pierwszej połowie XVIII w.*, [w:] *Z dziejów zdrowia publicznego*, red. J. Nosko, Łódź 2006, s. 105.

<sup>4</sup> Z. Daszyńska-Golińska, *Zagadnienia polityki populacyjnej*, Warszawa 1927, s. 47; E. Rosset, dz. cyt., s. 241–246; B. Smulewicz, *Krytyka burżuazyjnych teorii ludnościowych*, Warszawa 1960, s. 135.

<sup>5</sup> J. Bodin, *Sześć ksiąg o Rzeczypospolitej*, wyd. Z. Izdebski, Warszawa 1958, s. 470.

nawet modernizację rozpatruje się w oderwaniu od teorii niemieckiego socjologa), lecz także terytorialnym, obejmując cały kontynent, a nawet przekraczając granice Europy. Według Jacka Staszewskiego modernizacja ma zastosowanie nie tylko do państw absolutnych, ale też do zanarchizowanej Rzeczypospolitej oraz despotycznie rządzonych Rosji i Turcji<sup>6</sup>. Jest rzeczą naturalną, że żadne tak pojemne pojęcie nie pozostaje bez różnic stanowisk i interpretacji poszczególnych dyscyplin naukowych. Na przykład dla przedstawiciela demografii modernizacja kojarzy się z przejściem od społeczeństwa o tradycyjnej do społeczeństwa o nowoczesnej reprodukcji ludności, co zaczęło się upowszechniać w Europie dopiero w ostatniej ćwierci XIX w.<sup>7</sup> Mimo to nawet demografowie są skłonni poszukiwać procesów modernizacyjnych w XVIII, a nawet w XVII w., wskazując na Anglię jako prekursorkę przemian. Władcy z reguły podejmowali dzieło modernizacji po klęskach militarnych, dlatego też na przykład Krzysztof Pomian łączy ten proces w sposób dość uproszczony z potrzebami wojska<sup>8</sup>. Według Pierre'a Chaunu państwo Oświecenia porwało się na rzecz gigantyczną: odzyskać straty, wyrównać „granice” do poziomu centrum, zbudować od wschodu na zachód i od południa na północ, dzięki współzawodnictwu i przestrzeganiu równowagi, w wielkich zarysach jednorodną czasoprzestrzeń<sup>9</sup>.

W XVII–XVIII w. w Rzeczypospolitej obserwujemy również zabiegi modernizacyjne lub, jak piszą o tych zjawiskach inni historycy, dążenie do wyjścia z cywilizacji zacofanej. W tym okresie w literaturze politycznej pojawiło się wiele wzmianek o charakterze populacjonistycznym. Do pisarzy politycznych uwzględniających ten aspekt naprawy państwa należeli między innymi: Krzysztof Opaliński, Aleksander Maksymilian Fredro, Jan Stanisław Jabłonowski, Stanisław Leszczyński, Wawrzyniec Mitzler de Kolof i Stefan Garczyński.

Stanisławowi Leszczyńskiemu leżał na sercu problem opieki społecznej i poprawa warunków sanitarno-zdrowotnych. Z tego też względu opowiadał się za budową szpitali dla ubogich, które stanowiłyby skuteczną tamę dla rozprzestrzeniania się włośczęgostwa, próżniactwa i żebractwa<sup>10</sup>. Wawrzyniec Mitzler de Kolof problemy demograficzne wiązał z opłakanym stanem służby zdrowia w Rzeczypospolitej – zarówno pod względem ilości lekarzy, jak i ich umiejętności. W artykule *O istocie nauki lekarskiej w powszechności, w szczególności zaś o jej stanie w Pol-*

<sup>6</sup> J. Staszewski, *Absolutyzm – spór o zakres i treść terminu*, [w:] *Europa i świat w epoce oświeconego absolutyzmu*, Warszawa 1991, s. 404.

<sup>7</sup> M. Okólski, *Reprodukcja ludności a modernizacja społeczeństwa. Polski syndrom*, Warszawa 1988, s. 23–26.

<sup>8</sup> K. Pomian, *Europa i jej narody*, Warszawa 1992, s. 107–109.

<sup>9</sup> P. Chaunu, *Cywilizacja wieku Oświecenia*, Warszawa 1989, s. 133.

<sup>10</sup> S. Leszczyński, *Rozmowa Europejczyka z wyspiarzem z królestwa Dumocala*, [w:] *Rys życia i wybór pism Stanisława Leszczyńskiego króla polskiego, księcia Lotaryngii i Baru, zwanego filozofem dobroczyncą*, oprac. K.L. Niezabitowski, Warszawa 1828, s. 280; por. J. Lechicka, *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego oraz wybór jego pism*, Toruń 1951, s. 96; W. Konopczyński, *Polscy pisarze polityczni XVIII wieku (do Sejmu Czteroletniego)*, Warszawa 1966, s. 120.

szcze, apelował o należyte i wszechstronne kształcenie lekarzy, dzięki którym niebezpieczne, a często nawet śmiertelne choroby z powodzeniem mogłyby zostać wyleczone<sup>11</sup>. Propagował również założenie w Warszawie Collegium Medicum, w rodzaju towarzystwa lekarskiego, które kontrolowałoby kwalifikacje i działalność praktykujących w kraju lekarzy<sup>12</sup>. Natomiast ostatni z wymienionych pisarzy, wykształcony na Śląsku i przebywający dłuższy okres w Berlinie (tam napisał *Anatomię Rzeczypospolitej Polskiej*), wskazywał na propopulacyjną politykę we Francji, Holandii, Anglii oraz państwach niemieckich i włoskich. Dlatego postulował właściwy nadzór medyczny ze strony państwa, walkę z negatywnymi zachowaniami zdrowotnymi i reformę edukacji<sup>13</sup>. Wyedukowanie włościan i zapobieganie szerzącym się patologiom (a szczególnie pijaństwu) powierzał Garczyński Kościołowi, krytycznie oceniając dotychczasowy brak zdecydowanych działań księży i obarczając ich winą za wysoką śmiertelność panującą wśród dzieci<sup>14</sup>.

Silniejsze impulsy w zakresie reform państwa i struktur społecznych, jak również kontynuacja publicystycznych rozważań na temat poprawy parametrów ilościowych i jakościowych potencjału ludnościowego Rzeczypospolitej, wystąpiły w pierwszym dziesięcioleciu panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego.

Jednym z czołowych propagatorów idei populacjonistycznych, który właśnie w oświacie ludowej upatrywał poprawy stanu zdrowia ludności, był stolnik koronny August Fryderyk Moszyński<sup>15</sup>. Swe postulaty zawarł w dwóch memoriałach, przedłożonych królowi w 1764 i 1774 r.<sup>16</sup> Szczegółowo przeanalizował

<sup>11</sup> W. Mitzler de Kolof, *O istocie nauki lekarskiej w powszechności, w szczególności zaś o jej stanie w Polsce*, „Nowe Wiadomości Ekonomiczne i Uczzone” 1758, t. 1, cz. 1, s. 1–15.

<sup>12</sup> Projekt ten spotkał się z aprobatą króla Augusta III już w 1752 roku, ale z powodu zrywania sejmów nie został on wówczas zrealizowany – szerzej zob. W. Smoleński, *Towarzystwa naukowe i literackie w Polsce wieku XVIII*, Warszawa 1887, s. 14–15; T. Srogosz, *Między biologiczną egzystencją człowieka w dziejach a historią nauki*, Częstochowa 2003, s. 136; E. Aleksandrowska, *Mitzler de Kolof Wawrzyniec Krzysztof*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny* (dalej *PSB*), t. 21, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976, s. 389.

<sup>13</sup> I. Wołyniec, *Koncepcje Stefana Garczyńskiego...*, s. 112–118.

<sup>14</sup> S. Garczyński, *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej synom ojczyzny ku przestrodze i poprawie tego, co z kluby wypadło, mianowicie o sposobach zamnożenia Polskę ludem pospolitym, konserwowania dziatwy wiejskiej przez niedostatek i niewygody marnie ginącej, i wprowadzania handlów i manufaktur zagranicznych*, [b.m.w.] 1749, s. 189–190; por. E. Lipiński, *Historia polskiej myśli społeczno-ekonomicznej do końca XVIII wieku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1975, s. 302–303; E. Rostworowski, *Spór Stefana Garczyńskiego z braćmi Żaluskimi o rolę duchowieństwa w „Anatomii Rzeczypospolitej”*, [w:] *O naprawę Rzeczypospolitej XVII–XVIII*, red. J. Gierowski, A. Kersten, J. Maciszewski, Z. Wójcik, Warszawa 1965, s. 225.

<sup>15</sup> K. Wierzbicka-Michalska, *Moszyński August Fryderyk h. Nałęcz (1731–1786)*, [w:] *PSB*, t. 22, Wrocław – Warszawa – Kraków 1977, s. 108–112; R.W. Wołoszyński, *Pokolenia oświeconych. Szkice z dziejów kultury polskiej w XVIII w.*, Warszawa 1967, s. 133; J. Bartoszewicz, *Znakomici mężowie polscy w XVIII wieku*, t. 2, Petersburg 1856, s. 167–168.

<sup>16</sup> Biblioteka im. Czartoryskich w Krakowie (B. Czart.), rkps 807 IV, *Remarques sur les établissements les plus utiles en Pologne*, Warszawa 1764; B. Czart., rkps 807 IV, *Essai sur les principes de la richesse d'un État applicables à la Pologne*, b.m. 1774.



w nich problem ówczesnego spadku zaludnienia, a do najważniejszych źródeł depopulacji zaliczył m.in. biedę panującą wśród włościan, szerzące się opilstwo, czarna ospę i brak należytej opieki zdrowotnej<sup>17</sup>.

Włościanie, nieposiadający żadnej własności, żyjący w ubóstwie i niepewni jutra, byli zdani na łaskę pana i całkowicie od niego zależni. Ponadto panująca wśród nich bieda, nieznajomość podstawowych zasad higieny oraz brak dostępu do wykwalifikowanej opieki lekarskiej znacząco zwiększały ryzyko wystąpienia epidemii. Publicysta opisywał, że w celu zaspokojenia dokuczającego dzieciom głodu, począwszy od drugiego roku życia, rodzice podawali im do picia wódkę. Wskazywał także na spożywające alkohol karmiące matki, dające swym dzieciom do ssania razem z mlekiem ten „zgubny likier”, którym kobiety się upijały, w celu uśmierzenia własnych dolegliwości żołądkowych<sup>18</sup>. Proponował, by edukacją włościan zajęli się księża, którzy podczas kazań głosiliby z ambony, „że dawanie dzieciom wódki przed ukończeniem 12 roku życia jest ich zabijaniem, a tym samym popełnianiem grzechu”, gdyż jedynie groźba kary boskiej mogła – jego zdaniem – odciągnąć chłopów od tego rodzaju praktyk<sup>19</sup>.

Moszyński uważał, że wysiłek rządu powinien zmierzać w kierunku zapewnienia rodzimej ludności jak najlepszej opieki medycznej, ochrony przed chorobami zakaźnymi i epidemiami. W przeciwnym razie państwo nie tylko samo pozbawiało się zdolnej do pracy ludności, ale również powodowało znaczny wzrost ludzi chorych – którzy wymagali opieki, nie przynosząc w zamian krajowi żadnego pożytku. Pisał: „Brak czystości, bieda, ospa, choroby weneryczne i picie pozbawiają życia więcej ludzi bez względu na ich wiek, niż najkrwawsze wojny”<sup>20</sup>. Zatrważał go przede wszystkim brak odpowiednio wykwalifikowanych medyków, namnożenie „cyrulików”-szalbierzy oraz opłakany stan aptek – słabo zaopatrzonych oraz prowadzonych przez niekompetentnych aptekarzy, których nieuczciwe praktyki doprowadzały do częstych zgonów<sup>21</sup>.

Zalecał zatem podjęcie działań prewencyjnych, które zminimalizowałyby ryzyko dalszego spadku populacji, a mianowicie ustanowienie w każdym województwie doświadczonego lekarza, który udzielałby „cyrulikom” darmowych lekcji, wprowadzenie specjalnych egzaminów dla aptekarzy oraz prawa zakazującego Żydom praktyk lekarskich bez ukończenia którejś z zagranicznych akademii medycznych, a chrześcijanom – bez specjalnego poświadczenia i zgody ustanowionych w województwach lekarzy<sup>22</sup>. Wzorem państw niemieckich proponował, by lekarze nie ograniczali się jedynie do zwalczania chorób, lecz także

<sup>17</sup> Por. J. Michalski, „Wolność” i „własność” chłopska w polskiej myśli reformatorskiej XVIII wieku. Część I, „Kwartalnik Historyczny” 2003, R. CX, z. 4, s. 8.

<sup>18</sup> B. Czart., rkps 807 IV, *Remarques sur les...*, s. 67–68.

<sup>19</sup> Tamże, 71–72.

<sup>20</sup> B. Czart., rkps 807 IV, *Essai sur les principes...*, s. 5.

<sup>21</sup> B. Czart., rkps 807 IV, *Remarques sur les...*, s. 69; E. Lipiński, *Studia nad historią polskiej myśli ekonomicznej*, Warszawa 1956, s. 427.

<sup>22</sup> Szerzej: B. Czart., rkps 807 IV, *Remarques sur les...*, s. 60–61, 71–72.

nauczali włościan na temat środków pozwalających ochronić ich rodziny w razie pojawienia się epidemii<sup>23</sup>.

O potrzebie licznej i produktywnej populacji przekonywał pisarz polityczny Wincenty Skrzetuski w zbiorze pt.: *Mowy o główniejszych materiach politycznych*<sup>24</sup>. Na deficyt zaludnienia kraju patrzył przez pryzmat ideologii fizjokratyzmu, najbardziej popularnej wówczas doktryny ekonomicznej, uznając rolnictwo „matką wszystkich dostatków, rękodzieł, ludności i potęgi krajowej gruntem; [...] zdrojem bogactw pewniejszych, trwalszych, kosztem niewielkim corocznie się odradzających”<sup>25</sup>. Ideologia fizjokratyzmu nie była jednak jedynym wyznacznikiem jego przemyśleń. Nierzadko odwoływał się bowiem do poglądów Monteskiusza, który – jak wiemy – nie utożsamiał się z ekonomiczną wizją François Quesnaya<sup>26</sup>.

Zabiegając o liczną i produktywną populację, dostrzegał korzyści, jakie dla państwa i jego mieszkańców stwarzała staranna edukacja. Podkreślał jej znaczenie, zwłaszcza w wychowaniu rodzimej młodzieży. Powoływał się na przykłady wychowywania młodych w państwach starożytnych, jak Rzym, Persja czy Grecja, wskazując na istotną zależność pomiędzy wyedukowanym społeczeństwem a jego dobrobytem i poziomem życia. W *Mowie VIII: O naukach*, twierdził, iż „[...] wielkość i kwitnienie państw, za nauk, umiejętności i sztuk wydoskonaleniem idzie”<sup>27</sup>, a w *Mowie IV: O cnocie duszy wolnych rządów*, przekonywał – wzorując się na przemyśleniach Monteskiusza – że dobra edukacja jest jednym z ważniejszych środków gwarantujących utrzymanie wolności<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> B. Czart., rkps 807 IV, *Essai sur les principes...*, s. 5.

<sup>24</sup> W. Skrzetuski, *Mowy o główniejszych materiach politycznych*, t. 1, Warszawa 1773; nie można jednoznacznie ustalić daty wydania tego dzieła Skrzetuskiego. W opinii Władysława Konopczyńskiego, musiało to mieć miejsce tuż przed rozpoczęciem lub zaraz po rozpoczęciu obrad sejmiku delegacyjnego w 1773 r. – zob. W. Konopczyński, dz. cyt., s. 331.

<sup>25</sup> W. Skrzetuski, *Prawo polityczne narodu polskiego*, t. 2, Warszawa 1784, s. 245.

<sup>26</sup> J. Rosicka, *Ekonomia a Oświecenie chrześcijańskie. Pijarzy i fizjokratyzm*, [w:] *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XVIII wieku*, red. J. Stasiewicz-Jasiukowa, Warszawa – Kraków 1993, s. 188–189; por. F. Bentkowski, *Żywot i prace uczone ks. Wincentego Skrzetuskiego S.P.*, [w:] *Posiedzenie publiczne Królewskiego Warszawskiego Uniwersytetu na uczczenie pamiętki zmarłych mężów odbyte dnia 14 lipca 1827 roku*, Warszawa 1827, s. 7–17.

<sup>27</sup> W. Skrzetuski, *Mowy o główniejszych...*, s. 81.

<sup>28</sup> „Cnoty już te wszystkie tak znakomite, i tak ocalające wolność, wmawia słodko i umacnia dobra edukacja, zwłaszcza gdy domowe rodziców przykłady nie tylko jej na przeszkodzie nie są, ale ją i owszem umacniają. Jeżeli bowiem w rodziców moc jest przelać w dzieci własne wiadomości swoje, daleko bardziej mogą w nich skłonności swoje chwalebne wpoić. Starożytni Grecy, przeświadczeni będąc, że nic nie jest użyteczniejszego, jako ażeby obywatele z młodu zaraz wdrażani byli w te cnoty, któremi stoi rząd wolny, tak przedziwni co do edukacji młodzieży zaszczycali się opisami. Sparta, póki się trzymała statecznie opisanego przez Likurga edukacji młodych sposobu, poty w przeciagu pięciu przeszło wieków nieskazitelność obyczajów, wolność i między greckimi miastami pierwszeństwo zachowała; wraz zaś z edukacji zaniedbaniem poszła zaszczytów pomienionych utrata” – tamże, s. 37; por. K. Monteskiusz, *O duchu praw*, tłum. T. Boy-Żeleński, Kęty 1997, s. 40.

Wskazywał, że rozwój edukacji powinien być wspierany przez monarchę, który dzięki temu zapewnić może swojemu państwu rozwój rzemiosł i napływ wielu osadników, specjalizujących się w pracy w różnych gałęziach gospodarki: „[...] namnoży się wielkich w każdym gatunku ludzi, gdy łaskawą panującego względnością zachęceni będą”<sup>29</sup>. Pragnął, by dzieci chłopskie, przyswoiwszy sobie wiedzę na temat ulepszenia rolnictwa, wydajności ziemi czy sposobów uprawy, stosowały ją w swoich gospodarstwach, bogacąc siebie, dziedzica i państwo. Podobnie dzieci rzemieślników i kupców, po wyedukowaniu mogłyby łatwiej i sprawniej wykonywać swój fach, stosując nowoczesne rozwiązania techniczne i potrafiąc odpowiednio inwestować w towary. Edukacja młodych była więc niezbędna do polepszenia jakości życia obywateli<sup>30</sup>.

Skrzetuski uważał również, że wraz z edukacją wzrośnie świadomość społeczna i odpowiedzialność wobec prawa. Zaznaczał, że każdy – bez względu na pochodzenie – powinien być świadomy posiadanych praw i znać kary, jakie groziły za ich łamanie. Dlatego też państwo powinno zadbać o edukowanie młodzieży również i w tym kierunku, aby już od wczesnych lat nabierała szacunku do wykładni prawa<sup>31</sup>. Pragnął bowiem widzieć praworządne i dobrze funkcjonujące organizacyjnie państwo, zamieszkałe przez wyedukowany naród<sup>32</sup>.

Za bezsensowne uznał jednak nauczanie dorosłych, gdyż – jak zaznaczył w *Mowie XIII: O wychowaniu młodzi* – ich umysły nawykły już do określonego postępowania i nawet poprzez edukację trudno byłoby je zmienić. Co innego młodzież, otwarta na nowości, dzięki czemu szybciej przyswajająca wiedzę i użyteczne umiejętności<sup>33</sup>. Dla publicysty istotne było, by edukacją objąć każdy stan – od rolników zaczynając, a na szlachcie kończąc. Najistotniejsze znaczenie przypisywał jednak edukacji włościan. Optował, by młodzież chłopska zdobywała wiadomości potrzebne i użyteczne dla swojego stanu. Dlatego też mieszkańców wsi należało „[...] formować na ludzi, aby obyczajnie ich jakożkolwiek ugładzić, [...] nauczyć tego wszystkiego, co im w życiu ich przydatne być może, cokolwiek do doskonałej uprawy ziemi, cokolwiek do rzemiosła, któremi się zabawiać zwykli”<sup>34</sup>. Przekonywał, że dzięki należytej edukacji każdej warstwy

<sup>29</sup> W. Skrzetuski, *Mowy o główniejszych...*, s. 85; por. W. Organiściak, *Wolność w „Mowach...” Wincentego Skrzetuskiego*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego. Z Dziejów Prawa” 2008, t. 1, s. 84.

<sup>30</sup> W. Skrzetuski, *Mowy o główniejszych...*, s. 147–150.

<sup>31</sup> Tamże, s. 351–353, 365; por. W. Organiściak, *Wincentego Skrzetuskiego mowa „O zachowaniu praw”*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego. Z Dziejów Prawa” 2004, cz. 5, s. 31–45; w *Mowie IV: O cnocie duszy wolnych rządów* pisał, wzorem Monteskiusza, że „Ginać wolne narody muszą, gdzie praw i Ojczyzny miłość zaczyna stygnąć; gdzie się chce być wolnymi nie podług praw, ale przeciwko prawom” – W. Skrzetuski, dz. cyt., s. 37; por. A. Grześkowiak-Krwawicz, *Regina libertas. Wolność w polskiej myśli politycznej XVIII wieku*, Gdańsk 2006, s. 97–98, 102.

<sup>32</sup> W. Skrzetuski, *Mowy o główniejszych...*, s. 333.

<sup>33</sup> Tamże, s. 151.

<sup>34</sup> Tamże, s. 160.

społecznej, za kilka lub kilkanaście lat powstanie nowy gatunek obywatela Rzeczypospolitej – wykształconego i doskonałego w swoim fachu, posiadającego szersze horyzonty myślowe oraz działającego rozsądnie i racjonalnie, słowem – człowieka oświeconego.

W 1774 r. pijar i działacz oświatowy Antoni Popławski wydał pracę, która w znacznej części dotyczyła zagadnień populacyjnych<sup>35</sup>. Popławski – podobnie jak Wincenty Skrzetuski – był zwolennikiem fizjokratyzmu, z którym zetknął się między innymi podczas studiów teologicznych w Paryżu w latach 1766–1767<sup>36</sup>. Zgodnie z tą ideologią za podstawę bogactwa państwa uznał ziemię i pracę rolników. Tylko prężne i rozwinięte rolnictwo – pisał – „uczyni państwo bogate, ludne i potężne”<sup>37</sup>. W innym miejscu uznał, że „w każdym państwie rolnicy są najliczniejszym i najważniejszym stanem”<sup>38</sup>. Apelowal zatem do rządzących, by ci – chcąc rozkrzewić rzemiosło i handel – nie zapominali o korzeniach, czyli o rolnictwie, gdyż zaniechania rządu w tej dziedzinie spowodują upadek dwóch pozostałych<sup>39</sup>.

Popławski był wybitnym działaczem oświatowym, dlatego jego prace poświęcone były w znacznej mierze zagadnieniom pedagogicznym. W edukacji ważny był dla niego element poznawczy, „refleksja, obserwacja i medytacja własnego niż cudzego”<sup>40</sup>. Zwracał również uwagę na wychowanie moralne, które miałyby wprowadzić dziecko w życie dobre i cnotliwe, poprzez wyrabianie dobrych nawyków, nasuwanie pozytywnych przykładów do naśladowania, sprawiedliwe używanie pochwał i nagan czy uchylanie okazji od złego<sup>41</sup>.

Wykształcenie włościan uznał za jeden z najskuteczniejszych sposobów prowadzących do zwiększenia liczby ludności wiejskiej i wydajności pracy w rolnictwie. Szczególny nacisk kładł na oświatę ludową. Przekonywał, że rolnikom – bardziej niż tężyzna fizyczna – potrzebna była światłość i lotność umysłu. Siłę samą w sobie uważał bowiem za niewystarczającą, jeżeli posiadająca ją

<sup>35</sup> A. Popławski, *Zbiór niektórych materyi politycznych*, Warszawa 1774.

<sup>36</sup> M. Chamcówna, *Popławski Antoni*, [w:] *PSB*, t. 27, Wrocław – Gdańsk 1982, s. 602.

<sup>37</sup> A. Popławski, dz. cyt., s. 288.

<sup>38</sup> Tamże, s. 47.

<sup>39</sup> Tamże, s. 27–28; por. B. Suchodolski, *Nauka polska w okresie Oświecenia*, Warszawa 1953, s. 489–491.

<sup>40</sup> A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt*, Warszawa 1775, s. 16.

<sup>41</sup> Tamże, s. 23–24, 31; Popławski pisał: „Te naukę zaczynać trzeba z dziecięcim przez jego własne doświadczenie, którego gdy dozna na sobie skutków praktykowanej cnoty, natenczas można mu ją opisać [...] rozpatrzeć się jak najlepiej w prawach i powinnościach zaobopólnych, jakie zachodzą między ludźmi w społeczności, a na których dochowaniu fundują się wszystkie rzetelne interesa” – tenże, *Przypisy do moralnej nauki na klasę pierwszą i drugą*, [w:] tegoż, *Moralna nauka dla szkół narodowych na pierwszą i drugą klasę. Z przypisami*, Kraków 1778, s. 24–25; por. T. Grabowski, *Przedmowa*, [w:] A. Popławski, *Nauka moralna dla szkół narodowych (1778)*, Kraków 1918, s. 4; W. Korcz, *Problem pracy a miejsce człowieka w społeczeństwie*, Zielona Góra 1981, s. 138.

osoba nie potrafiła odpowiednio jej wykorzystać<sup>42</sup>. Dowodził, że w miarę rozszerzania się oświecenia wśród chłopów nastąpi podniesienie poziomu gospodarki, poprawa sposobu żywienia na wsi, a to z kolei przyniesie poprawę zdrowia i przyrost liczby ludności.

Antoni Popławski wymienił dwie główne przyczyny niskiego poziomu edukacji chłopskiej. Pierwszą z nich była ogólna niechęć szlachty do kształcenia chłopów, wynikająca z przekonania, iż stanowi kmiecemu nauka jest niepotrzebna. Druga natomiast wynikała z obawy, iż wyedukowany chłop porzuci pracę na roli i zajmie się łatwiejszym zajęciem, przynoszącym jednocześnie więcej zysku przy mniejszym nakładzie pracy<sup>43</sup>. Autor niepokój szlachty uważał jednak za bezpodstawny. Chłopom były bowiem potrzebne przede wszystkim nauki *stricte* związane z rolnictwem, użyteczne i pomocne w ich codziennym życiu, pozwalające na zastosowanie praktyczne i rozsądne postępowanie<sup>44</sup>.

Zaliczył do nich między innymi umiejętność czytania, która – oprócz oczywistych korzyści intelektualnych – miała zbawienny wpływ w walce z pijaństwem, które – jak pisał – „znacznie przynosi stratę ludności krajowej, jak bardzo psuje zdrowie, i dobre rolników obyczaje”<sup>45</sup>. Czas poświęcany dotychczas na spożywanie trunków chłopci przeznaczać mogliby na czytanie książek, dzięki czemu byłiby mądrzejsi, zdrowsi i bogatsi<sup>46</sup>. Równie ważne były umiejętność pisanania oraz nauka chrześcijańska, która miała pomóc zwalczać złe nałogi panujące się wśród chłopstwa: gnuśność, kradzieże, przeklinanie i pijaństwo, a także wiejskie zabobony i gusła. Istotne było poznanie przez włościan arytmetyki – niezbędnej przy wszelkich transakcjach, a także, ogólnie wyrażona przez autora, nauka rolnictwa, do której zaliczył Popławski wszystkie czynności, jakie chłopci powinni robić w celu zwiększenia wydajności plonów, pracy oraz szeroko pojętego rozwoju gospodarstwa rolnego<sup>47</sup>.

W ogólnych wskazówkach wychowania fizycznego zalecał Popławski ruch i zabawy na świeżym powietrzu. Stałe rekreacje miały odbywać się we wtorki, czwartki i niedziele. Postulatu tego nie rozciągał jednak na włościan, którym – zdaniem autora – nie brakowało tego rodzaju aktywności, tylko znajomości podstawowych zasad higieny<sup>48</sup>.

Szczególny nacisk położył zatem publicysta na rozwój i propagowanie wśród chłopstwa nauki lekarskiej. Zaznaczył, iż nie chce zrobić z chłopów doktorów, ale wpoić im „krótkie reguły zachowania zdrowia i w chorobach zwy-

<sup>42</sup> A. Popławski, *Zbiór niektórych materii...*, s. 120–126; por. H. Pohoska, *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1925, s. 57.

<sup>43</sup> Zob. R. Horyń, *Problematyka etyczna i moralna w pismach Antoniego Popławskiego (1739–1799)*, pijara, członka Komisji Edukacji Narodowej, Wrocław 2009, s. 166.

<sup>44</sup> A. Popławski, *Zbiór niektórych materii...*, s. 133–136.

<sup>45</sup> Tamże, s. 76.

<sup>46</sup> Tamże, s. 137.

<sup>47</sup> Tamże, s. 138–143; por. W. Korcz, dz. cyt., s. 137.

<sup>48</sup> A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu...*, s. 15.

czajniejszych ratowania się<sup>49</sup>. Zwrócił uwagę na znaczenie profilaktyki zdrowotnej i zapobieganie poważniejszym chorobom. Ubolewał, że ludność wiejska, szczególnie narażona podczas pracy na wszelkiego rodzaju uszczerbki na zdrowiu, nie nauczona była ich leczyć, przez co błaha nieraz schorzenie doprowadzało do trwałego inwalidztwa, czy nawet śmierci<sup>50</sup>. Nie przewidywał jednak żadnych specjalnych zajęć szkolnych na ten temat, ograniczając się w tym zakresie jedynie do wydania podręcznika dla rodziców, traktującego o podstawowych zasadach higieny i leczeniu drobnych dolegliwości<sup>51</sup>.

W trzy lata po opublikowaniu przez Popławskiego jego podstawowego dzieła ukazały się *Listy patriotyczne* Józefa Wybickiego, najobszerniejszy polski traktat dotyczący zagadnień populacyjnych, jaki napisano w okresie panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego<sup>52</sup>. Wybicki znał realia europejskie, ponieważ wcześniej dwukrotnie przebywał w Wiedniu, a także studiował prawo, filozofię i nauki przyrodnicze w Leydzie<sup>53</sup>. Mimo to nie przytaczał konkretnych przykładów, lecz ogólnie powoływał się na państwa absolutne, ale rządne. Pisał on: „zaludnienie najpierwszym i najistotniejszym interesem uznano każdego narodu. Kalkulują się państwa siły i jego bogactwa nie tak z rozległości granic, jak raczej z liczby mieszkańców”<sup>54</sup>. Większość postulatów, jakie umieścił w swojej pracy, od dawna powszechnie zgłaszano w Europie (też w Rzeczypospolitej), a niekiedy realizowano, na przykład w kwestii żebractwa i szpitalnictwa. Dodatkowym odniesieniem dla autora *Listów patriotycznych* było fiasko działalności koronnej Komisji nad Szpitalami i brak czynności odpowiednika tej instytucji w Wielkim Księstwie Litewskim, których powstanie zapowiadała konstytucja sejmowa z 1775 roku<sup>55</sup>. Wybicki surowo ocenił ten stan rzeczy<sup>56</sup>. We-

<sup>49</sup> Tenże, *Zbiór niektórych materii...*, s. 143.

<sup>50</sup> Tamże, s. 144.

<sup>51</sup> Tamże, s. 164; T. Srogosz, *Między biologiczną...*, s. 109.

<sup>52</sup> J. Wybicki, *Listy patriotyczne*, oprac. K. Opałek, Wrocław 1955.

<sup>53</sup> K.M. Dmitruk, *Józef Wybicki (1747–1822)*, [w:] *Pisarze polskiego oświecenia*, t. 2, red. T. Kostkiewiczowa, Z. Goliński, Warszawa 1994, s. 9; *Pamiętniki Józefa Wybickiego: senatora wojewody Królestwa Polskiego*, Lwów 1881, s. 80–82.

<sup>54</sup> J. Wybicki, dz. cyt., s. 63–64; szerzej na temat prołudnościowych postulatów Wybickiego zob. I. Wołyniec, *Propozycje Józefa Wybickiego dotyczące poprawy parametrów ilościowych i jakościowych potencjału ludnościowego w XVIII-wiecznej Rzeczypospolitej*, [w:] *Historia III stopnia. Częstochowskie spotkania młodych historyków*, red. N. Morawiec, T. Srogosz, Częstochowa – Radomsko 2013, s. 53–72.

<sup>55</sup> Komisje nad Szpitalami powołane zostały na mocy tzw. *Konstytucji szpitalnej* w 1775 roku na sejmie rozbiorowym – zob. *Volumina Legum* (dalej VL), t. 8, wyd. J. Ohryzko, Petersburg 1860, s. 109–111; zajmowały się zakładaniem szpitali, przytułków, domów starców, reformą służby zdrowia, powoływaniem lekarzy, aptekarzy, organizowaniem pomocy dla inwalidów, zwalczaniem żebractwa, zapobieganiem epidemiom i sprawami dobroczynności. Szerzej: T. Srogosz, *Problemy sanitarno-zdrowotne w działalności administracji Rzeczypospolitej w okresie stanisławowskim*, Łódź 1993, s. 128–139.

<sup>56</sup> J. Głowacki, dz. cyt., s. 101–102.

dług niego komisje nie miały żadnej mocy wykonawczej i nie wykazały inicjatywy, zwłaszcza w sprawie uposażeń szpitali. Pisał, że trzeba komisjom szpitalnym nadać władzę sądowniczą, co nie odbiegało od spostrzeżeń wielu innych senatorów, posłów, konsyliarzy Rady Nieustającej etc.

Wybicki widział niedostatek kadr medycznych w kraju. Niektóre obszary w ogóle pozbawione były fachowej opieki medycznej, zwłaszcza na wsi. Pisał: „[...] własne zarazy w których albo umiera, albo z obrzydzenia dla siebie i wszystkich ledwie oddycha wieśniak nieszczęśliwy”<sup>57</sup>. Piętnował zły stan higieny panujący w społeczeństwie, a przyczyniający się do częstych zgonów, którym można byłoby zapobiec „za pomocą prostego często lekarstwa”. Publicystę zaskakiwał brak przewidywalności rządu w zakresie zapobiegania zarazom. Uważał, że władze powinny podjąć jak najszybsze kroki w celu poprawy opłakanego stanu sanitarno-zdrowotnego kraju i zatrudnić na prowincji lekarzy, którzy – na wniosek miasteczek, sądów lub plebanów – mieliby opracowywać instrukcje dla ludności, zwłaszcza w czasie epidemii<sup>58</sup>.

W braku odpowiedniej edukacji upatrywał Józef Wybicki bezpośredniej przyczyny pijaństwa wśród chłopstwa. Zarzucał szlachcie, że nastawiona jedynie na zyski sama chłopa rozpija, przymuszając go – zgodnie z prawem propinacji – do zakupu określonej ilości trunków. Antidotum widział w nadaniu chłopu wolności, zagwarantowaniu ochrony prawnej oraz oddaniu mu ziemi w dziedziczne użytkowanie<sup>59</sup>.

Zwolennikiem populacjonizmu był również Jan Ferdynand Nax, wszechstronnie uzdolniony gdańszczanin, zwłaszcza w dziedzinie mechaniki i architektury. Zajmował się również zagadnieniami społecznymi i ekonomicznymi, zgodnie z zasadami merkantylizmu i kameralistyki. W 1790 r. Nax wydał swoje podstawowe dzieło w tym zakresie<sup>60</sup>. Wzrost zaludnienia uzależnił publicysta od

<sup>57</sup> J. Wybicki, dz. cyt., s. 247.

<sup>58</sup> Tamże, s. 247–248; Andrzej Zamoyski w *Zbiorze praw sądowych* proponował uwolnienie zawodu lekarskiego oraz pozwalał szlachcie na zajmowanie się praktykami medycznymi, pod warunkiem regularnego opłacania przez nią podatków publicznych. Ponadto wszyscy lekarze zagraniczni musieli uzyskać od kolegium medycznego pozwolenie na praktykę i sprzedaż leków, a niestosowanie się do tego wymogu oprócz grzywny i przypadku posiadanego przez nich mienia groziło wydaleniem z granic Rzeczypospolitej, nawet dożywotnim, jeśli udowodniono im recydywę. Nadzór nad aptekami, władza nad lekarzami i felczerami, a także lokalizacja cmentarzy należeć miała do Komisji Edukacyjnej – zob. *Zbiór praw sądowych na mocy konstytucji roku 1776 przez J. W. Andrzeja Zamoyskiego ex Kanclerza Koronnego, Kawalera Orderu Orła Białego ułożony y na seym roku 1778 podany, Część Trzecia: O sprawach y sądach*, Warszawa 1778, s. 84; por. A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794)*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1979, s. 60.

<sup>59</sup> J. Wybicki, *Rozmowa między szlachcicem polskim, Szwajcarem y Żydem w Gdańsku*, Warszawa 1780, s. 32.

<sup>60</sup> J.F. Nax, *Wykład początkowych prawideł ekonomiki politycznej, z przystosowaniem przepisów gospodarstwa narodowego do onego wydzwignienia i polepszenia stosownie do aktualnego stanu, w których rzeczy zostają*, [w:] tenże, *Wybór pism*, oprac. W. Sierpiński, Warszawa 1958.

całokształtu przemian społecznych, gospodarczych, ekonomicznych, i odwrotnie – twierdził, że rolnictwo, przemysł i handel nie mogą rozwinąć się bez odpowiedniego zaludnienia<sup>61</sup>. Jego zdaniem o ilościowym i jakościowym wzroście populacji miały decydować również rozwój nauki i oświaty oraz zapewnienie społeczeństwu należytej opieki społecznej i zdrowotnej<sup>62</sup>. Jego spostrzeżenia i postulaty, w porównaniu z poglądami innych populacjonistów, były bardziej zbieżne z atmosferą panującą w środowisku protestanckim oraz mocno osadzone w realiach Rzeczypospolitej, aczkolwiek podbudowane solidną wiedzą na temat aktualnych wówczas nurtów ekonomicznych i politycznych.

Antyklerykalizm Naxa uwidocznił się na przykład w piętnowaniu „ducha mnichowskiego” i połączonego z tym próżniactwa. Pisał on między innymi:

[...] nie tylko księża plebani, ale nawet szlachta [...] aby zamiast próżnych, ale im do rolnictwa lub polowania niepotrzebnych wiadomości, uczyli się medycyny, chirurgii, farmaceutyki, a te nauki na ratowanie bliźniego obrócili, a dla tego w domach swoich samą treść wyboru prostych lekarstw zawsze na pogotowiu mieli<sup>63</sup>.

Uważał, że o stan zdrowotny kraju powinien zatroszczyć się rząd, a w związku z brakiem wykwalifikowanych kadr medycznych postulował ustanowienie w każdym powiecie lekarza urzędowego z odpowiednią liczbą chirurgów i aptek oraz nauczycielem położnictwa, który spełniałby rolę instruktora dla akuserek<sup>64</sup>. Wszyscy mieli spełniać misję oświeceniową dla ludu.

Nax był zbulwersowany brakiem oświaty zdrowotnej, najbardziej zaś ciemnotą i zabobonnością wiejskich znachorów. Twierdził, że popychali oni do śmierci masy chłopskie, pomimo możliwości terapeutycznych oficjalnej medycyny. Pisał:

[...] mało czasem potrzeba do wydarcia śmierci z gardła prostego człowieka, tylekrotnie sam doświadczyłem, kiedy prostymi lekami czasem się tego do życia przywróciło, którego wieśniacka zabobonność już w ziemi położyła<sup>65</sup>.

Ciemnota panowała również wśród kobiet odbierających porody. Publicysta z zalem stwierdzał, że śmierć spotykała nie tylko starych i chorych, lecz także dzieci przychodzące na świat, które mogły być silne, zdrowe i pełne chęci do życia. Równie zastraszająca była śmiertelność położnic, umierających z powodu braku wiedzy bab wiejskich:

<sup>61</sup> Szerzej: I. Wołyniec, *Przeciwdziałanie depopulacji w Rzeczypospolitej w ujęciu Jana Ferdynanda Naxa*, [w:] *Studia z Dziejów Kultury Medycznej*, t. 9: *Zdrowie i choroba jako problem polityczny i społeczny. Medycyna w kontekście działań państwa*, red. B. Płonka-Syroka i T. Srogosz, Wrocław 2005, s. 70 in.

<sup>62</sup> T. Srogosz, *Między biologiczną...*, s. 112.

<sup>63</sup> J.F. Nax, *Uwagi nad Uwagami, czyli obserwacje nad książką, która w roku 1785 wyszła pod tytułem „Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego Kanclerza i Hetmana Wielkiego Koronnego”*, [w:] tenże, *Wybór...*, s. 291.

<sup>64</sup> Tenże, *Wykład początkowych...*, s. 89–90.

<sup>65</sup> Tenże, *Uwagi nad Uwagami...*, s. 288.



Bardziej zaludnieniu jest szkodliwego, [...] iż w wielu miejscach niemal połowa kobiet w połogach razem z płodem ginie. Gruba niewiadość i zabobony bab odbierających, a najbardziej gorzalcane pijaństwo te nędzne matki razem z nowo wydanymi na świat obywatelami w grób wpędzają<sup>66</sup>.

Prace Naxa powstały w okresie Sejmu Czteroletniego, kiedy trwała publiczna debata nad kształtem Rzeczypospolitej. Debata ta dotyczyła również zagadnień populacyjnych, aczkolwiek wpisanych w szerszy kontekst społeczno-ekonomiczny i polityczny. Do grona publicystów tego okresu, dostrzegających związek pomiędzy wzrostem zaludnienia a oświatą włościan, należał Józef Pawlikowski. Już w wieku piętnastu lat zaczął zbierać materiały dotyczące sprawy chłopskiej. Prace swe zakończył po około pięciu latach, w czasie studiów krakowskich<sup>67</sup>. Upust poglądom populacjonistycznym dał publicysta w dwóch – wydanych anonimowo – pracach, które ukazały się podczas obrad Sejmu Czteroletniego: w broszurze *O poddanych polskich* z 1788 roku i wydanej rok później książce pt. *Myśli polityczne dla Polski*.

Publicysta wielokrotnie zaznaczał, że populacja powinna wzrastać także pod względem jakościowym, gdyż dla rozwoju państwa potrzebne było społeczeństwo połączone wspólnymi celami działania, podlegające jednakowemu prawu i wyznające podobne wartości. Aby to osiągnąć, niezbędna była edukacja najlicniejszej i najsłabiej rozwiniętej grupy społecznej, jaką stanowili chłopci<sup>68</sup>. Przekonywał, że na ten właśnie cel państwo nie powinno szczędzić środków, gdyż „[...] bez oświecenia krajowego nie może mieć naród dobrych obywateli, ochoczych a ćwiczonych dobrze obrońców”<sup>69</sup>.

Dla dzieci wiejskich niezbędna była nauka podstawowych umiejętności, do których zaliczył czytanie, pisanie oraz liczenie. Twierdził, że wyedukowany w tym zakresie chłop, zamiast poświęcać czas na picie i próżnowanie, zajmie się lekturą książek pomocnych w efektywniejszym prowadzeniu gospodarstwa<sup>70</sup>. Zmalałe także przestępczość, a zwłaszcza kradzieże – proceder najbardziej rozpowszechniony na Litwie, gdzie „[...] lud bardziej uciemiężony, bardziej niewolony, mniej oświecony”<sup>71</sup>. Zachęcał zatem uprzywilejowane stany do stworzenia swym poddanym możliwości nabywania wiedzy, choćby poprzez uczestnictwo w niedzielnej mszy świętej. Proponował również, by trudu edukowania włościan

<sup>66</sup> Tamże, s. 289.

<sup>67</sup> J. Szczepaniec, *Pawlikowski Józef Herman (1767–1829)*, [w:] *PSB*, t. 25, Wrocław – Warszawa – Kraków 1980, s. 446; R.W. Wołoszyński, dz. cyt. s. 165.

<sup>68</sup> [J. Pawlikowski], *O poddanych polskich*, Warszawa 1788, s. 98–99.

<sup>69</sup> [J. Pawlikowski], *Myśli polityczne dla Polski*, Warszawa 1789, s. 236.

<sup>70</sup> [J. Pawlikowski], *O poddanych polskich*, s. 100; por. W. Konopczyński, *Polscy pisarze polityczni XVIII wieku*, t. 2 (*Okres Sejmu Czteroletniego*), maszynopis w Oddziale Rękopisów Biblioteki Jagiellońskiej, s. 305 (182); Z. Libera, *Oświecenie*, Warszawa 1974, s. 368–369.

<sup>71</sup> *O poddanych polskich*, s. 42; inaczej rzecz wyglądała w Wielkopolsce, którą zamieszkiwali „oświeceni i wolniejsi chłopci”, mniej chciwi i oszukujący niż na Litwie – zob. tamże, s. 45.

podjęły się „nieużyteczne” zakony<sup>72</sup>. Ich zadaniem byłoby zakorzenienie wśród dzieci i młodzieży miłości do stanu rolniczego, dzięki czemu chłopcy nie czuliby potrzeby opuszczania wsi. Nauka rozpoczynać miałyby się w wieku lat pięciu lub sześciu i trwać do ukończenia jedenastego lub dwunastego roku życia. Argumentował, iż w tym wieku dzieci najłatwiej przyswoją wiedzę, a ponadto nabiorą sił do późniejszej pracy na roli<sup>73</sup>. Edukowaniu poddane miały być także dziewczynki, które czytania i pisanie mogły się uczyć razem z chłopcami. Dla dorosłych proponował natomiast nauki „przyzwoicie przedsiębiorania i zachowania się w stanie małżeńskim”, prowadzone przez księżny plebanów. Wynikałoby z nich bezpośrednia korzyść dla każdego, który chciałby mieć szczęśliwe życie małżeńskie. Szczęśliwa rodzina nadawała bowiem – zdaniem publicysty – sens i cel każdemu działaniu, czy to w pracy na roli, czy w posiadaniu licznych potomstwa<sup>74</sup>.

Dużą aktywność w dobie Sejmu Czteroletniego przejawiał także kasztelan łukowski Jacek Jezierski, który proponował rozwiązania pruskie<sup>75</sup>. Postulował on bezwzględne metody policyjne w walce z chorobami (zwłaszcza z dużą śmiertelnością dzieci). Państwo miało niwelować nędzę i drożyznę, zwiększać liczbę lekarzy, chirurgów, aptek i „dozorców” nad zdrowiem mieszkańców Rzeczypospolitej. Dla Jezierskiego istotne było, by ludność rozwijała się na odpowiednio wysokim poziomie, dlatego dużą wagę przykładał do edukacji. Zabiegał, aby król otoczył opieką szkoły parafialne tak, by lud mógł przyswoić sobie nauki oświeceniowe<sup>76</sup>. Postulował, „[...] aby przy każdym kościele była szkoła dla ubogich dzieci, któreby się pisma, rachunków, geometrii uczyły”<sup>77</sup>. Nauczaniem miało zająć się przede wszystkim duchowieństwo i nieproduktywne zakony. Publicysta uważał, że „Większa będzie chwała boska i dobro kraju z dobrego uczynku nauki, i oświecenia sierot, niżeli z liczby zakonników i zakonnic nieumiarkowanej”<sup>78</sup>. Jednocześnie odrzucał szlacheckie przesady, że wyedukowany chłop porzuci swoje gospodarstwo<sup>79</sup>.

<sup>72</sup> Pawlikowski – podobnie jak jego poprzednicy – skrytykował codzienne życie zakonników. Zarzucał im bezproduktywność i opieszałość, a także dopominał się, by ponownie zajęli się swoimi powinnościami, a w pierwszej kolejności nauczaniem chłopstwa – szerzej zob. *Myśli polityczne dla Polski*, s. 91, 127–128; por. E. Rostworowski, *Legends i fakty XVIII w.*, Warszawa 1963, s. 239–240, 246–247; A. Grześkowiak-Krwawicz, *O formę rządu czy o rząd dusz? Publicystyka polityczna Sejmu Czteroletniego*, Warszawa 2000, s. 137.

<sup>73</sup> *O poddanych polskich*, s. 104–105.

<sup>74</sup> Tamże, s. 106.

<sup>75</sup> J. Malec, *Polska myśl administracyjna XVIII wieku*, Kraków 1986, s. 89; K. Zienkowska, *Jacek Jezierski kasztelan łukowski (1722–1808). Z dziejów szlachty polskiej XVIII w.*, Warszawa 1963, s. 82–87, 192.

<sup>76</sup> J. Jezierski, *Zbiór pism do których były powodem „Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego”*. *Trzecie pismo: Zgoda i Niezgoda z Autorem Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego*, Warszawa 1788, s. 19.

<sup>77</sup> Tenże, *Projekt seymowy z autora Zgoda y niezgoda wynikający*, [b.m.] 1789, s. 16.

<sup>78</sup> Tamże, s. 56; por. *Mowa J.W. Jmci Pana Jezierskiego, kasztelana łukowskiego na seymie dnia 13 marca 1789 roku powiedziana*, [w:] J. Jezierski, *Mowy seymowe 1788–1791*, [b.m.r.], s. 129:

Inni autorzy zgłaszali postulaty, wpisując je do zadań tworzonych wtedy instytucji władzy. Na przykład profesor szkoły podwydziałowej w Białymstoku, Bartłomiej Dziekoński, wypunktował kierunki działań komisji porządkowych cywilno-wojskowych: walka z zarazami (zwłaszcza z ospą), dbałość o higienę żywności i trunków, popieranie nauczania medycyny, opracowanie przepisów sanitarno-zdrowotnych, zakładanie aptek w większych miastach z dobrowolnych składek, propagowanie dzieł Samuela Augusta Tissota, Franciszka Kurcjusza i Krzysztofa Kluka<sup>80</sup>. Nagminnie zgłaszano projekty rozwiązań, które były powszechnie znane w Rzeczypospolitej, czasem od kilku stuleci.

Oprócz oficjalnych projektów, drukowanych dzieł i pism ulotnych zachowały się także prace nieopublikowane, świadczące o zainteresowaniu problemami populacyjnymi. Jedną z nich jest *Dzwon staro-polskiej fabryki z wielu nowemi dodatkami i addytamentem o szulerach i lichwiarzach w Warszawie 1791* Adama Nałęcz Małachowskiego<sup>81</sup>. Autor zdecydowanie przeciwstawił się szarlatanom, licznym w Rzeczypospolitej, a przybyłym z zagranicy. Podobną niechęć Małachowski wyraził w stosunku do lekarzy i cyrulików żydowskich, uważając ich, z racji wyznawanej religii, za wrogich chrześcijaństwu. Tamą dla tych praktyk powinna być działalność policji, nadzorującej nauczanie medycyny, kwalifikacje służby zdrowia i leczenie. Obowiązkiem rządu natomiast – popieranie krajowej edukacji lekarskiej i szerzenie oświaty wśród ludu, nie szczędząc kosztów.

Jak zatem widać, XVIII-wieczni populacjoniści nie szczędzili starań, aby ukazać silny związek pomiędzy edukowaniem włościan a wzrostem zaludnienia i poprawą stanu zdrowia ludności. Ich postulaty znalazły oddźwięk w zarządzeniach instytucji państwowych działających w poszczególnych województwach. I tak komisje porządkowe cywilno-wojskowe miały także w swojej gestii dbanie o edukację obywateli<sup>82</sup>, dlatego nakazywały plebanom, aby „[...] dla oświecenia

---

„Ustanowcie parafialne szkółki dla pracowitej, a nieszczęśliwej prostoty, a pomnożycie tym chwałę boską i oświecenie kraju”.

<sup>79</sup> Tenże, *Projekt seymowy...*, s. 21.

<sup>80</sup> B. Dziekoński, *Zasady o rolnictwie, rękodzielnach i handlu, poprzedzające projekta ekonomiczne stosowne do konstytucji Komisji Cywilno-Wojskowej z 1790 r.*, [w:] *Materiały do dziejów Sejmu Czteroletniego*, t. 1, oprac. J. Woliński, J. Michalski, E. Rostworowski, Wrocław 1955, s. 536–537.

<sup>81</sup> Biblioteka im. Ossolińskich we Wrocławiu, nr 1376/I, s. 212–214. Stanisław Uruski wymienia dwóch przedstawicieli rodu Małachowskich z linii szlacheckiej tego imienia (*Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 10, Warszawa 1913, s. 179).

<sup>82</sup> W konstytucjach sejmowych, ustanawiających komisje porządkowe cywilno-wojskowe, zagadnieniu oświaty poświęcono dwa obszerne paragrafy, akcentując, iż „światłością jest kraju mieć obywateli światłych” – *VL*, t. 9, Kraków 1889, s. 142; tamże, s. 156; ostatni punkt paragrafu powołującego komisje porządkowe w Wielkim Księstwie Litewskim dotyczył porozumiewania się komisji z Komisją Edukacji Narodowej celem przedstawienia swoich uwag na temat poziomu szkolnictwa oraz doniesienia „co zboczonego w kursach edukacji dostrzegła” – tamże, s. 142. Zgodnie z rozporządzeniem Sejmu Czteroletniego z 1792 r. komisje cywilno-wojskowe miały informować Komisję Edukacji Narodowej o stanie oświaty w parafiach wszystkich wy-

uboższej szlachty, jako i ciemnej prostoty, przy parafii kościelnej potrzebnego chowali bakałarza, dla dania przynajmniej początkowej nauki młodzieży, czytania, pisania i rachunków<sup>83</sup>. Plebani byli zobligowani do wysyłania raportów do komisji, które miały zawierać sprawozdanie o liczbie uczniów potrafiących pisać, czytać i liczyć. Za niedopełnienie tego obowiązku groziła im kara pieniężna. Ponadto plebani i proboszczowie zostali zobowiązani do dostarczania komisji sprawozdań dotyczących liczby szpitali dla ubogich oraz funduszy szpitalnych, wraz z uwzględnieniem wysokości funduszy, jakimi te placówki dysponowały. Po otrzymaniu tych informacji komisje porządkowe miały przejąć zarząd nad szpitalami i funduszami, dbając, aby pieniądze przeznaczone na biednych i żebraków nie były defraudowane przez osoby prywatne<sup>84</sup>.

Nawiązując do akcentowanego przez populacjonistów podniesienia poziomu opieki zdrowotnej, podjęta została kolejna, ostatnia już próba założenia Kolegium Medycznego. Projekt Kolegium, opracowany przez warszawskich lekarzy, trafił pod dyskusję Komisji Policji z początkiem stycznia 1792 r. Zgodnie z jego założeniami, zadaniem organu wykonawczego Kolegium – Komisji Lekarskiej – miała być m.in. dbałość o polepszenie stanu szpitalnictwa, zapobieganie chorobom epidemicznym czy przygotowanie odpowiednich warunków do dokształcania cyrulików i położnych. Projekt napotkał jednak opór w środowisku akademickim, które widziało w nim zagrożenie dla swojej dotychczasowej pozycji, i choć możliwe było rozwiązanie kompromisowe, to w obliczu nadchodzącej wojny polsko-rosyjskiej prace nad projektem zostały przerwane<sup>85</sup>.

Sejm doprowadził jednak do założenia szpitala generalnego Dzieciątka Jezus w Wilnie, któremu za wzór miał służyć szpital generalny warszawski pod tym samym imieniem, co też wskazywała konstytucja ustanawiająca placówkę z dnia 3 grudnia 1790 r. Miał on być nadzorowany przez siostry miłosierdzia i służyć „ubogim sierotom i podrzuconym dzieciom”, posiadał królewską protekcję i był zobowiązany do corocznego raportowania swoich przychodów i wydatków przed Komisją Porządkową Cywilno-Wojskową województwa wileńskiego<sup>86</sup>.

Komisje porządkowe dokładały starań, aby zapewnić odpowiedni poziom opieki medycznej, szczególnie terenów wiejskich, na których warunki bytowania przedstawiały się najgorzej. Zwalczały szarlatanów, zarówno krajowych, jak i przybywających z terenów innych państw, wyłudzających od chłopów pieniądze, w zamian za „pomoc” skutkującą nierzadko śmiercią. Kontrolowały posia-

---

znań – K. Paździor, *Edukacja jako narzędzie polityki wyznaniowej Sejmu Wielkiego wobec innowierców*, „Nasza Przeszłość” 2003, t. 100, s. 343.

<sup>83</sup> Biblioteka Narodowa, mikrofilm. 73333, *Komisja Porządkowa Cywilno-Wojskowa Województwa Krakowskiego, Powiatów Xiążkiego i Lelowskiego*, [b.m.w.], po 16 marca 1790, k. 1.

<sup>84</sup> Tamże.

<sup>85</sup> Szerzej zob. T. Srogosz, *Problemy sanitarno-zdrowotne...*, s. 343–347.

<sup>86</sup> VL, t. 9, s. 196; por. J. Maroszek, *Wileńskie przytulki-szpitala w XVI–XVIII w.*, [w:] *Cała historia to dzieje ludzi... Studia z historii społecznej ofiarowane profesorowi Andrzejowi Wyczańskiemu w 80-tą rocznicę urodzin i 55-lecie pracy naukowej*, red. C. Kukło, Białystok 2004, s. 215.

danie dyplomów lekarskich, wydanych przez akademie w kraju lub za granicą, oraz stosowały kary pieniężne dla osób nieposiadających pozwoleń na prowadzenie praktyki<sup>87</sup>. Komisja Policji Obojga Narodów, 17 października 1791 r., powołała Deputację Szpitalną, której celem miała być opieka nad szpitalami, a także stworzenie przepisów odnośnie do wykonywania praktyki lekarskiej oraz sposobów zapobiegania wszelkim chorobom. Do priorytetów zaliczono otoczenie opieką medyczną Warszawy, a w następnej kolejności innych, mniej ludnych miast<sup>88</sup>.

Działania w zakresie spraw zdrowotnych, tak istotnych z punktu widzenia idei populacjonistycznej, podejmowane były przez ostatni sejm Rzeczypospolitej, który obradował od czerwca do listopada 1793 r. w Grodnie. Nakazał on komisjom policji utworzyć dyrekcje nad szpitalami, do których obowiązków miało należeć m.in. lustracja szpitali, zbieranie raportów z terenu o zakładach dobroczynnych wraz z dysponowanymi przez nie funduszami czy prowadzenie kasy dla ubogich<sup>89</sup>. W kwestiach sanitarno-zdrowotnych powielono kompetencje Komisji Policji Obojga Narodów z 1791 r., do których zaliczono głównie przeciwdziałanie klęskom żywiołowym, zbieranie informacji o chorobach ludzi i bydła, zwyczajach szkodzących zdrowiu, a także dbanie o czystość miast czy przenoszenie cmentarzy poza miasta<sup>90</sup>. Zgodnie z konstytucją sejmową, komisje porządkowe miały zadbać o czystość w miastach oraz zwalczać żebractwo, natomiast sejmiki gospodarskie – poczynić starania w celu ustanowienia funduszy na utrzymanie w obrębie 3 mil cyrulika i kobiety posiadającej „sztukę babienia”, która miała doglądać odbierania porodów i dawać wskazówki dotyczące opieki nad dzieckiem tuż po narodzeniu, zapobiegając zgonom matek i ich dzieci, spowodowanym niewłaściwym odbieraniem porodów<sup>91</sup>.

## Bibliografia

Aleksandrowska E., *Mitzler de Kolof Wawrzyniec Krzysztof*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 21, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976.  
Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, Archiwum Królestwa Polskiego, nr 208.

<sup>87</sup> Por. T. Srogosz, *Problemy sanitarno-zdrowotne...*, s. 303–304; J. Gordziejew, *Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe w Wielkim Księstwie Litewskim w okresie Sejmu Czteroletniego (1789–1792)*, Kraków 2010, s. 176–177.

<sup>88</sup> Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, Archiwum Królestwa Polskiego, nr 208, s. 213–215; por. T. Srogosz, *Szpitalnictwo w debatach sejmowych podczas panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego*, [w:] *Kultura parlamentarna epoki staropolskiej*, red. A. Stroynowski, Warszawa 2013, s. 405.

<sup>89</sup> *VL*, t. 10: *Konstytucje sejmu grodzieńskiego z 1793 roku*, wyd. Z. Kaczmarczyk, Poznań 1952, s. 188.

<sup>90</sup> Tamże, s. 181–185.

<sup>91</sup> Tamże, s. 239.

- Bartoszewicz J., *Znakomici mężowie polscy w XVIII wieku*, t. 2, Petersburg 1856.
- Bentkowski F., *Żywot i prace uczone ks. Wincentego Skrzetuskiego S.P.*, [w:] *Posiedzenie publiczne Królewskiego Warszawskiego Uniwersytetu na uczczenie pamiątki zmarłych mężów odbyte dnia 14 lipca 1827 roku*, Warszawa 1827.
- Biblioteka im. Czartoryskich w Krakowie, rkps 807 IV, *Remarques sur les établissements les plus utiles en Pologne*, Warszawa 1764.
- Biblioteka im. Czartoryskich w Krakowie, rkps 807 IV, *Essai sur les principes de la richesse d'un État applicables à la Pologne*, [b.m.] 1774.
- Biblioteka im. Ossolińskich we Wrocławiu, nr 1376/I, Adam Nałęcz Małachowski, *Dzwon staro-polskiej fabryki z wielu nowemi dodatkami i addytamentem o szulerach i lichwiarzach w Warszawie 1791*.
- Biblioteka Narodowa, mikrofilm 73333, *Komisja Porządkowa Cywilno-Wojskowa Województwa Krakowskiego, Powiatów Xiązkiego i Lelowskiego*, [b.m.w.], po 16 marca 1790.
- Bodin J., *Sześć ksiąg o Rzeczypospolitej*, wyd. Z. Izdebski, Warszawa 1958.
- Chamcówna M., *Popławski Antoni*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 27, Wrocław – Gdańsk 1982.
- Chaunu P., *Cywilizacja wieku Oświecenia*, Warszawa 1989.
- Daszyńska-Golińska Z., *Zagadnienia polityki populacyjnej*, Warszawa 1927.
- Dmitruk K.M., *Józef Wybicki (1747–1822)*, [w:] *Pisarze polskiego oświecenia*, t. 2, red. T. Kostkiewiczowa, Z. Goliński, Warszawa 1994.
- Dziekoński B., *Zasady o rolnictwie, rękodzielach i handlu, poprzedzające projektu ekonomiczne stosowne do konstytucji Komisji Cywilno-Wojskowej z 1790 r.*, [w:] *Materiały do dziejów Sejmu Czteroletniego*, t. 1, oprac. J. Woliński, J. Michalski, E. Rostworowski, Wrocław 1955.
- Garczyński S., *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej synom ojczyzny ku przestrodze i poprawie tego co z kluby wypadło, mianowicie o sposobach zamnożenia Polskę ludem pospolitym konserwowania dziatwy wiejskiej przez niedostatek i niewygody marnie ginącej, i wprowadzania handlów i manufaktur zagranicznych*, [b.m.w.] 1749.
- Głowacki J., *Zwiększenie zaludnienia i poprawa zdrowotności w „Listach patriotycznych” Józefa Wybickiego na tle dążeń XVIII-wiecznej Europy*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Historica” 1990, nr 37.
- Gordziejew J., *Komisje Porządkowe Cywilno-Wojskowe w Wielkim Księstwie Litewskim w okresie Sejmu Czteroletniego (1789–1792)*, Kraków 2010.
- Grabowski T., *Przedmowa*, [w:] A. Popławski, *Nauka moralna dla szkół narodowych (1778)*, Kraków 1918.
- Grześkowiak-Krwawicz A., *O formę rządu czy o rząd dusz? Publicystyka polityczna Sejmu Czteroletniego*, Warszawa 2000.

- Grześkowiak-Krwawicz A., *Regina libertas. Wolność w polskiej myśli politycznej XVIII wieku*, Gdańsk 2006.
- Horyń R., *Problematyka etyczna i moralna w pismach Antoniego Popławskiego (1739–1799), pijara, członka Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 2009.
- Jeziernski J., *Projekt seymowy z autora Zgoda y niezgoda wynikający*, [b.m.] 1789.
- Jeziernski J., *Zbiór pism do których były powodem „Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego”*. Trzecie pismo: Zgoda i Niezgoda z Autorem Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego, Warszawa 1788.
- Jobert A., *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794)*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1979.
- Konopczyński W., *Polscy pisarze polityczni XVIII wieku (do Sejmu Czteroletniego)*, Warszawa 1966.
- Konopczyński W., *Polscy pisarze polityczni XVIII wieku, t. 2 (Okres Sejmu Czteroletniego)*, maszynopis w Oddziale Rękopisów Biblioteki Jagiellońskiej.
- Korcz W., *Problem pracy a miejsce człowieka w społeczeństwie*, Zielona Góra 1981.
- Lechicka J., *Rola dziejowa Stanisława Leszczyńskiego oraz wybór jego pism*, Toruń 1951.
- Leszczyński S., *Rozmowa Europejczyka z wyspiarzem z królestwa Dumocala*, [w:] *Rys życia i wybór pism Stanisława Leszczyńskiego króla polskiego, księcia Lotaryngii i Baru, zwanego filozofem dobroczyńcą*, oprac. K.L. Niezabitowski, Warszawa 1828.
- Libera Z., *Oświecenie*, Warszawa 1974.
- Lipiński E., *Historia polskiej myśli społeczno-ekonomicznej do końca XVIII wieku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1975.
- Lipiński E., *Studia nad historią polskiej myśli ekonomicznej*, Warszawa 1956.
- Małec J., *Polska myśl administracyjna XVIII wieku*, Kraków 1986.
- Maroszek J., *Wileńskie przytułki-szpitala w XVI–XVIII w.*, [w:] *Cała historia to dzieje ludzi... Studia z historii społecznej ofiarowane profesorowi Andrzejowi Wyczańskiemu w 80-tą rocznicę urodzin i 55-lecie pracy naukowej*, red. C. Kukło, Białystok 2004.
- Michalski J., „Wolność” i „własność” chłopska w polskiej myśli reformatorskiej XVIII wieku. Część I, „Kwartalnik Historyczny” 2003, R. CX, z. 4.
- Mitzler de Kolof W., *O istocie nauki lekarskiej w powszechności, w szczególności zaś o jej stanie w Polsce*, „Nowe Wiadomości Ekonomiczne i Uczzone” 1758, t. 1, cz. 1.
- Monteskiusz K., *O duchu praw*, tłum. T. Boy-Żeleński, Kęty 1997.
- Mowa J.W. Jmci Pana Jeziernskiego, kasztelana łukowskiego na seymie dnia 13 marca 1789 roku powiedziana, [w:] J. Jeziernski, *Mowy seymowe 1788–1791*, [b.m.r.].

- Nax J.F., *Uwagi nad Uwagami, czyli obserwacje nad książką, która w roku 1785 wyszła pod tytułem „Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego Kanclerza i Hetmana Wielkiego Koronnego”*, [w:] tenże, *Wybór pism*, oprac. W. Sierpiński, Warszawa 1958.
- Nax J.F., *Wykład początkowych prawideł ekonomiki politycznej, z przystosowaniem przepisów gospodarstwa narodowego do onego wydzwignienia i polepszenia stosownie do aktualnego stanu, w których rzeczy zostają*, [w:] tenże, *Wybór pism*, oprac. W. Sierpiński, Warszawa 1958.
- Okólski M., *Reprodukcja ludności a modernizacja społeczeństwa. Polski syndrom*, Warszawa 1988.
- Organiściak W., *Wincentego Skrzetuskiego mowa „O zachowaniu praw”*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego. Z Dziejów Prawa” 2004, cz. 5.
- Organiściak W., *Wolność w „Mowach...” Wincentego Skrzetuskiego*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego. Z Dziejów Prawa” 2008, t. 1.
- Pamiętniki Józefa Wybickiego: senatora wojewody Królestwa Polskiego*, Lwów 1881.
- [Pawlikowski J.], *Myśli polityczne dla Polski*, Warszawa 1789.
- [Pawlikowski J.], *O poddanych polskich*, Warszawa 1788.
- Paździor K., *Edukacja jako narzędzie polityki wyznaniowej Sejmu Wielkiego wobec innowierców*, „Nasza Przeszość” 2003, t. 100.
- Pohoska H., *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1925.
- Pomian K., *Europa i jej narody*, Warszawa 1992.
- Popławski A., *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt*, Warszawa 1775.
- Popławski A., *Przypisy do moralnej nauki na klasę pierwszą i drugą*, [w:] tenże, *Moralna nauka dla szkół narodowych na pierwszą i drugą klasę. Z Przypisami*, Kraków 1778.
- Popławski A., *Zbiór niektórych materyi politycznych*, Warszawa 1774.
- Rosicka J., *Ekonomia a Oświecenie chrześcijańskie. Pijarzy i fizjokratyzm*, [w:] *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XVIII wieku*, red. J. Stasiewicz-Jasiukowa, Warszawa – Kraków 1993.
- Rosset E., *Doktryna ludności optymalnej w rozwoju historycznym*, Warszawa 1983.
- Rostworowski E., *Legends i fakty XVIII w.*, Warszawa 1963.
- Rostworowski E., *Spór Stefana Garczyńskiego z braćmi Żaluskimi o rolę duchowieństwa w „Anatomii Rzeczypospolitej”*, [w:] *O naprawę Rzeczypospolitej XVII–XVIII*, red. J. Gierowski, A. Kersten, J. Maciszewski, Z. Wójcik, Warszawa 1965.
- Skrzetuski W., *Mowy o główniejszych materiach politycznych*, t. 1, Warszawa 1773.
- Skrzetuski W., *Prawo polityczne narodu polskiego*, t. 2, Warszawa 1784.



- Smoleński W., *Towarzystwa naukowe i literackie w Polsce wieku XVIII*, Warszawa 1887.
- Smulewicz B., *Krytyka burżuazyjnych teorii ludnościowych*, Warszawa 1960.
- Srogosz T., *Dyskurs medyczny w pismach populacjonistów polskich drugiej połowy XVIII wieku*, [w:] *Przełom nowożytny w nauce europejskiej i jej kontekst społeczno-kulturowy*, red. B. Płonka-Syroka, A. Syroka, Wrocław 2004.
- Srogosz T., *Między biologiczną egzystencją człowieka w dziejach a historią nauki*, Częstochowa 2003.
- Srogosz T., *Problemy sanitarno-zdrowotne w działalności administracji Rzeczypospolitej w okresie stanisławowskim*, Łódź 1993.
- Srogosz T., *Reforma opieki społecznej i zdrowotnej jako czynnik poprawy parametrów ilościowych i jakościowych potencjału ludnościowego według populacjonistów polskich drugiej połowy XVIII wieku*, „Przegląd Nauk Historycznych” 2003, R. II, nr 1 (3).
- Srogosz T., *Szpitalnictwo w debatach sejmowych podczas panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego*, [w:] *Kultura parlamentarna epoki staropolskiej*, red. A. Stroynowski, Warszawa 2013.
- Staszewski J., *Absolutyzm – spór o zakres i treść terminu*, [w:] *Europa i świat w epoce oświeconego absolutyzmu*, Warszawa 1991.
- Suchodolski B., *Nauka polska w okresie Oświecenia*, Warszawa 1953.
- Szczepaniec J., *Pawlikowski Józef Herman (1767–1829)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 25, Wrocław – Warszawa – Kraków 1980.
- Uruski S., *Rodzina. Herbarz szlachty polskiej*, t. 10, Warszawa 1913.
- Volumina Legum*, t. 8, wyd. J. Ohryzko, Petersburg 1860.
- Volumina Legum*, t. 9, Kraków 1889.
- Volumina Legum*, t. 10: *Konstytucje sejmu grodzieńskiego z 1793 roku*, wyd. Z. Kaczmarczyk, Poznań 1952.
- Wierzbicka-Michalska K., *Moszyński August Fryderyk h. Nałęcz (1731–1786)*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, t. 22, Wrocław – Warszawa – Kraków 1977.
- Wołoszyński R.W., *Pokolenia oświeconych. Szkice z dziejów kultury polskiej w XVIII w.*, Warszawa 1967.
- Wołyniec I., *Idee populacjonistyczne w Rzeczypospolitej w XVIII wieku*, Częstochowa 2013 (praca doktorska w Bibliotece Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie).
- Wołyniec I., *Koncepcje Stefana Garczyńskiego dotyczące rozwoju ludności Rzeczypospolitej w pierwszej połowie XVIII w.*, [w:] *Z dziejów zdrowia publicznego*, red. J. Nosko, Łódź 2006.
- Wołyniec I., *Propozycje Józefa Wybickiego dotyczące poprawy parametrów ilościowych i jakościowych potencjału ludnościowego w XVIII-wiecznej Rzeczypospolitej*, [w:] *Historia III stopnia. Częstochowskie spotkania młodych historyków*, red. N. Morawiec, T. Srogosz, Częstochowa – Radomsko 2013.

Wołyniec I., *Przeciwdziałanie depopulacji w Rzeczypospolitej w ujęciu Jana Ferdynanda Naxa*, [w:] *Studia z Dziejów Kultury Medycznej*, t. 9: *Zdrowie i choroba jako problem polityczny i społeczny. Medycyna w kontekście działań państwa*, red. B. Płonka-Syroka i T. Srogosz, Wrocław 2005.

Wybicki J., *Listy patriotyczne*, oprac. K. Opalek, Wrocław 1955.

Wybicki J., *Rozmowa między szlachcicem polskim, Szwajcarem y Żydem w Gdańsku*, Warszawa 1780.

*Zbiór praw sądowych na mocy konstytucji roku 1776 przez J. W. Andrzeia Zamoyskiego EX Kanclerza Koronnego, Kawalera Orderu Orła Białego ułożony y na seym roku 1778 podany, Część Trzecia: O sprawach y sądach*, Warszawa 1778.

Zienkowska K., *Jacek Jeziński kasztelan łukowski (1722–1808). Z dziejów szlachty polskiej XVIII w.*, Warszawa 1963.

## **Folk education as a factor contributing to improvement of health conditions according to Polish populationists of 18<sup>th</sup> century**

### **Summary**

The concept of populationism is one of the crucial issues of historical science. Folk education was often mentioned in political literature of the 18<sup>th</sup> century as a factor which contributed to an increase in population and improvement of health conditions. The group of political writers who brought this issue up included among others: Stanisław Leszczyński, Wawrzyniec Mitzler de Kolof, Stefan Garczyński, August Fryderyk Moszyński, Wincenty Skrzetuski, Antoni Popławski, Józef Wybicki, Jan Ferdynand Nax, Józef Pawlikowski, Jacek Jeziński. Their postulates were taken into consideration and included in decrees issued by State institutions.

**Keywords:** folk education, health of the population, Polish populationists, XVIIIth century.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.79>

Ewa KULA

## **Nauczyciele i uczniowie szkoły podwydziałowej w Kamieńcu Podolskim w czasach Komisji Edukacji Narodowej\***

**Słowa kluczowe:** szkoły średnie, Komisja Edukacji Narodowej, Kamieniec Podolski.

Powołana 14 października 1773 r. Komisja Edukacji Narodowej miała za zadanie radykalną reformę edukacji młodego pokolenia. Ratowanie państwa polegało bowiem między innymi na objęciu spraw szkolnych przez państwo. Oznaczało to utworzenie zespołu pedagogów i nauczycieli praktyków, którzy byliby w stanie realizować reformę edukacji zgodnie z przyjętym, oświeceniowym kierunkiem ideowym. Oświecenie polskie miało charakter umiarkowany, a Komisja, reformując szkoły „szła środkiem pomiędzy ślepym do starych obyczajów przywiązaniem a niebezpiecznym nowości chwytnościem”<sup>1</sup>. Szkoła miała być więc krzewicielką haseł oświaty i postępu, a szczególną rolę w tych działaniach odegrali pedagodzy. Początkowo byli to nauczyciele związani z zakonami jezuitów, pijarów i innymi, z czasem stopniowo rosła liczba nauczycieli świeckich.

Szkoła w Kamieńcu Podolskim była szkołą pojezuicką, stąd w odróżnieniu od szkół zakonnych nazwana była szkołą akademicką. Nominacji rektora, prefekta i profesorów w każdym kolegium pojezuickim w chwili rozpoczęcia działalności przez Komisję dokonywali wizytatorzy. Nauczycieli pracujących w szkołach akademickich nazywano akademikami (*Projekt Ustaw z 1781 r. wprowadził termin „stan akademicki”*). Od listopada 1777 r. nominacje, zwolnienia i przeniesienia nauczycieli zależne były od komisarzy departamentowych.

---

\* Publikacja przygotowana w ramach grantu NPRH: Komisja Edukacji Narodowej – model szkoły i obywatela. Koncepcje, doświadczenia i inspiracje (Nr 11H12031481).

<sup>1</sup> I. Chrzanowski, *Historia literatury niepodległej Polski (965–1795)*, wyd. 13, Warszawa 1983, s. 476.

Wcześniej Komisja Edukacji Narodowej w ogłoszonych 27 marca 1776 r. *Przepisach do szkół* przypominała, że profesorowie i prefekci mają władzę i zwierzchność nad uczniami powierzonymi ich opiece w szkołach publicznych<sup>2</sup>.

## 1. Zwierzchnicy

Na przestrzeni lat 1774–1793 szkołą w Kamieńcu Podolskim kierowało kolejno pięciu zwierzchników, którym powierzano obowiązki prefekta, a od 1781 r. prorektora. Byli to Ignacy Bartsch, prefekt szkoły w latach 1774–1777, Jakub Iżycki, prefekt w latach 1778–1781, następnie prorektorzy Jan Wrzeszcz w latach 1781–1788, Jan Nepomucen Tylkowski w latach 1788–1790 oraz Kacper Łuczewski 1790–1793.

Ignacy Bartsch urodził się 8 grudnia 1722 r. w Mukarowie koło Kamieńca Podolskiego. Jego ojciec Jerzy Bartsch był pułkownikiem fortecy kamienieckiej, a dziadek Franciszek Bartsch, zmarły w 1738 r. – majorem regimentu Buławy Wielkiej Koronnej. Do zakonu jezuitów I. Bartsch wstąpił w 1736 r. Studiował pedagogikę w kolegium z niepełną filozofią w Krasnymstawie, filozofię w kolegium w Kaliszu i teologię w Lublinie. Obowiązki prefekta szkoły w Kamieńcu objął w 1774 r. Miał wówczas już dziesięcioletni staż pracy nauczycielskiej w niższej niepełnej szkole w Bydgoszczy, w kolegium z niepełną filozofią w Krasnymstawie, Ostrogu i Brześciu, w szkole niższej w Malborku i w Chojnicach oraz kolegium w Sandomierzu. W sprawie pozostawienia go w szkole kamienieckiej I. Bartsch zwrócił się do Komisji Edukacji Narodowej pismem z dnia 17 kwietnia 1774 r., wyjaśniając, że jego ojciec oddał kościołowi jezuitskiemu wszystkie srebra, a kolegium kamienieckiemu zapisy pieniężne, dlatego chciałby pozostać w kolegium, gdzie od 7 lat jest prefektem. Pracował wcześniej na ambonie, był pomocnikiem regensa konwiktu w latach 1762–1764 i następnie regensem w Kamieńcu w latach 1764–1766 i 1771–1773. Po uzyskaniu pozytywnej decyzji Komisji i mianowaniu go prefektem szkoły kamienieckiej zainauguował rok szkolny 1 października 1774 r., przy czym zawiadomił w raporcie Komisję, że z powodu braku zalecanych książek lekcje w większości prowadzone są „dawnym trybem”, co oznaczało, że korzystano w procesie nauczania z podręczników byłego kolegium jezuitskiego. W wyniku rozbudowy szkoły ustąpił ze stanowiska w 1777 r. Był później bibliotekarzem w Bibliotece Załuskich<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*, zebrał J. Lewicki, Kraków 1925, s. 94; H. Pohoska, *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej. Monografia z dziejów administracji szkolnej Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957, s. 17, 34.

<sup>3</sup> *Rossijskij Gosudarstvennyj Istoričeskij Arhiv v Moskve* [dalej: RGADA], f. 1603, op. 1, j. chr. 83, k. 232–233, *Listy od różnych osób do prezydującego Komisji Edukacji Narodowej roku 1774 pisane*; J. Poplatek, *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Ko-*

Funkcję prefekta szkoły po ustąpieniu I. Bartscha powierzono w 1777 r. Jakubowi Izycykiem. Był on synem Waclawa i Anny z Nowickich, urodził się 29 lipca 1736 r. w Szczurowicach nad Styrem. Do zakonu jezuitów wstąpił w 1753 r. Po studiach filozoficznych w kolegium z niepełną filozofią w Ostrogu i w kolegium w Łucku studia teologiczne odbył w Lublinie w l. 1761–1765. Podczas zatrudnienia w Ostrogu współpracował z czasopismem „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne”<sup>4</sup>. Do chwili kasaty zakonu uczył w Sandomierzu, Żytomierzu, Ostrogu i Lublinie. Po zniesieniu zakonu, do 1777 r. uczył w szkole w Ostrogu, a następnie po I. Bartschu objął funkcję prefekta szkoły w Kamieńcu Podolskim, gdzie równocześnie był nauczycielem matematyki. Funkcję prefekta sprawował do 1781 r. Otrzymał pozytywną ocenę wizytującego szkołę w 1780 r. Adama Czartoryskiego, który podkreślił jego zdatność do urzędu i bardzo dobre wyniki w nauczaniu geometrii. Ks. Szczepan Hołowczyc wizytujący szkołę w lipcu 1782 r. zapisał: „ks. prefekt Izycycki zawsze ostrego humoru i trochę dawnego stylu”. J. Izycycki zaniedbywał się w obowiązkach od chwili powierzenia funkcji prorektora szkoły J. Wrzeszczowi. Na emeryturę przeszedł w 1783 r. Jego starania o przyznanie mu przez Szkołę Główną w Krakowie doktoratu teologii bez egzaminu zostały odrzucone w 1787 r.<sup>5</sup>

Zwierzchnikiem szkoły kamienieckiej od 1781 r. został ks. Jan Wrzeszcz. Urodził się na Rusi Czerwonej 13 czerwca 1743 r. Do jezuitów wstąpił w Ostrogu w 1760 r. W zakonie studiował pedagogikę w Ostrogu oraz w l. 1763–1766 filozofię w kolegium w Jarosławiu. Uczył w kolegiach w Krzemieńcu, Ostrogu i Stanisławowie. Teologię ukończył w kolegium w Lublinie w 1773 r. W 1774 r. został prefektem w kolegium w Barze, gdzie pracował do chwili przekazania szkoły bazylianom. Funkcję rektora szkoły w Kamieńcu ks. J. Wrzeszcz sprawował do 1783 r., następnie w latach 1783–1787 był prorektorem tej szkoły. Jeszcze 9 marca 1786 r. zwrócił się z memoriałem do Komisji Edukacji Narodowej, po śmierci ks. Andrzeja Słabniewicza, rektora szkół wydyńskiego i podolskiego, o powierzenie mu tego stanowiska. „Dopraszać mi się więc najpokorniej godzi, ażebym w zdarzającym się teraz tym dla mnie stopniu rektora wydziałowego nie został pomieniony”. Komisja nie przychyliła się do prośby ks. J. Wrzeszcza. W latach 1787–1790, po mianowaniu, pełnił stanowisko rektora szkoły w Winnicy, na miejsce ks. Nikodema Mokrzyckiego<sup>6</sup>.

*misji Edukacji Narodowej*, Kraków 1973, s. 129, 416–420; *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław-Gdańsk 1973, s. 27.

<sup>4</sup> „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne” – tygodnik wydawany w latach 1770–1777 w Warszawie przez Michała Grölla. Pierwsze polskie czasopismo literackie, mające istotny wpływ na ożywienie życia literackiego doby Oświecenia w Polsce.

<sup>5</sup> J. Poplatek, dz. cyt., s. 131, 176; E. Rabowicz, *Izycycki Jakub (1736-po 1786)*, *PSB*, t. 10, s. 202; W. Wisłocki *Ks. Szczepana Hołowczyca raport wizyty generalnej*. „Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce”, t. 1, Kraków 1878, s. 51.

<sup>6</sup> RGADA, f. 1603, op. 1, d. 106, k. 6. *Memoriały w roku 1786 i 1787*; Centralnyj Deržavnyj Istorycznyj Arhiv Ukrainy v Kieve [dalej: CDIAU], f. 710, op. 1, d. 83 a, *Księga kopii raportów*

Po 13 latach kierowania szkołą przez jezuitów, przyszła kolej na świeckich zwierzchników, wykształconych już w Uniwersytecie Krakowskim. Wprawdzie *Ustawy* zapewniały autonomię nauczycielom, przejawiającą się między innymi w obieralności władz szkolnych, wprowadzały jednak także szereg ograniczeń, do których należał obowiązek noszenia kleryckiego stroju, prowadzenia wspólnego stołu, pozostawania w stanie bezzennym czy wspólnego mieszkania. W świetle *Ustaw* z 1783 r. wyboru rektorów i prorektorów szkół miały dokonywać zgromadzenia wydziałowe co cztery lata podczas obrad wydziałowych. Jednak Komisja Edukacji Narodowej po wydaniu *Ustaw* zawiesiła na czas nieograniczony przepis dotyczący wyboru władz szkolnych. Rektorów i prorektorów Komisja powoływała według uznania na cztery lata, wydając im tzw. patenty. Dokonując zmian na niektórych stanowiskach rektorów i prorektorów, przydzielano patenty tylko kandydatom gwarantującym ich wykonanie<sup>7</sup>. Pierwszym świeckim zwierzchnikiem powołanym do kierowania szkołą przez Komisję był Jan Nepomucen Tylkowski, pochodzący ze szlachty herbu Nieczuja. Objął on funkcję prorektora szkoły w Kamieńcu Podolskim po ks. J. Wrzeszczu. Urodził się w 1755 r. w województwie krakowskim. Przyjęty był do Uniwersytetu Krakowskiego na kandydata do stanu nauczycielskiego 1 marca 1774 r. Stopień doktora filozofii otrzymał 11 lipca 1779 r. Zaczął pełnić obowiązki nauczycielskie 19 września 1780 r. w Poznaniu, gdzie był profesorem fizyki eksperymentalnej, algebry i mineralogii do 1783 r. W szkołach przyglównych krakowskich był nauczycielem matematyki – w 1784 r., a także fizyki – w 1785 r., i wreszcie prawa i nauki moralnej – w 1787 r. W latach 1788–1790 był prorektorem szkoły podwydziałowej w Kamieńcu Podolskim, wysłany tu przez Uniwersytet Krakowski. W 1790 r. wybrany został rektorem szkoły wydziałowej w Krzemieńcu, stosownie do *Ustaw Komisji Edukacji Narodowej*. Komisja zatwierdziła go na stanowisku rektora 13 kwietnia 1791 r. i funkcję tę sprawował do 12 sierpnia 1805 r. Ceniony był przez Szkołę Główną za talent pedagogiczny, powagę, roztropność i umiejętność oddziaływania na nauczycieli. Z dniem 12 sierpnia 1805 r. został powołany przez T. Czackiego na dyrektora Szkoły Kamienieckiej. Za pilne odbywanie obowiązków przez lat 30 otrzymał rangę asesora kolegijskiego 1 czerwca 1807 r. Pełnił obowiązki dyrektora szkół podolskich z rozkazu Imperatorskiego Uniwersytetu Wileńskiego od 3.10.1808. Uczył jeszcze w 1810 r.<sup>8</sup>

---

wizyt wydziałowych do Szkoły Głównej posyłanych 1783 r., k. 7, 25; J. Poplatek, dz. cyt., s. 113–114; *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787–1793*, oprac. i wstęp K. Mrozowska, Wrocław–Łódź 1981, s. 68.

<sup>7</sup> Zdaniem H. Kołłątaja „Póki nie będziemy mieli przelożonych oświeconych, zdolnych do rządzenia, łagodnych, sprawiedliwych, kochających swe powołanie i przekonanych o dobroci *Ustaw Komisji*, póty cała nasza budowa na nic się zda”. M. Belz, *Wybór władz w szkolnictwie średnim Komisji Edukacji Narodowej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 165, „Prace Pedagogiczne”, t. 1, Wrocław 1972, s. 171.

<sup>8</sup> CDIAU, f. 710, op. 1, d. 82 (1782), s. 42, 50; tamże d. 91, k. 19, *Zapis osób zgromadzenia przy szkołach krzemienieckich od roku 1781*; Biblioteka Uniwersytetu Wileńskiego, Wilniaus

*Ustawy* KEN po przedyskutowaniu i poprawieniu zostały podpisane 2 lutego 1790 r. Nauczyciele otrzymali większą swobodę urzędowania sobie życia osobistego, zlikwidowano obowiązek wspólnego stołu i ubioru kleryckiego. Zniesiony został także nadzorczy urząd prefekta. Liczba nauczycieli świeckich w szkołach akademickich w Koronie przekroczyła połowę zatrudnionych nauczycieli. O urząd rektora i prorektora mogli ubiegać się kandydaci, którzy odbyli osiem lat dobrowolnej służby nauczycielskiej, a więc dwa lata więcej w porównaniu do wymagań przewidzianych *Ustawami* z 1783 r.<sup>9</sup>

Ostatnim w czasach KEN zwierzchnikiem szkoły kamienieckiej, powołanym już w czasie obowiązywania nowych *Ustaw*, był Kacper Łuczewski, nauczyciel świecki, prorektor w latach 1790–1793. Wcześniej w latach 1776–1779 kształcił się w Kaliszu, gdzie był dyrektorem, co oznaczało, że jako uczeń klas starszych pomagał w nauce młodszym kolegom, powierzonym swojej opiece. Był następnie kandydatem stanu akademickiego w Szkole Głównej Koronnej. Po studiach został w latach 1783–1787 profesorem fizyki w Poznaniu, po czym w latach 1788–1790 sprawował funkcję prefekta w Krzemieńcu. Tutaj jego praca budziła uznanie Szkoły Głównej, chociaż nie była prowadzona w łatwych warunkach. W liście do Tadeusza Czackiego z listopada 1803 r. H. Kołłątaj polecał go na prefekta gimnazjum krzemienieckiego<sup>10</sup>.

Na początku funkcjonowania szkoły kamienieckiej skład grona nauczającego w roku szkolnym 1774/1775 był następujący:

ks. Ignacy Bartsch – prefekt,  
ks. Ignacy Boduchowski – prof. filozofii,  
ks. Adalberg Krzywicki – prof. klasy III,  
ks. Michał Zborowski – prof. klasy II  
Adam Tomkowicz – prof. klasy I,

W następnym roku szkolnym 1775/1776 miejsce ks. I. Boduchowskiego zajął ks. Antoni Gowarzewski, a miejsce ks. M. Zborowskiego zajął ks. Kajetan Kowacz, który był w zakonie w Ostrogu od 1771 r.<sup>11</sup>

---

Universiteto bibliotekos. Rankraščiu skyrius [dalej: BUWil], zesp. F2, sygn. KC 128, *Opisy służbowe z r. 1809*, k. 196–197; K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956, s. 97; A. Szmyt, *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805–1833*, Olsztyn 2009, s. 113.

<sup>9</sup> M. Belz, *Wybór władz w szkolnictwie średnim*, s. 174, 176.

<sup>10</sup> CDIAU, f. 710, op. 1, d. 83 b, *Księga obrad wydziałowych roku 1790*, k. 2-2v; *Raporty Szkoły Głównej Koronnej*, s. 18; K. Mrozowska *Walka o nauczycieli świeckich*, s. 210; *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną 1779–1794*, zebra. K. Mrozowska, Warszawa 1998, s. 369, 414.

<sup>11</sup> Antoni Gowarzewski, ur. w 1741 r., według J. Poplatka (tegoż, dz. cyt., s. 130–131) uczył w Kamieńcu dopiero od 1777 r. Z dokumentacji finansowej szkoły kamienieckiej przechowywanej w Rosyjskim Państwowym Archiwum Akt Dawnych w Moskwie wynika jednak, że A. Gowarzewski otrzymał pensję półroczną za okres 1.10.1775–1.04.1776. Na tej samej liście

W początkowym okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej chyba najtrudniejszą do rozwiązania kwestią były wypłaty pensji dla nauczycieli, nie uregulowano bowiem jeszcze spraw majątkowych po likwidacji zakonu jezuitów. Często nauczycielom wypłacane były pieniądze prywatnych osób, którym Komisja powierzała to zadanie. I tak środki na wypłatę pensji dla nauczycieli szkoły kamienieckiej wziął w listopadzie 1774 r. prefekt I. Bartsch od podkomorzego łatyckiego Józefa Lipińskiego oraz stolnika podolskiego Sebastiana Gawrońskiego, wizytatorów, którzy w tym czasie „swoją własnością kasę Komisji Edukacyjnej zastępowali”<sup>12</sup>.

Dziesięć lat później, według stanu na 9 stycznia 1787 r., skład zgromadzenia akademickiego szkoły kamienieckiej był całkowicie inny w stosunku do roku 1774/1775. Szkoła jako jedna z większych w wydziale miała sześciu nauczycieli i kaznodzieję:

ks. Jan Wrzeszcz – rektor,  
ks. Mikołaj Baranowicz – prof. wymowy,  
ks. Kajetan Ciszewski, dr filozofii – nauczyciel matematyki,  
ks. Antoni Himonowski, dr filozofii – nauczyciel kl. II,  
ks. Andrzej Kobylński, dr filozofii – nauczyciel kl. I,  
Maciej Kasprowicz – nauczyciel fizyki,  
Tadeusz Schmidt – prof. prawa,  
ks. Andrzej Bogdanowicz – kaznodzieja<sup>13</sup>.

Ze względu na brak metra, języka francuskiego uczył nauczyciel wymowy ze znaczną, jak zapisano w protokole wizyty rocznej, korzyścią dla uczniów. Ponieważ opóźniał się w tym roku przyjazd kapelana, mszę odprawiał ks. M. Baranowicz, natomiast spowiedź przyjmowana była w innych kościołach<sup>14</sup>. W składzie zgromadzenia pojawiło się dwóch nauczycieli świeckich – M. Kasprowicz i T. Schmidt. M. Kasprowicz uczęszczał do seminarium dla kandydatów przy Szkole Głównej Koronnej, po czym w latach 1783–1793 był profesorem fizyki w szkole kamienieckiej. W 1786 r. uzyskał patent na geometrę przysięgłego. Początkowo podejmował wiele starań o właściwy poziom nauczania fizyki. W tym celu skonstruował „maszynę elektryczną” i wykonywał doświadczenia fizyczne. W 1787 r. oceniony przez wizytującego: „do uczenia wcale niezdatny, w obyczajach nieroztropny, zuchwały”. Negatywną ocenę otrzymał również w 1788, 1791 i w 1792 r. od wizytatora Jana Krusińskiego, do tego

---

figuruje Kajetan Kowacz, chociaż fakt powierzenia mu obowiązków profesora klasy II w Kamieńcu Podolskim w 1775 r. nie był znany J. Popłatkowi (s. 272). RGADA, f. 1603, op. 1, d. 206, k. 79. *Rachunki Departamentu Ruskiego k-cia Czartoryskiego, Generała Ziem Podolskich z raty św. Jana 1774 do raty św. Jana 1776 r.*

<sup>12</sup> RGADA, f. 1603, op. 1, d. 206, k. 80. *Rachunki Departamentu Ruskiego x-cia Czartoryskiego, Generała ziem podolskich z raty św. Jana 1774 do raty św. Jana 1776 r.*

<sup>13</sup> CDIAU, f. 710, op. 1, d. 83 a, k. 25. *Księga kopii raportów wizyt wydziałowych do Szkoły Głównej posyłanych 1783 r.*

<sup>14</sup> Tamże.



stopnia krytyczną, że groziło mu usunięcie ze stanu akademickiego. Komisja Edukacji Narodowej zarzucała nauczycielowi, że zaniedbuje obowiązki szkolne kosztem wykonywania pracy geometry, która przynosiła znaczne dochody. W 1794 r. został rektorem szkoły podwydziałowej w Kamieńcu Podolskim i funkcję tę sprawował do 1800 r.<sup>15</sup> Drugim świeckim nauczycielem był pochodzący z województwa trockiego T. Schmidt. Jako kandydat stanu akademickiego studiował w Krakowie w seminarium Popławskiego, dokąd przybył z Wilna. W latach 1785–1788 był profesorem prawa w Kamieńcu Podolskim. Zwolniony został ze stanu akademickiego, ponieważ oskarżano go o złe obyczaje i bezbożność<sup>16</sup>. Jeszcze podczas wizytacji w październiku 1783 r., kiedy w składzie zgromadzenia nie było T. Schmidta, a M. Kasprowicz dopiero rozpoczął pracę, rektor wydziału wołyńskiego Andrzej Słabniewicz zanotował: „Nauczyciele dobrani, przykładni, w urzędach pilni”<sup>17</sup>. Jak widać, w przeciwieństwie do eks-jezuitów, młodzi, wykształceni już w czasach KEN nauczyciele świeccy być może byli dobrze merytorycznie przygotowani do wykładania w szkołach powierzonych im przedmiotów, natomiast sprawiali wiele problemów, wynikających z niewłaściwej postawy i nagannego trybu życia.

Według aktualnego stanu badań, ogółem na przestrzeni lat 1773–1793 w szkole kamienieckiej uczyło 40 osób. W tej liczbie 26 nauczycieli ukończyło studia zakonne, 13 Akademię Krakowską, 2 było wychowankami sześcioklasowej szkoły podwydziałowej w Kamieńcu Podolskim, na temat jednego nauczyciela nie znaleziono danych dotyczących wykształcenia.

Wychowankami szkoły kamienieckiej było dwóch nauczycieli: Bazyli Jarocki oraz Jan Stupnicki. Pierwszy z wymienionych, B. Jarocki, syn Jakuba, urodził się w 1774 r. w rodzinie szlacheckiej w powiecie kamienieckim. Był bardzo dobrym uczniem, za postępy w nauce przyznano mu srebrny medal. Wezwano go na zastępcę profesora matematyki w ostatnich miesiącach działania szkoły w 1793 r. Nauczycielem klasy I został od 12 czerwca 1794 r., wtedy też otrzymał patent od wizytatora generalnego. W formularzu osobowym z 1810 r. zapisano, że „Do przedłużenia służby zdatny i otrzymania rangi godny za pilność w uczeniu”<sup>18</sup>.

Drugi z nich, J. Stupnicki, pochodził ze szlachty powiatu uszyckiego guberni podolskiej. On również wyróżniał się postęпами w nauce, za co otrzymał złoty

<sup>15</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich...*, s. 343; *Sbornik materialov dlá istorii prosvěšení v Rossii: izvlečennyh iz Arhiva Ministerstva Narodnago Prosvěšení*, t. 1: *Učebnyh zavedeniá v zapadnyh guberniáh : 1783–1803*, Ministerstvo Narodnago Prosvěšení, S.-Peterburg 1893, kol. 180.

<sup>16</sup> K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich...*, s. 348; tejsze, *Listy z prowincji...*, s. 363–366, 370.

<sup>17</sup> CDIAU, f. 710, op. 1, d. 83 a, k. 7, 25a, *Księga kopii raportów wizyt wydziałowych do Szkoły Głównej posyłanych 1783 r.*

<sup>18</sup> CDIAU, f. 707, op. 314, d. 2 (1807), k. 8; tamże, d. 5 (1805), s. 194; *Sbornik materialov dlá istorii prosvěšení v Rossii*, kol. 180, 341–342.

medal z imieniem króla. Był profesorem fizyki w szkole kamienieckiej w latach 1793–1801. Oceniony pozytywnie przez władze szkolne w 1804<sup>19</sup>. Nie jest znane wykształcenie Adama Tomkowicza, który figuruje na wykazach osób pobierających wynagrodzenie za czas od 1 października 1774 r. do 1 kwietnia 1776 r. jako nauczyciel klasy pierwszej<sup>20</sup>.

Aby lekcje szły sprawnie i zgodnie z oczekiwaniami KEN, nauczyciele zwrócili się z prośbą do wizytującego o wyposażenie szkoły w atlasy geograficzne służące do dawnej i nowej geografii, globusy, kątomierz, stolik mierniczy oraz o maszynę pneumatyczną, czyli pompę powietrzną. Prosimi też o wygodną stancję, zajęta obecnie przez emeryta. Brak podręczników w klasach wyższych profesorowie uzupełniali, dyktując uczniom „do pióra” ze swoich własnych książek materiał do opanowania. Szkoła nie miała także wzorów pisma kaligraficznego, co utrudniało prowadzenie ćwiczeń w kształtowaniu pisma, jednak „większa znajduje się liczba uczniów, co go dość pięknie formują”<sup>21</sup>. Te prośby i oczekiwania nauczycieli z jednej strony świadczyły o niedostatkach i trudnych warunkach pracy nauczycielskiej, z drugiej zaś są świadectwem ogromnych starań o prawidłową realizację *Ustaw* w zakresie nauczania i wychowania powierzonej sobie młodzieży.

## 2. Uczniowie

Uczniowie szkoły kamienieckiej wywodzili się spośród synów szlachty podolskiej. W pierwszym okresie działalności szkoły uczyli się tu także synowie miejscowego mieszczaństwa.

W celu zwiększenia dyscypliny wśród uczniów, którzy nie wracali w terminie po przerwach świątecznych do szkoły, w 1776 r. Komisja postanowiła rozesłać obwieszczenie do wszystkich szkół, zabraniające wyjeżdżania na święta (decyzję podjęto 10 kwietnia, zapewne chodziło o święta wielkanocne), ani pod żadnym innym pozorem opuszczać lekcje pod rygorem utracenia promocji do następnej klasy<sup>22</sup>. Był to długo niedający się opanować problem, albowiem w 1782 r. wizytujący szkołę Szczepan Hołowczyc zastał pod koniec lipca w szkole tylko  $\frac{2}{3}$  uczniów, reszta przed czasem wyjechała na wakacje<sup>23</sup>. Jedną z przyczyn absencji uczniów mogły być pojawiające się na przełomie lat osiem-

<sup>19</sup> RGADA, f. 1603, op. 3, d. 1364, k. 56–58, 62; *Sbornik materialov dlâ istorii prosvěšeniâ v Rossii*, kol. 180, 341–342.

<sup>20</sup> RGADA, f. 1603, op. 1, d. 206, k. 79. *Rachunki Departamentu Ruskiego x-cia Czartoryskiego, Generała ziem podolskich z raty św. Jana 1774 do raty św. Jana 1776 r.*

<sup>21</sup> CDIAU, f. 710, op. 1, d. 83 a, k. 7, 25a, *Księga kopii raportów wizyt wydziałowych do Szkoły Głównej posyłanych 1783 r.*

<sup>22</sup> *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, orac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław – Gdańsk 1973, s. 65.

<sup>23</sup> W. Wisłocki, *Ks. Szczepana Hołowczyca raport*, s. 49. Zgodnie z *Projektem Ustaw* z 1781 r. dwumiesięczne wakacje miały zaczynać się 25 lipca, natomiast zgodnie z *Ustawami* z 1783 r. – 29 lipca.

dziesiątych i dziewięćdziesiątych informacje o przypadkach dżumy na granicy z Turcją i doniesienia o działaniach władz policyjnych mających na celu stosowanie rozwiązań przeciwepidemicznych<sup>24</sup>.

Liczba uczniów w szkole kamienieckiej w przestrzeni lat 1774–1792 wynosiła od 100 do 380 osób. W poszczególnych latach liczby uczniów były następujące: w 1774 r. – 200 uczniów, w 1780 – 380, w 1781 – 300, 1782 – 200, 1783 – 300, 1784 – 210, 1785 – 190, 1786 – 200, 1787 – 100, 1788 – 250, 1789 – 250, 1790 – 300, 1791 – 300, 1792 – 250 uczniów<sup>25</sup>.

Do 1783 r. istniał przy szkole konwikt utworzony jeszcze przez jezuitów<sup>26</sup>. Konwikty jezuickie były elitarnymi, płatnymi zakładami, których celem była reedukacja elit urodzenia zgodnie z celami zakonu. Między innymi profesorowie jezuickiego Collegium Nobilium w Warszawie głosili, że w ówczesnej sytuacji „nie bogactwo czy honory mogło zapewnić Polakom wiekopomną sławę, ale rozkwit nauk”<sup>27</sup>. W 1774 r. było w konwikcie w Kamieńcu 6 konwiktów. Nauczycielem i regensem konwiktów w latach 1774–1777 był Piotr Malczewski, który uczył tam matematyki<sup>28</sup>. Przed 1780 r. konwikt został przekształcony w konwikt funduszowy dla 12 ubogich synów szlacheckich i przeniesiony do gmachu kolegium. Organizowanie takich konwiktów, zapewniających bezpłatne utrzymanie i edukację dzieciom szlacheckim, miało m.in. na celu odciążanie młodzieży od pseudoszkółek, które konkurowały ze szkołami średnimi Komisji Edukacji Narodowej. Funkcjonowanie konwiktów, utrzymywanych z kasy Komisji, nadzorował prefekt szkoły. Konwiktowicze mieszkali w oddzielnych gospodach pod dozorem dyrektora. Na ogół dyrektor opiekował się uczniami umieszczonymi na jednej stacji. W 1787 r. szkoła kamieniecka miała kilkunastu dyrektorów wykształconych według wskazań Komisji, a zatem dość zdatnych do pracy z uczniami im powierzonymi<sup>29</sup>. Zapewnienie odzieży oraz wyżywienia należało do rektora. W 1787 r. wizytujący szkołę zapisał: „Rektorowi daję to winne zaświadczenie i sprawiedliwe, że w urzędzie swoim jest jak najpilniejszym”<sup>30</sup>.

<sup>24</sup> T. Srogosz, *Problemy sanitarno-zdrowotne w działalności administracji Rzeczypospolitej w okresie stanisławowskim*, Łódź 1993, s. 308–315.

<sup>25</sup> Dane te podają za: T. Mizia, *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Warszawa 1975, s. 263.

<sup>26</sup> J. Poplatek, dz. cyt., s. 128.

<sup>27</sup> Za: K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2009, s. 394.

<sup>28</sup> Piotr Malczewski, ur. 29 kwietnia 1736 r., jezuita od 14 sierpnia 1753 r. Za: J. Poplatek, dz. cyt., s. 128, 433.

<sup>29</sup> Zadania dyrektorów określone zostały w rozdziale XX *Ustaw Komisji Edukacji Narodowej z 1783 roku*: „wprawiać młodź sobie poruczoną w dobre obyczaje, oświecać przez naukę, mieć o niej staranie co do zdrowia i innych potrzeb”. *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane*, red. nauk. K. Bartnicka, Warszawa 2015, s. 136–141.

<sup>30</sup> CDIAU, f. 710, op. 1, d. 83 a, *Księga kopii raportów wizyt wydziałowych do Szkoły Głównej posyłanych 1783 r. k. 25, Wizyta roczna szkół kamienieckich 9 stycznia 1787 r.*

W latach 1786, 1787, 1788 uczniów funduszowych było w Kamieńcu dwunastu – utrzymywani byli na koszt Komisji, a roczny koszt wynosił 5000 zł<sup>31</sup>. Uczniowie warunki mieli dobre, wspólny stół, odzież, mieszkali w zdrowych stancjach. „Godna pochwały troskliwość rektora w oddaleniu wszelkiej zarazy od dziatwy przez zwiedzanie stancji studenckich i nakazane częste wentylowanie domów”<sup>32</sup>.

Warunki bytowe tych uczniów przekładały się na osiągnięte przez nich wyniki w nauce, jak spostrzegł bowiem wizytator, uczniowie konwiktowi wszędzie byli najlepsi. W 1786 r. do słabych zaliczył wizytator jedynie Aleksego Drzewieckiego – „dla słabości zdrowia” – i Macieja Balickiego – „dla małej pojętności”<sup>33</sup>. W 1791 r. uczniów funduszowych było trzynastu. Jedna nadkompletowa osoba umieszczona była ze względu na ubóstwo oraz fakt, że Komisja pozytywnie zaopiniowała jej starania o umieszczenie w konwikcie, tyle że dość długo nie zwalniało się miejsce. W kasie uczniów funduszowych było tego roku przychodu 5115 zł 28 gr, wydatki do 6 lipca 1791 r. 4893 zł 27 ½ gr, pozostał remanent 221 zł 22 ½ gr<sup>34</sup>.

Uczniowie szkół średnich otrzymywali w latach 1786–1792 medale za wyniki nauczania, przyznawane przez wizytatorów lub rektorów szkół<sup>35</sup>. W 1787 r. roku medale za naukę otrzymali: Michał Pałowski z klasy VI – złoty, Antoni Rożałowski z klasy V i Marcin Glinka z klasy IV – srebrne<sup>36</sup>. W roku następnym dwa srebrne medale przewidziane dla uczniów tej szkoły nie zostały przyznane<sup>37</sup>. W 1790 r. medale otrzymali: Jan Słupnicki – z kl. VI – złoty, Łukasz Strzałkowski z kl. V i Wiktor Bieńkiewicz z kl. IV – srebrne<sup>38</sup>.

Zalecono w 1787 r., aby zgromadzenie wybrało jedną osobę do zbierania od uczniów składek na opalanie pieców szkolnych i utrzymanie kalefaktora, czyli stróża szkolnego. Nauczyciel taki na koniec roku rozliczałby się z wydatków na te cele<sup>39</sup>.

Jeszcze w 1789 r. nie była uregulowana kwestia dotycząca poboru do wojska uczniów szkół średnich. Prorektor szkoły kamienieckiej Nepomucen Tylkowski donosił 4 czerwca 1789 r. o bezprawnych działaniach garnizonu kamienieckiego, polegających na przymuszaniu uczniów tej szkoły do wojska. Jeden

<sup>31</sup> *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*, zebrał J. Lewicki, Kraków 1925 s. 207.

<sup>32</sup> *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach*, s. 32, 103.

<sup>33</sup> *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1786*, z. 29, opr. T. Wierzbowski, Warszawa 1914, s. 64.

<sup>34</sup> *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach*, s. 172.

<sup>35</sup> Nie wszystkie szkoły otrzymywały medale dla uczniów. Za niestosowanie się do przepisów Komisji Edukacji Narodowej nie otrzymały medali szkoły kielecka i węgrowska. *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej*, s. XXXI–XXXII.

<sup>36</sup> *Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach*, s. 28.

<sup>37</sup> Tamże, s. 83.

<sup>38</sup> Tamże, s. 154.

<sup>39</sup> Tamże, s. 38.

z uczniów kl. V, Teodor Jurkiewicz, został uprowadzony z własnej stacji i wbrew woli zmuszony do przyjęcia munduru. Prorektor interweniował w tej sprawie u zwierzchności wojskowej, jednak jak twierdził, podstępem namówiono ucznia, aby sam oświadczył swoją wolę wstąpienia do wojska, wydał mu więc dokument o zakończeniu edukacji. Następny taki przypadek polegał na porwaniu ucznia klasy IV, niejakiego Bartoszewskiego, szlachcica – „nawet sukno na nim poszarpano”. Po interwencji u zwierzchności wojskowej w sprawie zniewagi honoru studenckiego, uczeń został uwolniony<sup>40</sup>. Te powtarzające się uprowadzenia uczniów, m.in. przez żołnierzy Michała Lubomirskiego na terenie również Krzemieńca i Łucka<sup>41</sup>, spowodowały wystąpienie 28 czerwca 1789 r. z petycją wszystkich nauczycieli szkoły krzemienieckiej do Komisji Wojskowej Obojga Narodów w Warszawie<sup>42</sup>. Komisja w piśmie z 27 lipca 1789 r. podpisanym przez Michała Ogińskiego obiecała wydać zalecenie do komend, aby nie brały do służby wojskowej żadnych uczniów bez zaświadczenia od zwierzchności szkolnej, że „wychodzą ze szkół”<sup>43</sup>.

Przykładem takiego zaświadczenia może być poniższy tekst. Jest to świadectwo wystawione na prośbę ucznia, Jana Koprowskiego, i podpisane przez nauczyciela fizyki w szkole kamienieckiej, Macieja Kasprowicza.

Стемпель: 1 Gr.Sr.) Ian Aloyzy Wrzeszcz Kanonik Katedralny Kamieniecki Rektor Szkół Kamienieckich Podolskich. Wiadomo czyniemy, komu te wiedzieć należy, że JPan Jan Koprowski był w szkołach naszych lat 8, doszedł do Klasy VI, postąpił w Naukach wymowy *nadmiernie*, Matematyki *miernie*, Fizyki *nadmiernie*, Prawa *nadmiernie*. Okazał dowcip y Pojetność *nadmierną*, Pilność *takaż*, Obyczajność *dobrą*, Stosowność do Praw y rozrządzeń *należyta*. Daliśmy niniejsze zaświadczenie dnia 4 miesiąca września roku 1784 w Domu Nauczycielskim w Kamieńcu przy wyciśnieniu Szkół tychże pieczęci. *M. Ma. Kasprowicz Praef. Fizyki mp.* (Печать саджею з королівською короною: Pieczęć szkół Kamienieckich)<sup>44</sup>.

Kształcenie młodzieży w szkole kamienieckiej w czasach Komisji Edukacji Narodowej mimo wielu trudności spotykało się z aprobatą miejscowego społeczeństwa.

<sup>40</sup> RGADA, f. 1603, op. 1, j. chr. 108, k. 17–18. *Memoriały w roku 1789 podane*.

<sup>41</sup> W Łucku uprowadzono dyrektora Andrzeja Glickiego. Interweniujący w tej sprawie prorektor E. Popiel Broszniowski otrzymał odpowiedź, że ponieważ A. Glicki jest popowiczem, „a popowicze edukacji ani brać, ani dawać nie powinni”, więc go nie uwolnią. A. Glicki został uwolniony na skutek zalecenia Komisji Wojskowej Obojga Narodów z 14 września 1789 r. Tamże, k. 31, 40.

<sup>42</sup> Pismo podpisali własnoręcznie: Benedykt Krzesz, Gaspar Łuczewski – prefekt, Karol Mirowski – prof. matematyki, Józefat Wysiekiński – prof. wymowy, Franciszek Mysłowski – prof. kl. pierwszej, Antoni Jarkowski – prof. prawa, Maciej Oćwiejowski – prof. fizyki. Tamże, k. 19.

<sup>43</sup> Tamże, k. 25.

<sup>44</sup> Zachowano oryginalną pisownię. Kursywą wyróżniono słowa wpisane ręką M. Kasprowicza. *Materiáli do istorii galic'ko-rus'kogo škil'nictva XVIII i XIX vv.*, zbírki II. Svencickogo [et al.]; vid. pod red. Stefana Tomašivs'kogo, Nauk. Tov. im. V. Ševčenko, Lviv 1909, s. 3.

Po kilku latach zaledwie, kiedy szkoła podporządkowana była już rosyjskim władzom oświatowym, Tadeusz Czacki podczas wizyty w Kamieńcu Podolskim pisał, że porównanie zaangażowania w naukę szkolną młodzieży w czasach Komisji Edukacji Narodowej, konkretnie w 1792 r., z podobnym zjawiskiem w 1803 r. wypada na niekorzyść czasów późniejszych<sup>45</sup>. Uczniowie wyższych klas bardzo rzadko bywali na lekcjach, a i obyczaje ich były naganne.

W pierwszej klasie prawidła religii przez uczniów nie były dobrze opowiadane, nauka moralna uczona była na pamięć, równie inne umiejętności dość pozornie tylko zajęły umysły uczniów. Zgoła gnuśność, stłumione władze duszy są cechą ogólną tej młodzieży<sup>46</sup>.

Z pewnością przemawiała przez T. Czackiego tęsknota za szkołą z epoki Komisji i ogromne zaniepokojenie stanem szkoły. Wydaje się bowiem, że przytoczone słowa są odzwierciedleniem sytuacji, jaka panowała w szkołach na tym terenie po II i III rozbiórce. Zostały one pozbawione nadzoru ze strony Uniwersytetu Krakowskiego, a także na pewien czas ze strony Uniwersytetu Wileńskiego (szkołę kamieniecką podporządkowano po rozbiorach Wileńskiemu Okręgowi Naukowemu), a zatwierdzone w styczniu 1803 r. *Tymczasowe przepisy szkolne*, wzorowane na rozwiązaniach przyjętych przez Komisję Edukacji Narodowej, zaczęto dopiero wprowadzać w życie.

## Bibliografia

- Belz M., *Wybór władz w szkolnictwie średnim Komisji Edukacji Narodowej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 165, „Prace Pedagogiczne” t. 1, Wrocław 1972.
- Vilniaus Universiteto bibliotekos. Rankraščių skyrius, zesp. F2, sygn. KC 128, *Opisy służbowe z r. 1809*, sygn. K.C. 526, *Wizyta szkół guberni wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej 1804*.
- Chrzanowski I., *Historia literatury niepodległej Polski (965–1795)*, wyd. 13, Warszawa 1983.
- Centralnyj Deržavnyj Istoryčnyj Arhiv Ukrainy v Kieve, f. 710, op. 1, d. 82 (1782); d. 91, *Zapis osób zgromadzenia przy szkołach krzemienieckich od roku 1781*; d. 83 a, *Księga kopii raportów wizyt wydziałowych do Szkoły Głównej posyłanych 1783 r.*, d. 83 b, *Księga obrad wydziałowych roku 1790. Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną 1779–1794*, zebr. K. Mrozowska, Warszawa 1998.

<sup>45</sup> Przy tworzeniu Wileńskiego Okręgu Naukowego w roku 1803 powierzono funkcję wizytatora tego wydziału Tadeuszowi Czackiemu (1765–1813).

<sup>46</sup> BUWil, zesp. F2, sygn. K.C. 526, *Wizyta szkół guberni wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej 1804*, s. 2.

- Materiâli do istorii galic'ko-rus'kogo škil'nictva XVIII i XIX vv.*, zbirki II. Sventcickogo [et al.]; vid. pod red. Stefana Tomašivs'kogo, Nauk. Tov. im. V. Ševčenko, Lviv 1909.
- Mizia T., *Szkoły średnie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Warszawa 1975.
- Mrozowska K., *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej na terenie Korony*, Wrocław 1956.
- Pohoska H., *Wizytatorowie generalni Komisji Edukacji Narodowej. Monografia z dziejów administracji szkolnej Komisji Edukacji Narodowej*, Lublin 1957.
- Poplatek J., *Komisja Edukacji Narodowej. Udział byłych jezuitów w pracach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1973.
- Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773–1785*, oprac. M. Mitera-Dobrowolska, Wrocław-Gdańsk 1973.
- Puchowski K., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2009.
- Rabowicz E., *Iżycki Jakub (1736 – po 1786)*, PSB, t. 10.
- Raporty generalnych wizytatorów z r. 1786*, z. 29, opr. T. Wierzbowski, Warszawa 1914.
- Raporty Szkoły Głównej Koronnej o generalnych wizytach szkół Komisji Edukacji Narodowej 1787–1793*, wybr. K. Mrozowska, Wrocław – Łódź 1981.
- Rossijskij Gosudarstvennyj Istoričeskij Arhiv v Moskve, f. 1603, op. 1, j. chr. 83, *Listy od różnych osób do prezydującego Komisji Edukacji Narodowej roku 1774 pisane*; d. 106, *Memoriały w roku 1786 i 1787*; d. 206, *Rachunki Departamentu Ruskiego k-cia Czartoryskiego, Generała Ziem Podolskich z raty św. Jana 1774 do raty św. Jana 1776 r.*
- Sbornik materialov dlâ istorii prosvěšeniâ v Rossii : izvlečennyh iz Arhiva Ministerstva Narodnago Prosvěšeniâ*, t. 1: *Učebnyâ zavedeniâ v zapadnyh guberniâh: 1783–1803*, Ministerstvo Narodnago Prosvěšeniâ, S.-Peterburg 1893.
- Srogosz T., *Problemy sanitarno-zdrowotne w działalności administracji Rzeczypospolitej w okresie stanisławowskim*, Łódź 1993.
- Szmyt A., *Gimnazjum i Liceum Wołyńskie w Krzemieńcu w systemie oświaty Wileńskiego Okręgu Naukowego w latach 1805–1833*, Olsztyn 2009.
- Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773–1793)*, zebrał J. Lewicki, Kraków 1925.
- Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły Rzeczypospolitej przepisane*, red. nauk. K. Bartnicka, Warszawa 2015.
- Wisłocki W., *Ks. Szczepana Hołowczyca raport wizyty generalnej*. „Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce”, t. 1, Kraków 1878.

## **Teachers and students of the reformed school in Kamieniec Podolski in the days of the Commission of National Education**

### **Summary**

Established on October 14, 1773, the Commission of National Education had the task of reforming radically the education of the young generation. School was to promote the ideas of education and progress, and teachers were to play significant role in this endeavor. Initially, these educators would originate from such religious orders as the Jesuits, Piarists and others, however, over time the lay teachers' role was gradually increasing. The article captures changes in the composition of the academic assembly in the school in Kamieniec and discusses the most pressing educational issues this institution was facing in educating teenagers.

Over the years 1774–1793, the school in Kamieniec Podolski was run by five successive superiors entrusted with the duties of prefects, and since 1781 of Vice-Rectors.

According to the current state of research, between 1773 and 1793 a total of 40 people were teaching in the aforementioned facility. The teaching staff consisted of 26 graduates of various religious studies, 13 of the Cracow Academy and 2 former pupils of the reformed six-year school in Kamieniec Podolski. Students in Kamieniec originated from the Podolia nobility. Initially, the school would also accept sons of the local bourgeoisie. It is estimated that between 1774–1793 there were 100 up to 380 students coming from this demographic.

**Keywords:** secondary schools, the Commission of National Education, Kamieniec Podolski.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.80>

Adam WINIARZ

## Literatura pedagogiczna nauczyciela szkoły elementarnej w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1831)

**Słowa kluczowe:** nauczyciel szkoły elementarnej, kształcenie i doksztalcanie, literatura pedagogiczna dla nauczycieli.

Rozbudowa sieci szkół elementarnych w Księstwie Warszawskim spowodowała wzrost zapotrzebowania na nauczycieli. Funkcjonujące seminaria nauczycielskie w Łowiczu i Poznaniu nie były w stanie wykształcić odpowiedniej ich liczby w krótkim czasie. Izba Edukacji Publicznej zdecydowała więc przyjmować do pracy w placówkach elementarnych osoby nieposiadające kwalifikacji pedagogicznych. Chcąc im pomóc w realizowaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych, zwróciła się do rektora seminarium poznańskiego Józefa Jeziorowskiego, aby opracował instrukcję ułatwiającą nauczycielom szkół elementarnych, zwłaszcza tym bez kwalifikacji pedagogicznych, właściwe realizowanie zadań dydaktycznych i wychowawczych. W odpowiedzi przesłał on Izbie na początku lipca 1807 r. *Projekt do tymczasowej instrukcji dla nauczycieli, końcem dobrego sprawowania urzędu swego*<sup>1</sup>. Przygotowany w duchu idei Jana Henryka Pestalozziego projekt pomyślany został jako swego rodzaju vademecum dla nauczycieli szkół elementarnych. W zwięzły, rzeczowy i klarowny sposób Jeziorowski przedstawił w ośmiu paragrafach najważniejsze zagadnienia z zakresu organizacji i funkcjonowania szkoły elementarnej. W paragrafie 1., zatytułowanym *O wychowaniu i nauczaniu*, zdefiniował on, czym jest wychowanie i nauczanie oraz czemu służy. Jego zdaniem, powinno pomagać „młodzi nieudolnej” w rozwijaniu i umacnianiu „zaszczepionych przez Boga zdolności i sił” oraz

---

<sup>1</sup> *Źródła do dziejów do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, zebrał i wstępem opatrzył Z. Kukulski, Lublin 1931, s. 111–119.

umożliwić jej korzystanie z tych „sił” dla dobra własnego i bliźnich. Będąc głęboko o tym przekonany, apelował do nauczycieli: „[...] zważcie i zapiszcie w sercach waszych szczegóły tej instrukcji, a sprawać będziecie powierzony wam urząd nauczycielski godniej i pożyteczniej”. Z apelem tym korespondował paragraf 2. zatytułowany *O cnotach główniejszych, po nauczycielu oczekiwanych*. Jeziorowski położył nacisk na te cechy osobowości nauczyciela, które – jak się wyraził – powinien on posiadać z racji pełnionego „urzędu”. Na pierwszym miejscu postawił sumienność i pilność nauczyciela w wypełnianiu obowiązków pedagogiczno-dydaktycznych w szkole. Następnie wymienił gorliwość w systematycznym podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, podkreślając, że „nauki pedagogiczne, psychologia i różne sposoby uczenia tak są obszernem i uprawy nieprzerwanej potrzebującym polem, iż onym się nauczyciel ciągle poświęcić musi, chcąc się na niejakiś stopień doskonałości nauczycielskiej wynieść”. Kolejne pożądane u nauczyciela cechy to cierpliwość, łagodność w obchodzeniu się z uczniami, abstynencja w używaniu napojów alkoholowych, pracowitość oraz czystość duszy i ciała. Mówiąc o czystości duszy, przestrzegał nauczyciela przed zgubnymi skutkami „podłego przestawania” z kobietami, co – jego zdaniem – „niszczy spokojność sumienia, cześć i dobre mienie”. W następnych paragrafach (3–8) przedstawił Jeziorowski zasady organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole elementarnej, program nauczania, podstawowe zasady dydaktyki oraz metodyki nauczania elementarnego, kary, prawa i obowiązki uczniów oraz relacje nauczyciela ze środowiskiem pozaszkolnym. Ze wszystkich wskazań Jeziorowskiego emanuje głęboka troska o to, aby nauczyciel szkoły elementarnej mógł możliwie najefektywniej wykonywać powierzone mu obowiązki.

Ze wskazaniem zawartymi w *Projekcie... J. Jeziorowskiego* współbrzmiały treści *Powinności nauczyciela* Grzegorza Piramowicza. Mimo że ukazały się one drukiem po raz pierwszy w 1787 r., były nadal ważnym źródłem wiedzy pedagogicznej dla nauczyciela szkoły elementarnej w Księstwie Warszawskim. Izba Edukacyjna zalecała ich lekturę zarówno nauczycielom pracującym, jak i kandydatom kształcącym się w seminariach nauczycielskich. Cieszyły się one uznaniem, albowiem do 1894 r. były wydane osiem razy<sup>2</sup>. Przyczynę tej popularności wyjaśnia częściowo sam tytuł: *Dzieło użyteczne pasterzom, panom i namiestnikom o dobro ludu troskliwym, rodzicom i wszystkim edukacją bawiącym się*<sup>3</sup>. Piramowicz odniósł się w nim do nauczyciela i trzech dziedzin wychowania: umysłowego, moralnego i fizycznego. Podkreślając wielką rolę nauczyciela, wymagał od niego odpowiedniego przygotowania się do ważnych obowiązków. Zalecał mu więc, aby czytał literaturę pedagogiczną oraz korzystał z doświadczeń innych osób. Powinien starannie przygotowywać się do lekcji oraz analizować

<sup>2</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. i wstęp K. Mrozowska, Wrocław 1958, s. XCVI.

<sup>3</sup> Tamże, s. LXII–LXIII.

każdy dzień swojej pracy w szkole w celu wykrycia popełnionych błędów. Przestrzegał go przed fałszywym wstydem, który skłania do udzielania dzieciom niewłaściwych odpowiedzi na trudne pytania<sup>4</sup>. Nauczyciela powinna cechować roztropność, obowiązkowość, umiejętność zdobywania zaufania i miłość dzieci. Warunkiem pozyskania sobie dzieci była – zdaniem Piramowicza – rodzicielska miłość i troska o ich dobro oraz sprawiedliwe i łagodne traktowanie. Cieszący się autorytetem nauczyciel łatwiej utrzyma dyscyplinę wśród swoich uczniów, ponieważ – pisał Piramowicz – dzieci chętniej słuchają tego, kogo kochają i szanują<sup>5</sup>.

Zadań nauczyciela nie ograniczał Piramowicz do pracy z dziećmi, lecz rozszerzał zakres jego oddziaływań na rodziców i całą lokalną społeczność. W postępowaniu z rodzicami powinien kierować się on życzliwością oraz służyć radą w sprawach wychowania dzieci. Winien być także doradcą dla społeczności lokalnej. Nie powinien jednak okazywać swojej wyższości ani też nie spoufalać się.

W zakresie wychowania dzieci szczególną uwagę Piramowicz zwrócił na dziedzinę fizyczną i moralną. W zakresie wychowania fizycznego wskazywał na potrzebę propagowania odpowiedniego odżywiania i prowadzenia racjonalnego trybu życia. Pisał wręcz, że „[...] nigdy nie dokażą wszystkie leki, ile dobre obchodzenie się co do pokarmu, odzienia, powietrza, pracy i odpoczynku, co do umysłu i obyczajów”<sup>6</sup>. Zalecał nauczycielowi udzielanie rodzicom porad i wskazówek odnośnie do pielęgnacji dzieci. Potrzebę wychowania fizycznego i dbałości o zdrowie uzasadniał racjami społecznymi, podkreślając, że tylko ze zdrowych dzieci wyrosną pracowici obywatele, zdolni do wykonywania obowiązków swojego stanu. Podobnie – twierdził – zdrowi rodzice będą mieli zdrowe potomstwo, a od tego zależy „[...] rozludnienie kraju tak potrzebne do dobrego bytu i szczęścia równie osobistego, jak i powszechnego”<sup>7</sup>. Do środków sprzyjających zachowaniu zdrowia zaliczał Piramowicz właściwe odżywianie się, ubieranie, świeże powietrze, higienę osobistą oraz ćwiczenia fizyczne odpowiednie do wieku dziecka. W przypadku choroby któregoś z uczniów zalecał nauczycielowi zainteresowanie się chorym, udzielenie mu pomocy, a w razie konieczności wezwanie lekarza. Takie postępowanie nauczyciela miało ukształtować u dzieci współczucie dla chorych oraz nauczyć je podstawowych umiejętności z zakresu ich pielęgnacji. Stanowisko Piramowicza w kwestii wychowania fizycznego dzieci jest – zdaniem Kamilli Mrozowskiej – zbieżne z poglądami Johna Locke’a w *Myślach o wychowaniu*<sup>8</sup>.

W dziedzinie wychowania moralnego G. Piramowicz podzielał pogląd Jana Jakuba Rousseau o skłonności natury dziecka do dobrego. Zalecał więc nauczy-

<sup>4</sup> Tamże, s. 11–13.

<sup>5</sup> Tamże, s. 29–32.

<sup>6</sup> Tamże, s. 42.

<sup>7</sup> Tamże, s. 39.

<sup>8</sup> J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, wstęp i komentarz K. Mrozowska, Wrocław – Kraków 1959, s. LXII–LXVII.

cielowi, aby pamiętał o tym przy wszelkich oddziaływaniach wychowawczych. Wychowanie moralne dzieci uważał za najważniejsze zadanie nauczyciela szkoły parafialnej. Powinny one wyrosnąć na jednostki cnotliwe, pobożne, znające obowiązki wobec siebie i bliźnich. Dla osiągnięcia tego celu Piramowicz zalecał nauczycielowi poznawać charaktery dzieci, zachęcać je do właściwego zachowania poprzez nagrody i kary, dawać im dobry przykład, przekonywać je do słuszności stawianych im wymagań i wdrażać do spełniania przez nie dobrych uczynków<sup>9</sup>.

W ostatniej części swojej pracy G. Piramowicz przedstawił wskazówki metodyczne dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów przewidzianych w programie szkoły parafialnej (elementarnej). Potrzebę realizacji tego programu, obejmującego naukę czytania, pisania, arytmetykę, podstawowe wiadomości z zakresu miernictwa, budownictwa wiejskiego, handlu, rzemiosła, rolnictwa i ogrodnictwa, uzasadniał względami społecznymi, zgodnie z poglądami fizjokratów. Celem bowiem nie było „uczynienie wieśniaków uczonymi”, ale przygotowanie ich do efektywnej pracy i życia w ramach swojego stanu. Przekonywał, że

[...] oświecenie rozumu jest początkiem dobrego rządzenia się w domu, że praca z rozumem i uwagą podejmowana sporsza i skuteczniejsza jest, że nauka daje poznawać obowiązki człowieka poczciwego, które by do myśli, zwłaszcza ludu prostego, nie przyszły, a zatem że wychowanie społeczeństwa jest potrzebne do prawdziwego ich i całego kraju uszczęśliwienia<sup>10</sup>.

Nauczanie arytmetyki zalecał Piramowicz rozpoczynać od rzeczy „pod zmysły podpadających”, a przykłady i ćwiczenia „przedstawiać na tych rzeczach, na tych okolicznościach, które się w życiu wiejskim i po miasteczkach trafiają”<sup>11</sup>. Tak więc w nauczaniu tego przedmiotu nauczyciel powinien, analogicznie jak przy nauce rzemiosła, rolnictwa i handlu, przechodzić od obserwacji do zagadnień teoretycznych. Nie omieszczał przy tym wskazać na potrzebę stałego obserwowania rozwoju intelektualnego i psychicznego uczniów, odnosząc się przy tym do zagadnienia ich nagradzania i karania. Jego zdaniem, nauczyciel powinien głównie posługiwać się w procesie wychowania uczniów nagrodami. Kary zaś, zwłaszcza fizyczne, stosować jedynie w przypadkach „umyślnego upor, dobrowolnego i łatwego kłamania, zaciętego opuszczania się względem nauki”<sup>12</sup>.

Wskazówki pedagogiczne i dydaktyczno-metodyczne zawarte w *Projekcie do tymczasowej instrukcji... J. Jeziorowskiego* i w *Powinnościach... G. Piramowicza* były niewątpliwie ważnymi, ale nie jedynymi źródłami wiedzy dla nauczycieli szkół elementarnych. Wobec tego, że w placówkach tych używane były różne elementarze, nieodpowiadające nowym założeniom ideowo-programowym, Izba Edukacyjna na sesji 3 czerwca 1808 r. zwróciła się do Konstantego

<sup>9</sup> G. Piramowicz, dz. cyt., s. 54–58.

<sup>10</sup> Tamże, s. 72.

<sup>11</sup> Tamże, s. 75.

<sup>12</sup> Tamże, s. 21.

Wolskiego, aby przygotował nowoczesny elementarz oraz instrukcję zawierającą wskazówki metodyczne<sup>13</sup>. Odpowiadając na prośbę Izby, przygotował on *Mowę o ważności ustanowienia i wprowadzenia po szkołach książek elementarnych*, którą wygłosił na posiedzeniu Królewskiego Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk w dniu 18 września 1809 r.<sup>14</sup> Przede wszystkim określił w niej cechy „elementarności”, którymi powinny charakteryzować się podręczniki szkolne. Pierwsza z nich to łatwość i jasność, przez które rozumiał dostosowanie treści podręcznika do uczuć i wyobrażeń dzieci. W nauczaniu zalecał wychodzenie od poznania zmysłowego do uogólnień oraz unikania powtarzania i rozwlekłych niepotrzebnych omówień. Dobór treści nauczania powinien być odpowiedni do poziomu umysłowego uczniów.

Kierując się tymi założeniami, K. Wolski podjął pracę nad nowym elementarzem. Tymczasem na terenie Galicji Zachodniej, przyłączonej do Księstwa Warszawskiego w następstwie zwycięskiej wiosenno-letniej kampanii roku 1809 wojsk polskich pod dowództwem ks. Józefa Poniatowskiego, Rada Szkoły Krakowskiej zaleciła nauczycielom w Galicji Zachodniej używać w nauczaniu *Elementarza dla szkół parafialnych narodowych* Komisji Edukacji Narodowej (KEN) z 1785 r. W związku z tym drukarnia Szkoły Głównej Krakowskiej wydała go ponownie w 1810 r. Zawierał on szczegółowe wskazówki metodyczne dotyczące nauki czytania, pisania i arytmetyki. Podane zostały one przy każdej partii materiału przewidzianego do realizacji na kolejnych lekcjach i odnosiły się do wszystkich czynności nauczyciela związanych z procesem nauczania. We wskazówki metodyczne nie był zaopatrzonej jedynie program nauki religii i nauki obyczajowej. Katechizm, będący częścią *Elementarza*, został zredagowany zwięźle i zrozumiale. Całość zaś nauki obyczajowej ujęta była w ośmiu opowiadaniach zawierających stosowne wyjątki z Pisma Świętego. Zdaniem Tadeusza Mizi, rezygnacja z zamieszczenia wskazówek metodycznych mogła być spowodowana specyfiką treści nauki religii<sup>15</sup>.

Zapowiedziany przez Izbę Edukacyjną elementarz K. Wolskiego, zatytułowany *Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków*, ukazał się drukiem w 1811 r. i został przez nią zatwierdzony do użytku we wszystkich szkołach elementarnych Księstwa Warszawskiego, także w tych na terenie byłej Galicji Zachodniej<sup>16</sup>. Wprowadzona w nim nauka czytania metodą analityczno-syntetyczną nie była znana nauczycielom i w związku z tym stanowiła dla nich pewną trudność. Zdając sobie z tego sprawę, Wolski przygotował i wydał jedno-

<sup>13</sup> *Źródła do dziejów...*, s. 466.

<sup>14</sup> Tamże, s. 494–505.

<sup>15</sup> T. Mizia, *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1964, s. 108–109.

<sup>16</sup> Treść decyzji Izby Edukacji Publicznej o dopuszczeniu tego elementarza do użytku szkolnego została zamieszczona w publikacjach K. Wolskiego: na drugiej stronie karty tytułowej *Nauki początkowego czytania, pisania i rachunków*, Warszawa 1811, oraz na drugiej stronie *Przepisów dla nauczycieli dających naukę początkowego czytania*, Warszawa 1811.

cześniej z elementarzem *Przepisy dla nauczycieliów dających naukę początkowego czytania*, stanowiące ważną pomoc dydaktyczną dla wszystkich nauczycieli szkół elementarnych, szczególnie zaś dla tych bez kwalifikacji zawodowych. Nowością było wprowadzenie przez Wolskiego w *Przepisach...* ćwiczeń przygotowujących dzieci do czytania. W ich trakcie nauczyciel miał je zachęcić do rozmowy na określone tematy, aby poznawać ich „pojętność, dowcip, sposób wymawiania”. Pierwsze rozmowy zalecał rozpoczynać od rzeczy znanych i bliskich dzieciom, jak zabawy, prace rodziców itp. Wolski wprawdzie podał wzory opowiadań dla dzieci, ale przestrzegł przed ich dosłownym powtarzaniem. Zalecał, aby dialogi z nimi nauczyciel prowadził w sposób interesujący i z widocznym zaangażowaniem emocjonalnym<sup>17</sup>.

Następne ćwiczenia przygotowawcze to rozróżnianie słuchowe wyrazów w zdaniu, sylab w wyrazie i głosek w sylabie. Po zakończeniu lekcji przygotowawczych do nauki czytania zalecał Wolski nauczycielowi przejść do ćwiczeń. W pierwszym, zatytułowanym przez niego „Jak nauczyciel ma wprowadzać uczniów w poznanie postaci liter, czyli głosek”, zalecał wychodzić od rzeczy znanych dzieciom i przyrównać wyrażenie głoski za pomocą określonego znaku do naciętych korbów (kresiek wycinanych nożem w drewnie) stosowanych przez ich rodziców w gospodarstwie<sup>18</sup>. Następnie nauczyciel miał pokazać uczniom, w jaki sposób powinno wymawiać się wyrazy złożone z sylab i głosek. W tym celu Wolski zalecał użycie ruchomego alfabetu i za jego pomocą zapoznanie uczniów ze wszystkimi literami abecadła. Poznawany wyraz, na przykład „Adam”, należało rozłożyć za pomocą słuchu na poszczególne głoski: a, d, a, m. Następnie, wymawiając głoskę „a”, przypiąć na tablicy wykonaną z tektury literę „a”, którą uczniowie mieli odzworowywać na swoich tabliczkach. Po tych ćwiczeniach nauczyciel miał schować literę „a” do szuflady między inne litery alfabetu, a zadaniem uczniów było rozpoznanie wskazanej litery. W ten sposób nauczyciel miał postępować z kolejnymi literami wyrazu „Adam”, a następnie z literami poznawanymi na podstawie innych wyrazów. Po zapoznaniu uczniów w ten sposób ze wszystkimi literami alfabetu, mógł nauczyciel powiedzieć dzieciom o różnicy między umiejętnością (sztuką) pisania i drukowania oraz podkreślić zalety druku<sup>19</sup>. W dalszych ćwiczeniach Wolski podał wskazówki, jak realizować materiał zawarty w jego *Nauce początkowego czytania, pisania i rachunków*. Zwracał przy tym uwagę na przygotowanie i doświadczenie pedagogiczne nauczyciela. W *Przepisach...* podkreślał, że „okazywanie brzmienia każdej spółgłoski od samogłoski, w urabianiu języka, ust, krtani i rozbieranie z dziećmi tego urabiania, ten tylko nauczyciel z łatwością uczniom wytłumaczy, kto sam na sobie to poczuje i zdać sobie sprawę z tego potrafi”<sup>20</sup>. Warto zauważyć, że

<sup>17</sup> [K. Wolski], *Nauka...*, s. 3.

<sup>18</sup> Tamże, s. 57.

<sup>19</sup> Tamże, s. 58–59.

<sup>20</sup> Tamże, s. 43.

niektóre zalecenia i propozycje podane przez K. Wolskiego w *Przepisach...* są aktualne we współczesnej metodyce nauczania początkowego, jak chociażby ruchomy alfabet czy analiza wzrokowa i słuchowa wyrazów. Nie ulega więc wątpliwości, że *Przepisy...* należy zaliczyć do wartościowych pozycji literatury metodycznej dla nauczyciela elementarnego okresu Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego doby autonomicznej.

Swego rodzaju kwintesencją dorobku pedagogiczno-metodycznego okresu KEN i Izby Edukacji Publicznej były opracowane i wydane w 1815 r. przez Wojciecha Izydora Choynackiego *Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki*, przeznaczone – jak czytamy w podtytule – „dla trudniących się edukacją publiczną i prywatną elementarną”<sup>21</sup>. Użyte w tytule terminy „pedagogika” i „metodyka” zostały zapożyczone przez W.I. Choynackiego z pedagogiki niemieckiej<sup>22</sup>. Zgodnie z przyjętym założeniem, w *Zasadach pierwiastkowych...* przedstawił podstawową wykładnię pedagogiki, metodykę nauczania przedmiotów objętych programem szkoły elementarnej oraz wskazówki dotyczące literatury przedmiotu dla nauczycieli chcących pogłębić swoją wiedzę pedagogiczno-metodyczną. W swojej pracy wyodrębnił dwie części: teoretyczną i praktyczną, czyli objaśniającą. Przedstawione ogólnie w części pierwszej zagadnienia dotyczące nauczyciela, postępowania z uczniami i metodyki nauczania omówił dokładnie w części drugiej. Priorytetowo potraktował kwestię osobowości nauczyciela, który – jego zdaniem – powinien charakteryzować się „przymiotami”:

- a) ciała (prawidłowa postawa fizyczna, dobry wzrok, słuch, wyraźna wymowa),
- b) serca (zamiłowanie do pracy z dziećmi, łagodność, sprawiedliwość, grzeszność, nieskazitelnność moralna),
- c) rozumu (roztropność, wiedza z zakresu przedmiotów nauczania oraz umiejętność poznawania charakterów i temperamentów uczniów)<sup>23</sup>.

W związku z przymiotami, jakimi powinni charakteryzować się nauczyciele, W.I. Choynacki wskazywał na potrzebę pogłębiania przez nich swojej wiedzy pedagogiczno-metodycznej poprzez samodzielną lekturę. Zdawał sobie jednak sprawę z tego, że większość nie sięgnie po ambitniejsze pozycje, dlatego uznał, że „dosyć będzie, gdy się opatrzy [nauczyciel – dopisek A.W.] książki tak dawniej przez Komisję edukacyjną, jako też przez Dyрекcję edukacyjną szkołom narodowym podane”<sup>24</sup>.

We wskazówkach metodycznych W.I. Choynackiego dotyczących nauczania poszczególnych przedmiotów widać wyraźny wpływ myśli Grzegorza Piramowicza, Konstantego Wolskiego i Jana Henryka Pestalozziego. Do nauki czytania

<sup>21</sup> *Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki. Dzieło mogące służyć dla trudniących się edukacją publiczną i prywatną elementarną, przez Wojciecha Izydora Choynackiego, nauczyciela i zastępcę rektora w szkole łowickiej nauczycieli elementarnych ułożone*, Warszawa 1815.

<sup>22</sup> W. Bobkowska, *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początkach XIX wieku*, Kraków 1928, s. 136.

<sup>23</sup> *Zasady...*, s. 33–44.

<sup>24</sup> Tamże, s. 44.

Chojnacki zalecał wspomniany elementarz K. Wolskiego i metodę analityczno-syntetyczną. Z kolei w nauce pisania i arytmetyki widoczny jest wpływ poglądów Pestalozziego. Za nim Chojnacki zalecał rozpoczynanie nauki arytmetyki od rzeczy konkretnych, znanych dzieciom, oraz ukształtowanie u nich pojęcia liczby i zrozumienia stosunków liczbowych. Oprócz tego opowiadał się za zaznajamianiem uczniów z podstawowymi wiadomościami z psychologii, fizjologii, przyrody, historii, geografii i chronologii przystosowanymi do ich stanu i potrzeb<sup>25</sup>. Zastrzegł się przy tym, że podany przez niego w *Zasadach...* nieco rozszerzony program nauczania szkoły elementarnej nie miał na celu „porobić dzieci uczonymi”, ale wychować je na dobrych ludzi i chrześcijan, ponieważ „nauka bez moralności i religii jest niczym”<sup>26</sup>.

Cel nauki moralnej W.I. Chojnacki określił – podobnie jak G. Piramowicz – jako przyzwyczajanie dzieci do robienia uczynków dobrych, a brzydzenia się złymi, do wypełniania obowiązków względem „siebie, Boga, bliźnich i zwierchności”<sup>27</sup>. Dosłownie powtórzył podaną przez Piramowicza w nauce obyczajowej w *Elementarzu...* z 1785 r. maksymę: „Czego nie chcesz, aby ci czyniono, tego drugiemu nie czyn”<sup>28</sup>.

W dziedzinie wychowania fizycznego W.I. Chojnacki, podobnie jak G. Piramowicz w *Powinnościach nauczyciela*, zalecał zwracać szczególną uwagę na racjonalne odżywianie dzieci, właściwe ich ubieranie i mycie ciała<sup>29</sup>. Podobnie też jak Piramowicz przywiązywał dużą wagę do racjonalnego stosowania kar i nagród w procesie wychowania. Podkreślając wartość wychowawczą nagród, dopuszczał jako ostateczność karanie, zalecając przy tym nauczycielowi kierowanie się absolutną sprawiedliwością. Kary fizyczne, jako „tępiące umysł i upadlające duszę, radził eliminować ze szkolnej praktyki wychowawczej”<sup>30</sup>.

Analiza zawartości treściowej *Zasad pierwiastkowych pedagogiki i metodyki* uprawnia do stwierdzenia, że była to pozycja wartościowa i potrzebna nauczycielom szkół elementarnych. W.I. Chojnacki wyłożył w niej to wszystko, co było wartościowe w ówczesnej polskiej i europejskiej pedagogice i tym samym udostępnił w przystępnej formie nauczycielom placówek elementarnych.

Politykę oświatową Izby Edukacji Publicznej i Dyrekcji Edukacji Narodowej w dziedzinie szkolnictwa elementarnego kontynuowała w ciągu pierwszych pięciu lat istnienia Królestwa Polskiego Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (KRWRiOP). Kierowana podobnie jak Izba i Dyrekcja przez Stanisława Kostkę Potockiego, Komisja podjęła ambitne zadanie rozbudowy sieci szkół elementarnych, ale do jego realizacji brakowało od-

<sup>25</sup> Tamże, s. 124–126.

<sup>26</sup> Tamże, s. 62.

<sup>27</sup> Tamże, s. 123.

<sup>28</sup> *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*, Kraków 1785, s. 17.

<sup>29</sup> Tamże, s. 79–82.

<sup>30</sup> Tamże, s. 69.



powiedniej liczby wykwalifikowanych nauczycieli. Seminarium nauczycielskie w Łowiczu (jedyne w Królestwie Polskim do 1820 r.) nie mogło wykształcić potrzebnej liczby nauczycieli. W tej sytuacji władze oświatowe postanowiły podnieść kwalifikacje pedagogiczne osób zatrudnionych w szkołach elementarnych, a niemających odpowiedniego przygotowania zawodowego. Wyrazem tych dążeń władz była wydana w 1817 r. *Instrukcja dla nauczycieli szkół początkowych wiejskich i miejskich*<sup>31</sup>. Na drugiej stronie tej *Instrukcji...* zamieszczone zostało następujące wyjaśnienie:

Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dziełko pod tytułem „Instrukcja dla nauczycieli szkół wiejskich i miejskich” niegdyś przez ś. pamięci księdza Piramowicza ułożone, a teraz stosownie przerobione i powiększone, niniejszym potwierdza i do użytków pomienionych nauczycieli przeznacza<sup>32</sup>.

Autor, a właściwie redaktor *Instrukcji...*, Józef Lipiński, przedstawił na jej początku cel powołania nauczycielskiego. Podobnie jak G. Piramowicz rozumiał je jako „prowadzenie do szczęścia, do oświecenia, do dobra duszy i ciała, a to nie jednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń”<sup>33</sup>. Celem pracy nauczyciela było nie tylko nauczenie dzieci czytania i pisania, ale przede wszystkim wychowanie ich na ludzi „pocziwych”, znających obowiązki wobec siebie i bliźniego, pobożnych, zamiłowanych do pracy, zakochanych w rzetelności i innych cnotach<sup>34</sup>.

W dziedzinie wychowania moralnego *Instrukcja...* zawierała wskazania dotyczące wychowania dzieci w pobożności, kształtowania u nich dobrych obyczajów, eliminowania kłamstwa oraz innych niepożądanych przejawów zachowania. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do dobrego postępowania poprzez rozmowy wychowawcze, kary i nagrody. W stosowaniu kar *Instrukcja...*, podobnie jak *Powinności nauczyciela*, zalecała przede wszystkim postępowanie rozważne i sprawiedliwe. Wymierzanie uczniom kary fizycznej jako „upadlającej umysł” *Instrukcja...* dopuszczała tylko w przypadkach gorszącego przykładu, i to po porozumieniu się nauczyciela z rodzicami i dozorem szkolnym<sup>35</sup>. Zalecając ostrożność w stosowaniu kar fizycznych, *Instrukcja...*, analogicznie jak *Powinności...*, wskazywała nagrody jako właściwy środek wychowawczy<sup>36</sup>.

W metodycznej części *Instrukcji...* J. Lipiński przedstawił główne zasady nauczania oraz odniósł się do metod i form tego procesu. W nauce czytania zalecał stosowanie metody K. Wolskiego, wskazując nauczycielom jego *Przepi-*

<sup>31</sup> *Instrukcja dla nauczycieli szkół początkowych wiejskich i miejskich względem ich stanu i obowiązków* (Warszawa 1817) nie została wspomniana w takich poważnych publikacjach dotyczących szkolnictwa elementarnego tego okresu czasu, jak W. Bobkowska, dz. cyt. i E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807–1831*, Warszawa 1960.

<sup>32</sup> *Instrukcja...*, s. 2.

<sup>33</sup> Tamże, s. 3.

<sup>34</sup> Tamże, s. 14.

<sup>35</sup> Tamże, s. 39.

<sup>36</sup> Tamże, s. 40.

sy..., natomiast przy nauce pisania oraz arytmetyki – metody J.H. Pestalozziego. Wyboru metody nauczania miał dokonywać nauczyciel stosownie do możliwości percepcyjnych uczniów. Podobnie jego „roztropności i zdatności” powierzony został sposób postępowania z uczniami<sup>37</sup>.

W stosunku do *Powinności nauczyciela* pewną nowością w *Instrukcyi...* były „rady dla nauczyciela, ściągające się do jego zabaw i zatrudnień prywatnych”, które zalecały mu zajmować się dodatkową pracą „z korzyścią dla uczniów, dla okolic, a mianowicie dla niego samego”. Zachęcanie nauczyciela do dodatkowej pracy wiązało się zarówno z jego niełatwą sytuacją materialną (niskie wynagrodzenie za pracę), jak i dążeniem władz oświatowych do pewnego, rzeczywistego upracticznienia nauki w szkole elementarnej. Podejmujący pracę w placówce tego szczebla nauczyciel – absolwent seminarium nauczycielskiego – miał przygotowanie do nauczania przedmiotów praktycznych wymienionych w *Instrukcyi...*, zwłaszcza ogrodnictwa, pszczelarstwa i zielarstwa. W zakres programu nauczania wchodziła bowiem nie tylko biologia (wybrane zagadnienia), ze szczególnym zwróceniem uwagi na rośliny użytkowe, ale także ogrodnictwo i sadownictwo. Oprócz przekazywania seminarzystom podstawowej wiedzy teoretycznej z tych dziedzin zdobywali oni doświadczenie praktyczne na wyznaczonych im działkach do uprawy<sup>38</sup>.

W *Instrukcyi...* znalazły się również zalecenia dla nauczyciela wynikające z warunków społeczno-politycznych Królestwa Polskiego. Powinien on dążyć do zdobycia szacunku społeczności lokalnej poprzez staranne wypełnianie obowiązków oraz łagodny stosunek do uczniów i wszystkich mieszkańców. W przeciwieństwie do *Powinności...* G. Piramowicza, *Instrukcyja...* nie zawierała zaleceń, aby szczególnie pozyskał on sobie dziedzica i proboszcza. Szkoła elementarna nie była bowiem od nich tak zależna, jak parafialna w okresie KEN. Teraz i jej, i nauczyciela byt zależał w głównej mierze od składek miejscowego społeczeństwa. Zawierając aktualne odniesienia społeczno-polityczne i pedagogiczno-metodyczne, *Instrukcyja...* nie mogła więc być kolejnym wydaniem *Powinności nauczyciela* G. Piramowicza, jak to sugerowała swego czasu Kamilla Mrozowska<sup>39</sup>. Była wartościową lekturą zarówno dla seminarzystów, jak i nauczycieli pracujących, odwołującą się w pewnych kwestiach do *Powinności...* Zawierała nie tylko przystępnie wyłożoną ówczesną wiedzę pedagogiczną i metodyczną, ale i obywatelską.

Nauczyciele, chcący poznać nową w szkolnictwie elementarnym Królestwa Polskiego metodę nauczania pastora Józefa Lankstra, zwaną także „metodą wzajemnego nauczania”, mogli sięgnąć po pracę J. Lipińskiego. Ten były sekretarz Izby Edukacji Publicznej wydał w 1819 r. *Wykład sposobu wzajemnego*

<sup>37</sup> Tamże, s. 56.

<sup>38</sup> J. Dobrzański, *Ze studiów nad szkolnictwem elementarnym Lubelszczyzny w pierwszej połowie XIX wieku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 41.

<sup>39</sup> G. Piramowicz, dz. cyt., s. XCVI.

uczenia zwanego metodą Lankustra dla dokładnego objaśnienia chcących ten sposób zaprowadzić, a mianowicie nauczycieli do prowadzenia szkoły według tego urzędnika sposobiących się. Charakteryzując na wstępie metodę wzajemnego nauczania, Lipiński podkreślił, że obejmuje ona także zagadnienie doskonałego urzędnika szkoły, podczas gdy wszystkie inne metody dotyczą wyłącznie sposobu nauczania. Jako wytrawny pedagog nie omieszczał jednak dodać, że każda metoda jest użyteczna, gdy jest stosowana w szkole dobrze urządzonej i ściśle przestrzegającej porządku<sup>40</sup>.

Zorganizowaną według pomysłu J. Lankustra szkołę J. Lipiński określił mianem „małej rzeczypospolitej”, która rządziła się swoimi prawami. Władza i obowiązki rozdzielone były między wyższych i niższych urzędników-uczniów, mających ściśle określone zadania do zrealizowania, które przydzielał i kontrolował ich wykonanie nauczyciel-głowa rządu. Taka organizacja szkoły umożliwia nauczanie przez jednego nauczyciela dużej liczby uczniów i pozwalała rozwijać oświatę elementarną przy niedużych nakładach finansowych<sup>41</sup>.

Według J. Lipińskiego metoda Lankustra obejmowała trzy zasadnicze elementy:

- tryb, czyli przepisany porządek,
- sposób uczenia (podawania wiadomości) uczniom przez uczniów, zwanych monitorami,
- podział treści każdego przedmiotu na małe części.

„Tryb” w metodzie Lankustra polegał na dokładnym przestrzeganiu przyjętych sposobów wykonywania czynności w szkole. Panujący w niej niemal wojskowy porządek i wykonywanie poleceń na komendę nauczyciela służyło realizacji następujących celów:

- a) wykonywaniu wszystkiego szybko i porządnie,
- b) dyscyplinowaniu uczniów i kształtowaniu u nich posłuszeństwa,
- c) ułatwieniu nauczycielowi utrzymywania dużej liczby uczniów w karności i tym samym utrzymaniu ciszy i spokoju podczas nauczania,
- d) ćwiczeniu spostrzegawczości i uwagi uczniów,
- e) wprawianiu uczniów do porządnego działania<sup>42</sup>.

„Sposób uczenia” (podawania wiedzy) uczniów przez uczniów-monitorów był ściśle określony. Monitorem mógł być tylko uczeń z klasy wyższej, dobrze uczący się i właściwie zachowujący. Do jego obowiązków należało kierowanie podległymi mu uczniami, zwracanie im uwagi na popełniane przez nich błędy i zadawanie im pytań. Uczniowie wzajemnie poprawiali siebie i odpowiadali na pytania monitora. W przypadku, gdy żaden z uczniów nie znał poprawnej odpowiedzi, wówczas udzielał jej monitor. Wyboru ucznia na monitora dokonywał

<sup>40</sup> [J. Lipiński], *Wykład sposobu wzajemnego uczenia zwanego metodą Lankustra dla dokładnego objaśnienia chcących ten sposób zaprowadzić, a mianowicie dla Nauczycieli do prowadzenia Szkoły według tego Urzędnika sposobiących się*, Warszawa 1819, s. 4.

<sup>41</sup> Tamże, s. 6.

<sup>42</sup> Tamże, s. 8.

nauczyciel i on także zwalniał go z tego obowiązku po pewnym czasie, aby mógł kontynuować naukę w swojej klasie. Oprócz tego nauczyciel kierował całością procesu nauczania oraz pilnował trybu, ładu i porządku<sup>43</sup>.

„Podział treści nauczania” każdego przedmiotu na małe części oraz indywidualne ich poznawanie warunkowało gruntowne opanowanie przez uczniów określonych wiadomości. Niewątpliwą zaletą takiego zindywidualizowania tempa pracy uczniów było to, że do szkoły mogły być przyjmowane dzieci w każdym okresie roku szkolnego, ale wszyscy uczniowie musieli dobrze opanować materiał nauczania z poszczególnych klas. Uczniowie opóźniający się w nauce w różnych powodów nie musieli za wszelką cenę spieszyć się za kolegami osiągającymi lepsze wyniki, ponieważ mogli to osiągnąć w wolniejszym tempie później.

Program nauczania w szkołach elementarnych pracujących według metody Lankastra obejmował naukę czytania i pisania, arytmetykę, religię i naukę obyczajową. J. Lipiński zalecał nauczycielowi, aby w wyznaczone dni nauczana była jeszcze historia naturalna lub historia narodowa. Z tej ostatniej powinny być podawane najważniejsze wiadomości, natomiast uczniom chcącym dokładniej poznać dzieje ojczyste nauczyciel miał wskazać odpowiednią lekturę. W klasie zaś siódmej i ósmej miał on z uczniami rozmawiać o moralności, prawie, zachowaniu zdrowia, związkach rolnictwa z handlem, rzemiosłem itp. Osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze szkoły realizującej program nauczania metodą Lankastra zależały nie tylko od nauczyciela, ale i monitorów. Wspólnie mieli dbać o to, aby szkoła była placówką „ochędzstwa i czystości”<sup>44</sup>.

Wprawdzie literatura pedagogiczno-dydaktyczna nauczyciela szkoły elementarnej w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim doby autonomicznej nie obejmowała wielu pozycji, ale wszystkie scharakteryzowane w niniejszym artykule były wartościowe zarówno z poznawczego, jak i aplikacyjnego punktu widzenia. Zawierały bowiem nie tylko dość duży zasób nowoczesnej wiedzy pedagogicznej i dydaktyczno-metodycznej, ale i praktyczne wskazówki dotyczące organizowania i realizowania procesów dydaktyczno-wychowawczych. Na podkreślenie zasługują także w przywołanych pracach liczne wątki pedeutologiczne, dotyczące między innymi wykształcenia nauczyciela, jego postawy społeczno-moralnej oraz roli w szkole i poza nią. Zarówno więc nauczyciele z kwalifikacjami, jak i ci, którzy ich w pełni nie posiadali, mogli sięgnąć po literaturę przedmiotu i w drodze samodzielnej lektury pogłębić swoją wiedzę. W tym kontekście zasadne wydaje się pytanie o dostępność ówczesnej literatury pedagogicznej dla nauczycieli. Wiemy, że scharakteryzowane w niniejszym artykule publikacje znajdowały się w bibliotekach seminariów nauczycieli elementarnych i z pewnością kandydaci kształcący się na nauczycieli z nich korzystali. Nie wiemy natomiast, ile biblioteczek szkół elementarnych publikacje te posiadało, a tym bardziej – ilu nauczycieli po nie sięgało. Zrealizowana w związku z tym

<sup>43</sup> Tamże, s. 54–56.

<sup>44</sup> Tamże, s. 10.

szeroko zakrojona kwerenda archiwalna uprawnia do stwierdzenia, że nie więcej niż 7–8% ogólnej liczby nauczycieli elementarnych korzystało z literatury pedagogicznej. Spowodowane to było nie tylko trudnością z jej zdobyciem, ale przede wszystkim brakiem zainteresowania. Wydaje się jednak, że w ówczesnych realiach społeczno-politycznych i ekonomicznych tych kilka procent nauczycieli sięgających po prace pedagogiczne to nie było aż tak mało w kontekście współczesnej sytuacji w tym zakresie. Obecnie bowiem po literaturę pedagogiczną systematycznie sięga niespełna 9% ogółu pracujących nauczycieli, mimo że jest ona powszechnie dostępna.

## Bibliografia

- Bobkowska W., *Nowe prądy w polskim szkolnictwie ludowym w początkach XIX wieku*, Kraków 1928.
- Dobrzański J., *Ze studiów nad szkolnictwem elementarnym Lubelszczyzny w pierwszej połowie XIX wieku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.
- Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*, Kraków 1785.
- Instrukcja dla nauczycieli szkół początkowych wiejskich i miejskich względem ich stanu i obowiązków*, Warszawa 1817.
- [Lipiński J.], *Wykład sposobu wzajemnego uczenia zwanego metodą Lankastra dla dokładnego objaśnienia chcących ten sposób zaprowadzić, a mianowicie dla Nauczycieli do prowadzenia Szkoły według tego Urządzenia sposobujących się*, Warszawa 1819.
- Locke J., *Myśli o wychowaniu*, wstęp i komentarz K. Mrozowska, Wrocław – Kraków 1959.
- Mizia T., *Szkolnictwo parafialne w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1964.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. i wstęp K. Mrozowska, Wrocław 1958.
- Podgórska E., *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego 1807–1831*, Warszawa 1960.
- [Wolski K.], *Przepisy dla nauczycieliów dających naukę początkowego czytania*, Warszawa 1811.
- [Wolski K.], *Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków*, Warszawa 1811.
- Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki. Dzieło mogące służyć dla trudniących się edukacją publiczną i prywatną elementarną, przez Wojciecha Izzydora Choynackiego, nauczyciela i zastępcę rektora w szkole łowickiej nauczycieli elementarnych ułożone*, Warszawa 1815.
- Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, zebrał i wstępem opatrzył Z. Kukulski, Lublin 1931.

## **Pedagogical literature for elementary school teacher in the Duchy of Warsaw and Polish Kingdom (1807–1831)**

### **Summary**

The article is devoted to the issue of schooling and further education of teachers. In, established in 1807, the Duchy of Warsaw was taken development the network of elementary education. An important obstacle in the implementation of this task was the lack of an adequate number of qualified teachers. Therefore, they could not quickly develop their teaching seminars in Lowicz and Poznan, the House Public Education and the Directorate of National Education, employed in schools, individuals without qualification of teaching. These qualifications they had gotten in the way of self-education. There were prepared for them instructions, primer with methodical commentary and auxiliary pedagogical literature, reflecting the achievements of Polish pedagogical from the period of the National Education Commission, as well as Western Europe. Educational policy of the Chamber of Education and the Directorate of National Education in the field of elementary education continued, especially during the first five years of its activity, the Government Commission of Religion and Public Education. The reflection of this was release in 1817. "Instructions for teachers of primary schools in rural and urban areas". It should be emphasized that the pedagogical and methodical literature from period 1807–1831 contained not only a large resource of modern subject knowledge, but also practical guidance for plan.

**Keywords:** elementary school teacher, schooling and further education, pedagogical and methodical literature for teacher.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.81>

Karolina STUDNICKA-MARIAŃCZYK

## **Wzór wielokulturowości w wychowaniu panien i kawalerów z dworów ziemiańskich w Królestwie Polskim**

**Słowa kluczowe:** wielokulturowość, wzór, ziemiaństwo, wychowanie, Królestwo Polskie.

Wielokulturowość, podobnie jak pojęcie wieloetniczności, jest dla historyków opisujących dzieje Rzeczypospolitej terminem dość oczywistym i niewzbudzającym jakichś kontrowersji. Wynika to z prostej konstatacji, że Polska przez wieki była państwem wielokulturowym, wieloetnicznym, czy też wedle dzisiejszych kryteriów – państwem wielonarodowym, opartym na koegzystencji ludów, kultur etnicznych i religii. Co więcej, Polska niemal od samego zarania swej państwowości była miejscem spotkania słowiańskości i chrześcijaństwa, Wschodu i Zachodu, przenikania się różnorodnych elementów, ich konfrontacji, ale i syntezy bądź równoległego współwystępowania. Dziedzictwo dawnej Rzeczypospolitej znalazło kontynuację w wielu obszarach społecznych i kulturowych w Królestwie Polskim, powstałym na skutek uzgodnień na kongresie wiedeńskim. Również II Rzeczpospolita była państwem zróżnicowanym etnicznie i kulturowo, państwem wielonarodowym i wielowyznaniowym.

Należy jednakże zauważyć, że termin wielokulturowości obecnie pojawia się głównie w kontekście społeczno-politycznym bądź ideologicznym, przez co zyskuje on inne znaczenie niż tradycyjne encyklopedyczne stwierdzenie współwystępowania zróżnicowanych kultur na obszarze danego państwa czy regionu<sup>1</sup>. Dzisiejsze pojęcie wielokulturowości wywodzi się ze słownika socjologii zachodnioeuropejskiej, z angielskiego terminu *multiculturalism*, a na jego semantykę składają się doświadczenia Zachodu, zarówno historyczne, jak i współczesne. Bez wnikania w szczegóły wypada jedynie wspomnieć, że multikulturalizm

<sup>1</sup> W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 150.

bywa aktualnie pojmowany albo jako kategoria opisu zjawisk i tendencji zachodzących współcześnie wśród społeczności amerykańskich i zachodnioeuropejskich (także np. w Australii), ewentualnie w kontekście globalizacji, albo też jako projekt społeczno-polityczny o wyraźnym zabarwieniu ideologicznym, zakładający pokojową koegzystencję wielu różnorodnych grup i środowisk, nacji, kultur czy wyznań<sup>2</sup>. Wedle tej interpretacji multikulturalizm łączy się semantycznie z pojęciami takimi, jak: pluralizm; wolność; prawa człowieka i szeroko rozumianych mniejszości; równość; świeckość państwa, kultury i przestrzeni publicznej; pragmatyzm, utylitaryzm, itd., które to pojęcia określają recepcję wspomnianego terminu<sup>3</sup>.

Powyższe uwagi, mimo iż mało odkrywcze, są jednakże niezbędne, albowiem możliwość różnego pojmowania słowa „wielokulturowość”, a zwłaszcza presja bieżących wydarzeń i związanych z nimi sporów, mogą wprowadzać pewne zamieszanie w percepcji pojęciowej. Konieczne jest zatem dookreślenie, że gdy mówimy o polskich wzorcach kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w XIX wieku, gdy mówimy także o wielokulturowości określającej owe wzorce – mamy na myśli tradycyjne ujęcie terminologiczne, a nie multikulturalizm.

Dodatkowe zawężenie semantyki wynika ze skupienia uwagi na środowisku ziemiańskim, a więc Polakach wywodzących swój rodowód w przeważającej mierze ze stanu szlacheckiego i reprezentujących dość wyraziście uformowany, charakterystyczny model kultury. Model ten można identyfikować jako wzorzec kultury polskiej, narodowej, był on bowiem głęboko nasycony tradycją i umiłowaniem ziemi ojczystej, języka, dawnego obyczaju czy obrzędowości, był wyrazem ciągłości dziejowej i trwałości kultury stanowiącej fundament narodowej tożsamości, a ponadto jego reprezentantami były środowiska tworzące społeczną elitę. Wzorzec ten kultywowany był i rozwijany przez inteligencję – organicznie związaną ze środowiskiem ziemiańskim czy arystokratycznym<sup>4</sup>, naśladowany był przez inne warstwy społeczne, albo też stanowił dla nich istotny punkt odniesienia. Innymi słowy możemy powiedzieć, że komponent kultury szlacheckiej czy też ziemiańsko-inteligenckiej był niezwykle istotnym czynnikiem tworzącej się w XIX wieku kultury ogólnonarodowej, polskiej, a poprzez siłę swego oddziaływania, ale też zdolność absorpcji innych elementów – czy to rodzimych, ludowych, czy też obcych, zagranicznych bądź pochodzących z krę-

<sup>2</sup> Tamże, s. 150–154. Analizę przejawów multikulturalizmu w polskich realiach prezentuje m.in. publikacja *Metropolie mniejszości, mniejszości w metropoliach*, red. B. Jałowicki i E.A. Sekuła, Warszawa 2011, passim.

<sup>3</sup> W. Burszta, dz. cyt.; zob. także: Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007; tenże, *Spółczesność w stanie obłąkania*, Warszawa 2006, s. 126–140; W. Daszkiewicz, *Wielokulturowość a idea multikulturalizmu*, „Cywilizacja” 2010, nr 33, s. 196–199. Problematykę wielokulturowości w aspekcie edukacyjnym wszechstronnie omawia Jerzy Nikitorowicz; zob. tegoż, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

<sup>4</sup> Zob. K. Szafer, *Ziemiaństwo jako elita społeczeństwa polskiego w Wielkopolsce na przełomie XIX i XX wieku*, Zielona Góra 2005, s. 84–94, zwłaszcza s. 88.



gu innych nacji zamieszkujących ziemię dawnej Rzeczypospolitej – był to komponent dominujący. W tej sytuacji można by postawić pytanie o zasadność rozpatrywania wielokulturowości jako zagadnienia wiążącego się z wychowaniem dzieci i młodzieży pochodzących ze środowiska ziemiańskiego i wyrastających w atmosferze polskiego dworu, które to miejsce, nie bez racji, do dzisiaj identyfikowane jest jako macecznik patriotyzmu i ostoja polskości<sup>5</sup>. Gdzie tu miejsce na wielokulturowość, zwłaszcza gdy pominiemy w dalszych rozważaniach zagadnienia dotyczące społeczności reprezentujących inne nacje i kultury, zamieszkujących ziemię dawnej Rzeczypospolitej?

Okazuje się jednakże, już nawet po krótkiej chwili refleksji, że analiza wzorca edukacji ziemiańskiej dostarcza argumentów przemawiających za możliwością szerszej recepcji terminu wielokulturowości, albo że omawiane zjawisko może przyjmować różne formy czy przejawy. Przykładowo, jako wyraz kulturowego współlistnienia nacji europejskich wypada potraktować dość powszechne nauczanie języków obcych. Podobnych argumentów dostarcza prześledzenie różnorodnych wpływów kulturowo-cywilizacyjnych na kultury poszczególnych społeczeństw czy narodów. Przenikanie się wielu komponentów, wzajemne inspiracje, a nawet naśladownictwo możemy dostrzec zarówno w dziedzinach kultury materialnej, np. w architekturze czy wytworach użytkowych, jak też kultury niematerialnej – sztuce i literaturze, obrzędowości, sferze duchowo-religijnej, itd. Oczywiście, można zastanawiać się, czy we wspomnianej sytuacji mamy do czynienia ze zjawiskiem wielokulturowości, czy też europejskim uniwersalizmem bądź wspólnotą kulturowych podstaw. Pozostawiając na boku owe rozważania teoretyczne, poprzestańmy jedynie na stwierdzeniu, że edukacja w polskich dworach ziemiańskich, mająca na celu kontynuację rodzimych wzorców kulturowych przez nowe pokolenia, była ponadto otwarta na dokonania innych narodów europejskich. Otwartość ta niewątpliwie miała znaczenie praktyczne i była częścią przygotowania młodych ludzi do podjęcia samodzielnych już zadań, ułatwiała adaptację do zmieniających się warunków, stanowiła element inspirujący i motywacyjny. Była ponadto przejawem immanentnej cechy kultury europejskiej – kształtującej zainteresowanie światem zewnętrznym, zdobyciami innych kultur czy cywilizacji, a także gotowość do kreatywnego ich wykorzystania. W kontekście edukacji młodego pokolenia poznawanie dorobku innych narodów i ich osiągnięć kulturowych niewątpliwie mieści się w polu znaczeniowym pojęcia wielokulturowości; podjęcie zaś owej problematyki w odniesieniu do kształcenia i wychowania w rodzinach ze sfery ziemiańskiej pozwala spojrzeć na to zagadnienie z nowej perspektywy, rzadko dotychczas rozpatrywanej przez badaczy. Mamy ponadto okazję do zastanowienia się i bliższego określenia, czym jest wielokulturowość w edukacji, na czym polega jej istota, a także jakie przyjmowała formy realizacyjne w przestrzeni edukacji domowej dzieci

<sup>5</sup> Zob. *Dwór polski. Zjawisko historyczne i kulturowe*, red. A. Sieradzka, Warszawa 2004.

i młodzieży w rodzinach ziemiańskich. Takie postawienie sprawy pozwala również wskazać, czy też zidentyfikować, naszą rodzimą tradycję wielokulturowości w edukacji, a głos ten uznać jako jeden z punktów odniesienia dla współcześnie toczonych debat dotyczących problemu multikulturalizmu.

Kolejna uwaga wynikająca z zakresu poruszanej problematyki dotyczy przedmiotowego czasu i miejsca. Otóż wiek XIX był w Europie okresem formowania się nowoczesnych społeczeństw i narodów. Zachodzące wówczas przemiany gospodarcze i cywilizacyjne wpłynęły na głęboką i trwałą zmianę struktur społecznych w państwach europejskich. Ogólnie rzecz ujmując, możemy stwierdzić, że zjawiska określane mianem rewolucji przemysłowej oraz postęp nauki i techniki znacząco wpłynęły na realia codziennego życia, także sfery kultury czy polityki. Owe przekształcenia nie ominęły ziem polskich, sięgnęły też prowincjonalnych dworów, a w tym kontekście – wywarły wpływ na model edukacji domowej oraz sposoby realizacji powszechnego kształcenia. Kontekst XIX-wiecznego rozwoju cywilizacji i kultury europejskiej, obejmujący także ziemie dawnej Rzeczypospolitej, jest ważny chociażby ze względu na to, że wspomniane przemiany wzmocniły i ukierunkowały potrzebę nowoczesnej edukacji, wpłynęły na rozwój teorii pedagogicznej i jakościowy poziom nauczania. Pod tym względem wzorce edukacyjne stosowane na ziemiach polskich nie odbiegały znacząco od rozwiązań stosowanych w Europie. Sytuacji tej sprzyjały zarówno działania instytucjonalne, jak też poczynania samych pedagogów oraz – co warto podkreślić – oczekiwania rodziców coraz bardziej świadomych znaczenia dobrego wykształcenia<sup>6</sup>. Nie brakowało wszak w domowych bibliotekach poradników z zakresu kształcenia i wychowania, zyskiwały popularność elementarze i podręczniki, wzrastała liczba tytułów literatury dziecięcej i wartościowej beletrystyki. Dzięki rozwojowi technologii druku i piśmiennictwa wzrosła dostępność publikacji, w tym także prasy i różnorodnych magazynów, co wpływało na stopniowe upowszechnienie czytelnictwa, podobnie też wzrastała łatwość i wygoda podróży dających bezpośredni wgląd w przemiany cywilizacyjne dokonujące się w przodujących krajach europejskich. Pewne koncepcje czy idee, również bieżące informacje mogły tym sposobem rozprzestrzeniać się stosunkowo szybko, wzrastała zatem intensywność międzykulturowych wpływów, a rozwój gospodarczy – wytwórczości i handlu – owe tendencje stymulował i wzmacniał. Nic zatem dziwnego, że i pedagogika w obszarze europejskim przyjmowała efektywne rozwiązania i pomysły z powodzeniem zastosowane w jednym kraju i upowszechniała ów wzorzec w krajach ościennych. W tym względzie nie bez znaczenia był rozwój uczelni wyższych oraz szkół średnich, w szczególności zaś pedagogicznych. Tendencja ta wraz ze zmianą struktury społecznej i przemianami kulturowymi tworzyła korzystne warunki do rozwoju i upowszechnienia szkolnictwa, poszukiwania i wdrażania nowoczesnych kon-

<sup>6</sup> W. Korzeniowska, *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich – od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004, s. 63–65.

cepcji edukacyjnych oraz, jak już wspomniano, rozprzestrzeniania się idei, projektów i metod dydaktycznych. Z kolei lepsze przygotowanie kadry nauczycielskiej, opiekunów i wychowawców bezpośrednio przekładało się na wzrost poziomu wychowania i kształcenia. Wszystkie te czynniki poszerzały społeczną bazę odbiorców dokonań kulturowo-cywilizacyjnych w obszarze europejskim, tworzyły podstawę dla międzykulturowej wymiany. Patrząc z ogólnej perspektywy, można zaryzykować stwierdzenie, że wiek XIX, poprzedzony dziejowymi wydarzeniami u schyłku poprzedniego stulecia, ostatecznie położył kres dawnej izolacji niższych warstw i społeczności, a separację kulturową wielu grup etnicznych poddał procesom tożsamościowej krystalizacji uwidacznianej m.in. przez pojawienie się wyrazistych nacjonalizmów, występujących równolegle z tendencjami asymilacyjnymi bądź transgresywnymi. W ten sposób europejska wielokulturowość uzyskała nową jakość, a międzykulturowa wymiana dorobku i intelektualnych zdobyczy osiągnęła poziom świadomego, aktywnego współuczestnictwa.

Polskie ziemiaństwo będąc elitą społeczną, warstwą uprzywilejowaną i względnie zamożną<sup>7</sup>, wspomniane wcześniej wpływy międzykulturowe i postęp cywilizacyjny absorbowano stosunkowo łatwo. Miało to znaczenie dla wzrastających aspiracji edukacyjnych i kulturalnych, podobnie jak spowinowacenie z warstwą inteligencji, żywo zainteresowaną podniesieniem kulturowego i intelektualnego poziomu ogółu społeczeństwa. Idee oświeceniowe, akcentujące znaczenie cywilizacyjnego postępu oraz rozwoju nauki i społecznego upowszechnienia wiedzy, w zmieniających się warunkach XIX-wiecznych zyskiwały kolejnego sojusznika – środowiska inteligencko-ziemiańskie.

Charakteryzując pokrótce model edukacji realizowany w zamożnych rodzinach ziemiańskich, wypada wspomnieć, że w ogólnym zarysie kontynuowano doświadczenia wcześniejsze, oparte na kształceniu domowym, wspieranym przez guwernerów i guwernantki oraz zawodowych pedagogów – metrów i korepetytorów. Edukacja ta, o charakterze elementarnym, dawała dobrą podstawę dla dalszego kształcenia w ośrodkach szkolnych, prowadzonych przez instytucje świeckie lub kościelne, a z czasem, w miarę wzrastania – nierzadko też otwierała drogę do podjęcia studiów uniwersyteckich bądź inżynierskich, wspieranych gospodarczą praktyką w rodzinnym gospodarstwie – u boku ojca bądź np. w instytucie agronomicznym, albo też inną praktyką, wynikającą ze specjalizacji wykształcenia i obranego kierunku kariery<sup>8</sup>.

Rzecz jasna, model ten dotyczył męskich potomków, inaczej bowiem przestrzegano role społeczne mężczyzn i kobiet, odmienne wyznaczano im zadania. Wedle owych odmienności organizowano też proces kształcenia. Co prawda,

<sup>7</sup> K. Szafer, dz. cyt., passim.

<sup>8</sup> Por. T. Epsztein, *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa 1998, s. 35–51; A. Pachocka, *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009, s. 19–41, 104–150.

w XIX wieku do rzadkości należały już opinie czy przeświadczenia negujące potrzebę edukacji kobiet – edukacji wykraczającej poza praktyczne umiejętności przydatne w gospodarstwie domowym, opiece nad dziećmi czy prowadzeniu domu. Zyskiwały natomiast na atrakcyjności kobiece atrybuty, takie jak inteligencja czy stosunkowo wysoki poziom ogólnego przygotowania, pozwalający na interesującą konwersację bądź przynajmniej jej zainicjowanie<sup>9</sup>. Pomimo to uwarunkowania społeczno-kulturowe, w szczególności zaś społeczna pozycja kobiet, zwłaszcza należących do warstwy ziemiańskiej, nie sprzyjały podejmowaniu kształcenia wykraczającego ponad poziom podstawowy bądź średni<sup>10</sup>. Panny zamieszkujące dwory i pałace z reguły wolne były od perspektywy pracy zawodowej, stąd też ich edukacja przebiegała inaczej i w innym zakresie niż edukacja kawalerów – przyszłych gospodarzy, zarządców, prawników, przedsiębiorców, medyków, itd. Sytuacja ta tłumaczy fakt poprzestawania wielu ziemianek tylko na edukacji domowej, jedynie część rodzin decydowała się na wysłanie córek do gimnazjów przeznaczonych dla tzw. panien z dobrego domu, do nielicznych wyjątków należały natomiast przypadki podejmowania przez młode kobiety studiów uniwersyteckich, co wymagało nie tylko odpowiednich zdolności czy talentów, ale też i hartu ducha wobec nierzadkich przejawów niechęci bądź dezaprobaty wynikających z barier mentalnych i stereotypów<sup>11</sup>.

Wielu badaczy – historyków edukacji – wskazywało już na znaczący wzrost jakości kształcenia w XIX wieku. Można zatem jedynie podkreślić, że owa tendencja zaznaczyła się nie tylko w szkolnictwie określanym jako powszechne czy instytucjonalne, ale też w zakresie edukacji domowej – charakterystycznej dla zamożnych rodzin ziemiańskich, zarówno w odniesieniu do kształcenia chłopców, jak i dziewcząt<sup>12</sup>. Aspekt materialny jest tutaj istotny z prostego powodu – odpowiedni poziom kształcenia wiązał się z ponoszeniem dość wysokich kosztów. Należało bowiem zatrudnić specjalistów dysponujących odpowiednimi referencjami, kwalifikacjami, także kompetencjami merytorycznymi, inaczej – przedmiotowymi, nadto zaś – osobowościowymi. Warunkowało to proces właściwej edukacji i wychowania, a równocześnie określało dalsze perspektywy edukacyjne bądź, jak w przypadku przede wszystkim dziewcząt – stanowiło

<sup>9</sup> M. Stawiak-Ososińska, *Ponętna, uległa, akurdatna. Ideal i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*, Kraków 2009, s. 137–147.

<sup>10</sup> D. Rzepniewska, *Rodzina ziemiańska w Królestwie Polskim*, [w:] *Spółczesność polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, red. J. Leskiewiczowa, Warszawa 1991, s. 137–200; A. Lisak, *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Warszawa 2009, s. 21–32.

<sup>11</sup> J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2009, s. 50–53; I. Rusinowa, *Idealy wychowawcze wśród kobiet ziemianstwa polskiego w XVIII w.*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, t. 2, cz. 1, red. A. Żarnowska i A. Szwarec, Warszawa 1995, s. 63–70. W tomie tym, w cz. 2 – kolejne interesujące artykuły prezentujące drogi edukacyjne kobiet, tam także wskazania obszernej literatury dotyczącej owego zagadnienia. Szerzej zob. T. Epsztajn, dz. cyt., passim.

<sup>12</sup> A. Pachocka, dz. cyt., s. 19–61.

podstawę samokształcenia i kulturalnego współuczestnictwa, choćby tylko na poziomie odbiorczym. Z tego też względu zazwyczaj nie szczędzono – w miarę możliwości – na wydatkach związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży, co wymagało wielu starań czy zabiegów. Role edukacyjne często pełnili cudzoziemcy – dający gwarancję nabycia biegłej znajomości obcego języka, także kultury z kręgu europejskiego, obok nich zaś zadania wychowawcze i kształceniowe pełnili głównie polscy pedagodzy i opiekunowie, cieszący się dobrą opinią tak pod względem moralności, jak i zawodowego, pedagogicznego przygotowania<sup>13</sup>. Sposobem na obniżenie owych kosztów była organizacja tzw. kółek kształceniowych czy zespołów naukowych, złożonych z rodzeństwa zbliżonego wiekowo, kuzynów, sąsiadów lub dzieci z rodzin zaprzyjaźnionych. Kształcenie grupowe – w małych zespołach – pozwalało nie tylko obniżyć koszty, ale także zachować wysoki poziom edukacji, spełnić ponadto postulaty pedagogiczne, dotyczące umiejętności socjalizacyjnych.

Edukacja domowa realizowała pewien określony program kształcenia, na który składały się zarówno treści dające podstawę wiedzy ogólnej – przedmiotowej, jak też umiejętności praktyczne i artystyczne. Program ten na poziomie podstawowym stosowano wobec chłopców, jak również wobec dziewcząt. Ewentualne zróżnicowanie wynikało z indywidualnych zdolności czy predyspozycji, brano jednakże pod uwagę odmienności płci oraz dalsze perspektywy edukacyjne i role społeczne. Łączono przy tym elementy zabawy i wspólnego wypoczynku z dyscypliną właściwą zajęciom szkolnym i grupowym, dzięki czemu spełniano postulaty nowoczesnej pedagogiki, wskazującej na potrzebę optymalizacji procesu nauczania, łączenia go z zabawą i odpoczynkiem, a także na potrzebę indywidualizacji i socjalizacji – polegającej m.in. na wykształceniu odpowiedzialności i umiejętności współpracy.

Powracając do głównego wątku wielokulturowości owej edukacji, należy wskazać i zaakcentować, że cecha ta wynikała przede wszystkim z wielości elementów składających się na kształceniową podstawę. Inaczej mówiąc: wielokulturowość w obszarze pedagogiki europejskiej to nawiązanie i wykorzystanie dorobku nacji składających się na określoną formację kulturowo-cywilizacyjną, nacji połączonych kontynentalną, geograficzną bliskością, typem mentalności i wrażliwości estetycznej, także etycznej, poddanej oddziaływaniu norm aksjologicznych, prawnych czy wyznaniowych<sup>14</sup>. Zważywszy zaś na procesy wzajemnej inspiracji i przenikania czynników kulturowych<sup>15</sup>, zasadne staje się poj-

<sup>13</sup> Tamże, s. 140–150; K. Studnicka-Mariańczyk, *Dwa obrazy z życia Ludwiki Ostrowskiej – autorki pamiętnika*, [w:] *I wojna światowa z perspektywy dworu. Źródła do dziejów wsi polskiej w XIX w.*, oprac. A.J. Zakrzewski, K. Studnicka-Mariańczyk, Radomsko 2014, s. 22–24.

<sup>14</sup> Na temat kształtowania się tożsamości narodowej i zarazem europejskiej zob. J. Tazbir, *Rzeczpospolita i świat. Studia z dziejów kultury XVII wieku*, Wrocław 1971, s. 44–62.

<sup>15</sup> Zob. np. K. Matwijowski, *Stosunki kulturalne polsko-austriackie w XVII wieku (drogi przenikania wzajemnych wpływów)*, [w:] *Kultura polska a kultura europejska. Prace ofiarowane Januszowi Tazbrowi w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Bogucka i J. Kowecki, Warszawa 1987, s. 241–250.

mowanie przestrzeni kulturowej Europy w kategoriach zarówno syntezy, jak i mieszającego się konglomeratu, oryginalnej specyficzności obok uniwersalizmu, kulturowej homo- i heterogeniczności, co odzwierciedlała teoria i praktyka pedagogiczna. Myśl ta przewija się przez całość niniejszego wywodu, podobnie jak wskazanie, że edukacja nawiązująca do dorobku narodów europejskich i wykorzystująca ich osiągnięcia wzmacnia procesy wymiany, kształtuje dumę z rodzimego dorobku i uczy szacunku wobec dziedzictwa innych społeczności – tworzy płaszczyznę dla świadomej i aktywnej kulturowej transgresji.

Jako egzemplifikację powyższych stwierdzeń można postrzegać naukę języków obcych, czytanie dzieł literackich – w przekładach bądź w oryginale, wykonawstwo utworów muzycznych korzystające z dorobku twórców europejskich, śpiew i recytacje. Wielokulturowość w edukacji i samokształceniu to także wyjazdy zagraniczne, podejmowane głównie z intencją poprawy zdrowia w uznanych i popularnych ośrodkach uzdrowiskowych, ale też obejmujące potrzeby poznawcze, realizowane poprzez turystyczne wyprawy, zwiedzanie galerii i muzeów, uczestniczenie w różnorodnych festiwalach, poznawanie zabytków czy nawet wizyty w klubach i restauracjach serwujących miejscowe specjały. Jako przejaw wielokulturowości można traktować podejmowanie studiów na uczelniach zagranicznych, które owocowały nie tylko nabyciem specjalistycznej wiedzy, ale też bliższą znajomością lokalnych środowisk i ich kultury. Dodajmy, że w zakresie semantycznym pojęcia wielokulturowości można ujmować tradycyjną w edukacji europejskiej wiedzę o kulturze antyku – znajomość mitologii Greków i Rzymian, dzieł literackich, zwłaszcza zaś języków. Nawiasem mówiąc, łacina, począwszy od średniowiecza, stanowiła nie tylko język elit, ale wręcz podstawę kształcenia. Doświadczenie to teoria pedagogiczna przeniosła na obszar dydaktyki, uznając naukę języków obcych za jeden z najważniejszych sposobów kształtowania zdolności umysłowych młodego człowieka<sup>16</sup>.

Opracowania naukowe, a zwłaszcza publikacje pamiętnikarskie dostarczają nam licznych przykładów wykorzystywania w edukacji dzieci i młodzieży kulturalnego dorobku innych europejskich narodów. Z lektury owych opracowań wynika, że ta forma kształcenia była szczególnie charakterystyczna dla edukacji domowej w rodzinach ziemiańskich, co stanowiło w jakiejś mierze opozycję wobec poczyznań instytucji oświatowych i administracji państw zaborczych, z zamysłem promujących własną kulturę – język, literaturę, interpretację historii. W kontekście przedmiotowego tematu owe administracyjne poczynania trudno uznać za przejaw polityki opartej na wielokulturowej otwartości, może z wyjątkiem sytuacji w Galicji – w okolicznościach zaistniałych po liberalnych zmianach w zakresie życia politycznego i kulturalnego, co skutkowało m.in. przyznaniem Polakom praw autonomicznych (podobnie jak i innym najważniejszym nacjom tworzącym mozaikę monarchii austro-węgierskiej). Natomiast na pozo-

<sup>16</sup> Zob. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2: *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesności*, Warszawa 2010, s. 154–159.

stałych obszarach dawnej Rzeczypospolitej z bezwzględną nierzadko surowością realizowano politykę zmierzającą do wynarodowienia Polaków. Na ten aspekt, w kontekście naszych rozważań, warto zwrócić uwagę, albowiem poczynania zarobczych administracji były jaskrawym przeciwieństwem idei wielokulturowości.

Wspomniana wcześniej literatura naukowa i pamiętnikarska przynosi konkretne opisy wykorzystania dorobku innych narodów w edukacji realizowanej w domowym zaciszu ziemiańskich dworów i pałaców. Ów dorobek uzupełniany był nierzadko twórczością ludową, zarówno rodzimą, jak i społeczności sąsiedzkich, zwłaszcza na Kresach i Litwie. Na twórczość tę składały się przyśpiewki, legendy i opowieści, elementy obrzędowości czy motywy muzyczne. Interesujący w tym względzie przykład przynosi m.in. pamiętnik spisany przez Natalię Gadomską – towarzyszkę zabaw i nauki Marii Ostrowskiej w Maluszynie (najstarszej córki Heleny i Aleksandra Ostrowskich). Wśród wspomnień panny Natalii możemy natrafić na fragment poświęcony Karolinie Kisielewskiej, nauczycielce muzyki sprowadzonej przez Ostrowskich do maluszyńskiego pałacu. Jej głównym zadaniem miało być podniesienie poziomu edukacji muzycznej obu dziewcząt, przy tej okazji jednak cały dom rozbrzmiewał muzyką, panna Kisielewska bowiem nie tylko chętnie udzielała lekcji, często też dawała pianistyczne popisy bądź urządziła spontanicznie improwizowane salonowe koncerty, co podopieczna opisała w następujących słowach:

Niepospolity jej talent [Karoliny Kisielewskiej – przyp. K.S.M.] zgromadzał do fortepianu liczne grono słuchaczy, a melodie utworów Thalberga, Liszta, Chopina, Kątskiego, Drejschocke[go] itd., biegłą wykonane ręką, rozlegały się przyjemnie w obszernym maluszyńskim salonie, przy otwartych oknach wśród ciepłych wieczorów lata.

Ileż to razy, siedząc z nią późno w nocy, uśmiealiśmy się z jej wesołych i dowcipnych opowiadań, lub też przysłuchiwały ukraińskim dumkom, wygrywanym na fortepianie w jej pokoju. Czasem oryginalne słowa ukraińskiej ludowej dumki dopełniały i improwizowanego koncertu:

„Polubiła Petrusia,  
A skazał, o bojusia.  
Oj licha nie Petruś! } bis  
Białe liczko, czarny huś } bis  
Nawaryła, napiękła,  
A dla kogo? Dla Petra  
Oj licha nie Petruś! } bis  
Białe liczko, czarny huś } bis  
Oj, za tego Petrusia  
Biła [...] Matusia!  
Oj licha nie Petruś! } bis  
Białe liczko, czarny huś”. } bis<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Rękopis pamiętnika znajduje się w zasobach Archiwum Państwowego w Łodzi, w zbiorze Archiwum Potockich i Ostrowskich z Maluszyna. Jako ciekawostkę można podać, że przytoczona przez Natalię Gadomską przyśpiewka, o niewątpliwie ludowym, ukraińskim pochodzeniu, została dwukrotnie utrwalona na płytach wydanych przez wytwórnię Syrena Record, po raz

W przytoczonym fragmencie tekstu zwracają uwagę m.in. nazwiska kompozytorów, których utwory prezentowała nauczycielka podczas domowych popisów. Możemy domyślać się, że w owym szeregu autorka wspomnień umieściła jedynie przykłady artystycznego dorobku będącego podstawą nauczania czy muzycznych prezentacji. Ale i ta skromna lista pozwala dostrzec, że na ową podstawę składały się dokonania nie tylko polskich twórców, w szczególności Fryderyka Chopina czy pozostającego dziś nieco w cieniu zapomnienia – Antoniego Kątskiego, obok nich pojawiają się bowiem utwory kompozytorów czeskich, węgierskich i austriackich, a więc artystów reprezentujących kulturalne dziedzictwo Europy. Opisywana przez Natalię Gadomską sytuacja jest zatem znakomitą ilustracją europejskiej wielokulturowości opartej na tożsamościowej wspólnoty, a także egzemplifikacją edukacyjnej praktyki swobodnie sięgającej do owego dziedzictwa i wykorzystującej jego zasoby na różnych poziomach estetycznych, w zakresie obejmującym utwory popularne czy salonowe, jak też twórczość artystyczną najwyższej próby. Muzyczne tony rozbrzmiewające na polskiej prowincji świadczą tym sposobem o witalności europejskiego ducha, jego jedności w różnorodności, zjawisku przenikania różnorodnych wpływów i inspiracji.

Pamiętnikarski zapis Natalii Gadomskiej ujawnia jeszcze coś więcej, a mianowicie współistnienie w dość jednorodnym kulturowo środowisku polskiego ziemiaństwa elementów kultury ludowej, zarówno rodzimej, swojskiej, jak i ościennej – w tym konkretnym przypadku ukraińskiej, którą po uwzględnieniu szerszego kontekstu historycznego i sytuacji w Galicji (skąd prawdopodobnie pochodziła rodzina panny Kisielewskiej) również możemy określić mianem swojskiej, albowiem bliskosąsiedzkiej. Ludowa ukraińska śpiewka to także przejaw europejskiej wielokulturowości, obejmującej aspekty społeczne i etniczne, tyle że ów czynnik pojawia się niejako przy okazji, poprzez kulturowe i ludyczne zapożyczenie, niewystępujące w aprobowanym programie muzycznego kształcenia. Wypada w tym miejscu wspomnieć, że różnorodne elementy ludowego, chłopskiego folkloru, naznaczone etniczną specyfiką, w znaczący sposób kształtowały charakter poszczególnych narodowych kultur europejskich. Polska kultura nie była w tym względzie wyjątkiem, o czym świadczą nie tylko pamiętnikarskie przytoczenia ludowych przyśpiewek, ale przede wszystkim motywy muzyczne określające twórczość genialnych romantyków – Chopina i Moniuszki, później zaś H. Wieniawskiego, Z. Noskowskiego czy J.I. Paderewskiego. Nie mniej widoczny wpływ kultury ludowej odznacza się w literaturze czy sztukach plastycznych, a nawet w formach tanecznych. A zatem obecności elementów ludowych w toku edukacji dzieci ziemiańskich nie można w żaden sposób lekce-

---

pierwszy jeszcze przed I wojną (1911–1912), w wersji zaprezentowanej przez Małorosijskiej Chór „pod uprawieniem” A. Gajdamaka, i ponownie w okresie międzywojennym, w interpretacji A.U. Sawickiego; zob. T. Lerski, *Syrena Rekord – pierwsza polska wytwórnia fonograficzna*, New York – Warszawa [b.d.w.], s. 87–88, 156, 209–210.



ważyć, bądź dziwić się licznym cytowaniom środowiskowych ludycznych wierszyków, przyśpiewek czy piosnek wplecionych w tok pamiętnikarskiej narracji. Ich obecność to naturalne przeciwieństwo odzwierciedlenie kulturowego podłoża, żywe wspomnienie wczesnej młodości.

Trud edukacji, poczynania rodziców, guwernerów i nauczycieli – nierzadko surowych i wymagających, innym razem opiekuńczych i nawiązujących z podopiecznymi silne więzy przyjaźni – istotnie kształtował obraz dzieciństwa zawarty we wspomnieniach, stawał się też częścią domowej atmosfery. Wspólne zabawy, lektury i konwersacje w obcym języku, prowadzone z rodzicami, najczęściej z matką czy rodzeństwem, ale też np. z cudzoziemcami rezydującymi w domu jako opiekunowie, wspólne muzykowanie i recytacje, różne popisy i inscenizacje prowadzone w domowym salonie przed towarzystwem złożonym z bliższej i dalszej rodziny, sąsiadów i przyjaciół – wszystko to było częścią życia domowego, elementem codzienności i zarazem formą kształcenia czy też samokształcenia, tak ważnego szczególnie dla młodych kobiet po zakończeniu etapu edukacji domowej. Jak już wspomniano, literatura pamiętnikarska przynosi wiele opisów wychowania i kształcenia poprzez sztukę, języki, literaturę, dostarcza wielu przykładów pedagogicznych i salonowych inwencji wykorzystujących europejski dorobek kulturalny w toku edukacji domowej, ale też domowego życia artystycznego. Odpowiednie fragmenty egzemplifikujące omawiane zjawisko bez trudu odnajdziemy np. we wspomnieniach Ludwika Ostrowskiej<sup>18</sup>, Heleny Stankiewiczowej<sup>19</sup>, Zofii Starowieyskiej-Morstinowej<sup>20</sup>, Leona Lipkowskiego<sup>21</sup>, Ludwika Jabłonowskiego<sup>22</sup>, Józefa Dunin-Karwickiego<sup>23</sup>, Elizy Orzeszkowej<sup>24</sup>, i wielu innych autorów, którzy w spisanych pamiętnikach sięgali do najtrwalszych pokładów pamięci, ukształtowanych w dzieciństwie i wczesnej młodości. Owe wspomnienia ukazują owiane zazwyczaj sentymentem chwile u boku ojca bądź matki, albo w towarzystwie nauczycieli i wychowawców, upływające w zaciszu domowej biblioteki, salonu bądź dziecięcego pokoju, a wypełnione konwersacjami w obcych językach, lekturami, muzykowaniem, parateatralnymi inscenizacjami, a więc aktywnością o charakterze kulturalnym i kształceniowym, wyzwalaną przy różnych okazjach, podporządkowaną nie tylko potrzebom edukacyjnym, ale też okazjonalnym, takim jak uroczystości rodzinne czy towarzyskie spotkania. Podawane przez autorów wspomnień nazwiska twórców i tytuły utworów jednoznacznie wskazują na źródła artystycznokul-

<sup>18</sup> *I wojna światowa z perspektywy dworu...*, s. 53–113, zwłaszcza: s. 63, 65–66, 92–94.

<sup>19</sup> W. Wiśniewski, *Pani na Berżenikach. Rozmowy z Heleną z Zanów Stankiewiczową*, Warszawa 2003, s. 72–75, 84–86.

<sup>20</sup> Z. Starowieyska-Morstinowa, *Dom*, Poznań 2012, s. 199–203; 223–225.

<sup>21</sup> L. Lipkowski, *Moje wspomnienia 1849–1912*, Warszawa 2009, passim.

<sup>22</sup> L. Jabłonowski, *Pamiętniki*, Kraków 1963, passim, m.in. s. 41–42.

<sup>23</sup> J. Dunin-Karwicki, *Z moich wspomnień. Wstęp. Lata dziecięce i młodość*, Warszawa 1903, passim.

<sup>24</sup> E. Orzeszkowa, *O sobie...*, Warszawa 1974, passim, w szczególności s. 24–59.

turowych inspiracji – rodzimy i europejski (zachodnioeuropejski) krąg kulturowy stanowiący fundament edukacji, ale też i rozrywki organizującej czas pomiędzy prozaicznymi, codziennymi zajęciami. Gwoli ścisłości wypada zauważyć, że przytoczona powyżej literatura pamiętnikarska pod względem umiejscowienia gniazd rodzinnych – ziemiańskich siedzib, ku którym wiodły tropy pamięci, częściowo wykracza poza obszar Królestwa, sięga wschodnich i południowo-wschodnich terenów dawnej Rzeczypospolitej, podkreśla to jednak powszechność opisywanego zjawiska w środowisku ziemiańskim, wskazuje na głębokość i prawidłowość tendencji.

Wykorzystywanie europejskiego dorobku kulturalnego miało też i negatywne aspekty, na co wskazywali już współcześni – pedagodzy i publicyści, ale też i autorzy pamiętników. Dziewiętnastowieczna wielokulturowość realizowana w warunkach polskiego dworu była bowiem niejednokrotnie motywowana nie tylko potrzebą zachowania europejskiej tożsamości czy reakcją na poczynania administracji państw zaborczych, ale nadto była przejawem społecznie elitarnego snobizmu i wyrazem swoistej mody na cudzoziemską. Ubocznymi efektami rodzicielskich zabiegów o właściwe wykształcenie swych dzieci, na europejskim poziomie, było zatrudnianie obcokrajowców bez zważania na ich pedagogiczne kompetencje oraz dominacja obcych języków w nauczaniu, zwłaszcza języka francuskiego. Z kolei bezkrytyczna moda na cudzoziemską otwierała polskich młodych odbiorców na dokonanie artystyczne bynajmniej nie najwyższego lotu (choć przecież nie tylko młodzież, o czym świadczyła zawartość biblioteczki w niejednym domu) – liche powieści o romansowym charakterze, popularne wydawnictwa nutowe, tanie i kiczowate reprodukcje nierzadko wypierały znacznie bardziej wartościowe utwory i przysłaśniały dokonania rodzimych twórców, wypaczały gust i osłabiały znajomość poprawnej literackiej polszczyzny. W skrajnej postaci postawa ta prowadziła do osłabienia więzi z polską kulturą i chorobliwego zapatrzenia w zagraniczne produkcje, fabularne, nierzeczywiste wzorce i wartości obce naszej kulturze. Na problemy z tym związane wskazywali w literaturze m.in. Klemens Kołaczkowski<sup>25</sup>, Sabina Grzegorzewska<sup>26</sup>, Wirydianna Fiszerowa<sup>27</sup> czy Franciszek Gajewski<sup>28</sup>, także wielu publicystów i pedagogów<sup>29</sup>. Jako przykład edukacyjnych wypaczeń w tym względzie mogą posłużyć uwagi zanotowane przez Sabinę z Gostkowskich Grzegorzewską:

<sup>25</sup> K. Kołaczkowski, *Wspomnienia jenerala*, Kraków 1898, s. 6–7; cyt. za: A. Pachocka, dz. cyt., s. 146.

<sup>26</sup> S. Grzegorzewska z Gostkowskich, *Pamiętniki*, Warszawa 1888, s. 241.

<sup>27</sup> W. Fiszerowa, *Dzieje moje własne i osób postronnych. Wiązanka spraw poważnych, ciekawych i błahych*, Londyn 1975, s. 223.

<sup>28</sup> F. Gajewski, *Pamiętniki Franciszka z Błociszewa Gajewskiego pułkownika wojsk polskich (1802–1831)*, oprac. S. Karwowski, Poznań 1915, t. 1, s. 6.

<sup>29</sup> Szerzej zob. A. Pachocka, dz. cyt., s. 145–149.

Nie było domu, rodziny, gdzieby się nie uwijała przynajmniej jedna z tych istot obcych, zimnych, z serca i duszy krajem naszym i obyczajami gardzących [...]. Tak wszystko, co u nich się znajduje, bez miary chwalili; a co u nas – ganili i pogardą obrzucali<sup>30</sup>.

Na szczęście, opisywana sytuacja i związane z nią postawy były słusznie ganiwane, w czym niemałą rolę odegrały prasa i rosnąca popularność rodzimej literatury, także wzrost nastrojów patriotycznych związany z wydarzeniami politycznymi i dojrzewaniem świadomej tożsamości narodowej, skutecznie ograniczające wpływ cudzoziemszczyzny. Nie bez znaczenia były ponadto reakcje samych rodziców zwracających coraz większą uwagę na poczynania zatrudnianych nauczycieli i oczekujących nie tylko właściwego poziomu edukacji i postawy moralnej, ale także poszerzenia programu kształcenia o te elementy, które zredukowano w szkołach państwowych bądź poddanych urzędowemu rosyjskiemu nadzorowi, takie jak historia Polski czy dobra znajomość ojczystego języka i literatury. Wzrastała zatem pozycja polskich pedagogów i znaczenie przekazu rodzimego, dzięki czemu harmonizowano edukację językową i kulturową na poziomie europejskim z potrzebami kultury polskiej, poddawanej różnorodnym administracyjnym naciskom czy ograniczeniom, a mimo to zachowującej pełnię witalności.

Reasumując, wypada jeszcze raz podkreślić, że wzorzec wielokulturowości kształtujący formy edukacyjne w środowisku ziemiańskim w XIX wieku opierał się na aktywnym i świadomym wykorzystywaniu kulturalnego dorobku innych narodów europejskich, a także dziedzictwa antyku i tradycji judeochrześcijańskiej. W ten sposób zaspokajano potrzeby edukacyjne i poznawcze, kształtowano poziom wiedzy ogólnej i osobistej kultury, na którą składało się również kształcenie estetyczne i wychowanie moralne; znajomość dokonań kulturowych tworzyła płaszczyznę ideowej wymiany, dawała kulturową podstawę dla wytworzenia wspólnoty europejskich nacji, w szczególności ich elit, zdolnych do poruszania się w owej przestrzeni bez większych przeszkód. Wielokulturowość realizowana na polu edukacyjnym, w połączeniu z witalnym patriotyzmem, kształtowała ponadto narodową tożsamość, pozwalającą bowiem na identyfikację tego, co własne i specyficzne, oraz tego, co uniwersalne i wspólnotowe – albo też obce, a nawet wrogie, pozbawione pierwiastków tolerancji i szacunku dla odmienności<sup>31</sup>. Tak postrzegana wielokulturowość jawi się w opozycji do poczynań akulturowych czy kolonialno-imperialnych, jest również czymś innym niż to, co można określić mianem dzisiejszego multikulturalizmu.

<sup>30</sup> S. Grzegorzewska z Gostkowskich, dz. cyt., s. 241; cyt. za: A. Pachocka, dz. cyt., s. 146.

<sup>31</sup> T. Epsztajn, dz. cyt., s. 38–40; J. Tazbir, *Świadomość narodowa*, [w:] tenże, *Rzeczpospolita i świat...*, s. 23–43.

## Bibliografia

- Bauman Z., *Spoleczeństwo w stanie obłączenia*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007.
- Burszta W., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.
- Daszkiewicz W., *Wielokulturowość a idea multikulturalizmu*, „Cywilizacja” 2010, nr 33.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2009.
- Dunin-Karwicki J., *Z moich wspomnień. Wstęp. Lata dziecięce i młodzieńcze*, Warszawa 1903.
- Dwór polski. Zjawisko historyczne i kulturowe*, red. A. Sieradzka, Warszawa 2004.
- Epszstein T., *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa 1998.
- Fiszcerowa W., *Dzieje moje własne i osób postronnych. Wiązanka spraw poważnych, ciekawych i błahych*, Londyn 1975.
- Gajewski F., *Pamiętniki Franciszka z Błociszewa Gajewskiego pułkownika wojsk polskich (1802–1831)*, oprac. S. Karwowski, t. 1, Poznań 1915.
- Grzegorzewska z Gostkowskich S., *Pamiętniki*, Warszawa 1888.
- I wojna światowa z perspektywy dworu. Źródła do dziejów wsi polskiej w XIX w. Pamiętniki Ludwika Ostrowskiej i Anieli Jałowieckiej-Belinowej*, oprac. K. Studnicka-Mariańczyk i A.J. Zakrzewski, Radomsko 2014.
- Jabłonowski L., *Pamiętniki*, Kraków 1963.
- Kończakowski K., *Wspomnienia generała*, Kraków 1898.
- Korzeniowska W., *Edukacja i wychowanie różnych warstw społecznych na ziemiach polskich – od drugiej połowy wieku XIX do roku 1918*, Kraków 2004.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 2: *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesności*, Warszawa 2010.
- Lerski T., *Syrena Rekord – pierwsza polska wytwórnia fonograficzna*, New York – Warszawa [b.d.w.].
- Lipkowski L., *Moje wspomnienia 1849–1912*, Warszawa 2009.
- Lisak A., *Miłość, kobieta i małżeństwo w XIX wieku*, Warszawa 2009.
- Matwijowski K., *Stosunki kulturalne polsko-austriackie w XVII wieku (drogi przenikania wzajemnych wpływów)*, [w:] *Kultura polska a kultura europejska. Prace ofiarowane Januszowi Tazbirowi w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Bogucka i J. Kowecki, Warszawa 1987.
- Metropolie mniejszości, mniejszości w metropoliach*, red. B. Jałowiecki i E.A. Sekuła, Warszawa 2011.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Orzeszkowa E., *O sobie...*, Warszawa 1974.
- Pachocka A., *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków 2009.

- Rusinowa I., *Idealy wychowawcze wśród kobiet ziemiaństwa polskiego w XVIII w.*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, t. 2, cz. 1, red. A. Żarnowska i A. Szwarc, Warszawa 1995.
- Rzepniewska D., *Rodzina ziemiańska w Królestwie Polskim*, [w:] *Spółeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku. Studia o rodzinie*, red. J. Leskiewiczowa, Warszawa 1991.
- Starowiejska-Morstinowa Z., *Dom*, Poznań 2012.
- Stawiak-Ososińska M., *Ponętna, uległa, akurata. Ideal i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*, Kraków 2009.
- Studnicka-Mariańczyk K., *Dwa obrazy z życia Ludwiki Ostrowskiej – autorki pamiętnika*, [w:] A.J. Zakrzewski, K. Studnicka-Mariańczyk, *I wojna światowa z perspektywy dworu. Źródła do dziejów wsi polskiej w XIX w.*, Radomsko 2014.
- Szafer K., *Ziemiaństwo jako elita społeczeństwa polskiego w Wielkopolsce na przełomie XIX i XX wieku*, Zielona Góra 2005.
- Tazbir J., *Rzeczpospolita i świat. Studia z dziejów kultury XVII wieku*, Wrocław 1971.
- Wiśniewski W., *Pani na Berżenikach. Rozmowy z Heleną z Zanów Stankiewiczową*, Warszawa 2003.

## **A model of multiculturalism in education maids and bachelors from the courts in the Kingdom Polish gentry**

### **Summary**

Pattern shaping the multicultural educational forms in the environment landowning in the nineteenth century was based on the active and conscious use of the cultural heritage of other European nations, as well as the heritage of antiquity and the Judeo-Christian tradition. In this way, they meet the needs of educational and cognitive needs, shaped in the level of general knowledge and personal culture, which consisted of the education of aesthetic and moral education; knowledge of the cultural achievements created an ideological platform of exchange, gave a cultural basis for the production of the community of European nations, particularly their elites. Speaking of the Polish patterns of education and upbringing of children and adolescents of the XIX century, when we talk about multiculturalism defining these patterns – we mean the traditional approach of terminology. Environment landowners derived its origins largely to the nobility, represented quite clearly formed, distinctive cultural model. This model can be identified as a pattern of Polish culture, national, for he was deeply imbued with the tradition and love of homeland, language, ancient customs and rituals, was an expression of the continuity of historical and durability of culture is the foundation of national identity and also his representatives were environmentally forming social elite.

**Keywords:** multiculturalism, model, gentry, education, Kingdom Polish.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.82>

Janusz SPYRA

## Warunki rozwoju i działalności związków nauczycielskich w Europie Środkowej w 2. połowie XIX i na pocz. XX wieku\*

**Słowa kluczowe:** organizacje nauczycielskie, ruch nauczycielski, Europa Środkowa, modernizacja, oświata, szkolnictwo elementarne.

### 1. Szkoła i nauczyciele w czasach przednowoczesnych

Przed końcem XVIII w. w całej Europie obowiązywał stanowy podział społeczny, wsparty na feudalnym systemie władania ziemią. Obok tradycyjnych klas społecznych, jak chłopci, rzemieślnicy, mieszczenie, pojawiły się nowe, np. robotnicy<sup>1</sup>. Do grup społeczno-zawodowych trudno zaliczyć nauczycieli, jako że było ich niewiele i niewiele łączyło uczonych z kościelnymi uniwersytetów, zakonników w humanistycznych gimnazjach, działających na dworach szlachty prywatnych nauczycieli, z „belframami” zatrudnionymi w szkółkach parafialnych<sup>2</sup>.

Zgłaszane w okresie Oświecenia projekty reform edukacji nabrały realnych kształtów w momencie, kiedy absolutni władcy dostrzegli w oświacie narzędzie realizacji własnych celów. W Prusach obowiązek szkolny pojawił się w 1763 r., ale celem nauki było przygotowanie dzieci do konfirmacji. Dalej szły zmiany w Austrii za Marii Teresy i Józefa II, którzy podjęli w 1774 r. reformę szkół

---

\* Artykuł powstał w ramach projektu badawczego NCN UMO-2013/11/B/HS3/004478 *Nauczyciele oraz ich stowarzyszenia na tle dyskursu społecznego w modernizującej się Europie (na przykładzie Śląska Austriackiego)*.

<sup>1</sup> Historycy zresztą z reguły ledwo zauważają nauczycieli ludowych, por. E. Bruckmüller, *Sozialgeschichte Österreichs*, Wien – München 1985, s. 417, 421, 443, 448.

<sup>2</sup> W. Roessler, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, Stuttgart 1961, s. 68–69.

elementarnych. Interes absolutnego państwa wynikał ze względów ekonomicznych, gdyż jak głosił tzw. kameralizm, celem państwa był dobrobyt mieszkańców. Ważniejsze było dyscyplinowanie społeczeństwa<sup>3</sup>. Szkoła była też ważnym instrumentem kształtowania się nowoczesnego państwa terytorialnego, przez integrację wielu ludzi w ramach jednego porządku politycznego i prawnego. Przykładem Prusy i Austria, które po nabytkach w latach 1772–1795 stały przed zadaniem jak najszybszej integracji ziem i mieszkańców Rzeczypospolitej<sup>4</sup>.

Projekty upowszechnienia edukacji początkowo nie znajdowały zrozumienia, za wyjątkiem części kleru. Przeciwna była szlachta, bo nauka przeszkadzała w korzystaniu z darmowej pracy dzieci, a mogła doprowadzić do tego, że poddani staną się „knaźbrni”. Najmniej przychylnie patrzył na kolejny „pański wymysł” mityczny lud. Szkoła odciągała dzieci od prac w gospodarstwie, zmuszała do dodatkowych wydatków, a nie była chłopom do niczego potrzebna. Nie poprawiła się sytuacja nauczycieli, nie mieli możliwości, aby uzgodnić swoje wspólne interesy, bo też ich nie było, jako że nie istniał jeden system publicznej edukacji.

## 2. Przemiany w I połowie XIX wieku

Decydujące zmiany dokonały się w momencie, kiedy w najbardziej rozwiniętych państwach Europy zaczęto postrzegać oświatę integralnie, jako ważny segment oddziaływania na całe społeczeństwo. Zakładał to już *Projekt organizacji wychowania publicznego* Condorceta z 1792 r.<sup>5</sup>, który nie wszedł w życie, ale zapowiadał tendencje, które zwyciężyły. Reformy w tym duchu przeprowadzono w Prusach za Fryderyka Wilhelma III (1797–1840). Szkoła miała być nastawiona na naukę pod kątem przyszłego zawodu (a nie wyłącznie religijnie), oraz oddziaływać tak, aby poddani byli posłuszni, pracowici, pobożni, ale też pozbawieni przesądów<sup>6</sup>. Zadania integracyjne miały zapewnić szkoły wspólne dla protestantów, katolików i żydów oraz nauczanie języka niemieckiego na wszystkich szczeblach edukacji. Założenia te wpisano do pruskiego Landrechtu z 1797 r., oficjalnie uznając zależność całego szkolnictwa od państwa. Na tym etapie władzom zależało na nauczycielach przygotowanych do wykonywania

<sup>3</sup> Nieprzypadkowo jednocześnie wprowadzono obowiązek szkolny i wojskowy (W. Neugebauer, *Absolutistische Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*, Berlin – New York 1985, s. 553–554).

<sup>4</sup> D. Łukasiewicz, *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793–1806) w okresie reform oświeceniowych*, Poznań – Warszawa 2004, s. 101, 129–133.

<sup>5</sup> J.A. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, przeł. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, Warszawa 1948.

<sup>6</sup> Jak pisał w król w poleceniu gabinetowym z 1798 r., „Celem zasadniczym nie może być nic innego jak wychowanie ich na lojalnych, pilnych i posłusznych mieszczan i wieśniaków” (D. Łukasiewicz, dz. cyt., s. 96–97, p. 209).



zawodu, wydano więc pewne korzystne dla nich decyzje, np. zwolnienie od obowiązku kantonalnego. Jednak kosztami obciążono poddanych, więc wynagrodzenie nauczycieli dalej pozostawało marne.

Po katastrofalnej klęsce w 1806 r. Prusy zostały zmuszone do głębszych reform. Ważne okazały się reformy szkół wyższych zapoczątkowane przez Wilhelma von Humboldta<sup>7</sup>. Uniwersytety stały się autonomicznymi instytucjami, nastawionymi na poszukiwanie wiedzy naukowej, ale też uzyskały konkretne funkcje społeczne – autoryzowały nabycie kompetencji zawodowych, od których uzależniona została możliwość wykonywania politycznie odpowiedzialnych (administracja państwowa) albo skomplikowanych zawodów (medycyna, prawo, później dalsze). W ciągu XIX w. studia stały się zwieńczeniem procesu edukacyjnego, który poprzedzały szkoła elementarna oraz edukacyjne placówki szczebla od nich wyższego, teraz określane mianem „szkół średnich”<sup>8</sup>.

Najpierw w Prusach, później w innych krajach, szkoły ewoluowały w kierunku zintegrowanego systemu oświatowego, spełniającego zadanie przygotowania kolejnych pokoleń do zmieniających się potrzeb nowoczesnego świata. Nauczycieli zaczęto opłacać ze środków publicznych, co stawiało ich w pozycji niższych urzędników, czego władze państwowe długo nie chciały uznać. O swoją pozycję w szkole oraz w modernizującym się społeczeństwie nauczyciele musieli dopiero powalczyć. Konieczna była zmiana dwóch warunków, które stanowiły o niskim kapitale społecznym nauczycieli, zwłaszcza ludowych: poprawa własnych kompetencji w przypisanym im zakresie działania oraz zorganizowanie się jako „grupa interesów”<sup>9</sup>. Pierwsze związki nauczycieli powstawały w krajach niemieckich już w 2. połowie XVIII w., ale nie odegrały większej roli. Pewne znaczenie zdobyły nauczycielskie związki zakładane w czasie francuskiej okupacji<sup>10</sup>. Nie stroniąc od problemów ogólniejszych (szerzenia patriotycznych postaw, zabiegów o poprawę sytuacji szkół), stawiały sobie za cel przygotowanie członków do lepszego nauczania. Odbywało się to przez lekturę dzieł pedagogicznych oraz dyskusje, gdy wcześniej umiejętności traktowano jako sekrety cechowe, których się nie zdradza<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> C. Menze, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt*, Hannover 1975; E. Kowalska, *Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło*, Rzeszów 2006, s. 174–191.

<sup>8</sup> Z licznych prac np. *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*, red. D.K. Müller, F. Ringer, B. Simon, New York 1987.

<sup>9</sup> T. Nipperdey, *Interessenverbände und Parteien in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg*, „Politische Vierteljahrsschrift” 2, Köln 1961, s. 262–280.

<sup>10</sup> W 1805 r. zaczęło działalność „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens” w Hamburgu, w 1808 i 1810 r. dwa związki w Nadrenii-Westfalii, w 1813 r. Lehrerverein w Berlinie (tzw. starszy).

<sup>11</sup> R. Rissmann, *Geschichte des Deutschen Lehrervereins*, Leipzig 1908, s. 22–23; H. Kemnitz, *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrer-gesellschaft (1813–1892)*, Weinheim 1999.

Po zakończeniu wojen napoleońskich działalność związków nauczycielskich w Niemczech była mocno ograniczana przez władze państwowe i kościelne. Przemian w kierunku stworzenia zintegrowanych systemów oświatowych nie uważano za priorytetowe, preferowano rozwiązania szybkie i tanie<sup>12</sup>, które nie uwzględniały np. dydaktyki jako systemu działań zmierzających do efektywnego sposobu nauczania. Udało się to zmienić Janowi Henrykowi Pestalozzemu, który jako pierwszy powiązał proces nauki szkolnej z etapami rozwoju dziecka. Drugą zasługą „ojca szkoły ludowej” to założenie wzorowego zakładu kształcącego przyszłych nauczycieli. Propozycje Pestalozziego oznaczały zwrot w kierunku jakościowego traktowania procesu nauczania. Po wypracowane przez niego wzory sięgnęli pruscy reformatorzy.

Po 1815 r. w krajach niemieckich powstawały dalsze stowarzyszenia nauczycielskie, a od ok. 1840 r. zaczęły powstawać zrzeszenia szczebla krajowego lub prowincjonalnego. W ich działalności nie chodziło teraz jedynie o fachowe przygotowanie do nauczania, ale o uznanie społecznej roli nauczycieli. Zaczęto organizować tzw. powszechne zjazdy nauczycielskie, które stały się platformą ustalania postulatów wspólnych dla całego środowiska<sup>13</sup>. Ogromne znaczenie miała działalność Fryderyka Adolfa Diesterwega (1790–1866), który śladem Pestalozziego dążył do uniezależnienia nauczycieli od „zewnętrznych” sił decydujących o szkole i szerszego wprowadzenia wymogów skutecznej dydaktyki. Nowa szkoła miała być świecka, państwowa, oparta o osiągnięcia nauki oraz nowoczesne metody dydaktyczne, kształcąca dziecko wszechstronnie, ale też praktycznie, oraz narodowa (przez co należy rozumieć przeciwstawienie istniejącym podziałom społecznym i politycznym Niemiec). Nauczyciel w tym procesie musiał być aktywny, samodzielny, odpowiednio przygotowany i stale się doszkalający, nadzorowany przez fachowców, a nie duchownych. Stąd postulat kilkuletnich wyspecjalizowanych seminariów nauczycielskich. Diesterweg propagował swoje idee w wydawanych przez siebie czasopismach, podręcznikach, zwłaszcza w *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Jako pierwszy dostrzegł, że sprawy wszystkich nauczycieli są podobne<sup>14</sup>.

W Niemczech położono podstawy zorganizowanego ruchu nauczycielskiego, choć warunki jego działania były niezbyt sprzyjające w warunkach „sojuszu tronu i ołtarza”<sup>15</sup>. W Austrii Metternicha działalność jakichkolwiek oddolnych

<sup>12</sup> Stąd zainteresowanie w wielu państwach tzw. metodą monitorialną (Bella/Lancastra) (zob. S.I. Mozdzeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000, s. 32–33).

<sup>13</sup> R. Rissmann, dz. cyt., s. 25–26; K. Frey, *Zur Geschichte des Pädagogischen Vereins zu Chemnitz (1831–1934). Eine sozialhistorische Untersuchung zur Chemnitzer Volksschullehrerkorporation*, Frankfurt am Main – Wien 2011.

<sup>14</sup> Był też czołowym działaczem zorganizowanego ruchu nauczycielskiego. Spośród opracowań zob. w języku polskim M. Krupa, *Fryderyk Adolf Diesterweg i jego wpływ na polską pedagogikę w XIX wieku*, Wrocław 1976.

<sup>15</sup> Szansę na zmiany przynosiły raczej polityczne przełomy, jak rewolucja lipcowa we Francji, po której ustawa Guizota z 1833 r. nakazywała gminom zapewnić nauczycielom płacę minimum 200 franków.

organizacji została zakazana, a Franciszek II (od 1804 r. Franciszek I jako cesarz Austrii) przekazał zarząd nad szkołami z powrotem Kościołowi, określając zasady działania oświaty w *Politycznym regulaminie szkolnym* z 1805 r.<sup>16</sup>. Cele dyscyplinujące zostały w nim mocno podkreślone, cesarz mówił też otwarcie, że nie potrzeba mu mędrców, ale lojalnych poddanych<sup>17</sup>. Stan szkół ludowych w cesarstwie austriackim oceniany był dobrze, wskaźniki frekwencji uczniów w latach 40. XIX w. przekroczyły 90%, ale większość dzieci do szkół uczęszczała dorywczo<sup>18</sup>.

### 3. Postulaty demokratyzacji oświaty w czasie Wiosny Ludów

Mocny impuls do wspólnego działania i organizowania się nauczycieli dała Wiosna Ludów. We wszystkich krajach objętych rewolucyjnym buntem powstawać zaczęły stowarzyszenia nauczycielskie, w krajach niemieckich odbywały się masowe zjazdy nauczycieli, m.in. śląskich we Wrocławiu. Powstało wiele dalszych stowarzyszeń, przy czym w Niemczech te, które uważały się za postępowe, otwarte były dla nauczycieli wszystkich typów szkół i wyznań. Pierwszym był Allgemeiner Deutscher Lehrerverein, powołany we wrześniu 1848 r.<sup>19</sup> Na kongresach nauczycieli uchwalano rezolucje zawierające oczekiwania środowisk nauczycielskich, kierowane np. pod adresem parlamentu ogólnoniemieckiego we Frankfurcie. Postulaty ogniskowały się na kilkunastu najważniejszych sprawach, m.in. zniesieniu nauczania wyznaniowego i nadzoru duchownych. Szkoły elementarne powinny być państwowe, utrzymywane ze środków publicznych, a nauczyciel – uznany za bezpośredniego sługę państwa – otrzymywać stałą płacę oraz emeryturę. Zakładało to profesjonalizację zawodu, stąd żądanie zastąpienia kursów przygotowawczych przez trzyletnie seminaria<sup>20</sup>. Diesterweg wybrany został zastępcą posła do parlamentu we Frankfurcie, wszedł też do komisji opracowującej projekt nowej ustawy o szkolnictwie. Uchwalona jeszcze w 1848 r. zawierała wiele postępowych postulatów, ale po

<sup>16</sup> H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Bd 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Wien 1984.

<sup>17</sup> G. Grimm, *Expansion, Uniformisierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus*, [w:] *Revolutions des Wissens? Europa und seine Schulen in Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*, red. W. Schmale, N.L. Dodde, Bochum 1991, s. 225–254.

<sup>18</sup> H. Rumpler, *Eine Chance für Mitteleuropa. Bürgerliche Emanzipation und Staatsverfall in der Habsburgermonarchie*, Wien 2005, s. 249–251.

<sup>19</sup> R. Rissmann, dz. cyt., s. 43–54; M. Hertel, *Der Anfang des Deutschen Lehrervereins 1848 in Dresden*, Dresden 1929.

<sup>20</sup> C. Herold, *Berufsethos zwischen Institutionalisierung und Professionalisierung. Studien zur Rolle des Sächsischen Lehrervereins im Professionalisierungsprozeß sächsischer Volksschullehrer zwischen 1848 und 1873*, Leipzig 1998.

zławieniu Wiosny Ludów nowa ustawa, pisana pod dyktando duchowieństwa, utrzymywała szkołę wyznaniową.

Do 1849 r. władze poradziły sobie z rewolucyjnymi ruchami, Diesterwega zwolniono z pracy, a jego pisma usuwano z bibliotek szkolnych<sup>21</sup>. Represje przyczyniły się do spadku aktywności stowarzyszeń nauczycielskich, Allgemeiner Deutscher Lehrerverein zaprzestał działalności w 1850 r. Ostały się organizowane co dwa lata zjazdy.

W Wiedniu w maju 1848 r. powstał Pädagogische Verein, otwarto jego filie na prowincji, a podobne stowarzyszenia zorganizowano w Czechach oraz na Morawach i Śląsku Austriackim. W monarchii austriackiej bardziej liczyły się prestiżowe organizacje nauczycieli szkół średnich, które współpracowały z Ministerstwem Oświaty przy reorganizacji szkolnictwa. Jeśli chodzi o szkolnictwo elementarne, pozostał w mocy *Polityczny regulamin szkolny*, tzw. preparandy rozszerzono na cały rok, w 1849 r. na dwa lata, wprowadzono cykl przedmiotów ogólnych, praktycznych i metodycznych, a jako podręcznik – *Wegweiser Diesterwega*<sup>22</sup>. Zmiany prawne z czasów Wiosny Ludów zostały 31 grudnia 1851 r. zawieszane, w praktyce niezależna działalność została zakazana. Nauczyciele spotykali się teraz na okresowych konferencjach, odbywanych pod kierownictwem kleru, które ograniczały się do spraw dydaktycznych, a pomijały materialne położenie szkół i nauczycieli. Znakiem tzw. neoabsolutyzmu Bacha był konkordat podpisany w 1855 r. ze Stolicą Apostolską, który dawał duchowieństwu możliwość kontroli systemu wychowania w szkołach<sup>23</sup>. Nauczanie powiązane ze służbą kościelną, kler uzyskał prawo weta wobec mianowania nauczycieli do szkół. Także we Francji za Napoleona III zaprowadzono na nowo ścisłą kontrolę nad szkołami, ustawa Falloux z 1850 r. przywróciła nadzór Kościoła nad nauczycielami.

#### 4. Okres liberalnych reform oświaty

Mimo politycznej reakcji zmiany ekonomiczne i społeczne wymuszały we wszystkich krajach Europy rozbudowę oświaty w kierunku zintegrowanej sieci szkolnej. Jej podstawą stały się trzy szczeble szkół, uzupełnione przez pion kształcenia technicznego (szkoły realne, politechniki, szkolnictwo zawodowe) oraz różne formy edukacji skierowane do grup społecznych, które z tego modelu nie mogły korzystać z powodu wieku (dzieci przed rozpoczęciem obowiązku szkolnego –

<sup>21</sup> Pruski minister oświaty V. Raumer stwierdził, że państwo powinno wspierać tylko takich nauczycieli, którzy są „tadellose politische Haltung”.

<sup>22</sup> H. Engelbrecht, *Lehrervereine im Kampf um Status und Einfluss. Zur Geschichte der Standesorganisationen der Sekundarschullehrer in Österreich*, Wien 1978, s. 40–41.

<sup>23</sup> Krótko: *Die Habsburgermonarchie 1848–1918*, Bd. 4, red. A. Wandruszka, P. Urbanitsch, Wien 1987, s. 172–174.

przedszkola; dorośli analfabeci). Stopniowo uwzględniono też grupy wykluczone z przyczyn zdrowotnych (ślepi, głusi, niepełnosprawni) albo społecznych (w tym najliczniejszą – kobiety). Obowiązek szkolny stał się regułą, rozszerzano go, jeśli chodzi o czas trwania. Znakiem demokratyzacji było uznanie prawa obywateli do zakładania szkół prywatnych po spełnieniu określonych wymogów<sup>24</sup>.

W 2. połowie XIX w. nie negowano już potrzeby powszechnego kształcenia. Poprawiało to sytuację nauczycieli wszystkich typów szkół, choć wciąż wiele grup społecznych było im niechętnych. Były jednak wpływowe środowiska, których zamierzenia pokrywały się z dążeniami większości nauczycieli, mianowicie liberałowie. W Prusach dominacja nastrojów liberalnych zaznaczyła się już w 1858 r., kiedy liberałowie wygrali wybory do pruskiego Landtagu. Na tym tle do władzy w 1862 r. został powołany Otto von Bismarck, który poprzez sukcesy w polityce zagranicznej, przede wszystkim zjednoczenie Niemiec, społeczne nastroje przestawił na tory niemieckiego patriotyzmu i nacjonalizmu<sup>25</sup>. Po powstaniu II Rzeszy Niemieckiej w 1871 r. doszło też do konfliktu pomiędzy władzami Prus oraz kilku innych krajów niemieckich a Kościołem katolickim, któremu w czasie Wiosny Ludów udało się wyemancypować spod kurateli państwa. W trakcie tzw. Kulturkampfu Bismarck wsparł dążenia liberałów do osłabienia Kościoła, w którym widział ograniczenie władzy państwowej<sup>26</sup>. Rzeczywiste zmiany w liberalnym duchu nastąpiły w 1872 r., kiedy ministrem oświaty Prus został Adalbert Falk. Przeworsował on ustawę o państwowym nadzorze nad szkołami i wykorzystał ją do powiększania liczby szkół międzywyznaniowych. Kilka dalszych ustaw z 1873 r. ograniczało wewnętrzną autonomię Kościoła, ale przygotowana przez Falka ustawa szkolna nie weszła w życie. Bismarck wycofał się z antykatolickiej polityki i porozumiał z Watykanem. Falk dostał dymisję w 1879 r.<sup>27</sup>

Kulturkampf oznaczał zniesienie restrykcji wobec nauczycielskiego ruchu związkowego, bo władza musiała pozyskać przychylność osób, od których zależały realizowane w szkołach treści programowe. W czasie zjazdu we Wrocławiu w 1874 r. Bismarck życzył nauczycielom powodzenia jako swoim „treuen Kampfgenossen”. Także później kokietował nauczycieli, gdy potrzebował ich wsparcia przeciwko wewnętrznym wrogom nowej Rzeszy, np. Polakom<sup>28</sup>. Mini-

<sup>24</sup> S.I. Możdżeń, dz. cyt., s. 11–124; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2006, s. 17–55.

<sup>25</sup> Bardzo ogólnie J. Krasuski, *Kulturkampf. Katolicyzm i liberalizm w Niemczech XIX wieku*, Wrocław 2009.

<sup>26</sup> Jasno wyraził to w swoich wspomnieniach, pisząc, że za najważniejszą zdobycz Kulturkampfu uważa „panowanie państwa nad szkołą”. Kościół protestancki był bardziej bezpośrednio zależny od władz państwowych.

<sup>27</sup> K. Goebel, *Schulaufsichtsgesetz und Allgemeine Bestimmungen von 1872*, [w:] tegoż, *Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Gesammelte Aufsätze zur rheinisch-westfälischen Schulgeschichte*, Bochum 1995, s. 278–287.

<sup>28</sup> Ł. Borodziej, *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampfu*, Warszawa 1972.

ster Falk zatroszczył się o poprawę materialnych podstaw działania szkół, w tym wynagrodzeń nauczycieli<sup>29</sup>. W 1885 r. zostali zrównani z urzędnikami państwowymi, po ukończeniu 65. roku życia mogli przechodzić na emeryturę. Mogli też swobodnie organizować się w formie reprezentujących ich zrzeszeń lokalnych i regionalnych. W 1871 r. zostało założone Niemieckie Towarzystwo Nauczycieli (Deutscher Lehrerverein, DLV), stawiające sobie za cel reprezentowanie ogółu nauczycieli. W 1903 r. należały do niego niemal wszystkie zrzeszenia krajowe, liczyło ok. 104 tys. członków<sup>30</sup>.

„Walka o kulturę” toczyła się nie tylko w krajach niemieckich, ale niemal we wszystkich krajach, i z konieczności nauczyciele byli w niej zaangażowani<sup>31</sup>. Na pozór łagodniejszy przebieg miały procesy sekularyzacyjne w Austrii, gdzie demokratyzacja życia politycznego zaczęła się w 1859 r., po przegranej przez Franciszka Józefa I wojnie z Sycylią. Dopuszczeni do rządu liberałowie przywrócili konstytucyjne swobody z czasów Wiosny Ludów, dzięki czemu w 1861 r. powstało Verein der Gymnasial- und Reallehrer Wiens (zwane Die Mittelschule), a 1863 r. Erster Wiener Lehrerverein die Volksschule. W 1861 r. odbył się powszechny zjazd nauczycieli austriackich w Wiedniu, jako wzorowana na Niemczech forma wymiany myśli i uzgadniania postulatów środowiska<sup>32</sup>. Kolejna klęska w wojnie z Prusami w 1866 r. zmusiła cesarza do ugody z Węgrami, przekształcenia monarchii w Austro-Węgry, a także do szerszych ustępstw na rzecz liberalnych elit politycznych. Inspirowali oni dalsze przemiany w liberalnym (nie demokratycznym!) duchu, co sankcjonowała tzw. ustawa zasadnicza z grudnia 1867 r., m.in. gwarantująca mieszkańcom podstawowe wolności obywatelskie.

Spowodowało to lawinowy proces tworzenia stowarzyszeń nauczycielskich, przede wszystkim niemieckich. W 1868 r. powstało ich 8, w 1869 r. dalszych 21. Już w 1874 r. powstało zrzeszenie niemieckich stowarzyszeń w Czechach, na Morawach ogólny niemiecki związek krajowy ukonstytuował się w 1871 r. Podobnie było w Wiedniu<sup>33</sup>. W końcu 1874 r. w tzw. Cislitawii działało już 279

<sup>29</sup> Wydatki na oświatę między 1872 a 1877 r. wzrosły z 1,4 do 6,5 miliona marek, znacząco podniesiono zarobki, zwiększeniu uległa też liczba seminariów – z 79 w 1870 r. do 100 w 1879 r. (K. Goebel, *Die Auseinandersetzung um die konfessionelle Schule und das preußische Volksschulunterhaltungsgesetz von 1906*, [w:] tegoż, dz. cyt., s. 293. Por. R. Bölling, *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*, Göttingen 1983, s. 53–91, 171–175, 184–189).

<sup>30</sup> R. Rissmann, dz. cyt., s. 67–70.

<sup>31</sup> We Francji nieco później liberalny program (powszechność, bezpłatność nauczania elementarnego, świeckość oświaty) przeforsował republikański minister oświaty Jules Ferry, jednocześnie modernizując seminaria i definiując kwalifikacje nauczycieli – działających pod nadzorem państwowych urzędów.

<sup>32</sup> H. Engelbrecht, s. 35, 42–43; E. Angerler, *Der erste Wiener Lehrerverein „Die Volksschule” 1863–1896, Von den Anfängen der Lehrervereinbewegungen im Pflichtschulbereich*, Wien 1983.

<sup>33</sup> M. Vrbický, *Německý zemský učitelský spolek v Čechách v letech 1874–1918*, „Fontes Nisae – Prameny Nisy” 2000, nr 1, s. 71–91.

stowarzyszeń nauczycieli szkół elementarnych, najczęściej w Czechach (144), na Morawach (52), w Dolnej Austrii z Wiedniem (35) oraz Styrii (34)<sup>34</sup>. Natomiast drogę do uzgadniania wspólnych postulatów nadal widziano w organizacji zjazdów nauczycielskich, które odbywały się regularnie co 2–3 lata<sup>35</sup>. Formułowano na nich wiele postulatów pod adresem ministerstwa, generalnie takich samych, jak zgłaszane od 1848 r. w Niemczech. Podkreślano, że obowiązek szkolny powinien trwać od 6. do 14. roku życia, a zakłady kształcenia nauczycieli powinno się zreformować stosownie do wymogów czasów.

Wiedeński Lehrertag z 1867 r. skutkowało tym, że obecny na nim poseł z Lipnika nad Bečvou przedłożył w Radzie Państwa wniosek o oderwanie szkoły od kościoła, co skończyło się w maju 1868 r. uchwaleniem tzw. ustaw interkonfesyjnych. Był to ważny krok ku przejęciu przez państwo nadzoru nad oświatą<sup>36</sup>, co zakończyło uchwalenie *Ustawy o podstawach szkolnictwa elementarnego* z 14 maja 1869 r. Przewidywała ona, że każda szkoła korzystająca ze środków publicznych musi przyjmować uczniów bez względu na wyznanie, również wyznanie nauczycieli przestało być istotne, choć religia pozostała w szkołach, jako przedmiot nauczany przez katechetów mianowanych przez związki wyznaniowe. Zapisano w ustawie utworzenie czteroletnich seminariów nauczycielskich, w których obok przedmiotów pedagogicznych miano nauczać wszystkich przedmiotów przepisanych dla szkół wydziałowych. Był to przełom w procesie profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego w Austrii<sup>37</sup>.

Szkołami po 1869 r. zarządzano poprzez system rad szkolnych (krajowych, powiatowych, miejscowych), w których reprezentowani byli także nauczyciele. Co nie znaczy, że władza, nawet liberalna, chciała ich słuchać. Liberalna ustawa szkolna nie oznaczała też końca walki o ideowy model austriackiej szkoły, po kilkunastu latach dominacji austriacka partia liberalna znalazł się bowiem w kryzysie, m.in. promując zmiany korzystne tylko dla niektórych grup społecznych. W międzyczasie doszło do znaczących przeobrażeń w Kościele katolickim, który nigdy nie pogodził się z liberalnymi zmianami w austriackiej oświacie. Nieprzejednany papież Pius IX mocą swego autorytetu uznał *Ustawę szkolną* z 1869 r. za nieważną, w krajach austriackich (za wyjątkiem Dolnej Austrii), nowe przepisy trzeba było czasami wprowadzać siłą. Kościół oraz pozostający pod jego wpływem rodzice potępiali „nową szkołę” za rzekome pozbawianie dzieci religii, po-

<sup>34</sup> Śląsk – 15, Tyrol i Vorarlberg – 7, Kraina – 4, Bukowina – 3, Górna Austria, Salzburg, Karyntia, tzw. Küstenland oraz Galicja – po 1.

<sup>35</sup> D. Grillmayer, *Meilensteine. Vom OÖ. [oberösterreichischen] Landeslehrerverein 1867 zum Freiheitlichen OÖ. Lehrerverein*, Linz 2002, s. 25–39.

<sup>36</sup> J. Jonová, *Školské zákony v souvislosti postupným rušením konkordatu z r. 1855*, „E-Pedagogium. Nezávislý odborný časopis” 2010, vol. 9, nr 3, s. 19–25. Ostatecznie Austro-Węgry zerwały konkordat z Kościołem katolickim w 1870 r.

<sup>37</sup> G. Grimm, *Aspekte der Professionalisierung der österreichischer Volksschullehrerschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert*, [w:] *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*, red. K. Tomáš, N. Pelcová, S. Sztobryn, Praha 2013, s. 49–51.

stępowych nauczycieli uznano za bezbożników. Jednak Piusa IX w 1878 r. zastąpił Leon XIII, którego encyklika *Rerum novarum* w 1891 r.<sup>38</sup> otwierała drogę do społecznego zaangażowania się katolików (społeczna nauka Kościoła). Za jego pontyfikatu doszło do ich silniejszego zaangażowania się w politykę (polityczny katolicyzm), a później do powstawania chrześcijańskich partii politycznych.

W 1879 r. liberałowie utracili władzę na rzecz koalicji „żelaznego pierścienia” Eduarda Taafego (1879–1893), złożonej z partii czeskich, konserwatystów niemieckich oraz Klubu Polskiego, czyli autonomistów i federalistów oraz powiązanej z Kościołem arystokracji<sup>39</sup>. Konserwatyści chcieli zniesienia reform liberalnych, federaliści zwiększenia uprawnień krajów koronnych, łączyło ich to, że chcieli na nowo zawłaszczyć szkołę: federaliści, aby ją unarodowić, konserwatyści, aby sklerykalizować. Już w lutym 1880 r. czeski episkopat wysłał do ministerstwa żądanie, że religia powinna mieć wpływ na szkoły i wychowanie, a ks. Liechtenstein złożył projekt nowelizacji ustawy z 1869 roku. Nowelizację uchwalono w 1883 r., ale wobec masowych protestów m.in. związków nauczycielskich spełniono jedynie kilka życzeń środowisk klerykalnych<sup>40</sup>. Próba powrotu do wyznaniowego charakteru szkoły wywołała wielkie protesty organizacji reprezentujących nauczycieli, zwłaszcza czeskich i niemieckich. Przyspieszyło to zjednoczenie w 1884 r. większości niemieckich zrzeszeń krajowych o nastawieniu liberalnym oraz niemieckonarodowym w formie Deutsch-österreichischen Lehrerbund (DÖBL). Ostatecznie Kościół przystąpił do organizowania własnych szkół prywatnych, zaczęto też organizować katolickie związki nauczycielskie. W 1893 r. utworzyły one Katholischer Lehrerbund für Österreich, do którego w 1908 r. należało ok. 7 tys. członków. W tym czasie w szkołach w krajach tzw. Przedlitawii zatrudnionych było ok. 105 tys. nauczycieli, a DÖBL liczyła ok. 20 tys. członków. Także czeskie stowarzyszenia w Czechach i na Morawach pozostały przy liberalnych założeniach<sup>41</sup>.

W Prusach po Falku nastał Robert von Puttkamer i zarówno ewangelicki synod, jak i kler katolicki zaczęły się domagać nadzoru nad szkołami. Czego się nauczyciele mogą spodziewać, od nowego ministra usłyszeli w słynnej „Aschermittwochsrede” w 1880 r. w parlamencie Prus<sup>42</sup>. Mimo tego rozwój ogólnego związku nauczycielskiego postępował<sup>43</sup>. Przed I wojną światową proces jedno-

<sup>38</sup> Już w kwietniu 1878 r. w encyklice *Humanum genus* uznał pogodzenie Kościoła z „kulturą” za priorytet swojego pontyfikatu.

<sup>39</sup> *Die Habsburgermonarchie 1848–1918*, Bd. 7/1, Wien 2000, s. 743–753.

<sup>40</sup> Zmieniono „moralno-religijny” charakter szkół w § 1 na „religijno-moralny”, a kierownik szkoły musiał posiadać uprawnienia do nauczania religii większości uczniów.

<sup>41</sup> P. Marek, *Český katolicismus 1890–1914. Kapitoly z dějin českého katolického tábora na přelomu 19. a 20. století*, Olomouc 2003.

<sup>42</sup> M.in. zarzucił nauczycielom brak szacunku dla świeckich i kościelnych autorytetów.

<sup>43</sup> Od 1881 do 1890 r. liczba członków DLV wzrosła z 18 do 44 tys., i do 82,5 tys. w 1900 r. Szerzej C. Pretzel, *Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens*, Leipzig 1921.



czenia ruchu związkowego został zakończony. W 1914 r. do DLV należało ok. 130 000 członków. Wspólną działalność w obronie interesów szkoły w Niemczech utrudniał fakt, że ustawodawstwo szkolne pozostawało w gestii poszczególnych państw, nawet w Prusach nie powstała jednolita ustawa szkolna. Nie ustawała też dyskusja o wyznaniowości szkół, czego też domagały się zarówno kon-systorze protestanckie, jak też katolicka Partia Centrum<sup>44</sup>. Rozbudowały się szkoły prowadzone przez wyznania oraz wyznaniowe organizacje nauczycielskie. W 1906 r. katolickie stowarzyszenia liczyły ok. 21 tys. członków, a ewangelickie 3400<sup>45</sup>.

## 5. Szkoła a ruchy narodowe i polityczne

Przez większą część XIX w. środowisko nauczycielskie było miejscem ścierania się wpływów państwa i wyznań, przy ewidentnej ekspansji oświaty publicznej kontrolowanej przez państwo. Dobrze pokazał to w 1865 r. Józef Dietl, analizując stosunek obu tych sił społecznych do szkoły ludowej<sup>46</sup>. Sam przekonany do oddania spraw edukacji władzom krajów koronnych, czyli poszczególnym narodowościom, co Polacy w Galicji wkrótce uzyskali, podobnie jak wszystkie inne kraje koronne. Kwestia narodowa okazała się jedną z najbardziej palących, a rzutowała bezpośrednio na działalność szkół i zatrudnionych w nich nauczycieli. W państwach o względnie homogenicznej ludności, jak Francja, Anglia czy Niemcy, integracja narodowa dokonywała się w oparciu o struktury państwowe, patriotyczne oddziaływania nauczycieli zbieżne więc były z oczekiwaniami władz, a problem – z punktu widzenia centrali – sprawiały jedynie mniejszości narodowe, ewentualnie religijne<sup>47</sup>. W państwach wielonarodowych, o słabych strukturach wewnętrznych, sytuacja była bardziej skomplikowana, jak np. w monarchii Habsburgów. Stąd integracyjna funkcja szkoły była dla władz tego państwa zawsze bardzo istotna. Nieprzypadkowo też do tworzonych po 1848 r. organizacji nauczycielskich należeli przede wszystkim najlepiej wykształceni nauczyciele wywodzący się z grupy dominującej w monarchii, czyli Niemcy, a ich językiem urzędowania był niemiecki.

Już jednak przed Wiosną Ludów narodowości wchodzące w skład naddunajskiej monarchii zabiegały najpierw o stworzenie, a później o rozwój szkolnictwa w swoim macierzystym języku. Największe osiągnięcia mieli Czesi, którzy

<sup>44</sup> K. Goebel, *Die Auseinandersetzung...*, s. 288–297.

<sup>45</sup> R. Rissmann, dz. cyt., s. 140–142; E. Cloer, *Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholischen Lehrerverbände im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Ratingen 1975.

<sup>46</sup> J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*, z. 1: *Stanowisko szkoły. Rada Szkolna krajowa. Język wykładowy*, Kraków 1865.

<sup>47</sup> To m.in. sytuacja oświaty polskiej w zaborze pruskim. Przed obcym modelem nauczania i wychowania broniono się m.in. rozwiniętym systemem edukacji domowej.

w 1. połowie XIX w. zorganizowali dobrze rozwiniętą sieć własnych szkół elementarnych. Po 1840 r. pracy nauczyciele zaczęli się spotykać w szkole Karela Slavoja Amerlinga, omawiając różne wspólne sprawy. Zaczęli też wydawać czeskie książki, a w czasie Wiosny Ludów czasopismo „Posel z Budče”. W czasie rewolucji powstało kilka czeskich stowarzyszeń nauczycielskich. Sytuacja zmieniła się po ustawie zasadniczej z 1867 r., która gwarantowała wszystkim ludom (Stamme) monarchii swobodny rozwój języka i kultury. Już w 1868 r. powstała Beseda Učitelstva w Pradze, w 1869 r. poza Pragą powstało 7 czeskich jednot nauczycielskich, w końcu 1870 r. działało ich już 39. Podobnie było na Morawach<sup>48</sup>. W innych krajach procesy organizowania się słowiańskich nauczycieli były słabsze. W Chorwacji w 1865 r. powstała Učiteljska zadruga, w 1871 zrzeczenie oświatowe Hrvatski pedagoško-književni zbor. W Galicji pierwsza zawodowa organizacja nauczycieli powstała dopiero w 1905 r.<sup>49</sup>

W początkowym okresie nauczyciele słowiańscy starali się zachowywać jednolitą postawę z niemieckimi kolegami wobec władz państwowych<sup>50</sup>, choć w tzw. ogólnych zjazdach nauczycielskich reprezentowani byli minimalnie. Wielu nauczycieli słowiańskich należało do stowarzyszeń niemieckich, albo stowarzyszenia skupiające w większości Słowian wchodziły w skład ogólniejszych zrzeszeń krajowych. Tak było np. na Śląsku Austriackim i na Morawach. Długo więc próbowano zachować jedność ruchu nauczycielskiego, skupiając się wokół spraw pedagogicznych, poprawy warunków pracy i kompetencji nauczycieli, ogólnie spraw stanowych. Stąd wiele było stowarzyszeń „ogólnych”, których statuty nie różnicowały narodowości członków, ale językiem urzędowym pozostawał niemiecki, a podstawą – tradycje niemieckiej pedagogiki. Prowadziło to do stałych sporów, w efekcie nauczyciele czescy w Czechach zaczęli organizować własne zjazdy nauczycielskie, a w 1880 r. powołali czeski centralny związek krajowy, na Morawach w 1883 r. W efekcie także zrzeczenia tzw. ogólne zaczęły się deklarować jako niemieckie. Do założenia niemieckiego zrzeczenia krajowego na Morawach doszło także w 1883 r.<sup>51</sup> Kulminacją było założenie DÖBL w 1884 r., o czym była mowa.

<sup>48</sup> F. Pulpán, *Dějiny Zemského ústředního spolku jednot učitelských v Čechách*, Praha 1931, s. 4; F. Morkes, *K počátkům spolkového života učitelů v Čechách a na Moravě*, „Paginae Historiae. Sborník Státního ústředního archivu v Praze” 2001, t. 9, s. 140.

<sup>49</sup> E. Podgórska, *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*, Warszawa 1973. Inne, np. Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie, skupiały nie tylko nauczycieli i stały sobie za cel działalność oświatową.

<sup>50</sup> Z drugiej strony centralistycznym zapędem Niemców Czesi wcześniej przeciwstawili hasła współpracy słowiańskiej. Odbyły się zjazdy nauczycieli słowiańskich w Lublaniu w 1870 r., Zabřehu w 1871 r. i w Wiedniu w 1873 r.

<sup>51</sup> J.A. Manda, *Der Deutschmährische Lehrerbund. Dreißig Jahre seines Ringens und Schaffens*, Brünn 1913, s. 44–45. Zebranie odbyło się pod popiersiami cesarza, Komeńskiego, Diesterwega i Pestalozziego, i sloganami typu „Deutsche Freiheit, deutsches Lehre, deutsches Herz und deutscher Stahl sind vier Helden allzumal”.

W efekcie zawodowy ruch nauczycielski w monarchii rozpadł się na narodowe reprezentacje, a nauczyciele byli bezpośrednio zaangażowani w spory o narodowy charakter szkół. Najczęściej Słowianie rywalizowali z Niemcami, ale na Śląsku Cieszyńskim Polacy o szkoły walczyli z Czechami, a w Galicji z Ukraincami. Niemieckie zrzeszenia podkreślały swój postępowy charakter oraz związki z najnowocześniejszymi nurtami pedagogiki światowej, ale przedkładały swoją niemieckość nad względy dydaktyczne<sup>52</sup>. Nauczyciele wszystkich narodowości byli jednak w stanie z sobą współpracować, płaszczyzną współpracy pozostawały np. kwestie płacowe.

Wraz z postępem demokratyzacji w bardziej rozwiniętych państwach Europy w 2. połowie XIX w. coraz więcej spraw związanych z bieżącym funkcjonowaniem państwa zależało do reprezentujących obywateli parlamentów, a więc partii politycznych. W Austro-Węgrzech najlepszym przykładem jest partia niemieckich liberałów, która przeprowadziła *Ustawę z 1869 r.* Jak była mowa, w krajach austriackich nie udało się wprowadzić liberalnych zasad oświaty elementarnej, gdyż kler i protestujący rodzice mieli jednoznaczne poparcie partii konserwatywnych i chłopskich. Reformę kontestowała także konserwatywna partia czeskich nacjonalistów (staroczesi), która w tym czasie bojkotowała obrady Rady Państwa, a poza tym pozostawała w sojuszu z Kościołem<sup>53</sup>.

Dalsza zmiana dokonała się w końcu XIX w., wraz z powstaniem masowych partii politycznych. W Austrii i Niemczech związane to było przede wszystkim z rozwojem partii socjaldemokratycznej<sup>54</sup>. W efekcie na przełomie wieków najważniejsze obozy ideowe posiadały własne przybudówki nauczycielskie, co prowadziło do wielkiego upolitycznienia całego środowiska nauczycielskiego, zwłaszcza po 1896 r., kiedy do głosu doszli młodzi działacze, nastawieni bardziej bojowo<sup>55</sup>. Na początku XX w. partie polityczne umieszczały pracowników oświaty na swoich listach wyborczych, choć jeszcze po 1867 r. odmawiano im praw wyborczych. Zrzeszenia nauczycielskie wysuwały teraz własnych kandydatów do sejmów krajowych; w 1901 r. po raz pierwszy dwaj nauczyciele zostali wybrani do Rady Państwa w Wiedniu. Także w Niemczech nauczyciele angażowali się bezpośrednio w działania polityczne<sup>56</sup>. Natomiast nauczyciele innych

<sup>52</sup> Jak deklarował w 1907 nowo wybrany przewodniczący niemieckiego zrzeszenia Moraw: pierwszym punktem naszego programu jest – Jesteśmy niemieckimi nauczycielami, a drugim – jesteśmy postępowymi nauczycielami (J.A. Manda, *Der Deutschmährische Lehrerbund*, s. 149–154).

<sup>53</sup> Część czeskich nauczycieli nie brała udziału w wyborach do rad szkolnych, w efekcie Niemcy wprowadzili do nich większą liczbę swoich przedstawicieli.

<sup>54</sup> Jej zwolennicy w Austrii, silni zwłaszcza w Wiedniu, powołali do życia Central-Verein der Wiener Lehrerschaft. Przeciwwagą ze strony partii chrześcijańsko-socjalnej Karla Luegera był założony w 1899 r. Verein der Lehrer und Schulfreunde Österreichs, który określał się jako „deutsch, christlich und österreichisch”.

<sup>55</sup> G. Grimm, *Aspekte der Professionalisierung*, s. 54.

<sup>56</sup> O. Hertel, *Der Leipziger Lehrerverein in den Jahren 1896–1920*, Leipzig 1921, s. 17–19.

narodów Cislitawii, głównie słowiańscy, skupili się wokół partii narodowych. Spektakularnym przykładem ingerencji polityków w działalność zrzeszeń nauczycielskich była związana z tzw. neoslawizmem próba zjednoczenia Słowian w wiedeńskiej Radzie Państwa, pomysłodawcą był przywódca partii młodoczeskiej Karel Kramář. Stosowne decyzje podjęto na zjeździe słowiańskim w lipcu 1908 r. w Pradze, w sierpniu odbył się zjazd słowiańskich zrzeszeń nauczycielskich z monarchii, na którym powołano Związek Słowiańskiego Nauczycielstwa w Austrii (ZSNA). Neoslawizm jako koncept polityczny szybko się skończył, a działalność ZSNA kulała wobec rezerwy części polskich nauczycieli z Galicji oraz ze Śląska Cieszyńskiego (ze względu na konflikt o szkoły z Ukraińcami i Czechami)<sup>57</sup>.

Wciąż nauczyciele bronić się musieli przed różnymi zabiegami polityków, zwłaszcza w Niemczech. W 1892 r. rząd Capriviego, opierający się o koalicję z udziałem partii Centrum, przygotował nową ustawę o szkolnictwie, która przewidywała, że w szkołach ludowych zatrudniani będą jedynie ci, wobec których urzędy kościelne nie wniosą zastrzeżeń kościelno-religijnej natury. Projekt wywołał takie sprzeciwy nauczycieli, że odstąpiono od niego, kosztem dymisji ministra oświaty. Spory o charakter szkół uniemożliwiały jednak materialne polepszenie bytu szkół wiejskich i nauczycieli, o co w końcu XIX w. związki nauczycielskie walczyły z zaangażowaniem. Dopiero wiosną 1904 r. koalicja kilku partii, m.in. narodowych liberałów, zgodziła się na projekt ustawy, przyjęty w 1905 r. Umocniała ona wyznaniowy charakter szkół, gdyż nauczyciel i uczniowie mieli być tego samego wyznania<sup>58</sup>.

Wobec zaostrzenia konfliktów narodowych oraz stosunków międzynarodowych władze państwowe oczekiwały teraz od nauczycieli większego zaangażowania w przekazywanie uczniom pożądaných treści, także pozaprogramowych. Najdalej szedł Wilhelm II, który wkrótce po objęciu tronu rozszerzył nauczanie historii nowszej, aby można było uwypuklić zasługi Hohenzollernów w dziele zjednoczenia Niemiec. Cesarz uważał, że nauka historii wymaga reformy w duchu nacjonalizacji, osobiście te zmiany pilotował<sup>59</sup>. W monarchii austro-węgierskiej przygotowania młodzieży do konfliktu zbrojnego były mniej nachalne.

## 6. Nauczyciele a społeczeństwo w modernizującym się XIX stuleciu

W ciągu XIX stulecia dokonała się fundamentalna zmiana zarówno w położeniu szkoły jako instytucji, jak też w sytuacji nauczycieli. Początkowo nie li-

<sup>57</sup> J. Spyra, *Zapoznane dziecko neoslawizmu. Związek Słowiańskiego Nauczycielstwa w Austrii w latach 1909–1914*, w druku.

<sup>58</sup> K. Goebel, *Die Auseinandersetzung...*, s. 290–291.

<sup>59</sup> Tenże, *Des Kaisers neuer Geschichtsunterricht Änderungen des preußischen Lehrplans 1915 und ihre Vorgeschichte*, [w:] tegoż, dz. cyt., s. 376–387.

czyli się jako jednostki, nie istnieli jako odrębna grupa społeczno-zawodowa. Wynikało to z niewielkiego znaczenia, jakie aż do połowy XX w. przypisywano edukacji szkolnej, w społeczności niepiśmiennej, opartej na wartościach religijnych, albo na urodzeniu, z czym wiązało się przekonanie, że nauczać może ktośkolwiek i jakkolwiek. Ewolucja w stronę nowoczesnego społeczeństwa masowego wymuszała jednak coraz szerszy zakres zinstytucjonalizowanego kształcenia, nadzorowanego przez państwo, które zastępowało uczenie się przez naśladowanie oraz kształcenie i wychowanie domowe. Powoli szkoła stawała się niezbędnym etapem życia każdego mieszkańca. Zdecydowanie poprawiało to pozycję nauczycieli, bo dobre funkcjonowanie całego systemu zależało od ich kompetencji i umiejętności. Długo jednak trwało, zanim uznano ich za grupę społeczno-zawodową obciążoną ważnymi zadaniami społecznymi. Jeszcze dłużej, zanim przyznano nauczycielom prawo do wypowiedzania się w kwestiach szkolnego nauczania.

Choć zmiany wprowadzane były przez władze modernizujących się państw w imię rozwoju i postępu oraz dla dobra mieszkańców, programem utajonym było bardziej skuteczne oddziaływanie na poddanych, później obywateli, w kierunku pożądanym przez zmieniające się elity decyzyjne i kulturalne. Choć zdarzały się środowiska dążące do rewolucyjnych przemian społecznych przy pomocy edukacji, to jednak w najszerszej perspektywie szkołę traktowano jako narzędzie legitymowania istniejącego porządku społecznego<sup>60</sup>. W czasie szkolnej edukacji kolejnym pokoleniom wpajano obowiązujące kategorie postrzegania i rozumienia świata, to, co jest zalecaną normą, a co zakazane, itd. Stąd nauczyciele musieli stale walczyć o autonomię szkoły oraz o własną możliwość wpływania na kształt nauczania, bo do praw oddziaływania wychowawczego nadal pretendowały wyznania, władze państwowe, partie polityczne i narodowe oraz inne grupy społeczne.

Wymogi modernizacji, przystosowania do zmieniającego się świata, wymuszały ulepszenie procesu dydaktycznego. W XIX stuleciu jako konstruktywną część nauczania wprowadzono „metodę”, czyli odpowiedni sposób postępowania z dziećmi. Musiało to prowadzić do profesjonalizacji, a ostatecznie „uzawodowienia” procesu nauczania, bo dopiero nabycie odpowiednich kompetencji, potwierdzanych przez państwo, czyniło nauczycieli ekspertami od przekazywania wiedzy i umiejętności<sup>61</sup>. Rodziło to ich kolektywną samoświadomość, która znajdowała odbicie w działalności stowarzyszeń nauczycielskich, walczących o wspólne interesy. Ich coraz bardziej widoczne i skuteczne działania spowodowały, że przed I wojną światową z ich stanowiskiem elity polityczne musiały się liczyć. Bardzo ważne były również podejmowane przez organizacje nauczyciel-

<sup>60</sup> E. Dillmann, *Volksschule und kultureller Wandel. Zur Problematik von Disziplinierung und Modernisierung im 18./19. Jahrhundert*, „Beiträge zur historische Sozialkunde” 1998, vol. 28, nr 3, s. 113.

<sup>61</sup> M. D. Shipman, *Education and Modernisation*, London 1971, s. 52.

skie i samych nauczycieli działania na rzecz własnych środowisk, które uczyniły z nich lokalnych liderów. Decydujące były przemiany ogólne, bo światopogląd religijny, który dotąd proponował uniwersalne normy oraz orientację w działaniu świata, zastąpiły (czy raczej uzupełniły) świeckie interpretacje ludzkiego życia, do którego można (i należy) odpowiednio się przygotować. Stąd powszechne i zunifikowane szkolnictwo podstawowe, ze zróżnicowanym merytorycznie systemem kształcenia, które przygotowywało obywateli do partycypacji w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym<sup>62</sup>. Nauczyciele szkół wszystkich szczebli stanowili jego niezbędny element.

## Bibliografia

- Angerler E., *Der erste Wiener Lehrerverein „Die Volksschule“ 1863–1896, Von den Anfängen der Lehrervereinbewegungen im Pflichtschulbereich*, Wien 1983.
- Bölling R., *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*, Göttingen 1983.
- Borodziej Ł., *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie Kulturkampf*, Warszawa 1972.
- Bruckmüller E., *Sozialgeschichte Österreichs*, Wien – München 1985.
- Menze C., *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldt*, Hannover 1975.
- Cloer E., *Sozialgeschichte, Schulpolitik und Lehrerfortbildung der katholischen Lehrerverbände im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Ratingen 1975.
- Condorcet J.A., *Projekt organizacji wychowania publicznego*, przeł. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, Warszawa 1948.
- Die Habsburgermonarchie 1848–1918*, Bd. 4: *Die Konfessionen*, red. A. Wandruszka, P. Urbanitsch, Wien 1987.
- Die Habsburgermonarchie 1848–1918*, Bd. 7/1: *Verfassungsrecht, Verfassungswirklichkeit, zentrale Repräsentativkörperschaften*, red. H. Rumpler, P. Urbanitsch, Wien 2000.
- Dietl J., *O reformie szkół krajowych*, z. 1: *Stanowisko szkoły. Rada Szkolna krajowa. Język wykładowy*, Kraków 1865.
- Dillmann E., *Volksschule und kultureller Wandel. Zur Problematik von Disziplinierung und Modernisierung im 18./19. Jahrhundert*, „Beiträge zur historische Sozialkunde” 1998, vol. 28, nr 3.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2006.
- Engelbrecht H., *Lehrervereine im Kampf um Status und Einfluss. Zur Geschichte der Standesorganisationen der Sekundarschullehrer in Österreich*, Wien 1978.

<sup>62</sup> F.-M. Kuhlemann, *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872*, Göttingen 1992, s. 43–46.

- Engelbrecht H., *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Bd 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Wien 1984.
- Frey K., *Zur Geschichte des Pädagogischen Vereins zu Chemnitz (1831–1934). Eine sozialhistorische Untersuchung zur Chemnitzer Volksschullehrerkorporation*, Frankfurt am Main – Wien 2011.
- Goebel K., *Des Kaisers neuer Geschichtsunterricht Änderungen des preußischen Lehrplans 1915 und ihre Vorgeschichte*, [w:] tegoż, *Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Gesammelte Aufsätze zur rheinisch-westfälischen Schulgeschichte*, Bochum 1995.
- Goebel K., *Die Auseinandersetzung um die konfessionelle Schule und das preußische Volksschulunterhaltungsgesetz von 1906*, [w:] tegoż, *Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Gesammelte Aufsätze zur rheinisch-westfälischen Schulgeschichte*, Bochum 1995.
- Goebel K., *Schulaufsichtsgesetz und Allgemeine Bestimmungen von 1872*, [w:] tegoż, *Wer die Schule hat, der hat die Zukunft. Gesammelte Aufsätze zur rheinisch-westfälischen Schulgeschichte*, Bochum 1995.
- Grillmayer D., *Meilensteine. Vom OÖ. [oberösterreichischen] Landeslehrerverein 1867 zum Freiheitlichen OÖ. Lehrerverein*, Linz 2002.
- Grimm G., *Aspekte der Professionalisierung der österreichischer Volksschullehrerschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert*, [w:] *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*, red. T. Kasper, N. Pelcová, S. Sztobryn, Praha 2013.
- Grimm G., *Expansion, Uniformisierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus*, [w:] *Revolutions des Wissens? Europa und seine Schulen in Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*, red. W. Schmale, N.L. Dodde, Bochum 1991.
- Herold C., *Berufsethos zwischen Institutionalisierung und Professionalisierung. Studien zur Rolle des Sächsischen Lehrervereins im Professionalisierungsprozeß sächsischer Volksschullehrer zwischen 1848 und 1873*, Leipzig 1998.
- Hertel M., *Der Anfang des Deutschen Lehrervereins 1848 in Dresden*, Dresden 1929.
- Hertel O., *Der Leipziger Lehrerverein in den Jahren 1896–1920*, Leipzig 1921.
- Jonová J., *Školské zákony v souvislosti postupným rušením konkordatu z r. 1855*, „E-Pedagogium. Nezávislý odborný časopis” 2010, vol. 9, nr 3.
- Kemnitz H., *Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berlinischen Schullehrer-gesellschaft (1813–1892)*, Weinheim 1999.
- Kowalska E., *Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło*, Rzeszów 2006

- Krasuski J., *Kulturkampf. Katolicyzm i liberalizm w Niemczech XIX wieku*, Wrocław 2009.
- Krupa M., *Fryderyk Adolf Diesterweg i jego wpływ na polską pedagogikę w XIX wieku*, Wrocław 1976.
- Kuhlemann F.-M., *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872*, Göttingen 1992.
- Łukasiewicz D., *Szkolnictwo w Prusach Południowych (1793–1806) w okresie reform oświeceniowych*, Poznań – Warszawa 2004.
- Manda J.A., *Der Deutschmährische Lehrerbund. Dreißig Jahre seines Ringens und Schaffens*, Brünn 1913.
- Marek P., *Český katolicismus 1890–1914. Kapitoly z dějin českého katolického tábora na přelomu 19. a 20. století*, Olomouc 2003.
- Morkes F., *K počátkům spolkového života učitelů v Čechách a na Moravě (pohledem dokumentů Archivu Pedagogického muzea J.A. Komenského v Praze)*, „Paginae Historiae. Sborník Státního ústředního archivu v Praze” 2001, nr 9.
- Możdżeń S.I., *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000.
- Neugebauer W., *Absolutistische Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*, Berlin – New York 1985.
- Nipperdey T., *Interessenverbände und Parteien in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg*, „Politische Vierteljahrsschrift” 2, Köln 1961.
- Podgórska E., *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905–1918*, Warszawa 1973.
- Pretzel C., *Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens*, Leipzig 1921.
- Pulpán F., *Dějiny Zemského ústředního spolku jednot učitelských v Čechách*, Praha 1931.
- Rissmann R., *Geschichte des Deutschen Lehrervereins*, Leipzig 1908.
- Roessler W., *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, Stuttgart 1961.
- Rumpler H., *Eine Chance für Mitteleuropa. Bürgerliche Emanzipation und Staatsverfall in der Habsburgermonarchie*, Wien 2005.
- Shipman M.D., *Education and Modernisation*, London 1971.
- Spyra J., *Zapoznane dziecko neoslawizmu. Związek Słowiańskiego Nauczycielstwa w Austrii w latach 1909–1914*, w druku.
- The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*, red. D.K. Müller, F. Ringer, B. Simon, New York 1987.
- Vrbický M., *Německý zemský učitelský spolek v Čechách v letech 1874–1918*, „Fontes Nisae – Prameny Nisy” 2000, nr 1.



---

## **The conditions of development and activity of teachers' associations in the Central Europe in the second half of the 19<sup>th</sup> and the beginning of the 20<sup>th</sup> centuries**

### **Summary**

The article discusses the most important social processes and legislative changes which affected the operating conditions of associations representing elementary school teachers in the most developed countries of the Central Europe during the 19<sup>th</sup> century. That period observed fundamental changes in a position of schools as institutions, and also in a status of teachers. For the evolution towards a modern mass society demanded more institutionalised education and the school became an obligatory stage in each citizen's life. However, it took a lot of time for the teachers to be formally acknowledged as a socio-professional group carrying out vital social tasks and to be granted the right to speak on schooling issues. Still churches, state authorities, political and national parties and other social groups claimed for their impact on education. The occurring changes also resulted in professionalization of teaching profession.

**Keywords:** teachers' associations, teachers' movement, Central Europe, modernization, education, schooling, elementary education.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.83>

Anna CZERNIECKA-HABERKO

## Upbringing and education of the last Jagiellonian king in the perspective of Antoni Danysz

**Keywords:** Antoni Danysz, Zygmunt August, history, upbringing, education.

History is a branch of knowledge that can be approached in many ways. One of them is biographical writing. That is why Polish historiography abounds in biographies of different kind. Some of them are educational biographies and they are similar in nature to a historical study. It is a study which, apart from historical fidelity, focuses on an aspect of upbringing. Thus, educational biographies contain not only elements from the field of history, but also those pertaining to pedagogy, the history of upbringing, philosophy, psychology or sociology<sup>1</sup>.

Czesław Majorek remarked that the educational biography is a popular trend in Poland, found in the scope of interest of many Polish historians. Polish historiography contains numerous studies analysing the upbringing process of several distinguished figures in Polish history. This subject became the focus of studies of one of the most distinguished historians of education – Antoni Danysz<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Cz. Majorek, *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji*, [in:] *Galicja i jej dziedzictwo*, vol. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, ed. by Cz. Majorek and J. Potoczny, Rzeszów 1997, pp. 20–21.

<sup>2</sup> L.J. Bykowski, *Danysz Antoni (1853–1925)*, [in:] *Polski Słownik Biograficzny*, vol. 4, Kraków 1938, pp. 430–432; J. Hellwig, *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*, Poznań 2001, pp. 127–143; W. Korzeniowska, *Danysz Antoni (1853–1925)*, [in:] *Słownik biograficzny historii myśli pedagogicznej*, Bielsko Biala 2006, p. 36; S. Możdżeń, *Danysz Antoni (1853–1925)*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 1, Warszawa 2003, pp. 615–616; K. Nowak-Kuczyński, *Pedagogika na uniwersytecie poznańskim 1919–1993*, [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12862/1/Pedagogikanapoznanskimuniwersytecie1919-1993K\\_Nowak-Klu.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12862/1/Pedagogikanapoznanskimuniwersytecie1919-1993K_Nowak-Klu.pdf), [accessed: 6.07.2016]; A. Stopińska-Pająk, *Danysz Antoni*, [in:] *Słownik pedagogów polskich*, ed. by W. Bobrowska-Nowak and D. Drynda, Katowice 1998, pp. 45–46; K. Szmyd, *Danysz Antoni (1853–1925)*, [in:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, ed. by

A. Danysz was the author of over 60 monographs<sup>3</sup>. Jan Hellwig claimed that the works by A. Danysz can be divided into three groups. The first group encompasses the studies concerning Polish and classical philology. The second one – pedagogy. The third one – the history of upbringing<sup>4</sup>.

The publications concerning classical and Polish philology belong to the first group. The most important among them are: *Polish vocabulary differences in Greater Poland and Galicia (Odrębności słownikarskie języka polskiego w Wielkopolsce w stosunku do Galicji)*, *Orthographic negations in old-Polish courts (Ortograficzne sprzeczności w sądach staropolskich)*, *The meaning of the words to bring up and upbringing in Old Polish (Znaczenie wyrazów wychowywać i wychowanie w dawniejszej polszczyźnie)* and *Etymology of some Polish words (Powstanie niektórych wyrazów polskich)*<sup>5</sup>.

However, the title of this paper makes the author focus on the second and the third group. The second group involves publications concerning the issues pertaining to the theory of upbringing and education. The first works from this thematic group were rather short articles published in pedagogy magazines (*School, Museum*) and in the bulletins of the *Encyclopaedia of Upbringing*. This group also contains two works constituting the synthesis of A. Danysz's views. The first one is *On Upbringing*, the second one – *On Education*. *On Upbringing* addresses the issues pertaining to general pedagogy, whereas *On Education* discusses topics belonging to general didactics<sup>6</sup>.

The third group of publications contains those treating the subject of the history of upbringing. A vast thematic scope of these works should be emphasised. Sławomir Szto Bryn remarked that Danysz "was not an idiographic scholar, focusing on one trend, on one epoch"<sup>7</sup>. On the one hand, he wrote monographs devoted to ancient thinkers (Aristotle, Pseudo-Plutarch), on the other hand, he devoted his time to the national theory and practice of humanist pedagogy. A. Danysz wrote a treaty entitled *On the prince's upbringing: a humanist-pedagogic treaty of 1502*, he dealt with the works of Szymon Marycjusz, Erazm Glicznier, Jan Rybiński, Jakub Sobieski, wrote a study on the activity of Jan Amos Komeński and the upbringing of Sigismund Augustus<sup>8</sup>.

A. Meissner and W. Szulakiewicz, Toruń 2008, pp. 177–181; A. Śródka, *Antoni Danysz – pedagog wielkopolski z przełomu wieków. Szkic biograficzny*, [in:] *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Miąso*, Pułtusk – Warszawa 2004, pp. 507–512.

<sup>3</sup> L.J. Bykowski, op. cit., p. 341; W. Korzeniowska, op. cit., p. 36.

<sup>4</sup> J. Hellwig, *Prace naukowe Antoniego Danysza w Katedrze Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919–1925*, "Kronika Wielkopolski" 1992, no 1, pp. 65–67.

<sup>5</sup> K. Nowak-Kuczyński, op. cit., p. 164; J. Hellwig, *Prace naukowe...*, pp. 66–67.

<sup>6</sup> S. Mozdzeń, op. cit., p. 615; K. Nowak-Kuczyński, op. cit., pp. 163–164.

<sup>7</sup> S. Szto Bryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000, p. 206.

<sup>8</sup> B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938, p. 66; K. Nowak-Kuczyński, op. cit., pp. 163–164.

The last work deserves the readers' special attention, i.e. the one concerning the upbringing of the last king of the Jagiellonian dynasty (*On the upbringing of Sigismund Augustus*)<sup>9</sup>. This monograph is among few but most important ones in the history of Polish writing devoted to the upbringing and education of Sigismund Augustus<sup>10</sup>.

## Upbringing

A. Danysz showed that upbringing encompasses one's childhood. One can bring up "a child who should be pedagogically influenced as long as possible"<sup>11</sup>. The scholar also posed a question: who or what brings up? Answering this question, he distinguished three types of upbringing: upbringing via nature, upbringing via relationship with other people and via other people<sup>12</sup>. This researcher's work shows that the upbringing of Sigismund Augustus was determined by third parties.

A. Danysz claimed that this type of upbringing – at least theoretically – is the most reliable one. Unfortunately, in practice it is not that much so as an adult person constitutes an indispensable element of this upbringing. However, "this adult person bringing up a child tries to transport it to the mental level they are at. Thus, this child is influenced by the personality of a person bringing it up. It is a question of the influence of an example so important in a certain period of one's life. The influence of the upbringing person's personality might be bigger than the one exercised by science"<sup>13</sup>.

The scholar emphasised that in the first years of one's life, one's mother is the most influential person. However, after a few years, the father's influence begins to be noticeable<sup>14</sup>. In case of the upbringing of Sigismund Augustus, this scheme was not confirmed as the royal couple maintained separate courts, which excluded family life in the way it is usually understood. That is why the mother's influence prevailed.

The historian had no doubt that Queen Bona loved her son. However, he claimed that it was only external love. That kind of love is called "monkey love"

---

<sup>9</sup> A. Danysz, *O wychowaniu Zygmunta Augusta*, Kraków 1915.

<sup>10</sup> A. Danysz firmly emphasised that upbringing and education shall not be treated separately. The scholar claimed that upbringing belongs to parents, and education to teachers – A. Danysz, *O kształceniu*, Lwów 1918, pp. 3–6. See: A. Danysz, *Pedagogika (historia)*, [in:] *Encyklopedia wychowawcza*, Warszawa 1911; A. Meissner, *Nauczycielski nurt badań nad historią wychowania we Lwowie w XIX i na początku wieku XX (do I wojny światowej)*, [in:] *Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX w.*, vol. 2, ed. by J. Maternicki i L. Zaskilniak, Rzeszów 2004, pp. 166–167.

<sup>11</sup> A. Danysz, *O wychowaniu*, Lwów – Warszawa 1925, p. 7.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 8–12.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 18 and on.

in pedagogy. It does not “consist in real attachment to one’s child, but in self-love, love of one’s own person. In this way, a mother loving her child seems to be very tender, as she holds it in her arms all the time when it is small, and later on it is kept constantly in her company. Yet, it is not done for the child’s good but to please herself, for her own pleasure. This love does not understand that true love, i.e. connected with the awareness of one’s upbringing duties, looks into the future and uses the means which the child does not find pleasant and nice, but which are to give it moral good in the future. True love is mature enough to refuse something to the child or to punish it when needed, whereas monkey love is not capable of that as distressing one’s child is perceived as personal distress. One theorist of pedagogy enumerates several consequences of monkey love: incapability of refusing something to oneself, far-reaching requirements, egotism, disrespecting one’s tutor, weak character, lack of any feelings”<sup>15</sup>. The scholar convinced his readers that most of these features can be found later on in Sigismund Augustus’s disposition. He claimed that the fact that not all of them can be found in the temperament of the last Jagiellonian king proves that this negative upbringing “did not render a completely negative result”<sup>16</sup>.

A. Danysz also convinced his readers that the influence of Sigismund the Old on his son’s upbringing should have been much bigger. The son’s upbringing should be based on observing and imitating his father, that is on his father’s example. And Sigismund Augustus could have benefited from a good example, as Sigismund the Old was presented as a good host, a hard-working, just, might, honest and righteous man, and as a realist with a tendency for daydreaming<sup>17</sup>. However, the historian also remarked that he was “not a genius, especially lacking in initiative and enterprising spirit, and his neighbours, especially emperor Maximilian, were more experienced in diplomacy and craftiness”<sup>18</sup>. Despite slight faults, Sigismund I was – in Danysz’s opinion – a good role model for his son<sup>19</sup>. A. Danysz wrote that “it was thanks to his father’s example and influence that Sigismund Augustus kept his honesty and integrity among strange careerists who arrived to Poland drawn by their greed and desire to become affluent”<sup>20</sup>.

Sigismund the Old influenced his son merely with his solemnity as their meetings were sporadic. They were so rare that Sigismund Augustus considered his father as “partly a strange person”. A. Danysz claimed that “his father’s influence reached the young prince’s mind from the distance and it lacked this direct mental atmosphere in which the royal offspring grew”<sup>21</sup>.

---

<sup>15</sup> In: *O wychowaniu Zygmunta Augusta...*, pp. 86–87.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pp. 13–16.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 17.

A. Danysz emphasised that when Sigismund August was born, Sigismund the Old was 53. Thus, he was an old father<sup>22</sup>. Not only was he old, but also dominated by his wife. That is why the father “lost control of” his son’s upbringing. However, the scholar claimed that if the father could not actively participate in his son’s upbringing, he could have at least participated in choosing his son’s environment, especially his tutors<sup>23</sup>.

Queen Bona was the opposite of Sigismund the Old. In A. Danysz’s opinion, Bona’s conscience was not as subtle as Sigismund’s. She used her position for personal purposes. Additionally, the historian accused her of demoralising the court, the nation and her son<sup>24</sup>.

A. Danysz emphasised that Bona’s love of her son was based on selfishness. She deliberately prolonged her son’s dependence on her. The researcher claimed that one fact confirmed his thesis: when Sigismund Augustus was finally free from her influence and was not attached to her any more, the queen started to hate him<sup>25</sup>.

Despite such a detailed characteristics of Sigismund the Old and Bona, A. Danysz convinced his readers that there is scarce information about the first years of Sigismund Augustus’s life. Yet, the researcher was positive that “it was going on within the walls of the Wawel Castle”<sup>26</sup>. Moreover, he claimed that it would have been better if Sigismund Augustus had been raised by his father. The historian wrote: “it would have been [...] highly beneficial for Sigismund Augustus if he had been raised under his father’s unique and direct control, if his father had really cared about his virtues and strengths. But the prince was brought up under his mother’s sole influence. It is a common practice in all families that in the first few years the mother’s influence prevails, before the father’s impact starts working. However, when it came to Sigismund Augustus’s upbringing, the exclusiveness of his mother’s influence was stronger than in ordinary families, as the royal couple kept, to a certain extent, separate courts and family life in the usual sense of this word did not exist there. Probably Sigismund Augustus rarely saw his father and considered him as partly a strange person. His father’s influence reached the young prince’s mind from the distance and it lacked this direct mental atmosphere in which the royal offspring grew. Like in case of each upbringing process, also here his father influenced Sigismund Augustus with his solemnity, but his mother’s influence, direct and closer, was stronger. It is even known that Bona consciously and deliberately prolonged her son’s dependence on her”<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> Danysz wrote: “as our experience teaches us, children of older parents, especially of older fathers often have a less favourable disposition. Their mental development is usually a bit hindered and delayed due to dullness and inability to concentrate...” – *ibidem*, p. 84.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 88.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pp. 17, 87.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 17.

The childhood of the last Jagiellonian king allowed this scholar to indicate how dangerous the parents' influence on their child's upbringing can be. The child cannot choose its parents, neither can it change them. Therefore, it must be happy with the ones sent by fate<sup>28</sup>. However, "life in such an environment at the most vulnerable age when one is so susceptible to external influences did not entirely destroy Sigismund Augustus' character, and above all it did not deprive him of noble feelings. It goes without saying that his father's influence played a great role here"<sup>29</sup>.

The weakness of Sigismund Augustus's character was attributed to Bona's upbringing<sup>30</sup>. A. Danysz claimed that "all the members of the Jagiellonian dynasty were, to a greater or lesser extent, characterized by weak character, which in some cases, e.g. Ladislaus II Jagiellon turned straight into idleness. Their thinking process was slow. Sigismund the Old found it difficult to take decisions and that is why he let the others [...] influence him [...] Sigismund Augustus, as his further life showed, was not free from that weakness. This feature of character turned into daydreaming and slowness whose usual symptoms were reservations about a certain range of thoughts (marriage with Barbara), tendency to delay decisions till the next day (hence the nickname Crastinus), willingness to enjoy one's life, and debauchery"<sup>31</sup>. Thus, the scholar indicated that this weakness was inborn in the Jagiellonian dynasty. And as such, it should be corrected with upbringing. The historian wrote: "in the face of this innate weakness of character, upbringing should use excitement. With the help of consistency and wise firmness, forcing a child to perform acts of will, it is possible maybe not to eradicate, but to work on this weakness and replace it, to a certain extent, with a better disposition. Later on, a given child should fight against the weakness's remnants with its individual mental strength"<sup>32</sup>. That is why "Bona's soft upbringing" and "Italian upbringing" did not eradicate the "innate fault" but let it become stronger<sup>33</sup>.

## Education

In the opinion of A. Danysz, "an educated man is the one whose knowledge is broad and covers numerous branches of science. His knowledge is not deep but versatile"<sup>34</sup>. His teachers were supposed to guarantee Sigismund Augustus

<sup>28</sup> Idem, *O wychowaniu...*, p. 13.

<sup>29</sup> Ibidem, p. 16.

<sup>30</sup> L. Finkel, *Charakterystyka Zygmunta Augusta (Odczyt wygłoszony w Sali Ratuszowej we Lwowie 20ego lutego 1888 r.)*, Lwów 1888; K. Hartleb, *Ostatni Jagiellonowie. Sylwety monarchów i ludzi. Ocena wydarzeń*, Lwów 1938; L. Kolankowski, *Zygmunt August: Wielki Książę Litwy do roku 1548*, Lwów 1913; J. Skoczek, *Wychowanie Jagiellonów*, Lwów 1932.

<sup>31</sup> A. Danysz, *O wychowaniu Zygmunta Augusta...*, pp. 62–63.

<sup>32</sup> Ibidem, p. 63.

<sup>33</sup> Ibidem, p. 63.

<sup>34</sup> Idem, *O kształceniu...*, p. 33.



access to knowledge. In his study, A. Danysz pointed out that they were Italian and Polish, i.e. Joannes Silvius Siculus<sup>35</sup> and Opaliński.

The historian emphasised that most probably Silvius was not the first teacher of Sigismund Augustus. He took over this post on 31<sup>st</sup> March 1529, that is, when Sigismund Augustus was almost 9 years old<sup>36</sup>. Taking into account the trend of the time to start children's education early, it should be assumed that the prince had already been studying for a few years. Thus, employing Silvius was supposed to provide the last Jagiellonian king with "higher humanist education, that is, the so called *politriorem litteraturam*"<sup>37</sup>.

In A. Danysz's opinion, the choice of this teacher was not accidental. He was chosen by Bona as she was sure he would follow her orders. The scholar wrote: "It is easy to guess the goal that Bona wanted to reach by leaving her son's education in the hands of Johannes Silvius. Bona was thirsty for ruling and power. Not willing to share the influence on her son with anyone else, she chose such a teacher that would not create any obstacles to her orders. The other aspects did not matter. So, it did not matter to her that, apart from his humanist education, Silvius was not a recommendable teacher, and his past and former life spoke against him"<sup>38</sup>.

A. Danysz's attitude towards Siculus was exceptionally negative. He wrote: "even if Silvius possessed all the virtues required for the position which he had been granted by the queen, he was too old for the prince. It is not possible to assess his age precisely, but judging by contemporary sources it might be assumed that he was already an old man when he had an honour to become a royal tutor. [...] An old teacher can gripe and whinge, but he is not able to bring anyone up. If the age difference between the teacher and his student is too big, there is no mutual understanding, thus, neither does teacher's influence work nor is his student susceptible to his ideas. As experience shows, a relatively young teacher has the best influence on a young boy"<sup>39</sup>.

A. Danysz claims that, taking into account the fact that at the time Silvius was appointed to his position Sigismund Augustus was at the age when one's disposition and character are formed, it was disastrous to leave his education in the hands of this teacher. It was disastrous both to Sigismund Augustus himself and to the Polish nation. The only person that could have influenced the choice of a different teacher was Sigismund the Old. However, he yielded to his wife's will in that matter<sup>40</sup>.

---

<sup>35</sup> Idem, *Studja z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, p. 8.

<sup>36</sup> Danysz wrote that Sigismund Augustus was then almost 10 – idem, *O wychowaniu Zygmunta Augusta...*, p. 36.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> Ibidem, pp. 37–38.

<sup>39</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>40</sup> Ibidem, p. 38.

A. Danysz convinced his readers that we do not know how Sigismund Augustus's education was performed. Thus, we do not know if it was systematic or not. The historian was of an opinion that as Sigismund Augustus "enjoyed ladies' company", his education could not have been systematic<sup>41</sup>. That is why he claimed that "upbringing and education without defining the student's duties whose completion should be checked by the tutor usually leads to the child's mental nomadism, i.e. inability to focus, weak will, and frequent change of interests. This negative characteristic can be found in later disposition of Sigismund Augustus. This unpleasant fault sometimes weakens at older age provided that one is forced to perform one's duties. However, to some extent, its negative consequences last a lifetime. A mental nomad's will has a difficulty in becoming tense and strained and quickly collapses after each single effort"<sup>42</sup>.

A. Danysz also wrote that the prince's teacher of German was Opaliński. Yet, when in 1532 Opaliński was sent as an envoy to sultan Suleiman the Magnificent, he was replaced by Fabian Dameraw Wojanowski from Prussia. This task was forced upon Wojanowski and that is why he was not very willing to accept it<sup>43</sup>.

Because of his mother, Sigismund Augustus also learnt Italian. A. Danysz concluded that initially an Italian person could have been a teacher of this language. He guessed that it could have been Ludwik Aliphius, the queen's secretary<sup>44</sup>.

A. Danysz acknowledged that "Sigismund Augustus had the worst mentors ever". Further narration indicates that this thesis regards Siculus. The historian wrote: "the dissolute old man as a teacher must have had a disastrous impact on the young prince's disposition and character. He might have spoiled a modestly brought up boy, not to mention the one living at royal court and surrounded by Italian lecherousness. This Italian stranger could not have positively influenced the prince when he was made fun of and did not really matter at the court"<sup>45</sup>. The scholar also questioned his professional competencies. On the one hand, he wrote that there is no information about his qualifications, but at the same time he stressed that his contemporaries undermined his knowledge and education<sup>46</sup>.

A. Danysz thought that Sigismund Augustus was brought up as "a child everyone longed for". The parents of such children are overprotective. They never leave their children alone. Thus, it is a kind of hermetic upbringing. The scholar convinced his readers that "such children grow up to become weak individuals, not toughened up for life, with no life experience, severely affected by their parents' overprotectiveness"<sup>47</sup>. Sigismund Augustus was spoiled. He only experienced

---

<sup>41</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>42</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>43</sup> Ibidem, p. 37.

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> Ibidem, p. 88.

<sup>46</sup> Ibidem, pp. 88–89.

<sup>47</sup> Ibidem, p. 85.

pleasant things. He was allowed to do anything he wanted. That is why as a boy he “enjoyed all pleasures of life” and his adult life could not surprise him at all<sup>48</sup>.

## Upbringing instructions

In his publications, A. Danysz went a little further as the later part of his writing contains upbringing instructions according to which Sigismund Augustus should be brought up. The historian wrote: “the art of upbringing consists in preventing the evil, accustoming somebody to the good, and, so as not to kill independence, in giving freedom of acting and choice, where independence does not pose any threat to morality. To bring up when necessary and not to bring up when unnecessary, that is the basis of the so-called upbringing act – the most important condition of good upbringing”<sup>49</sup>. The scholar concluded this part of his writing with a statement that such upbringing had not been implemented in case of Sigismund Augustus.

A. Danysz claimed that “the upbringing of Sigismund Augustus led to many contradictions in his character. Apart from certain virtues, it shows numerous lacks. As it had already been practised in the 16<sup>th</sup> century, this difference should be explained with two layers that each person’s individuality consists of. The prince’s inborn individuality was positive, whereas the acquired one was negative. These two results joined together rendered a final result showing that the worst upbringing possible brought about quite a fine disposition. Brought up among numerous cases of moral dirt, the prince maintained righteousness and nobleness, educated non-systematically and occasionally by a decrepit tutor, probably thanks to his own studies he achieved large knowledge and intelligence, artificially kept away from people and public issues for a long time, he was an efficient politician as a king. However, he was incapable of fighting deeply rooted daydreaming, extravagance, lecherousness, softness, indecisiveness and tardiness in acting. [...] This inborn beneficial sharp mind of Sigismund Augustus partly covered up bad influences of his upbringing. It was a pity it could not control all negative aspects of his mind”<sup>50</sup>.

A. Danysz should be counted among these historians of education whose works were characterised by being well thought-over, possessing a wide comparative basis and ideal finishing touches. That is why his work devoted to Sigismund Augustus has a character of a historical-educational study. It is characterised by scholarly completeness and is based on written sources. In his writings, the author willingly quoted chroniclers’ opinions. However, it should be emphasised that these source materials served as a basis for the author’s conclu-

---

<sup>48</sup> Ibidem.

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> Ibidem, pp. 92–93.

sions. The historian focused on negative aspects of the upbringing of the last Jagiellonian king. He enumerated mistakes in Sigismund Augustus's upbringing and education. One of them was the prince's isolation from his peers. It made him "an only child"<sup>51</sup>. The researcher wrote: "as an only child he grew up alone, without particular upbringing instructions which are indispensable, especially at the royal court. The queen explained that *nunquam melis vel honestius Guam In oculis et praeceptionibus parentum filios educari posse*. However, as all the aspects of practical pedagogy, also this rule is only partly true, i.e. each time it depends on circumstances. Anyway, it can be more easily applied in case of ordinary children, than in case of royal sons and daughters. If in more modest and limited conditions a child's separation is needed, it becomes necessary when it comes to upbringing in the so-called great world. Court life provides so many experiences that a young mind attributing too big a value to each of them is not able to deal with all of them and becomes demoralised. And Sigismund Augustus's young mind was exposed to such influence"<sup>52</sup>. It should be emphasised that this case of "the only child" was additionally strengthened by the prince's education in isolation from his male peers<sup>53</sup>. Anna Sucheni-Grabowska claimed that "this upbringing, in A. Danysz's opinion, was supposed to develop contradictory features of character in the prince"<sup>54</sup>.

Antoni Danysz was an outstanding academic individual. He was a historian for whom a gist of scientific research was a versatile analysis of a given issue. Sławomir Sztobryn emphasised that "exactitude, scientific nature and monographic perspective of studied issues are [...] the features of Danysz's writings in the field of the history of ideas. Additionally, factual knowledge was an element distinguishing his writing. Although a range of his scientific interests was impressive, [...] he mainly concentrated on the periods of Antiquity and the Renaissance. His interest in such remote epochs could be explained by the faculty of his studies but it can also be sought in social factors. First, during the period of slavery, people looked for stable rules that would allow their nation to survive, and later on, when pedagogical thought was developing and free Poland was emerging, people needed, if not patterns, than at least impulses deriving from Antiquity and the Renaissance, inspiring them to form «anew» in the spirit of our European roots. In this sense, the awareness of cultural-civilisation identity defined the scope of scientific research"<sup>55</sup>. It should be emphasised that the research field explored by A. Danysz and conclusions deriving from this re-

---

<sup>51</sup> Ibidem, p. 84.

<sup>52</sup> Ibidem, pp. 84-85.

<sup>53</sup> H. Barycz, *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949, p. 23; L. Finkel, review of A. Danysz's publication „Kwartalnik Historyczny”, R. XXX; M. Kosman, op. cit. p. 52; J. Skoczek, op. cit., p. 108.

<sup>54</sup> A. Sucheni-Grabowska, op. cit., p. 21.

<sup>55</sup> S. Sztobryn, op. cit., p. 205.

search made him significantly contribute to the development of Polish pedagogy and history of upbringing<sup>56</sup>.

## Bibliography

- Barycz H., *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949.
- Bykowski L. J., *Danysz Antoni (1853–1925)*, [in:] *Polski Słownik Biograficzny*, vol. 4, Kraków 1938.
- Danysz A., *O kształceniu*, Lwów 1918.
- Danysz A., *O wychowaniu Zygmunta Augusta*, Kraków 1915.
- Danysz A., *O wychowaniu*, Lwów – Warszawa 1925.
- Danysz A., *Pedagogika (historia)*, [in:] *Encyklopedia wychowawcza*, Warszawa 1911.
- Danysz A., *Studja z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921.
- Finkel L., *Charakterystyka Zygmunta Augusta (Odczyt wygłoszony w Sali Ratuszowej we Lwowie 20ego lutego 1888r.)*, Lwów 1888.
- Finkel L., review of A. Danysz's publication „Kwartalnik Historyczny”, R. XXX.
- Hartleb K., *Ostatni Jagiellonowie. Sylwety monarchów i ludzi. Ocena wydarzeń*, Lwów 1938.
- Hellwig J., *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*, Poznań 2001.
- Hellwig J., *Prace naukowe Antoniego Danysza w Katedrze Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919–1925*, „Kronika Wielkopolski” 1992, no 1.
- Kolankowski L., *Zygmunt August: Wielki Książę Litwy do roku 1548*, Lwów 1913.
- Korzeniowska W., *Danysz Antoni (1853–1925)*, [in:] *Słownik biograficzny historii myśli pedagogicznej*, Bielsko Biała 2006.
- Majorek Cz., *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji*, [in:] *Galicja i jej dziedzictwo*, vol. 9: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, ed. by Cz. Majorek and J. Potoczny, Rzeszów 1997.
- Meissner A., *Nauczycielski nurt badań nad historią wychowania we Lwowie w XIX i na początku wieku XX (do I wojny światowej)*, [in:] *Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX w.*, vol. 2, ed. by J. Maternicki i L. Zaskilniak, Rzeszów 2004.
- Możdżeń S., *Danysz Antoni (1853–1925)*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 1, Warszawa 2003.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów 1938.
- Nowak-Kuczyński K., *Pedagogika na uniwersytecie poznańskim 1919–1993*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12862/1/Pedagogikanapoznanskimuniwersytecie1919-1993K.Nowak-Klu.pdf> [accessed: 6.07.2016].

<sup>56</sup> *Historia wychowania. Słownik biograficzny...*, ed. by A. Gąsiorowski, p. 27.

- Skoczek J., *Wychowanie Jagiellonów*, Lwów 1932.
- Stopińska-Pająk A., *Danysz Antoni*, [in:] *Słownik pedagogów polskich*, ed. by W. Bobrowska-Nowak and D. Drynda, Katowice 1998.
- Szmyd K., *Danysz Antoni (1853–1925)*, [in:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, ed. by A. Meissner and W. Szulakiewicz, Toruń 2008.
- Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000.
- Śródka A., *Antoni Danysz – pedagog wielkopolski z przełomu wieków. Szkic biograficzny*, [in:] *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Miąso*, Pułtusk – Warszawa 2004.

## **Wychowanie i kształcenie ostatnich Jagiellonów w perspektywy Antoniego Danysza**

### **Streszczenie**

Antoni Danysz jest znany jako historyk wychowania. Wśród jego publikacji jedna została poświęcona wychowaniu i kształceniu Zygmunta Augusta. Ma ona charakter studium historyczno-oświatowego, wyróżniającego się naukowym podejściem, dzięki wykorzystaniu źródeł pisanych. Należy jednak podkreślić, że owe źródła posłużyły jedynie jako podstawa do autorskich konkluzji. Historyk skupił się na negatywnych aspektach wychowania ostatniego króla z Jagiellonów, wymieniając głównie błędy w wychowaniu i kształceniu Zygmunta Augusta.

**Słowa kluczowe:** Antoni Danysz, Zygmunt August, wychowanie, edukacja.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.84>

Ірина МИЩИШИН

## Культурно-освітня діяльність товариства „Зоря” у Львові (1884–1939)

Наприкінці XIX ст. у Галичині починає зароджуватися активний рух самодіяльних об'єднань українського народу. Серед організацій, які виникають, особливе місце займають товариства станового спрямування, так звані робітничі об'єднання. Товариство українських ремісників, промисловців і торговців „Зоря” було створене у Львові з метою оборони інтересів і прав, забезпечення соціального й матеріального захисту, культурного та освітнього розвитку українських ремісників.

З метою реалізації визначених статутом завдань товариство розгортає активну діяльність, формує розгалужену структуру, використовує різноманітні ресурси й засоби. За прикладом львівського осередка з'являються філії й окремі споріднені організації. У товаристві були виокремлені спортивна, освітньо-забавова, музична секції, секція жінок та опіки над молоддю, самопомоговий фонд, сформована бібліотека. Активно проводилася освітня робота з молоддю, для успішного здійснення якої було визначено спеціальні рекомендації та правила, налагоджена праця самоосвітніх гуртків. Товариство розпочало друкування власних періодичних видань: „Фаховий вістник” і „Молоді робітники”, які сприяли популяризації діяльності організації, а також стали засобами для підвищення культурно-просвітнього рівня українських ремісників.

**Ключові слова:** українські ремісники, товариство „Зоря”, культурно-освітня діяльність, самоосвітні гуртки.

Про рівень національного й громадянського розвитку народу можна зробити висновок шляхом аналізу кількісних показників і змістової спрямованості його організаційного розвитку, що зокрема знаходить своє відображення у створенні та діяльності різного роду товариств, об'єднань, спілок. Власне в таких самодіяльних угрупованнях віддзеркалюється рівень згуртованості та національної ідентифікації, сфера інтересів, проблем, а також прагнення народу. Керуючись такими критеріями, можна констатувати громадянське й національне піднесення українського народу в Галичині, наприкінці XIX – 30-их роках XX ст. Особливим проявом

національно-громадянського поступу став робітничий рух, а саме створення різноманітних самодіяльних робітничих товариств. Найбільш свідомі представники українського громадянства розуміли, що лише в організованих об'єднаннях можна гуртувати широкі народні маси, плекати їх національну гідність та громадянське самоусвідомлення, підвищувати просвітній рівень, дбати про виховання та здорове й корисне дозвілля, покращувати фаховий вишкіл, підтримувати морально й матеріально в складних життєвих і професійних ситуаціях, творити середовища розвитку української культури.

Серед найбільш активних і багаточисельних товариств, що працювали в Галичині в окреслений період, можна відзначити такі об'єднання: „Сила” (товариство українських робітників), „Воля” (товариство українських дозорців), „Будучність” (товариство української жіночої домашньої прислуги), а також товариство українських ремісників, промисловців і торговців „Зоря”.

У XIX ст. міське українське населення внаслідок політичних й економічних передумов представляло собою „потоплений в темряві анальфабетизму і політичної відсталості лише етнографічний матеріал”<sup>1</sup>. Таке становище стало домінуючим внаслідок систематичних асиміляційних впливів з боку панівної державної нації.

Вже у 1848 р. польська інтелігенція почала активно працювати над створенням міщанських товариств у містах Східної Галичини. Так, у 1856 р. у Львові виникає товариство ремісничої молоді „Скала”, а згодом ремісниче товариство „Газда”. Товариства мали аналогічні цілі. Перше гуртувало ремісничу молодь, друге старших осіб. Організації були покликані плекати патріотичний дух та утверджувати польську національну ідею. Праця товариств була надзвичайно показовою у вимірі масовості та зовнішньої привабливості. Різноманітні масові дії патріотичного характеру з яскравою мистецькою програмою захоплювали як молодь, так і старше покоління, сприяли поглибленню національних почуттів не лише в середовищі польських громадян, а й чинили значний вплив на українське населення.

У цей час в Галичині не існувало не тільки робітничих товариств, а й взагалі не було українських об'єднань для ширших верств. Тому активні українці, залишившись без можливості вибору, долучалися до польських організацій. Зрозуміло, що їхнє членство зумовлювало відповідні наслідки: втрату національної ідентичності, відмову від своєї культурної приналежності. Така практика була поширена в усіх східногалицьких містах.

<sup>1</sup> „Зоря” її минуле і сучасне. Про пам'ятна книга з нагоди сорокових роковин існування товариства українських ремісників і промисловців „Зоря” у Львові, Львів 1924, с. 15.



Єдиним винятком було Львівське Ставропігійське братство. Товариство, яке мало кількасотлітню традицію і великі заслуги в сфері оборони української культури. Однак це товариство вже не відповідало духові часу, так як стало надто бюрократичним. Тому воно не могло виконувати ту місію, якої власне й потребувало міщанство, що було цілковито усунуте від будь-якої культурної діяльності. Водночас потреби українського міщанства з кожним роком ставали більш очевидними й болючими, їх відчували не лише вони, але й українська інтелігенція загалом, котра під впливом „весняного пробудження” ініціювала національне відродження<sup>2</sup>.

Ініціаторами організації міщанського товариського руху стали Лев Качоровський і Василь Нагірний. Лев Качоровський тривалий час був членом польських товариств, однак згодом коли зрозумів, що не зважаючи на те, що ці товариства проголошують позанаціональний характер, насправді є середовищами гартування польського національного духу, відмовився від членства у них. Внаслідок чого у співпраці з львівським архітектором В. Нагірним, у 1884 році у Львові було створене перше товариство українських ремісників „Зоря”.

Установчі збори товариства відбулися 22 травня в залі Народного дому, де були скликані загальні збори українських міщан. У правління товариства були обрані Василь Нагірний, д-р Кость Левицький, Михайло Сембратович, Павло Мартинів, Лев Качоровський, Карло Ткач і Григорій Козюк. Спочатку в товариство вступали старші промисловців, а потім почала входити і реміснича молодь.

Статут товариства 1924 р. визначав такі головні цілі його діяльності: підтримка товариського життя, просвіта та матеріальна допомога членам, заснування читалень й бібліотек, влаштування викладів, музичних та аматорських вечорів, забав, захист безробітних членів товариства, пошук праці та створення осередків для виховання і навчання ремісничої молоді<sup>3</sup>.

У 1930 р. товариство скорегувало свої статутні норми й відповідно його цілі були сформульовані наступним чином:

- гуртувати українських ремісників, промисловців і торговців;
- розвивати товариське життя;
- популяризувати культуру й освіту;
- надавати допомогу хворим та інвалідам;
- надавати допомогу матеріально занедбанним членам, а також допомагати членам при відкритті нових місць праці;
- підтримувати й сприяти розвитку рідного промислу;
- опікуватися українською ремісничою молоддю;

<sup>2</sup> Там само, с. 15.

<sup>3</sup> Там само, с. 15.

— відстоювати й підтримувати спільні інтереси українських ремісників, промисловців і торговців шляхом взаємної, як моральної так і матеріальної допомоги<sup>4</sup>.

Засобами для досягнення поставлених цілей було визначено такі:

- спільні зібрання на відчитах, лекціях, з метою обмірковування загальних питань, що торкаються справ ремісників, промисловців і торговців;
- бібліотеки, читальні і часописи, утримувані коштом товариства;
- доповіді, концерти, аматорські вистави, фестини, прогулянки й інші забави (за винятком азартних ігор), організовані товариством;
- допомогивий відділ, з фондів якого постійним членам у міру можливостей товариства надаватиметься допомога у випадку недуги, непрацездатності, страйку, безробіття, а також допомога на покриття коштів похорону дійсного члена або його дружини;
- інвалідський і сирітський фонди, які надаватимуть допомогу членам-інвалідам і дітям-сиротам, батьки яких були членами товариства;
- руханка і спорт;
- безкоштовне бюро посередництва праці й допомоги у пошуках праці;
- видавництва, які відповідають цілям товариства<sup>5</sup>.

Від початків свого створення товариство розгорнуло активну діяльність і працювало тривалий проміжок часу, в якому помітні періоди піднесення і занепаду товариського життя. Як тільки активність товариства та кількість його членів почали помітно зростати ним зацікавилася австрійська влада. З'явилися анонімні доноси і наклепи, про те що товариство замість того аби дбати про освіту членів поширює русофільську пропаганду, яка ініціює антидержавну акцію – від'єднання Галичини від Австрії. Внаслідок чого відбулися арешти кількох членів і обшуки в будинку товариства, хоч ніяких доказів знайдено не було, тим не менше на діяльність товариства це вплинуло доволі негативно.

Продуктивний період діяльності товариства припадає на 90-ті роки XIX ст. У лавах товариства в цей час була значна кількість молоді, яка в вечірніх годинах, вільних від роботи, радо відвідувала будинок товариства, тут систематично проводилися відчити і товариські бесіди, був створений хор, організовано курси української мови, бухгалтерії, відбувалися забави для ремісничих дітей, а також для дорослих членів товариства. Крім цього, товариство почало проводити публічні виступи, концерти, аматорські вистави не тільки у Львові, а й поза його межами. Виїзди не лише забезпечували популяризацію діяльності товариства, але

<sup>4</sup> Державний архів Львівської області (ДАЛО), ф. 295, оп. 1, спр. 26 (Статут товариства українських ремісників, промисловців і торговців „Зоря”, 1930), а. 1–2.

<sup>5</sup> Там само, а. 1–2.

також пробуджували й гуртували до такого ж організаційного життя в провінційних містах<sup>6</sup>.

З 1914 р. з початком війни життя товариство занепало, новий етап піднесення розпочався у 1920 р. Досягнення у розвитку товариства знайшли своє відображення в його розгалуженій структурі. Охарактеризуємо основні структурні складові.

Секція опіки над ремісничою молоддю була створена з ініціативи засновника товариства В. Нагірного. Тому після його смерті повна назва секції містила його ім'я, а саме „Секція опіки над ремісничою молоддю ім Василя Нагірного”. За своїм соціальним походженням група ремісничої молоді, як правило формувалася з бідних селянських синів, які були змушені шукати заробітку в місті. В силу соціально-політичних обставин українська реміснича молодь традиційно зазнавала поневірянь і знущань при виконанні своїх професійних обов'язків, терпіла холод і голод, лайку і муштру. Щоб подолати усі негативні наслідки такого становища у товаристві особливо дбайливо працювали з молодими людьми. Тут вони знаходили щирю батьківську опіку, розраду, допомогу, вчилися вірити у краще майбутнє, формували свою національну гідність. Вже у 1924 р. секція нараховувала більше 500 осіб<sup>7</sup>.

Молодь цієї секції збиралася щонеділі. Для них влаштовували популярні виклади з усіх областей знань, готували реферати з історії та географії України з ілюстраціями до відповідних тем, вголос читали газети, привчали до культурного проведення дозвілля. Були організовані курси німецької мови, створений хор. Молоді люди грали в шахи, пінг-понг, користувались послугами бібліотеки, ставили аматорські вистави, колективно ходили в театр, відвідували музеї, влаштовували спільні прогулянки.

Поряд із здобуттям освіти й культурним зростанням учасники секції мали звикати до самостійності, ставати активними, діяльними громадянами<sup>8</sup>.

Спортивна секція займалася організацією та безпосередньо брала активну участь у різноманітних змаганнях й турнірах з іншими товариствами, такими як „Січ”, „Пласт”, „Луг”, „Сокіл” та ін. У 1924 р. у секції було 30 членів. Після занепаду спортивної секції на весні 1931 р. відроджується самостійне спортивне життя ремісничої молоді. Реміснича промислова бурса у Львові, організувала спортивний гурток під назвою „Український ремісничий спортивний клуб”, який згуртував 50 ремісників і розгорнув працю у двох секціях: копаного м'яча, і легкої атлетики<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> „Зоря” її мнуле і сучасне. Пропам'ятна книга з нагоди сорокових роковин існування товариства українських ремісників і промисловців „Зоря” у Львові, Львів 1924, с. 16.

<sup>7</sup> Там само, с. 22.

<sup>8</sup> По освітньо-культурних гуртках, „Молоді робітники” 1933, ч. 1 (10), с. 15.

<sup>9</sup> На спортовому полі, „Молоді робітники” 1933, ч. 1 (10), с. 15.

Освітньо-забובהва секція у 1936 р. об'єднувала 21 члена. Проходом цього року вони провели 35 засідань, влаштували 20 заходів, 7 вечорниць, 1 аматорську виставу „Гостина Святого Миколая” для членів товариства. Усі ці імпрези дали можливість зібрати 107991 золотих<sup>10</sup>, які були використані на благочинну діяльність товариства.

Діяльність забавової секції не можна ототожнити виключно з функцією організації дозвілля. Її робота також передбачала і профілактичну функцію: запобігання згубним впливам вулиці й кінематографа<sup>11</sup>. Як бачимо, навіть при тогочасному рівні розвитку технічних медіа, в товаристві розуміли важливість запобігання некерованим потенційно шкідливим впливам на молодь.

Музична секція влаштовувала й брала участь у різноманітних святкуваннях, з нагоди урочистого Святого Причастя членів товариства, сокільських свят у Львові, Шевченківських концертів і та ін.

У 1898 р. в товаристві був створений хор.



Фото 1. Хор товариства „Зоря”, 1903 р.

Він влаштовував концерти з нагоди уродин І. Котляревського, на честь М. Лисенка, щорічні шевченківські концерти й брав участь у спільних концертах з іншими товариствами. Відомий випадок, коли хор виступав аж у Кракові. Дуже успішним був виступ хору у 1923 р. на святковій академії з нагоди роковин виходу першої української друкованої книжки, яку влаштували друкарі-українці, а також у концерті, що організувала філія „Просвіти”.

<sup>10</sup> ДАЛО, ф. 245, оп. 1, спр. 30 (Книга протоколів загальних зборів та засідань правління товариства за 1932-1938 рр.), а. 192.

<sup>11</sup> ДАЛО, ф. 295, оп. 1, спр. 7 (Книга протоколів засідань віділу та загальних зборів товариства „Зоря” за 1920-1932 роки), а. 96.

Секція жінок була заснована в 1923 р. Завданням секції було об'єднання українського ремісничого жіноцтва, а також надання моральної та матеріальної допомоги ученицям. Секція збиралася щонеділі і влаштовувала для учениць популярні виклади. Також секція опікувалася термінаторами зорганізованими при товаристві, збираючи пожертви на них і на секцію опіки над молоддю. У 1935 р. в секції було 90 осіб<sup>12</sup>.

При товаристві також був створений спеціальний самопомоговий фонд, в який у 1936 р. входило 164 члени<sup>13</sup>.

Важливим напрямом роботи товариства стала самоосвітня діяльність. З метою підвищення рівня культури й просвіти у товаристві було укомплектовано бібліотеку, що у 1936 р. налічувала 863 книжки.

Згідно з ідеологією товариства неділю кожен молодий ремісник чи робітник мав використати для самоосвіти. Тому молодь повинна була активно гуртуватися в самоосвітні гуртки. Аби ефективно працювати та допомагати у самопідготовці один-одному в гуртку могло бути 10 осіб. Наставник гуртка мав розподілити час на обговорення, доповіді, читання. Розпочиналася робота гуртка обговоренням, повторенням попередньої лекції, далі обговорення продовжував секретар, ознайомлюючи учасників з оглядом подій минулого тижня, підготовленого за матеріалами часописів. Бесіда мала бути жвавою й цікавою, про що мав дбати наставник, тривати бесіда могла 30 хв. Наступних 20 хв учасники слухали доповідь. Серед тематики для початківців: історія української церкви, історія України, географія України, „про чемну поведінку, гігієна, як живуть народи в світі, про ремесла в нас і інших народів”<sup>14</sup>.

Одним з яскравих прикладів роботи товариства в освітній сфері став своєрідний лекторій, що був організований в Станіславові з 27 листопада 1931 р. по 21 лютого 1932 р. Протягом цього періоду було виголошено 101 виклад з різних ділянок знань. Серед найцікавіших для ремісничого люду слід відзначити: „Значення книжки для середнього стану”, „Технологія для ремісників, зі спеціальними ілюстраціями одягової технології”, „Значення преси й реклами для середнього стану”, „З виховних питань українського ремісництва”, „Товарознавство для ремесла й промислу”, „Фізика в ремеслі та промислі”, „З історії українського міщанства та ремісництва”. Водночас серед недоліків цього просвітницького заходу було визначено малу кількість рефератів, присвячених ідеологічно-виховним питанням й відсутність тих, які б висвітлювали проблеми виховання ремісничої молоді. Такий недолік вважався дуже істотним з огляду на те, що фахову підготовку молодий ремісник може здобути і в товариствах інших народів,

<sup>12</sup> *Нове досягнення українського міщанства Львова*, „Мета” 1935, ч. 44, с. 4.

<sup>13</sup> ДАЛО, ф. 245, оп. 1, спр. 30 (Книга протоколів загальних зборів та засідань правління товариства за 1932-1938 рр.), а. 192.

<sup>14</sup> *Самоосвітні гуртки*, „Молоді робітники” 1931, ч. II-III, с. 8-9.

а в „рідній організації він мусить передовсім знайти ідею – змагання, яке захопило б його до глибини душі і повело туди, куди кличе найвище добро нації”<sup>15</sup>.

Учасники товариства надзвичайно чітко усвідомлювали важливість національного виховання молодого покоління, формування у нього міцних моральних та ідеологічних переконань: „Життя – це боротьба! Ідеологія має нормувати наш спосіб думання і поступу, а організація має ідеологічно поєднувати і скріпляти нашу націю. На цій загальній основі ми будемо нашу практичну ідеологію, якої начальним законом є Добро Української Нації”<sup>16</sup>.

Покращання організаційної діяльності товариства, популяризація його роботи вимагали видання друкованих органів, адже наявність якісного періодичного видання вважалася мірилом зорганізованості і культури якої-небудь людської групи. „Часопис не є тільки відбиткою життя даної спільноти, він є виразником її стремління”<sup>17</sup>. Завдяки таким міркуванням „Зоря” налагодила видання ремісничих часописів: „Фаховий Вістник” у Станіславові та „Молоді Робітники” у Львові. Знову ж таки головним завданням друкованих органів була ідеологічна й просвітницька роботи, особливо необхідна для українського народу в тогочасних несприятливих суспільно-політичних умовах. „Бо кому ж як кому, але цьому державотворчому чинникові, яким є ремісництво, конечно потрібно цього могутнього двигуна, яким є друковане слово, щоб рушити його з мертвої точки та надати йому правильну напрямну у спільному стремлінні до вимірної мети – Української Нації!”<sup>18</sup>.

Поряд із статтями ідейно-виховного змісту в „Молодих робітниках” поміщали публікації, що стосувались питань освіти, були рубрики спортивних досягнень, юридичних порад, оглядів робітничого життя у світі.

Попри об’єктивні факти якісного розвитку роботи товариства можна навести докази на користь його досягнень, що мають кількісний характер. Отож, у 1936 р. товариство мало 16 філій, зокрема у Калуші, Коломиї, Перемишлі, Рогатині, Жовкві, Жидачеві, Дрогобичі, Копиченцях. Окрім філій були створені окремі міщанські товариства: „Гаразд” в Яворові, „Міщанська бесіда” в Стрию, „Зоря” в Тернополі й Дрогобичі. Ці організації були засновані на статутах „Зорі” і підпорядковувались її правлінню. З ініціативи старших членів товариства постали дві поважні міщанські організації „Міщанське Братство” і „Міщанський ремісничо-промисловий союз”. Більше того, планувалось відкриття нових філій у Надвірній, Галичі і Тербовлі<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> *Ремісничий університет*, „Молоді робітники” 1932, ч. II, с. 13.

<sup>16</sup> *Наш шлях*, „Молоді робітники” 1933, ч. 1 (10), с. 4.

<sup>17</sup> *Українська ремісничая преса*, „Молоді робітники” 1933, ч. 1 (10), с. 15.

<sup>18</sup> О. Проциус, *Значення часопису для ремісників*, „Молоді робітники” 1931, ч. 1, с. 3.

<sup>19</sup> ДАЛО, ф. 245, оп. 1, спр. 30 (Книга протоколів загальних зборів та засідань правління товариства за 1932–1938 рр.), а. 191.

Серед вагомих досягнень товариства також слід згадати заснування ним ремісничо-промислової бурси у Львові, яка стала одним з головних об'єктів піклування товариства і значною мірою завдячує йому власним будинком.

Успіхи товариства досягались як завдяки факторам організаційного характеру, так і особистісному чиннику. Серед членів товариства було багато самовідданих осіб, які надзвичайно активно брали участь в його діяльності. Однак були й так звані симпатички товариства, які не будучи членами, натхненно долучались до його розвитку. Серед таких можна згадати д-ра Сушкевича, лікаря, який не тільки безкоштовно лікував членів товариства, але також заповів „Зорі” 150 000 австрійських корон. Ці кошти жертводавець призначив на стипендії для освіти української ремісничої молоді за кордоном. Також відомий випадок, коли монах Василіянин, віддав на користь товариства свій капітал, відсотки з якого скеровувались на допомогу тим членам, які відкривали власні майстерні<sup>20</sup>.

Отож, як бачимо товариство користувалось значною популярністю серед українського населення, мало свої суттєві напрацювання, що відобразилися у змісті, формах й обсягах діяльності. Провідники товариства не тільки констатували його заслуги, вони аналізували проблеми, визначали перспективи та нові завдання. „Заслуга товариства не в тому, що воно вміє дати розраду своїм членам, що має власний дім, а в тому що воно було першим, яке кинуло клич, а потім реально стало його втілювати в життя, а саме стало гуртувати український міський елемент, що воно почало здвигати цю найважливішу основу існування кожної нації, якої, на жаль, українська нація сорок літ не мала. У своїй праці воно стоїть і далі, але вона сьогодні вже не така затяжна, не така безнадійна, а загальнозрозуміла. В момент походу на здобуття міст, в момент творення того, без чого майже не мислима зміна нашого положення, а саме сильних кадр міського населення, цього мозку нації, товариство „Зоря” в дні сорокалітніх роковин свого існування може сміливо і гордо сказати „Я своє вчинила Україно, твоє майбутнє в місті”<sup>21</sup>.

На святкуванні 25-річчя товариства, його голова п. Ю. Сидорак виголосив промову, яку закінчив словами: „На міцних основах, покладених нашими попередниками в нашій „Зорі” будемо ми молодші вести далі будову нашого відродження, на користь нашої матері України, прямуючи до її самостійності й незалежності”<sup>22</sup>.

Проаналізувавши досягнення товариства, а також взявши до уваги умови, в яких розгорталась його діяльність, можна зробити висновок про

<sup>20</sup> „Зоря” її мнуле і сучасне. Про пам'ятна книга з нагоди сорокових роковин існування товариства українських ремісників і промисловців „Зоря” у Львові, Львів 1924, с. 18.

<sup>21</sup> Там само, с. 23–24.

<sup>22</sup> Там само, с. 18.

виконання ним особливої місії не лише у вимірі культурно-просвітньої діяльності, а й у площині формування національносвідомої верстви українських ремісників.

## Література

*„Зоря” її мнуле і сучасне. Пропам’ятна книга з нагоди сорокових роковин існування товариства українських ремісників і промисловців „Зоря” у Львові, Львів 1924.*

Державний архів Львівської області, ф. 245, оп. 1, спр. 30 (Книга протоколів загальних зборів та засідань правління товариства за 1932–1938 рр.).

Державний архів Львівської області, ф. 295, оп. 1, спр. 26 (Статут товариства українських ремісників, промисловців і торговців „Зоря”, 1930).

Державний архів Львівської області, ф. 295, оп. 1, спр. 7 (Книга протоколів засідань виділу та загальних зборів товариства „Зоря” за 1920–1932 роки).

*На спортовому полі, „Молоді робітники” 1933, ч. 1 (10).*

*Наш шлях, „Молоді робітники” 1933, ч. 1 (10).*

*Нове досягнення українського міщанства Львова, „Мета” 1935, ч. 44.*

*По освітньо-культурних гуртках, „Молоді робітники” 1933, ч. 1 (10).*

*Продиус О., Значення часопису для ремісників, „Молоді робітники” 1931, ч. 1.*

*Ремісничий університет, „Молоді робітники” 1932, ч. II.*

*Самоосвітні гуртки, „Молоді робітники” 1931, ч. II–III.*

*Українська ремісничя преса, „Молоді робітники” 1933, ч. 1 (10).*



## **Cultural-educational activity of the society 'Zorya' in Lviv (1884–1939)**

### **Summary**

The active movement of the amateur unions of the Ukrainian nation arose in Galicia at the end of the 19<sup>th</sup> century. The unions of the class direction, so-called labour unions, took the particular place among the appeared organisations. The society 'Zorya' (the society of Ukrainian craftsmen, manufacturers and tradesmen) was founded in Lviv with the aim of protection the interests and the lows of Ukrainian craftsmen, providing their social and material defence, cultural and educational development. With the aim of realisation of the tasks, determined by the statute, the society began the active work, formed a branched structure, and used different resources and means. In imitation of the Lviv centre, new branches and separate related organisations appeared. The following sections were distinguished in the society: the sporting section, the educational-entertaining one, the music one, the section of women and care of the youth, self-helped fund. The library was also formed here. The educational work with the youth was conducted. For its successful realisation special recommendations and rules were determined. The work of self-educational circle was also well-managed. The society started to publish its own periodicals: 'Professional messenger' and 'Young workers', which promote the popularization of the society's activity and became the means for the rise of the Ukrainian workers' cultural-educational level.

**Keywords:** Ukrainian craftsmen, the society 'Zorya', cultural-educational activity, self-educational circles.



Kazimierz RĘDZIŃSKI

## **Kontrowersje i konflikty w środowisku studenckim we Lwowie w latach 1919–1939**

**Słowa kluczowe:** Lwów, Polacy, Żydzi, Ukraińcy, organizacje studenckie, konflikty polityczne, konflikty narodowościowe, ekscesy antyżydowskie.

### **1. Spory lat dwudziestych**

Lwów okresu II Rzeczypospolitej był ważnym ośrodkiem naukowym. Działy tu cztery uczelnie: Uniwersytet Jana Kazimierza, Politechnika Lwowska, Akademia Weterynaryjna oraz Akademia Handlu Zagranicznego. W roku akademickim 1934/1935 pracowało w nich 169 profesorów, 176 docentów oraz 478 doktorów i magistrów<sup>1</sup>. Pod względem liczebności pracowników naukowych środowisko lwowskie sytuowało się na drugim miejscu po Warszawie. Lwowski ośrodek naukowy charakteryzował się wysoką rangą naukową, szkoły naukowe matematyczna i logiczna zyskały rozgłos światowy, podobnie jak osiągnięcia w niektórych dziedzinach medycyny.

Na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym Uniwersytetu im. Jana Kazimierza pracowali Leon Chwistek, Stefan Banach, Hugo Steinhaus, Stanisław Mazur, Stanisław Kulczyński, Włodzimierz Trzebiatowski i August Zierhoffer. Wydział Lekarski chlubił się biologiem Rudolfem Weiglem – wynalazcą szczepionki przeciw tyfusowi plamistemu, Jakubem Parnasem – jednym z twórców współczesnej biochemii, Franciszkiem Groerem – pediatrą, Adamem Grucą – ortopedą, oraz chirurgami Antonim Cieszyńskim i Tadeuszem Ostrowskim. W filozofii znaczące miejsce zajmowali Kazimierz Twardowski, Kazimierz Ajdukiewicz i Roman Ingarden. Ukształtowały się oryginalne szkoły naukowe w matematyce, filozofii, biologii i antropologii.

<sup>1</sup> Cz. Madajczyk, R. Torzecki, *Świat kultury i nauki Lwowa (1936–1941)*, „Dzieje Najnowsze” 1982, R. XIV, z. 1–4, s. 47.

II wojna światowa zniszczyła bezpowrotnie ten wyjątkowy w dziejach nauki zespół. Część profesorów znalazła śmierć na Wzgórzach Kadeckich 4 lipca 1941 r., rozstrzelana przez Niemców zaraz po zajęciu przez nich Lwowa.

Lwów podobnie jak inne miasta wschodu był w okresie II Rzeczypospolitej społecznością wielonarodowościową, wykazującą specyficzne cechy. Stanowił nie tylko ważny ośrodek nauki i kultury polskiej, ale także centrum kultury i nauki ukraińskiej. Te centra były jednak sobie obce, nie zbliżały się do siebie. Najsilniejszą naukowo grupą, mogącą w każdej chwili utworzyć uniwersytecki wydział lekarski, była grupa ukraińskich lekarzy.

Lwów miał tradycje zgodnego współżycia różnych narodowości: Polaków, Ukraińców, Żydów, Ormian, Niemców, przenikania się kultur narodowych.

Lata świetności ośrodka gospodarczo-handlowego I Rzeczypospolitej przeminęły, podobnie jak hasło „gente Ruthenus, natione Polonus”, wygasła również kultura szlachecka, ale spuścizna jej pozostała. W okresie, kiedy Lwów był stolicą Galicji, siedzibą Namiestnictwa i Sejmu Galicyjskiego, wiele rodzin różnych narodowości było tak skoligaconych, że życie narzuciło konieczność zgodnego współżycia i tolerancji, niezależnie od opcji na rzecz jednego czy drugiego narodu.

Zakończenie I wojny światowej przyniosło zaostrzenie konfliktów narodowościowych. Pogorszyły się stosunki polsko-ukraińsko-żydowskie. Czynnikiem istotnie kształtującym postawy ludzi były nie tylko kwestie światopoglądowe, ale także opcje polityczne – od komunistów po liberałów. Szeroki nurt ludzi kultury i nauki próbował oddziaływać łagodząco na pogarszające się stosunki polsko-ukraińsko-żydowskie.

Liczni na uczelniach lwowskich byli studenci Żydzi. W Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie w roku akademickim 1921/1922 było 2226 studentów Żydów, tj. 46,6%. W roku 1923/1924 było ich 2643, to jest 43,3%. Był to najwyższy odsetek studentów żydowskich w okresie międzywojennym spośród wszystkich uniwersytetów w Polsce. W roku 1930/1931 ich liczba spadła do 2000 (31,9%), aby w roku akademickim 1937/38 zmniejszyć się do 323 osób, to jest 10,5%<sup>2</sup>. Na wydziale prawa oraz wydziale lekarskim studenci żydowscy stanowili ponad połowę studentów.

Na Politechnice Lwowskiej liczba studentów Żydów charakteryzowała się stabilnością, z niewielką tendencją do wzrostu. W roku 1921/1922 było ich 297 (13,8%), w roku 1930/1931 – 361 (12,3%), a w 1937/1938 – 310 osób (10,9%)<sup>3</sup>.

Ten mieszany narodowościowo skład środowiska studenckiego tamtych lat był powodem wielu napięć i konfliktów. Były one odbiciem konfliktów społeczno-gospodarczych w kraju, a często wręcz areną tych ostatnich. Na konflikty uniwersyteckie coraz silniej wpływała zaostrzająca się sytuacja międzynarodowa

<sup>2</sup> S. Langnas, *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931 (Studium statystyczne)*, Lwów 1933, s. 15; J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kre-sowy uczelni*, Kraków 2007, s. 66.

<sup>3</sup> „Statystyka Polski”, seria C, z. 101: „Statystyka Szkolnictwa”, Warszawa 1939, s. 83.

wa, narastanie groźby wojny w Europie, szerzenie się ruchów faszystowskich w sąsiadujących z Polską państwach. W złożonej sytuacji społeczno-gospodarczej, a faktycznie w czasie wielkiego kryzysu, w jakim znalazła się Polska, drobne preteksty służyły do wywoływania wystąpień antyżydowskich. Przykładem były zamieszki uliczne od 2 do 12 czerwca 1929 r., pretekstem było rzekome znieważenie uczestników procesji Bożego Ciała przez uczennice gimnazjum żydowskiego przy ul. Zygmuntowskiej. Z budynku dochodził gwar i śmiech uczniowski w czasie przerwy międzylekcyjnej. Przez okna uczniowie mieli rzekomo rzucać resztkami jedzenia w uczestników procesji. Prowadzący procesję ks. Wincenty Rokicki nie zauważył profanacji nabożeństwa. Biskupi lwowscy (Bolesław Twardowski, Józef Teodorowicz i Franciszek Lisowski) publicznie stwierdzili, że miała miejsce obraza uczuć religijnych, a nawet świętokradztwo<sup>4</sup>. Władze Ministerstwa Spraw Wewnętrznych twierdziły natomiast, że nie było świadomej chęci prowokacji ze strony uczennic żydowskich, co najwyżej był to przypadek niewłaściwego zachowania<sup>5</sup>.

Rozruchy antyżydowskie na mieście z udziałem studentów trwały przez 12 dni. Zdemolowano m.in. budynek gimnazjum, redakcję dziennika „Chwila”, Żydowski Dom Akademicki przy ul. św. Teresy, wybijano szyby w sklepach żydowskich. Na ulicach policja aresztowała 40 studentów, a 4 czerwca tego roku w Domu Studenta przy ul. Łozińskiego aresztowano 42 studentów, w tym 28 z Politechniki.

W latach dwudziestych reprezentatywny dla stanowiska ruchu endeckiego był postulat wprowadzenia *numerus clausus*, to jest ograniczenia dostępu Żydów do szkół polskich. Wprowadzenie go miało być narzędziem wyrównującym szanse młodzieży polskiej i żydowskiej. Uważano *numerus clausus* za niezbędny warunek zapobieżenia dominacji Żydów w kulturze i gospodarce.

Sprawa *numerus clausus* zaczęła się w Uniwersytecie Lwowskim, w którym dziekani w czasie wpisów na rok akademicki 1922/1923 wprowadzili ograniczenie liczby kandydatów Żydów na wydział medycyny i wydział filozoficzny. Zarządzenia te zostały uchylone przez Kazimierza Kumanieckiego, ówczesnego ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Z kolei akcja studentów zrzeszonych w Młodzieży Wszepolskiej, poparta przez prof. Stanisława Głębińskiego – prezesa Związku Ludowo-Narodowego, spowodowała wniesienie 16 stycznia 1923 r. do Sejmu wniosku o zmianę odpowiednich artykułów ówczesnej ustawy akademickiej. Chodziło o ograniczenie przyjmowania studen-

<sup>4</sup> A. Biedrzycka, *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków 2012, s. 476; S. Giza, *Na ekranie życia. Wspomnienia z lat 1908–1939*, Warszawa 1972, s. 131; W. Chajes, *Semper Fidelis. Pamiętnik Polaka wyznania mojżeszowego z lat 1926–1939*, Kraków 1997, s. 87.

<sup>5</sup> M. Łapot, *Incydenty antysemityczne w szkołach lwowskich (1867–1939)*, [w:] *Relacje w przestrzeni społeczno-ekonomicznej*, red. E. Golbik-Madej, seria: Przegląd Nauk Stosowanych, nr 6, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice 2015, s. 107–119; A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 475 i n.

tów innych narodowości, głównie żydowskiej, proporcjonalnie do procentu, jaki ludność danej narodowości stanowiła w ogólnej liczbie ludności kraju.

Komisja oświatowa Sejmu wyznaczyła referenta w tej sprawie prof. Władysława Konopczyńskiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego. MWRiOP zwróciło się zaś do 41 wydziałów szkół akademickich o opinię. Za wprowadzeniem *numerus clausus* było 27 wydziałów, w tym wszystkie wydziały Politechniki Warszawskiej i Uniwersytetu Poznańskiego, Akademii Górniczej w Krakowie, Akademii Weterynaryjnej we Lwowie, Wydziały Teologii Uniwersytetu Jagiellońskiego i Warszawskiego, Wydziały Humanistyczny i Sztuk Pięknych Uniwersytetu Wileńskiego, Wydziały Prawne Uniwersytetu Jagiellońskiego i Lwowskiego oraz Wydział Lekarski UJ. Wydziały Filozoficzny i Lekarski Uniwersytetu Lwowskiego były za pozostawieniem tej sprawy decyzji władz dziekańskich.

Przeciwko ograniczeniu przyjęć było 9 wydziałów: Wydział Prawa, Filozoficzny, Lekarski i Teologii Protestanckiej Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział Filozoficzny UJ, Wydział Ogólny Politechniki Lwowskiej, Wydział Prawa oraz Lekarski Uniwersytetu Wileńskiego oraz wszystkie trzy wydziały Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie<sup>6</sup>. Projektu nowelizacji ustawy akademickiej nie poddano jednak pod obrady Sejmu, m.in. z racji sprzeciwu Koła Żydowskiego, PSL „Piaś”, PSL „Wyzwolenie” oraz PPS<sup>7</sup>.

Minister Stanisław Głabiński 12 lipca 1923 r. wydał okólnik zezwalający radom wydziałów do ograniczenia liczby przyjmowanych studentów za zgodą MWRiOP. Okólnik ten uchylono 20 września 1926 r. przez ministra Antoniego Sujkowskiego<sup>8</sup>.

Jak wspomina Kazimierz Żygulski, późniejszy minister kultury w Polsce:

Gdy jesienią 1937 roku przyszedłem na Wydział Prawa UJK i rozpocząłem studia, wraz z zaostrzającą się sytuacją polityczną w kraju nastąpiła wyraźna brutalizacja życia studenckiego. Bójki i awantury, strajki i blokady, starcia zarówno z odmiennie myślącymi ludźmi, jak i z policją, były coraz częstsze<sup>9</sup>.

K. Żygulski wspomina, że awantury na uczelniach stały się głównym tematem zainteresowania prasy. Straż uniwersytecka była zbyt słaba, by poradzić sobie z zamieszkanymi. Zaprowadzenie porządku utrudniał eksterytorialny status uniwersytetu – policja mogła do niego wejść tylko na wezwanie rektora. Rektorstwo rzadko korzystało z przysługującego im prawa, gdyż w senatach uczelni

<sup>6</sup> D. Mycielska, *Postawy polityczne profesorów wyższych uczelni w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX wieku, Studia 4*, red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1985, s. 320.

<sup>7</sup> W. Mich, *Obcy w polskim domu. Nacjonalistyczne koncepcje rozwiązania problemu mniejszości narodowych 1918–1939*, Lublin 1994, s. 80 i n.; O. Bergman, *Narodowa Demokracja wobec problematyki żydowskiej w latach 1918–1929*, Poznań 1998, s. 232 i n.

<sup>8</sup> M. Pasztor, *Położenie mniejszości żydowskiej w Polsce w świetle francuskiej korespondencji dyplomatycznej z lat 1921–1939*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1998, nr 4, s. 8; Sz. Rudnicki, *From numerus clausus to numerus nullus*, „Polin” 1987, vol. 2, s. 246 i n.

<sup>9</sup> K. Żygulski, *Jestem z lwowskiego etapu...*, Warszawa 1994, s. 76.

większość stanowili profesorowie o poglądach prawicowych. Ponadto organizacje studenckie, jak na przykład Bratnia Pomoc, miały charakter prawicowy, często wręcz faszyzujący. W utrzymywanych przez nich domach studenckich nie mogli mieszkać studenci publicznie przyznający się do innego światopoglądu<sup>10</sup>.

Od początku lat trzydziestych z różnych względów zaostrzyły się problemy związane z bardzo liczną i wewnątrznie zróżnicowaną mniejszością żydowską w Polsce. Coraz silniej oddziaływały rasistowskie hasła hitlerowskie, które przejmowała agresywna prawica<sup>11</sup>. Z drugiej strony zaś nielegalne organizacje komunistyczne na terenach wschodnich II Rzeczypospolitej opierały się w dużym stopniu na aktywistach żydowskich.

Prawica nacjonalistyczna głosiła hasła polonizacji handlu, organizowała ekonomiczny bojkot sklepów żydowskich, żądała ograniczenia liczby studentów Żydów lub nawet zakazu ich przyjmowania na uczelnie państwowe.

Sama społeczność żydowska była rozwarstwiona materialnie i kulturalnie. Liczny proletariatus istniał obok warstwy średniej i bogatej. Ludność ta była również zróżnicowana w swym stosunku do Polski i jej spraw. Część tego środowiska uważała się za Polaków wyznania mojżeszowego, inni pod wpływem bardzo aktywnych w Polsce ruchów syjonistycznych uznawali swą odrębność narodową i, jeśli tylko można było, emigrowali do Palestyny, chcąc tam budować swą nową ojczyznę. Część widziała rozwiązanie swych problemów w rewolucji komunistycznej, która – jak sądzili i głosili – będzie ostatecznym tryumfem internacjonalizmu, radykalnie rozstrzygnie wszelkie problemy narodowe i uniemożliwi dyskryminację etniczną.

Pewien wpływ na pojawienie się w środowisku akademickim postaw konfrontacyjnych w odniesieniu do Żydów wywarły wydawnictwa wspomnieniowe dotyczące zakończenia I wojny światowej i kulis konferencji pokojowej w Wersalu. Jak wspomina Jan Wawrzków – student UJK i prominentny działacz Młodzieży Wszechpolskiej – były to przede wszystkim Romana Dmowskiego *Polityka polska i odbudowa państwa*, Jędrzeja Giertycha *Tragizm losów Polski*, Henryka Rolickiego (Tadeusza Gluzińskiego) *Zmierzch Izraela*. W pracach twierdzono, że „anonimowe mocarstwo”, dysponujące masonerią, prasą, kapitałem i najlepszą w świecie informacją, stoi za wszystkimi trudnościami, na jakie napotyka Polska (głównie zamęt polityczny, anarchia skarbową, drożyzna)<sup>12</sup>. W pracy R. Dmowskiego ukazano antypolskie intrygi przed i podczas konferencji pokojowej w Paryżu, uwieńczone narzuceniem Polsce *Traktatu o mniejszościach narodowych* z 28 czerwca 1919 r. Traktat taki nie został jednak narzucony pokonanym Niemcom. Bardzo ważną przesłanką konfrontacyjną było prze-

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> R. Wapiński, *Kształtowanie się w Polsce w latach 1922–1939 poglądów na ruchy faszystowskie w Europie*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 687, „Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi” IX, Wrocław 1985, s. 89 i n.; tenże, *Ruchy nacjonalistyczne a formowanie się tendencji faszystowskich i parafaszystowskich*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 366, „Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi” III, Wrocław 1977, s. 223 i n.

<sup>12</sup> J. Wawrzków, *Lwowska Młodzież Wszechpolska*, „Glaukopis” 2006, nr 5–6, s. 78.

konanie, że Żydzi współdziałają z wrogami państwa, czy wręcz są czynnikiem popychającym inne narody do wrogich działań. Oskarżono Żydów o sympatie prorosyjskie. Nowy wymiar zarzut ten uzyskał po rewolucji październikowej. Objęcie władzy przez bolszewików, z których wielu było z pochodzenia Żydami, zyskiwać miało temu państwu sympatię „światowego Żydostwa”. Tradycyjnie uważano Żydów za twórców i głównych propagatorów komunizmu. Odrzucając tezę o komunistycznych sympatiach ogółu społeczeństwa żydowskiego, nie sposób zaprzeczyć, że wśród części Żydów były one silne.

## 2. Zaostrzenie konfliktu w latach trzydziestych

Akademickie koła Młodzieży Wszechpolskiej wstąpiły do utworzonego w 1926 r. Obozu Wielkiej Polski, reprezentując w nim Ruch Młodych. Młodzież Wszechpolska po przewrocie majowym w 1926 r. wraz z całym obozem narodowym przeszła do opozycji, do walki z sanacją. Organizacje studenckie tego ugrupowania, zmierzając do zdominowania ruchu akademickiego, usiłowały opanować najważniejsze instytucje studenckie, jakimi były Bratnia Pomoc i koła naukowe. Młodzież Wszechpolska w omawianym okresie wykazywała najwyższą dynamikę rozwoju, ogarniając powoli wszystkie środowiska akademickie.

Antyżydowskie i antisocjalistyczne nastawienie obozu narodowego prowadziło do nieustannych konfliktów i zaburzeń w środowiskach studenckich. Ewolucja żądań obozu doprowadziła także w latach trzydziestych do wysunięcia w stosunku do młodzieży żydowskiej hasła *numerus clausus* i żądania ograniczenia aspiracji zawodowych młodzieży słowiańskich mniejszości narodowych.

W październiku 1931 r. Klub Narodowy endecji złożył ponownie wniosek w Sejmie o wprowadzenie *numerus clausus*. Jednocześnie postulowano wprowadzenie „getta ławkowego”, co służyć miało zniechęceniu Żydów do podejmowania studiów, a doraźnie realizowało zasadę izolacji. Postulat ten wprowadzono w życie na przełomie 1937/1938 roku. Zniechęcaniu Żydów służyć miały od 1937 r. „dni”, a od 1938 r. „tygodnie bez Żydów”.

Zaostrzenie relacji polsko-żydowskich w ośrodku akademickim nastąpiło po zabójstwie studenta Stanisława Waclawskiego w dniu 10 listopada 1931 r. w Wilnie. Student zginął uderzony kamieniem w czasie ekscesów ulicznych między studentami polskimi i żydowskimi.

We Lwowie 12 listopada tego roku na wieść o tragicznej śmierci studenta w Wilnie zaczęto siłą usuwać Żydów z sal wykładowych, wielu pobito i poturbowano. Na wiecu zwołanym za zgodą rektora S. Krzemieniewskiego podjęto rezolucję o konieczności wprowadzenia *numerus clausus* oraz bojkotu ekonomicznego i gospodarczego wobec Żydów<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 636; A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa – Kraków 1972, s. 151.



Bardzo łatwo datę śmierci studenta włączono w ciąg rocznic historycznych Polski, to jest: powstania listopadowego, walki o Lwów, odzyskania niepodległości. Śmierć S. Waclawskiego porównywano do tej, w jakiej zginęli ochotnicy w wojnie polsko-bolszewickiej 1920 r., a nadto w powstaniach śląskich i wielkopolskich. Zginął jak żołnierz, jest więc symbolem ofiary tysiąca bezimiennych bojowników o Polskę. Postać i ofiara życia S. Waclawskiego stały się natchnieniem dla poetów prawicy. Ten gatunek literacki chętnie publikowano w prasie akademickiej.

W nocy z 26/27 listopada 1932 r. przy ul. Długosza przed kawiarnią „Adria” w trakcie bójki z grupą żydowską poranieni nożami zostali trzej studenci Akademii Medycyny Weterynaryjnej: Jan Grotkowski, Stanisław Pietruszka i Jerzy Szczepanowski. Jan Grotkowski zmarł w szpitalu w wyniku odniesionych ran. Policja aresztowała nożowników: Mojżesza Katza, Szulima Kellera, Izraela Tunego i Nuchima Schmera<sup>14</sup>.

Na drugi dzień, wieczorem rozpoczęły się na mieście antyżydowskie ekscesy, głoszone hasło „krew za krew”. Po pogrzebie J. Grotkowskiego 29 listopada awantury rozpoczęły się na nowo. Zniszczono 50% sklepów żydowskich (w tym także polskich), bito przypadkowych ludzi. Policja aresztowała 100 osób, w większości studentów. Manifestacje i strajki studenckie trwały przez 2 tygodnie<sup>15</sup>.

Tragiczne były zajścia studenckie w roku akademickim 1938/1939. Podczas bójki na dziedzińcu Politechniki w dniu 18 listopada 1938 r. nożami pokaleczono dwóch studentów Żydów: Mendla Lehrera i Samuela Prowellera, który zmarł dwa dni później. Trzy dni później – 21 listopada 1938 r. – w budynku Wydziału Lekarskiego UJK, przy ul. Piekarskiej zamordowany został student farmacji Karol Zellmeyer<sup>16</sup>.

Wreszcie 24 maja 1939 r. w gmachu Politechniki w trakcie zajęć w laboratorium chemicznym „bojówka studencka” łomem żelaznym zabiła Markusa Landesberga, studenta III roku chemii<sup>17</sup>. Sprawcy nigdy nie zostali wykryci i ukarani.

Czterokrotnie w latach 30. XX wieku policja przeprowadziła rewizje w domach studenckich Politechniki i Uniwersytetu (w II Domu Technika przy ul. Abrahamowiczów oraz Domu Akademika przy ul. Łozińskiego 7). Studenci stoczyli wówczas z policją „wojenne bitwy”. Podczas rewizji w dniu 11 marca

<sup>14</sup> A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 636; A. Graboń, *Problematyka żydowska na lamach prasy akademickiej w okresie międzywojennym*, Kraków 2008, s. 173 i n.

<sup>15</sup> A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 643.

<sup>16</sup> Tamże, s. 939 i n.; Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, sygn. 13509/III, Ulotki organizacji młodzieżowych Uniwersytetu J. Kazimierza i Politechniki Lwowskiej oraz papiery różne z lat 1931–1939, k. 200–207. Bojówkarzy nie ustalono. Tuż przed napadem zauważono studenta Komendowskiego z Wydziału Inżynierii, uznawanego za przywódcę bojówki. Prokuratura podejrzewała o zadanie 6 śmiertelnych uderzeń pałką w głowę studenta Stanisława Cześnikowskiego, Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi [dalej: CDIAUL], f. 205, op. 1, sygn. 1118, k. 12.

<sup>17</sup> A. Biedrzycka, dz. cyt., s. 968.

1939 r., ponad godzinę trwała bitwa w Domu Technika, zanim 250 policjantów weszło do budynku. Studenci oddali strzały rewolwerowe do policjantów, atakowali kamieniami i cegłami, bryłami węgla, butelkami z kwasem siarkowym, butelkami wypełnionymi piaskiem, a wewnątrz budynku – żelaznymi elementami łóżek. W czasie rewizji policja znalazła 16 rewolwerów, 13 granatów ręcznych, 2 flowery, petardy, 20 sztyletów i bagnetów, 4 łomy żelazne, 34 kastety. Aresztowano 46 studentów Uniwersytetu i 40 studentów Politechniki<sup>18</sup>.

Strajki i okupacja budynków uczelni oraz ekscesy uliczne nasiliły się w 1937 r. i miały wymusić na władzach akademickich wprowadzenie getta ławkowego. 13 listopada 1937 r. strajk generalny w UJK przerodził się w napaść fizyczną na rektora Stanisława Kulczyńskiego. Obrzucono go jajkami i oblano płynem żrącym przy okrzykach „precz z rektorem Kulczyńskim”<sup>19</sup>. Student medycyny Jan Kornas wykrzykiwał: „żądamy ghetta”. Pojawiły się ulotki z wezwaniem „na latarnię z Kulczyńskim”<sup>20</sup>. 10 listopada 1937 r. po nabożeństwie żałobnym w kościele akademickim św. Mikołaja za duszę studenta S. Waclawskiego ekscesy przeniosły się na ulicę Akademicką. Bito przypadkowych przechodniów Żydów, wybijano szyby w oknach sklepów żydowskich, zdemolowano kino „Rialto”. Wznoszono okrzyki: „Niech żyje Dmowski, precz z komuną”<sup>21</sup>. Policja zatrzymała studentów Mariana Disiena, Piotra Hajdasza, Ludwika Zabiegę, Mieczysława Wojtynę, Zygmunta Happacha, Mariana Grabca, Bolesława Hardta, Stanisława Zwarykiewicza, Albina Trzecińskiego, Władysława Kłosa, Stanisława Popiela i Andrzeja Pieńkowskiego. Byli to studenci UJK, Politechniki i Akademii Handlu Zagranicznego. Zatrzymano również nieletniego Fryderyka Langa – ucznia gimnazjum<sup>22</sup>.

20 listopada 1937 r. burdy i ekscesy studenckie przed gmachem głównym UJK rozpedziła policja. Policję studenci obrzucili zgniłymi jajkami i kamieniami. obrażenia odnieśli policjanci: Józef Lang, Kazimierz Zonko, Tadeusz Ostrowski oraz Jan Woźny<sup>23</sup>. Policja zatrzymała studentów Zbigniewa Wojtasa, Jana Głuda, Franciszka Wojnara, Franciszka Słodczyka i Juliusza Malika<sup>24</sup>.

25 listopada tegoż roku miała miejsce kontrmanifestacja około 100 studentów Żydów, którzy wznosili okrzyki: „Precz z gettem, precz z endecją”, „My chcemy nauki, precz z chuliganami”, „Nie chcemy tracić roku, chcemy się uczyć”, „Precz z awanturnikami hańbiącymi honor akademika”, „Chcemy walki o obniżkę opłat”<sup>25</sup>.

<sup>18</sup> Tamże, s. 954.

<sup>19</sup> CDIAUL f. 205, op. 1, sygn. 487, k. 53.

<sup>20</sup> Tamże, k. 78; J. Żyndul, *Cele akcji antysemitycznej w Polsce w latach 1935–1937*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1992, nr 1, s. 61.

<sup>21</sup> CDIAUL, f. 205, op. 1, sygn. 487, k. 33.

<sup>22</sup> Tamże, k. 33.

<sup>23</sup> Tamże, k. 78.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Tamże, k. 99, 101.

Nową formą walk studenckich były strajki i okupacja budynków Uniwersytetu i Politechniki. Strajk i okupacja w gmachu głównym Uniwersytetu w dniach 27–31 stycznia 1939 r. nie miały charakteru antyżydowskiego, lecz antypaństwowy. Oficjalnie chodziło o wypuszczenie z aresztu dwóch studentów medycyny – Stanisława Opiełki i Eugeniusza Orchela, u których w czasie rewizji w Domu Medyka (studenckim) znaleziono nielegalnie posiadaną broń (granaty i amunicję).

Były starcia z policją, szarże oddziałów konnej policji, byli ranni studenci i policjanci. Przez megafon skierowany na ulicę miasta nadawano przemówienia antyrządowe, w rodzaju: „Precz z sanacją, precz ze złodziejami z obecnego rządu”<sup>26</sup>, „Członkowie rządu są zdrajcami, którzy powinni zawisnąć na szubienicy, a gdy tych zabraknie – na latarniach i gałęziach drzew”<sup>27</sup>. Student Mieczysław Weiss wykrzykiwał, iż starosta Klimow „jest kanalią i draniem, który skończy swój marny żywot na szubienicy”<sup>28</sup>. Za zgodą rektora Edmunda Bulandy organizatorzy strajku wywiesili na maszcie Uniwersytetu flagę organizacyjną Młodzieży Wszechpolskiej „z mieczami Chrobrego”.

Prokurator Sądu Apelacyjnego dr Juliusz Golczewski w piśmie z dnia 30 maja 1939 r. do ministra sprawiedliwości stwierdził:

Politechnika Lwowska i Uniwersytet J.K. też stały się ośrodkiem zbrodniczej konspiracji i terenem, gdzie są dokonywane zwykle bezkarnie najróżniejsze przestępstwa. Trzeba powiedzieć bez ogródek, że Politechnika Lwowska i Uniwersytet J.K. swoimi wyczynami przestępczymi postawiły się w tym względzie w jednym rzędzie z najgorszymi we Lwowie spelunkami i niebezpiecznymi zaułkami. Bierna postawa rektorów i senatorów akademickich i ich niechęć do jakiegokolwiek przeciwstawienia się złu to główna przyczyna tego katastrofalnego stanu rzeczy na Politechnice i Uniwersytecie<sup>29</sup>.

Dominującą rolę w środowisku akademickim Lwowa odgrywała Młodzież Wszechpolska, licząca około 10% studentów. Jak wspomina jej działacz Z. Mirecki:

[...] zarządy wszystkich Bratniaków były w rękach narodowców. W ich rękach była Czytelnia Akademicka, ciesząca się dużym autorytetem i mająca za sobą ceną tradycję – koła naukowe akademickie i korporacje były opanowane przez narodowców<sup>30</sup>.

Inny działacz Młodzieży Wszechpolskiej Czesław Blicharski po latach wspomina o mafijnych metodach praktykowanych przez zarząd:

Jan Kornas zabrał mnie ze sobą na Politechnikę, gdzie w jednej z piwnic zostałem wprowadzony w grupy działaczy studenckich, kierujących życiem politycznym na wyższych lwowskich uczelniach. Tam w piwnicy Politechniki otworzyły mi się oczy na „kuchnię” życia akademickiego. Tam powstawały składy zarządów, nawet tych drobnych organiza-

<sup>26</sup> Tamże, k. 101.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże; A. Tyszkiewicz, *Z dziejów korporacji studenckich w międzywojennym Lwowie*, „Politeja” 2004, nr 2, s. 416 i n.

<sup>29</sup> CDIAUL, f. 205, op. 1, sygn. 487, k. 1.

<sup>30</sup> L. Mirecki, *Wspomnienie o Janie Piotrze Bogdanowiczu*, „Glaukopis” 2006, nr 5–6, s. 101.

cji, jak Koło Przyjaciół Rumunii. Tam rozdawano role do odegrania na zebraniach wyborczych Bratniaka [...] <sup>31</sup>.

Refleksja o złym postępowaniu studentów Młodzieży Wszechpolskiej w życiu akademickim powstała również u prominentnego działacza tej organizacji Jana Wawrzkowa; podaje on:

Nie sposób usprawiedliwić częstej przemocy wobec Żydów stosowanej przed wojną przez polskich akademików. Ze strony narodowców rzadko niestety pojawiała się publiczna dezaprobata dla ekscesów akademickich <sup>32</sup>.

Bilans konfliktów w środowisku studenckim w okresie 20-lecia międzywojennego należy ocenić ujemnie. Napastliwa postawa ugrupowań prawicowych, chwiejna postawa władz akademickich i niezdecydowana postawa obozu rządzącego wobec złych zjawisk w życiu akademickim dawały zatrute owoce. Jak podaje Hugo Steinhaus, ówczesny profesor UJK:

Profesorowie dawali do zrozumienia rządowi, że rozruchy wywołane są jego postawą, nieprzyjazną wobec szkół akademickich. Rząd dawał do zrozumienia Sejmowi, że profesorowie są podżegaczami młodzieży i że tym sposobem prowadzą gierkę polityczną przeciwko obozowi marszałka Piłsudskiego <sup>33</sup>.

W latach 20. i 30. XX wieku studenci ulegli nacjonalistycznej, ale też i lewicowej ideologii. Który jednak naród w Europie oparł się wówczas podobnym pokusom?

Ruchy nacjonalistyczne, w tym parafaszystowskie, rozlały się po całej Europie – od krajów bałtyckich po wybrzeże Morza Śródziemnego i Atlantyku, nie omijając Polski. Komunizm zadomowił się w Rosji i w krajach przez nią zniewolonych. Ówczesnie Lwów był również zagłębieniem zwolenników nielegalnej partii komunistycznej. Tak układała się – na nasze nieszczęście – ówczesna polityczna moda.

Relacjonując o studentach, o Żydach i o Polakach, a także o wzajemnych stosunkach z innymi narodami – warto pamiętać o tym, co w historii nazywa się kontekstem czasu, a więc o klimacie panującym na Kresach II Rzeczypospolitej. Trzeba też mieć na uwadze ludzką biedę i krzywdę o znacznych rozmiarach, jaka w tym czasie również występowała.

Stosunki polsko-żydowskie wśród studentów były gorzej niż marne.

<sup>31</sup> Cz. Blicharski, *Tarnopolska NOG-a i lwowscy Wszechpolacy*, „Glaukopis” 2006, nr 5–6, s. 169.

<sup>32</sup> J. Wawrzków, dz. cyt. s. 79.

<sup>33</sup> H. Steinhaus, *Wspomnienia i zapiski*, Londyn 1992, s. 123. W podobnym tonie wypowiedział się wysoki urzędnik przedwojennego MSZ W.T. Drymmer: „Wszystkie moje próby przemówienia do rozumu politycznego zaciętrzewionych «polityków» akademickich, z którymi miałem kontakty, nie dały żadnego rezultatu. Władze bezpieczeństwa z trudem dawały sobie radę z rozpasaną młodzieżą. W roku 1936 w ciągu 6 miesięcy sądy skazały około 100 «narodowców» na kary więzienia. Wobec szeroko pojętej zazdrośnie strzeżonej i rozmaicie interpretowanej autonomii przez senaty akademickie ani Ministerstwo Oświaty, ani Ministerstwo Spraw Wewnętrznych nie były w stanie ingerować w życie akademickie”. Tenże, *Zagadnienie żydowskie w Polsce w latach 1935–1939*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1968, nr 13, s 60–61.

## Bibliografia

- Bergman O., *Narodowa Demokracja wobec problematyki żydowskiej w latach 1918–1929*, Poznań 1998.
- Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, sygn. 13509/III, Ulotki organizacji młodzieżowych Uniwersytetu J. Kazimierza i Politechniki Lwowskiej oraz papiery różne z lat 1931–1939.
- Biedrzycka A., *Kalendarium Lwowa 1918–1939*, Kraków 2012.
- Blicharski Cz., *Tarnopolska NOG-a i lwowscy Wszehpolacy*, „Glaukopis” 2006, nr 5–6.
- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, f. 205, op. 1, sygn. 1118; sygn. 487.
- Chajes W., *Semper Fidelis. Pamiętnik Polaka wyznania mojżeszowego z lat 1926–1939*, Kraków 1997.
- Draus J., *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowy uczelni*, Kraków 2007.
- Drymmer W.T., *Zagadnienie żydowskie w Polsce w latach 1935–1939*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1968, nr 13.
- Giza S., *Na ekranie życia. Wspomnienia z lat 1908–1939*, Warszawa 1972.
- Graboń A., *Problematyka żydowska na łmach prasy akademickiej w okresie międzywojennym*, Kraków 2008.
- Langnas S., *Żydzi a studia akademickie w Polsce w latach 1921–1931 (Studium statystyczne)*, Lwów 1933.
- Łapot M., *Incydenty antysemitki w szkołach lwowskich (1867–1939)*, [w:] *Relacje w przestrzeni społeczno-ekonomicznej*, red. E. Golbik-Madej, seria: *Przegląd Nauk Stosowanych*, nr 6, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice 2015.
- Madajczyk Cz., Torzecki R., *Świat kultury i nauki Lwowa (1936–1941)*, „Dzieje Najnowsze” 1982, R. XIV, z. 1–4.
- „Statystyka Polski”, seria C, z. 101: „Statystyka Szkolnictwa”, Warszawa 1939.
- Mich W., *Obcy w polskim domu. Nacjonalistyczne koncepcje rozwiązania problemu mniejszości narodowych 1918–1939*, Lublin 1994.
- Mirecki L., *Wspomnienie o Janie Piotrze Bogdanowiczu*, „Glaukopis” 2006, nr 5–6.
- Mycielska D., *Postawy polityczne profesorów wyższych uczelni w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX wieku. Studia 4*, red. R. Czepulis-Rastenis, Warszawa 1985.
- Pasztor M., *Położenie mniejszości żydowskiej w Polsce w świetle francuskiej korespondencji dyplomatycznej z lat 1921–1939*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1998, nr 4.
- Pilch A., *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa – Kraków 1972.

- Rudnicki Sz., *From numerus clausus to numerus nullus*, „Polin” 1987, vol. 2.
- Steinhaus H., *Wspomnienia i zapiski*, Londyn 1992.
- Tyszkiewicz A., *Z dziejów korporacji studenckich w międzywojennym Lwowie*, „Politeja” 2004, nr 2.
- Wapiński R., *Kształtowanie się w Polsce w latach 1922–1939 poglądów na ruchy faszystowskie w Europie*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 687, „Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi” IX, Wrocław 1985.
- Wapiński R., *Ruchy nacjonalistyczne a formowanie się tendencji faszystowskich i parafaszystowskich*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 366, „Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi” III, Wrocław 1977.
- Wawrzków J., *Lwowska młodzież Wszechpolska*, „Glaukopis” 2006, nr 5–6.
- Żygulski K., *Jestem z lwowskiego etapu...*, Warszawa 1994.
- Żyndul J., *Cele akcji antysemitycznej w Polsce w latach 1935–1937*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1992, nr 1.

## **Controversies and conflicts in the milieu of students in Lviv in the years since 1919 until 1939**

### **Summary**

In the years since 1919 until 1939, Lviv was the second-largest (Warsaw was the first) academic centre in Poland. The four institutions of tertiary education in Lviv were attended by more than ten thousand students, among whom there were Poles, Ukrainians, Jews, Armenians, Germans and Russians. The multi-national and multi-religious composition of the milieu of the students was the cause of numerous conflicts and excessive behaviours. A significant cause of numerous conflict-related events was constituted by the political attitudes of the students, ranging from communist views to the extreme right-wing ones. This paper characterizes the course and results of those conflicts, and also attempts to counteract them.

**Keywords:** Lviv, Poles, Jews, Ukrainians, student organizations, political conflicts, ethnic conflicts, excessive behaviours of Jews.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.86>

Mirosław ŁAPOT

## **Formowanie kompetencji kulturowych dziecka żydowskiego w Polsce międzywojennej na przykładzie czasopisma „Nasza Jutrzenka” (1921–1939)**

**Słowa kluczowe:** Żydzi, Druga Rzeczpospolita, czasopismo „Nasza Jutrzenka”, wychowanie.

Druga Rzeczpospolita była państwem wielonarodowościowym. W roku 1921 Polacy stanowili 69% wszystkich mieszkańców, 14% Ukraińcy, po 4% Białorusini i Niemcy oraz około 9% Żydzi<sup>1</sup>. Spis ludności z 1931 r. wykazał 3,1 mln (tj. 9,8%) wyznawców judaizmu<sup>2</sup>. W odróżnieniu od innych mniejszości narodowych rozproszenie Żydów było równomierne w całym kraju, przy czym aż 76% ich populacji zamieszkiwało w miastach<sup>3</sup>.

Podobnie jak i innym mniejszościom narodowym i religijnym, Żydom zagwarantowano swobodne praktykowanie religii i obyczaju, posługiwanie się własnym językiem, zakładanie organizacji społecznych oraz szkół. Dzieci i młodzież żydowska zostały objęte obowiązkiem szkolnym, realizowanym w szkołach publicznych ogólnych, w szkołach publicznych lub oddziałach klasowych tworzonych z myślą o wyznawcach judaizmu (tzw. szabasówki), a także w żydowskich szkołach prywatnych. W każdej z nich młodym Żydom zapewniano korzystanie z lekcji religii mojżeszowej, zwalniano z zajęć szkolnych w soboty

<sup>1</sup> M. Woźniak, *Żydowskie szkoły w II Rzeczypospolitej. Zarys problematyki*, [w:] *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, red. S. Walasek, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne” 1994, nr 103 (1573), s. 92.

<sup>2</sup> Tamże; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 53.

<sup>3</sup> J. Tomaszewski, *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1985, s. 97, 98; M. Woźniak, dz. cyt., s. 92.

i święta żydowskie, a w szkołach prywatnych wykładano także język hebrajski i historię żydowską. Niezależnie od szkolnictwa publicznego funkcjonowała tradycyjna oświata żydowska, realizowana w chederach, talmud-torach i jesziwach. Zgodnie z wielowiekową tradycją były one podporządkowane kształceniu religijnemu, w części jednak z nich wprowadzono przedmioty świeckie, dzięki czemu uczęszczające doń dzieci realizowały obowiązek szkolny.

Spółeczność żydowska w międzywojennej Polsce nie była jednolita pod względem wyznaniowym i światopoglądowym. Obok nurtu ortodoksyjnego, skupionego wokół gminy, synagogi i rabina, znaczącą część stanowili chasydzi, odłam judaizmu uznający przywództwo cadyków, przewodników duchowych lokalnych społeczności żydowskich. Obecny był także ruch asymilacyjny, wywodzący się z dziewiętnastowiecznej haskali, oświecenia żydowskiego. Ortodoksi stali na straży tradycji, popierali jednak polską władzę, licząc na jej tolerancję. Chasydzi na ogół pozostawali w kulturowym getcie, nie interesowali się w ogóle polityką i życiem chrześcijańskiego otoczenia, asymilatorzy zaś zmierzali do modernizacji, z zachowaniem jednak własnej tożsamości – pragnęli uczynić ze współwyznawców Polaków wyznania mojżeszowego. W okresie międzywojennym duże znaczenie zyskał syjonizm – ruch narodowy sformalizowany u schyłku XIX w., dążący do stworzenia państwa żydowskiego w Palestynie. Do jego rozwoju przyczynił się nowy podział polityczny Europy i świata po zakończeniu I wojny światowej. W wyniku rozpadu monarchii niepodległość uzyskało wiele narodów, w tym Polacy. Żydzi dostrzegli, że idea powrotu do ziemi praojców i odbudowy własnego państwa nie jest romantyczną mrzonką, jak mniemano jeszcze na przełomie XIX i XX w.

Przedstawione ideologie dzieliły społeczność żydowską na wielu płaszczyznach życia społecznego. Jedną z nich była koncepcja oświaty i wychowania. Stawano przed różnymi dylematami, jak np.: czy dziecko żydowskie posłać do szkoły otwartej dla wszystkich, czy do szabasówki, czy też do szkoły prywatnej żydowskiej? jak pogodzić kształcenie religijne ze świeckim? jak łączyć – jeśli w ogóle jest to możliwe – wychowanie patriotyczno-obywatelskie polskie z żydowskim? Te i wiele innych pytań, między innymi o oficjalny język społeczności żydowskiej – hebrajski czy jidysz – zaprzętały przedstawicieli wskazanych wyżej opcji światopoglądowych.

Niniejszy artykuł ukazuje, jak owe kwestie rozstrzygnęła redakcja jednego z poczytniejszych czasopism przeznaczonych dla dzieci żydowskich, ukazujących się w okresie międzywojennym w języku polskim. Chodzi o „Naszą Jutrzenkę”. Celem opracowania jest zbadanie, w jaki sposób na jej łamach kształtowano tożsamość dziecka, pozostającego pod wpływem kultury żydowskiej oraz polskiej.



## 1. Cel pisma, redakcja i współpracownicy

Czasopismo „Nasza Jutrzenka” ukazywało się w latach 1921–1939, najpierw jako dwumiesięcznik, a od 1929 r. jako miesięcznik. Wydawano je we Lwowie, w nakładzie dwóch tysięcy egzemplarzy. Było jedynym w kraju pismem ilustrowanym w języku polskim dla dzieci i młodzieży żydowskiej.

Cel czasopisma wymownie ilustruje nagłówek zamieszczany na stronie tytułowej „Naszej Jutrzenki” (zob. fot. 1).



Fot. 1. Motyw zdobniczy z nagłówka

Źródło: „Nasza Jutrzenka”

Na fotografii po prawej stronie widnieją mury Jerozolimy, świętego miasta Izraela, wylaniające się zza ustawionej na postumencie menory oraz opartych nań tablic Mojżesza. Krajobraz zmienia się, przechodząc po lewej stronie w roślinność i zabudowę typową dla wsi wschodnioeuropejskiej. Odrębną część ilustracji stanowi znajdujący się po lewej stronie orzeł w koronie, symbol odrodzonej Polski, w tle zaś widnieją kopuły świątyni ujęte w łuk mauretański, charakterystyczny dla architektury synagog. Jest także wschodzące słońce, właśnie jutrzienka, nad orłem i synagogą. Symbolika wskazuje na dążność do harmonijnego łączenia kultury polskiej z żydowską.

Wśród członków redakcji oraz współpracowników pierwszoplanowe znaczenie odgrywali żydowscy (ale nie tylko) nauczyciele szkół powszechnych oraz średnich. Inicjatorem powołania pisma, redaktorem i wydawcą był Dawid Berlas, polonista w Szkole Powszechnej im. Sobieskiego we Lwowie. Była to placówka specyficzna – wszyscy uczniowie byli Żydami. Szkołę założono jeszcze

w czasach austriackich, w roku 1902, i nie była to jedyna tego typu placówka w mieście. Podobnie jak szkoły im. Tadeusza Czackiego oraz im. Mikołaja Reja we Lwowie, służyła ona społeczności żydowskiej, mając na celu jej asymilację.

Z pismem współpracował dr Karol Klein. Urodzony 17 września 1899 r. we Lwowie, w 1928 r. uzyskał stopień doktora na Wydziale Filozoficznym UJK z historii szkolnictwa i oświaty w Polsce. Był nauczycielem języka polskiego i hebrajskiego w żydowskich szkołach prywatnych we Lwowie – w szkole zawodowej Towarzystwa Warsztatów Rzemieślniczych przy ul. Piekarskiej, a także w Gimnazjum Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich przy ul. Zygmuntowskiej<sup>4</sup>.

Na łamach „Naszej Jutrzenki” publikowała Fryderyka Lazarusówna, nauczycielka języka polskiego w szkołach publicznych im. Reja oraz im. Sobieskiego. Była autorką około 20 książek dla dzieci, cenionych przez postępowych pedagogów, m.in.: *Moja gromadka* (Warszawa 1910 i Warszawa – Kraków 1921), *Złoty pokoić* (Warszawa – Kraków 1909), *Maciejówka* (Warszawa 1931), *Józefów* (Warszawa 1931), *Na stogu siana* (Warszawa 1932), *Znajomi* (Warszawa 1933) oraz *Migawkowe zdjęcia* (Warszawa 1927)<sup>5</sup>.

Kolejny nauczyciel, związany z „Naszą Jutrzenką”, to Herman Spät. Był on dyrektorem Szkoły Powszechnej im. Abrahama Kohna we Lwowie, najstarszej szkoły żydowskiej w mieście, istniejącej od roku 1843. Była to placówka prywatna, utrzymywana przez gminę wyznaniową, w okresie międzywojennym rekrutowała uczniów z kręgów ortodoksyjnych, najbardziej uprzedzonych wobec oświaty świeckiej. Mimo złych warunków lokalowych i kłopotów finansowych (gmina żydowska z trudem znajdowała środki na jej utrzymanie w warunkach pogłębiającego się kryzysu gospodarczego) pod kierownictwem Späta szkoła pozostawała przysłowiowym kagankiem oświaty dla dzieci z getta żydowskiego i jedyną do zaakceptowania dla owych kręgów społecznych możliwością realizowania obowiązku szkolnego.

Na łamach „Naszej Jutrzenki” swe wiersze ogłaszał Mieczysław Opalek (1881–1964), dyrektor Szkoły Powszechnej im. św. Marii Magdaleny we Lwowie. Był znawcą historii i kultury Lwowa, autorem szkiców historycznych, esejów i gawęd, poetą i bibliofilem, a także żołnierzem Legionów Polskich w czasie I wojny światowej. Pozostawił po sobie m.in. wspomnienia na temat szkoły galicyjskiej (*Z dziejów szkolnictwa galicyjskiego*, Lwów 1913)<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Centralny Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 179, opis 4a, sygn. 176, k. 21.

<sup>5</sup> Omawiała w nich walkę postępowego odłamu nauczycieli z zacofaną organizacją szkolną: S. Kohnarski, *Fryderyka Lazarusówna*, „Internetowy Polski Słownik Biograficzny”, <http://www.ipsb.nina.gov.pl/index.php/a/fryderyka-lazarusowna> [dostęp: 14.07.2016]; też, *Świat świeczek, komedijka dla dzieci*, „Nasza Jutrzenka” [dalej: NJ] 1934, nr 6, s. 162–174; też, *Sara Grynszpan. Obrazek z internatu dla sierot*, NJ 1924, nr 4, s. 60–63; też, *Trzeci Maj*, NJ 1924, nr 3, s. 33; też, *Wiosna. Obrazek sceniczny w dwóch odsłonach*, NJ 1924, nr 7, s. 108–120.

<sup>6</sup> S.J. Gruczyński, *Opalek Mieczysław Władysław*, PSB, t. 24, Wrocław – Warszawa – Kraków etc., s. 111–113.

Obok nauczycieli znaczącą rolę w tworzeniu kolejnych numerów „Naszej Jutrzenki” odegrali przedstawiciele szeroko rozumianego życia społeczno-kulturalnego społeczności żydowskiej. Członkiem redakcji był dr Eleazar Byk (1881 Lwów – 1924 tamże), pisujący w „Naszej Jutrzence” pod pseudonimem Stryj. Jego życiorys stanowi przykład postępów asymilacji wśród Żydów lwowskich. Otóż pochodził z rodziny ortodoksyjnej, odebrał wychowanie tradycyjne w chederze. Kształcił się także w zakresie przedmiotów świeckich, a następnie podjął studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu we Lwowie, uzyskując stopień doktora. Angażował się w działalność społeczną, naukową i polityczną jako historyk i krytyk sztuki, filantrop, publicysta i jeden z przywódców asymilatorów lwowskich. Współtworzył m.in. Towarzystwo Szkół Ludowych im. Bernarda Goldmana, tygodnik „Jedność”, Zjednoczenie Polaków Wyznania Mojżeszowego Wszystkich Ziem Polskich (1918) oraz wchodził w skład Zarządu Gminy Żydowskiej we Lwowie (kierował wydziałem oświatowym). „Pokazał, że można być najlepszym obywatelem i patriotą polskim, a zarazem wiernym synem Izraela” – czytamy we wspomnieniu pośmiertnym<sup>7</sup>. Dla uczczenia jego pamięci i zasług w 1932 r. utworzono Koło Towarzystwa Szkół Ludowych im. Eleazara Byka. Na nagrobku ufundowanym przez lwowian – Polaków i Żydów – umieszczono inskrypcję: „Życie poświęcił szerzeniu polskiej idei narodowej wśród Żydów. Kochał naród, Polskę i swoich współwyznawców. Był apostołem zgody i miłości”<sup>8</sup>.

W czasopiśmie E. Byk pisywał listy do dzieci w formie pogadanki dydaktycznej. W jednej z pierwszych znajdujemy słowa charakterystyczne dla postawy ideowej Stryja, a także „Naszej Jutrzenki”. Odpowiadając na korespondencję dzieci, E. Byk stwierdził:

Cieszę się tymi listami, bo widzę z ich treści, żeście dobrze zrozumiały i pojęły to, co Wam we wszystkich dotychczasowych listach powiedzieć pragnąłem: że można być dobrym Polakiem, kochać Ojczyznę i równocześnie dochowywać Wiary ojców i przestrzegać ich przepisów i świąt. [...] wszystkie dzieci tej ziemi bez różnicy wiary powinny przeto już w szkole starać się o nabycie jak największej sumy wiadomości, które potem w życiu stosować mogłoby na pożytek całego kraju, narodu i państwa [...] <sup>9</sup>.

Stałym współpracownikiem redakcji był Zygmunt Sens-Taubes, pisujący pod pseudonimem Szem Tob (1868–1942 Lwów). Był znanym lwowskim pedagogiem, historykiem i literatem. Wywodził się z rodziny rabinackiej, później związał się z ruchem syjonistycznym. Studiował filozofię na uniwersytetach w Berlinie (1896), Heidelbergu, Wiedniu i Lwowie, gdzie w 1906 r. ukończył wydział filozoficzny. W roku 1901 Rada Szkolna Krajowa mianowała go na-

<sup>7</sup> NJ 1929, nr 1–2, s. 8.

<sup>8</sup> ZB [Zofia Borzymińska] i RŻ [Rafał Żebrowski], *Byk Eleazar*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 1, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003, s. 246.

<sup>9</sup> E. Byk, *List od Stryja*, NJ 1921, nr 8, s. 43.

uczycielem religii mojżeszowej w szkołach lwowskich. Uczył także języka hebrajskiego i innych przedmiotów, m.in. w Szkole Ludowej im. T. Czackiego. Był członkiem Lwowskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Wspólnie z Samuelem Guttmanem założył Koło Naukowe Żydowskie (1903–1905), skupiające młodych naukowców, zajmujących się judaistyką. Opublikował m.in. *Elementarz hebrajski* (1893); *Legendy żydowskie* (1905); *Sen nocy noworocznej i inne opowieści żydowskie* (1910); *Złota legenda żydowska* (1928); *Mocarz ducha* (1934); *Płonące serce* (1932); *Płomienie Szalhwetjah* (1934). Współpracował z kilkoma periodykami, m.in. z miesięcznikiem „Moriah”<sup>10</sup>.

Wiele tekstów na łamach „Naszej Jutrzenki” było pióra znanego historyka i pedagoga Jakuba Schalla (1890 – po 1941). Dorastał on w rodziny ziemiańskiej; studiował prawo na Uniwersytecie Lwowskim, a następnie historię w Czerniowcach i Wiedniu, gdzie w 1918 r. uzyskał stopień doktora. Od 1911 r. współpracował z prasą w Czerniowcach, Lwowie i Wiedniu. Po wojnie został nauczycielem w Gimnazjum Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie. Zajmował się także badaniami historii Żydów polskich, a ich wyniki publikował w periodykach polskich i polsko-żydowskich (m.in. w „Chwili” i „Miesięczniku Żydowskim”), a także popularyzował w audycji prowadzonej w Polskim Radiu. Należał do Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa oraz kilku żydowskich organizacji oświatowych i kulturalnych. Opublikował m.in. podręczniki *Dzieje Żydów na ziemiach polskich* (1926) i *Historia Żydów w Polsce, na Litwie i Rusi* (1934), a także prace *Żydostwo galicyjskie w czasie inwazji rosyjskiej w latach 1914–1916* (1936), *Przewodnik po zabytkach żydowskich Lwowa* (1935) i *Dawna Żółkiew i jej Żydzi* (1939). Był również współredaktorem dzieła *Żydzi bojownicy o niepodległość Polski. Ilustrowana monografia w opracowaniu zbiorowym* (Lwów 1939; reprint Warszawa 2002)<sup>11</sup>.

Z „Naszą Jutrzenką” współpracowali także artyści. Na jej łamach publikował swe wiersze Henryk Salz (1881 Stanisławów – po 1939). Debiut literacki H. Salza miał miejsce w 1898 r., a pierwsze jego książki ukazały się w roku 1903 (*Błędny szlaki*, Lwów; *Krzyk niewolnika*, Kraków). Wydał osiem tomów poezji, trzy prozy oraz dramaty (w tym patriotyczną jednoaktówkę o Legionach Polskich – *Dziedzictwo*). Tworzył w klimacie artystycznym Młodej Polski. Współpracował z prasą polską i polsko-żydowską, m.in. z dziennikiem „Chwila”. Uzyskał tytuł doktora na Wydziale Prawnym Uniwersytetu Lwowskiego<sup>12</sup>.

Z pismem związał się także jeden z najzdolniejszych malarzy lwowskich, nurtu modernistycznego, Emil Kunke (1896–1943). Studia odbył na uniwersytetach we Lwowie, w Wiedniu i Klosterneuburgu. E. Kunke uczestniczył w działaniach lwowskiej awangardy artystycznej, m.in. Zrzeszenia Artystów Plastyków „artes” oraz grupy „Ster”. Malował akwarelą, sięgając do tematyki m.in. li-

<sup>10</sup> ZB i RŻ, *Taubes-Sens Zygmunt*, [w:] *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, s. 700–701.

<sup>11</sup> RŻ, *Schall Jakub*, [w:] *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, s. 486.

<sup>12</sup> AŻ [Andrzej Żbikowski] i RŻ, *Salz Henryk*, [w:] *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, s. 470.

terackiej (*Ahaswer, Golem, Kwiat paproci*), biblijnej (*Salome*), historii i tradycji żydowskiej (*Kabalista, Legendy żydowskie*), cyrkowej (*Śmierć Pierrota, Kuglarze*), chrześcijańskiej (tryptyk *Wieczera – Ukrzyżowanie – Ukamienowanie, Poczucie, Męczennik*) i średniowiecznej (*Średniowieczna północ, Pomór, Błękitny rycerz, Żyd średniowieczny*). Prawie wszystkie prace artysty zaginęły w czasie II wojny światowej. E. Kunke pracował także jako nauczyciel rysunku w Gimnazjum Żydowskiego Towarzystwa Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie<sup>13</sup>.



**Fot. 2.** Emil Kunke, *Uczony żydowski*

Źródło: „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 5, s. 121<sup>14</sup>.

„Nasza Jutrzenka” dbała również o wychowanie religijne młodych czytelników. Na jej łamach zamieszczano przedruki kazań znakomitych kaznodziejów żydowskich, rabinów Samuela Wolfa Guttmana i Jecheskiela Lewina. Obaj byli wiodącymi postaciami w życiu religijno-społecznym Żydów lwowskich, związanymi z Synagogą Postępową we Lwowie. Obaj też opowiadali się za potrzebą modernizacji życia żydowskiego, z zachowaniem jednak tożsamości religijnej oraz narodowej.

<sup>13</sup> ZB i RP [Renata Piątkowska], *Kunke Emil*, [w:] *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, s. 846.

<sup>14</sup> Zob. także inne ilustracje Kunkego w „Naszej Jutrzence”, np.: *Do hagady o jagnięciu*, NJ 1930, nr 4; *Śmierć grająca w szachy*, NJ 1930, nr 2–3, s. 42; *Spotkanie Golema z młodym rabinem*, NJ 1921, nr 11, s. 152.

S. Guttman (1864–1935) był cenionym kaznodzieją, a także nauczycielem religii mojżeszowej w szkołach lwowskich. Ortodoksów zjednywał znajomością *Talmudu*, jednocześnie jednak pozostawał pod wpływem najpierw, tzn. w dobie autonomii, *haskali*, a potem ruchu syjonistycznego. Od 1897 r. wygłaszał kazania w języku polskim w Synagodze Postępowej we Lwowie. W roku 1903 zainicjował działalność Koła Naukowego Żydowskiego. Kazania swoje ogłaszał w prasie, m.in. w kierowanym przez siebie dziale homiletycznym pisma „Ha-Or” – wydawanym przez Związek Nauczycieli Religii Mojżeszowej<sup>15</sup>.

Również J. Lewin (1897–1941 Lwów) cieszył się dużą popularnością w środowisku Żydów lwowskich. Kształcił się najpierw w naukach talmudycznych, a potem w świeckich – w rzeszowskim gimnazjum, a następnie na UJ, uzyskując w 1923 r. doktorat z filozofii. Brał udział w akcji plebiscytowej na Śląsku oraz – jako ochotnik – w wojnie polsko-bolszewickiej. W 1928 r. objął rabinat w Synagodze Postępowej we Lwowie i dał się poznać jako człowiek kompromisu między ortodoksją a resztą społeczności żydowskiej (był związany z syjonistami)<sup>16</sup>.

O edukację religijno-moralną na łamach „Naszej Jutrzenki” dbał również Lazar Schächner, wieloletni nauczyciel religii mojżeszowej w publicznych i prywatnych szkołach we Lwowie, a także autor podręczników do nauki owego przedmiotu.

Cechą wspólną członków redakcji oraz współpracowników pisma było przekonanie, iż młodzi Żydzi powinni znać język polski, jako język kraju, w którym mieszkają i z którym są związane losy ich przodków. Część z nich była zasymilowana lub skłaniała się ku asymilacji, jednocześnie jednak uznając religię i kulturę żydowską za czynnik kształtujący odrębną tożsamość. W jaki sposób zachować lojalność wobec kraju zamieszkania, dbając o własną tożsamość, ukazywały teksty publikowane w kolejnych numerach czasopisma.

## 2. Zawartość merytoryczna czasopisma i jego oddziaływanie wychowawcze

### 2.1. Teksty nawiązujące do świąt narodowych i historii najnowszej Polski

Obok nagłówka wizytówką pisma była okładka i kolejne strony czołówki – eksponowano na nich wydarzenia związane z historią i życiem obywatelskim współczesnej Polski. Corocznie numery majowe i listopadowe pisma otwierały artykuły odredakcyjne przybliżające znaczenie Konstytucji 3 maja oraz dzień 11 listopada 1918 r.<sup>17</sup> Młodym czytelnikom wyjaśniano znaczenie owych wydarzeń dla współczesnych Polaków, w tym wyznania mojżeszowego. Na przykład

<sup>15</sup> RŻ, *Gutman Samuel Wolf*, [w:] *Polski słownik judaistyczny...*, t. 1, s. 529–530.

<sup>16</sup> RŻ, *Lewin Jecheskiel*, [w:] *Polski słownik judaistyczny...*, t. 2, s. 39.

<sup>17</sup> Zob.: *Radosne święto Niepodległości Polski*, NJ 1928, nr 4; *Konstytucja Trzeciego Maja*, NJ 1929, nr 4–5, s. 51–53; *Konstytucja Trzeciego Maja*, NJ 1930, nr 5, s. 87–89; *Dobry obywatel*, NJ 1929, nr 11, s. 147–148; *Po święcie Niepodległości*, NJ 1935, nr 9–10, s. 215–216.

w tekście poświęconym 140 rocznicy uchwalenia konstytucji trzeciomajowej wskazywano, iż była ona dobra także dla Żydów, gdyż włączyła ich w nurt życia narodowego, eksponując potrzebę zjednoczenia wszystkich ludów zamieszkujących ziemię polską w obliczu agresji sąsiadów<sup>18</sup>.

Pismo oswajało młodego czytelnika z obozem władzy, przywiązując do postaci wiodących w życiu politycznym Drugiej Rzeczypospolitej. Cel wychowania obywatelskiego realizowały teksty otwierające numery lutowy i marcowy, kiedy to obchodzono imieniny i urodziny marszałka Józefa Piłsudskiego oraz prezydenta Ignacego Mościckiego<sup>19</sup>. Podnoszono w nich zasługi obu polityków dla Polski i wskazywano, iż ludność żydowska, doceniając swobody obywatelskie, powinna czynnie wspierać władzę<sup>20</sup>. Po śmierci Piłsudskiego kultywowano pamięć o nim. Numer siódmy z 1935 r. otworzył tekst informujący o budowie kopca marszałka Piłsudskiego w Sowińcu pod Krakowem. W jego powstanie zaangażowała się ludność całej Polski. Do wawelskiego grodu pielgrzymowali ludzie, przywożąc ziemię z różnych stron ojczyzny, a wśród nich wycieczki szkolne ze Lwowa<sup>21</sup>.

W numerach wychodzących w pozostałych miesiącach nawiązywano do rocznic wydarzeń historycznych obchodzonych w danym roku. Na przykład numer szósty z 1924 r. w całości został poświęcony Henrykowi Sienkiewiczowi. Na stronie tytułowej zamieszczono okolicznościowy wiersz Mieczysława Opałka zatytułowany *Ku czci Henryka Sienkiewicza*, a następnie Aniela Kallas w pogawędce dydaktycznej przybliżyła znaczenie twórczości pisarza dla Polaków, w XIX w. pozostających bez własnego państwa<sup>22</sup>. W roku 1929 przypadła 300 rocznica urodzin króla Jana III Sobieskiego, a 7 października 1930 rocznica śmierci pochowanej we Lwowie Marii Konopnickiej. Wydarzenia te były okazją do przybliżenia wkładu obu postaci do kultury polskiej<sup>23</sup>. Gdy we Lwowie na

<sup>18</sup> J. Schall, *Z historii konstytucji 3-go maja 1791 roku*, NJ 1931, nr 5, s. 115–117.

<sup>19</sup> Na przykład numer pierwszy z roku 1936 otworzył tekst z okazji imienin Mościckiego, w którym czytamy m.in.: „Wszyscy obywatele, bez różnicy stanu i wyznania, łączą się w radości prawdziwej i składają hołd serdeczny Włodarzowi Państwa z okazji Jego Imienin” (NJ 1936, nr 1, s. 1). Z kolei na początku numeru drugiego z owego roku zamieszczono relację z wizyty prezydenta w rodzinnych stronach. Mościcki odwiedził Lublin, Zamość i rodzinną wieś Skierbieszów (*Podróż Pana Prezydenta Państwa w rodzinne strony*, NJ 1936, nr 2, s. 31–32).

<sup>20</sup> *W dniu imienin Pierwszego Marszałka Polski*, NJ 1929, nr 3, s. 27–28; *Uroczystość imienin Pana Prezydenta*, NJ 1931, nr 2 s. 31–32; *W dniu imienin Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego (19 marca 1931)*, NJ 1931, nr 3, s. 59–60; *O zmarłym Piłsudskim*, NJ 1935, nr 6, s. 115–126 (był to przedruk przemówienia Mościckiego na pogrzebie w Krakowie).

<sup>21</sup> I. Szczepańska, *Kopiec na Sowińcu*, NJ 1935, nr 7, s. 151–153. W drugiej połowie lat trzydziestych miejsce zmarłego marszałka zajął Edward Rydz-Śmigły. Młodym czytelnikom żydowskim przybliżano jego sylwetkę, upatrując w nim gwarancji bezpieczeństwa dla Żydów i utrzymania pokoju i porządku: *Edward Śmigły-Rydz*, NJ 1936, nr 5, s. 145–146; *W dniu Imienin Edwarda Rydza-Śmigłego*, NJ 1937, nr 3, s. 62.

<sup>22</sup> M. Opałek, *Ku czci Henryka Sienkiewicza*, NJ 1924, nr 6, s. 85–86; A. Kallas, *Kochane i drogie moje dzieci!*, NJ 1924, nr 6, s. 87–89.

<sup>23</sup> *300-letnia rocznica urodzin króla Jana III-go*, NJ 1929, nr 7–9, s. 99–101; *Pomnik Marii Konopnickiej*, NJ 1930, nr 10–11, s. 205–206. Zob. także: Z.L., *Kazimierz Pułaski*, NJ 1929, nr 10, s. 123–125; *Księżę poetów polskich, Jan Kochanowski*, NJ 1930, nr 6, s. 117–119.

cmentarzu Łyczakowskim postawiono pomnik zmarłej poetki i pisarki, na łamach „Naszej Jutrzenki” zachęcano do lektury jej dzieł<sup>24</sup>. Gdy zaś w 1930 r. w stolicy kraju odbywały się uroczystości związane z odzyskaniem przez Polskę dostępu do morza, numer otwierała relacja z owych obchodów oraz omówienie znaczenia portu w Gdyni<sup>25</sup>. Łączony numer lipcowo-sierpniowy „Naszej Jutrzenki” z 1938 r. został poświęcony setnej rocznicy urodzin Adama Asnyka. Oprócz tekstów upamiętniających poetę zamieszczono jego wiersze dla dzieci *Siedzi ptaszek na drzewie* i *Ranek w górach*<sup>26</sup>.

Teksty okolicznościowe pełniły także inną ważną funkcję z punktu widzenia podstawowego celu pisma – umożliwiały wyeksponowanie wpływu wydarzenia lub postaci historycznej na losy Żydów w Polsce. Sposobność do ukazania symbiozy polsko-żydowskiej dał jubileusz Elizy Orzeszkowej, która chętnie wprowadzała tematykę żydowską do swoich dzieł. Tekst zatytułowany *Pomnik Elizy Orzeszkowej w Grodnie* był więc okazją nie tylko do zaprezentowania życiorysu pisarki, ale i zaakcentowania przekonania autorki *Meira Ezofowicza* o możliwości modernizowania diaspory żydowskiej na ziemiach polskich<sup>27</sup>. Szukano również postaci w historii Żydów polskich, którzy swoim życiem wykazywali oddanie polskiej sprawie. Jednym z nich był Dow Beer Meisels, rabin, a jednocześnie polski patriota z czasów powstania styczniowego<sup>28</sup>.

## 2.2. Teksty propagujące działalność organizacji społecznych na terenie szkoły

Elementem wychowania obywatelskiego było propagowanie działalności organizacji społecznych na terenie szkoły i zachęcanie uczniów żydowskich do wstąpienia w ich szeregi. Jedną z nich były Szkolne Kasy Oszczędności. Uczyły one oszczędzania i planowania wydatków, a także cierpliwości. Corocznie 31 października w szkołach powszechnych obchodzono Dzień Oszczędności<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> H. Ilnicka, *Wasz pomnik*, NJ 1935, nr 9–10, s. 216–218.

<sup>25</sup> *Dziesięciolecie odzyskania morza polskiego*, NJ 1930, nr 2–3, s. 31–33; zob. także: E. Kunke, *Walka o polskie morze*, NJ 1931, nr 11, s. 267–270.

<sup>26</sup> *W stuletnią rocznicę urodzin Adama Asnyka*, NJ 1938, nr 7–8, s. 119–120.

<sup>27</sup> *Pomnik Elizy Orzeszkowej w Grodnie*, NJ 1929, nr 12, s. 171–174; *Meir Ezofowicz (wyjątek z powieści Elizy Orzeszkowej)*, NJ 1936, nr 12, s. 38–46.

<sup>28</sup> J. Schall, *Dow Beer Meisels*, NJ 1932, nr 1, s. 3–5.

<sup>29</sup> B. Mrozowski, *Dlaczego cały świat obchodzi „Dzień Oszczędności”*, NJ 1929, nr 10, s. 138–141; zob. także: M. Pietras, *Oszczędzajmy*, NJ 1935, nr 8, s. 187–188; M.O.P., *Klub Rudej Wiewióreczki. Scenka do odegrania w „Dzień Oszczędności”*, NJ 1935, nr 8, s. 189–190. Wspierano także inne organizacje obywatelskie i społeczne funkcjonujące w szkole, np. istniejące od 1923 r. Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych. Corocznie od roku 1934 (na początku października) w szkołach powszechnych odbywał się Tydzień Szkoły Powszechnej (NJ 1935, nr 7, s. 172). Na łamach NJ apelowano do uczniów o akces i datki na budowę szkół i zaopatrzenie ich w książki i pomoce naukowe. Zachęcano też do zakupu specjalnych cegiełek i podręczników ze znakiem towarzystwa (NJ 1934, nr 4, s. 172–173). Wilhelm Raort w krótkiej scenie teatralnej wyjaśniał uczniom, na co są przeznaczone składki (W. Raort, *My chcemy budować szkoły. Obrazek w 1 odsłonie*, NJ 1934, nr 4, s. 119–122).



W szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej prężnie działały koła Ligi Ochrony Powietrznej i Przeciwlotniczej (LOPP). W czasie organizowanego corocznie Tygodnia LOPP na łamach „Naszej Jutrzenki” pojawiały się teksty upowszechniające wiedzę lotniczą. W roku 1935 redakcja zamieściła zdjęcia z wystawy LOPP we Lwowie oraz konkursu na modele szybowców, tekst ukazujący znaczenie uczestnictwa w LOPP młodzieży szkolnej i ich wiedzy na temat polskich lotników, jak np. Żwirko i Wigura<sup>30</sup>, oraz wiersz autora ukrywającego się pod skrótem MOP *Czem będę*, w którym podmiot liryczny deklarował:

Jestem teraz jeszcze  
Malutkim chłopczykiem  
Lecz gdy dorosnę na pewno  
Będę panem lotnikiem

I na stalowym ptaku  
Polecę hen – pod chmury  
I nad to sine morze  
I nad te polskie góry

I chociaż jestem mały  
Do L.O.P.P.-u już należę.  
Bo służyć chcę Ojczyźnie  
Z całego serca – szczerze<sup>31</sup>.

Kolejną organizacją społeczną działającą na terenie szkoły była Liga Morska i Kolonialna (LMiK), propagująca tematykę morską<sup>32</sup>. Co roku w szkołach powszechnych organizowano Święto Morza. Podczas niego najczęściej wygłaszano odczyty lub pogadanki. Kuratorium współpracowało z oddziałem LMiK, którego biuro mieściło się na ul. Podleńskiego 1. Szkołom udostępniano miesięcznik „Polska na Morzu”. Aby dzieciom przybliżyć znaczenie dostępu do morza, na łamach „Naszej Jutrzenki” między innymi zamieszczono obrazek sceniczny Heleny Ilnickiej zatytułowany *Dary morza*. Bohaterami byli dwaj chłopcy – 10-letni Artek oraz 8-letni Michaś. Jeden z nich, chory, marzy o podróży nad morze. Ponieważ jednak jest to niemożliwe, obaj postanawiają urządzić wystawę z pamiątek związanych z morzem: wykorzystują pocztówki, przechowywane w kasetce muszelki, bursztyn, piasek z plaży, należącą do taty popielniczkę z muszli morskiej, jodynę, a ponadto prowadzą rozmowę o rybach morskich i roślinach. Ilość zgromadzonych eksponatów oraz wiedza na temat morza zaskakuje obu bohaterów. Chory Michaś deklaruje, że gdy wyzdrowieje i wróci do szkoły, odda pamiątki koło LMiK. Ostatni passus, wypowiedziany przez dwóch

<sup>30</sup> *Lotnicy*, NJ 1935, nr 8, s. 208–210.

<sup>31</sup> M.O.P., *Czem będę*, NJ 1935, nr 8, s. 204.

<sup>32</sup> D. Koźmian, *Wychowanie morskie w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce międzywojennej (1918–1939)*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznanski, Lublin 1991, s. 391–401.

bohaterów, jest jednocześnie apelem skierowanym do młodych czytelników: „Niech żyje i rozwija się nasze szkolne Koło Ligi Morskiej i Kolonialnej”<sup>33</sup>.

W innym tekście uzasadniano konieczność zaangażowania całego społeczeństwa w budowę polskiej floty wojennej. Pokazywano efekty zbiórki, którymi były chociażby okręty podwodne Orzeł oraz Sęp. W 1938 r. LMiK rzuciła hasło budowy ścigaczy. Tekst opublikowany na łamach „Naszej Jutrzenki” zawierał opis kutra torpedowego i jego zadań<sup>34</sup>.

### 2.3. Religia, obyczaje i historia żydowska

Czołówka wskazywała na wychowanie obywatelskie jako główny cel pisma. Nie wszystkie jednak numery rozpoczynały teksty poruszające tę problematykę. Artykuły otwierające dany numer odnosiły się także do kalendarza żydowskiego. Nawiązywały zatem do świąt żydowskich. Rok żydowski opierał się na kalendarzu księżycowym. Jego początek przypadał na jesień (wrzesień–październik), kiedy obchodzono święta Rosz ha-Szana (Nowy Rok) i Jom Kipur (Sądny Dzień). Jesienią był czas święta Sukkot (Szałasów), przypominającego wędrówkę Izraela przez pustynię do Ziemi Obiecanej. W grudniu obchodzono Chanukę, upamiętniającą powstanie Machabeuszów i cud rozmnożenia oliwy do świątynnej menory. Radosny charakter miało święto Purim (wczesna wiosna), będące żydowskim karnawalem. Paschę obchodzono na pamiątkę wyjścia z Egiptu – w kalendarzu chrześcijańskim rozpoczynał się wówczas czas wielkanocny. Następnie w maju lub czerwcu świętowano Szawuot, związane z nadaniem ludowi Izraela *Tory* oraz pierwszymi plonami (chrześcijańskie święto Zesłania Ducha Świętego)<sup>35</sup>.

Przy okazji rozpoczęcia nowego semestru w 1929 r. w synagodze przemówienie wygłosił rabin Jecheskiel Lewin. Jego treść wydrukowano na łamach pisma. Punktem wyjścia mówca uczynił sydrę (fragment Biblii odczytywany w synagogach i domach żydowskich w danym tygodniu). Lewin przywołał dwie zasady wychowania żydowskiego – naukę i pokorę. Zachęcił uczniów do nauki i właściwej postawy wobec nauczycieli i szkoły. A ponieważ przy okazji zbliżały się imieniny Ignacego Mościckiego, rabin wyjaśnił znaczenie funkcji prezydenta, „pierwszego Obywatela”, który dbał o dobrobyt i poszanowanie prawa. Lewin podkreślił, że Mościcki, wychowanek Politechniki Lwowskiej, jako nauczyciel akademicki stawał w obronie studentów innej narodowości. Żydzi powinni zatem go wspierać, ponieważ był także ich prezydentem<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> H. Ilnicka, *Dary morza. Obrazek sceniczny w jednej odsłonie*, NJ 1935, nr 1, s. 3–5.

<sup>34</sup> B. Miazgowski, *Budujmy ścigacze*, NJ 1938, nr 5–6, s. 95–97.

<sup>35</sup> Zob. na przykład: *Święto wolności, święto wiosny Pesach*, NJ 1930, nr 4, s. 63–64; *Król żebrak. Z przemówień Rabina Dra Samuela Gutmana z okazji Święta Szałasów*, NJ 1929, nr 10, s. 126–127; *Święto Szabuoth*, NJ 1935, nr 5–6, s. 142–143; *Nasze uroczyste święta*, NJ 1938, nr 7–8, s. 124–126 (o Rosz Haszana i Jom Kipur); *O tym, jak zbudowałem kuczkę i co tam usłyszałem*, NJ 1938, nr 9, s. 145–146 (chodzi o święto Szałasów, inaczej Sukkot).

<sup>36</sup> J. Lewin, *Przemówienie do młodzieży szkolnej (w dniu 31 stycznia 1929 r. w templu we Lwowie)*, NJ 1929, nr 1–2, s. 3–5.

Teksty nawiązujące do kalendarza żydowskiego drukowano również w dalszych działach pisma – na przykład w numerze 7 z 1935 r. z okazji Nowego Roku, przypadającego wówczas 28 września, z rysunkiem okolicznościowym E. Kunkego. Zamieszczono w nim opowiadanie Szem-Toba o święcie Rosz Haszana (Nowy Rok). Według podań ludowych, Stwórca otwiera wówczas księgi życia każdego człowieka. Mają one różny wygląd, grubość i zawartość, opowiadają o dobrych i złych uczynkach. Niektóre mają ostatnią czystą kartę, co oznacza schyłek życia. Wiele ksiąg ma jeszcze czyste karty i to od człowieka zależy, co w nich Bóg zapisze. Także narody mają swoje księgi:

W jednej nie zapisywano przez 150 lat, aż w czasie wielkiej wojny europejskiej zapisano w niej złotymi literami dzieje bohaterskich Legionów. To Polska. Ma jeszcze dużo, bardzo dużo niezapisanych i pięknych kart<sup>37</sup>.

Tożsamość żydowską kształtowano także poprzez historię. Ekspertem do spraw dziejów Żydów był wspomniany już wcześniej J. Schall. Chętnie sięgał do czasów średniowiecza, by pokazać początki osadnictwa żydowskiego w Polsce i pozycję Żydów u przedstawicieli dwóch pierwszych dynastii. W opracowaniu zatytułowanym *O rzemiośle i rzemieślnikach żydowskich w dawnej Polsce* J. Schall wskazywał na przykład, iż za Piastów Żydzi zajmowali się nie tylko handlem, ale i uprawą roli. Za Mieszka Starego starozakonni bili pieniądze z napisami hebrajskimi „Błogosławieństwo Mieszkowi”. Ochronę prawną rzemieślnikom żydowskim zapewnił Kazimierz Wielki, wspierali ich też Zygmunt Stary oraz Zygmunt August. Według Schalla, Jagiellonowie byli protektorami rzemiosła i przemysłu żydowskiego. Świadczyć o tym miał przegląd zawodów wykonywanych przez Żydów, a także przez nich zdominowanych. Dzięki Żydom nastąpił rozwój drukarstwa, rytownictwa i kuśnierstwa w Polsce<sup>38</sup>. W innym opracowaniu Schall wykazał duże znaczenie lekarzy żydowskich na dworach polskich królów, co świadczyło zarówno o wysokich kompetencjach lekarzy Żydów, jak i zaufaniu do nich monarchów<sup>39</sup>.

Kolejną grupę tematyczną stanowiły teksty poświęcone wybitnym postaciom historycznym i ważnym wydarzeniom, które jednoczyły naród polski i żydowski. Wdzięcznym tematem był życiorys Berka Joselewicza, „wzorowego Żyda-Polaka [który] zginął pod Kockiem, broniąc mężnie granic Polski, przeciw wojskom austriackim”<sup>40</sup>, czy powstanie listopadowe<sup>41</sup>. Teksty im poświęcone wzbogacano ilustracjami.

<sup>37</sup> Szem-Tob, *Księga Życia. Sefer Hachajim*, NJ 1935, nr 7, s. 157–158.

<sup>38</sup> J. Schall, *O rzemiośle i rzemieślnikach żydowskich w dawnej Polsce*, NJ 1930, nr 2–3, s. 38–41; zob. też: tenże, *Król Władysław Łokietek a Żydzi (w 600-letnią rocznicę bitwy pod Płowcami)*, NJ 1931, nr 10, s. 215–217; tegoż, *Ghetto w ubiegłych wiekach*, NJ 1930, nr 4, s. 82–83.

<sup>39</sup> J. Schall, *O nadwornych żydowskich lekarzach królów polskich*, NJ 1930, nr 5, s. 90–92.

<sup>40</sup> *O Berku Joselewiczu*, NJ 1924, nr 3, s. 34.

<sup>41</sup> J. Schall, *Berek Joselewicz*, NJ 1931, nr 5, s. 131–133; tenże, *Żydzi w powstaniu listopadowym*, NJ 1930, nr 10–11, s. 216–219.

J. Schall ukazywał także postaci szerzej nieznane, które zapisały piękną kartę w historii polsko-żydowskiej. Jedną z nich był Synai Hernisch, uczestnik powstania listopadowego, który zgłosił się na ochotnika do dyktatora Chłopickiego z propozycją utworzenia żydowskiego oddziału Gwardii Narodowej. Podczas powstania uzyskał stopień porucznika jazdy, wziął udział w obronie Warszawy. Na emigracji pisał pieśni patriotyczne, do jednej z nich muzykę skomponował Chopin (Hernisch spoczął na cmentarzu żydowskim w Paryżu)<sup>42</sup>.

Rzecznikiem uobywatelnienia Żydów był Joachim Lelewel. Jemu też jeden z tekstów poświęcił J. Schall. Sprawą żydowską Lelewel zainteresował się, dokonując korekty dzieła Tadeusza Czackiego *O Żydach i Karaitach* w 1807 r. Jako minister oświaty Lelewel dopuścił Żydów do studiów uniwersyteckich. Zniósł także poniżający ich podatek, tzw. tagzettel (od 1826 r. Żydzi musieli opłacać każdy dzień pobytu w Warszawie). Ponadto za jego sprawą utworzoną w stolicy Szkołę Rabinów utrzymywano z kasy państwa. W czasie powstania listopadowego Lelewel nawoływał do pojednania polsko-żydowskiego<sup>43</sup>.

Wspominany Czacki był kolejną postacią wartą wyeksponowania w edukacji dzieci żydowskich w Polsce. Był bowiem pracownikiem Sejmu Wielkiego, troszczącym się o uobywatelnienie Żydów. Jego życiorys na łamach „Naszej Jutrzenki” przypomniano przed świętem Konstytucji 3 Maja<sup>44</sup>. Podobną rolę odegrał Walerian Łukasiński, polski patriota doby napoleońskiej i powstania listopadowego, uwięziony w twierdzy w Szlisselburgu, który stał się symbolem polskiego ruchu niepodległościowego. Wykazał się bardzo dobrą znajomością stosunków społecznych w Królestwie Polskim początków XIX w., czego efektem była m.in. rozprawa *Uwagi pewnego oficera nad uznaną potrzebą urządzenia Żydów w naszym kraju*<sup>45</sup>.

Z kolei Lazar Schächner zajął się postacią Józefa Opatoszu. Opatoszu to żydowski pisarz, który wyemigrował do Ameryki i tam tworzył. Był twórcą opowiadania *W lasach polskich*, na którego podstawie nakręcono film. Opowiada on historię oddziału żydowskiego Berka Joselewicza, walczącego na warszawskiej Pradze<sup>46</sup>. Z kolei Piches Schmutzer przeanalizował bohaterów dzieł dotyczących w twórczości znakomitego żydowskiego pisarza Szaloma Alejchema<sup>47</sup>.

Kolejna grupa tekstów przybliżała młodemu czytelnikowi dziedzictwo żydowskiej kultury rozwijanej i tworzonej także w Polsce. Zapoznawano więc ze

<sup>42</sup> J. Schall, *Synai Hernisch – powstaniec*, NJ 1930, nr 10–11, s. 235–237; zob. także: K. Kaweczka, *Raclawice*, NJ 1929, nr 3, s. 28–29, gdzie postać Tadeusza Kościuszki przedstawiono jako osobę pociągającą Polaków i Żydów do walki we wspólnej sprawie.

<sup>43</sup> J. Schall, *Joachim Lelewel*, NJ 1931, nr 3, s. 61–64; zob. także: tenże, *Stosunek Mickiewicza do Żydów*, NJ 1931, nr 12, s. 306–307.

<sup>44</sup> K. Klein, *Tadeusz Czacki (1755–1813)*, NJ 1931, nr 4, s. 91–92.

<sup>45</sup> *Walerian Łukasiński*, NJ 1930, nr 10–11, s. 220–221.

<sup>46</sup> L. Schächner, *Józef Opatoszu*, NJ 1930, nr 5, s. 95–96.

<sup>47</sup> P. Schmutzer, *Szalom Alejchem*, NJ 1930, nr 9, s. 184–188.

sztuką żydowską, bajkopisarstwem, historią pisma hebrajskiego i książki żydowskiej, a także zabytkami budownictwa sakralnego<sup>48</sup>.

Kilka tekstów dotyczyło historii Lwowa. W jednym z nich Schall scharakteryzował rozwój miasta w dawnych wiekach, upatrując jego bogactwa w kwitnącym handlu. Na wstępie zajął się położeniem geograficznym grodu, wskazując dogodną lokalizację na skrzyżowaniu szlaków handlowych. Za narzędzia postępu uznał uzyskiwane przywileje, jak chociażby prawo składu. Przy okazji wyjaśnił czytelnikom, na czym ono polegało: każdy kupiec odbywający podróż szlakiem handlowym wiodącym przez Lwów musiał wystawić swe towary i zatrzymać się w mieście na kilka dni. Dzięki temu kwitł żywy handel z Mołdawią, Multanami, Turcją i Persją<sup>49</sup>. Ponadto Emil Kunke w serii artykułów prezentował najważniejsze zabytki miasta<sup>50</sup>.

#### 2.4. Literatura piękna

Elementem kształtowania tożsamości żydowskiej, a zarazem postaw obywatelskich polskich, była literatura piękna. Dobierano teksty oraz tematykę ukazującą wspólne karty z dziejów obu narodów.

Interesującym opowiadaniem jest *Po-lon-ja*, odwołujące się do legendy żydowskiej, wyjaśniającej powstanie państwa polskiego i zrośnięcie się z nim ludności żydowskiej. Nazwę „Polonia” legenda żydowska wywodzi od słów hebrajskich *Po-lon-jah*, co znaczy „tutaj przebywa Bóg”. W kraju tym Żydzi mieli mieszkać od czasów Mieszka I. Gdy przeganiani z krajów zachodnich wysłali poselstwo do pogańskiego wówczas jeszcze króla i wyjaśnili mu zasady swej wiary, ten przyjął ich. Żydzi nawiązali przyjacielskie stosunki z mieszkańcami, stali się kmięciami, rzemieślnikami i kupcami. Spotkali też swych pobratymców, przybyłych tu wcześniej – Chazarów<sup>51</sup>. Czuli się zatem jak u siebie: „I długo sprzyjało szczęście Żydom w Polsce; pędzili tutaj żywot spokojny, uprawiając glebę urodzajną i trudniąc się pracą pożyteczną”<sup>52</sup> – kreślono sielankowy obraz życia Żydów w dawnej Polsce.

<sup>48</sup> E. Kunke, *Sztuka żydowska*, NJ 1931, nr 6–7, s. 167–169; tenże, *O starej książce żydowskiej*, NJ 1930, nr 4, s. 75–76; tegoż, *Drewniana bożnica w Chodorowie i jej zabytki*, NJ 1931, nr 4, s. 87–90; tegoż, *Dzieje książki drukowanej. Ku czci święta książki*, NJ 1931, nr 5, s. 119–122; tegoż, *Sztuka w synagodze*, NJ 1929, nr 10, s. 132–133; L. Gutman, *Bajkopisarstwo żydowskie*, NJ 1930, nr 5, s. 103–104; tegoż, *Pismo hebrajskie*, NJ 1930, nr 4, s. 80–81.

<sup>49</sup> J. Schall, *Lwów jako gród handlowy*, 1930, nr 9, s. 179–180, zob. także: tenże, *Szkoły żydowskie w dawnej Polsce*, NJ 1930, nr 6, s. 130–132; tegoż, *Kobieta żydowska w dawnej Polsce*, NJ 1930, nr 7–8, s. 146–148.

<sup>50</sup> E. Kunke, *Z wędrowek po starym Lwowie. Rynek*, NJ 1931, nr 11, s. 277–282; tenże, *Z wędrowek... Dzielnica Żydowska w śródmieściu i na przedmieściu*, NJ 1931, nr 12, s. 308–314.

<sup>51</sup> Chazarowie byli ludem pochodzenia tureckiego, zajmującym w wiekach VII–X tereny na wschodzie Europy, który w wieku VIII przyjął judaizm. Z czasem ludność ta rozprzestrzeniła się na terenie Europy Wschodniej m.in. w Polsce. Odwołanie się do Chazarów miało pokazać, iż judaizm był obecny na terenach polskich niemal od zarania dziejów państwowości polskiej.

<sup>52</sup> Szem-Tob, *Po-lon-ja. Legenda żydowska*, NJ 1929, nr 1–2, s. 15. W wielu tekstach podkreślano, iż ludność żydowska w Polsce zajmowała się nie tylko handlem. W ten sposób oswajano

Na łamach czasopisma drukowano także poezję. Na stronie tytułowej pod nagłówkiem zazwyczaj zamieszczano wiersze. Sięgano po teksty klasyczne, na przykład do twórczości Szymona Klonowica, Wincentego Pola, Marii Konopnickiej<sup>53</sup> czy Adama Asnyka, lub też do autorów współczesnych, takich jak Mieczysław Opałek<sup>54</sup>, Henryk Salz czy Janina Kossak-Pełęńska<sup>55</sup>. Najczęściej jednak zamieszczano poezje współpracującego stale z pismem Karola Kleina. Wiersze dotyczyły aktualnych wydarzeń o charakterze patriotycznym, związanych z życiem szkoły bądź też porą roku<sup>56</sup>.

Pismo prowadziło dział: „Z Listów do Jutrzenki”. Zamieszczano w nim najczęściej relacje samych dzieci, związane z lekturą poprzednich numerów pisma, a także teksty odnoszące się do ogłaszanych na jego łamach konkursów. W jednym z nich uczennica klasy VII szkoły powszechnej w Krakowie dzieliła się z czytelnikami własnymi refleksjami, stojąc przy tablicy pamiątkowej ufundowanej w 1910 r. dla króla Kazimierza Wielkiego przez Żydów kazimierzowskich:

Żydzi pamiętali i pamiętają jeszcze, że kiedy w wiekach średnich wszystkie państwa ich prześladowały i z granic swych wypędzały, Polacy jedyni przyjęli ich z otwartymi ramionami i zapewнили im w kraju swym dobrobyt i spokój. Szczególnie otaczał Żydów opieką Kazimierz Wielki, a ci pomni dobrodziejstw tego króla, tablicę kamienną ku pamięci jego wmurowali na ratuszu przy placu zwanym Wolnica<sup>57</sup>.

## Podsumowanie

Formowanie kompetencji kulturowych dziecka żydowskiego na łamach „Naszej Jutrzenki” obejmowało – z jednej strony – przekazywanie wiedzy i umiejętności umożliwiających świadome wypełnianie powinności obywatelskich wobec kraju zamieszkania, czyli Polski, z drugiej zaś – kształtowanie tożsamości żydowskiej. Odbywało się ono poprzez kultywowanie świąt narodowych oraz osób sprawujących najwyższe funkcje państwowe, propagowanie

---

młodzież z koncepcję przewarstwienia struktury zawodowej Żydów, tzn. odciążenia ich od handlu na rzecz rzemiosła, przemysłu i rolnictwa.

<sup>53</sup> M. Konopnicka, *Gdy modlą się małe dzieci*, NJ 1935, nr 9–10; też, *Ślizgawka*, NJ 1938, nr 10; też, *Śnieżyca*, NJ 1939, nr 1; W. Pol, *Do młodzieży*, NJ 1936, nr 1; S. Klonowic, *Nadzieja*, NJ 1936, nr 2.

<sup>54</sup> M. Opałek, *Sto lat*, NJ 1934, nr 2, s. 37; tenże, *U progów szkoły*, NJ 1924, nr 4, s. 49.

<sup>55</sup> Zob. np. J. Kossak-Pełęńska, *Służba na placówce*, NJ 1921, nr 8, s. 44; oraz wiersz *Po wakacjach*, NJ 1931, nr 8–9. Drukowano także wiersze nadsyłane przez dzieci: Rimona Hellera, *Listonosz*; Ginia Rubin, *Zachód słońca w górach*; Sara Gelertner, *O Morzu Palestyny*; wszystkie w rubryce „Co Dzieci Piszą do Jutrzenki” (1935, nr 7, s. 174–175)

<sup>56</sup> K. Klein, *Wakacje*, NJ 1930, nr 6, s. 124; tenże, *Matki*, NJ 1930, nr 10–11, s. 239; tegoż, *Szkoła*, NJ 1931, nr 1, s. 7 (wiersz); tegoż, *Na śniadanie, wieczór*, NJ 1931, nr 2, s. 32–33; tegoż, *Podróż*, NJ 1931, nr 3, s. 64–65; tegoż, *Wiosna w kwietniu*, NJ 1931, nr 4, s. 90; tegoż, *Majówka*, NJ 1931, nr 5, s. 118; tegoż, *Rozstanie ze szkołą*, NJ 1931, nr 6–7, s. 158.

<sup>57</sup> *Karta z „Mojego Dzienniczka”*, NJ 1928, nr 4, s. 67–68.

działalności organizacji o charakterze społecznym na terenie szkoły, rozwój świadomości historycznej polskiej, polsko-żydowskiej i żydowskiej, zapoznanie z życiorysem i dziełami twórców polskiej i żydowskiej kultury oraz poprzez beletrystykę. Ekspozowano te wydarzenia i postaci historyczne, które świadczyły o współpracy obu narodów w ramach jednego państwa.

Trudno ocenić realny wpływ prezentowanego w niniejszym artykule czasopisma na wychowanie dziecka żydowskiego w międzywojennej Polsce. Przegląd zamieszczanych na jego łamach tekstów pozwala jednak dostrzec główne kierunki światopoglądowe Żydów w owym okresie. Redakcja i większość współpracowników prezentowała opcję asymilacyjną bądź przynajmniej akulturacyjną. Znajomość języka, historii, kultury i literatury polskiej, wspólnych kart historii obu narodów, a także szacunek dla przedstawicieli władzy, gwarantującej swobody dla Żydów jako mniejszości, uznawano za powinność każdego młodego Żyda, urodzonego i wychowanego w kraju nad Wisłą. Jednocześnie jednak podkreślano znaczenie tożsamości żydowskiej, w religii, historii i języku hebrajskim upatrując jej źródeł. Silnie ekspozowany w polskiej świadomości fakt odzyskania podmiotowości państwowej, obchodzone corocznie Święto Niepodległości i kult Józefa Piłsudskiego, nawet w zasymilowanych Żydach mogły budzić pragnienie odrodzenia państwa żydowskiego. Choć syjonizm nie był artykułowany *explicite* na łamach czasopisma, jego założenia były znane i – w mniejszym lub większym stopniu – bliskie twórcom i redaktorom periodyku. Należy pamiętać, iż w okresie międzywojennym opcja asymilacyjna przegrywała z syjonizmem.

## Bibliografia

- 300-letnia rocznica urodzin króla Jana III-go, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 7–9.  
AŻ [A. Żbikowski] i RŻ [R. Żebrowski], *Salz Henryk*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003.  
Byk E., *List od Stryja*, „Nasza Jutrzenka” 1921, nr 8.  
Centralny Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 179, opis 4a, sygn. 176.  
*Dobry obywatel*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 11.  
*Dziesięciolecie odzyskania morza polskiego*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 2–3.  
*Edward Śmigły-Rydz*, „Nasza Jutrzenka” 1936, nr 5.  
Gelertner S., *O Morzu Palestyny*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 7.  
Gutman L., *Bajkopisarstwo żydowskie*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 5.  
Gutman L., *Pismo hebrajskie*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 4.  
Heller R., *Listonosz*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 7.  
Ilnicka H., *Dary morza. Obrazek sceniczny w jednej odsłonie*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 1.

- Ilnicka H., *Wasz pomnik*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 9–10.
- Kallas A., *Kochane i drogie moje dzieci!*, „Nasza Jutrzenka” 1924, nr 6.
- Karta z „*Mojego Dzienniczka*”, „Nasza Jutrzenka” 1928, nr 4.
- Kawecka K., *Raławice*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 3.
- Klein K., *Majówka*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 5.
- Klein K., *Matki*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 10–11.
- Klein K., *Na śniadanie, wieczerzę*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 2.
- Klein K., *Podróż*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 3.
- Klein K., *Rozstanie ze szkołą*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 6–7.
- Klein K., *Szkoła*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 1.
- Klein K., *Tadeusz Czacki (1755–1813)*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 4.
- Klein K., *Wakacje*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 6.
- Klein K., *Wiosna w kwietniu*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 4.
- Klonowicz S., *Nadzieja*, „Nasza Jutrzenka” 1936, nr 2.
- Konarski S., *Fryderyka Lazrausówna*, „Internetowy Polski Słownik Biograficzny”, <http://www.ipsb.nina.gov.pl/index.php/a/fryderyka-lazarusowna> [dostęp: 14.07.2016].
- Konopnicka M., *Gdy modlą się małe dzieci*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 9–10.
- Konopnicka M., *Ślizgawka*, „Nasza Jutrzenka” 1938, nr 10.
- Konopnicka M., *Śnieżyca*, „Nasza Jutrzenka” 1939, nr 1.
- Konstytucja Trzeciego Maja*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 4–5.
- Konstytucja Trzeciego Maja*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 5.
- Kossak-Pełłęńska J., *Shłużba na placówce*, „Nasza Jutrzenka” 1921, nr 8.
- Kossak-Pełłęńska J., *Po wakacjach*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 8–9.
- Koźmian D., *Wychowanie morskie w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce międzywojennej (1918–1939)*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991.
- Król żebrak. Z przemówień Rabina Dra Samuela Gutmana z okazji Święta Szalasów*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 10.
- Kunke E., *Do hagady o jagnięciu*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 4.
- Kunke E., *Drewniana bożnica w Chodorowie i jej zabytki*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 4.
- Kunke E., *Dzieje książki drukowanej. Ku czci święta książki*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 5.
- Kunke E., *O starej książce żydowskiej*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 4.
- Kunke E., *Spotkanie Golema z młodym rabinem*, „Nasza Jutrzenka” 1921, nr 11.
- Kunke E., *Sztuka w synagodze*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 10.
- Kunke E., *Sztuka żydowska*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 6–7.
- Kunke E., *Śmierć grająca w szachy*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 2–3.
- Kunke E., *Walka o polskie morze*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 11.
- Kunke E., *Z wędrówek po starym Lwowie. Rynek*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 11.



- Kunke E., *Z wędrówek... Dzielnica Żydowska w śródmieściu i na przedmieściu*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 12.
- Lazarusówna F., *Sara Grynszpan. Obrazek z internatu dla sierot*, „Nasza Jutrzenka” 1924, nr 4.
- Lazarusówna F., *Świat świeczek, komedyjka dla dzieci*, „Nasza Jutrzenka” 1934, nr 6.
- Lazarusówna F., *Trzeci Maj*, „Nasza Jutrzenka” 1924, nr 3.
- Lazarusówna F., *Wiosna. Obrazek sceniczny w dwóch odstępach*, „Nasza Jutrzenka” 1924, nr 7.
- Lewin J., *Przemówienie do młodzieży szkolnej (w dniu 31 stycznia 1929 r. w templu we Lwowie)*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 1–2.
- Lotnicy*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 8.
- Mauersberg S., *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.
- Meir Ezofowicz (wyjątek z powieści Elizy Orzeszkowej)*, „Nasza Jutrzenka” 1936, nr 12.
- Miązgowski B., *Budujmy ścigacze*, „Nasza Jutrzenka” 1938, nr 5–6.
- M.O.P., *Czem będę*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 8.
- M.O.P., *Klub Rudej Wiewióreczki. Scenka do odegrania w „Dzień Oszczędności”*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 8.
- Mrozowski B., *Dlaczego cały świat obchodzi „Dzień Oszczędności”*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 10.
- Nasze uroczyste święta*, „Nasza Jutrzenka” 1938, nr 7–8.
- O Berku Joselewiczu*, „Nasza Jutrzenka” 1924, nr 3.
- O tym, jak zbudowałem kuczkę i co tam usłyszałem*, „Nasza Jutrzenka” 1938, nr 9.
- O zmarłym Piłsudskim*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 5–6.
- Opalek M., *Ku czci Henryka Sienkiewicza*, „Nasza Jutrzenka” 1924, nr 6.
- Opalek M., *Sto lat*, „Nasza Jutrzenka” 1934, nr 2.
- Opalek M., *U progów szkoły*, „Nasza Jutrzenka” 1924, nr 4.
- Pietras M., *Oszczędzajmy*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 8.
- Po święcie Niepodległości*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 9–10.
- Podróż Pana Prezydenta Państwa w rodzinne strony*, „Nasza Jutrzenka” 1936, nr 2.
- Pol W., *Do młodzieży*, „Nasza Jutrzenka” 1936, nr 1.
- Pomnik Elizy Orzeszkowej w Grodnie*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 12.
- Pomnik Marii Konopnickiej*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 10–11.
- Radosne święto Niepodległości Polski*, „Nasza Jutrzenka” 1928, nr 4.
- Raort W., *My chcemy budować szkoły. Obrazek w 1 odśrobie*, „Nasza Jutrzenka” 1934, nr 4.
- Rubin G., *Zachód słońca w górach*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 7.
- RŻ [R. Żebrowski], *Gutman Samuel Wolf*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 1, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003.

- RŻ [R. Żebrowski], *Lewin Jecheskiel*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003.
- RŻ [R. Żebrowski], *Schall Jakub*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003.
- Schall J., *Berek Joselewicz*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 5.
- Schall J., *Dow Beer Meisels*, „Nasza Jutrzenka” 1932, nr 1.
- Schall J., *Ghetto w ubiegłych wiekach*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 4.
- Schall J., *Joachim Lelewel*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 3.
- Schall J., *Kobieta żydowska w dawnej Polsce*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 7–8.
- Schall J., *Król Władysław Łokietek a Żydzi (w 600-letnią rocznicę bitwy pod Płowcami)*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 10.
- Schall J., *Lwów jako gród handlowy*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 9.
- Schall J., *O rzemiośle i rzemieślnikach żydowskich w dawnej Polsce*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 2–3.
- Schall J., *O nadwornych żydowskich lekarzach królów polskich*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 5.
- Schall J., *Stosunek Mickiewicza do Żydów*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 12.
- Schall J., *Synai Hernisch – powstaniec*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 10–11.
- Schall J., *Szkoły żydowskie w dawnej Polsce*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 6.
- Schall J., *Z historii konstytucji 3-go maja 1791 roku*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 5.
- Schall J., *Żydzi w powstaniu listopadowym*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 10–11.
- Schächner L., *Józef Opatoszu*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 5.
- Schmutzer P., *Szalom Alejchem*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 9.
- Szczepańska I., *Kopiec na Sowińcu*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 7.
- Szem-Tob, *Księga Życia. Sefer Hachajim*, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 7.
- Szem-Tob, *Po-lon-ja. Legenda żydowska*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 1–2.
- Święto Szabuoth, „Nasza Jutrzenka” 1935, nr 5–6.
- Święto wolności, święto wiosny Pesach, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 4.
- Tomaszewski J., *Ojczyzna nie tylko Polaków. Mniejszości narodowe w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1985.
- Uroczystość imienin Pana Prezydenta*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 2.
- W dniu imienin Pierwszego Marszałka Polski*, „Nasza Jutrzenka” 1929, nr 3.
- W dniu imienin Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego (19 marca 1931)*, „Nasza Jutrzenka” 1931, nr 3.
- W dniu Imienin Edwarda Rydza-Śmigłego*, „Nasza Jutrzenka” 1937, nr 3.
- W stuletnią rocznicę urodzin Adama Asnyka*, „Nasza Jutrzenka” 1938, nr 7–8.
- Walerian Łukasiński*, „Nasza Jutrzenka” 1930, nr 10–11.
- Woźniak M., *Żydowskie szkoły w II Rzeczypospolitej. Zarys problematyki*, [w:] *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, pod red. S. Walasek, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Pedagogiczne” 1994, nr 103, s. 92.

- ZB [Z. Borzymińska] i RP [Renata Piątkowska], *Kunke Emil*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003.
- ZB [Zofia Borzymińska] i RŻ [Rafał Żebrowski], *Byk Elezar*, [w:] *Polski słownik judaistyczny...*
- ZB [Z. Borzymińska] i RŻ [Rafał Żebrowski], *Taubes-Sens Zygmunt*, [w:] *Polski słownik judaistyczny. Dzieje. Kultura. Religia. Ludzie*, t. 2, oprac. Z. Borzymińska i R. Żebrowski, Warszawa 2003.
- Z.L., *Kazimierz Pułaski*, „*Nasza Jutrzenka*” 1929, nr 10.

## **The formation of cultural competences of a Jewish child in the interwar Poland as exemplified by the periodical “*Nasza Jutrzenka*” (“*Our Dawn*”) (1921–1939)**

### **Summary**

The subject-matter of this paper is the periodical bearing the title “*Nasza Jutrzenka*”, published in Lviv in the period between the wars. The target readers of it were the children and young people of Jewish origin. The author has explained the upbringing conception of the periodical in question, which consisted in combining knowledge and cultural competences making it possible to fulfill their duties towards Poland, with the formation of Jewish identity. The analysis of the contents of the periodical in question has made it possible to separate the principal forms of journalism and activity in the field of literature, which made it possible to accomplish the objectives referred to hereinabove. These forms were constituted by texts shedding more light upon the significance of national holidays, and also upon the individuals serving in the highest capacities in the state, by articles devoted to the activity of social organizations in the school, elaborations devoted to Polish, Polish-Jewish and Jewish history, the biographies of the representatives of Polish and Jewish culture, and also by fiction. The editorial team of “*Nasza Jutrzenka*” placed emphasis upon the events and historical figures that provided evidence that it was possible for both of the nations to collaborate within one and the same state.

**Keywords:** Jews, Second Republic, periodical “*Nasza Jutrzenka*”, upbringing.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.87>

Elżbieta GORLOFF

## **Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle reformy oświatowej z 1961 roku**

**Słowa kluczowe:** nauczanie początkowe, reforma oświatowa, doskonalenie zawodowe, nauczyciel.

### **Wprowadzenie**

Polską oświatę lat sześćdziesiątych XX wieku charakteryzowały intensywne przeobrażenia organizacyjne i programowe. Poddając analizie ich uwarunkowania, można zauważyć, iż znaczący wpływ miały czynniki polityczne, a wszelkie zmiany w tym obszarze wyznaczały kolejne zjazdy oraz plena Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR). Należy też podkreślić, iż władza, instrumentalnie traktując oświatę i edukację, wykorzystywała je do realizacji własnych celów, którymi było modelowanie świadomości kolejnych pokoleń Polaków zgodnie z zasadami moralności socjalistycznej oraz przygotowywanie ich do udziału w budowie socjalistycznego społeczeństwa<sup>1</sup>.

W latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku przeobrażenia w systemie oświaty sankcjonowała ustawa z lipca 1961 roku<sup>2</sup>. W zapisach jej znalazły się partyjne

---

<sup>1</sup> R. Grzybowski, *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004; E. Gorloff, *Polityczne uwarunkowania reform systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w okresie PRL-u (na przykładzie rozwiązań z przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku)*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń 2015, s. 245–250.

<sup>2</sup> *Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, „Dziennik Ustaw” [dalej: Dz.U.] 1961, nr 32, poz. 160.

dyrektywy zakładające świeckość systemu oświaty, ostatecznie wykluczające nauczanie religii w szkołach. Za podstawowe cele uznano wydłużenie nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu i oparcie na niej całego systemu edukacji oraz skoncentrowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej na przygotowaniu „kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu”<sup>3</sup>. Tak więc reformie poddano strukturę i organizację szkół oraz innych placówek oświatowych, a także programy kształcenia i wychowania. Zreformowany system miał oddziaływać nie tylko na uczniów i wychowanków, ale również na całe społeczeństwo. Zobowiązano więc rodziców, organizacje ideowo-wychowawcze, zakłady pracy i wiele innych instytucji do ścisłej współpracy z placówkami edukacyjnymi i wychowawczymi<sup>4</sup>. Realizację reformy rozłożono w czasie. Jej pierwszy etap rozpoczęto w roku szkolnym 1962/1963, wdrażając nowe programy nauczania dla klas I, II i III. W następnych latach wprowadzano je sukcesywnie w kolejnych klasach szkoły podstawowej i ponadpodstawowej<sup>5</sup>.

Jednym z warunków sukcesu wprowadzanej reformy był – w przekonaniu władz – odpowiedni poziom ideologiczny, naukowy i zawodowy nauczycieli. Te założenia potwierdzały dokumenty partyjne, w których podkreślano, że:

O obliczu szkoły, o wynikach nauczania i wychowania, decyduje nauczyciel, jego postawa moralno-polityczna, wiedza i kwalifikacje pedagogiczne. [...] Komitet Centralny stwierdza, że o pomyślnej realizacji reformy ustroju szkolnego, o podniesieniu poziomu nauczania i wychowania zdecyduje przede wszystkim przygotowanie niezbędnej liczby nowych i wzrost kwalifikacji ogółu nauczycieli<sup>6</sup>.

Takie stanowisko rodziło konieczność reorganizacji systemu kształcenia, doskonalenia i doskonalenia nauczycieli. W przypadku doskonalenia pierwsze decyzje podjęto już w roku 1960, powołując do życia Centralny Ośrodek Metodyczny (COM) z siedzibą w Warszawie oraz okręgowe ośrodki metodyczne (OOM), a w 1961 roku podległe im powiatowe (miejskie) ośrodki metodyczne (POM). Zadaniem tych placówek było podnoszenie poziomu ideowo-politycznego i zawodowego nauczycieli<sup>7</sup>. Formalnoprawne podstawy działalności

<sup>3</sup> Tamże. Zob. też: W. Tułodziecki, *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Warszawa 1965, s. 31–44.

<sup>4</sup> Archiwum Akt Nowych [dalej: AAN], KC PZPR, sygn. II-29, *Uchwała VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego*, s. 434–436. Zob. też: W. Tułodziecki, dz. cyt.

<sup>5</sup> B. Potyrała, *Szkola podstawowa w Polsce 1944–1984*, Warszawa 1987, s. 98.

<sup>6</sup> AAN, KC PZPR, sygn. II-29, *Uchwała VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego*, k. 431.

<sup>7</sup> *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 26 lutego 1960 r. w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Metodycznego i okręgowych ośrodków metodycznych*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” [dalej: Dz.Urz. Min. Ośw.] 1960, nr 3, poz. 31; *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 24 marca 1961 r. w sprawie utworzenia powiatowych ośrodków metodycznych*, Dz.Urz. Min. Ośw. 1961, nr 4, poz. 41. Zob. też: Z. Ratajtek, *Przegląd form doskonalenia nauczycieli w okresie 40-lecia*, „Nowa Szkoła” 1984, nr 10, s. 438–439.

ośrodków metodycznych zostały potwierdzone ustawą z 15 lipca 1961 roku, w której określono, że: „Minister Oświaty organizuje doskonalenie zawodowe nauczycieli i wychowawców oraz ustala jego formy i zakres”<sup>8</sup>.

W kolejnych latach system ten doskonalono i rozwijano, ukierunkowując wszelkie działania na zuniformizowanie – co do form, założeń i programów. W latach 1964–1965 ośrodkom metodycznym nadano nowe statuty, w których doprecyzowano zadania i kierunki ich pracy. W gestii POM było więc „doskonalenie pedagogiczne nauczycieli szkół podstawowych i wychowawczyń przedszkoli oraz pogłębianie ich świadomości ideowo-politycznej”<sup>9</sup>. Ośrodki okręgowe miały podnosić poziom ideowo-wychowawczy i dydaktyczny nauczycieli szkół ponadpodstawowych, wychowawców, a także kierowników i dyrektorów. Ponadto koordynowały one działalność ośrodków powiatowych<sup>10</sup>. Skorelowano też działalność innych instytucji w tym obszarze, m.in. Instytutu Pedagogiki i Związku Nauczycielstwa Polskiego. Przed Instytutem Pedagogiki postawiono zadania związane z prowadzeniem badań pedagogicznych z zakresu teoretycznych podstaw nauczania i wychowania, działalności eksperymentalnej wybranych szkół oraz placówek oświatowych, systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli czy rozwoju oświaty i nauk pedagogicznych. W kręgu jego działań znajdowało się ponadto prowadzenie działalności mającej na celu wiązanie wyników badań pedagogicznych z ich praktyczną realizacją, w tym: współpraca z różnymi instytucjami oświatowymi w zakresie wdrażania osiągnięć nauk pedagogicznych czy też organizowanie konferencji, kursów, zjazdów i narad związanych z problematyką edukacyjną, a także podnoszenie kwalifikacji naukowych własnych pracowników oraz osób współpracujących z Instytutem<sup>11</sup>.

Należy podkreślić, że w przypadku tej reformy władze partyjne upatrywały jej powodzenia w naukach humanistycznych, a w szczególności w pedagogice, podkreślając, że: „Zadaniem nauk pedagogicznych winno być opracowanie metod wychowania socjalistycznego, wskazanie związków między procesami nauczania i wychowania oraz dostarczenie praktykom bardziej skutecznych środków działania”<sup>12</sup>. Pedagogice nadano więc charakter ideologiczny, a jej autorytet – w założeniach partii – miał zastąpić dotychczasową postać propagandy.

<sup>8</sup> Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz.U. 1961, nr 32, poz. 160, art. 34.

<sup>9</sup> Zarządzenie ministra oświaty z dnia 19 czerwca 1965 r. w sprawie organizacji i zakresu działania powiatowego ośrodka metodycznego. Statut powiatowego ośrodka metodycznego, Dz.Urz. Min. Ośw. 1965, nr 5, poz. 36.

<sup>10</sup> Zarządzenie ministra oświaty z dnia 2 marca 1965 r. w sprawie organizacji i zakresu działania okręgowego ośrodka metodycznego. Statut okręgowego ośrodka metodycznego, Dz.Urz. Min. Ośw. 1965, nr 10, poz. 110.

<sup>11</sup> Zarządzenie ministra oświaty z dnia 31 grudnia 1964 r. w sprawie organizacji Instytutu Pedagogiki, Dz.Urz. Min. Ośw. 1965, nr 2, poz. 8.

<sup>12</sup> AAN, KC PZPR, sygn. II-29, Uchwała VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego, k. 432.

Drugi tor doskonalenia zawodowego, obok resortowego, realizowany był przez Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP), który posiadał wieloletnie tradycje w prowadzeniu konferencji rejonowych oraz rozwijał wiele różnych form związanych z samokształceniem nauczycieli<sup>13</sup>. W latach sześćdziesiątych XX wieku przedmiotem konferencji prowadzonych przez ZNP były głównie zagadnienia polityczno-oświatowe oraz ogólna problematyka pedagogiczna<sup>14</sup>.

Należy zaznaczyć, iż doskonalenie zawodowe skierowane bezpośrednio do nauczycieli nauczania początkowego odbywało się przede wszystkim w ramach omówionego powyżej systemu ośrodków metodycznych (COM, OOM, POM) oraz Instytutu Pedagogiki. Instytucje te były zobowiązane do współpracy w tym zakresie z kuratoriami, wojewódzkimi i powiatowymi wydziałami oświaty, a także ogniskami ZNP.

Ponieważ – jak podkreślano – realizacja zadań i treści w zakresie socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży zawartych w nowych programach wymagała intensyfikacji różnych form doskonalenia nauczycieli, od roku szkolnego 1964/1965 władze oświatowe położyły nacisk na rozwój następujących form pracy: 1) zespoły samokształceniowe, 2) konferencje metodyczno-przedmiotowe, 3) szkolenia kursowe nauczycieli, 4) rozwijanie twórczości i inicjatyw, 5) konsultacje i hospitacje<sup>15</sup>. Objęły one w większym lub mniejszym stopniu swym zasięgiem całą kadrę pedagogiczną, w tym nauczycieli nauczania początkowego.

## 1. Szkolenie kursowe

Konsekwencją reformy systemu oświaty były znaczące zmiany programowe w obszarze nauczania początkowego. Należało więc przygotować w dość szybkim tempie jak największą liczbę nauczycieli do pracy z nowymi programami nauczania. Władze oświatowe dużą rolę w tym obszarze upatrywały w szkoleniu kursowym. W przypadku kadry pedagogicznej klas I–IV oraz kierowników ognisk metodycznych nauczania początkowego istotne znaczenie miały kursy metodyczno-przedmiotowe (wakacyjne i śródroczne) organizowane i prowadzone przez ośrodki metodyczne. Ich głównym celem było uzupełnienie wiedzy nauczycieli w zakresie przedmiotów realizowanych na tym etapie edukacji, a także podniesienie poziomu wiedzy z zakresu nauk pedagogicznych i społeczno-

<sup>13</sup> J. Helwig, *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce (1919–1968)*, Poznań 1973, s. 98–105.

<sup>14</sup> AAN, Ministerstwo Oświaty [dalej: Min. Ośw.], sygn. 533, *Zarząd Główny ZNP, Program samokształcenia nauczycieli*, k. 28–67. Zob. też: U. Pulińska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół ogólnokształcących na Warmii i Mazurach w latach 1945–1989*, Olsztyn 2005, s. 91–93.

<sup>15</sup> *Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 marca 1964 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1964/65. Instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1964/65*, Dz.Urz. Min. Ośw. 1964, nr 3, poz. 21.



-politycznych. Tą formą doskonalenia z roku na rok obejmowano coraz większą liczbę nauczycieli klas I–IV, a od roku 1968 roku stała się ona obowiązkową formą doskonalenia nauczycieli szkół podstawowych. Wśród kursów metodycznych dominowały tzw. kursy wakacyjne, które odbywały się w miesiącu lipcu w ośrodkach szkoleniowych rozlokowanych na terenie całego kraju (np. w Kołobrzegu, Przemyślu, Szczytnie) oraz w placówkach oświatowych (szkołach, internatach) typowanych przez poszczególne ośrodki metodyczne. Te 10- i 14-dniowe zjazdy gromadziły nawet do 190 kursantów<sup>16</sup>.

W początkowym okresie reformy główna tematyka kursów obejmowała przede wszystkim treści metodyczno-pedagogiczne. Koncentrowano się na przygotowaniu nauczycieli klas I–IV do pracy w zreformowanej szkole, zapoznając ich z nowymi programami i metodami nauczania. Jednakże w plan ramowy zawsze wpisana była aktualna problematyka ideowo-polityczna. W roku 1963 na przykład omawiano wytyczne XIII Plenum KC PZPR w pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I–IV<sup>17</sup>.

Wraz z zakończeniem wdrażania reformy (1966) i ukończeniem prac nad nową metodyką nauczania początkowego w doskonaleniu kursowym zaczęto coraz szerzej uwzględniać problematykę rozumienia celów dydaktyczno-wychowawczych szkoły z ideologicznego punktu widzenia. Tak więc wśród zagadnień kursowych znajdowały się między innymi: współczesne tendencje nurtujące nauczanie początkowe oraz zadania dydaktyczne i wychowawcze ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania postawy zaangażowania i socjalistycznego stosunku do pracy<sup>18</sup>.

Dominującymi metodami pracy kursowej były wykład, dyskusja oraz zaznajamianie się z dokumentacją pedagogiczną. Jak wskazują sprawozdania uczestników kursów, w godzinach popołudniowych odbywały się konsultacje i ćwiczenia praktyczne, a także wyświetlano filmy o tematyce oświatowej. Ponadto nauczyciele obowiązkowo zapoznawali się z aktualnymi wydawnictwami z zakresu nauczania początkowego oraz tymi uzupełniającymi ich wiedzę społeczno-polityczną. W związku z tym kierownictwo kursu zobowiązane było do organizowania kursowych bibliotek. Z zadaniem tym różnie sobie radzono. Przykładem mogą być rozwiązania OOM w Białymstoku, który rozesłał do wszystkich uczestników pismo z listą obowiązującej literatury oraz prośbą, aby każdy z nich przywiózł ze sobą przynajmniej trzy z wymienionych pozycji. Jak podaje jedna z kursantek:

<sup>16</sup> AAN, Min. Ośw., sygn. 540, *Instrukcja z dnia 9 marca 1961 roku nr COM-24/3/61 w sprawie organizacji nauczycielskich kursów wakacyjnych*, k. 1–7; M. Trzeźniowska, *Z kursów wakacyjnych. Przemyśl*, „*Życie Szkoły*” 1963, nr 8, s. 54–55; B.a., *Z kursów wakacyjnych. Centralny kurs wakacyjny Instytutu Pedagogiki*, „*Życie Szkoły*” 1967, nr 9, s. 39–42; B.a., *Z kursów wakacyjnych*, „*Życie Szkoły*” 1965, nr 9, s. 55–56; W. Dworżańczyk, *Z kursów wakacyjnych. Bar-toszyce*, „*Życie Szkoły*” 1963, nr 9, s. 55.

<sup>17</sup> J. Jaworska, *Z kursów wakacyjnych. Łapy*, „*Życie Szkoły*” 1963, nr 9, s. 55–56.

<sup>18</sup> M. Kozak, *Z kursów wakacyjnych. Toruń*, „*Życie Szkoły*” 1967, nr 9, s. 42–43; Cz. Kosakowski, *Kurs dla nauczycieli kierujących*, „*Życie Szkoły*” 1968, nr 12, s. 49–50.

Z książek tych zorganizowaliśmy biblioteczkę kursu, którą z wielkim oddaniem prowadziła jedna z uczestniczek kursu. [...] Niektóre pozycje czytaliśmy głośno w godzinach popołudniowych i gorąco dyskutowaliśmy nad nimi<sup>19</sup>.

W organizacji i prowadzeniu kursów metodycznych istotną rolę wyznaczono również Instytutowi Pedagogiki, którego szkolenia skierowane były do niewielkiej grupy przedstawicieli kadry pedagogicznej nauczania początkowego – do tzw. nauczycieli eksperymentujących. Kursy odbywały się regularnie, podobnie jak te organizowane przez ośrodki metodyczne, raz do roku w lipcu. Zostały one zainicjowane wraz z rozpoczęciem reformy w klasach młodszych, a ich kierownikiem był Tadeusz Wróbel. Kadre dydaktyczną tworzyli pedagodzy zatrudnieni w Instytucie Pedagogiki lub pracownicy naukowo-dydaktyczni ośrodków akademickich. Do stałych wykładowców należeli: Zofia Cydzik, Maria Przetaczniakowa, Barbara Wilgocka-Okoń czy Mieczysław Pęcherski. Prowadzone szkolenia miały przygotować nauczycieli klas I–IV do prowadzenia prac o charakterze eksperymentalnym. W związku z tym tematyka kursów była obszerna, a ich uczestnicy zapoznawali się z eksperymentami prowadzonymi w zakresie nauczania początkowego w ZSRR, Rumunii czy NRD. Tematykę kursów stanowiły też rodzime eksperymenty. Nauczyciele klas młodszych analizowali pracę z eksperymentalnym podręcznikiem matematyki do kl. III Z. Cydzik oraz nauczanie matematyki z zastosowaniem kolorowych klocków Henryka Moroza. Wraz z finalizowaniem prac nad nową metodyką nauczania początkowego uczestnicy kursu pogłębiali swoją wiedzę w zakresie zmian programowych w klasach młodszych, zaznajamiali się z projektem programu wychowania moralno-społecznego oraz projektami programów wychowania technicznego, plastycznego i muzycznego<sup>20</sup>.

W badanym okresie kursowe formy doskonalenia zawodowego były pozytywnie postrzegane przez nauczycieli, dostarczały bowiem im wiedzy praktycznej, wiążącej się z ich pracą dydaktyczno-wychowawczą. Była to jednak wiedza ukierunkowana na stosowanie określonych procedur w nauczaniu, które czyniły z nauczycieli wykonawców i odtwórców zaleceń władz oświatowych, ograniczając jednocześnie ich samodzielność i kreatywność.

Ponadto kursy posiadały wiele braków. Przede wszystkim charakteryzował je przerost formy wykładowej nad zajęciami praktycznymi, a także brak możliwości ilustrowania zajęć przykładami z praktyki szkolnej (okres wakacyjny). Istotnym niedostatkiem było też słabe wyposażenie szkół i internatów stanowiących w dużej mierze bazę szkoleniową.

<sup>19</sup> J. Jaworska, dz. cyt., s. 55–56.

<sup>20</sup> B.a., *Kurs w Kołobrzegu dla nauczycieli eksperymentujących w klasach niższych*, „Życie Szkoły” 1965, nr 9, s. 54–55; T. Wróbel, *Kurs dla nauczycieli eksperymentujących w klasach I–IV*, „Życie Szkoły” 1966, nr 11, s. 31–34; B.a., *Nauczanie początkowe po nowemu*, „Życie Szkoły” 1968, nr 12, s. 46–48.

## 2. Zespoły samokształceniowe

Znaczące różnice w kwalifikacjach, poziomie przygotowania zawodowego nauczycieli i jakości pracy wymagały „ukierunkowania” ich aktywności na samokształcenie. Zgodnie z „wizją” władz centralnych miało stać się ono nie tylko „działaniem osobistym, lecz również akcją społeczną, która powinna być ujęta w odpowiednie ramy”<sup>21</sup>, i jak podkreślano, „było ono wartościowe tylko wtedy, gdy przybierało charakter działalności powszechnej, planowej i permanentnej”<sup>22</sup>. Dlatego też od roku szkolnego 1964/1965 zintensyfikowano działalność nauczycieli w tym obszarze poprzez rozwijanie szkolnych i międzyszkolnych zespołów samokształceniowych. Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Oświaty miały one skupiać nauczycieli jednej lub pokrewnych specjalności przedmiotowych. W przypadku zespołów nauczania początkowego obejmowały nauczycieli klas I–IV z jednej szkoły (szkolny zespół samokształceniowy) lub nauczycieli dwóch i większej liczby szkół położonych blisko siebie (międzyszkolny zespół samokształceniowy). W szczegółowych rozwiązaniach organizacyjnych wskazywano, iż mogą funkcjonować również zespoły obejmujące nauczycieli klas I i II, klas III i IV lub tylko jednej klasy (I lub II, itd.), a także zespoły nauczycieli klas łączonych. Liczba uczestników zespołu nie mogła być mniejsza niż 3, lecz nie większa niż 15 osób. Zwracano też uwagę na miejsce zebrań, które w przypadku zespołów międzyszkolnych powinno być tak dobrane, by uczestnicy mieli możliwie najłatwiejszy dojazd. Każdy zespół posiadał ustaloną wewnętrzną strukturę, a jego działaniem kierował przewodniczący, odpowiedzialny za planowanie pracy i gromadzenie dokumentacji dotyczącej działalności zespołu<sup>23</sup>.

Głównym zadaniem zespołów samokształceniowych była aktywizacja działalności nauczycieli ukierunkowana na wzmocnienie oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego na dzieci. W tym celu, zgodnie z założeniami centralnego sterownia pracą samokształceniową nauczycieli, COM opracował wytyczne, które wyznaczały pracę zespołów nauczania początkowego. W związku z wdrażaniem nowych programów nauczania za istotne uznano zagadnienia związane z rozwijaniem myślenia dziecka w młodszym wieku szkolnym, nauczaniem problemowym i problemowo-zespołowym. Innym rekomendowanym aspektem była praca dydaktyczna w klasach I, ze szczególnym uwzględnieniem dojrzałości społecznej i umysłowej uczniów, oraz współpraca nauczyciela z rodzicami. Wytyczne COM zalecały również uwzględnienie tematyki związanej z uspołecznieniem najmłodszych uczniów. Szczególną uwagę zwracano na „kształtowanie poczucia kolektywizmu” w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej oraz prace społecz-

<sup>21</sup> F. Szedny, *Szkolne i międzyszkolne zespoły samokształceniowe*, „Życie Szkoły” 1964, nr 7, s. 46.

<sup>22</sup> J. Pieter, *Sprawa powszechnego, stałego i planowanego samokształcenia nauczycieli*, „Życie Szkoły” 1966, nr 1, s. 18.

<sup>23</sup> *Wytyczne Ministra Oświaty z 6 czerwca 1964 r. w sprawie organizacji i pracy zespołów samokształceniowych*, Dz.Urz. Min. Ośw. 1964, nr 9, poz. 97.

nie użyteczne<sup>24</sup>. Formułując te wskazówki, zaznaczano jednocześnie, iż na dobór tematyki pracy zespołów samokształceniowych wpływa też specyfika szkoły, specjalności przedmiotowej, warunków pracy, a także potrzeby dzieci. Tak więc zespoły samokształceniowe nauczycieli klas I–IV, dostosowując się do centralnych zaleceń, podejmowały takie tematy, jak: „Przyczyny niepowodzeń ucznia w nauce i środki walki z nimi”, „Chcemy jak najlepiej poznać dzieci”, „Działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli klas I”, „Uspołecznianie uczniów klas I–IV”, „Węzłowe zagadnienia w programie matematyki klas I–IV i sposób ich opracowywania” czy „Rozbudowa zadań tekstowych i rozwiązywanie ich za pomocą ułożonego wzoru”<sup>25</sup>.

Należy podkreślić, że organizacja i uczestnictwo w zespołach było dobrowolne, a zebrania odbywały się w godzinach popołudniowych, wolnych od zajęć, przynajmniej cztery razy w roku. Ministerstwo jednak dopuszczało, za zgodą kierownika szkoły, zwolnienie nauczycieli z części zajęć na czas pracy w zespole, w przypadku udziału w hospitaacji lekcji czy przygotowania lekcji pokazowych<sup>26</sup>.

W kolejnych latach pracę zespołów samokształceniowych jeszcze bardziej sformalizowano i ściśle skorelowano z tematyką konferencji metodyczno-przedmiotowych. Problematykę zaplanowano bardzo szczegółowo, rozkładając ją na poszczególne spotkania zespołów (w ciągu roku miało ich się odbyć przynajmniej pięć), a całość uzupełniały zadania dla jej członków oraz konspekty kolejnych zebrań. W drugiej połowie lat sześćdziesiątych, w związku z dość powszechnie występującą drugorocznością w klasach I–IV, istotnym aspektem w pracy zespołów była analiza niepowodzeń szkolnych uczniów oraz przeciwdziałanie temu zjawisku. Ponadto nauczyciele zapoznawali się z zagadnieniami badania wyników nauczania, co nakładał na nich wprowadzony wraz reformą nowy *Regulamin klasyfikowania i promowania uczniów*<sup>27</sup>. Omawiano sposoby przeprowadzania badań z wykorzystaniem testów przygotowanych przez członków zespołów oraz dokonywano zestawienia wyników. Należy równocześnie podkreślić, iż w omawianym okresie treści prac zespołów ściśle korelowano

<sup>24</sup> AAN, Min. Ośw., sygn. 564, *Wytyczne w sprawie organizacji i pracy zespołów samokształceniowych*, k. 4.

<sup>25</sup> Archiwum Państwowe w Gdańsku [dalej: APG], Instytut Kształcenia Nauczycieli w Gdańsku, sygn. 2, *1-szy zespół w Baldowie*, k. 111. M. Pelcowa, *Uspołecznianie uczniów klas I–IV*, „*Życie Szkoły*” 1964, nr 8, s. 37–40. M. Massalska, *Chcemy jak najlepiej poznać dzieci*, „*Życie Szkoły*” 1965, nr 2, s. 30–31. Też, *Chcemy jak najlepiej poznać dzieci*, „*Życie Szkoły*” 1966, nr 1, s. 37–38; W. Stolarczyk, *Praca samokształceniowa nauczycieli*, „*Życie Szkoły*” 1964, nr 6, s. 34–35; L. Łappo, *Jak organizujemy prace w zespole samokształceniowym w Młynarach woj. Olsztyn*, „*Życie Szkoły*” 1966, nr 1, s. 40–41.

<sup>26</sup> *Wytyczne Ministra Oświaty z 6 czerwca 1964 r. w sprawie organizacji i pracy zespołów samokształceniowych*, Dz.Urz. Min. Ośw. 1964, nr 9, poz. 97.

<sup>27</sup> T. Poznańska, *Projekt programu samokształcenia nauczycieli na rok szkolny 1966/67*, „*Życie Szkoły*” 1966, nr 7/8, s. 70–73; też, *Szczegółowy proces samokształcenia*, „*Życie Szkoły*” 1966, nr 10, s. 24–25.

z problematyką społeczną i polityczno-ideową. Pracowały one nad problematyką kształtowania uczuć społecznych u uczniów klas niższych, rolą prac społecznych w klasach I–IV, czy wychowaniem patriotycznym i internacjonalistycznym w świetle nowych programów nauczania<sup>28</sup>.

Działalność zespołów samokształceniowych nauczania początkowego opierała się na dość szerokiej gamie metod, form i sposobów pracy. Wśród nich przeważały jednak prelekcje, które wprowadzały w zagadnienie, oraz seminaria i dyskusje. Znaczącą rolę pełniły także hospitacje lekcji i powiązana z nimi wymiana doświadczeń. Nauczyciele wiedzę teoretyczną poszerzali, zapoznając się z zalecanymi przez władze oświatowe propozycjami literatury pedagogicznej i artykułami zamieszczanymi w licznych periodykach oświatowych<sup>29</sup>. Pracę samokształceniową nauczycieli klas niższych wspomagały i ukierunkowywały czasopisma Ministerstwa Oświaty i ZNP. Znaczącą rolę pełniło „Życie Szkoły”, które w 1964 roku wprowadziło dział „Z zagadnień samokształcenia”, przekształcając go dwa lata później na „Samokształcenie”. W tym dziale co miesiąc pojawiały się artykuły zawierające treści, z którymi powinni zapoznać się nauczyciele, drukowano sprawozdania z działalności wyróżniających się zespołów samokształceniowych, a także wskazywano „szczególnie wartościowe” pozycje książkowe. Ponadto ośrodki metodyczne wydawały biuletyny upowszechniające propozycje rozwiązań metodycznych wypracowywanych w toku zespołowego doskonalenia<sup>30</sup>. Dla potrzeb samokształcenia wydano też wiele poradników ogólnych zawierających wskazówki, w jaki sposób doskonalić się samodzielnie.

Ta forma doskonalenia zawodowego nauczycieli nauczania początkowego mimo organizacyjnego rozmachu wykazywała liczne słabości. Silny nacisk administracyjny spowodował, że rozwój w tym zakresie zaczęto mierzyć ilością powołanych zespołów, a nie jakością ich pracy<sup>31</sup>.

### 3. Konferencje

Znaczącą rolę w doskonaleniu zawodowym nauczycieli odegrały konferencje. Do nauczycieli nauczania początkowego skierowane były te prowadzone przez powiatowe ośrodki metodyczne, organizowane przy współpracy z administracją szkolną (Wydziały Oświaty i Kultury PRN) oraz ogniskami ZNP. Odby-

<sup>28</sup> APG, Instytut Kształcenia Nauczycieli w Gdańsku, sygn. 2, *Plan pracy zespołów samokształceniowych klas łączonych w roku szkolnym 1964.65*, k. 113.

<sup>29</sup> AAN, Min. Ośw., sygn. 563, *Wytyczne w sprawie wzmocnienia działalności ideowo-wychowawczej okręgowych ośrodków metodycznych i ośrodków metodycznych w powiatach*, k. 1–4.

<sup>30</sup> APG, Instytut Kształcenia Nauczycieli w Gdańsku, sygn. 2, *Tematyka kształcenia ideologicznego nauczycieli w ramach pracy Okręgowego Ośrodka Metodycznego w roku szkolnym 1963/1964*, k. 21. Zob. też: E. Kahl, *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989)*, Zielona Góra 2012, s. 50.

<sup>31</sup> S. Krawcewicz, *Zawód nauczyciela*, Warszawa 1970, s. 183.

wały się one przynajmniej 3 razy w czasie roku szkolnego, a udział w nich zwalniał nauczycieli z zajęć lekcyjnych. Pierwsza konferencja z reguły miała miejsce jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego (tzw. konferencja sierpniowa), gdyż jej głównym celem było zaznajomienie nauczycieli z podstawowymi zadaniami szkoły na dany rok<sup>32</sup>. Pozostałe organizowano w kolejnych semestrach roku szkolnego. Treści konferencji oscylowały wokół tematyki ustalonej przez COM. W początkowym okresie wdrażania reformy koncentrowano się na praktycznym przygotowaniu kadry do realizacji nowego programu nauczania dla klas I–IV oraz zaznajamiano z nowymi metodami nauczania. Na przykład na jednej z konferencji, która odbyła się we Wrocławiu, podjęto problematykę wychowania fizycznego w klasach młodszych. Wprowadzeniem do zagadnienia był referat pt. *Wpływ wychowania fizycznego na rozwój dziecka w wieku 7–10 lat*. W trakcie tego spotkania nauczyciele mieli możliwość zapoznania się z zestawami ćwiczeń dla klas I i organizacją lekcji wychowania-fizycznego. Zwracano również uwagę na odpowiedni strój ucznia. Jako novum pojawiającym się w związku z reformą była prezentacja ćwiczeń śródlekcyjnych<sup>33</sup>.

Jak już wspomniano, w roku szkolnym 1966/1967 problematykę konferencji metodyczno-przedmiotowych połączono z treściami samokształcenia nauczycieli nauczania początkowego. W związku z czym, ich tematyka obejmowała szeroko podejmowane wówczas zagadnienie związane z niepowodzeniami szkolnymi uczniów klas I–IV oraz zasadami opracowywania testów sprawdzających wiadomości i umiejętności uczniów<sup>34</sup>. Ponadto, zgodnie z zaleceniami władz partyjnych i oświatowych, nauczyciele podczas takich spotkań zapoznawali się planową organizacją życia społecznego i pracy w grupie, czy też problematyką wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego<sup>35</sup>.

Konferencje przedmiotowo-metodyczne przebiegały według ustalonego schematu. Opierały się na wysłuchaniu referatu, obejrzeniu lekcji otwartej i dyskusji. Były też takie, podczas których przekazywano uczestnikom tylko bieżące instrukcje i zalecenia władz oświatowych. Tak więc w swojej formie i treści konferencje były mało atrakcyjne dla nauczycieli, którzy poddawali krytyce tę formę doskonalenia:

[...] do programu konferencji trzeba wprowadzić omówienie tych zasadniczych trudności, które w zakresie danego przedmiotu nauczania w szkołach powiatu jaskrawo wystąpiły w minionym roku. [...] W żadnym wypadku [...] nie należy wprowadzać jeszcze

<sup>32</sup> AAN, Min. Ośw., sygn. 564, *Wytyczne w sprawie konferencji metodyczno-przedmiotowych w roku szkolnym 1964/65*, k. 18–21. S. Krawcewicz, dz. cyt., s. 181.

<sup>33</sup> P. Tarasewicz, *Wychowanie fizyczne jako temat konferencji*, „*Życie Szkoły*” 1963, nr 4, s. 40.

<sup>34</sup> T. Poznańska, *Projekt programu samokształcenia nauczycieli na rok szkolny 1966/67*, „*Życie Szkoły*” 1966, nr 7/8, s. 70–73. Teżże, *Szczegółowy proces samokształcenia*, „*Życie Szkoły*” 1966, nr 10, s. 24–25.

<sup>35</sup> T. Poznańska, *Szczegółowy proces...*, s. 24–25. M. Massalska, *Sprawozdanie z pracy zespołu klas I–IV*, „*Życie Szkoły*” 1967, nr 12, s. 43–45.

dotychczasowych spraw, np. wystąpień przedstawicieli różnych organizacji. Mogą oni załatwiać swoje sprawy kiedy indziej, np. na odprawach kierowników szkół<sup>36</sup>.

Zmiany programowe w klasach I–IV wymagały również odpowiedniego przygotowania kadry kierowniczej. Służyły temu okręgowe konferencje metodyczne dla kierowników sekcji nauczania początkowego powiatowych i okręgowych ośrodków metodycznych organizowane przez OOM-y i COM. W początkowym okresie wprowadzania reformy dominowała tematyka metodyczna. Podejmowano dyskusje na temat likwidacji wielopredmiotowości w klasach I–IV, a w toku prac seminaryjnych poszukiwano rozwiązań trudności występujących na tego typu lekcjach. Wraz z wprowadzeniem kolejnych zmian w programach nauczania, celem takich spotkań stała się analiza ich treści oraz wręcz instruktażowe przedstawienie sposobów ich realizacji. Natomiast po IV Zjeździe PZPR (1964) znacznie poszerzono tematykę ideowo-wychowawczą, konkretyzując sposoby realizacji w toku zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych zagadnień związanych z XX-leciem Polski Ludowej, Tysiącleciem Państwa Polskiego czy obchodami 50 Rocznicy Rewolucji Październikowej.

Konferencje dla kierowników sekcji nauczania początkowego z reguły trwały kilka dni, a ich program był urozmaicony. Poza wykładami i seminariami uczestnicy zwiedzali wystawy powiązane z tematyką konferencji. Na przykład podczas konferencji, która odbywała się w Poznaniu w 1962 roku, metodycy oglądali ekspozycje pomocy naukowych, literatury dziecięcej i metodycznej dla nauczycieli klas I, a także wzorcową klasopracownię<sup>37</sup>. Program konferencji często obejmował także część artystyczną, którą przygotowywali uczniowie lokalnych szkół<sup>38</sup>.

#### 4. Rozwijanie twórczości i inicjatyw

Inną formą doskonalenia zawodowego nauczycieli, wskazaną w instrukcji ministra oświaty z 1964 roku, były różnorodne działania związane z rozwijaniem twórczości i inicjatyw nauczycielskich<sup>39</sup>. Do udziału w nich jak największego grona nauczycieli zachęcano poprzez propagowanie coraz to nowych akcji i inicjatyw. Jedną z nich były odczyty pedagogiczne<sup>40</sup>. W Polsce Ludowej akcja odczytów pedagogicznych została zainicjowana w 1950 roku przez Instytut Pe-

<sup>36</sup> W. Dworżańczyk, *O konferencjach sierpniowych dyskusyjnie (Giżycko)*, „Życie Szkoły” 1968, nr 3, s. 5–51.

<sup>37</sup> B.a., *Z konferencji kierowników sekcji okręgowych ośrodków metodycznych*, „Życie Szkoły” 1962, nr 6, s. 63.

<sup>38</sup> A. Wiatrowska, *Z prac sekcji nauczania początkowego w Kielcach*, „Życie Szkoły” 1962, nr 1, s. 61–62.

<sup>39</sup> *Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 marca 1964 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1964/65*, Dz.Urz. Min. Ośw. 1964, nr 3, poz. 21.

<sup>40</sup> Odczyty pedagogiczne swoje korzenie miały w okresie międzywojennym.

dagogiki, a w latach sześćdziesiątych kierownictwo nad nią przejął COM. Werbunkiem autorów oraz wsparciem merytorycznym zajmowały się okręgowe i powiatowe ośrodki metodyczne. Wyłonienie najlepszych prac miało przebieg dwuetapowy. Na poziomie województwa oceną odczytów zajmowały się powołane przez kuratorów komisje okręgowe. Na drugim etapie – centralnym – wyłonione przez pierwszą instancję teksty oceniała powołana przez ministra oświaty centralna komisja konkursowa, która również ustalała nagrody i wyróżnienia dla najlepszych autorów. Prace klasyfikowano według ustalonych obszarów, wśród których znajdowało się również nauczanie początkowe<sup>41</sup>. Podsumowaniem każdej rocznej akcji był Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych.

Akcja odczytów zaczęła rozwijać się bardziej dynamicznie od roku szkolnego 1963/1964 wraz z wdrażaniem postanowień XIII Plenum w zakresie intensyfikacji „pracy ideowo-wychowawczej” w szkolnictwie. Jakość tej pracy – zdaniem partii – zależała od dobrze przygotowanych, „postępowych” nauczycieli, a akcja odczytów miała na celu odkrywanie właśnie takich pedagogów, ukazywanie ich dorobku oraz ukierunkowywanie ich dalszych poszukiwań zgodnie z założeniami centrum<sup>42</sup>.

W początkowym okresie zaangażowanie nauczycieli klas I–IV w pracę nad odczytami pedagogicznymi było niewielkie. Na przykład w roku szkolnym 1962/1963 do COM-u wpłynęło zaledwie 7 prac z zakresu nauczania początkowego (na 174 przekazanych przez OOM). Intensywnie prowadzona przez ośrodki metodyczne agitacja sprawiła, iż w latach 1966–1967 liczba tekstów wzrosła, na ogólną bowiem liczbę 1800 odczytów 75 dotyczyło problematyki szczebla propedeutycznego<sup>43</sup>. Tematyka odczytów określana była centralnie przez COM. Nauczyciele nauczania początkowego, realizując te wytyczne w swoich pracach, poruszali się więc wokół w tej samej problematyki, co zespoły samokształceniowe czy uczestnicy kursów i konferencji. Z tym że w przypadku odczytów pedagogicznych autorzy prezentowali swoje doświadczenia i osiągnięcia wynikające z codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tak więc wśród wyróżnianych i nagradzanych przez COM prac były teksty związane z rozwijaniem aktywności i samodzielności dziecka, kształtowaniem uczuć społecznych wśród dzieci klas I–IV, badaniem wyników nauczania czy organizacją klasopracowni<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> *Okólnik ministra oświaty z dnia 26 marca 1965 r. w sprawie dalszego rozwoju akcji odczytów pedagogicznych*, Dz.Urz. Min. Ośw. 1965, nr 8, poz. 78.

<sup>42</sup> K. Kuligowska, *Nauczyciele, którzy poszukują*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 11, s. 8.

<sup>43</sup> R. Cieszyńska, *Z XII Krajowego Zjazdu Autorów Odczytów Pedagogicznych we Wrocławiu*, „Życie Szkoły” 1966, nr 10, s. 37–38; K. Kuligowska, *Nauczyciele, którzy poszukują*, s. 8; G. Kapica, *Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych*, „Życie Szkoły” 1968, nr 11, s. 44.

<sup>44</sup> M. Bzdęga, *Jak pracowałem nad odczytem pedagogicznym*, „Życie Szkoły” 1964, nr 3, s. 38–49. W. Tymczuk, *O pracy nad odczytem pedagogicznym*, „Życie Szkoły” 1964, nr 9, s. 43–44. K. Kuligowska, *Nauczyciele, którzy poszukują*, s. 23; J. Różycki, *Odczyty pedagogiczne*, „Życie Szkoły” 1967, nr 7/8, s. 96–100.



Ważnym aspektem w pracy szkoły i nauczyciela stało się organizowanie i prowadzenie eksperymentów oraz wdrażanie nowatorskich rozwiązań w pracy dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej. W ten sposób rozwijano i upowszechniano w praktyce „dorobek nauk pedagogicznych” i „twórcze doświadczenia” nauczycieli<sup>45</sup>. Przewodziły tu placówki eksperymentalne, eksperymentujące lub wiodące. Nad szkołami eksperymentalnymi opiekę naukową powierzono Instytutowi Pedagogiki, natomiast pozostałe pracowały pod bezpośrednim nadzorem ośrodków metodycznych<sup>46</sup>.

W omawianym okresie kierunek prowadzonych badań i eksperymentów był wytyczany oraz realizowany zgodnie z wizją partii w zakresie rozwoju i użyteczności nauk pedagogicznych, a w szczególności teorii wychowania, które miały służyć „wzbogaceniu wiedzy politycznej, merytorycznej i metodycznej kadr pedagogicznych w procesie ich kształcenia i doskonalenia”<sup>47</sup>. W licznych placówkach pod patronatem Instytutu Pedagogiki wdrażano więc szeroką gamę eksperymentów w celu konkretyzacji i weryfikacji w praktycznym działaniu teorii wypracowywanych przez pracowników Instytutu oraz niektóre ośrodki akademickie. Nauczyciele-eksperymentatorzy klas początkowych podejmowali zatem działania w zakresie badań nad wychowaniem społeczno-moralnym w klasach I–II, którego projekt przygotowała M. Pelowa. Zajmowali się też problematyką dojrzałości szkolnej uczniów klas I, modernizacją metod i treści początkowego nauczania z zakresu przyrodoznawstwa, wychowania plastycznego, muzycznego i technicznego. Realizowano eksperyment związany ze zmianami w programie języka polskiego, eksponujący treści historyczne. Badano też przydatność nowego elementarza oraz podręczników do matematyki w klasach III i IV, autorstwa Z. Cydzik. Warto też wspomnieć o koncepcji programowej opracowanej przez zespół pedagogów Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem B. Suchodolskiego, która na poziomie klas I–IV stanowiła próbę integrowania treści nauczania z odejściem od sztywnego podziału na poszczególne przedmioty oraz likwidacji systemu klasowo-lekcyjnego<sup>48</sup>. W badania eksperymentalne na szczeblu nauczania początkowego włączała się znaczna liczba placówek. W 1969 roku było to 17 szkół podstawowych i 70 nauczycieli<sup>49</sup>.

<sup>45</sup> Zarządzenie ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie zasad organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych. Załącznik do zarządzenia, Dz.Urz. Min. Ośw. 1963, nr 8, poz. 93.

<sup>46</sup> Tamże. AAN, Instytut Pedagogiki, sygn. 2/3, *Protokół posiedzenia Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki, które odbyło się w dniu 12 listopada 1964 r.*, k. 7–9.

<sup>47</sup> AAN, Instytut Pedagogiki, sygn. 2/9, *Sprawozdanie z wykonania planu pracy Instytutu Pedagogiki w roku 1969*, k. 22.

<sup>48</sup> J. Walczyna, *Uwagi o działalności eksperymentalnej szkoły podstawowej nr 203 w Warszawie*, „Życie Szkoły” 1965, nr 6, s. 9–10.

<sup>49</sup> AAN, Instytut Pedagogiki, sygn. 2/9, *Sprawozdanie z wykonania planu pracy Instytutu Pedagogiki w roku 1969*, k. 42–47. AAN, Instytut Pedagogiki, sygn. 2/11, *Ramowy Plan Pracy Instytutu Pedagogiki na lata 1966–1970*, k. 25–29.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli, jak zakładała instrukcja z 1964 roku, rozwijano również poprzez sieć szkół wiodących. Do ich zadań w szczególności należało „wprowadzanie i propagowanie nowych metod, treści i środków oraz form organizacyjnych nauczania i wychowania wypróbowanych doświadczalnie i uzasadnionych naukowo”<sup>50</sup>. W szkołach wiodących nauczyciele nauczania początkowego wprowadzali m.in. rozwiązania mające na celu wyrównywanie różnic w przygotowaniu do nauki szkolnej uczniów klas I. W tym celu w tych placówkach tworzone zespoły lub klasy wyrównawcze, a także prowadzono zajęcia w świetlicy wyrównawczej<sup>51</sup>. Dość intensywnie rozwijała się opracowana przez H. Morozę metoda kolorowych klocków w nauczaniu matematyki. Wprowadzano ją chętnie w wielu szkołach wiodących na terenie całego kraju. Na przykład w województwie gdańskim aż w 20 placówkach nauczyciele pod kierunkiem autora, z dobrymi rezultatami, stosowali kolorowe klocki w pracy z uczniami klas I–III<sup>52</sup>.

Szkoły wiodące miały za zadanie upowszechnianie swojego dorobku w środowisku, w postaci otwartych dni i tygodni, podczas których nauczyciele innych placówek mogli zapoznawać się z nowatorskim warsztatem pracy. Stanowiły one również bazę doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej, albowiem odbywały się w nich konferencje metodyczne, konsultacje czy lekcje pokazowe. Tak duża liczba dodatkowych zadań znacząco obciążała nauczycieli i dyrekcję oraz mocno zakłócała tok pracy samych szkół. W rezultacie prowadziło to do obniżenia ich poziomu dydaktycznego<sup>53</sup>.

Podsumowując niniejsze rozważania, należy zaznaczyć, iż wymienione tu formy doskonalenia zawodowego nauczycieli nauczania początkowego uzupełniały konsultacje indywidualne i zbiorowe, hospitacje prowadzonych zajęć oraz lekcje otwarte. W związku z realizacją reformy szkolnej doskonalenie zawodowe nauczycieli nauczania początkowego obejmowało dużą gamę form szczegółowych, a uczestnictwo w nich miało, z jednej strony, przygotować nauczycieli do wdrażania nowych programów edukacyjnych, z drugiej – podnosić ich wiedzę społeczną i ideowo-polityczną, zgodną z kierunkiem wyznaczonym przez władze centralne. Jak zaznaczają Maria i Ryszard Radwiłłowiczowie, zarówno zasięg, poziom, jak i efektywność doskonalenia zawodowego były bardzo zróżnicowane, a wdrażanie i rozwijanie tylu różnorodnych form miało charakter „wypróbowywania” skuteczność ich oddziaływania<sup>54</sup>.

<sup>50</sup> Załącznik do zarządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie zasad organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych, Dz.Urz. Min. Ośw. 1963, nr 8, poz. 93; Okólnik Nr 20 z dnia 23 września 1965 r. w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących, Dz.Urz. Min. Ośw. 1965, nr 14, poz. 154.

<sup>51</sup> K. Kuligowska, *Szkoły wiodące – po dwóch latach działalności*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 10, s. 12; H. Moroz, *Krajowa Konferencja Nauczycieli Eksperymentujących*, „Życie Szkoły” 1963, nr 4, s. 39–40.

<sup>52</sup> APG, Instytut Kształcenia Nauczycieli w Gdańsku, sygn. 5, *Szkoły wiodące – eksperyment. Informacja dotycząca szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących*, k. 18–19.

<sup>53</sup> M. i R. Radwiłłowiczowie, *Nauczyciel klas początkowych*, Warszawa 1981, s. 109.

<sup>54</sup> Tamże, s. 110.

## Bibliografia

- Archiwum Akt Nowych, zespół: KC PZPR, sygn. II-29.
- Archiwum Akt Nowych, zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn. 533, sygn. 540, sygn. 563, sygn. 564.
- Archiwum Akt Nowych, zespół: Instytut Pedagogiki, sygn. 2/3, sygn. 2/9, sygn. 2/11.
- Archiwum Państwowe w Gdańsku, zespół: Instytut Kształcenia Nauczycieli w Gdańsku, sygn. 2, sygn. 5.
- B.a., *Z konferencji kierowników sekcji okręgowych ośrodków metodycznych*, „Życie Szkoły” 1962, nr 6.
- B.a., *Kurs w Kołobrzegu dla nauczycieli eksperymentujących w klasach niższych*, „Życie Szkoły” 1965, nr 9.
- B.a., *Nauczanie początkowe po nowemu*, „Życie Szkoły” 1968, nr 12.
- Bzdęga M., *Jak pracowałem nad odczytem pedagogicznym*, „Życie Szkoły” 1964, nr 3.
- Cieszyńska R., *Z XII Krajowego Zjazdu Autorów Odczytów Pedagogicznych we Wrocławiu*, „Życie Szkoły” 1966, nr 10.
- Dworzańczyk W., *O konferencjach sierpniowych dyskusyjnie (Giżycko)*, „Życie Szkoły” 1968, nr 3.
- Gorloff E., *Polityczne uwarunkowania reform systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w okresie PRL-u (na przykładzie rozwiązań z przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku)*, [w:] *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana*, red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń 2015, s. 245–250.
- Grzybowski R., *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004.
- Helwig J., *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce (1919–1968)*, Poznań 1973.
- Jaworska J., *Z kursów wakacyjnych. Łapy*, „Życie Szkoły” 1963, nr 9.
- Kahl E., *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989)*, Zielona Góra 2012.
- Kozak M., *Z kursów wakacyjnych. Toruń*, „Życie Szkoły” 1967, nr 9.
- Krawcewicz S., *Zawód nauczyciela*, Warszawa 1970.
- Kuligowska K., *Nauczyciele, którzy poszukują*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 11.
- Kuligowska K., *Szkoły wiodące – po dwóch latach działalności*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 10.
- Łappo L., *Jak organizujemy prace w zespole samokształceniowym w Młynarach woj. Olsztyn*, „Życie Szkoły” 1966, nr 1.
- Massalska M., *Chcemy jak najlepiej poznać dzieci*, „Życie Szkoły” 1965, nr 2.

- Massalska M., *Chcemy jak najlepiej poznać dzieci*, „Życie Szkoły” 1966, nr 1.
- Massalska M., *Sprawozdanie z pracy zespołu klas I–IV*, „Życie Szkoły” 1967, nr 12.
- Moroz H., *Krajowa Konferencja Nauczycieli Eksperymentujących*, „Życie Szkoły” 1963, nr 4.
- Okólnik ministra oświaty z dnia 26 marca 1965 r. w sprawie dalszego rozwoju akcji odczytów pedagogicznych*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1965, nr 8, poz. 78.
- Okólnik Nr 20 z dnia 23 września 1965 r. w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1965, nr 14, poz. 154.
- Pelcowa M., *Uspołecznianie uczniów klas I–IV*, „Życie Szkoły” 1964, nr 8.
- Pieter J., *Sprawa powszechnego, stałego i planowanego samokształcenia nauczycieli*, „Życie Szkoły” 1966, nr 1.
- Poznańska T., *Projekt programu samokształcenia nauczycieli na rok szkolny 1966/67*, „Życie Szkoły” 1966, nr 7/8.
- Poznańska T., *Szczegółowy proces samokształcenia*, „Życie Szkoły” 1966, nr 10.
- Pulińska U., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół ogólnokształcących na Warmii i Mazurach w latach 1945–1989*, Olsztyn 2005.
- Radwiłowiczowie M. i R., *Nauczyciel klas początkowych*, Warszawa 1981.
- Ratajek Z., *Przegląd form doskonalenia nauczycieli w okresie 40-lecia*, „Nowa Szkoła” 1984, nr 10.
- Różycki J., *Odczyty pedagogiczne*, „Życie Szkoły” 1967, nr 7/8.
- Rz, J., *Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych*, „Życie Szkoły” 1963, nr 2.
- Stolarczyk W., *Praca samokształceniowa nauczycieli*, „Życie Szkoły” 1964, nr 6.
- Szedny F., *Szkolne i międzyszkolne zespoły samokształceniowe*, „Życie Szkoły” 1964, nr 7.
- Tarasewicz P., *Wychowanie fizyczne jako temat konferencji*, „Życie Szkoły” 1963, nr 4.
- Tułodziecki W., *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Warszawa 1965.
- Tymczuk W., *O pracy nad odczytem pedagogicznym*, „Życie Szkoły” 1964, nr 9.
- Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, „Dziennik Ustaw” 1961, nr 32, poz. 160.
- Walczyńska J., *Uwagi o działalności eksperymentalnej szkoły podstawowej nr 203 w Warszawie*, „Życie Szkoły” 1965, nr 6.
- Wiatrowska A., *Z prac sekcji nauczania początkowego w Kielcach*, „Życie Szkoły” 1962, nr 1.
- Wróbel T., *Kurs dla nauczycieli eksperymentujących w klasach I–IV*, „Życie Szkoły” 1966, nr 11.
- Wytyczne Ministra Oświaty z 6 czerwca 1964 r. w sprawie organizacji i pracy zespołów samokształceniowych*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1964, nr 9, poz. 97.

- Zarządzenie ministra oświaty z dnia 26 lutego 1960 r. w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Metodycznego i okręgowych ośrodków metodycznych, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1960, nr 3, poz. 31.*
- Zarządzenie ministra oświaty z dnia 24 marca 1961 r. w sprawie utworzenia powiatowych ośrodków metodycznych, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1961, nr 4, poz. 41.*
- Zarządzenie ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie zasad organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych. Załącznik do zarządzenia, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1963, nr 8, poz. 93.*
- Zarządzenie Ministra Oświaty z 16 marca 1964 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1964/65. Instrukcja w sprawie organizacji roku szkolnego 1964/65, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1964, nr 3, poz. 21.*
- Zarządzenie ministra oświaty z dnia 31 grudnia 1964 r. w sprawie organizacji Instytutu Pedagogiki, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1965, nr 2, poz. 8.*
- Zarządzenie ministra oświaty z dnia 19 czerwca 1965 r. w sprawie organizacji i zakresu działania powiatowego ośrodka metodycznego. Statut powiatowego ośrodka metodycznego, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1965, nr 5, poz. 36.*
- Zarządzenie ministra oświaty z dnia 2 marca 1965 r. w sprawie organizacji i zakresu działania okręgowego ośrodka metodycznego. Statut okręgowego ośrodka metodycznego, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1965, nr 10, poz. 110.*

## **Training of teachers of early education in the context of educational reform of 1961**

### **Summary**

In the sixties of the last century, transformation of the education system, was sanctioned by the Act of July 1961. The structure and organization of schools and other educational institutions were reformed, as well as training and education programmes. One of the conditions for the success of the reform, was – according to the authorities of the Communist Party – appropriate ideological scientific and professional level of teaching staff. For this purpose, the system was reorganized to improve and focus teachers on changes, standardized the forms, guidelines and programmes. In the case of primary teaching, teachers took part in professional training primarily within district and country of methodological centers with the help of superintendents, provincial and district departments of education, as well as outbreaks of the ZNP (Polish Teachers' Union). It consisted of a large range of specific forms, from conferences and courses through self-education to class inspections teams and open classes. An important area for teachers were also activities related to the so-called developing creativity and initiatives reflected in conducting pedagogical experiments, making innovations in didactic, educational, and organizational work; and preparation of pedagogical readings. The aim of the involvement in the training of teachers was to prepare them to implement new educational programmes and expand the political and ideological knowledge.

**Keywords:** early education, teacher, educational reform, training of teachers.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.88>

Andrzej KOŁAKOWSKI

## **Postawy i wybory moralne młodych Polaków w latach 80. XX wieku w świetle poufnych raportów PZPR i SB**

**Słowa kluczowe:** młodzież, PRL, PZPR, postawy, moralność, religia, opór społeczny.

### **Wprowadzenie**

Przyjęło się mówić, iż lata 80. to okres niezwyklej aktywności młodego pokolenia na polu niezależnej od partii działalności społecznej i politycznej<sup>1</sup>. Trudno odmówić słuszności tej tezie, jakkolwiek stwierdzić należy, że w dziejach Polski pod komunizmem były okresy zdecydowanie większej aktywności i zaangażowania młodego pokolenia. Przykładem może być konspiracja młodzieżowa z lat 50. XX w. Specyfika młodzieżowego oporu w ostatniej dekadzie PRL wyrażała się więc nie tyle w liczbie zaangażowanej młodzieży, ile w tym, że podjęło się go pokolenie urodzone i wychowane w PRL. Układem odniesienia nie było dla nich doświadczenie życia w niepodległej Polsce, ale kontrast między peerelowską rzeczywistością a zachowanym w przekazie pokoleniowym mitem II Rzeczypospolitej. Była to młodzież pamiętająca dobrze okres gierkowskiej propagandy sukcesu, mająca świeżo w pamięci solidarnościowy zryw i „noc generałów”, podczas której starano się stłumić wolnościowe aspiracje Polaków. Wzrastając na styku wpływów komunistycznego państwa, rodziny i Kościoła, młodzi próbowali budować przestrzeń autonomii, w której mogliby rozwijać swój potencjał duchowy i intelektualny. Celem niniejszego tekstu nie jest

---

<sup>1</sup> Taką tezę stawia między innymi Justyna Gulczyńska. Por. teźże, *Walka o neutralność światopoglądową młodzieży szkół średnich ogólnokształcących w Polsce w latach 80. XX wieku*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Gdańsk 2010, s. 181.

charakterystyka zorganizowanego oporu przeciwko opresyjnej władzy, ale próba zrekonstruowania postaw oraz sytuacji młodego pokolenia w okresie schyłkowego PRL-u.

Na zagadnienie to można spojrzeć z różnych punktów widzenia; w niniejszym tekście na postawy, moralne wybory oraz aspiracje życiowe spojrzano przez pryzmat raportów przygotowanych przez funkcjonariuszy lub na zlecenie władz PRL<sup>2</sup>. Taki dobór źródeł generuje naturalne pytanie: na ile wyłaniający się z partyjnych dokumentów i raportów obraz pokolenia jest prawdziwy, na ile zaś jest kreacją jej twórców?

Na zniekształcenie rzeczywistości mogły mieć wpływ co najmniej dwa czynniki: spojrzenie na młodzież przez pryzmat ideologii komunistycznej (co zdecydowanie ograniczało pole interpretacji) oraz celowe fałszowanie opisywanych faktów mające na celu stworzenie propagandowego wizerunku pokolenia. O ile pierwszy czynnik jest w analizowanych dokumentach wyraźnie obecny, o tyle należy stwierdzić, że dotyczy on głównie warstwy interpretacyjnej, nie dotyczy natomiast zawartych w dokumentach danych. Świadczy o tym nie tylko język, jakim młodzi posługują się, opisując otaczającą rzeczywistość, oraz jednoznacznie negatywna ocena rządów PZPR, ale też – przede wszystkim – nadanie raportom statusu poufności. Dokumenty krążące w wewnętrznym obiegu informacyjnym, niedostępnym dla przeciętnego obywatela, zawierały informacje względnie autentyczne, miały one wszak służyć konkretnym celom, np. opracowaniu strategii działań wobec wybranych grup społecznych (odbieranie obywatelom podmiotowości było tylko jednym z celów ograniczania dostępu do informacji)<sup>3</sup>.

Znajdujące się w urzędowym obiegu tajne dokumenty miały różne klauzule tajności, od ściśle tajnych, tajnych i poufnych, aż po „przeznaczone do użytku wewnętrznego”. Status tajny uzyskiwały czasem mało istotne informacje, czego przykładem, w obszarze związanym z edukacją, może być nadanie klauzuli „ściśle tajne” spisowi zakładów poprawczych, przesłanemu w 1955 r. przez Wydział II Komendy Głównej Milicji Obywatelskiej naczelnikowi Wydziału II MO w Łodzi. Zgodnie z instrukcją, uprawnieni do korzystania z dokumentu byli wyłącznie naczelnik wydziału II łódzkiej komendy MO oraz jego zastępcy<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Używając sformułowania „władza”, mam przede wszystkim na myśli PZPR, ale także Służbę Bezpieczeństwa, która w państwach komunistycznych miała stosunkowo dużą autonomię. Bezpieka od początku swego istnienia zyskiwała rangę ministerstwa, a jej rolą było nie tylko kontrolowanie społeczeństwa – w imieniu Kremla sprawowała nadzór nad partią.

<sup>3</sup> Ograniczanie dostępu do informacji utrudnia człowiekowi podejmowanie racjonalnych decyzji; A. Męczkowska zwracała uwagę, że autonomia poznawcza jest warunkiem refleksyjnego podejścia do rzeczywistości, bez informacji i wiedzy człowiek traci pewność rezultatów poznania obiektywnej rzeczywistości. Por. A. Kołakowski, *Podmiotowość osoby w świetle wybranych koncepcji wychowania państwowego*, [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Huzar, Lublin 2009, s. 329.

<sup>4</sup> IPN Oddział w Łodzi (dalej IPN Łd), Pismo oddziału II KGMO do Naczelnika Wydziału II Komendy MO m. Łodzi z dn. 21.04.55, sygn. 349/3.



Dokumenty będące przedmiotem analiz w niniejszym artykule pochodzą z lat 80. ubiegłego wieku. Są to: przygotowany na zlecenie KW PZPR w Gdańsku raport pt. *Postawy polityczno-społeczne i światopogląd młodzieży* z czerwca 1983 r., przygotowana przez KC PZPR *Informacja o sytuacji politycznej w młodym pokoleniu* ze stycznia 1988 r. oraz *Informacja o sytuacji społeczno-politycznej w młodym pokoleniu w świetle realizacji uchwały IX plenum KC PZPR* z maja 1988 r.<sup>5</sup> Wykorzystano również odnoszące się do przedmiotu artykułu opracowania MSW i MON. Warto zwrócić uwagę, że daty ukazania się wymienionych dokumentów związane są z istotnymi, z punktu widzenia partii, wydarzeniami. Pierwszy z nich ukazał się miesiąc przed formalnym zniesieniem stanu wojennego w Polsce, dwa pozostałe w roku 1988, kiedy PZPR przygotowywała się do transformacji ustrojowej. W obu przypadkach nastroje panujące wśród młodego pokolenia miały dla partii niemałe znaczenie.

Nie ulega wątpliwości, że władze partyjne miały świadomość niskiego poparcia wśród młodzieży – wskazywał na to choćby poziom zaangażowania młodych w działalność opozycyjną – jednak znajomość priorytetów życiowych i oczekiwań młodzieży dawała możliwość opracowania strategii pozwalających tę sytuację zmodyfikować<sup>6</sup>.

Gdański raport opiera się na wynikach badań socjologicznych przeprowadzonych wśród licealistów i studentów gdańskich uczelni. Przebadano łącznie 754 osoby (386 uczniów szkół średnich i 368 studentów)<sup>7</sup>. Celem badań zamówionych przez gdańskie władze partyjne było „rozpoznanie zainteresowań, postaw i opinii młodzieży w zakresie zagadnień społecznych i politycznych”<sup>8</sup>. Oprócz poglądów politycznych partię interesowały również postawy moralne, aspiracje życiowe młodych ludzi, a także ich stosunek do religii. Z badań, które objęły młodzież uczącą się w Gdańsku, wyłania się niezwykle interesujący obraz młodego pokolenia lat 80.

<sup>5</sup> W raportach wykorzystywano dane z rozlicznych badań socjologicznych, m.in.: „Młodzież o przyszłości”; „Kultura polityczna młodych Polaków w połowie lat 80-tych”; „Młodzież i jej świat wartości”; „Stan świadomości historycznej młodzieży”; „Świadomość społeczno-polityczna młodzieży przed X zjazdem”; „Aspiracje życiowe i edukacyjne młodzieży oraz jej stosunek do organizacji młodzieżowych”; „Świadomość wielkoprzemysłowej klasy robotniczej”; „Praca jako wartość w świadomości społecznej”; „Nauczyciele o szkole, młodzieży i swojej pracy”. Por. Archiwum Państwowe w Gdańsku (dalej APG), KW PZPR, *Informacja o sytuacji społeczno-politycznej wśród młodzieży*, s. 119, sygn. 2384/17318.

<sup>6</sup> Przykładem może być dostrzeżenie potencjału w festiwalach muzycznych, dających szansę na zneutralizowanie aktywności młodzieży.

<sup>7</sup> Badaniami objęto łącznie 754 osoby (386 uczniów szkół średnich i 368 studentów). Por. APG, KW PZPR, *Postawy polityczno-społeczne i światopogląd młodzieży (raport z badań socjologicznych)*, Gdańsk, czerwiec 1983, s. 1, sygn. 2384/17318.

<sup>8</sup> Tamże.

## 1. Postawy moralne

Jakkolwiek znaczna część pytań zadawanych uczniom i studentom koncentrowała się wokół kwestii politycznych, w pierwszej kolejności chciałbym się odnieść do moralnych przekonań młodych ludzi, ich życiowych celów i aspiracji, są one bowiem w moim przekonaniu pierwotne wobec sądów dotyczących rzeczywistości społeczno-politycznej. Można powiedzieć, że stanowią ich fundament. Słusznie twierdził F.W. Foerster, że organizacja społeczna zależna jest całkowicie od zorganizowania się duszy i określonego ładu wewnętrznego, zaś upadek tejże to „dowód braku idei, która by całą duszę skupiała w jednym ognisku”<sup>9</sup>. Wydaje się, że komuniści intuicyjnie wyczuwali związek postaw moralnych ze stosunkiem do polityki państwa, dobrze też rozumieli, że komunizm nie jest dla Polaków ową Foersterowską ideą organizacyjną duszy.

Jak wynika z analizy wyników badań, młodzi ludzie najwyżej w hierarchii wartości umieścili wspólnoty oparte na więziach wewnętrznych – emocjonalno-duchowych. O takim rodzaju wspólnot pisał w 1921 r. Paul Natorp, charakteryzując je jako grupy oparte na wewnętrznym poczuciu jedności istniejącym w świadomości członków, pozbawionym zupełnie elementów przymusu<sup>10</sup>. Niewątpliwie cechy takie posiada rodzina oraz grupy osób powiązane więzami przyjaźni. Te właśnie grupy stanowiły dla badanej młodzieży główne układy odniesienia. Na pytanie dotyczące najważniejszych celów i dążeń życiowych najczęściej wskazań padło na szczęśliwe życie rodzinne (64,5% licealistów i 64,1% studentów), niemal taka sama liczba ankietowanych (61,4% licealistów i 64,7% studentów) wskazała życie w gronie przyjaciół. Ponad połowa badanych (51,2%) za ważne uznała życie zgodne z zasadami moralnymi (w przypadku studentów cel ten wskazało aż 75,5%), niewiele mniej (50,2% licealistów) stwierdziło, że życie ma sens, o ile jest się użytecznym dla innych (dla studentów wartość ta wyniosła 61,1%)<sup>11</sup>. Dla porównania, barwne i pełne przygód życie wybrało 26,9%, uczniów szkół średnich, a posiadanie dużej ilości pieniędzy 20,2% (w przypadku studentów odpowiednio 25,5% oraz 23,1%). Dane te wskazują nie tylko na wysoki stopień uspołecznienia badanych, ale także na poszukiwanie trwałego fundamentu, na którym mogliby oni budować swoją przyszłość.

Tylko 2% badanych chciałoby zdobyć kierownicze stanowisko, podobna liczba (2,2%) była ukierunkowana na karierę polityczną. Można wysunąć tezę, że wynikało to ze znajomości realiów życia w PRL – kariera polityczna, wysokie stanowiska wiązały się najczęściej z koniecznością daleko idących kompromisów moralnych, tymczasem wierność zasadom etycznym była dla młodych bardzo istotna.

<sup>9</sup> F.W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Lwów 1934, s. 219.

<sup>10</sup> L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 333.

<sup>11</sup> APG, KW PZPR, *Postawy życiowe...*, s. 18–19.

Ogromne znaczenie wartości wspólnotowych w życiu młodych ludzi potwierdza fakt, że wśród dóbr, dla których warto narażać życie, znalazły się kolejno: drugi człowiek – 87,5%; Ojczyzna – 84,7%; wolność – 85,5%, prawda – 75,5%, godność ludzka – 68,7%, sprawiedliwość – 67,6 religia – 47,5%<sup>12</sup>. W przypadku studentów wartości te były zbliżone: dla drugiego człowieka narażałoby się 88,6% badanych, dla Ojczyzny – 76,6%, w obronie religii – 45,6%<sup>13</sup>. Dla porównania, w obronie ustroju narażałoby życie tylko (albo aż) 10% studentów<sup>14</sup>.

Wysoki odsetek młodzieży deklarującej przywiązanie do Ojczyzny i niewielki poparcia dla ustroju nie tylko wskazują na zdystansowaną postawę młodzieży wobec PRL, ale przede wszystkim pozwalają postawić tezę, że młodzi nie wiązali pojęcia ojczyzna z politycznym „tu i teraz”. Pojmowali ją raczej jako kategorię duchową, mieszczącą w sobie całe kulturowe dziedzictwo narodu polskiego. Fundamentem tego dziedzictwa były dwie zasadnicze wartości: wiara religijna i wolność, tymczasem komunizm był zaprzeczeniem jednego i drugiego – był kulturowo obcy<sup>15</sup>. Doświadczenie systematycznego deptania przez komunistów fundamentalnych wartości cywilizacyjnych sprawiło, że odrzucenie systemu było przede wszystkim wyborem moralnym, a dopiero w konsekwencji tej decyzji – politycznym.

Autorzy raportu, szukając wyjaśnienia uzyskanych wyników, stwierdzili, że dominacja oceny rzeczywistości społecznej w kategoriach emocjonalno-moralnych świadczy o nieumiejętności oceny rzeczywistości społecznej przez młodzież, wynikającej z braku wiedzy o społeczeństwie i funkcjonowaniu państwa<sup>16</sup>. Można się zastanawiać, na ile taka interpretacja wyników badań była próbą dostosowania się do oczekiwań partii, dostarczeniem jej argumentacji pozwalającej na zracjonalizowanie porażki w walce o rząd dusz, na ile zaś rzeczywistym brakiem zrozumienia natury ludzkiej przez samych badaczy. Kiedy spojrzeć się na wybory moralne młodych z perspektywy personalistycznej, można je zaklasyfikować do kategorii „emocjonalnej racjonalności”. Pojęcie to sformułował M.A. Krąpiec na określenie postawy charakteryzującej się angażowaniem wszystkich sił jednostki wobec nacierającego zła. Takie zachowanie, jakkolwiek angażujące emocje, wiąże się z racjonalnym rozeznaniem dobra i zła moralnego, poważnym ich potraktowaniem w osądzie i działaniu<sup>17</sup>. Rozwijając tę myśl, można powiedzieć, że to, co w mniemaniu partyjnych ideologów było świadectwem niedojrzałości, w rzeczywistości było racjonalnym ukierunkowaniem na

<sup>12</sup> Tamże, s. 21.

<sup>13</sup> Tamże, s. 46.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> M. Ryba, *Rola Kościoła w zmaganiach ze zniewoleniem komunistycznym*, „Cywilizacja – o nauce, moralności, sztuce i religii” 2014, nr 4, s. 101.

<sup>16</sup> APG, KW PZPR, *Postawy życiowe...*, s. 23.

<sup>17</sup> M.A. Krąpiec, *Blask polskiej kultury – „rozumni szalem”*, „Cywilizacja – o nauce, moralności sztuce i religii” 2004, nr 8, s. 12.

obronę zagrożonych, uniwersalnych wartości moralnych, na których była zbudowana jednostkowa i wspólnotowa tożsamość młodych Polaków.

## 2. Religijność młodzieży

Problemem szczególnie interesującym komunistów była religijność młodzieży. Polskość i katolicyzm były ze sobą nierozzerwalnie związane. Jak słusznie zauważył Andrzej Zybortowicz, „można być dobrym Polakiem, nie będąc katolikiem, można być dobrym Polakiem, nie będąc osobą wierzącą [...]. Ale nie można być dobrym Polakiem, nie uznając kulturowej i organizacyjnej roli Kościoła rzymskokatolickiego w dziejach Polski. Można być krytycznym wobec tradycji naszego narodu, ale nie można się od niej odwracać”<sup>18</sup>. Komuniści wypowiadając wojnę Kościołowi, wypowiedzieli ją tym samym polskiej tradycji i kulturze. Wiara katolicka nie była wszak jednym z wielu elementów, lecz fundamentem i kością. Kościół jako instytucja stanowił istotną przeszkodę w sprawowaniu władzy, jednak prawdziwa walka toczyła się nie o wpływy polityczne, ale o rząd dusz. Świadczą o tym choćby słowa Gomułki, wypowiedziane w roku 1958 na naradzie kuratorów w KC PZPR: „Religię krok za krokiem wypierać ze szkoły poprzez wypieranie jej ze świadomości”<sup>19</sup>. Do realizacji tego zadania powołano szereg instytucji z IV wydziałem MSW na czele i urzędem ds. wyznań, powoływano też stowarzyszenia, których rolą było kształtowanie laickiej świadomości<sup>20</sup>. Działania zaplanowane na tak szeroką skalę wymagały z całą pewnością okresowej oceny skuteczności. Nie dziwi też, że partia będąca w nieustannej konfrontacji z Kościołem była zainteresowana postawami religijnymi pokolenia wchodzącego w dorosłość.

Stosunek do religii badano w dwóch perspektywach – postaw deklarowanych i uczestnictwa w praktykach religijnych, postawiono również pytania dotyczące źródeł przekonań religijnych. Badania wykazały, że wiarę deklarowało i regularnie uczestniczyło w praktykach religijnych blisko 60% licealistów, niewierzący i niepraktykujący stanowili niecałe 6%. Ciekawą kategorią, która ujawniła się w badaniach, była nieznaczna grupa osób niewierzących-praktykujących (stanowili oni 1,2%). Można sądzić, że odnaleźli oni w Kościele płasz-

<sup>18</sup> A. Zybortowicz, *III RP – kulisy systemu*, Lublin 2013, s. 343.

<sup>19</sup> Za R. Grzybowski, *O szkołę socjalistyczną i laicką... walka władz komunistycznych o odzyskanie kontroli nad szkołą polską w latach 1958–1961*, [w:] R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności...*, s. 91.

<sup>20</sup> Krzewieniem tzw. kultury świeckiej zajmowały się specjalnie ku temu powołane Towarzystwo Szkoły Świeckiej, Towarzystwo Krzewienia Kultury Świeckiej, a także RTPD, przekształcone w 1950 roku w TPD. Por. A. Kołakowski, *Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci/Towarzystwo Przyjaciół Dzieci jako elementy ateistycznej polityki komunistycznego państwa*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.

czynną integracji społecznej. Jak wspomniano, chrześcijaństwo stanowiło immanentny element kultury polskiej, ponadto uczestnictwo w obrzędach religijnych (Mszach za Ojczyznę, w pielgrzymkach papieskich) stanowiło również deklarację przynależności do obozu patriotycznego. Kościół jawił się jako przestrzeń wolności, w którym schronienie, szczególnie podczas stanu wojennego, znajdowały często osoby niewierzące<sup>21</sup>. Dla wielu był on źródłem zasad etycznych, owym Foersterowskim zegarem astronomicznym, według którego ludzie regulują zegarki indywidualnych sumień.

Potwierdzają to ontologiczne poglądy młodzieży. Jak wynika z badań, 76% deklaroowało wiarę w istnienie Boga (znacznie więcej niż deklarujących uczestnictwo w praktykach religijnych), a 37,8% uznawało, że zasady dobra i zła są transcendentne wobec świata materialnego. Niemala część młodzieży licealnej uznawała niematerialny charakter ludzkiej psychiki i działanie sił duchowych w świecie materialnym. W przypadku studentów 65,5% uznawało istnienie Boga, 54,9% wierzyło, że istnieje niematerialna psychika ludzka, 47,3% uznawało, że zasady dobra i zła istnieją poza światem materialnym, 31,3% zgadzało się z twierdzeniem, że istnieją niematerialne siły działające w materialnej rzeczywistości. Wysoki odsetek studentów (porównywalny z uczniami szkół średnich) deklarował też regularne uczestnictwo w praktykach religijnych.

Poglądy te stały w całkowitej sprzeczności z ideologią marksistowską. Jednoznaczne przekonanie młodzieży o obiektywnym charakterze zasad moralnych, niezależnym od ludzkich sądów, wykluczało etykę będącą wynikiem umowy społecznej (kompromisu), a tym bardziej zgodę na komunistyczny relatywizm etyczny (zgodnie z którym dobre było jedynie to, co służyło rewolucji)<sup>22</sup>.

Autorzy raportu tłumaczyli ten stan rzeczy konformizmem młodzieży, która nie ujawnia swoich krytycznych uwag wobec Kościoła, nie chcąc narażać swoich dobrych relacji z kolegami i otoczeniem sąsiedzkim. Jakkolwiek by interpretować taką tezę, jest w niej zawarta myśl, że osoby znaczące w życiu badanych są mniej lub bardziej religijne. Trudno oczywiście zaprzeczyć znaczeniu środowiska w kształtowaniu się postaw, w tym – stosunku do religii, rodzina niewątpliwie odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu się religijności człowieka („wychowanie religijne zaczyna się na kolanach matki”) stwierdzić jednak trzeba, że w takiej ocenie młodzieży zawarta była negacja autonomii młodych ludzi. Wśród młodzieży wierzącej wyróżniono kilka kategorii osób, oprócz wymienionych już „konformistów” wyodrębniono typ „irracjonalno-bezrefleksyjny”, z którym „dialog światopoglądowy jest niemożliwy”. Ta grupa młodzieży, zdaniem autorów raportu, poszukiwała w religii przeżyć mistycznych, dążyła do doświadczenia sacrum. W mniemaniu badaczy, religia zaspakajała potrzeby emocjonalne i moralne wskazanej grupy. Typ „racjonalny” – poszukiwał w religii

<sup>21</sup> Por. F.W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, Katowice 1938, s. 35.

<sup>22</sup> Por. R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i element codzienności...*, s. 57.

swoistej filozofii życia<sup>23</sup>. Podobnie oceniono studentów, wskazując, że ich religijność zakorzeniona jest w emocjach, niechęci do racjonalnych systemów teoretycznych, a nawet w... okultyzmie<sup>24</sup>.

Fakt, że blisko połowa młodzieży byłaby w stanie narażać życie w obronie religii, interpretowano na własną korzyść – „mniej niż połowa badanych chciałaby narażać życie w obronie religii”. Co ciekawe, prospołecznych postaw młodzieży nie wiązano w żaden sposób z przekonaniami religijnymi, co więcej, stawiano je w opozycji do religii: „religia jako wartość, dla której uczniowie chcieliby narażać swoje życie, zajmuje dopiero siódme miejsce wśród innych wartości społecznych”<sup>25</sup>.

Oceniając postawy ateistyczne (około  $\frac{1}{10}$  respondentów), stwierdzono, że zawierają one najwięcej pierwiastków racjonalnych. Uczniowie reprezentujący taką postawę – pisano – są „krytyczni, tolerancyjni [...] prospołeczni”<sup>26</sup>. Łatwo zauważyć, że ocena ta nie znajduje żadnego pokrycia w wynikach. Nawet jeśli założyć, że wśród tych 10% były osoby zorientowane na wartości wspólnotowe, ciągle był to niewielki odsetek badanych.

W podobny sposób starano się deprecjonować religijność studentów. Uznano, że religia nie ma zasadniczego wpływu na istotę ich życia, twierdzono jednocześnie, że religijność jest skutkiem uznania dla pozytywnej roli Kościoła, traktowania norm religijnych jako przejawu humanizmu, a także odpowiedzią na... brak świeckiej obrzędowości (sic!)<sup>27</sup>.

O oderwaniu partii od rzeczywistości świadczy passus pochodzący z *Informacji o sytuacji społeczno-politycznej w młodym pokoleniu w świetle realizacji uchwały IX plenum KC PZPR*. Napisano tam, iż młodzież „aprobuję ideały socjalizmu, nie kojarzy ich jednak z praktyką budownictwa socjalistycznego”<sup>28</sup>. Do „ideałów socjalizmu” zaliczono m.in. zapewnienie wszystkim obywatelom przyzwoitych warunków życiowych, wolność słowa i możliwość wypowiedzenia własnych sądów, wpływ ogółu na rządzenie państwem, zróżnicowanie dochodów w zależności od kwalifikacji. W sytuacji kolejek przed sklepami, przetrzymywania w więzieniach osób za druk i kolportaż prasy i książek, oraz nomenklaturowego systemu obsadzania stanowisk – słowa te brzmią jak groteska.

W raporcie dotyczącym sytuacji młodzieży opracowanym w roku 1988 można dostrzec pewną ciągłość – młodzi ludzie nadal zorientowani byli przede wszystkim na rodzinę, postrzegając ją jako miejsce samorealizacji. Były jednak również różnice – partia zdecydowanie bardziej realistycznie oceniała stosunek młodzieży do Kościoła. Stwierdzono m.in., że dla 90% młodzieży Kościół jest

<sup>23</sup> APG, KW PZPR, *Postawy życiowe...*, s. 21.

<sup>23</sup> Tamże, s. 21.

<sup>24</sup> Tamże, s. 52.

<sup>25</sup> Tamże, s. 26.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Tamże, s. 54.

<sup>28</sup> APG, KW PZPR, *Informacja o sytuacji społeczno-politycznej w młodym pokoleniu w świetle realizacji uchwały IX plenum KC PZPR*, s. 5, sygn. 2384/17318.

„nie tylko autorytetem w sprawach wiary, lecz także cieszy się ich zaufaniem jako instytucja społeczna i polityczna”<sup>29</sup>. Podkreślano utrzymującą się tendencję wzrostową poziomu religijności młodzieży. Ów wzrost przypisywano nowoczesnym metodom wychowawczym stosowanym przez Kościół. Podkreślano rolę ministrantury i bielanek, chórów i zespołów religijnych, a także grup modlitewnych i pielgrzymek. Szczególnym problemem był dla partii ruch „Światło-Życie” założony przez ks. Franciszka Blachnickiego. W 1987 r. skupiał on, wg danych partii, ponad 81 tys. młodych ludzi<sup>30</sup>. Zaangażowanie młodzieży w życie Kościoła nie było już postrzegane jako efekt niedojrzałości czy też konformizmu młodzieży. Za główną przyczynę tego zjawiska uznano zróżnicowane i atrakcyjne formy pracy duszpasterskiej, co zdecydowanie bardziej odpowiadało prawdzie.

Cechą młodzieży drugiej połowy lat 80. była niewątpliwa niechęć do uczestnictwa w zorganizowanych strukturach. Wskazywano wprawdzie, że w samym ZSMP zrzeszonych jest 1,5 mln młodych ludzi, jednocześnie jednak podawano, że organizacja ta cieszy się zaufaniem zaledwie 4,5% uczniów<sup>31</sup>. W związku z powyższym partia próbowała objąć kontrolą alternatywne ruchy młodzieżowe i tolerować pewne formy aktywności mniej sformalizowanych grup młodzieżowych. Jako przykład takich grup można wskazać ruch ekologiczny Wolę Być funkcjonujący na obrzeżach ZHP lub zainspirowany przez Marka Kotańskiego Ruch Czystych Serc. Ich aktywność nie zagrażała partii, a jednocześnie angażowała młodzież, stwarzając pozór wolności. Formy działania były różne – w ramach Ruchu Czystych Serc Marka Kotańskiego przeprowadzono akcję „Kupą mości panowie” polegającą na sprzątaniu publicznych toalet.

Władze dostrzegły również potencjał tkwiący w grupach subkulturowych. „Muzyka, stroje, obyczajowość punków, skinheadów, rastamanów [...] to także konkretny wymiar niepokojów, frustracji i niezgody na uniformizację wartości i form życia w młodym pokoleniu” – pisano<sup>32</sup>. Jednocześnie podkreślano, że partia nie wypracowała jeszcze form pracy z tymi grupami młodzieżowymi<sup>33</sup>. Niewątpliwie jednak próby takie były podejmowane. Przykładem mogą być ini-

<sup>29</sup> Tamże, s. 12.

<sup>30</sup> Tamże. Ruch oazowy był pod szczególnym nadzorem Służby Bezpieczeństwa. W archiwum IPN znajduje się ogromna dokumentacja związana z inwigilacją działaczy ruchu. Rozkaz systematycznego rozpracowywania ruchu oazowego naczelnik wydziału I MSW wydał 21.01.1974 r. Akcja przyjęła kryptonim „Instytut” i obejmowała pozyskiwanie agentury, akcję sabotażową (np. fałszywe odezwy ks. Blachnickiego), a także prześladowanie organizatorów rekolekcji i osób udzielających gościny młodzieży. Por. R. Derewenda, *Bezpieka wobec ruchu oazowego*, „Biuletyn IPN” 2007, nr 4 (75), s. 93.

<sup>31</sup> APG, KW PZPR, *Informacja o sytuacji politycznej w młodym pokoleniu*, s. 20, sygn. 2384/17318.

<sup>32</sup> APG, KW PZPR, *Informacja o sytuacji społeczno-politycznej w młodym pokoleniu w świetle realizacji uchwały IX plenum KC PZPR*, s. 26, sygn. 2384/17318.

<sup>33</sup> Próby takie podejmowano. Na filmie *Fala*, będącym zapisem festiwalu w Jarocinie, możemy zobaczyć młodą Magdalенę Środę z grupą ZSMP, przekonującą młodych ludzi do zaangażowania w „konstruktywne” formy życia społecznego (żniwa itp.).

cjatywy gminnego zarządu ZSMP w Jarocinie, który jako gospodarz pola namiotowego organizował wybory miss pola namiotowego, prelekcje na temat ekologii, itp. Jak to ujął przewodniczący zarządu, „prowadzone działalność artystyczną w celu zbliżenia przedstawicieli klasy robotniczej Jarocina z młodzieżą”<sup>34</sup>.

Można też sądzić, że nieprzypadkowo festiwal w Jarocinie odbywał się w sierpniu – okresie pielgrzymek na Jasną Górę. W ten sposób stwarzano niewątpliwie atrakcyjną dla części uczestników pielgrzymek alternatywę<sup>35</sup>.

Zalecenia KC PZPR w stosunku do alternatywnych ruchów młodzieżowych znajdują odbicie w poufnym opracowaniu WSW (Wojskowej Służby Wewnętrznej) przygotowanym przez kpt. Marka Zielińskiego<sup>36</sup>. Autor dokumentu pisał o narastającej radykalizacji poglądów młodego pokolenia, rosnącej wrogości i krytycyzmie (jak można się domyślać – do systemu politycznego PRL) oraz o nasileniu się postaw opozycyjnych i kontestatorskich<sup>37</sup>. Zieliński odniósł się do nowej formy aktywności młodzieżowej – ulicznych happeningów organizowanych początkowo przez ruch „Pomarańczowa Alternatywa” we Wrocławiu, a później innych miastach Polski. W jego opinii „Barwnie prezentowane ruchy alternatywne to nie propozycja odmiennego postrzegania świata, lecz [...] alternatywna forma walki politycznej”<sup>38</sup>. Dalej autor określał happeningi uliczne jako „wyższą formę [...] lekceważenia norm współżycia politycznego”<sup>39</sup>. Analizując te wypowiedzi, nie można odmówić autorowi przenikliwości – atak ZOMO na demonstrację krasnoludków o wiele bardziej obnażał opresyjność systemu niż starcie podczas typowej demonstracji politycznej. Ujawniała się wówczas natura komunizmu jako ideologii nietolerującej żadnych spontanicznych działań. Jakkolwiek dużym nadużyciem byłoby stwierdzenie, że happeningi te miały charakter apolityczny, stwierdzić trzeba, że decydowało o tym upolitycznienie wszelkich sfer życia (tylko dlatego akcja studentów medycyny zorganizowana pod hasłem „nie przeżyje Pan/Pani tego kryzysu”, polegająca na mierzeniu ciśnienia na ulicy, mogła być interpretowana w kategoriach politycznych).

<sup>34</sup> *Sprawozdanie z organizacji finansowania Festiwalu Rockowego Jarocin '87 z dn. 22.IX 1987 r.*, cyt. za. K. Lesiakowski, P. Perzyna, T. Toborek, *Jarocin w obiektywie bezpieki*, Warszawa 2004, s. 49–50.

<sup>35</sup> Ksiądz Andrzej Szpak SDB – duszpasterz hippisów – od roku 1979 organizował pielgrzymkę hippisowską na Jasną Górę cieszącą się wielką popularnością wśród młodzieży. Zlot hippisowski organizowany u stóp Jasnej Góry, z codzienną Mszą św., z pewnością nie szedł w parze z polityką partii. Jako uczestnik tych pielgrzymek mogę potwierdzić, że dylemat Jarocin czy Jasna Góra był dla wielu dość istotnym problemem.

<sup>36</sup> [M. Zieliński] *Młodzieżowe ruchy alternatywne – próba oceny, wnioski i prognozy* [opracowanie kpt. M. Zielińskiego z dn. 20.09.1988 dotyczące młodzieżowych ruchów alternatywnych w Polsce lat osiemdziesiątych], [w:] „*Jesteście naszą wielką szansą*”. *Młodzież na rozstajach komunizmu w latach 1944–1989*, red. P. Ceranka, S. Stepień, Warszawa 2009, s. 444.

<sup>37</sup> Tamże, s. 448.

<sup>38</sup> Tamże, s. 460.

<sup>39</sup> Tamże.



W jednym z raportów zwracano uwagę na poważny problem, jakim były niskie aspiracje edukacyjne młodych ludzi – znacznie większa część chciała zdobyć konkretny zawód, niż ukończyć studia. Wpływ na to zjawisko miał brak perspektyw zawodowych po ukończeniu studiów. Taką opinię wyrażali zarówno studenci związani z opozycją (biorący udział w strajkach), jak i młodzież zrzeszona w organizacjach prokomunistycznych (ZSP, SZSP)<sup>40</sup>.

Brak perspektyw był niewątpliwym problemem życiowym młodego pokolenia. Nawet komuniści zauważyli, że osoby z wyższym wykształceniem miały najniższe zarobki, nieproporcjonalne do absolwentów szkół podstawowych i zawodowych (najwyższe zanotowane w 1988 r. wynagrodzenie wśród absolwentów uczelni wyższych wynosiło 41 413 zł, podczas gdy najwyższe zarobki po szkole podstawowej i zasadniczej sytuowano na wysokości 100 951 zł)<sup>41</sup>. Pensja nauczyciela z wyższym wykształceniem wynosiła wówczas 16 tys. zł. Niewątpliwie nie nastrajało to optymistycznie. Brak wiary w lepszą przyszłość sprawiał, że część młodzieży rozwiązania problemów upatrywała w emigracji. Jak wynika z badań przeprowadzonych w 1987 r. na próbie 400 uczniów w wieku 15–19 lat w szkołach ponadpodstawowych Krakowa, Warszawy, Wrocławia, Katowic, Szczecina i Białegostoku, 11,7% badanych wyrażało chęć wyjazdu z Polski na stałe, 15,2% na czas nieokreślony. Większość respondentów uzasadniała takie decyzje złą sytuacją ekonomiczną, uznając, że patriotą można być również za granicą<sup>42</sup>. Wśród deklarujących chęć wyjazdu znalazła się też grupa (12%), która jako motyw wyjazdu wskazywała sytuację polityczną w Polsce. Co ciekawe, w badaniach z 1983 r., przeprowadzonych na podobnej liczbowo próbie w Gdańsku, chęć wyjazdu zadeklarowało tylko 2,7% młodych ludzi, mimo że deklarowany poziom zadowolenia z życia był umiarkowany (18,8% – zadowolonych, 38,3% – „raczej zadowolonych”). W tym kontekście należy wymienić powody do satysfakcji: 11% było zadowolonych z faktu, że... żyje, albo że jeszcze żyje, natomiast 45,4% (największa liczba respondentów) podawała powody do satysfakcji o charakterze osobistym (zadowolenie z rodziny, zdrowia, dobrych stopni). W przypadku niezadowolenia niemal połowa badanych (46,6%) wymieniała brak perspektyw, niepewną przyszłość, ustrój, sposób sprawowania władzy przez komunistów<sup>43</sup>. Niezwykle smutnym zjawiskiem był również fakt, że znaczna część młodzieży nie miała żadnych planów ani nie potrafiła określić, czy ich przyszłość w ciągu najbliższych lat ulegnie korzystnej zmianie.

W kontekście tych danych można sądzić, że wśród osób deklarujących chęć opuszczenia kraju z przyczyn ekonomicznych znajdowały się osoby, dla których „zachód” kojarzył się nie tylko z dobrobytem, ale przede wszystkim ze stabilizacją i przewidywalnością. Chodziło zatem nie tyle o podwyższenie statusu mate-

<sup>40</sup> APG, KWPZPR, *Informacja o sytuacji...*, s. 31.

<sup>41</sup> Tamże, s. 35.

<sup>42</sup> Tamże, s. 44.

<sup>43</sup> APG, KWPZPR, *Postawy polityczno-społeczne i światopogląd młodzieży...*

rialnego, ile o życie w rzeczywistości, w której zdobycie tak podstawowych dóbr jak mieszkanie, pralka czy telewizor nie wiązało się z upokarzającym „załatwianiem”.

Na tym tle nie dziwi negatywna ocena rzeczywistości politycznej i zaangażowanie młodych ludzi w działalność opozycyjną. Jak wynika z opracowania na temat nielegalnych organizacji i grup młodzieżowych, przygotowanego przez Instytut Kryminalistyki i Kryminologii Akademii Spraw Wewnętrznych, w działalność taką w latach 80. angażowali się nawet uczniowie szkół podstawowych<sup>44</sup>. Jak wynika z dalszej treści opracowania, nieletni stanowili 39,8% podejrzanych o prowadzenie działalności antykomunistycznej (głównie malowanie haseł na ścianach, druk i kolportaż ulotek). W latach 1980–1982 SB ujawniło 113 uczniów szkół podstawowych (w tym 8 organizacji składających się wyłącznie z uczniów tego typu szkół) i 350 uczniów szkół średnich (skupionych w 65 organizacjach). Mowa tu wyłącznie o organizacjach szkolnych, raport ten nie uwzględnia młodzieży zaangażowanej w organizacje założone i prowadzone przez osoby dorosłe. Duże zaangażowanie młodzieży w działalność antykomunistyczną przypisywano wpływowi zagranicznych rozgłośni (ze szczególnym uwzględnieniem RWE), „rozpolitykowaniu rodziców” oraz księżom katolickim. Jednemu z nich (wikaremu z Jarosławia) przypisywano „założenie organizacji terrorystycznej wzorowanej na Czerwonych Brygadach (sic!)”<sup>45</sup>. Wśród form aktywności opozycyjnej młodzieży szkolnej wskazywano zbiórki pieniędzy i żywności, milczące przerwy, manifestowanie solidarności z aresztowanymi nauczycielami<sup>46</sup>.

Przyglądając się tym danym, można się zastanawiać, na ile opór młodzieży, jej zdystansowanie w stosunku do peerelowskiej rzeczywistości było typowym buntem pokoleniowym, sprzeciwem wobec niesprawiedliwości, na ile zaś świadomą kontestacją ustroju komunistycznego. Można się zastanawiać, jak dalece prawdziwe jest zdanie wypowiedziane przez Dariusza Duszę, lidera zespołu „Śmierć Kliniczna”: „większość nienawidziła komunistów jak psów, ale gdyby był inny ustrój, nasz stosunek do innego establishmentu prawdopodobnie byłby taki sam”<sup>47</sup>. W moim przekonaniu oddaje ono sposób myślenia tylko pewnej

<sup>44</sup> *Nielegalne organizacje i grupy młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1980–82* [opracowanie Instytutu Kryminologii Akademii Spraw Wewnętrznych przygotowane na zlecenie Wydziału Nauki i Oświaty KC ZPR], czerwiec 1985, za: „*Jesteście naszą wielką szansą*”..., załącznik nr 2, s. 386.

<sup>45</sup> Tamże, s. 413. Ciekawe, że w raporcie ASW organizacja ta jest permanentnie przedstawiona jako faszystowska, mimo że ideologię swoją wywodziła z maoizmu. Pomijając lewacką proweniencję włoskiej organizacji terrorystycznej, stwierdzić trzeba, że większość obywateli PRL usłyszała o niej w momencie porwania Aldo Moro i na tym ich wiedza się kończyła; ponadto metody działania organizacji terrorystycznych były nie tylko sprzeczne z nauką Kościoła, ale także z etyką „Solidarności”. Jedynym znanym przypadkiem śmierci funkcjonariusza MO powiązanej z działaniem opozycji była sprawa sierżanta Karosa, który *de facto* zginął w wyniku nieszczęśliwego wypadku podczas próby odebrania mu broni.

<sup>46</sup> *Nielegalne organizacje i grupy młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1980–82*..., s. 386.

<sup>47</sup> Cyt. za: R. Spalek, „*Szara biel i czerwień flag*”. *Obraz rzeczywistości lat osiemdziesiątych w polskiej muzyce rockowej*, [w:] „*Jesteście naszą wielką szansą*”..., s. 236.

grupy młodzieży. O tym, że nie była to typowa dla ruchów kontestatorskich negacja, wyrażająca się w punkowej dewizie *no future*, świadczy ukierunkowanie znacznej części młodego pokolenia na wartości pozytywne (rodzina, Ojczyzna, wiara w Boga, godność człowieka). Choć w PRL przyszłość była mglista, ogromna część młodych ludzi, będąc zakorzeniona w szeroko rozumianej kulturze narodowej, mając oparcie w rodzinie, odnajdowała siłę umożliwiającą przetrwanie i nadzieję na lepszą Polskę.

## Bibliografia

- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
- Derewenda R., *Bezpieka wobec ruchu oazowego*, „Biuletyn IPN” 2007, nr 4 (75).
- Foerster F.W., *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*, Lwów 1934.
- Foerster F.W., *Stare i nowe wychowanie*, Katowice 1938.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL*, Toruń 2012.
- Grzybowski R., *O szkołę socjalistyczną i laicką... Walka władz komunistycznych o odzyskanie kontroli nad szkołą polską w latach 1958–1961*, [w:] R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2012.
- Gulczyńska J., *Walka o neutralność światopoglądową młodzieży szkół średnich ogólnokształcących w Polsce*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.
- Kołakowski A., *Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci/Towarzystwo Przyjaciół Dzieci jako elementy polityki ateizacyjnej komunistycznego państwa*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.
- Kołakowski A., *Podmiotowość osoby w świetle wybranych koncepcji wychowania państwowego*, [w:] *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Huzar, Lublin 2009.
- Krąpiec M.A., *Blask polskiej kultury – „rozumni szalem”*, „Cywilizacja – o nauce, moralności, sztuce i religii” 2004, nr 8.
- Lesiakowski K., Perzyna P., Toborek T., *Jarocin w obiektywie bezpieki*, Warszawa 2004.
- Spałek R., *„Szara biel i czerwien flag”. Obraz rzeczywistości lat osiemdziesiątych w polskiej muzyce rockowej*, [w:] *„Jesteście naszą wielką szansą”. Młodzież na rozdrożach komunizmu*, red. P. Ceranka, S. Stępień, Warszawa 2009.

Ryba M., *Rola Kościoła w zmaganiach ze zniewoleniem komunistycznym*, „Cywilizacja – o nauce, moralności, sztuce i religii” 2014, nr 4.  
Zybertowicz A., *III RP – kulisy systemu*, Lublin 2013.

### **The attitudes and moral choices of young Poles in the 1980s in the light of secret PZPR (Polish United Workers' Party) and SB (Security Service) reports**

#### **Summary**

The subject of the article are moral choices of young Poles in the eighties of the XX century. Although the source of information are reports prepared for the order of PZPR, the article is not only an attempt of their reinterpretation. It is attempt to reconstruct the image of the generation, which living in difficult conditions of the totalitarian state. Youth had to build a space their own sovereignty. Where did they (we) seek the sources of freedom? What was the most important for them (for us), What was PRL for them (for us), what was Poland? These are the most important questions in this text, I hope the reader will find the answers reading it.

**Keywords:** youth, PRL, PZPR, moral attitude, morality, anticommunism, resistance.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.89>

Izabela ZIMOCZ-PIASKOWSKA

## Opieka zakładów pracy nad liceami ogólnokształcącymi w Częstochowie w latach 1945–1989

**Słowa kluczowe:** licea, Częstochowa, lata 1945–1989.

Opieka zakładów pracy nad szkołami do 1948 r. podejmowana była samorzutnie, a zwykle nie funkcjonowała w ogóle. Nie istniały również regulacje prawne w tym zakresie. Sytuacja zmieniła się wraz z wprowadzeniem ofensywy ideologicznej. Wówczas w zakładach pracy zaczęto upatrywać nie tylko współorganizatora pomocy materialnej, ale przede wszystkim sojusznika partii w dziedzinie socjalistycznego wychowania młodzieży. Powołanie szkolnych komitetów opiekuńczych zapowiadał komunikat Ministra Oświaty z 1949 r. Komitety miały zostać powołane z inicjatywy partii politycznych i organizacji społecznych w zakładach pracy, fabrykach, majątkach państwowych i spółdzielniach wiejskich<sup>1</sup>. W skład komitetu miało wchodzić od 9 do 11 osób. Wśród osób zaproszonych przez komitet mieli znaleźć się: dyrektor szkoły lub jego zastępca, przedstawiciel komitetu rodzicielskiego oraz jeden z nauczycieli<sup>2</sup>. Cel powołania przez władze komitetów opiekuńczych nie pozostawiał złudzeń w zakresie ich zasadniczej funkcji: „Szkolne Komitety Opiekuńcze zbliżą szkołę do życia, zwiążą ją z klasą robotniczą i masami chłopskimi i ułatwią jej wychowywanie dzieci i młodzieży w duchu demokratycznym”<sup>3</sup>. Przypisane komitetom opiekuńczym zadania nadawały im znaczący wpływ na kierunek pracy szkoły. Ich członkowie mieli organizować spotkania z przodownikami pracy, działa-

<sup>1</sup> *Komunikat w sprawie Szkolnych Komitetów Opiekuńczych*, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” [dalej: Dz.Urz. Min. Ośw.] 1949, nr 3, poz. 45.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże.

czami społecznymi i robotniczymi, uczestniczyć w zebraniach komitetu rodzicielskiego, zasiadać w komisjach egzaminacyjnych – końcowych i dojrzałości, nagradzać uczniów wyróżniających się w nauce i pracy społecznej, a także nauczycieli, udzielać szkole wsparcia materialnego i pomocy w organizacji imprez oraz udostępniać prelegentów. W ramach współpracy ze szkołą komitety miały również zapraszać uczniów, nauczycieli i przedstawicieli komitetu rodzicielskiego na uroczystości fabryczne oraz wycieczki po zakładach pracy<sup>4</sup>.

Znaczenie komitetów opiekuńczych umacniały kolejne akty prawne. W 1950 r. uzyskano prawo wpływania na kierunek ścieżki edukacyjnej poszczególnych uczniów za sprawą udziału członka komitetu opiekuńczego szkoły w pracach komisji społeczno-pedagogicznej<sup>5</sup>.

Pomimo wprowadzonych regulacji prawnych ugruntowujących pozycję komitetów opiekuńczych w pracy szkoły, ich praca była słaba. Egzekutywa KM PZPR w Częstochowie, dokonując oceny działalności komitetów we wrześniu 1950 r., winą za taki stan rzeczy obarczyła podstawowe organizacje partyjne, które, typując kandydatów do komitetów, oddelegowywały osoby chętne do pracy, ale znacznie obciążone działalnością w radach zakładowych i innych organizacjach społecznych lub ludzi obojętnych w pracach społecznych<sup>6</sup>. Skąpe materiały lub całkowity brak wzmianek o pracy komitetów opiekuńczych w poszczególnych szkołach w tym okresie wzbudza wątpliwości, czy wszystkie licea ogólnokształcące miały zapewnioną opiekę zakładu pracy. Z drugiej strony pojawia się pytanie o rzeczywisty stopień ingerencji w funkcjonowanie szkół, w których takie komitety działały. Z zachowanej dokumentacji wynika, że ich rola ograniczała się głównie do świadczenia pomocy materialnej, udziału w pracy komisji stypendialnej i rekrutacyjnej oraz zebraniach komitetu rodzicielskiego.

O stanie działalności komitetów opiekuńczych świadczą częściowo przykłady poszczególnych liceów ogólnokształcących. Aktywność wykazywał komitet przy LO TPD, który w roku szkolnym 1951/1952 udzielił szkole pomocy materialnej, obejmującej założenie dzwonka elektrycznego, zapewnienie materiałów do dekoracji szkoły na uroczystości, wypożyczenie autobusu na wycieczkę oraz wymalowanie jadalni. Przedstawiciel komitetu brał udział w akcji stypendialnej, rekrutacyjnej do klasy VIII oraz uroczystościach szkolnych<sup>7</sup>. Z kolei w innej szkole TPD, w Częstochowie-Rakowie, komitet opiekuńczy istniał tylko for-

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> *Instrukcja z dnia 24.IV.1950 r. w sprawie rekrutacji młodzieży do szkół zawodowych, zakładów kształcenia nauczycieli i szkół ogólnokształcących stopnia licealnego*. Załącznik nr 6 do Dz.Urz. Min. Ośw. 1950, nr 6.

<sup>6</sup> Archiwum Państwowe w Częstochowie [dalej: APCz], zespół: Komitet Miejski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w Częstochowie [dalej: KM PZPR], sygn. 47, Protokół z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, k. 199.

<sup>7</sup> Archiwum Państwowe w Katowicach [dalej: APKat.], zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach [dalej: PWRN], sygn. 309/33, Sprawozdanie roczne Szkoły TPD w Częstochowie. Rok szkolny 1951/52, k. 221.

malnie, gdyż nie przejawiał aktywności<sup>8</sup>. Opiekę nad LO im. J. Słowackiego w roku szkolnym 1952/1953 sprawowały dwa zakłady: Częstochowskie Zakłady Przemysłu Bawełnianego im. Z. Modzelewskiego i Spółdzielnia Stolarzy im. S. Pałczyńskiego<sup>9</sup>. Komitet opiekuńczy ograniczył swoją działalność do stałego udziału w zebraniach komitetu rodzicielskiego i udzielania w razie potrzeby pomocy materialnej w formie udostępnienia aut do prac społecznych, skierowania robotników do wykonania prac systemem gospodarczym czy użyczenia materiałów do wykonania tych prac<sup>10</sup>. Liceum otrzymało także część materiału do dekoracji, gaśnice oraz pomoc w przewozach<sup>11</sup>.

Z pewnością brak osiągnięć czy w ogóle jakiegokolwiek pracy komitetów opiekuńczych w obszarze wychowania niepokoił lokalne władze partyjne, które postanowiły ponaglić komitety do realizacji zadań wykraczających poza pomoc materialną. W związku z powyższym plenum Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie w grudniu 1953 r. poleciło uaktywnić komitety opiekuńcze w dziedzinie wychowania przez organizację spotkań młodzieży z racjonalizatorami i przodownikami pracy<sup>12</sup>.

Apel lokalnej instancji partyjnej nie przyniósł oczekiwanych rezultatów, skoro aktywność komitetów opiekuńczych nadal ograniczała się do najłatwiejszej, jak można przypuszczać, pomocy gospodarczej. Na podstawie analizy zachowanych dokumentów można sądzić, że zakres świadczonego wsparcia materialnego w poszczególnych szkołach kształtował się inaczej, co uzależnione było od możliwości i woli dyrekcji danego zakładu pracy, jak i od operatywności i osobistego zaangażowania samych członków komitetu i kierownictwa szkoły. W połowie lat pięćdziesiątych do liceów wydatnie korzystających z opieki zakładu pracy należało LO im. J. Słowackiego oraz LO TPD nr 1<sup>13</sup>.

Współpraca szkół z zakładami pracy była dwustronna. W zamian za otrzymywaną pomoc licea ogólnokształcące w Częstochowie organizowały akademie i występy artystyczne dla załóg pracowniczych. Zespół artystyczny z LO im. J. Słowackiego w roku szkolnym 1952/1953 wystąpił w Wojskowej Komendzie Rejonowej. Uczniowie zorganizowali także akademię w rocznicę rewolucji socjalistycznej dla jednostki wojskowej i fabryki „Częstochowianka” oraz uroczystość zakończenia Miesiąca Przyjaźni Polsko-Radzieckiej w tym samym zakładzie<sup>14</sup>. Współpracę na podobnych zasadach prowadzono w innych liceach<sup>15</sup>.

<sup>8</sup> Tamże, sygn. 224/30, Arkusz ewidencyjny szkół TPD, Szkoła Ogólnokształcąca stopnia podstawowego i licealnego TPD w Częstochowie-Rakowie, Rok szkolny 1952/53, k. 61.

<sup>9</sup> Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1952/53, k. 49.

<sup>10</sup> Tamże, k. 31.

<sup>11</sup> Tamże, k. 49.

<sup>12</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 21, k. 192.

<sup>13</sup> APKat., PWRN, sygn. 224/493, k. 93; APCz, zespół: Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Częstochowie [dalej: PMRN], sygn. 4/288, b. pag.

<sup>14</sup> APKat., PWRN, sygn. 224/1135, dz. cyt., k. 35.

<sup>15</sup> APCz, PMRN, sygn. 4/288, dz. cyt., b. pag.

Okazją do aktywności uczniów na terenie zakładów pracy były święta państwowe. W roku szkolnym 1955/1956 z okazji święta 1 Maja oraz Dni Oświaty uczniowie częstochowskich liceów nawiązali kontakt z władzami terenowymi, zakładami pracy i środowiskami wiejskimi przez meldunki, życzenia i imprezy artystyczne<sup>16</sup>. Tego rodzaju działalność była kontynuowana w następnych latach<sup>17</sup>.

Analiza materiałów archiwalnych pozwala na konkluzję, że komitety opiekuńcze, podobnie jak rodzicielskie, były wykorzystywane przez administrację państwową do kompensowania niedostatków budżetowych w zakresie inwestycji oświatowych. W 1959 r. władze Częstochowy podjęły decyzję, że fundatorem nowego gmachu szkolnego dla LO im. R. Traugutta zostanie częstochowska spółdzielczość, wyznaczając jednocześnie na bezpośredni zakład opiekuńczy Powszechną Spółdzielnię Spożywców „Jedność”. Środki finansowe na budowę nowego obiektu szkolnego postanowiło ofiarować łącznie 39 spółdzielni. PSS „Jedność” zadeklarowała przy tym pomoc w wysokości 2 milionów złotych, co stanowiło  $\frac{1}{3}$  przewidzianych kosztów. Pozostałe spółdzielnie postanowiły wesprzeć inwestycję kwotą nieprzekraczającą pół miliona złotych<sup>18</sup>.

Przełom lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nie przyniósł żadnych zmian w realizacji zadań statutowych komitetów opiekuńczych. Na ogół pomagały one liceom materialnie, natomiast nadal nie przejawiały aktywności ideowo-wychowawczej<sup>19</sup>.

Ożywienie działalności komitetów opiekuńczych w liceach ogólnokształcących miało nastąpić wraz z wprowadzeniem politechnizacji w nauczaniu i wychowaniu, której powodzenie uwarunkowane było współpracą szkoły i zakładu przemysłowego. Instrukcja Komitetu Wykonawczego CRZZ z sierpnia 1960 r. *O powoływaniu i pracy zakładowych komitetów opiekuńczych nad szkołami* dawała prawną podstawę działalności komitetów, których pracę koordynowały i wspierały rady opiekuńcze przy wojewódzkich związkach zawodowych<sup>20</sup>. W myśl instrukcji, o ustanowieniu opieki nad szkołą miała decydować rada zakładowa w porozumieniu z samorządem robotniczym, organem władzy szkolnej i organizacjami społecznymi, jak Związek Nauczycielstwa Polskiego, Związek Młodzieży Socjalistycznej czy Wojewódzka Komisja Związków Zawodowych. Do kompetencji rady zakładowej należało również powoływanie na czas nieokreślony komitetu opiekuńczego złożonego z 3 do 9 osób, w tym przedstawicieli zakładu i działających na terenie szkoły organizacji. Głównym zadaniem

<sup>16</sup> Tamże, KM PZPR, sygn. 83, k. 11.

<sup>17</sup> APKat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie za rok szkolny 1962/63, k. 54.

<sup>18</sup> *Spółdzielczość w darze częstochowskiej młodzieży. Akt fundacji liceum Traugutta – podpisany*, „Gazeta Częstochowska” 1961, nr 20, s. 1; *Z uroczystości fundacji gmachu*, „Życie Częstochowy” 1961, nr 118, s. 6.

<sup>19</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 100, k. 155.

<sup>20</sup> *Instrukcja Komitetu Wykonawczego CRZZ o powoływaniu i pracy zakładowych komitetów opiekuńczych nad szkołami*, sierpień 1960 r.; za: W. Nalepiński, *Działalność komitetów rodzicielskich*, Warszawa 1967, s. 78.



komitetów opiekuńczych było współdziałanie ze szkołą i organizacjami społecznymi w zakresie wychowania i opieki nad młodzieżą, zbliżanie uczniów do pracy zakładu, pomoc materiałowo-techniczna, czyny społeczne zakładu na rzecz szkoły, opieka nad nauczycielami oraz pedagogizacja rodziców prowadzona we współdziałaniu z organizacjami społecznymi<sup>21</sup>.

W praktyce poszczególne licea ogólnokształcące w różnym stopniu partycypowały we wsparciu ze strony zakładów opiekuńczych, a działalność komitetów opiekuńczych zdominowana była świadczeniem pomocy materialnej. Zakłady pracy pomagały szkołom w urządzaniu pracowni zajęć technicznych lub udostępniały pomieszczenia do prowadzenia tego typu zajęć, udzielano pomocy w transporcie, remontach i naprawach oraz pomocy finansowej. W wielu przypadkach udawało się organizować wspólne uroczystości. Element politechnizacji stanowiły wycieczki młodzieży do zakładów pracy. Rzadziej komitety opiekuńcze podejmowały się udziału w procesie wychowawczym, które to zadanie realizowano głównie w placówkach prowadzonych do niedawna pod szyldem Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

Władze stosowały odgórny nacisk na dyrekcje szkół, aby te nawiązały kontakt z zakładami opiekuńczymi i opracowały plany współpracy w zakresie wychowania młodzieży. Okazją do wywarcia presji na szkoły była narada z dyrektorami 5 października 1962 r. poświęcona uchwale MRN w Częstochowie z dnia 29 maja 1962 r. w sprawie socjalistycznego wychowania młodzieży w szkole i poza szkołą. Przebieg realizacji planów analizowano cztery razy w roku na posiedzeniach rad pedagogicznych dotyczących klasyfikacji okresowej, a często także na innych konferencjach. Komitety opiekuńcze współdziałały z nauczycielami i wyznaczonymi przez sąd kuratorami w pracy z młodzieżą sprawiającą trudności wychowawcze. Trzy razy w roku szkoły organizowały narady z rodzicami z udziałem komitetów rodzicielskich i opiekuńczych, poświęcone analizie wyników nauczania i wychowania<sup>22</sup>.

Najbardziej zbliżone do odgórnych wytycznych warunki współpracy zakładu przemysłowego ze szkołą w sferze wychowawczej i materialnej zbudowano w byłych szkołach TPD, tj. w Liceum Ogólnokształcącym im. J. Dąbrowskiego w Częstochowie-Rakowie oraz w Liceum Ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza.

Funkcję zakładu opiekuńczego LO im. J. Dąbrowskiego pełniła Huta im. B. Bieruta. Współpraca pomiędzy instytucjami opierała się na planie pracy opracowanym wspólnie przez dyrekcję szkoły i komitet opiekuńczy. Zgodnie z nim pracownicy huty wygłaszali referaty dla młodzieży szkolnej o tematyce dotyczącej historii zakładu, cyklu produkcyjnego stalowni, roli przemysłu ciężkiego w budownictwie socjalizmu, a także znaczenia przodowników i racjonalizatorów w hutnictwie. Młodzież licealna korzystała w każdą niedzielę w godzinach przedpołudniowych bezpłatnie z kina „Hutnik”. Koszty organizowanych sean-

<sup>21</sup> Tamże, s. 79.

<sup>22</sup> APCz, PMRN, sygn. 4/290, Sprawozdanie z wykonania uchwały Nr III/16/62 MRN, k. 168–169.

sów pokrywała huta<sup>23</sup>. Niewątpliwie była to atrakcyjna forma organizacji czasu wolnego młodzieży, której celem było odciążenie młodzieży od uczestnictwa w nabożeństwach kościelnych i świeckie wychowanie. Dodatkowe seanse filmowe organizowano z okazji festiwalu filmów radzieckich. Do innych działań wychowawczych prowadzonych przez komitet opiekuńczy należały konkursy gazetek szkolnych oraz międzyszkolne konkursy recytatorskie w Domu Kultury huty. W roku szkolnym 1961/1962 działała przy nim świetlica dla dzieci robotników. Pracownicy biblioteki zakładowej organizowali spotkania z pisarzami w związku z dniami oświaty. W ustalonych terminach uczniowie liceum korzystali z boiska RKS Raków.

W ramach realizacji programu walki z trudnościami wychowawczymi w roku szkolnym 1961/1962 zorganizowano naradę przedstawicieli zakładu opiekuńczego, rady zakładowej, dyrektorów i kierowników podopiecznych szkół z rodzicami uczniów osiągających niedostateczne wyniki nauczania. Współpraca z komitetem opiekuńczym była dobrze oceniana przez dyrektora LO im. J. Dąbrowskiego, dostrzegał on jednak tendencje w kierunku osłabienia współpracy w zakresie wychowania.

Współpraca z zakładem opiekuńczym, jakim była Walcownia Rur, układała się korzystnie. Wydatną pomoc zakład świadczył w dziedzinie materialnej, udzielając szkole wsparcia finansowego<sup>24</sup>. Przy szkole działał uniwersytet dla rodziców, którego koszty prowadzenia pokrywała walcownia<sup>25</sup>. Oprócz tego zakład opłacał nauczyciela śpiewu prowadzącego chór szkolny, pomagał w urządzaniu wycieczek, udzielając autobusów dla uczniów, wykonał dwie bramy wjazdowe, pomógł w remoncie kotłowni i w pracach murarskich. Uczniowie brali udział w imprezach i konkursach organizowanych przez Wydział Kultury Rady Zakładowej<sup>26</sup>.

Opiekę nad LO im. A. Mickiewicza sprawował w roku szkolnym 1962/1963 Zakład Przemysłu Wełnianego im. 1 Maja, który ściśle współpracował ze szkołą w obszarze wychowania i pomocy materialnej. Zaplanowaniu właściwych działań wychowawczych, kulturalno-oświatowych i gospodarczych służyło spotkanie przedstawicieli szkoły, komitetu rodzicielskiego i dyrekcji z radą zakładową. Celem nawiązania ściślejszej współpracy ze szkołą wytypowano stałego przedstawiciela przy radzie zakładowej, którego obowiązkiem było uczestniczenie w zebraniach komitetu rodzicielskiego, utrzymywanie stałego kontaktu z dyrekcją szkoły, dyrekcją i radą zakładową w sprawie niesienia szkole pomocy materialnej i wychowawczej. Zakład posiadał plan współpracy obejmujący pomoc

<sup>23</sup> Tamże, Protokół z kontroli realizacji uchwały aktywu społecznego KM PZPR w sprawie wychowania, k. 88.

<sup>24</sup> APKat., PWRN, sygn. 224/1141, k. 198.

<sup>25</sup> Tamże, k. 88.

<sup>26</sup> Tamże, Sprawozdanie roczne Dyrektora Szkoły z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1965/66, k. 223.

szkole w postaci napraw i remontów, pomoc młodzieży ze słabymi wynikami w nauce oraz wychowanie kulturalno-oświatowe przez teatr, kino i wycieczki turystyczno-krajoznawcze. Wycieczki do pobliskich miejscowości, jak Złoty Potok, zakład organizował własnym transportem bezpłatnie. Organizując imprezy rozrywkowe, wyjazdy do teatru i na Targi Poznańskie czy wycieczki, zakład zawsze przydzielał miejsca dla uczniów i nauczycieli szkół podopiecznych. Uczniom liceum stworzono możliwość korzystania z Klubu Postępu Techniki i Racjonalizacji, organizowano spotkania z artystami teatru, naukowcami oraz odczyty. W ramach wychowania politechnicznego od roku szkolnego 1963/1964 uczniowie LO im. A. Mickiewicza mogli szkolić się w zakładzie. W ramach współpracy liceum zaoferowało pracę fizyczną uczniom na rzecz zakładu, głównie przy pracach porządkowych. Dzięki uzgodnieniom pomiędzy LO im. A. Mickiewicza i komitetem opiekuńczym uczniowie szkoły mogli uczestniczyć w pracach zespołu artystycznego zakładu. W zakresie pracy z młodzieżą sprawiającą trudności wychowawcze przeprowadzano rozmowy z rodzicami na terenie zakładu oraz kontrole w domach, co przynosiło oczekiwane zmiany. Przydzielano także nagrody pieniężne z funduszu zakładowego dla tzw. przodujących nauczycieli<sup>27</sup>.

W roku szkolnym 1965/1966 zakładem opiekuńczym V LO im. A. Mickiewicza było Wojewódzkie Przedsiębiorstwo Przemysłu Włókienniczego z siedzibą w Częstochowie. Dyrekcja szkoły i zakładu opiekuńczego współpracowały na podstawie corocznej umowy, zgodnie z którą zakład miał świadczyć na rzecz szkoły takie usługi, jak: udostępnienie młodzieży zwiedzania wapienników znajdujących się na terenie Częstochowy, przyznanie stypendium w wysokości 300 złotych miesięcznie dla najlepszego ucznia, spotkania pracowników inżynieryjno-technicznych z młodzieżą, zorganizowanie konkursów dotyczących 20-lecia PRL, 750-lecia Częstochowy i 1000-lecia Państwa Polskiego oraz zawodów strzeleckich z udziałem uczniów i pracowników zakładu. Zakład opiekuńczy świadczył dla szkoły pomoc materialną w postaci naprawy sprzętu radiowo-telewizyjnego, usługi w zakresie transportu, przydzielił materiały budowlane i narzędzia do pracowni zajęć technicznych<sup>28</sup>.

W innych liceach współpraca z zakładem opiekuńczym ograniczała się w zasadzie do świadczeń materialnych i wspólnych uroczystości. Tak było w LO im. W. Broniewskiego, gdzie w roku szkolnym 1961/1962 nie osiągnięto pożądaných wyników współpracy z zakładem opiekuńczym, która ograniczała się do korzystania przez młodzież z urządzeń Zakładów Wyrobów Blacharskich w ramach zajęć technicznych<sup>29</sup>. W kolejnym roku współpraca z zakładami opiekuńczymi skutko-

<sup>27</sup> APCz, PMRN, sygn. 4/290, Informacja z przeprowadzonej kontroli w zakładach 1 Maja w sprawie powziętej uchwały i wniosków KM PZPR w Częstochowie w dn. 22 II 63 r. i MRN z dn. 29 V 62 r. dotyczących spraw ideowo-wychowawczych dzieci i młodzieży na terenie Częstochowy, k. 115–116.

<sup>28</sup> APKat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie za rok szkolny 1965/66, k. 70.

<sup>29</sup> Tamże, sygn. 224/1137, Sprawozdanie za rok szkolny 1961/62, k. 7.

wała uzyskaniem pomocy naukowych do pracowni zajęć technicznych, organizowaniem wspólnych uroczystości, udostępnieniem zakładu do prowadzenia zajęć dla młodzieży, uzyskaniem funduszy i transportu<sup>30</sup>. W połowie dekady współpraca z zakładami opiekuńczymi opierała się na organizacji zajęć dla uczennic w Fabryce Latarek „Udziałowej”, pomocy zakładu w wyposażeniu pracowni zajęć technicznych, ufundowaniu sztandaru oraz doraźnej pomocy w dekoracji budynku i drobnych naprawach oraz kontroli stanu technicznego budynku i jego urządzeń. Organizowano wspólne uroczystości, narady i dyskusje, które miały wpływać wychowawczo na młodzież. Zróżnicowane formy pomocy miały wiązać się z przygotowaniem do obchodów 1000-lecia Polski i 750-lecia Częstochowy<sup>31</sup>. Nie wiadomo jednak, jakie konkretne problemy i działania podejmowano.

Typowa współpraca szkoły i zakładu opiekuńczego istniała również w LO im. M. Kopernika. W roku szkolnym 1962/1963 pomoc komitetu opiekuńczego ograniczyła się do udziału w wyposażeniu szkoły w niezbędne pomoce oraz w pracach remontowo-budowlanych<sup>32</sup>. Trzy lata później aż pięć zakładów pracy udzieliło szkole pomocy w przebudowie boiska szkolnego i części rekreacyjnej<sup>33</sup>. W LO im. K. Świerczewskiego komitet opiekuńczy w roku szkolnym 1961/1962 pomagał w transporcie, remontach, konserwacji i urządzeniu wnętrza szkoły oraz otoczenia. Młodzież klasy VIII odbywała zajęcia techniczne w zakładzie opiekuńczym, jakim była Częstochowska Fabryka Materiałów Biurowych<sup>34</sup>.

Pomoc gospodarcza była jedyną formą wsparcia oferowaną przez komitet opiekuńczy dla LO im. H. Sienkiewicza. W latach 1963–1965 pomocy finansowej i praktycznej w budowie sali gimnastycznej i krytej pływalni przy liceum udzieliły Przedsiębiorstwo Budownictwa Przemysłu Lekkiego oraz Spółdzielnia Inwalidów<sup>35</sup>. W roku szkolnym 1965/1966 rolę zakładu opiekuńczego pełniło Powszechne Przedsiębiorstwo Budowlano-Montażowe Kopalnictwa Rud Żelaza. Nie była to opieka określona umową, ale przedsiębiorstwo udzieliło szkole wydatnej pomocy w postaci przeprowadzenia kapitalnego remontu wnętrza szkoły i bieżącej konserwacji urządzeń. W ramach czynu społecznego wykonano wieszaki w szatni, udzielano wywrotek do wywozu gruzu. Szkoła korzystała z autobusu na wycieczki szkolne. Przedstawiciele zakładu opiekuńczego brali udział w uroczystościach szkolnych<sup>36</sup>. W latach 1966–1970 Rolnicze Przedsiębiorstwo Budowlane wzniosło przy szkole strzelnicę sportową<sup>37</sup>. Podobną działalność wykazywały zakłady opiekuńcze działające przy pozostałych liceach.

<sup>30</sup> Tamże, Sprawozdanie opisowe z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1962/63, k. 13.

<sup>31</sup> Tamże, Sprawozdanie opisowe z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1965/66, k. 27.

<sup>32</sup> Tamże, sygn. 224/1142, Ocena za rok 1962/63, k. 23.

<sup>33</sup> Tamże, Ocena wyników nauczania i wychowania w roku szkolnym 1965/66, k. 27.

<sup>34</sup> Tamże, sygn. 224/1143, Sprawozdanie w roku szkolnym 1961/62, k. 23.

<sup>35</sup> J. Sętowski, *IV Gimnazjum i Liceum im. H. Sienkiewicza 1945–2007*, [w:] *IV Liceum im. Henryka Sienkiewicza w Częstochowie 1862–2007*, red. J. Sętowski, Częstochowa 2007, s. 106.

<sup>36</sup> Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66, k. 84.

<sup>37</sup> J. Sętowski, dz. cyt., s. 106.

Ważnym elementem współpracy szkół i komitetów opiekuńczych były w latach sześćdziesiątych wycieczki do zakładów pracy organizowane w ramach wychowania politechnicznego młodzieży. Wycieczki do zakładów pracy miały na celu „zbliżyć szkołę do życia”. Wycieczki były zatwierdzane przez Inspektorat Oświaty i nie mogły mieć charakteru wyłącznie rozrywkowego. W planie wycieczki szkoła musiała uwzględnić elementy wychowawcze i poznawcze. Inspektorat zabezpieczał również pewne kwoty na wycieczki, powiązane z realizacją programu. Zakłady pracy umożliwiały także młodzieży stałą pracę i zdobycie kwalifikacji. Bywało jednak, że młodzież szkolna była wykorzystywana jako darmowa siła robocza, co potępiono w 1969 r. na jednym z posiedzeń Komisji Oświaty, gdzie zwrócono uwagę, że należy unikać angażowania młodzieży do prac produkcyjnych, niemających nic wspólnego z dokształcaniem<sup>38</sup>.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych podstawę działalności częstochowskich komitetów opiekuńczych stanowiły, obok instrukcji Komitetu Wykonawczego CRZZ o powołaniu i pracy zakładowych komitetów opiekuńczych nad szkołami z sierpnia 1960 r., także takie dokumenty, jak: uchwała Plenum KM PZPR z 17 kwietnia 1964 r. *Aktualne zadania szkół i Zakładów Opiekuńczych w pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży*, wytyczne Prezydium i Komitetu Wykonawczego CRZZ oraz ZG ZNP z dnia 13 kwietnia 1965 r. dla instancji związkowych i organów samorządu robotniczego w sprawie rozwijania społecznego frontu pomocy szkole w wychowaniu młodego pokolenia, uchwała egzekutywy KM PZPR z dnia 20 października 1967 r. w Częstochowie w sprawie zadań szkół, organizacji młodzieżowych, Komitetów Opiekuńczych i Rodzicielskich w pogłębianiu ideowo-wychowawczej działalności wśród młodzieży, jak również pisma Inspektoratu Oświaty w Częstochowie z 26 stycznia 1967 r. oraz z 15 września 1969 r., w których wytyczono kierunki pracy komitetów rodzicielskich i ich współpracy z zakładami opiekuńczymi<sup>39</sup>. Zadania komitetów opiekuńczych skupione były wokół zabezpieczenia bazy materialnej szkół i oddziaływań ideowo-wychowawczych. Pomoc w zabezpieczeniu bazy materialnej szkół realizowano przez przeprowadzanie remontów i dotacje finansowe<sup>40</sup>. Zakłady pracy zawierały umowę z dyrekcją szkoły, w której określano rodzaj świadczonego wsparcia. Odczuwano jednak brak aktu prawnego sankcjonującego opiekę zakładu pracy nad szkołą. W zasadzie bowiem współpraca odbywała się na zasadzie cichej umowy<sup>41</sup>.

Od początku lat siedemdziesiątych współpraca zakładów opiekuńczych ze szkołami przebiegała dwutorowo, obejmując pomoc materialną i oddziaływanie

<sup>38</sup> APCz, PMRN, sygn. 4/292, Protokół nr 31/69 z narady Komisji Oświaty MRN, k. 129.

<sup>39</sup> Tamże, sygn. 4/291, Protokół nr 32/72 z posiedzenia KO MRN odbytej w PMRN, b. pag.; Archiwum Urzędu Miasta w Częstochowie [dalej: AUM], sygn. 39/137, Informacja o pracy Komitetów Rodzicielskich i Zakładów Opiekuńczych nt.: *Zgodność współdziałania zakładów pracy i instytucji ze szkołami i komitetami rodzicielskimi w zakresie wychowania młodzieży*, k. 33.

<sup>40</sup> APCz, PMRN, sygn. 4/291, b. pag.

<sup>41</sup> Tamże, b. pag.

wychowawczo-ideowe. Pomoc materialna przybierała podobną postać w poszczególnych liceach i latach. Dla przykładu, w 1970 r. zakładem opiekuńczym LO im. J. Słowackiego było Wojewódzkie Przedsiębiorstwo Robót Inżynieryjnych. Świadczona przez zakład pomoc objęła udział w urządzeniu boiska szkolnego, wyłożenie płytkami części placu szkolnego, przeprowadzanie napraw instalacji i narzędzi do zajęć technicznych, dostarczenie szkole sprzętu gospodarczego i auta do przewozu mebli dla szkoły oraz materiałów do dekoracji<sup>42</sup>. Komitet umożliwił młodzieży szkolnej zwiedzanie zakładu i przeprowadzenie w nim wybranych zajęć z wychowania technicznego. Zakład udzielał autobusu na wycieczki szkolne, zakupywał nagrody książkowe dla młodzieży za dobre wyniki w nauce i pracy społecznej, ufundował sztandar<sup>43</sup>. W LO im. R. Traugutta udzielona szkole pomoc obejmowała obok prac remontowych i konserwacji budynku szkolnego także takie formy, jak: wypożyczanie filmów, zakup pomocy naukowych, opłacanie kółek zainteresowań, wycieczek i obozów, ufundowanie nagród dla uczniów i dla personelu sprzątającego, zakup materiałów do zajęć plastycznych i technicznych, dożywianie młodzieży szkolnej, sfinansowanie wynagrodzenia dla pracowników komitetu rodzicielskiego, w tym za prowadzenie chóru, oraz wynagrodzenia dla kucharki, dopłata do wieczorków i zabaw. Pomoc finansowa komitetu opiekuńczego była jednak niewielka w stosunku do wsparcia udzielonego szkole przez komitet rodzicielski<sup>44</sup>.

Zakładami opiekuńczymi LO im. W. Broniewskiego były Częstochowskie Zakłady Chemiczne Przemysłu Terenowego w Częstochowie i Częstochowska Fabryka Latarek. Udzielona szkole pomoc materialna objęła modernizację oświetlenia na sali gimnastycznej, pomalowanie pomieszczeń magazynowych i renowację balkonów, okien i drzwi wejściowych, reperację urządzeń sanitarnych i zamków, wykonanie regałów do archiwum, zapewnienie bojlera do pokoju lekarskiego oraz rozmontowanie pieca kuchennego<sup>45</sup>. Zakład opiekuńczy w LO im. J. Dąbrowskiego, którego rolę pełniła Huta im. B. Bieruta, finansował uniwersytet dla rodziców, wykonał drzwi do holu, urządzenia do umocowania zasłon, instalację elektryczną w pracowni fizycznej i chemicznej, wyremontował jedną salę lekcyjną oraz wypożyczał autokary na wycieczki szkolne – za zwrotem kosztów paliwa<sup>46</sup>. Z kolei w LO im. M. Kopernika, gdzie rolę zakładu opiekuńczego pełniło Częstochowskie Przedsiębiorstwo Budownictwa Przemysłowego, pomoc materialna obejmowała zakup zasłon dekoracyjnych do świetlicy oraz płótna białego do dekoracji szkoły<sup>47</sup>.

<sup>42</sup> Tamże, PMRN, sygn. 5/37, LO im. J. Słowackiego, b. pag.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże, Sprawozdanie z działalności Komitetu Rodzicielskiego przy LO im. R. Traugutta, b. pag.

<sup>45</sup> Tamże, III LO, b. pag.

<sup>46</sup> Tamże, VI LO, b. pag.

<sup>47</sup> Tamże, VII LO im. M. Kopernika, Dane dotyczące współpracy z Komitetem Rodzicielskim i Zakładem Opiekuńczym, b. pag.

Zakłady pracy włączały się w niesienie szkołom pomocy ideowo-wychowawczej. Za przykład może posłużyć LO im. J. Słowackiego, gdzie dyrektor zakładu opiekuńczego, jakim było Wojewódzkie Przedsiębiorstwo Robót Inżynierskich, uczestniczył w niektórych zebraniach rady pedagogicznej dotyczących spraw wychowawczych. Dyrektor i sekretarz POP zakładu opiekuńczego wraz z przedstawicielami ZMS i ZHP brali udział w zebraniach szkolnej POP, których tematem była praca organizacji młodzieżowych. Przedstawiciele zakładu opiekuńczego brali udział w akademiach i uroczystościach organizowanych przez szkołę. Dyrektor zakładu zapoznawał uczniów z organizacją i działalnością przedsiębiorstwa, uczniom szkoły udzielano wywiadów<sup>48</sup>.

W LO im. W. Broniewskiego, w ramach wsparcia ideowo-wychowawczego ze strony zakładu opiekuńczego, specjaliści wygłosili prelekcje na temat zapobiegania chorobom wenerycznym i innym chorobom zakaźnym oraz wykłady na temat przestępczości wśród młodzieży. Organizowano wieczornice poświęcone bojownikom o wyzwolenie społeczne i narodowe. Przedstawiciele komitetów opiekuńczych zapraszano wraz z członkami partii na przyrzeczenie harcerskie. Przeprowadzono zbiórki poświęcone pamięci narodowej. Dzięki współpracy z komitetem opiekuńczym młodzież uczestniczyła w spotkaniu z powstańcami śląskimi oraz wzięła udział w Olimpiadzie Wiedzy o Powstańcach Śląskich<sup>49</sup>. W LO im. J. Dąbrowskiego przedstawiciele Huty im. B. Bieruta przeprowadzali rozmowy z rodzicami uczniów zaniedbanych, a zakład wspierał uniwersytet dla rodziców. Organizowano imprezy i zajęcia sportowe z uczniami w Domu Kultury Huty<sup>50</sup>. W LO im. M. Kopernika przedstawiciele zakładu opiekuńczego – Częstochowskiego Przedsiębiorstwa Budownictwa Przemysłowego – brali udział w akademiach okolicznościowych i spotkaniach z młodzieżą. Umożliwiono młodzieży zwiedzanie innych zakładów pracy. Przedstawiciele komitetu opiekuńczego uczestniczyli w zebraniach organizacji ZMS i ZHP oraz w organizowaniu prelekcji dla rodziców<sup>51</sup>.

Wszystkie licea ogólnokształcące w Częstochowie nawiązały współpracę z zakładami pracy. Niektóre z przedsiębiorstw sprawowały pieczę nad daną szkołą przez wiele lat. Bywało, że jedna szkoła korzystała ze wsparcia wielu zakładów jednocześnie. Dla przykładu, w 1973 r. licea ogólnokształcące w Częstochowie współpracowały z następującymi zakładami opiekuńczymi: LO im. J. Słowackiego – z Wojewódzkim Przedsiębiorstwem Robót Instalacyjnych; LO im. R. Traugutta – z Wojewódzką Spółdzielnią Spożywców „Jedność”; LO im. W. Broniewskiego – z Częstochowskimi Zakładami Chemicznymi i Częstochowską Fabryką Latarek; LO im. H. Sienkiewicza – z Częstochowskimi Zakładami Materiałów Ogniotrwałych, Wojewódzkim Przedsiębiorstwem Przemysłu

<sup>48</sup> Tamże, LO im. J. Słowackiego, b. pag.

<sup>49</sup> Tamże, III LO, b. pag.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Tamże.

Wapienniczego, Częstochowskimi Zakładami Materiałowymi Przemysłu Terenowego oraz Miejskim Zarządem Budynków Mieszkaniowych, LO im. J. Dąbrowskiego – z Hutą im. B. Bieruta – walcownią rur, LO im. M. Kopernika – z Częstochowskimi Zakładami Budownictwa Przemysłowego, LO im. K. Świerczewskiego – z Częstochowskimi Zakładami Materiałów Biurowych, Liceum Korespondencyjne – z Częstochowską Fabryką Igieł, Liceum dla Pracujących – z Hutą Szkła<sup>52</sup>.

Zakłady opiekuńcze wspólnie z komitetami rodzicielskimi partycypowały w realizacji programu Jednolitego Systemu Wychowania. Lata 1972–1975 poświęcone zostały doskonaleniu pracy ideowej i opiekuńczo-wychowawczej komitetów rodzicielskich i opiekuńczych oraz innych partnerów JSW z młodzieżą<sup>53</sup>. Organizowano w tym czasie spotkania z weteranami ruchu robotniczego, kombatanami II wojny światowej, przodownikami pracy, działaczami partyjnymi, oficerami Ludowego Wojska Polskiego, funkcjonariuszami Milicji Obywatelskiej, a także przedstawicielami sądownictwa, prokuratury i radnymi. Formą współpracy ze środowiskiem były również wycieczki do zakładów pracy (251 prezentacji dla młodzieży licealnej), zwiedzanie wystaw, izb tradycji lub izb pamięci i perspektyw w zakładach pracy, organizowano wycieczki turystyczno-krajoznawcze (76 wycieczek). Od 1973 r. imprezy szkolne, akademie i poranki zyskały rangę imprez środowiskowych odbywających się z udziałem rodziców, przedstawicieli zakładów opiekuńczych oraz samorządów mieszkańców<sup>54</sup>.

W wyniku analizy pracy zakładów opiekuńczych, przeprowadzonej w roku szkolnym 1975/1976 przez Inspektorat Oświaty w porozumieniu z Komisją Oświaty KM PZPR, podjęto wnioski zmierzające do usprawnienia systemu opiekuńczego zakładów pracy nad szkołami. Każdej z nich przydzielono zakład pracy jako jednostkę opiekuńczą, polecając dyrekcjom szkół opracowanie, wspólnie z przedstawicielami zakładów, projektów planów współpracy oraz przedyskutowanie wysuniętych w nich zadań z dyrekcjami, komitetami zakładowymi PZPR i przedstawicielami rad zakładowych pod kątem realności ich przyszłej realizacji. Uzyskane przez inspektorat sprawozdania świadczyły, że w większości wypadków akcja opiekuńcza zakładów pracy powiodła się. Przejawiało się to dużym zaangażowaniem w remonty i renowację budynków szkolnych w okresie wakacyjnym, także systematyczną pomocą szkołom w ciągu całego roku szkolnego w zabezpieczeniu realizacji zadań dydaktycznych i oddziaływania ideowo-wychowawczego na młodzież, zgodnie z założeniami programu JSW<sup>55</sup>.

<sup>52</sup> Tamże, sygn. 5/31, Wykaz zakładów opiekuńczych szkół i placówek, k. 292.

<sup>53</sup> Tamże, KM PZPR, sygn. 199, Protokół nr 10/75 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miasta i Powiatu PZPR, Załącznik. Ocena stopnia realizacji planu perspektywicznego rozwoju szkolnictwa w latach 1972–1975, b. pag.

<sup>54</sup> Tamże.

<sup>55</sup> AUM, sygn. 39/137, k. 34–36.



Podstawowe zadania, jakie przypisywano ówczesnej szkole, w tym wychowanie młodzieży na pełnowartościowych obywateli społeczeństwa socjalistycznego o „skryształowanym obliczu ideowo-moralnym”<sup>56</sup> – nie mogły zostać zrealizowane bez pełnego udziału środowiska reprezentowanego przez zakłady opiekuńcze<sup>57</sup>. Według informacji lokalnych władz partyjnych, podjęte w Częstochowie w połowie lat siedemdziesiątych kroki w zakresie koordynacji działań partnerów JSW dały oczekiwane rezultaty. Zakłady opiekuńcze wspólnie z innymi sojusznikami JSW włączały się w organizację uroczystości i prac związanych z VII Zjazdem PZPR, wyborami do Sejmu i rad narodowych i innych, których celem było pogłębianie pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży i nauczycieli. Zebrania komitetów opiekuńczych nie koncentrowały się już wyłącznie na problematyce ekonomicznej, ale wchodziły w obszar prac o charakterze ideowo-wychowawczym<sup>58</sup>.

W świetle dostępnych materiałów archiwalnych jednoznaczna ocena realnego zaangażowania zakładów pracy w działalność wychowawczą szkół jest problematyczna. Jednakże istnienie oczekiwanych przez władze sukcesów na polu ideowo-wychowawczym należy przypisywać „łączeniu prac ideowych z tradycjami szkół częstochowskich”<sup>59</sup>.

Celem rozwijania funkcji wychowawczych zakładów pracy i oddziaływania na kulturę wychowawczą domu rodzicielskiego, w zakładach organizowano wspólne uroczystości z udziałem delegatów szkół, a w szkołach – z udziałem przedstawicieli zakładu opiekuńczego. Szczególne osiągnięcia notowano na tym polu w LO im. K. Świerczewskiego i LO im. J. Dąbrowskiego<sup>60</sup>. Próbowano również zacieśniać kontakty młodzieży z zakładami opiekuńczymi, co odbywało się na drodze organizowania przez uczniów występów artystycznych dla załóg pracowniczych i branie udziału w konkursach zakładowych<sup>61</sup>.

W ramach współpracy ze środowiskiem zapraszano do szkół na apele poranne i lekcje wychowania obywatelskiego przedstawicieli władz partyjnych, administracyjnych, zakładów pracy i członków ZBoWiD<sup>62</sup>. Zapewniano młodzieży osobiste kontakty z weteranami ruchu robotniczego, przodownikami pracy i racjonalizatorami, które odbywały się na lekcjach historii, wychowania obywatelskiego oraz w sali historii 6. Pułku Warszawskiego Zmechanizowanego w Częstochowie<sup>63</sup>. W oparciu o zakłady pracy, komitety rodzicielskie i opiekuńcze oraz Komendę Hufca ZMP organizowano obozy harcerskie, kolonie i biwaki<sup>64</sup>.

<sup>56</sup> Tamże, sygn. 39/138, Informacja o zadaniach opiekuńczo-wychowawczych Komitetów Rodzicielskich i Zakładów Opiekuńczych w placówkach oświatowo-wychowawczych w Częstochowie (1974–75), k. 142.

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 235, Protokół nr 20/76, k. 317–318.

<sup>59</sup> AUM, sygn. 39/137, Informacja. Realizacja zadań opiekuńczo-wychowawczych przez komitety rodzicielskie i zakłady pracy, k. 426.

<sup>60</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 235, Protokół nr 18/76, k. 279–280.

<sup>61</sup> Tamże.

<sup>62</sup> Tamże, Protokół nr 20/76, k. 317–318.

<sup>63</sup> Tamże, Protokół nr 18/76, k. 279–280.

<sup>64</sup> Tamże.

Przedstawiciele zakładów pracy brali udział w pracach komitetów rodzicielskich wszystkich szkół. W ramach uniwersytetów dla rodziców wspólnie z TKKŚ organizowano pogadanki, odczyty dydaktyczno-wychowawcze, przeprowadzano rozmowy z rodzicami uczniów zaniedbujących naukę szkolną, ale i z tymi rodzicami, których dzieci osiągały bardzo dobre wyniki w nauce. Wśród rodziców popularyzowano czytelnictwo czasopism pedagogicznych, nowy kodeks ucznia oraz ceremoniał szkolny<sup>65</sup>. Zakłady pracy prowadziły również ocenę wyników w nauce dzieci swoich pracowników<sup>66</sup>. Przedstawiciele zakładów pracy, instytucji społeczno-politycznych i naukowych uczestniczyli w pedagogizacji rodziców. Akcja ta odnosiła sukcesy przede wszystkim w LO im. J. Dąbrowskiego i LO im. R. Traugutta<sup>67</sup>. Komitet Miejski PZPR zauważał coraz większą integrację działań sojuszników szkoły, co miało się przejawiać w realizacji Kodeksu Ucznia, ceremoniału szkolnego czy ślubowania uczniów, które w niektórych szkołach stawały się świętami środowiskowymi<sup>68</sup>. Przy współudziale komitetów opiekuńczych zorganizowano Izby Pamięci Narodowej w liceach ogólnokształcących im. H. Sienkiewicza oraz im. W. Broniewskiego, a pierwszą w mieście Izbę Tradycji Zakładu Opiekuńczego – w LO im. J. Dąbrowskiego<sup>69</sup>.

Ważnym elementem oddziaływania ideowo-wychowawczego na młodzież była praca społecznie użyteczna, głównie w postaci czynów społecznych podejmowanych na rzecz zakładu opiekuńczego i środowiska<sup>70</sup>. W realizację czynów społecznych młodzieży na rzecz środowiska włączali się przedstawiciele zakładów pracy. Przykładem może być Dzień Czynu Społecznego Młodzieży zrealizowany w ostatnią niedzielę kwietnia 1976 r., kiedy pracownicy zakładów pracy wspólnie z młodzieżą szkolną pracowali przy pielęgnacji zieleni miejskiej<sup>71</sup>. Zakłady opiekuńcze współdziałały ze szkołami także w zakresie wychowania młodzieży szkolnej i rozpoczynającej pracę w zakładzie produkcyjnym<sup>72</sup>.

Zarówno lokalne władze partyjne, jak i oświatowe wyrażały zadowolenie z pracy zakładów i instytucji opiekujących się placówkami szkolnymi. Niektóre z nich wypracowały efektywne formy pracy z uczniami. Dobre wyniki osiągnęła w tym zakresie zwłaszcza Huta im. B. Bieruta, opiekująca się LO im. J. Dąbrowskiego<sup>73</sup>. Pozytywne rezultaty społecznego frontu wychowawczego lokalne władze partyjne przypisywały uchwałom podjętym przez KM PZPR, na podstawie których zobowiązano zakłady pracy, instytucje i organizacje społeczno-polityczne do stałego i ścisłego współdziałania ze szkołami<sup>74</sup>.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> Tamże, Protokół nr 20/76, k. 317–318.

<sup>69</sup> Tamże, k. 319.

<sup>70</sup> Tamże, Protokół nr 18/76, k. 279–280.

<sup>71</sup> Tamże, Protokół nr 20/76, k. 319.

<sup>72</sup> Tamże, Protokół nr 18/76, k. 279–280.

<sup>73</sup> Tamże, Protokół nr 20/76, k. 319.

<sup>74</sup> Tamże, Protokół nr 18/76, k. 279–280.

Komitety opiekuńcze pełniły również funkcję kontroli społecznej, co przejawiało się zwłaszcza w zasiadaniu wspólnie z nauczycielami, przedstawicielami organizacji społecznych i młodzieżowych oraz Milicji Obywatelskiej w składzie szkolnych komisji wychowawczych do spraw dzieci i młodzieży<sup>75</sup>.

W roku szkolnym 1977/78 wszystkie licea ogólnokształcące realizowały program pracy ideowo-wychowawczej po VII Zjeździe PZPR, w którym ważne miejsce przypadło komitetom opiekuńczym. W oparciu o wytyczne Ministerstwa Oświaty i Wychowania i Prezydium Centralnej Rady Związków Zawodowych z 1 czerwca 1976 r. ujednotaczono program współpracy szkoły z zakładem pracy, który obejmował szkołę opieką na mocy porozumienia podpisanego między stronami<sup>76</sup>. Głównym przedmiotem zainteresowania i pracy komitetów opiekuńczych nadal miało być umacnianie socjalistycznego kierunku wychowania młodzieży i wiązanie procesu wychowawczego z życiem. Postulowano włączenie w szerszym zakresie do pracy w komitetach opiekuńczych zakładowego aktywu partyjnego i związkowego oraz wprowadzenie obowiązku uczestniczenia w konkursie ogłoszonym przez CRZZ i redakcję „Głosu Pracy” pod hasłem: „Zakład pracy pomaga szkole”<sup>77</sup>.

Główny cel pracy ideowo-wychowawczej szkół u schyłku lat siedemdziesiątych został sformułowany przez KW PZPR jako: „integrowanie młodzieży wokół zadań socjalistycznego rozwoju kraju oraz upowszechnienie świadomości celów socjalizmu, strategii społeczno-gospodarczej i innych problemów związanych z rozwojem społeczeństwa”<sup>78</sup>. Jednym z celów dokonującej się reformy miało być przekształcenie tradycyjnej szkoły nauczającej w szkołę wychowującą, zintegrowaną z instytucjami wychowania pozaszkolnego, do których należały zakłady opiekuńcze. W Częstochowie działały już wówczas szkoły spełniające funkcje szkoły środowiskowej. O powodzeniu planu włączenia zakładów pracy w proces ideologiczno-wychowawczego oddziaływania na uczniów świadczyć miała deklarowana coraz większa koncentracja zebrań komitetów opiekuńczych wokół problematyki ideowego wychowania młodzieży. Podstawę do rozwijania akcji pomocy szkole w wychowaniu młodzieży i przygotowaniu jej do życia stanowiły: zarządzenie MOiW z dnia 1 czerwca 1976 r. oraz wytyczne Prezydium CRZZ w sprawie współpracy zakładów pracy ze szkołami. Działalność ta służyć miała zacieśnianiu kontaktów młodzieży ze środowiskiem robotniczym, zapoznaniu jej z wartością i społecznym znaczeniem pracy, rolą organizacji partyjnej i związkowej<sup>79</sup>.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> Tamże, zespół: Wojewódzka Rada Narodowa w Częstochowie [dalej: WRN], sygn. 8/252, k. 41.

<sup>77</sup> Tamże, k. 41–42.

<sup>78</sup> Tamże, zespół: Komitet Wojewódzki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w Częstochowie [dalej: KW PZPR], sygn. 423/1, k. 1–6.

<sup>79</sup> Tamże.

Działalność zakładów pracy wobec szkół nadal była dwukierunkowa i dotyczyła sfery wychowawczo-ideowej i kulturalnej pracy szkół oraz poprawy ich bazy materialnej. Szczególne osiągnięcia posiadała Huta im. B. Bieruta. Zakładowy Dom Kultury im. B. Bieruta prowadził działalność dla młodzieży szkół z dzielnicy Raków, przede wszystkim LO im. J. Dąbrowskiego, w formie odczytów, turniejów szachowych i sportowych. Podobną rolę spełniały ośrodki społeczno-wychowawcze w dzielnicy Tysiąclecie. W dzielnicy Śródmieście działał Klub Kulturalno-Oświatowy „Emko”<sup>80</sup>. Pracownicy zakładów realizowali zajęcia w kółkach zainteresowań, umożliwiano młodzieży udział w zajęciach prowadzonych przez zakładowe domy kultury i spółdzielcze ośrodki społeczno-wychowawcze<sup>81</sup>.

Zakłady współdziałały ze szkołami w preorientacji zawodowej wśród uczniów. Wychowawczą rolę przypisywano wycieczkom młodzieży do zakładów pracy. Wiele zakładów, jak: Wigolen, Elanex, Huta im. B. Bieruta, Warta, umożliwiała uczniom zwiedzanie wydziałów produkcyjnych. Zapoznawano młodzież z technologią pracy, co wpływać miało na preorientację zawodową zgodną z potrzebami gospodarki narodowej<sup>82</sup>. Organizowano spotkania z pracobnikami pracy, które pozwalały uczniom zapoznać się z nowymi zawodami<sup>83</sup>. Wychowanie przez pracę odbywało się w szkołach w różnych formach, dużą rolę odgrywały czyny społeczne młodzieży szkolnej na rzecz środowiska<sup>84</sup>.

W niemal każdej szkole ponadpodstawowej widoczny był udział przedstawicieli zakładów pracy w świętach szkolnych, akademiach środowiskowych w dzielnicy Raków i Tysiąclecie, uroczystościach szkolnych, wspólnie organizowano imprezy sportowe. Zakłady pracy organizowały biwaki harcerskie, pomagały w organizowaniu i przeprowadzaniu wycieczek krajoznawczych<sup>85</sup>.

Przedstawiciele zakładów opiekuńczych wchodziłi w skład szkolnych komisji społeczno-wychowawczych, które analizowały przypadki niewłaściwego zachowania uczniów i podejmowały środki zaradcze. Rady zakładowe przeprowadzały interwencje wśród rodziców zaniedbujących sprawy wychowawcze i opiekuńcze<sup>86</sup>. Zakłady uczestniczyły w pedagogizacji rodziców, prowadziły

<sup>80</sup> Tamże, KM PZPR, sygn. 253, Protokół nr 15/80 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Ocena współdziałania szkół i placówek oświatowo-wychowawczych z zakładami pracy, b. pag.

<sup>81</sup> Tamże, sygn. 243, Protokół nr 15/79 z posiedzenia Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Informacja Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie o realizacji przez instancję i organizacje partyjne oraz organizacje młodzieżowe Uchwały Plenum KW PZPR z marca 1978 r., dotyczącej udziału młodzieży w realizacji Uchwał VII zjazdu i postanowień II Krajowej Konferencji PZPR, b. pag.; AUM, sygn. 39/137, Ocena współdziałania szkół i placówek oświatowo-wychowawczych z zakładami pracy, k. 250.

<sup>82</sup> APCz, KW PZPR, sygn. 423/1, k. 1–6.

<sup>83</sup> Tamże, KM PZPR, sygn. 253, b. pag.

<sup>84</sup> Tamże KW PZPR, sygn. 423/1, k. 1–6.

<sup>85</sup> Tamże, KM PZPR, sygn. 253, b. pag.; sygn. 243, b. pag.

<sup>86</sup> Tamże, sygn. 253, b. pag.

rozpoznanie wyników w nauce i wychowaniu dzieci pracowników Huty im. B. Bieruta i innych. POP i rady zakładowe pomagały szkołom w rozmowach z rodzicami uczniów trudnych, udzielały pochwał rodzicom wzorowo wychowującym dzieci<sup>87</sup>.

Zakłady pracy i instytucje, sprawując wobec szkół funkcję opiekuńczo-wychowawczą, wykonywały bieżące remonty i naprawy, udzielały szkołom pomocy finansowej i wykonywały prace społecznie użyteczne<sup>88</sup>.

W wielu przypadkach współpraca szkoły z zakładem pracy była obustronna. Jej przejawem była nie tylko praca społecznie użyteczna młodzieży szkolnej na rzecz zakładu, ale także udział w uroczystościach zakładowych, przygotowywanie przez uczniów programów artystycznych i popularyzowanie sylwetek wzorowych pracowników. Szkoły udostępniały zakładom sale gimnastyczne i boiska na ćwiczenia rekreacyjne oraz uroczystości. W ramach pedagogizacji rodziców nauczyciele organizowali odczyty pedagogiczne dla rodziców zakładu opiekuńczego. Rady pedagogiczne szkół zabezpieczały kadry na kolonie i półkolonie organizowane przez zakłady opiekuńcze. Ponadto dyrekcje szkół udostępniały lokale dla pracy samorządów mieszkańców czy terenowych organizacji partyjnych<sup>89</sup>.

Na początku lat osiemdziesiątych lokalne władze partyjne zwracały uwagę na konieczność wypracowania nowych form współpracy szkoły z zakładami opiekuńczymi w związku z realizacją Jednolitego Systemu Wychowania. Oś współpracy stanowić miały organizacje partyjne, przy zachowaniu wiodącej roli nauczycieli i wychowawców, zwłaszcza członków PZPR. Wskazywano na konieczność koncentracji sił i środków materialnych i dydaktycznych sojuszników szkoły<sup>90</sup>.

Komitety opiekuńcze i zakłady pracy w omawianym okresie miały pełnić rolę sojusznika socjalistycznego wychowania młodzieży. Świadczenie szkole pomocy materialnej miało mieć drugorzędne znaczenie. Tymczasem, przynajmniej w pierwszym dziesięcioleciu funkcjonowania komitetów opiekuńczych, szkoły najbardziej skorzystały na udzielonym im wsparciu materialnym. Większe zaangażowanie niektórych zakładów pracy w działalność ideowowychowawczą rozpoczęło się w latach sześćdziesiątych i było konsekwencją raczej odgórznej presji władz partyjnych i administracji oświatowej niż woli dyrekcji zakładów pracy. Deklarowane ożywienie pracy ideowowychowawczej zakładów na rzecz szkół w latach siedemdziesiątych związane było z realizacją programu Jednolitego Systemu Wychowania. Jakość i rezultaty tej pracy są jednak trudne do jednoznacznej interpretacji, głównie z uwagi na przewagę materiałów partyjnych dotyczących omawianej kwestii. Niewątpliwie jednak dzięki pomocy zakładów pracy częstochowskie licea ogólnokształcące miały możliwość przeprowadzenia wielu remontów i napraw, uzyskania pomocy naukowych i dodatkowego wspar-

<sup>87</sup> Tamże.

<sup>88</sup> Tamże.

<sup>89</sup> AUM, sygn. 39/137, k. 255.

<sup>90</sup> APCz, KW PZPR, WNOiK, sygn. 423/69, b. pag.

cia finansowego, które pozytywnie wpłynęły na ich pracę dydaktyczno-wychowawczą.

## **Bibliografia**

### **I. Źródła archiwalne**

Archiwum Państwowe w Częstochowie:

zespół: Komitet Miejski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w Częstochowie,

zespół: Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w Częstochowie,

zespół: Wojewódzka Rada Narodowa w Częstochowie,

zespół: Komitet Wojewódzki Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w Częstochowie.

Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach.

Archiwum Urzędu Miasta w Częstochowie: Materiały Wydziału Oświaty i Wychowania Urzędu Miejskiego w Częstochowie z 1973–1989.

### **II. Źródła publikowane**

„Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” 1949

### **III. Czasopisma i prasa**

*Spółdzielczość w darze częstochowskiej młodzieży. Akt fundacji liceum Traugutta – podpisany*, „Gazeta Częstochowska” 1961, nr 20.

*Z uroczystości fundacji gmachu*, „Życie Częstochowy” 1961, nr 118.

### **IV. Opracowania**

Nalepiński W., *Działalność komitetów rodzicielskich*, Warszawa 1967.

Sętowski J., *IV Gimnazjum i Liceum im. H. Sienkiewicza 1945–2007*, [w:] *IV Liceum im. Henryka Sienkiewicza w Częstochowie 1862–2007*, red. J. Sętowski, Częstochowa 2007.

## **Industrial plants patronage over the general secondary schools in Częstochowa between 1945 and 1989**

### **Summary**

In 1945–1989, the role of industrial plants was to assist the school in the socialist education of the youth. Material assistance would be of secondary importance. However, at least in the first decade of functioning of welfare committees, most schools benefited from the material support. Greater involvement of some industrial plants in the ideological and educational activities began in the sixties and was rather a consequence of top–down pressures of party authorities and educational administration than the will of the industrial plants management. Nevertheless, the quality and results of their work are difficult to clear interpretation, mainly due to the predominance of party materials on this issue. Undoubtedly, thanks to the help of industrial plants, the general secondary schools in Częstochowa had the opportunity to accomplish many extensive renovations and repairs, purchase educational aids and receive additional financial support which positively affected their didactic work.

**Keywords:** secondary schools, Częstochowa, 1945–1989 period.





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.90>

Dorota Anna MĘTRAK

## Przemiany organizacyjne szkolnictwa plastycznego w Polsce w latach 1945–1990 w świetle uregulowań prawnych

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo artystyczne, szkolnictwo plastyczne, edukacja, organizacja średniego szkolnictwa artystycznego.

### Wprowadzenie

W dotychczasowej literaturze temat szkolnictwa artystycznego – zwłaszcza szkolnictwa plastycznego – pojawiał się sporadycznie i był traktowany marginalnie. Proces tworzenia w Polsce załączków wzmiankowanego szkolnictwa w XVIII w. stanowił część ogólnoeuropejskich trendów powstawania tego typu szkół. Związane było to ze wzrostem znaczenia społecznego sztuki, wymogiem stawało się wszechstronne kształcenie artystów i wprowadzanie nowych metod nauczania oraz specjalizacji. Rozwój systemu szkolnego nauczania stanowił rozwiązanie wobec problematyki zagadnień artystyczno-estetycznych. Szkoły dawały bowiem większe możliwości zatrudniania nauczycieli i dostępność specjalistów różnych dziedzin sztuki<sup>1</sup>. Inspiracją dla tych zmian okazały się rosnące potrzeby rzemiosła w zakresie rysunku i zdobnictwa; z ekonomicznego punktu widzenia „szkoły sztuk pięknych są bardzo ważne dla produkcji przemysłowej”<sup>2</sup>.

O powstaniu i rozwoju szkolnictwa zawodowego plastycznego średniego w historiografii powojennej edukacji polskiej praktycznie nie ma w ogóle opracowań<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> K. Bartnicka, *Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX w. 1764–1831*, Wrocław 1971, s. 13.

<sup>2</sup> Tamże, s. 14–15.

<sup>3</sup> Zob. A. Michalski, *Szkolnictwo artystyczne województwa bydgoskiego w latach 1945–1975*, Bydgoszcz 1999; *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – Teoria – Praktyka. Materiały LIII*

Brak syntetycznie potraktowanych przemian systemu szkolnictwa plastycznego w Polsce skłania do zainteresowania się tą dziedziną. Istnieją, co prawda, publikacje dotyczące życia kulturalnego w różnych regionach Polski, nawiązujące do spraw szkolnictwa plastycznego, nie przedstawiają jednak pełnego obrazu ani skali przemian, jakim ono podlegało po 1945 r.<sup>4</sup> O ile szkolnictwo muzyczne doczekało się nielicznych publikacji, o tyle plastyczne szkolnictwo artystyczne wymaga głębszej analizy. Tym bardziej, że już od czasów międzywojennych można zauważyć wyraźny trend rozdziału metod kształcenia: model tradycyjny wzorowany na ówczesnych programach akademickich (kursy rysunku i malarstwa) oraz model szkół tzw. artystyczno-przemysłowych kształcących rzemieślników i projektantów przemysłowych (zajęcia zawodowe połączone z nauczaniem ogólnoplastycznym)<sup>5</sup>.

## 1. Tworzenie struktur szkolnictwa artystycznego w powojennej Polsce

Na mocy dekretu PKWN (1944) powołano Resort Kultury i Sztuki (przekształcony później w Ministerstwo Kultury i Sztuki), jednym z jego zadań – poprzez Wydział Szkolnictwa Artystycznego – było zarządzanie szkolnictwem artystycznym<sup>6</sup>.

Pierwszy dokument, który został wydany przez kierownika Resortu Kultury i Sztuki, dotyczył tworzenia organów kultury i sztuki przy urzędach wojewódzkich i starostwach powiatowych<sup>7</sup>. Przy tych pierwszych miały być utworzone wydziały kultury i sztuki, a przy starostwach powiatowych (grodzkich) referaty kultury i sztuki. Do ich zadań należało w szczególności: „zakładanie i nadzorowanie [...] instytutów i szkół muzycznych, choreograficznych i sztuk plastycz-

---

*ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005.

<sup>4</sup> Zob. J. Filipczyk, *Sztuka na peryferiach. Opolskie środowisko plastyczne 1945–1983*, Opole 2005; A. Jachimczyk, *Życie kulturalne Kielc 1945–1975*, Kielce 2002.

<sup>5</sup> Ł. Grzejszczak, *Szkolnictwo plastyczne w Łodzi w latach 1985–1939. Metody kształcenia i ich wpływ na rozwój miejscowego środowiska artystycznego*, [w:] *Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – Teoria – Praktyka. Materiały LIII ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005, s. 158.

<sup>6</sup> *Ustawa z dnia 31 grudnia 1945 r. o powołaniu Rządu Tymczasowego Rzeczypospolitej Polskiej* (Przedruk z Dz. U. R.P. Nr 19 poz. 99), „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki” [dalej: Dz.Urz. MKiS] 1946, nr 1, poz. 1, s. 2; *Dekret PKWN z dnia 15 września 1944 o zakresie działania i organizacji Resortu Kultury i Sztuki* (Przedruk z Dz. U. R.P. Nr 5, poz. 25), Dz.Urz. MKiS 1946, nr 1, poz. 2, s. 23.

<sup>7</sup> *Rozporządzenie Kierownika Resortu Kultury i Sztuki, wydane w porozumieniu z Kierownikiem Resortu Administracji Publicznej z dnia 5 października 1944 r. o utworzeniu organów kultury i sztuki przy Urzędach Wojewódzkich i Starostwach Powiatowych* (Przedruk z Dz. U. R.P. Nr. 7, poz. 37), Dz.Urz. MKiS 1946, nr 1, poz. 4, s. 3.

nych”<sup>8</sup>. W resorcie MKiS został m.in. wydzielony Departament Plastyki zajmujący się „sprawami szkolnictwa artystycznego plastyki wszystkich typów i stopni, sprawami przygotowania nauczycieli w zakresie sztuk plastycznych, wydawnictw artystycznych, itd.”<sup>9</sup>.

Wobec nieistniejącej praktycznie struktury szkolnictwa, MKiS wydało instrukcję obligującą podległe resortowi placówki i wydziały kultury i sztuki (z referatami) przy urzędach gminnych, powiatowych i wojewódzkich, do przesyłania miesięcznych sprawozdań poszczególnym departamentom<sup>10</sup>. Wznawianie szkolnictwa odbywało się na bazie istniejącego przed wojną ustroju szkolnego: nie uchylono formalnie ustawy oświatowej z 1932 r., zmodyfikowano ją jedynie pod kątem organizowania szkół i kursów<sup>11</sup>. O całym kształcie polskiej oświaty decydowały czynniki partyjne i ideologiczne, a podstawą nowego systemu była przede wszystkim ogólna dostępność oświaty dla wszystkich warstw społecznych, bezpłatność nauczania poprzez odejście od elitarności płatnych (najczęściej) szkół działających przed wojną, jednolitość ustroju szkolnego i likwidacja progów selekcyjnych przy przechodzeniu do wyższych szczebli systemu oświaty oraz obowiązkowe kształcenie do 18. roku życia<sup>12</sup>. Władysław Ozga pisał: „Polska inteligencja zdziesiątkowana została przez Niemców, a zwłaszcza ludzie nauki i sztuki, zostaną otoczeni specjalną opieką. Odbudowa szkół zostanie natychmiast podjęta” (*Manifest PKWN*)<sup>13</sup>. Odbudowa ze zniszczeń wojennych struktur szkolnictwa, będących jedną z największych polskich strat, przebiegała powoli. Braki kadry nauczycielskiej, odpowiedniej bazy lokalowej, sprzętów, podręczników, pomocy dydaktycznych – wszystko to stanowiło ogromne wyzwanie i odbywało się równocześnie ze zmianami organizacyjno-prawnymi struktur publicznych. Na fali ogólnej odbudowy oświaty po wojnie, zachęcania do spontanicznego wznawiania działalności szkół, jak najszybszego przeprowadzania remontów budynków i pomieszczeń, nawoływań do pomocy rodziców, uczniów i wszystkich chętnych, pojawiło się wiele lokalnych inicjatyw. Wpisywały się w dążenia władzy do uruchamiania szkół – nawet początkowo bez pozwoleń popartych przepisami prawnymi<sup>14</sup>. Nie istniała zatem żadna rejonizacja przy uruchamianiu szkół plastycz-

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Zarządzenie wewnętrzne MKiS w sprawie działania poszczególnych jednostek organizacyjnych w Zarządzie Centralnym MKiS, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 3, poz. 5, s. 40.

<sup>10</sup> Okólnik. Instrukcja z 11 czerwca 1945 r. dotycząca miesięcznych sprawozdań dla Ministerstwa Kultury i Sztuki, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 1, poz. 19, s. 11.

<sup>11</sup> Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389; Dekret z dnia 23 października 1945 r. o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym, Dz.U. 1945, nr 50, poz. 304/20, art. 1.

<sup>12</sup> M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978, s. 64–71.

<sup>13</sup> W. Ozga, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1960, s. 110.

<sup>14</sup> Zob. S. Skrzyszewski, *Wezwanie do nauczycielstwa polskiego* (Dz.U. Resortu Oświaty 1944, nr 1–4).

nych. Tworzono je żywiółowo – zarówno tam, gdzie już wcześniej funkcjonowały podobne placówki (np. Warszawa, Kraków, Poznań i Bydgoszcz), jak i tam, gdzie działali zapaleńcy upowszechniania kultury artystycznej, samorzutnie inicjujący powstanie nowych ośrodków<sup>15</sup>. Jako przykład podać można ówczesne województwo kieleckie: w Kielcach, Częstochowie i Radomiu – trzech największych ośrodkach miejskich – utworzono tzw. szkoły rzemieślnicze. W Kielcach powstała Szkoła Przemysłu Artystycznego i Sztuki Zdobniczej, otworzona w 1945 r. z inicjatywy Henryka Czarneckiego (przedwojennego działacza Koła Adeptów Sztuk Pięknych w Kielcach)<sup>16</sup>. Następnie jako Wojewódzka Szkoła Rzemiosła Artystycznego Wojewódzkiego Wydziału Samorządowego w Kielcach została upaństwowiona<sup>17</sup>. Przy szkole miały też funkcjonować kursy dla utalentowanych uczniów szkół ogólnokształcących<sup>18</sup>. Z kolei w Częstochowie utworzono Wolną Szkołę Sztuk Pięknych (początkowo jako Szkołę Zdobniczą) – na potrzeby produkcji „dewocjonalii i przedmiotów przemysłu artystycznego, tzw. pamiątek stojących na możliwie wysokim poziomie artystycznym”<sup>19</sup>. W Radomiu działała płatna prywatna Szkoła Rysunku, Malarstwa i Rzeźby, która nie dostała zgody na subwencję MKiS i dość szybko przestała istnieć. W miesięcznym sprawozdaniu referent plastyki Wojewódzkiego Wydziału Kultury i Sztuki w Kielcach pisał:

Są to szkoły średnie, typu spółdzielczego, obecnie projektowane jest przejęcie 2 szkół artystycznych przez Wojewódzki Związek Samorządowy. Ilości uczniów szkół artystycznych nie można ustalić, ponieważ większość z tych szkół nie jest jeszcze uruchomiona<sup>20</sup>.

Odtworzenie sieci szkół artystycznych na terenie województw, na podstawie przesyłanych sprawozdań, było jednym z najpilniejszych zadań Departamentu Plastyki MKiS. Informacje spływające co miesiąc dotyczyły stopni szkół (niższe, średnie i wyższe), typów (państwowe, spółdzielcze, samorządowe i prywatne) oraz liczby uczniów i danych nauczycieli<sup>21</sup>. W oparciu o te zbiorcze dane po raz pierwszy został zaprezentowany stan polskiej kultury i sztuki na Zjeździe Pracowników Kultury i Sztuki (czerwiec 1945), a wypracowane materiały pozjazdowe posłużyły do opracowywania planów pracy departamentów<sup>22</sup>.

<sup>15</sup> H. Kenarowa, *Od Zakopiańskiej Szkoły Przemysłu Drzewnego do Szkoły Kenara. Studium z dziejów szkolnictwa zawodowo-artystycznego w Polsce*, Kraków 1978, s. 225.

<sup>16</sup> Archiwum Państwowe w Kielcach [dalej APK], Urząd Wojewódzki Kielecki II, sygn. 2068, k. 141.

<sup>17</sup> Zarządzenie z 9 czerwca 1948 r. Nr III OK-2979/48, *Organizacja szkół*, Dz.Urz. Min. Oświaty 1948, nr 8, poz. 135.

<sup>18</sup> APK, Urząd Wojewódzki Kielecki II, sygn. 2068, k. 98.

<sup>19</sup> APK, UW Kielecki II, sygn. 2068, k. 111, 113, *Sprawozdanie Referenta Plastyki UW Wydz. Kult. i Sztuki*,.

<sup>20</sup> APK, Urząd Wojewódzki Kielecki II, sygn. 2068, k. 47, *Sprawozdanie Wydziału Kultury i Sztuki w Urzędzie Wojewódzkim z 21 czerwca 1945 r. do Ministerstwa Kultury i Sztuki do Departamentu Organizacyjno-Ogólnego*.

<sup>21</sup> *Okólnik...*

<sup>22</sup> A. Rottenberg, *Ministerstwo Kultury i Sztuki*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1945–1960*, red. A. Wojciechowski, Wrocław 1992, s. 182–183.

## 2. Ustrój szkolnictwa artystycznego (plastycznego)

Już w 1945 r. ustrój szkolnictwa muzycznego został prawnie usankcjonowany, wydane dokumenty regulowały bardzo drobiazgowo nauczanie w szkołach muzycznych<sup>23</sup>. Natomiast projekt unormowania szkolnictwa plastycznego miała przygotować powołana dopiero 17 stycznia 1946 r. Komisja Ustrojowo-Programowa Szkolnictwa Artystycznego Plastyki. Jej zadaniem było opracowanie planów, programów i „wzorów nauczania w szkołach plastycznych”<sup>24</sup>. W tym czasie upaństwowiona została Szkoła Sztuk Pięknych w Białymstoku, w Bydgoszczy oraz w Zamościu (tu szkoła została zmieniona na Liceum Sztuk Plastycznych)<sup>25</sup>. Z kolei w Krakowie i w Poznaniu istniejące Instytuty Sztuk Plastycznych zostały podzielone na Państwowe Wyższe Szkoły Sztuk Plastycznych i Licea Sztuk Plastycznych<sup>26</sup>.

W wydanym rozporządzeniu (1946) w sprawie ustroju szkolnictwa artystycznego plastyki (przez MKiS w porozumieniu z ministrem oświaty) zapisano:

Szkolnictwo artystyczne plastyki obejmuje: szkoły zawodowe artystyczne plastyki; kursy umiejętności plastycznych; ogniska kultury plastycznej [...]. Szkoły zawodowe artystyczne dzielą się na średnie i wyższe [...]. Średnie szkoły artystyczne plastyki dzielą się na: średnie szkoły przysposobienia plastycznego, licea technik plastycznych, licea sztuk plastycznych. [...] Wyższe szkoły plastyczne dzielą się na akademickie i nieakademickie<sup>27</sup>.

Wiesław Millati podawał, że w 1946 r. w Polsce istniało 30 szkół plastycznych o różnych nazwach i poziomie nauczania oraz programie. Utworzono wtedy dwa typy średniej szkoły plastycznej: liceum sztuk plastycznych (2 i 4-letnie) i liceum technik plastycznych (4 lub 5-letnie), a taki stan trwał jeszcze kilkanaście lat<sup>28</sup>.

<sup>23</sup> Zob. *Rozporządzenie MKiS z dnia 30 sierpnia 1946 r. w sprawie tygodniowego wymiaru godzin nauczania w państwowych szkołach muzycznych*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 2, s. 51; *Zarządzenie MKiS z dnia 1 września 1946 r. w sprawie planów nauczania, warunków przyjęcia oraz programów egzaminów wstępnych i końcowych w szkołach muzycznych niższych, średnich, wyższych i umuzykalniających*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 8, s. 54; *Zarządzenie MKiS z dnia 15 października 1946 r. w sprawie programów nauczania w szkołach muzycznych*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 11, s. 62.

<sup>24</sup> A. Rottenberg, dz. cyt., s. 183.

<sup>25</sup> *Zarządzenie MKiS z dnia 31 sierpnia 1946 r. w sprawie upaństwowienia Szkoły Sztuk Pięknych w Białymstoku*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 4, s. 52; *Zarządzenie MKiS z dnia 31 sierpnia 1946 r. w sprawie upaństwowienia Szkoły Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 5, s. 52; *Zarządzenie MKiS z dnia 31 sierpnia 1946 r. w sprawie upaństwowienia Szkoły Sztuk Plastycznych w Zamościu*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 6, s. 53.

<sup>26</sup> *Zarządzenie MKiS z dnia 30 maja 1946 r. o likwidacji Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 2, poz. 26, s. 31; *Zarządzenie MKiS z dnia 30 maja 1946 r. o reorganizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych w Krakowie*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 2, poz. 27, s. 31; *Zarządzenie MKiS z dnia 30 maja 1946 r. o reorganizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych w Poznaniu*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 2, poz. 28, s. 32.

<sup>27</sup> *Rozporządzenie MKiS z dnia 29 listopada 1946 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Oświaty w sprawie ustroju szkolnictwa artystycznego plastyki*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 5, poz. 2, s. 66.

<sup>28</sup> W. Millati, *Organizacja szkolnictwa artystycznego w Polsce. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, Warszawa 1972, s. 20–21.

Ministerstwo sukcesywnie przejmowało placówki, powoływało nowe, ujednolicane były zasady funkcjonowania szkolnictwa plastycznego. Wyższym Szkołom Sztuk Pięknych lub Państwowym Wyższym Szkołom Sztuk Plastycznych nadano statuty regulujące ich organizację i programy (1947). I tak szkoły w Gdańsku, Poznaniu, Łodzi, Krakowie i Wrocławiu zostały Państwowymi Wyższymi Szkołami Sztuk Plastycznych<sup>29</sup>. Statuty ujednolicające organizację szkół otrzymały także Państwowe Licea Sztuk Plastycznych i Państwowe Licea Technik Plastycznych. Różnica polegała na tym, że PLTP miały kłaść większy nacisk na praktyczne przygotowanie do zawodu (specjalistów o kwalifikacjach techników dla potrzeb przemysłu i rzemiosła plastycznego)<sup>30</sup>. PLSP miało za zadanie przygotować młodzież do studiów w wyższych zakładach naukowych w zakresie sztuk plastycznych, umożliwić (lecz bez żadnych uprawnień zawodowych) dostęp młodzieży uzdolnionej do sztuk plastycznych<sup>31</sup>. W 1947 r. na łamach tygodnika „Kuźnica” red. naczelny Stefan Żółkiewski zainicjował szeroką debatę nad kształtem i kierunkami rozwoju MKiS. Jednym z postulatów było wyłączenie szkolnictwa artystycznego i przeniesienie go do Ministerstwa Oświaty<sup>32</sup>. B. Bierut niejako w odpowiedzi dość jednoznacznie podkreślił kierunki dalszej polityki kulturalnej państwa, zgodne z „jedynymi obowiązującymi normami rozwoju kultury polskiej” oraz „ściślejsze powiązanie resortu z PPR”<sup>33</sup>. W efekcie powstały w MKiS dwie jednostki organizacyjne: Departament Twórczości Artystycznej i Departament Szkolnictwa Artystycznego<sup>34</sup>. PPR przejęło kontrolę nad szkolnictwem artystycznym, powołana została Komisja Ustrojowa Sztuki i Wyższego Szkolnictwa Artystycznego<sup>35</sup> oraz Komisja Ustrojowo-Programowa Szkolnictwa Artystycznego z Podkomisją Szkolnictwa Plastycznego (pozaakademickiego)<sup>36</sup>. Uchwalonych zostało wiele aktów prawnych regu-

<sup>29</sup> Zarządzenie MKiS z dnia 15 lutego 1947 r. o nadaniu Wyższym Szkołom Sztuk Pięknych wzgl. Plastycznych statutu Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych (wraz ze statutem), Dz.Urz. MKiS 1947, nr 1 (6), poz. 4, s. 4.

<sup>30</sup> Zarządzenie MKiS z dnia 15 lutego 1947 r. w sprawie Statutu Państwowych Liceów Technik Plastycznych (wraz ze statutem), Dz.Urz. MKiS 1947, nr 1 (6), poz. 6, s. 12; por. A. Michalski, *Szkolnictwo artystyczne województwa bydgoskiego w latach 1945–1975*, Bydgoszcz 1990, s. 47–49.

<sup>31</sup> Zarządzenie MKiS z dnia 15 lutego 1947 r. w sprawie Statutu Państwowych Liceów Sztuk Plastycznych (wraz ze statutem), Dz.Urz. MKiS 1947, nr 1 (6), poz. 5, s. 9; por. A. Michalski, dz. cyt.

<sup>32</sup> S. Żółkiewski, *Rozmowy „Kuźnicy”*, „Kuźnica” 1947, nr 5, s. 6–7, (por. A. Rottenberg, dz. cyt. s. 186–187).

<sup>33</sup> *Przemówienie Prezydenta Bolesława Bieruta wygłoszone w dniu 16 listopada 1947 r. na otwarciu radiostacji we Wrocławiu*, Dz.Urz. MKiS, nr 4 (9), s. 51.

<sup>34</sup> *Uchwała Rady Ministrów z dnia 14 maja 1948 r. w sprawie statutu organizacyjnego MKiS*, „Monitor Polski” 1948, nr A-51, poz. 294, s. 2.

<sup>35</sup> Zarządzenie MKiS z dnia 21 września 1948 r. o powołaniu Komisji Ustrojowej Sztuki i Wyższego Szkolnictwa Artystycznego, Dz.Urz. MKiS 1948, nr 6–10 (15–19), poz. 68, s. 28.

<sup>36</sup> Zarządzenie MKiS z dnia 21 września 1948 r. o powołaniu Komisji Ustrojowo-Programowej Szkolnictwa Artystycznego pozaakademickiego, Dz.Urz. MKiS, 1948 nr 6–10 (15–19), poz. 67, s. 27.

lujących dość ściśle formy funkcjonowania placówek oświatowych, dydaktycznych i upowszechniających kulturę. Powołano Biuro Artystycznego Ruchu Amatorskiego, które przejęło pod swoje skrzydła od Departamentu Szkolnictwa Artystycznego łącznie 38 szkół i kursów (m.in. państwowe i prywatne ogniska kultury plastycznej, kursy oraz szkoły plastyczne). W tym samym czasie państwo ostatecznie przejęło samorządowe szkoły artystyczne, które nazwano publicznymi liceami lub publicznymi technikami sztuk plastycznych.

Zapowiedzią szerszych reform szkolnictwa artystycznego stał się zorganizowany pod koniec 1949 r. Festiwal Szkół Artystycznych w Poznaniu. Irena Mangelowa, ówczesna wicedyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego, pisała w „Przeglądzie Artystycznym” (1951) o krytyce metodyki nauczania na uczelniach wyższych „opartych na subiektywnym, formalistycznym, całkowicie dowolnym interpretowaniu rzeczywistości, co w rezultacie musiało prowadzić do upadku naszego szkolnictwa plastycznego”<sup>37</sup>. Na początek reorganizacji MKiS zaowocowały rozrostem administracji resortowej – powstała Rada Artystyczna jako organ opiniodawczy<sup>38</sup>. Wydano dekret o szkolnictwie artystycznym (1953)<sup>39</sup>. Następnie jako jego uzupełnienie ukazało się zarządzenie MKiS w sprawie ustroju szkół plastycznych II stopnia, ujednociono w nim nazewnictwo szkół II stopnia dla 5-letnich liceów sztuk plastycznych oraz 5-letnich liceów technik plastycznych, określone zostały ich ramy organizacyjno-prawne i zadania<sup>40</sup>.

### 3. Szkolnictwo plastyczne w kontekście polityki kulturalnej MKiS

Październikowa „odwilż” 1956 r. spowodowała kolejną falę gorących dyskusji o kształcie polskiej kultury, a tym samym o funkcjonowaniu MKiS i podległych placówek<sup>41</sup>. W 1958 r. MKiS zostało podzielone aż na 23 jednostki (m.in. Departament Plastyki oraz Centralny Zarząd Szkół Artystycznych). Stopniowo poprzez od-

<sup>37</sup> *Dyskusja nad wystawą „Młodzież walczy o pokój”*, „Przegląd Artystyczny” 1951, nr 2, s. 53; I. Mangelowa, *Wystawa „Młodzież walczy o pokój” jako etap walki o realizm socjalistyczny*, „Nowa Kultura” 1951, nr 4, s. 2; cyt. za: A. Rottenberg, dz. cyt., s. 191.

<sup>38</sup> *Uchwała Nr 527 Rady Ministrów z dnia 1 sierpnia 1951 r. w sprawie tymczasowej struktury organizacyjnej MKiS*, „Monitor Polski” 1951, poz. 1048, s. 1055; *Zarządzenie Nr 24 Prezesa Rady Ministrów z dnia 30 stycznia 1952 w sprawie Rady Artystycznej przy Ministrze Kultury i Sztuki*, „Monitor Polski” 1952, nr A-14, poz. 168, s. 230.

<sup>39</sup> *Dekret z 16 września 1953 r. o szkolnictwie artystycznym*, Dz.U. 1953, nr 43, poz. 212, s. 324.

<sup>40</sup> *Zarządzenie MKiS z dnia 9 lutego 1954 r. w sprawie ustroju szkół plastycznych II stopnia*, „Monitor Polski”, 1954, nr A-20, poz. 345, s. 288.

<sup>41</sup> Barbara Majewska zamieściła ciekawe uwagi na temat niedostatków i wypaczeń metodologicznych w szkolnictwie artystycznym: tejże, *Uwagi o szkolnictwie artystycznym*, „Przegląd Kulturalny” 1956, nr 29, s. 4.

górne rozdzielanie instytucji kultury prezydium wojewódzkich rad narodowych rozszerzały swoje uprawnienia. W latach 1957–1959 miała miejsce znacząca zmiana programów nauczania wyższych uczelni artystycznych. Zreformowano warszawską ASP oraz Akademię Krakowską, także PWSP w Poznaniu i we Wrocławiu<sup>42</sup>. Dokumentem normującym struktury i charakter (specjalizacje) zarówno średnich, jak i wyższych szkół artystycznych był *Informator o szkolnictwie artystycznym na rok 1958/59*<sup>43</sup>. W tabeli nr 1 znajduje się rozmieszczenie ówczesnych szkół plastycznych wraz z ich specjalizacjami w poszczególnych województwach.

**Tabela 1.** Szkoły plastyczne w Polsce w 1958 r.

Województwo	PLSP (liceum sztuk plastycznych)	PLTP (liceum technik plastycznych)	Wyższe Szkoły Plastyczne
białostockie	—	<b>Białystok/Supraśl</b> (tkactwo) do 1950 Lic. Szt. Plast.	—
bydgoskie	<b>Bydgoszcz</b>	—	—
gdańskie	—	<b>Gdynia-Orłowo</b> (fotografia, liternictwo, reklama)	<b>Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych – Gdańsk</b> (architektura wnętrz, rzeźba, malarstwo z dod. spec. tkactwo i ceramika)
katowickie	<b>Katowice Częstochowa</b>	<b>Bielsko-Biała</b> (tkactwo)	—
kieleckie	—	<b>Kielce</b> (tkactwo, sprzętarsstwo, techniki rzeźbiarskie)	—
koszalińskie	—	—	—
krakowskie	<b>Kraków</b>	<b>Wiśnicz Nowy</b> (ceramika) <b>Tarnów</b> (tkactwo, sprzętarsstwo) <b>Zakopane</b> (techniki rzeźbiarskie, stolarstwo)	<b>ASP – Kraków</b> (malarstwo, rzeźba, grafika warsztatowa, konserwacja, scenografia, tkanina)
lubelskie	<b>Lublin Zamość</b>	<b>Nałęczów</b> (drobny sprzęt z plecionkarstwem, zabawkarstwo)	—
łódzkie	<b>Łódź</b>	—	<b>Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych – Łódź</b> (tkactwo odzieżowe, druk na tkaninie, odzież i galanteria wraz z grafiką żurnalową)
olsztyńskie	—	—	—
opolskie	(Opole – od 1959)	—	—

<sup>42</sup> Por. *Szkolnictwo* [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1945–1960*, red. A. Wojciechowski, Wrocław 1992, s. 139–178.

<sup>43</sup> „Biuletyn MKiS” 1958, nr 7, poz. 71; cyt. za: A. Rottenberg, dz. cyt., s. 199.



Tabela 1. Szkoły plastyczne w Polsce w 1958 r. (cd.)

Województwo	PLSP (liceum sztuk plastycznych)	PLTP (liceum technik plastycznych)	Wyższe Szkoły Plastyczne
poznańskie	<b>Poznań</b>	—	<b>Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych – Poznań</b> (projektowanie architektoniczne z meblem i tkaniną, wystawiennictwo z grafiką użytkową, rzeźba architektoniczna z odlewnictwem w brązie i ceramiką)
rzeszowskie	<b>Jarosław</b>	<b>Sędziszów Małopolski</b> (metaloplastyka, haft, dziewiarstwo, koronki)	—
szczecińskie	<b>Szczecin</b>	—	—
warszawskie	<b>Warszawa</b>	—	<b>ASP – Warszawa</b> (malarstwo, rzeźba, grafika warsztatowa, konserwacja, scenografia, tkanina)
wrocławskie	<b>Wrocław</b>	—	<b>Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych – Wrocław</b> (ceramika, szkło)
zielenogórskie	—	—	—

Źródło: opracowanie własne w oparciu o *Polskie życie artystyczne w latach 1945–1960*, red. A. Wojciechowski, Wrocław 1992, oraz *Szkolnictwo artystyczne województwa bydgoskiego w latach 1945–1975*, red. A. Michalski, Bydgoszcz 1990.

W MKiS (1959) nastąpiły kolejne zmiany organizacyjne: centralę podzielono na część ogólną, bezpośrednio podległą ministrowi (z dawnymi departamentami merytorycznymi), oraz drugą, która podlegać miała podsekretarzom stanu (w składzie tym był Zarząd Szkół Artystycznych). Wyjątkowo szczegółowo w nowym statucie organizacyjnym MKiS opisane zostały zakresy obowiązków każdej z jednostek. O jego nadzwyczaj drobniawej formule tak wyraziła się A. Rottenberg: „Był tak rozległy, iż wykluczał praktycznie istnienie przejawów życia artystycznego, które nie byłyby nadzorowane przez MKiSz. W ten sposób dokonała się kolejna centralizacja opieki nad kulturą”<sup>44</sup>. Dalsze funkcjonowanie szkolnictwa plastycznego zostało ujęte w 5-letnim planie MKiS rozwoju kultury i sztuki na lata 1961–1965. Specjalnie dla plastyki opracowano (1960) *Wytuczne Sekretariatu KC PZPR w sprawie polityki kulturalnej w dziedzinie plastyki*, gdzie znajdował się zapis „powołania komisji dla zanalizowania programów nauczania w szkolnictwie artystycznym i przedstawienia odpowiednich wniosków”<sup>45</sup>. Naj-

<sup>44</sup> A. Rottenberg, dz. cyt., s. 200–201.

<sup>45</sup> Dokument – maszynopis niepubl., cyt. za: A. Rottenberg dz. cyt., s. 243.

ważniejszym celem było „wylimitowanie wszelkich form propagowania abstrakcjonizmu”, określono ponadto, że „kierunkiem szczególnie popieranym przez partię jest sztuka realistyczna, [...], sztuka realizmu socjalistycznego”<sup>46</sup>. Szeroko zakrojone działania upowszechniające masowo sztukę i kulturę skutkowały jednak pokazywaniem sztuki tzw. mało zaangażowanej. Dlatego obok upowszechniania kultury pojawiła się głośna akcja zwalczania kiczu poprzez podniesienie poziomu estetycznego wyrobów przemysłowych i estetyki wnętrz. Szkolnictwo artystyczne plastyczne poprzez dostosowanie się do potrzeb nowej rzeczywistości mogło więc dalej się rozwijać<sup>47</sup>. MKiS na mocy sejmowej ustawy (i kolejnego zarządzenia w sprawie organizacji i zakresu działania) bardzo szczegółowo określiło podział swoich kompetencji i zadania<sup>48</sup>. Zadaniem Zarządu Szkół Artystycznych w Wydziale Szkolnictwa Plastycznego MKiS było sprawowanie nadzoru pedagogicznego i artystycznego nad szkołami plastycznymi, przygotowanie sieci i struktury szkolnictwa plastycznego, opracowywanie siatek godzin nauczania, opracowywanie i wydawanie programów i podręczników, nadzorowanie rekrutacji do szkół plastycznych i współpraca z Centralnym Ośrodkiem Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego w zakresie szkolnictwa plastycznego<sup>49</sup>. W latach kolejnych (1963–1966) zrestrukturyzowano ponownie wyższe szkoły plastyczne: w Krakowie utworzono Studium Form Przemysłowych, a w Warszawie powstało Studium Tkaniny, ponownie przeorganizowano też ASP w Krakowie (1964 i 1966). Zmiany nie ominęły PWSSP w Gdańsku. Powołana została tzw. Rada Wyższego Szkolnictwa Artystycznego<sup>50</sup>. Znaczącym dla plastyki wydarzeniem w skali kraju stał się Kongres Kultury Polskiej (7–9 października 1966) poprzedzony wielomiesięcznymi intensywnymi przygotowaniem<sup>51</sup>. Wśród ponad tysiąca zgłoszonych tam postulatów wiele wniosków dotyczyło słabej kondycji wychowania plastycznego w szkołach, problemów szkolnictwa artystycznego oraz tego, że pomimo wielokrotnie przeprowadzanych reform nadal wymaga ono zmian. Rok 1968 zapisał się kolejnymi reorganizacjami wszystkich wyższych uczelni plastycznych. Nadanie nowych struktur organizacyjnych miało na celu przede wszystkim zwiększenie liczby godzin

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Zlikwidowane zostały (1961) w ASP w Krakowie i Warszawie katedry projektowania architektonicznego na rzecz nowych pracowni form przemysłowych, urbanistyki i architektury (Warszawa) oraz konserwacji rzeźby (Kraków), (zob. *Szkolnictwo*, [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1945–1960*, s. 139–178.

<sup>48</sup> *Ustawa z dnia 16 lutego 1961 r. o zakresie działania MKiS*, Dz.Urz. MKiS 1961, nr 10, poz. 53.

<sup>49</sup> Uchwałą Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lipca 1954 r. został powołany Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego (tzw. COPSA), w 1966 został zreformowany poprzez rozszerzenie zakresu działań – COPSA rozdzielono na sekcje: muzyczną, plastyczną, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, przedmiotów humanistycznych oraz psychologiczno-pedagogiczną.

<sup>50</sup> Zob. *Szkolnictwo* [w:] *Polskie życie artystyczne w latach 1945–1960*, s. 139–178.

<sup>51</sup> Por. A. Rottenberg, *Przedkongresowe dyskusje sejmowe i prasowe*, [w:] *też*, dz. cyt., s. 208–210.

przedmiotów o charakterze użytkowym – ale kosztem tradycyjnych zagadnień. W Zarządzie Szkół Artystycznych w Ministerstwie utworzono osobne wydziały Wyższego Szkolnictwa Artystycznego i Szkolnictwa Artystycznego I i II stopnia.

Dopiero na przełomie lat 1969/1970 udało się wreszcie uporządkować akty prawne: wiele było już nieaktualnych (m.in. tych z lat 1945–1970)<sup>52</sup>. W 1972 r. opracowany został tekst ślubowania dla wszystkich nauczycieli w szkolnictwie artystycznym podlegającym MKiS<sup>53</sup>. Rektorom szkół pozostawiono swobodę sposobu praktycznej realizacji pracy dydaktycznej (ale bez naruszania ogólnej liczby godzin ramowego planu studiów), do niektórych szkół plastycznych wprowadzone zostały studia pedagogiczne, których absolwenci uzyskiwali uprawnienia do nauczania w szkolnictwie niższego typu. Na VI Zjeździe PZPR (1971), w tzw. *Prognozie rozwoju kultury polskiej*, przedstawiono nowe cele polityki kulturalnej na lata 1975–1990, wydana została specjalna instrukcja dla szkół i placówek podległych MKiS w sprawie organizacji kształcenia i wychowania<sup>54</sup>. Zawarte zostały tam wskazówki umożliwiające przeorganizowanie strukturalno-programowe szkolnictwa plastycznego (np. elastyczne profilowanie szkół i lokalizacji kierunków). Zmieniony został także zakres działania wydziałów kultury przydiów rad narodowych szczebla wojewódzkiego i powiatowego: przywrócono im wiele wcześniej cofniętych uprawnień (m.in. prowadzenie państwowych szkół artystycznych I i II stopnia). Ta uporządkowana i w miarę stabilna organizacja działalności szkolnictwa artystycznego podległego MKiS oraz wydziałom kultury przydiów rad narodowych w 1972 r. została niestety całkowicie przetransformowana poprzez podział administracyjny kraju na 49 województw.

Warto wspomnieć o przygotowanym przez ministerstwo w 1974 r. *Programie MKiS na lata 1975–1990*, którego jednym z głównych celów miała być „dbałość o wysoki poziom kształcenia kadr artystycznych” i przygotowanie materiałów do upowszechniania plastyki w szkołach<sup>55</sup>. Program ów zakładał zwiększenie liczby studiujących, uzupełnienie bazy lokalowej, powołanie nowych kierunków kształcenia, miał też ulec zmianie charakter 22 istniejących liceów plastycznych – na zawodowe szkoły plastyczne (2 lub 2,5-letnie), kształcące wykwalifikowanych pracowników dla potrzeb wzornictwa oraz wykonawców lub konserwatorów rzemiosła artystycznego. Jednakże kłopoty społeczno-gospodarcze końca lat siedemdziesiątych znacznie spowolniły rozwój kraju, nie wdrożono powszechnej szkoły dziesięcioletniej, a brak funduszy zahamował realizację założeń *Programu*.

<sup>52</sup> Zob. tamże, s. 215.

<sup>53</sup> Por. Zarządzenie MKiS z dn. 13 grudnia 1951 r. w sprawie przyrzeczenia i ślubowania służbowego nauczycieli szkół artystycznych, „Monitor Polski” 1951, nr A-105, poz. 1543, s. 1549.

<sup>54</sup> Instrukcja dla szkół i placówek podległych MKiS w sprawie organizacji kształcenia i wychowania, Dz.Urz. MKiS 1973, nr 4, poz. 28.

<sup>55</sup> *Program MKiS na lata 1975-1990*, Warszawa 1974, broszura do użytku służbowego, s. 11, 12, cyt. za: A. Rottenberg, dz. cyt., s. 222.

#### 4. Szkolnictwo plastyczne po Kongresie Upowszechniania Kultury

Podsumowaniem osiągnięć polityki kulturalnej w plastyce tamtego okresu jako jubileuszu 35-lecia PRL stał się Kongres Upowszechniania Kultury zorganizowany we Wrocławiu (1980)<sup>56</sup>. Podczas Kongresu wybrzmiała przede wszystkim krytyka 35 lat polityki MKiS i sceptycyzm co do dalszych perspektyw:

Sformułowano szereg jawnych oskarżeń o karygodne zaniedbania właściwie w każdej z dziedzin. Politykę kulturalną obarczono odpowiedzialnością za istniejący i pogłębiający się rozdział pomiędzy sztuką a społeczeństwem, degradację otoczenia, począwszy od architektury i gospodarki środowiskiem, poprzez małą architekturę, wystrój wnętrz i wygląd przedmiotów powszechnego użytku; o skażenie środowiska wizualnego; o permanentny niedowład wzornictwa przemysłowego; o fasadowość i odświętność kontaktów z kulturą wizualną; o brak ogólnopolskiego programu edukacji narodowej w zakresie sztuk plastycznych i o stałe zmniejszanie liczby godzin przeznaczonych na wychowanie estetyczne w szkołach podstawowych<sup>57</sup>.

Na Kongresie padło – ciągle zresztą aktualne – sformułowanie, iż: „najpierw należy stworzyć godziwe warunki życia codziennego, a następnie liczyć na powstanie powszechnej potrzeby obcowania z różnymi formami sztuki”<sup>58</sup>.

W 1989 r. powstawać zaczęły pierwsze szkoły niepubliczne, a prowadzona polityka w kolejnych latach miała poprzez decentralizację oświaty publicznej zdekonstruować socjalistyczny system. Prowadzenie szkół przekazywano samorządom. Szkolnictwo artystyczne nadal jednak pozostało w gestii MKiS (obecnie MKiDN), a bezpośredni nadzór nad szkołami sprawuje Centrum Edukacji Artystycznej<sup>59</sup>.

Opisanie wszystkich meandrów historii szkolnictwa plastycznego powojennej Polski wymaga szczegółowego oglądu przemian poszczególnych typów szkół na przestrzeni czasowej ujętych w artykule lat, studiowania ich wewnętrznej organizacji, dogłębnego przeanalizowania celów i zadań, ale też planów i programów nauczania oraz kadry pedagogicznej. W niniejszym artykule ma miejsce jedynie próba ujęcia zarysu przekształceń polskiego szkolnictwa plastycznego po II wojnie światowej.

<sup>56</sup> Zob. *Kongres Upowszechniania Kultury Plastycznej. Wrocław '80. Stenogramy obrad i materiały nadesłane, Sekcje 1-6*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.

<sup>57</sup> A. Rottenberg, dz. cyt., s. 226.

<sup>58</sup> Tamże.

<sup>59</sup> Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego (COPSA) zlikwidowano w 1992 r.

## Bibliografia

### I. Źródła archiwalne

- Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK) Urząd Wojewódzki Kielecki II, sygn. 2068, k. 98.
- APK, Urząd Wojewódzki Kielecki II, sygn. 2068, k. 141.
- APK, Urząd Wojewódzki Kielecki II, *Sprawozdanie Wydziału Kultury i Sztuki w Urzędzie Wojewódzkim z 21 czerwca 1945 r. do Ministerstwa Kultury i Sztuki do Departamentu Organizacyjno-Ogólnego*, sygn. 2068, k. 47.
- APK, Urząd Wojewódzki Kielecki II, *Sprawozdanie Referenta Plastyki UW Wydz. Kult. i Sztuki*, sygn. 2068, k. 111, 113.
- Wytoczne Sekretariatu KC PZPR w sprawie polityki kulturalnej w dziedzinie plastyki*, 1960 (dokument – maszynopis niepublikowany).

### II. Źródła drukowane

- „Biuletyn MKiS” 1958, nr 7, poz. 71.
- Dekret PKWN z dnia 15 września 1944 o zakresie działania i organizacji Resortu Kultury i Sztuki* (Przedruk z Dz. U. R.P. Nr 5, poz. 25), Dz.Urz. MKiS 1946, nr 1, poz. 2.
- Dekret z dnia 23 października 1945 r. o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym*, Dz.U. 1945, nr 50, poz. 304/20.
- Dekret z 16 września 1953 r. o szkolnictwie artystycznym*, Dz.U. 1953, nr 43, poz. 212.
- Instrukcja z 11 czerwca 1945 r. dotycząca miesięcznych sprawozdań dla Ministerstwa Kultury i Sztuki – Okólnik*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 1, poz. 19.
- Instrukcja dla szkół i placówek podległych MKiS w sprawie organizacji kształcenia i wychowania*, Dz.Urz. MKiS 1973, nr 4, poz. 28.
- Kongres Upowszechniania Kultury Plastycznej. Wrocław '80. Stenogramy obrad i materiały nadesłane, Sekcje 1-6*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.
- Program MKiS na lata 1975–1990*, Warszawa 1974 (broшуra do użytku służbowego).
- Przemówienie Prezydenta Bolesława Bieruta wygłoszone w dniu 16 listopada 1947 r. na otwarciu radiostacji we Wrocławiu*, Dz.Urz. MKiS nr 4 (9).
- Rozporządzenie Kierownika Resortu Kultury i Sztuki, wydane w porozumieniu z Kierownikiem Resortu Administracji Publicznej z dnia 5 października 1944 r. o utworzeniu organów kultury i sztuki przy Urzędach Wojewódzkich i Starostwach Powiatowych* (Przedruk z Dz. U. R.P. Nr. 7, poz. 37), Dz.Urz. MKiS 1946, nr 1, poz. 4.
- Rozporządzenie MKiS z dnia 30 sierpnia 1946 r. w sprawie tygodniowego wymiaru godzin nauczania w państwowych szkołach muzycznych*, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 2.

- Rozporządzenie MKiS z dnia 29 listopada 1946 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Oświaty w sprawie ustroju szkolnictwa artystycznego plastyki, Dz. Urz. MKiS 1946, nr 5, poz. 2.*
- Uchwała Rady Ministrów z dnia 14 maja 1948 r. w sprawie statutu organizacyjnego MKiS, „Monitor Polski” 1948, nr A-51, poz. 294.*
- Uchwała Nr 527 Rady Ministrów z dnia 1 sierpnia 1951 r. w sprawie tymczasowej struktury organizacyjnej MKiS, „Monitor Polski” 1951, poz. 1048.*
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, „Dziennik Ustaw Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1932, nr 38, poz. 389.*
- Ustawa z dnia 31 grudnia 1945 r. o powołaniu Rządu Tymczasowego Rzeczypospolitej Polskiej (Przedruk z Dz. U. R.P. Nr 19 poz. 99), Dz.Urz. MKiS 1946, nr 1, poz. 1.*
- Ustawa z dnia 16 lutego 1961 r. o zakresie działania MKiS, Dz.Urz. MKiS 1961, nr 10, poz. 53.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 30 maja 1946 r. o likwidacji Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 2, poz. 26.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 30 maja 1946 r. o reorganizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych w Krakowie, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 2, poz. 27.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 30 maja 1946 r. o reorganizacji Państwowego Instytutu Sztuk Plastycznych w Poznaniu, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 2, poz. 28.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 31 sierpnia 1946 r. w sprawie upaństwowienia Szkoły Sztuk Pięknych w Białymstoku, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 4.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 31 sierpnia 1946 r. w sprawie upaństwowienia Szkoły Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 5.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 31 sierpnia 1946 r. w sprawie upaństwowienia Szkoły Sztuk Plastycznych w Zamościu, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 6.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 1 września 1946 r. w sprawie planów nauczania, warunków przyjęcia oraz programów egzaminów wstępnych i końcowych w szkołach muzycznych niższych, średnich, wyższych i umuzykalniających, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 8.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 15 października 1946 r. w sprawie programów nauczania w szkołach muzycznych, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 4, poz. 11.*
- Zarządzenie wewnętrzne MKiS w sprawie działania poszczególnych jednostek organizacyjnych w Zarządzie Centralnym MKiS, Dz.Urz. MKiS 1946, nr 3, poz. 5.*
- Zarządzenie z 9 czerwca 1948 r. Nr III OK-2979/48, Organizacja szkół, Dz.Urz. Min. Oświaty 1948, nr 8, poz. 135.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 15 lutego 1947 r. o nadaniu Wyższym Szkołom Sztuk Pięknych wzgl. Plastycznych statutu Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych (wraz ze statutem), Dz.Urz. MKiS 1947, nr 1 (6), poz. 4.*
- Zarządzenie MKiS z dnia 15 lutego 1947 r. w sprawie Statutu Państwowych Liceów Technik Plastycznych (wraz ze statutem). Dz.Urz. MKiS 1947, nr 1 (6), poz. 6.*

- Zarządzenie MKiS z dnia 21 września 1948 r. o powołaniu Komisji Ustrojowej Sztuki i Wyższego Szkolnictwa Artystycznego, Dz.Urz. MKiS 1948, nr 6–10 (15–19), poz. 68.
- Zarządzenie MKiS z dnia 21 września 1948 r. o powołaniu Komisji Ustrojowo-Programowej Szkolnictwa Artystycznego poza akademickim, Dz.Urz. MKiS 1948, nr 6–10 (15–19), poz. 67.
- Zarządzenie MKiS z dn. 13 grudnia 1951 r. w sprawie przyrzeczenia i ślubowania służbowego nauczycieli szkół artystycznych, „Monitor Polski” 1951, nr A-105, poz. 1543.
- Zarządzenie Nr 24 Prezesa Rady Ministrów z dnia 30 stycznia 1952 w sprawie Rady Artystycznej przy Ministrze Kultury i Sztuki. Monitor Polski Nr A-14, 1952, poz. 168.
- Zarządzenie MKiS z dnia 9 lutego 1954 r. w sprawie ustroju szkół plastycznych II stopnia, „Monitor Polski” 1954, nr A-20, poz. 345.

### III. Czasopisma

- „Kuźnica” 1947, nr 5.
- „Nowa Kultura” 1951, nr 4.
- „Przegląd Artystyczny” 1951, nr 2.
- „Przegląd Kulturalny” 1956, nr 29.

### IV. Prace zwarte

- Bartnicka K., *Polskie szkolnictwo artystyczne na przełomie XVIII i XIX w. 1764–1831*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław 1971.
- Filipczyk J., *Sztuka na peryferiach. Opolskie środowisko plastyczne 1945–1983*, Muzeum Śląska Opolskiego, Opole 2005.
- Jachimczyk A., *Życie kulturalne Kielc 1945–1975*, KTN, Kielce 2002.
- Kenarowa H., *Od Zakopiańskiej Szkoły Przemysłu Drzewnego do Szkoły Kenara. Studium z dziejów szkolnictwa zawodowo-artystycznego w Polsce*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1978.
- Kongres Upowszechniania Kultury Plastycznej. Wrocław '80. Stenogramy obrad i materiały nadesłane, Sekcje 1–6, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.
- Michalski A., *Szkolnictwo artystyczne województwa bydgoskiego w latach 1945–1975*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
- Millati W., *Organizacja szkolnictwa artystycznego w Polsce, Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, COPSA, Warszawa 1972.
- Ozga W., *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1960.
- Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977. Podstawowe akty prawne*, Warszawa 1978.

*Polskie szkolnictwo artystyczne. Dzieje – Teoria – Praktyka. Materiały LIII ogólnopolskiej sesji naukowej Stowarzyszenia Historyków Sztuki*, red. M. Poprzęcka, Warszawa 2005.

*Polskie życie artystyczne w latach 1945–1960*, red. A. Wojciechowski Wyd. PAN, Wrocław 1992.

### **Organizational transformation of Art education in Poland in the years 1945–1990 in the light of the legislation**

In this article I have attempted to approximate the outline of alternating Art Polish education after World War II. Taken intention is the result of marginal (occasionally regional) treatment of the artistic education in the historiography of the Polish culture. Guardianship over Art education from 1945 by the Ministry of Culture and the Arts (initially Resort Culture and the Arts).

**Keywords:** Art education, artistic education, education, organization of secondary Art education.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.91>

Anna MIKLER-CHWASTEK

## Opieka nad małym dzieckiem dawniej i dziś

**Słowa kluczowe:** dzieci, wspieranie rozwoju.

### Wprowadzenie

Poglądy na wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci od wieków wzbudzały zainteresowanie rodziców. Przekazywane z pokolenia na pokolenie utrwaliły się, choć znacząca ich część nie przetrwała próby czasu.

Przełomowym momentem, znacząco wpływającym na poglądy dotyczące opieki nad małym dzieckiem, stały się z pewnością odkrycia XX wieku. Powszechny dostęp do nowoczesnych udogodnień spowodował, że tradycyjne sposoby wychowania i wspierania rozwoju popadły w zapomnienie lub wręcz były wyśmiewane i uznawane za prymitywne, niegodne XX-wiecznej nowoczesności. Jednak pierwsze fascynacje nowoczesnością także spotkała weryfikacja. Rodzice coraz częściej czują przesyt technologiczny, zaczynają sięgać do źródeł, zapomnianych form opieki i wychowania. Zdają sobie sprawę, że powrót do niektórych tradycyjnych sposobów niesie wiele dobrego. Potrafią łączyć i wybierać to, co wartościowe ze wszystkich epok. Z pomocą przyszli naukowcy (lekarze, neurobiolodzy), a także pedagodzy i psychologowie. Wieloletnie badania i obserwacje potwierdziły skuteczność niektórych dawnych metod opieki nad dzieckiem. Oczywiście, wielu rodziców ulega po prostu kolejnej modzie na żywienie, wychowanie i wspieranie rozwoju dzieci, jednak nie brakuje i takich, którzy są do nich szczerze przekonani, uznając, że warto czerpać z cennych doświadczeń starszych pokoleń.

## 1. Wsparcie społeczne dla matki i dziecka

Przez wieki rodzącej i świeżo upieczonej matce towarzyszyły inne kobiety, najczęściej starsze i bardziej doświadczone<sup>1</sup>. Dzięki takiemu społecznemu wsparciu młoda matka czuła się bezpieczniej, mogła korzystać ze sprawdzonych porad, wsparcia emocjonalnego i pomocy w opiece nad niemowlęciem, które stale przy niej było.

Dwudziestowieczne położnictwo odseparowało matkę od wsparcia bliskich. Przez wiele lat rodzące były pozbawione możliwości kontaktowania się z najbliższymi do czasu opuszczenia oddziału położniczego, rodziły w wieloosobowych salach, bez możliwości uzyskania emocjonalnej pomocy. Noworodek był przynoszony matce tylko na czas karmienia (resztę czasu spędzał sam na sali noworodkowej), a dostępu do niego nie miał też ojciec.

W ostatnich latach (w Polsce dzięki Fundacji Rodzić po Ludzku<sup>2</sup>) sytuacja ta ulega zmianie. Powróciła także znana od starożytności instytucja douli<sup>3</sup>, rodząca znowu może liczyć na niemedyczne wsparcie bliskich osób, wybrana osoba może towarzyszyć jej podczas porodu, poprawie uległy warunki szpitalne w wielu miejscach przypominające domowe. Dziecko (jeśli nie ma medycznych przeciwwskazań) może zostać przy boku matki przez cały czas i to ona zajmuje się nim od pierwszych chwil. Okazuje się bowiem, że dobra opieka medyczna to nie wszystko. Owszem, jest niezwykle istotna. Zabezpiecza matkę i dziecko w sytuacji powikłań i konieczności natychmiastowego niesienia pomocy. Jednak personel medyczny przekonał się, że w chwili trudnej matka potrzebuje nie tylko zdobyczy medycyny, ale także oparcia ze strony bliskiej osoby. Zauważono, że rodząca, która może liczyć na bliskość towarzyszącej jej osoby, jest spokojniejsza i lepiej reaguje na polecenia położnych i lekarzy. Matka, której dziecko jest z nią od chwili narodzin, lepiej radzi sobie z opieką nad nim, czuje też wsparcie innych kobiet, które niedawno rodziły.

<sup>1</sup> Więcej informacji na ten temat znajduje się w: D. Żołędź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006, s. 41–60.

<sup>2</sup> Fundacja Rodzić po Ludzku powstała w 1996 r., aby kontynuować działania zainicjowane przez grupę dziennikarzy i działaczy społecznych podczas pierwszej akcji „Rodzić po ludzku?”. Dzięki jej działalności wprowadzono porody rodzinne, umożliwiono matce ciągły kontakt z dzieckiem, zniesiono zakaz odwiedzin bliskich, zakładano szkoły rodzenia, coraz więcej kobiet mogło liczyć na pomoc i wsparcie personelu w pielęgnacji dziecka oraz w karmieniu piersią. Zaczęto większą uwagę zwracać na poszanowanie intymności w czasie porodu i informować kobiety o jego przebiegu, podawanych lekach, stanie dziecka. Por. *O Fundacji*, [www.rodzicpoludzku.pl](http://www.rodzicpoludzku.pl) [dostęp: 9.09.2016].

<sup>3</sup> Doula to wykształcona i doświadczona również w swoim macierzyństwie kobieta, zapewniająca ciągłe niemedyczne, fizyczne, emocjonalne i informacyjne wsparcie dla matki i rodziny na czas ciąży, porodu i po porodzie. Por. *Kim jest doula?* [www.doula.org.pl](http://www.doula.org.pl) [dostęp: 9.09.2016].

## 2. Reagowanie na płacz dziecka

Koncepcje mówiące o tym, że płaczące niemowlę należy zostawić samemu sobie, już na szczęście powoli odchodzą w zapomnienie. Jednak na wiele lat ten pogląd zdominował myślenie dorosłych na temat zachowań małych dzieci. Skoro, zdaniem dorosłego, jego podopieczny był najedzony, a potrzeby związane z higieną odpowiednio zabezpieczono, to nic nie stało na przeszkodzie, by krzyczące niemowlę pozostawić samo w łóżku, czekając, aż przestanie rozpaczać.

Rzeczywiście po kilkunastu minutach (a czasem po kilku godzinach) młody człowiek przestawał płakać i usypiał. Zdaniem rodziców oznaczało to, że wreszcie zrozumiał zasady panujące w domu<sup>4</sup> i nauczył się zostawać sam. Tyle że małe dziecko uspokajało się nie dlatego, że rozumiało intencje dorosłych i chciało wpasować się w reguły przez nich ustalone. Usypiało ze zmęczenia, niepokoju i bezradności. Zauważyło, że ta najbardziej naturalna forma komunikacji nie zadziałała i nikt nie przyjdzie z pomocą.

Lata badań nad rozwojem małego dziecka pozwoliły zrozumieć mechanizm płaczu. Jest to pierwotny i zarazem doskonały sposób informowania o swoich potrzebach w sytuacji, gdy umiejętności językowe nie są jeszcze w pełni rozwinięte<sup>5</sup>. Już noworodki potrafią różnicować płacz w zależności od swoich potrzeb. Inaczej płaczą, gdy są głodne, inaczej, gdy potrzebują bliskości dorosłego, a zupełnie inaczej, gdy coś im dolega lub są zmęczone.

Dorośli opiekunowie, którzy są wrażliwi na sygnały płynące ze strony małego dziecka, szybko uczą się rozpoznawać te komunikaty po to, by umiejętnie na nie odpowiadać. Rozumieją także, że płacz dziecka wcale nie oznacza złego systemu opieki nad nim. Dokonując analizy przyczyn płaczu, rodzic rozumie, w jaki sposób można próbować mu zapobiegać, uczy się „języka” dziecka i sam czuje się bardziej kompetentny w opiece nad niemowlęciem.

Odrzucono także pogląd, według którego płaczące dziecko pozostawione samemu sobie szybciej nauczy się samodzielności. Zauważono, że dziecko uczy się lepiej (we wszystkich sferach funkcjonowania), gdy jego potrzeby są zabezpieczone przez opiekunów, ono samo czuje się bezpiecznie i jest spokojne.

<sup>4</sup> Wielu rodziców było zdania, że:

- skoro niemowlęciu nic groźnego się nie dzieje, to znaczy, że może być samo i da sobie z tym radę;
- małe dziecko nie powinno „szantażować” rodziny i „wymuszać” kontaktu płaczem;
- niemowlę ma się wpasować w plan dnia dorosłych i jeśli odkładają je do łóżeczka, to powinno spokojnie zasnąć;
- skoro płacze, to znaczy, że tak chce;
- płacz dobrze mu zrobi, będzie miało lepszą pojemność płuc i odkazi sobie oczy.

<sup>5</sup> Por. L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2003, s. 408; T. Hogg, M. Blau, *Język niemowląt*, Warszawa 2003, s. 83–84.

### 3. Bliskość szkodzi czy pomaga?

Poglądy na temat budowania relacji z małym dzieckiem ewoluowały od wieków. Wielopokoleniowy model rodziny sprzyjał temu, że małym dzieckiem zajmowali się bliscy. Nawet jeśli uczęszczało do przedszkola czy szkoły, gdzie pozostawało pod fachową opieką, to czas spędzany z najbliższymi był dość intensywny. Dodatkowo budowaniu poczucia bezpieczeństwa pomagały powszechnie stosowane rozwiązania praktyczne, np. chusty służące do noszenia dzieci<sup>6</sup>. Brak wózków, leżaczków i nosideł – znanych dziś – powodował, że dziecko było fizycznie blisko z opiekunem.



Ryc. 1. Noszenie dzieci w chuście – dawniej

<http://rodzicielstworadosci.com/chusty/jak-nosily-nasze-babki-i-sasiadki-czyli-sztuka-noszenia-w-obrazach-i-zdjeciach> [dostęp: 5.09.2016].

Z nastaniem ery powszechnej dostępności wózków sytuacja dzieci uległa zmianie. Niemowlęta były noszone (a co za tym idzie – przytulane) znacznie rzadziej. Więcej czasu spędzały, leżąc płasko, przez co możliwości poznawania świata znacznie się zmniejszyły.

Choć korzystanie z wózków dziecięcych jest z pewnością wygodne (szczególnie dla rodzica), jednak młode pokolenie sięga do sprawdzonych wzorców,

<sup>6</sup> Więcej informacji na temat *chustonoszenia* w dawnej Polsce znajduje się w: M. Senior, *Noś swoje dziecko. Dlaczego i w czym? O chustach i nosidłach miękkich*, Gdańsk 2008, s. 57.

łączyć różne dostępne udogodnienia. Coraz chętniej wykorzystywane są chusty i miękkie nosidła, znane ze starych fotografii. Wykonane z naturalnych tkanin, zaopatrzone w instrukcję obsługi cieszą się zainteresowaniem rodziców, którzy dostrzegli ich niebywałe zalety<sup>7</sup>:

- rodzic noszący dziecko w chuście może swobodnie wykonywać obowiązki domowe i czynności codzienne, a dziecko w tym czasie może mu towarzyszyć;
- dzieci noszone w chustach są znacznie spokojniejsze, zdecydowanie mniej płaczą, śpią dłużej, a bliskość ciała opiekuna daje spore poczucie bezpieczeństwa;
- dziecko w chuście ciągle jest w ruchu, ale nie stanowi to dla niego obciążającego wysiłku, raczej przypomina sytuację z łona matki, dzięki temu lepiej rozwija się fizycznie;
- dzieci noszone w chustach siłą rzeczy uczestniczą w życiu codziennym rodziny, zatem gromadzą więcej wartościowych informacji o świecie.



**Ryc. 2.** Noszenie dzieci w chuście – dziś

[https://www.google.pl/search?q=w%C3%B3zek+dzieci%C4%99cy&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=7yPNV8-mAtKv8wfHn7KYCw#tbm=shop&q=chusty+do+noszenia+dzieci&spd=7107952101177718146](https://www.google.pl/search?q=w%C3%B3zek+dzieci%C4%99cy&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=7yPNV8-mAtKv8wfHn7KYCw#tbm=shop&q=chusty+do+noszenia+dzieci&spd=7107952101177718146), [dostęp: 5.09.2016].

Niektórzy rodzice obawiają się, że dziecko przebywające w chuście nie będzie rozwijało się prawidłowo. Trzeba jednak zauważyć, że wiele pokoleń wy-

<sup>7</sup> Zob. także N. Minge, K. Minge, *Rodzicielstwo bliskości. Jak zbudować więź z dzieckiem?*, Warszawa 2013.

chowało się w ten sposób i nie cierpiało na wady postawy spowodowane *chustonoszeniem*<sup>8</sup>. Pamiętając o właściwym ułożeniu dziecka, zachowaniu fizjologicznej krzywizny kręgosłupa (litera C) oraz wyborze odpowiedniego wartościowego produktu, można mieć pewność, że dziecku nic złego się nie stanie<sup>9</sup>.

Podobnie jak miało to miejsce w przypadku *chustonoszenia*, obserwujemy powrót do dawnych poglądów na temat spania z dzieckiem w jednym łóżku. Przez wieki matki spały z niemowlętami. Po pierwsze, było to dla nich znacznie wygodniejsze (kobieta mogła swobodnie karmić dziecko, nie wstając z łóżka), ponadto ludzie obserwowali zwierzęta, które podczas snu towarzyszą swoim młodym, tłocząc się blisko siebie, i wzorowali się na ich zachowaniach.

Szczególnie w XX wieku pojawiały się koncepcje mówiące o tym, że dzieci powinny spać wyłącznie we własnych łóżeczkach (jeśli nie mogą się do nich przyzwyczaić, należy je zostawić do momentu, aż same się uspokoją). Dodatkowo powszechna dostępność mebli dla dzieci spowodowała, że niemowlęta spędzały noce we własnych pokojach i łóżkach, a rodzice wstawali do nich w miarę potrzeby. Ponadto nawet lekarze zniechęcali rodziców do tradycyjnej formy opieki nad dzieckiem, twierdząc, że jest to niebezpieczne i niezdrowe. Dochodziło zatem do sytuacji, że rodzic usypiał z niemowlęciem na rękach, siedząc w fotelu, lub wręcz spał przy dziecięcym łóżeczku, bo zauważał, że niemowlę lepiej przesypano noc, gdy ktoś mu towarzyszy. Matka, która musiała wstawać kilkakrotnie po to, by nakarmić płaczące dziecko, często z powodu przewlekłego zmęczenia rezygnowała z karmienia piersią.

Obecnie wielu rodziców sięga do koncepcji *rodzicielstwa bliskości*<sup>10</sup>. Według jej propagatorów, warto wrócić do starych sposobów opieki nad niemowlęciem, a wspólne spanie z matką jest jedną z form. Autorzy twierdzą, że wspólne spanie z rodzicem (pod warunkiem, że nie znajduje się on pod wpływem alkoholu lub innych substancji wpływających na świadomość, nie pali papierosów i jest zdrowy) nie stanowi zagrożenia dla dziecka. Zyski dla niemowlęcia są następujące:

- dłużej i spokojniej śpi;
- w razie przebudzenia nie jest samo i może przytulić się do matki, a także szybciej zostać nakarmione;
- dłużej jest karmione piersią, gdyż matka, mając dziecko w nocy przy sobie, nie porzuca tak szybko tej formy karmienia;
- u dziecka rozwija się poczucie bezpieczeństwa<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Małe dziecko korzysta z chusty najwyżej przez dwa lata życia i oczywiście nie spędza w niej całego dnia. Nie ma obawy, że nie nauczy się samodzielnie chodzić lub będzie nadmiernie zależne od opiekuna.

<sup>9</sup> Wiele interesujących informacji na temat *chustonoszenia* znajduje się w: M. Bialik, *Nie tylko chusta. Rodzicielstwo bliskości w praktyce*, Warszawa 2012, s. 93–105.

<sup>10</sup> W. Sears, M. Sears, *Księga rodzicielstwa bliskości. Przewodnik po opiece i pielęgnacji dziecka od chwili narodzin*, Warszawa 2013.

<sup>11</sup> Więcej informacji na temat wspólnego spania z niemowlęciem znajduje się w: M. Bialik, dz. cyt., s. 106–120.

#### 4. Karmienie małego dziecka

Przez wieki karmienie piersią<sup>12</sup> było sytuacją zupełnie oczywistą, choćby z tego względu, że nie istniały preparaty zastępcze w postaci mleka humanizowanego. Matki (lub w sytuacji problemowej – mamki) karmiły nawet do osiągnięcia przez dziecko drugiego roku życia, wprowadzając w tym czasie także inne produkty spożywcze.



Ryc. 3. Stanisław Wyspiański, *Macierzyństwo*, 1905

<http://dziecisawazne.pl/wp-content/uploads> [dostęp: 9.09.2016].

Prace nad sztucznym karmieniem ruszyły pełną parą pod koniec XIX wieku (a zatem stosunkowo niedawno). Początkowo mieszanki były dostępne tylko dla osób zamożnych (tzw. mączki dla niemowląt Nestle’go, wyciąg słodowy Loflund). Najczęściej jednak stosowano proste mieszanki mleka krowiego, wody i cukru. Mleko krowie musiało być gotowane lub pasteryzowane<sup>13</sup>. Mleko w proszku nie było przeznaczone dla dzieci poniżej pierwszego roku życia.

Gotowe mieszanki mleczne w Polsce pojawiły się dopiero w latach 70. XX wieku (tzw. mleko w proszku witaminizowane) i wtedy rozpoczął się czas odchodzenia od karmienia naturalnego<sup>14</sup>. Mleczne produkty dla niemowląt stawały się nowocześniejsze, zawierały witaminy oraz mikro- i makroelementy. Rodzice uznali, że to wygodniejsza forma karmienia, zachęcali do niej nawet lekarze, uznając, że:

— wiadomo, ile dziecko zje;

<sup>12</sup> W dniach 1–7 sierpnia obchodzony jest Światowy Tydzień Karmienia Piersią. Zob. *Karmienie piersią zbawienne dla dzieci*, [www.stefczyk.info](http://www.stefczyk.info) [dostęp: 9.09.2016].

<sup>13</sup> Karmienie tego typu produktami nie było bezpieczne. W 1917 roku na 100 przypadków śmierci 30 przypadkało na dzieci karmione piersią, 70 zaś na dzieci karmione sztucznie. Zob. S. Silska, *Ewolucja poglądów na żywienie niemowląt w XIX i XX wieku*, niepublikowana rozprawa doktorska, promotor: prof. M. Krawczyński, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2013, s. 95.

<sup>14</sup> W tym czasie w Stanach Zjednoczonych rozpoczęła się kampania namawiająca kobiety do powrotu do karmienia naturalnego. S. Silska, dz. cyt., s. 53.

- mleko humanizowane jest dobrze zbilansowane, zatem bardziej wartościowe;
- dziecko z pewnością lepiej się naje i będzie dłużej spało, nie budząc się na kolejny posiłek, co pozwoli odpocząć rodzicom.

Realizując program sztucznego karmienia, wprowadzono także rutynę czasową, tzn. dzieci powinny jeść co trzy godziny i nawet, jeśli płaczą, nie powinny dostać dodatkowej porcji jedzenia.

Co ciekawe, badania nad mlekiem zastępczym zbiegły się z pracami nad propagowaniem karmienia naturalnego. Okazało się bowiem, że mimo wszystko pokarm matki jest najlepszy dla niemowlęcia, często gwarantuje jego przeżycie i prawidłowy rozwój. Statystyki wskazywały, że niemowlęta karmione piersią, niezależnie od warunków, mają znacznie większą szansę przeżycia niż karmione sztucznie<sup>15</sup>. Mimo tych doniesień, przez wiele lat rodzice, a także lekarze, przekonywali, że mleko zastępcze jest lepsze od naturalnego.

Obecnie sytuacja ta diametralnie się zmieniła. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) zaleca karmienie piersią, uznając je za najkorzystniejsze z punktu widzenia rozwoju dziecka i zdrowia matki:

- ludzkie mleko jest najlepiej przyswajalnym pokarmem dla ludzkich niemowląt;
- skład mleka zmienia się wraz z wiekiem i potrzebami niemowlęcia, zatem pokarm niejako sam się dostosowuje do potrzeb dziecka;
- ludzkie mleko zawiera wiele wartościowych przeciwciał i enzymów potrzebnych do prawidłowego dojrzewania układu immunologicznego i pokarmowego (dzieci karmione piersią zwykle rzadziej chorują);
- ssanie piersi korzystnie wpływa na rozwój mowy dziecka, stymulując układ artykulacyjny;
- dziecko karmione piersią nie będzie przekarmione;
- karmienie piersią jest niezwykle istotne w przypadku dzieci urodzonych przedwcześnie<sup>16</sup>;
- karmienie piersią pozwala nawiązać bliski kontakt i więź między matką i dzieckiem;
- matka, która karmiła, jest lepiej chroniona przez rakiem piersi<sup>17</sup>.

Matki karmiące naturalnie są zachęcane do karmienia „na żądanie”, to znaczy – mogą przystawić dziecko do piersi tak często, jak sobie tego życzy.

Obecnie karmienie naturalne stanowi podstawę żywienia dzieci do szóstego miesiąca życia<sup>18</sup>, po tym okresie można wprowadzać inne pokarmy, choć mleko matki nadal jest w diecie aż do końca drugiego roku życia dziecka.

<sup>15</sup> Tamże, s. 97.

<sup>16</sup> U. Bernatowicz-Łojko, M. Twardo, *Karmienie piersią wcześniaka jako ważny element wczesnej interwencji w okresie noworodkowym i niemowlęcym*, Gdańsk 2015, s. 83–103.

<sup>17</sup> Por. A. Szlagatys-Sidorkiewicz, J. Brodzicki, *Mleko kobiece, aktualny stan wiedzy*, Toruń 2008; T.B. Brazelton, J.D. Sparrow, *Karmienie dziecka*, Sopot 2014, s. 34–35.

<sup>18</sup> Jest to tzw. złoty standard w żywieniu dzieci. Więcej informacji na ten temat podaje M. Nerło, *Potrzeby fizjologiczne niemowląt i małych dzieci*, [w:] *Na progu życia. Rozwój, pielęgnowanie i wychowanie niemowląt i małych dzieci*, red. M. Nerło, Warszawa 2016, s. 82–86.



Oczywiście w sytuacjach, gdy karmienie piersią jest utrudnione lub niemożliwe (często z powodu choroby matki lub jej świadomego wyboru), mleko zastępcze staje się koniecznością. Co ważne, nie dyskryminuje się mam, które wybrały taki sposób karmienia dziecka. Przykładem na to może być cytata z *Komunikatu w zakresie karmienia piersią, jako wzorcowego sposobu żywienia niemowląt oraz preparatów zastępujących mleko kobiece (sztucznych mieszanek)* opublikowanego przez Ministerstwo Zdrowia, Departament Matki i Dziecka:

Departament Matki i Dziecka jednocześnie zaznacza, że powinno się szanować wybór kobiet, które rezygnują z karmienia piersią ze względów innych niż medyczne, jeżeli są świadome ryzyka związanego z karmieniem sztucznym oraz konsekwencji ekonomicznych<sup>19</sup>.

## 5. Wychowanie społeczne

Człowiek jako istota społeczna potrzebuje bliskości i kontaktu z drugim człowiekiem. Jako niemowlę podlega nieustannej opiece dorosłych (i bardzo jej potrzebuje), ale im jest starszy, tym chętniej szuka relacji z rówieśnikami.

Przez wieki dzieci bawiły się razem na podwórkach. Sytuacje, które tam napatykały, były niezwykle kształtujące, pozwalały na gromadzenie ważnych doświadczeń związanych z codziennym funkcjonowaniem, nawiązywaniem relacji z innymi, radzeniem sobie z trudnościami, a nawet niebezpieczeństwami<sup>20</sup>. Bogactwo i różnorodność zabaw odbywających się na świeżym powietrzu sprzyjały rozwojowi motoryki, percepcji i koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Jednak na przełomie wieków XX i XXI rodzice zaczęli kłaść coraz większy nacisk na sytuacje edukacyjne. Zajęcia dodatkowe obejmowały już nie tylko uczniów, ale także przedszkolaki, a nawet dzieci młodsze. Wielość zadań spowodowała, że brakowało czasu na swobodną zabawę w gronie rówieśników. Dorosli byli przekonani, że zajęcia dodatkowe mają zdecydowanie większą wartość niż swobodne i spontaniczne spotkania z innymi dziećmi.

Obecnie obserwujemy ciekawą sytuację. Dzieci obciążone nadmiarem obowiązków zaczynają popadać w kłopoty związane z nawiązywaniem relacji z innymi, coraz częściej cierpią na wady postawy, są mało wytrzymałe oraz zmagają się z zespołem trudności, które można ogólnie nazwać zaburzeniami integracji sensorycznej<sup>21</sup>. Okazało się, że zwyczajne zabawy na świeżym powietrzu (ewen-

<sup>19</sup> *Komunikat w zakresie karmienia piersią, jako wzorcowego sposobu żywienia niemowląt oraz preparatów zastępujących mleko kobiece (sztucznych mieszanek)*, [www2.mz.gov.pl](http://www2.mz.gov.pl) [dostęp: 9.09.2016].

<sup>20</sup> Opisy zabaw dziecięcych znanych w XVII wieku znajdują się w: Ph. Aries, *Historia dzieciństwa*, Warszawa 2010, s. 95–145. Por. D. Żołądź-Strzelczyk, dz. cyt., s. 170–189.

<sup>21</sup> Więcej informacji na ten temat znajduje się w: M.J. Plandowska, *Konsekwencje niezaspakajania potrzeby ruchu u dzieci przedszkolnych mieszkających w mieście*, niepublikowana rozprawa doktorska, promotor: prof. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.

tualnie w salach do tego przeznaczonych), w których dzieci uczestniczą spontanicznie, są doskonałą formą zapobiegania wielu trudności rozwojowym. Stanowią naturalny trening wspomagający kompleksowo rozwój psychoruchowy. Choć oczywiście wartość wielu zajęć dodatkowych jest nie do przecenienia, rodzice coraz częściej starają się zapewnić dzieciom czas na swobodną zabawę.



Ryc. 4. Zabawy dzieci na podwórku – dawniej

[www.super-zabawa.blogspot.com/2014/02/retrospekcja.html](http://www.super-zabawa.blogspot.com/2014/02/retrospekcja.html) [dostęp: 9.09.2016].

## Podsumowanie

Z całą pewnością nie wszystkie koncepcje i poglądy na wychowanie i wspomaganie rozwoju małego dziecka, które powstały dawniej, zyskały uznanie współcześnie. Wiele z nich okazało się po prostu szkodliwych, a wręcz niebezpiecznych. Część oparta na wierzeniach i ludowych przekonaniach poddała się naukowym odkryciom. Jednak wiele z nich przeżywa swój renesans. Przez wiele lat pozostawały zapomniane, dyskredytowane, wręcz wyśmiewane, ale po latach badań naukowców i indywidualnych doświadczeń rodziców okazały się wartościowe, skuteczne i korzystne z punktu widzenia rozwoju dziecka, a także dobrego funkcjonowania rodziców.

Współcześni rodzice coraz lepiej radzą sobie z wyborem najlepszych, ich zdaniem, form i metod wspierania rozwoju dziecka. Ich świadomość dotycząca zaspokajania potrzeb niemowląt i małych dzieci ciągle wzrasta (dzięki szkołom rodzenia, licznym powszechnie dostępnym poradnikom, a także instytucji douli czy wysoko wykwalifikowanym nianiom), potrafią też całkiem dobrze łączyć zdobycze nowoczesności z wartościowymi wpływami tradycji.

## Bibliografia

- Aries Ph., *Historia dzieciństwa*, Warszawa 2010.
- Bernatowicz-Łojko U., Twardo M., *Karmienie piersią wcześniaka jako ważny element wczesnej interwencji w okresie noworodkowym i niemowlęcym*, Gdańsk 2015.
- Bialik M., *Nie tylko chusta. Rodzicielstwo bliskości w praktyce*, Warszawa 2012.
- Brazelton T.B., Sparrow J.D., *Karmienie dziecka*, Sopot 2014.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2003.
- Hogg T., Blau M., *Język niemowląt*, Warszawa 2003.
- Karmienie piersią zbawienne dla dzieci*, [www.stefczyk.info](http://www.stefczyk.info) [dostęp: 9.09.2016].
- Kim jest doula?*, [www.doula.org.pl](http://www.doula.org.pl) [dostęp: 9.09.2016].
- Komunikat w zakresie karmienia piersią, jako wzorcowego sposobu żywienia niemowląt oraz preparatów zastępujących mleko kobiece (sztucznych mieszanek)*, [www2.mz.gov.pl](http://www2.mz.gov.pl) [dostęp: 9.09.2016].
- Minge N., Minge K., *Rodzicielstwo bliskości. Jak zbudować więź z dzieckiem?*, Warszawa 2013.
- Nerło M., *Potrzeby fizjologiczne niemowląt i małych dzieci*, [w:] *Na progu życia. Rozwój, pielęgnowanie i wychowanie niemowląt i małych dzieci*, red. M. Nerło, Warszawa 2016.
- O Fundacji*, [www.rodzicpoludzku.pl](http://www.rodzicpoludzku.pl) [dostęp: 9.09.2016].
- Plandowska M.J., *Konsekwencje niezaspakajania potrzeby ruchu u dzieci przed-szkolnych mieszkających w mieście*, niepublikowana rozprawa doktorska, promotor: prof. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Sears W., Sears M., *Księga rodzicielstwa bliskości. Przewodnik po opiece i pielęgnacji dziecka od chwili narodzin*, Warszawa 2013.
- Senor M., *Noś swoje dziecko. Dlaczego i w czym? O chustach i nosidłach miękkich*, Gdańsk 2008.
- Silska S., *Ewolucja poglądów na żywienie niemowląt w XIX i XX wieku*, niepublikowana rozprawa doktorska, promotor: prof. M. Krawczyński, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego, Poznań 2013.
- Szlagatys-Sidorkiewicz A., Brodzicki J., *Mleko kobiece, aktualny stan wiedzy*, Toruń 2008.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006.

## Care for a small child in the past and today

### Summary

The views on education and supporting the development of small children interested parents from ages. But knowledge passed down from generation to generation did not survive the test of time. The turning point, significantly influencing the views on child care has become certainly the discovery of the twentieth century. Universal access to modern facilities has meant that traditional ways of education and to promote the development fell into oblivion or even been ridiculed and considered primitive, unworthy of twentieth-century modernity. However, the first fascination with modernity also met verification. Parents increasingly feel glut technological begin to reach to the sources, forgotten forms of care and education. They realize that a return to some traditional ways of carrying a lot of good. They are able to combine and choose what is valuable from all eras.

**Key words:** children, supporting the development.

## **RECENZJE I POLEMIKI**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.92>

Joanna KRÓL

**[rec.] Maria Januszewska-Warych, *W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)*, Kraków 2015, Impuls, ss. 382**

W roku 2015 minęła pełna, bo 70., rocznica Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi. Problematyka ta jeśli już stała się przedmiotem zainteresowania ze strony przedstawicieli nauk o wychowaniu, to przybierała najczęściej postać artykułów<sup>1</sup> lub też stanowiła część ogólniejszych rozważań na temat przemian powojennej edukacji w Polsce<sup>2</sup>. Wybór Zjazdu Oświatowego z 1945 r. na przedmiot obszernej publikacji uważam za wybór trafiony, i to w podwójnym wymiarze. Po pierwsze, podjęta przez Autorkę kwestia nie znalazła swojego rozwinięcia w postaci szerszej syntezy<sup>3</sup>. Po drugie, koncentracja na jednostko-

---

<sup>1</sup> S. Dobosiewicz, *Dyskusja nad reformą szkolną w roku 1945*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 7–8 ; J. Jakubowski, *Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (w 25 rocznicę)*, „Nowa Szkoła” 1970, nr 7–8 ; R. Jankowski, *Problem budowy szkoły polskiej na Pomorzu Zachodnim w pracach Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi w 1945 roku*, [w:] *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, red. A. Kicowska, Toruń 2001; M.W. Wójtowicz, *Kontrowersje na temat kształcenia nauczycieli na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym w Łodzi w 1945 roku*, [w:] *Kongresy i zjazdy...*

<sup>2</sup> S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974; S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa – Radom 2005; E. Kryńska, S. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003; L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002; R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2013; W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski 2013.

<sup>3</sup> M. Januszewska-Warych, *W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)*, Kraków 2015, s. 9.

wym wydarzeniu historycznym daje szansę na szczególnie uważne wniknięcie w istotę problemu i dokonanie jego dokładnej analizy i interpretacji. Czy to się udało w przypadku recenzowanej pracy? Spróbuję na to pytanie odpowiedzieć w kolejnych partiach mojej recenzji.

Publikacja składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, zakończenia, bibliografii, indeksu osób oraz aneksów.

We *Wstępie* Autorka prezentuje podstawy metodologiczne pracy: uzasadnienie podjęcia tematu, cel główny i problemy szczegółowe, metodę badań oraz bazę źródłową.

Zasadniczą narrację książki otwiera rozdział I prezentujący uwarunkowania historyczne, które odcisnęły się swoim piętnem na przebiegu obrad Zjazdu Łódzkiego. Ostatni element rozdziału poświęcony jest wizjom szkolnictwa, jakie wysuwali przedstawiciele różnorodnych stronnictw polityczno-społecznych. Niewątpliwą zaletą tej części książki jest to, że w ogóle powstała. Brzmi to paradoksalnie, ale przypadki publikowania monografii historyczno-oświatowych bez należytego nakreślenia tła historyczno-społecznego nie należą, niestety, do rzadkości. Pozostaje jednak kwestia realizacji tak podjętego zamysłu badawczego i tu rodzą się pierwsze wątpliwości. Każdy autor ma oczywiście prawo do swoich przemyśleń i interpretacji, ale niektóre stwierdzenia nie wytrzymują konfrontacji z faktami historycznymi. Z takim przypadkiem mamy do czynienia w przypadku recenzowanej publikacji, gdy Autorka przywołuje opinię Andrzeja Werblana, określającą Polską Partię Robotniczą jako partię „par excellence narodową”<sup>4</sup>. M. Januszevska-Warych pisze:

Polska Partia Robotnicza w okresie okupacji, wolna od bezpośredniego wpływu na nią sekciarskiej orientacji w ruchu komunistycznym, po raz pierwszy samodzielnie, poza Moskwą, opracowała i przedstawiła program zbieżny zarówno z narodowymi, jak i społecznymi potrzebami kraju<sup>5</sup>.

Niezależność PPR, o której pisze M. Januszevska-Warych, mogłaby być przez nią zresztą bardzo łatwo zweryfikowana, gdyby sięgnęła ona do innych, niż autorstwa A. Werblana, publikacji omawiających funkcjonowanie tej partii. Niezrozumiałe jest na przykład pominięcie przez Autorkę znakomitej monografii Piotra Gontarczyka<sup>6</sup>. W analogicznym lub też zbliżonym tonie pisali o PPR m.in.: Paweł Wieczorkiewicz<sup>7</sup>, Władysław Pobóg-Malinowski<sup>8</sup>, Wojciech Roszkowski<sup>9</sup>. Faktyczny sens istnienia i działalności omawianej partii oddają również

<sup>4</sup> Tamże, s. 23.

<sup>5</sup> Tamże, s. 22–23.

<sup>6</sup> P. Gontarczyk, *Polska Partia Robotnicza. Droga do władzy (1941–1944)*, Warszawa 2006, *passim*.

<sup>7</sup> P. Wieczorkiewicz, *Historia polityczna Polski 1935–1945*, Warszawa 2006, s. 323–336.

<sup>8</sup> W. Pobóg-Malinowski, *Najnowsza historia polityczna Polski. Okres 1939–1945*, Gdańsk 1990, s. 407.

<sup>9</sup> W. Roszkowski, *Najnowsza historia Polski 1914–1945*, Warszawa 2003, s. 512–514, 556–558.



materiały źródłowe<sup>10</sup>. Genezy i mocodawców PPR nie ukrywał nawet jej pierwszy sekretarz, czyli Władysław Gomułka<sup>11</sup>.

Analogiczne wątpliwości może mieć czytelnik wobec opinii Autorki na temat wspomnianego W. Gomułki. Przedstawianie go jako konsekwentnego wyraziciela polskich interesów i jako osoby prezentującej postawę patriotyczną jest mocno ryzykowne<sup>12</sup>. Warto w tym miejscu zacytować słowa Jerzego Eislera:

[...] był współodpowiedzialny za wszystko, co wydarzyło się w kraju w ciągu czterech pierwszych lat władzy komunistycznej. Później w stopniu decydującym przyczynił się do prowadzenia kampanii antykościelnej w 1968 r. Równie krytycznie należy oceniać jego rolę w przygotowaniach do operacji „Dunaj” i stłumieniu siłą Praskiej Wiosny oraz brutalnej pacyfikacji robotniczych protestów w Grudniu 1970<sup>13</sup>.

Zalecana jest więc ostrożność w optymistycznym ocenianiu działalności Gomułki, również na niwie oświaty. Autorka pisze: „Po zmianach w 1956 r. [...] doprowadził do zmian w polityce oświatowej”<sup>14</sup>. Faktem jest, że nastąpiła rewizja programów nauczania i wychowania. Faktem jest jednak i to, że już w maju 1957 r. Gomułka zapowiedział walkę z „rewizjonizmem” oraz przyjął dogmat o kierowniczej roli partii. Przejawem procesu nadawania spoistości systemowi był też powrót do wojny z „klerykalizmem”<sup>15</sup>. Dla edukacji szczególne znaczenie miała krajowa narada aktywu oświatowego we wrześniu 1958 r., gdy Gomułka potwierdził niezmiennność przyjętych celów socjalistycznego wychowania<sup>16</sup>.

Niewątpliwą zaletą omawianego rozdziału jest, jak już wspomniałam, panoramiczny sposób przedstawienia uwarunkowań poprzedzających Zjazd Oświatowy. Uznanie budzić może również uzmysłowienie współczesnemu odbiorcy skali trudności, z jaką musieli się zmierzyć powojenni organizatorzy edukacji. Niedosyt budzi natomiast pominięcie przez Autorkę problemów, jakie nosła ze sobą obecność na tych terenach wojsk radzieckich. Są one dobrze rozpoznane w świetle materiałów źródłowych i literatury przedmiotu<sup>17</sup>.

<sup>10</sup> *Tajne oblicze GL-AL i PPR: dokumenty*, t. 1–3, wybór i oprac. M.J. Chodakiewicz, P. Gontarczyk, L. Żebrowski, Warszawa 1997–1999; *Polska–ZSRR. Struktury podległości. Dokumenty KC WKP(b) 1944–1949*, opr. G. Bordiugow, Warszawa 1995; *Polskie Państwo Podziemne wobec komunistów polskich. Wypisy prasy konspiracyjnej*, oprac. K. Sacewicz, Olsztyn 2005; K. Sacewicz, *Centralna prasa polski podziemnej wobec komunistów polskich 1939–1945*, Warszawa 2009.

<sup>11</sup> *Protokół z plenarnego posiedzenia KC PPR odbytego w Warszawie w dniach 20–21 maja 1945 r.*, [w:] *Protokół obrad KC PPR w maju 1945 r.*, oprac. A. Kochański, Warszawa 1992, s. 14.

<sup>12</sup> M. Warych-Januszewska, dz. cyt., s. 22 i 102.

<sup>13</sup> J. Eisler, *Siedmiu wspaniałych. Poczet pierwszych sekretarzy KC PZPR*, Warszawa 2014, s. 251.

<sup>14</sup> M. Januszewska-Warych, dz. cyt., s. 165.

<sup>15</sup> J. Król, *Polski Październik 1956 roku w oświacie – trwanie czy zmiana?*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2013, nr 1–2, s. 81–86.

<sup>16</sup> J. Król, *Reformy dyktuje system – o naradzie oświatowej KC PZPR z 24 października 1958 roku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2013 (30), s. 102.

<sup>17</sup> Zob.: T. Białecki, J. Macholak, *Źródła do dziejów Pomorza Zachodniego*, t. 6: *Bezpieczeństwo i porządek publiczny w latach 1945–1950*, Szczecin 1995; *Armia Radziecka w Polsce 1944–*

Rozdział II jest prezentacją polityki oświatowej przed Ogólnopolskim Zjazdem Oświatowym. Autorka przybliży czytelnikowi proces kształtowania się administracji i władz oświatowych w wymiarze strukturalnym i kadrowym<sup>18</sup> oraz – co szczególnie istotne – tragiczną sytuację społeczną i materialną nauczycielstwa. Kontrowersyjne za to są fragmenty, w których pisze, m.in.:

niektóre ugrupowania [...] podziemia w swoim oporze wobec nowej władzy, działając – jak głosiły – przeciw „szkole komunistycznej”, nie cofały się przed szykanowaniem nauczycieli, a w skrajnych przypadkach przed ich mordowaniem<sup>19</sup>.

Jest to stwierdzenie mające charakter zarzutu o dużym ciężarze gatunkowym, a jednocześnie o wysokim stopniu ogólnikowości. Czytelnik nie otrzymuje informacji, o jakie oddziały chodzi, w jakim rejonie Polski miały miejsce wspomniane wydarzenia i jakie były wymierne efekty ich działalności. Co więcej, Autorka nie opatruje żadnego z powyższych stwierdzeń stosownym przypisem, który odsyłałby do odpowiednich materiałów źródłowych czy literatury przedmiotu. Trudno bowiem za wyczerpujące źródło informacji uznać Stanisława Skrzyszewskiego<sup>20</sup>. Ostatnią część prezentowanego rozdziału stanowi zagadnienie odnoszące się do jednej z najważniejszych funkcji powojennego szkolnictwa – integracji społeczeństwa zamieszkującego tzw. Ziemię Odzyskaną. Dobrze Autorka rozpoznała i opisała realia typowe dla pionierskiego okresu. Można byłoby jedynie ponownie apelować o uzupełnienie tak zarysowanego obrazu o skutki pozostawiania na tych terenach wojsk i administracji radzieckiej, które skutecznie utrudniały normalizację rzeczywistości społecznej.

Kolejny rozdział pracy traktuję jako jej kamień węgielny, gdyż przedmiotem jest już sam zjazd oświatowy. O ile warstwa rekonstrukcyjna może wzbudzać uznanie czytelnika, o tyle warstwa interpretacyjna skłania do uwag polemicznych. M. Januszewska-Warych pisze: „Lata 1944–1946, objęte niniejszą monografią, stanowią najciekawszy i najlepszy okres zmian oświatowych czasu powojennego i doby PRL”<sup>21</sup>. Dopiero od 1947 r. miał, zdaniem Autorki, nastąpić odwrót od demokracji oraz ideałów socjalistycznych i narodowych<sup>22</sup>. Jednocześnie zaznacza ona, że to, co się wydarzyło w drugiej połowie lat czterdziestych, stanowiło apogeum trwającego już procesu<sup>23</sup>. Pomijając tę oczywistą sprzecz-

1956: *dokumenty i materiały*, oprac. M.L. Krogulski, Warszawa 2003; G. Baziur, *Armia Czerwona na Pomorzu Gdańskim 1945–1947*, Warszawa 2003.

<sup>18</sup> Żałować należy, że przy omawianiu tego zagadnienia Autorka nie sięgnęła do znakomitej pracy W.J. Chmielewskiego (dz. cyt.), w której autor przedstawia nie tylko tworzenie się i przemiany administracji oświatowej w latach 1944–1950, ale przede wszystkim proveniencję głównych jej przedstawicieli (m.in. S. Skrzyszewskiego, E. Kuroczki, Ż. Kormanowej), która ostatecznie rozwiewa złudzenia co do planowanego kierunku polityki oświatowej w powojennej Polsce.

<sup>19</sup> M. Januszewska-Warych, dz.cyt., s. 133.

<sup>20</sup> Tamże, s. 138.

<sup>21</sup> Tamże, s. 160.

<sup>22</sup> Tamże, s. 134.

<sup>23</sup> Tamże, s. 164.

ność z wcześniej zacytowanym stwierdzeniem, trudno nie przyznać Autorce racji. Jeżeli przyjąć zasadę ciągłości zdarzeń, to mamy jasność, że już od 1944 r. rozpoczyna się ideologizacja polskiej szkoły. Z najważniejszych rozwiązań prawnych z tego jednego roku wymienić można, m.in.: okólnik z 3 października 1944 r. w sprawie obchodu święta państwowego ZSRR; okólnik z 24 listopada 1944 r. w sprawie akcji wychowawczej w szkołach ponadpodstawowych; okólnik z 20 grudnia 1944 r. w sprawie organizacji szkolnych; okólnik z 15 grudnia 1944 r. w sprawie pogadank o reformie rolnej<sup>24</sup>. Wydawaniu aktów legislacyjnych towarzyszyły równocześnie działania represyjne wobec nauczycieli, którzy nie byli „kompatybilni” z wizją nowej i demokratycznej Polski. Już 25 września 1945 r. minister oświaty zwrócił się do Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego z wnioskiem o zwalnianie uwięzionych nauczycieli, uzasadniając to trudną sytuacją kadrową w szkolnictwie<sup>25</sup>. O tym, że na zjeździe bytomskim również upomniano się o represjonowanych nauczycieli, wspomina zresztą sama Autorka<sup>26</sup>. W tym kontekście tym bardziej może dziwić zaufanie, z jakim M. Januszewska-Warych podeszła do słów wypowiedzianych przez przedstawicieli resortu oświaty na zjeździe łódzkim, którzy negowali fakt zawłaszczania edukacji przez środowisko komunistów. Żanna Kormanowa, jak i S. Skrzyszewski odżegnywali się wprawdzie od planów wprowadzenia szkoły na wzór sowiecki, ale należałoby rozróżnić kwestię deklaracji od rzeczywistości. Sama Autorka przyznaje zresztą: „Ze względu na obawy poważnej części nauczycieli przed takim rozwojem sytuacji, który upodobił Polskę do środowiska oświatowego istniejącego w ZSRR, minimalizowano radykalizm terminologiczny”<sup>27</sup>. Można zadać w tym miejscu retoryczne pytanie: w oparciu o jakie przesłanki nauczyciele żywili wspomniane obawy i dlaczego resort unikał zwrotów o jednoznacznej konotacji ideologicznej? Odpowiedź na drugą część pytania daje Autorka, słusznie wnioskując, że: „Do 1947 r. oficjalne życie polityczne rozwijało się przy zdecydowanej dominacji haseł, w których odwoływano się do mglistej idei demokracji, często mistyfikując w ten sposób rzeczywiste plany polityczne”<sup>28</sup>. Zgodnie z tymi słowami prawdziwe plany polityczne musiały być mistyfikowane poprzez terminologię patriotyczno-narodową, a zmiany w oświacie nie, bo dążyły do „wdrażania reform szkolnych o charakterze rzeczywiście demokratycznym”<sup>29</sup>. Zakładam, że powyższa sprzeczność była przez Autorkę niezamierzona, gdyż na pewno zdaje sobie sprawę z faktu, że każda transformacja w obszarze edukacji jest pochodną przemian o charakterze politycznym. Zgodnie z tym założeniem

<sup>24</sup> *Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45. Druk resortu Oświaty PKWN*, Lublin 1944, [w:] *Oświata polska w latach 1944–1956. Wybór źródeł*, t. 1, wyb. S. Mauersberg, M. Walczak, Warszawa 1999, s. 56–60; L. Szuba, dz. cyt., s. 90.

<sup>25</sup> Archiwum Akt Nowych, Ministerstwo Oświaty, Gabinet Ministra, sygn. 588, k. 7.

<sup>26</sup> M. Januszewska-Warych, dz. cyt., s. 31.

<sup>27</sup> Tamże, s. 163.

<sup>28</sup> Tamże, s. 165.

<sup>29</sup> Tamże.

chybiona wydaje się krytyka stwierdzeń zarówno L. Szuby<sup>30</sup>, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej<sup>31</sup>, jak i Zbigniewa Osińskiego<sup>32</sup>, którzy wskazywali na fakt, że Ogólnopolski Zjazd Oświatowy z 1945 r. był wpisany w rozpoczęty proces ideologizacji szkoły polskiej i służył zaskarbianiu zaufania środowiska nauczycielskiego, jak i legitymizacji wprowadzanych zmian. Analogiczne wnioski w tej sprawie formułują również, m.in. W. Chmielewski<sup>33</sup>, S. Mauersberg i M. Walczak<sup>34</sup>, R. Grzybowski<sup>35</sup> oraz Dorota Gołaszewska-Chilczuk i Jacek Wołoszyn<sup>36</sup>, zauważając jednocześnie nie tylko kontrowersje wokół resortowego planu reformy, ale i właśnie manipulacyjny charakter działań przedstawicieli ministerstwa. Dyskusyjny wydaje się przytoczony przez Autorkę recenzowanej publikacji dowód w postaci książki Ż. Kormanowej pt. *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji. Przyczynek do sprawy reformy szkolnej w Polsce*<sup>37</sup>. Zgodnie z założeniem Autorki, fakt publikacji i rozpowszechniania tej książki przeczy tezie, że wzorem dla ówczesnych władz miałyby być ZSRR, gdyż rozwiązań edukacyjnych szukano bardziej na Zachodzie niż Wschodzie<sup>38</sup>. Sięgnijmy zatem do treści wspomnianej pozycji, nie zadowolając się brzmieniem samego tytułu, gdyż bardziej istotny od faktu wydania danej książki wydaje się cel, w jakim się to robi, a przede wszystkim sposób oceny przedstawianych zjawisk i formułowane wnioski. Postulaty, jakie formułuje Kormanowa, są dwojakiego rodzaju – pozytywne i negatywne. Do pozytywnych zaliczyła m.in. samą konieczność reformy wynikającą z potrzeby przebudowania Człowieka, rewizji przedwojennych programów kształcenia i upowszechnienia szkolnictwa średniego<sup>39</sup>. Reformy szkolne we wspomnianych krajach Zachodu stanowiły również źródło przestrogi, a zarazem miały ukazywać własną, polską drogę reformy. Postanowiono przede

<sup>30</sup> L. Szuba, dz. cyt., s. 105.

<sup>31</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania 1944–1989: oświata i pedagogika pomiędzy kryzysami*, Kielce 1996, s. 98. Autorka ta wprawdzie nie jest wymieniana we wzmiankowanym kontekście przez M. Janiszewską-Warych, ale przytoczony przez nią cytat z książki L. Szuby jest w istocie kompilacją wypowiedzi samego autora, jak i fragmentu z książki T. Hejnickiej-Bezwińskiej – przyp. aut.

<sup>32</sup> Z. Osiński, *Ideologia w obowiązkach nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w latach 1944–1956*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1997/1998, vol. 52/53, s. 484.

<sup>33</sup> W. Chmielewski, dz. cyt., s. 184.

<sup>34</sup> S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa 2005, s. 37–52.

<sup>35</sup> R. Grzybowski, *Systemowe uwarunkowania rozwoju oświaty i wychowania w Polsce w latach 1945–1956 (zarys problematyki)*, [w:] *Wychowanie – opieka – kształcenie. Z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, red. M. Brodnicki, E. Gorloff, A. Kołakowski, Toruń 2010, s. 23.

<sup>36</sup> D. Galaszewska-Chilczuk, J.W. Wołoszyn, *Od przedszkola do studenta. Kryteria selekcji społecznej i politycznej w edukacji lat 1947–1956*, Lublin 2012, s. 30.

<sup>37</sup> Ż. Kormanowa, *Reforma szkolnictwa w Anglii i we Francji. Przyczynek do sprawy reformy szkolnej w Polsce*, Warszawa 1946.

<sup>38</sup> M. Januszewska-Warych, dz. cyt., s. 212.

<sup>39</sup> Ż. Kormanowa, dz. cyt., s. 59–60.

wszystkim uniknąć elitarnego charakteru szkolnictwa ogólnokształcącego i surowych wymogów selekcji szkolnej, zwłaszcza na poziomie średnim i wyższym<sup>40</sup>. Zauważmy, że wszystkie postulaty, które wyraziła, pokrywają się w zasadzie z programem oświatowym PPR, czyli bardziej mamy tu do czynienia z zabiegiem legalizacji niż sięganiem po rozwiązania alternatywne. Fakt, że Kormanowa posłużyła się w tej mierze przykładem Anglii i Francji, niczego nie dowodzi. Można to uznać za kolejny przejaw taktyki politycznej, gdyż dla środowiska nauczycielskiego powołanie się na kraje Zachodu mogło brzmieć lepiej niż posłużenie się przykładem ZSRR.

Ostatni rozdział książki M. Januszewskiej-Warych ocenić należy jako interesujący, gdyż jego treść koncentruje się na zjeździe oświatowym w kontekście praktycznych efektów. Autorka celnie punktuje w nim wszystkie te uwarunkowania, które zdecydowały o braku realizacji podjętych na zjeździe postulatów<sup>41</sup>.

Książkę zamyka *Zakończenie* będące reasumpcją głównych ustaleń badawczych. Autorka przypomina w tym miejscu uwarunkowania społeczno-polityczne, jakie towarzyszyły zjazdowi oświatowemu, ukazuje złożoność ówczesnej sytuacji historycznej, jak i dokonuje prezentacji trwałych wartości omawianego przez siebie wydarzenia.

Całość wieńczy bibliografia, którą należy ocenić jako bogatą i dość zróżnicowaną. Analogiczny wniosek można sformułować w odniesieniu do literatury przedmiotu, z towarzyszącym jednak poważnym zastrzeżeniem o niedostatecznym uhonorowaniu pozycji najnowszych.

Reasumując, książka M. Januszewskiej-Warych miała szansę stać się ważną pozycją w historiografii edukacyjnej. Na początku recenzji wspomniałam, że jej główną zaletą jest to, że wypełnia istniejącą do tej pory lukę w stanie badań nad powojenną oświatą polską. Z drugiej strony trudno przejść do porządku dziennego nad uchybieniami, które w znacznym stopniu osłabiają wymieniony powyżej pozytyw. Kontrowersyjny charakter niektórych stwierdzeń i uogólnień sprawia, że nie można postrzegać recenzowanej książki jako wyczerpującej i reprezentatywnej, jeśli chodzi o powojenny obraz oświaty polskiej. Innymi słowy, nakreśloną przez Autorkę sekwencję wydarzeń historyczno-edukacyjnych należy skonfrontować z ustaleniami badawczymi tych autorów, którzy na niwie nauk historycznych czy nauk o wychowaniu podejmują problematykę dziejów szkoły polskiej.

<sup>40</sup> Tamże, s. 67–70.

<sup>41</sup> M. Januszewska-Warych, dz. cyt., s. 334–335.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.93>

Maria JANUSZEWSKA-WARYCH

## Wybór trafny – realizacja niekoniecznie?

**Odpowiedź na recenzję książki Marii Januszewskiej-Warych,  
*W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji  
reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22  
czerwca 1945 roku)*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2015,  
ss. 382, napisaną przez dr hab. Joannę Król**

Zazwyczaj autor książki odczuwa satysfakcję, jeśli jego wysiłek jest dostrzeżony, co zaznacza się zwłaszcza w opiniach Recenzentów. Jest oczywiście, że krytyka właściwa dla tej formy oceny zazwyczaj jest wielostronna i oddaje także stanowisko Recenzenta, bywa, iż prezentuje ono radykalnie odmienne poglądy od tych, które zostały zawarte w charakteryzowanej pracy.

W udostępnionej mi przez Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie opinii dr hab. Joanny Król ma miejsce taka właśnie sytuacja. Recenzentka wskazała aspekty pozytywne i wytypowała – Jej zdaniem – niedostatki mojej publikacji z początków 2015 r. nt. *W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18–22 czerwca 1945 roku)*, wydanej w Krakowie przez wydawnictwo Impuls. Z jednej strony zawarto tu nawet słowa uznania dla różnych aspektów pracy, z drugiej sformułowano zarzuty, które w części mogą podzielić (np. niepełne wykorzystanie najnowszej literatury). W odniesieniu do tego ostatniego zarzutu muszę wspomnieć, iż praca nad przygotowaniem książki zajęła mi siedem lat, w tym z górami dwa pierwsze poświęciłam na kompletowanie źródeł, określonych w recenzji pozytywnie zwrotem: „bibliografia, którą należy ocenić jako bogatą i dość zróżnicowaną”, więc jeśli powstały luki w doborze literatury, to są one – rzecz prosta – niezamierzone.

Dr hab. J. Król uznała za *trafiony* wybór Zjazdu Oświatowego z czerwca 1945 r. jako przedmiotu obszernej publikacji. To istotne zaznaczenie, gdyż spo-

tkąłam się już z opiniami, iż Zjazd ów ze względu na swą incydentalność nie zasługuje na poświęcenie mu tak dużej monografii. Za stronę dodatnią Recenzentka uznała również tę część książki, w której dokonano prezentacji wielu wizji szkolnictwa, wysuwanych *ad hoc* przez przedstawicieli różnorodnych stronnictw polityczno-społecznych. J. Król w związku z tym zaznaczyła, iż nie należy do rzadkości publikowanie monografii historyczno-oświatowych „bez należytego nakreślenia tła historyczno-społecznego”. Recenzentka podkreśliła również jako istotne „panoramiczny sposób przedstawienia uwarunkowań poprzedzających Zjazd Oświatowy oraz [...] uzmysłowienie współczesnemu odbiorcy skali trudności, z jaką musieli się zmierzyć powojenni organizatorzy edukacji”. Omawiając rozdział II, J. Król podkreśliła, że m.in. ta część przybliży czytelnikowi „co szczególnie istotne – tragiczną sytuację społeczną i materialną nauczycielstwa”.

Jako walor książki przyjęto w recenzji także warstwę rekonstrukcyjną rozdziału o samym Zjeździe, rozdziału określonego jako kamień węgielny omawianej pracy. Natomiast zastrzeżenia wzbudziła zawarta w nim warstwa interpretacyjna. O tym niżej, tu odnotuję jeszcze, iż odnośnie do ostatniego rozdziału J. Król oceniła go „jako interesujący, gdyż jego treść koncentruje się na zjeździe oświatowym w kontekście jego praktycznych efektów”.

Recenzja obok słów uznania zawiera jednak rozbudowaną krytykę, którą trudno mi podzielić bądź dlatego, że pewne zarzuty powstały przypuszczalnie z tej przyczyny, iż niektóre fragmenty mojej książki zostały prawdopodobnie przeoczone, bądź też z innych powodów, generalnie zaś dlatego, że Recenzentka wśród innych zgłasza też wymogi niemożliwe do spełnienia, zwłaszcza postulując, abym np. w warstwie faktograficznej i interpretacyjnej daleko wykraczała tak poza okres omawianego Zjazdu, jak i poza charakteryzowane w pracy lata, czyli poza rok 1946.

Przykładem krytyki wynikłej prawdopodobnie z przeoczenia jest zawarty w recenzji apel o uzupełnienie – dwukrotnie nawet zaznaczone – części dotyczącej pionierskiego okresu na terenach obejmowanych przez Polskę jeszcze w trakcie działań wojennych – „o skutki pozostawiania na tych terenach wojsk i administracji radzieckiej, które skutecznie utrudniały normalizację rzeczywistości społecznej”. Sądzę, że J. Król, związana zawodem ze Szczecinem, najlepiej może zilustrować faktami tę tezę. Lecz przecież w mojej książce na s. 144–145 wskazywałam na fakty gry niejednokrotnie prowadzonej przez radzieckich komendantów, na dokuczliwość zależności polskiej strony od komendantury radzieckiej i na fakt, że zdarzało się, iż np. warsztaty pracy i mieszkania uzyskane przez Polaków oddawano Niemcom, preferując właśnie ich w stosunkach trójstronnych. Zapewne można ten wątek rozwinąć, źródła są bogate, lecz dla sprawy samego Zjazdu był to, z konieczności dyktowanej charakterem pracy, wątek uboczny. Oczywiście, jest to istotna sprawa, którą należałoby podjąć w osobnej monografii w sposób bardziej wyczerpujący.

Zanim odniosę się do zarzutów szczegółowych przedstawionych w omawianej recenzji, pragnę wyróżnić kwestię, która w moim przekonaniu w sposób de-



cydujący rzutuje właśnie na odczytywanie procesów i jednostkowych wydarzeń w sferze oświaty w latach 1944 do początków roku 1947. Okres ten w oświacie był diametralnie inny niż wyrosły ze spadku po modelu oświaty czasów II Rzeczypospolitej i zasadniczo różny także od tego modelu, jaki narzucano polskiej szkole w okresie jej administracyjnej stalinizacji i programowej sowietyzacji. Różny był także od modeli powstałych w latach kolejnych, poczynając od roku 1956. Stanowił więc pewną autonomiczną wartość, modyfikował szkolnictwo, lecz go nie niszczył, a podstawę programową szkoły przedstawioną do dyskusji na Zjeździe tworzył wysiłkiem rozbudowanych grup specjalistów rozmaitej ideowej proveniencji. Znamienne, że w toku Zjazdu spór toczył się nie tyle o programy, ile o zmiany strukturalne. Dziwić może to, że wartości modelu szkolnictwa z lat objętych w książce analizą były w zasadzie ignorowane w literaturze z okresu Polski Ludowej (były niewygodne?), jednocześnie ich funkcjonowanie w tamtym okresie jest też kwestionowane w poglądach stawiających niejako znak równości między działaniami władz oświatowych przed rokiem 1947 i w latach późniejszych, sprowadzających dramatycznie doświadczenia na oświatę w okresie tak zwanym stalinowskim. Jest to zatem wręcz paradoksalna zbieżność negacji, pochodzących z tak różnych źródeł.

Dr hab. J. Król w recenzji zawęziła swą krytykę, faktycznie pomijając ocenę sprawy dla modelu szkolnictwa i pracy szkół najważniejszej, czyli ówczesnych programów kształcenia, i eksponując kwestie wtórne w stosunku do programów, chociaż istotne, jak np. represjonowanie nauczycieli (co i ja zaznaczałam), bądź stawiając tezę, że „już od 1944 r. rozpoczyna się ideologizacja polskiej szkoły”, ilustrując to okólnikami resortu oświaty, w tym o obchodach święta państwowego ZSRR, o akcji wychowawczej w szkołach ponadpodstawowych, o pogadankach o reformie rolnej. Jest to wąty dowód *ideologizacji*, tym bardziej, że w tamtych latach uchylano się w resorcie oświaty od stosowania terminologii mogącej sugerować, że szkoła ma być wdrażana w wychowanie socjalistyczne, nie mówiąc już o komunistycznym, zwłaszcza w jego sowieckim wydaniu. W związku z tą kwestią nadmienię, że ideologizacja szkoły funkcjonująca w okresie przedwojennym była zorientowana na wychowanie *państwowotwórcze*, w duchu patriotycznym, podobnie funkcjonowała ideologizacja realizowana od połowy 1947 r. jako radykalnie antykapitalistyczna i prokomunistyczna, jednak ta z lat 1944 do 1947 była mglista, stanowiła wypadkową wielu kompromisów i oczekiwań i trudno przyjąć, że mogła być prekursorska w stosunku do fazy następnej, stalinowskiej. Powinnością resortu oświaty z reguły jest przyjęcie pewnej wizji wychowawczej. Jej całkowity brak w klimacie sporów o model wychowania z lat wcześniejszych byłby niezrozumiały.

W recenzji zasugerowano, że według mnie już od roku 1944 czynniki promoskiewskie zakładały skomunizowanie szkoły, iż wszelkie działania odmienne, zorientowane na demokratyzację, wyrastały z hipokryzji komunistycznych dysponentów oświaty. W odniesieniu do Stanisława Skrzyszewskiego była to nie-

wątpliwie prawda, co ujawniło się w jego samokrytyce w październiku 1948 r. gdy – jak napisałam – dotychczasową pedagogikę ocenił dramatycznie jako błędną, mówiąc „brak nam pedagogiki, jakiej potrzebujemy, i mamy pedagogikę, jakiej nie potrzebujemy”. Tym samym dał pozytywne świadectwo tej pedagogice, której nie potrzebowano, ale która pozostawiła wyrazisty ślad w polskiej kulturze oświatowej. Czy zarzut hipokryzji można odnieść do wszystkich twórców Zjazdu? Przecież część z nich z oświaty bądź wycofano, bądź sami ją opuścili, inni, jak choćby Władysław Bieńkowski, poddani zostali represjom w ramach rozprawy z tak zwanym odchyleniem prawicowo-nacjonalistycznym. Trudno wszystkich decydentów oświaty z tamtego czasu nazwać – jak czyni to Joanna Król – środowiskiem komunistycznym. Środowisko to było frakcyjnie podzielone, choć nie na tyle, aby, tak jak w innych krajach obozu „ludowej demokracji”, poddać je ostrym represjom – do fizycznej eksterminacji włącznie.

Na tym tle trudno mi przyjąć zarzut o przyjęciu ryzykownej oceny W. Gomułki jako „konsekwentnego wyraziciela polskich interesów i osoby [...] prezentującej postawę patriotyczną”. J. Król wsparła swój zarzut opinią prof. Jerzego Eislera, iż Gomułka był odpowiedzialny za wszystko, co działo się w Polsce w ciągu pierwszych czterech lat (a więc i za zmiany w oświacie?), i „wzmocniła” przypomnieniem kampanii antykościelnej z 1968 r. (chyba raczej 1963–1966?), pacyfikacją robotniczych protestów w grudniu 1970 i podobnymi faktami, co wybiega poza zakres czasowy mojej pracy. Dla mnie istotna była postawa Gomułki (szczerą bądź pozorowaną) z okresu objętego badaniami. Analiza ewolucji jego osobowości i związanych z tym działań wykracza poza periodyzację objętą pracą. W okresie zaś przed usunięciem go ze stanowiska i z partii oraz osadzeniem w areszcie Gomułka – jak mówił, oskarżając go, B. Bierut – odszedł od marksizmu-leninizmu, kładąc u podstaw ideowych partii pepeesowski nacjonalizm.

Zdaję sobie sprawę z tego, że czas, którym się zajęłam, był tak złożony, iż ocena wydarzeń z tego okresu niejednokrotnie będzie zderzać się z innymi ocenami, zgoła odmiennymi. Niezależnie od krytyki, z którą spotkała się moja monografia, mam przekonanie, że przywraca ona pamięci I Zjazd Oświatowy w Łodzi z czerwca 1945 r. i poniekąd aktualizuje najważniejsze ustalenia przyjęte na tym Zjeździe, a odnoszące się do zasad, na których uczestnicy tego zgromadzenia pragnęli budować nowy system szkolny, opierając go na szkole publicznej, jednolitej, powszechnej, obowiązkowej i bezpłatnej. Po przemianach ustrojowych z roku 1989 szkolnictwo poddawane było już parokrotnie przemianom – czy to w oparciu o reformy formalne, czy też spontanicznie wyrastające ze zmian w stosunkach społecznych. Także obecnie zaznacza się w polityce oświatowej kolejna reformatorska aktywność. Interesujące, czy jakieś ślady ustaleń łódzkiego Zjazdu znajdują swój rezonans w działaniach współczesnych.

## Noty o Autorach

Anna BANASIAK	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Ольга БІЛЯКОВСЬКА	doc. dr, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki we Lwowie
Elżbieta BUCHCIC	dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Світлана ЦЮПА	doc. dr, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki we Lwowie
Anna CZERNIECKA-HABERKO	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Aleksandra GROSZEK	studentka, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Maria JANUKOWICZ	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Aneta JEGIER	dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Dorota GĘBUŚ	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Elżbieta GORLOFF	dr, Uniwersytet Gdański
Maria JANUSZEWSKA-WARYCH	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Elżbieta KORNACKA-SKWARA	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Andrzej KOŁAKOWSKI	dr, Uniwersytet Gdański
Joanna KRÓL	dr hab., prof. Uniwersytetu Szczecińskiego
Daniel KUKLA	dr hab., prof. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

---

Mirosław ŁAPOT	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Zbigniew ŁĘSKI	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Dorota Anna MĘTRAK	mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Anna Mikler-CHWASTEK	dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
Anna MILIK	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Mariola MIROWSKA	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Ірина МИЦІШИН	doc. dr, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. I. Franki we Lwowie
Marta NOWACKA	mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Paweł Fryderyk NOWAK	dr, Politechnika Opolska
Олександр СЕМЕНОВ	doc. dr, Instytut Problemów Wychowania Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijów
Izabela SOCHACKA	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Tadeusz SROGOSZ	prof. zw. dr hab., Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Iwona WOŁYNIEC	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Janusz SPYRA	dr hab., prof. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
Karolina STUDNICKA-MARIAŃCZYK	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Anna PIERZCHAŁA	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Kazimierz RĘDZIŃSKI	dr hab., prof. Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

---

Anna WARZOCHA	mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Марія ВАСИЛИШИН	mgr, Uniwersytet Narodowy im. I. Franki we Lwowie
Zbigniew WIECZOREK	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Adam WINIARZ	dr hab., prof. we Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach
Beata ZAJĘCKA	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Paweł ZIELIŃSKI	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Izabela ZIMOCZ-PIASKOWSKA	dr, Gimnazjum w Galewicach
Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA	dr hab. prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach