

PEDAGOGIKA

XXIII

RADA NAUKOWA

Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński)

Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)

Wiesław JAMROŻEK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

ks. Dominik KUBICKI (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Svitlana LUPIY (Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie)

Andrzej MEISSNER (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji
w Lublinie) – przewodniczący

Jozef PŠENAK (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie)

Kazimierz RĘDZIŃSKI (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)

Grażyna RYGAL (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)

Dmitry L. STROVSKY (Uralski Federalny Uniwersytet w Jekaterynburgu)

Stefania WALASEK (Uniwersytet Wrocławski)

Adam WINIARZ (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach)

LISTA RECENZENTÓW

Witold CHMIELEWSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim)

Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)

Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu – Czechy)

Jerzy POTOCZNY (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie)

Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)

Kazimierz SZMYD (Uniwersytet Rzeszowski)

Janusz SZTUMSKI (Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. W. Korfańtego
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 XXIII

pod redakcją
Kazimierza Rędzińskiego
Mirosława Łapota



Częstochowa 2014

Redaktor naukowy
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu
Kazimierz RĘDZIŃSKI
Mirosław ŁAPOT

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2014

ISSN 1734-185X

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

SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ I

PODSTAWY PEDAGOGIKI

Andrzej FELCHNER

Współczesne dylematy wokół wychowania państwowego 15

Dominik KUBICKI

Naród i jego kulturowe dziedzictwo – źródłem treści edukacyjnych w interaktywnej
lekturze tradycji narodowej i wydarzającej się społecznej współczesności 33

Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI

Inteligencja duchowa i jej rozwój. Myślenie jednoczące a medytacja psychagogiczna .. 49

Joanna LEEK

Koncepcje kształcenia ogólnego a cele i treści nauczania etyki 77

Cecylia LANGIER

Wychowanie moralne w kontekście przemian społeczno-kulturowych
epoki ponowoczesnej. Zarys problematyki 87

Monika ADAMSKA-STAROŃ

Spotkanie z Innym w perspektywie idei dialogu 95

Paweł ZIELIŃSKI

Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego
wychowania w Korei 103

Robert JANIK

Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów
filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji 119

CZĘŚĆ II

EDUKACYJNE IMPLIKACJE

Oleksij KARAMANOV

The History of Ideas in the Context of the Educational Mission of Museums 143

Ilona COPIK

Ochrona lokalnego dziedzictwa kulturowego a problem (nie)pamięci zbiorowej –
perspektywa edukacyjna 157

Joanna JUSZCZYK-RYGALLO

Edukacja wyprzedzająca w procesie upodmiotowienia ucznia 169

Mariola MIROWSKA

Innowacyjna formuła prowadzenia przypadku 177

Wioletta SOLTYSIAK	
Miary procesów kodyfikacji i personalizacji wiedzy w kształceniu e-learningowym	185
Małgorzata NITKA	
Brytyjska literatura dziecięca a edukacja wielokulturowa	197
Beata ŁUKASIK	
O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela	209
Karol MOTYL	
Internetowe forum nauczycieli – wyzwanie dla pedeutologii	219
Adrianna SARNAT-CIASTKO	
Niezbędny czy przeżytek? Współczesny wychowawca klasowy w opiniach uczniów szkół ponadpodstawowych	231
Elżbieta BUCHCIC, Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA	
Pierwszy dzień nauczyciela w szkole	241
Anna PEKALA	
Wykorzystanie potencjału wychowawczego piosenki religijnej w kształtowaniu postaw dzieci w młodszym wieku szkolnym	255
Monika STAWIARSKA-LIETZAU	
Decyzje edukacyjne młodzieży w erze globalizacji. Motywy studiowania za granicą – doniesienie z badań	267
Maria JANUKOWICZ	
Przygotowywanie się nauczycieli szkół podstawowych do lekcji	283
Daniel KUKLA	
Absolwent na rynku pracy – między oczekiwaniami a wyzwaniami	293
Wioleta DUDA	
Zmiany w systemie edukacji a potrzeby rynku pracy	303
Beata ZAJĘCKA	
Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej	309
Elżbieta KORNACKA-SKWARA	
Poczucie własnej skuteczności osób zdecydowanych na emigrację	321
Marta MOTOW-CZYŻ, Dorota ORTENBURGER, Jacek WĄSIK	
Psychoedukacja i fizjoterapia jako formy pomocy w terapii wybranych zaburzeń mięśniowo-szkieletowych	331
 CZĘŚĆ III	
SZKOLNICTWO POLSKIE I MNIEJSZOŚCIOWE W XX W.	
Stefania WALASEK	
Szkolnictwo dla mniejszości płaszczyzną współpracy czy konfliktu? (II Rzeczpospolita)	339
Elżbieta MAGIERA	
Edukacyjna działalność ruchu spółdzielczego mniejszości narodowych w Polsce międzywojennej	353

<hr/>	
Дмитро ГЕРЦЮК	
Товариство українських наукових викладів імені Петра Могили у Львові: історико-педагогічні аспекти діяльності (1908–1933 pp.)	367
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Towarzystwo Bratniej Pomocy studentów Politechniki Lwowskiej (1918–1939)	379
Jerzy POTOCZNY	
Udział Towarzystwa Szkoły Ludowej w upowszechnianiu czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród ludu galicyjskiego doby autonomicznej	401
Теодор ЛЕЩАК	
Магістерська програма з педагогіки як джерело змістового компоненту педагогічної підготовки студентів Львівського університету у міжвоєнний період	415
Mirosław ŁAPOT	
Żydowskie szkolnictwo handlowe we Lwowie w okresie międzywojennym	431
Anna KOWALIŃSKA	
Żydowskie szkolnictwo średnie w Częstochowie w latach 1918–1939	453
Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA	
Z problematyki szkolnictwa powszechnego mniejszości ukraińskiej zamieszkującej Lubelszczyznę w II Rzeczypospolitej	467
Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA	
Sport kobiet w działalności Akademickiego Związku Sportowego w okresie II Rzeczypospolitej. Zarys dziejów	485
Izabela WRONA-MERYK	
Od Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej do Gimnazjum Mechanicznego Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego w Częstochowie	499
Katarzyna ZALAS	
Warunki lokalowe Publicznej Szkoły Powszechnej nr 9 w Częstochowie w latach 1919–1939	513
Romuald GRZYBOWSKI	
Geneza, założenia organizacyjne oraz ważniejsze prawidłowości kształcenia nauczycieli w systemie studiów dla pracujących w Polsce po 1945 roku	521
Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA	
Działalność Związku Młodzieży Socjalistycznej w liceach ogólnokształcących w Częstochowie	533
Eligiusz MAŁOLEPSZY, Daniel BAKOTA, Arkadiusz PŁOMIŃSKI	
Sport w szkołach rolniczych w Polsce w latach 1975–1998. Zarys problematyki	547
Vlasta CABANOVÁ, Jana DZURIAKOVÁ, Magdaléna VASILOVÁ	
Cultural Development in Slovakia and Societal Activities of Jewish Communities in Historical Context	559
Anna SZURCZAK	
Otwarcie na problematykę żydowską w III Rzeczypospolitej	573

SYLWETKI PEDAGOGICZNE

Jozef PŠENAK	
Ján Kvačala, zakladateľ modernej komeňiológie	601
Ewa KULA	
Hrabia Dmitrij Andriejewicz Tołstoj (1823–1889)	
i jego reformatorska działalność oświatowa	609
Agnieszka PROKOP	
Doktor Helena Metera i nieznané losy jej elementarza	623
Edyta SKOCZYŁAS-KROTLA	
Praca pedagogiczna siostry Jozafaty Bogolubow	635

KRONIKA NAUKOWA

Piotr KONIECZNY	
Jubileusz Hiszpańskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej (SEEC)	645

RECENZJE

Jarosław JAGIEŁA	
[rec.] Danuta Urbaniak-Zajęc, Ewa Kos, <i>Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka</i> , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, ss. 304	651
Paweł ZIELIŃSKI	
[rec.] Andrzej Ryk, <i>W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej</i> , Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 258	661
Nota o Autorach	667

CONTENTS

PART I

FOUNDATIONS OF EDUCATION

Andrzej FELCHNER

Contemporary Dilemmas on Social Education 15

Dominik KUBICKI

Nation and Its Cultural Heritage – the Source of Educational Content
in the Interactive Reading of National Tradition and the Happening
of the Social Present 33

Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI

Spiritual Intelligence and its Development. Unifying Thinking
and “Psychagogical” Meditation 49

Joanna LEEK

Concepts of General Education in Ethics Education Curriculum 77

Cecylia LANGIER

Moral Education in the Context of Social and Cultural Changes
of the Postmodernism Epoch. Outline of Issues 87

Monika ADAMSKA-STAROŃ

The Meeting with the Other/You in a Spirit of Dialogue Idea 95

Paweł ZIELIŃSKI

The Main Ideas and Representatives of Traditional Mahayanists
and Neo-Confucian Education in Korea 103

Robert JANIK

Hindu and Buddhist Religious and Philosophical Systems and their Influence
on Pedagogy in Times of Globalization 119

PART II

PEDAGOGICAL PRACTICES

Oleksij KARAMANOV

The History of Ideas in the Context of the Educational Mission of Museums 143

Ilona COPIK

Protection of Local Cultural Heritage and a Problem of the Collective
(Un)consciousness – Educational Perspective 157

Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO

Anticipating Education in the Process of Pupil’s Empowerment 169

Mariola MIROWSKA	
The Innovative Case Management Formula	177
Wioletta SOŁTYSIAK	
Indicators of Knowledge Personalization and Codification Processes in E-learning Education	185
Małgorzata NITKA	
British Children's Literature and Multicultural Education	197
Beata LUKASIK	
About the Need of Reflection in the Teaching Profession	209
Karol MOTYL	
The Online Forum of Teachers – a Challenge for Pedutology	219
Adrianna SARNAT-CIASTKO	
Necessary or Obsolete? Contemporary Teacher-Educator in the Opinions of Pupils from High Schools and Lower High Schools	231
Elzbieta BUHCIC, Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA	
Teacher's First Day at School	241
Anna PEKALA	
Applicating Educational Potential of a Religious Song in Shaping Child's Behaviour at an Early School Age	255
Monika STAWIARSKA-LIETZAU	
Young People's Educational Decisions in Globalization Era. Studying Abroad Motives – Research Report	267
Maria JANUKOWICZ	
Primary School Teacher's Preparation for the Lesson	283
Daniel KUKLA	
A Graduate in the Labour Market – between Expectations and Challenges	293
Wioleta DUDA	
Changes in the Education System and Labor Market Needs	303
Beata ZAJĘCKA	
Risky Behaviours of Secondary School Students	309
Elzbieta KORNACKA-SKWARA	
Self-Efficacy of People Who Are Determined to Emigrate	321
Marta MOTOW-CZYŻ, Dorota ORTENBURGER, Jacek WAŚSIK	
Psychoeducation and Physiotherapy as a Form of Assistance in The Treatment of Some Musculoskeletal Disorders	331
PART III	
POLISH AND MINORITY EDUCATION IN THE 20TH CENTURY	
Stefania WALASEK	
Did the Education of Ethnic Minorities Inspire Cooperation or Conflict in the Second Republic of Poland?	339

<hr/>	
Elżbieta MAGIERA	
Educational Activities of the Cooperative Movement of the National Minorities in Interwar Poland	353
Dmitro HERCIUK	
Petro Mohyla Ukrainian Scientific Exposition Community in Lviv: Historic and Educational Aspects of Activity (1908–1939)	367
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
The Mutual Aid Society of the Lviv Technical Academy Students (1918–1939)	379
Jerzy POTOCZNY	
The Role of the Folk High School Society in the Promotion of Readership and the Dissemination of Knowledge among the People of Galicia in the Period of Autonomy	401
Teodor LESZCZAK	
Master’s Program on Pedagogy as a Source for the Essential Content Component of Pedagogical Training of Lviv University Students during the Inter-War Period	415
Mirosław ŁAPOT	
Jewish Trade Schools in Lviv in the Interwar Period	431
Anna KOWALIŃSKA	
Jewish Secondary Education in Częstochowa in the Period 1918–1939	453
Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA	
Problems with Elementary Education Experienced by the Ukrainian Minority Living in the Lublin Region during the Second Republic of Poland	467
Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA	
Women’s Sport in the Activities of the Students’ Sport Association in the Period of the Second Republic. Outline History	485
Izabela WRONA-MERYK	
From Craft and Industrial School to the Mechanical Middle School of the District Craft Society	499
Katarzyna ZALAS	
Difficulties in Securing Appropriate Premises Experienced by Public Primary School No. 9 in Częstochowa in the Years 1919–1939	513
Romuald GRZYBOWSKI	
Origins, Organizational Foundations and Principles of Teacher Training in the Framework of In-Service Adult Higher Education in Poland after 1945	521
Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA	
Activity of the Union of Socialist Youth in Secondary Schools in Czestochowa	533
Eligiusz MAŁOLEPSZY, Daniel BAKOTA, Arkadiusz PŁOMIŃSKI	
Sport in Agricultural Schools in Poland in the Years 1975–1998. Outline of the Issues	547
Vlasta CABANOVÁ, Jana DZURIAKOVÁ, Magdaléna VASIĽOVÁ	
Cultural Development in Slovakia and Societal Activities of Jewish Communities in Historical Context	559

Anna SZURCZAK The Opening to the Jewish Issue in the Third Republic of Poland	573
--	-----

EDUCATORS

Jozef PŠENAK Jan Kvacala – the Founder of Modern Comeniology	601
Ewa KULA Count Dmitry Andreyevich Tolstoy (1823–1889) and His Reformist Educational Activities	609
Agnieszka PROKOP Helena Metera and Her Primer’s Uknown Ways	623
Edyta SKOCZYLAS-KROTLA Sister Jozafata’s Pedagogical Work	635

CHRONICLE

Piotr KONIECZNY The Anniversary of the Spanish Comparative Education Society (SEEC)	645
--	-----

REVIEWS

Jarosław JAGIEŁA [rev.] Danuta Urbaniak-Zajac, Ewa Kos, <i>Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka</i> , Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, pp. 304	651
Paweł ZIELIŃSKI [rev.] Andrzej Ryk, <i>W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej</i> , Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 258	661
Authors	667

CZEŚĆ I

PODSTAWY PEDAGOGIKI

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.01>

Andrzej FELCHNER

Współczesne dylematy wokół wychowania państwowego

Słowa kluczowe: wychowanie patriotyczne, wartości w życiu studentów, Wydział Nauk Społecznych.

Wychowanie państwowe jest pojęciem powszechnie znanym w środowisku pedagogów i historyków, niejednokrotnie też stanowiło przedmiot różnych dociekań i dyskusji. Ostatnio w Kaliszu, w połowie kwietnia 2014 r., odbyła się konferencja naukowa poświęcona zarówno temu zagadnieniu, jak i absolwentowi tamtejszego gimnazjum Sławomirowi Czerwińskiemu, późniejszemu ministrowi, jednemu z głównych twórców wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej¹. Również studenci pedagogiki już na początku studiów stykają się z tą problematyką. Zapoznając się z dziejami oświaty i wychowania, mogą dowiedzieć się o różnych trendach w wychowaniu w okresie między I a II wojną światową – między innymi z podręczników. Informacje tam zawarte, dotyczące nurtu wychowania państwowego, są różnej wielkości. Można tu wymienić dla przykładu dwa z takich opracowań. Jan Draus i Ryszard Terlecki w swojej *Historii wychowania* ograniczają się właściwie do podania najważniejszych nazwisk i faktów w bardzo syntetyczny sposób. Podkreślają jednocześnie duże znaczenie wychowania państwowego w II Rzeczypospolitej, począwszy od 1926 r., czyli od przejścia władzy przez obóz związany z Józefem Piłsudskim². Daleko szerzej te kwestie potraktował Krzysztof Jakubiak w podręczniku pod redakcją Danuty Dryndy³. Umiejsca-

¹ *Sławomir Czerwiński i wychowanie państwowe*, konferencja zorganizowana w dniach 14–15 kwietnia 2014 r. w Kaliszu przez tamtejszy Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk i miejscową Książnicę Pedagogiczną im. Alfonsa Parczewskiego.

² J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2006, s. 292.

³ K. Jakubiak, *Polska myśl pedagogiczna przełomu XIX i XX w. oraz okresu II Rzeczypospolitej*, [w:] *Historia wychowania. Skrypty dla studentów pedagogiki*, red. D. Drynda, Warszawa 2006, s. 179–193.

wiał on początki wychowania państwowego (w formie przyjętej później przez piłsudczyków) w okresie I wojny światowej i wiązał z działalnością Jana Grabowskiego, działacza oświatowego i członka Ligi Państwowości Polskiej. Jak twierdził, jego *ideał użytecznego obywatela* został rozwinięty i rozbudowany w cały system przez obóz sanacyjny po zamachu majowym. K. Jakubiak podkreślał zarówno pewne pozytywne wątki tego nurtu w ówczesnym wychowaniu, jak na przykład dbanie o rozwój państwa jako dobra wspólnego, obowiązek dążenia do jego rozwoju, dobrobytu. Ważne było też propagowanie *kultu i szacunku dla pracy*. Głównym, najważniejszym osobowym wzorem wychowawczym był oczywiście Józef Piłsudski. Wspomniany autor zauważył też i negatywne cechy, jak choćby *fetyzyzację państwa*, czy pewne tendencje totalitarne, można dodać – występujące wówczas w wielu innych państwach, nie tylko europejskich⁴.

Współczesna młodzież, wychowana i dorastająca już przy komputerze oraz innych coraz doskonalszych elektronicznych urządzeniach, często chętniej niż do podręczników czy monografii sięga obecnie do Internetu. Również i tam można bez trudu uzyskać pewne podstawowe informacje. W popularnej wśród uczniów i studentów stronie *Ściąga.pl* zamieszczono, opracowany przez anonimowego autora, dwustronicowy tekst oparty na kilku pozycjach bibliograficznych – wykorzystano tu zarówno przedwojenne teksty twórców tego nurtu, jak i współczesną literaturę. W sumie różnych faktów wspartych wypowiedziami z epoki jest tu dużo⁵. Można więc stwierdzić, iż każdy interesujący się omawianą problematyką bez trudu znajdzie podstawowe informacje.

Wychowanie państwowe w Polsce w powszechnie przyjmowanym pojęciu z lat międzywojennych przeszło do historii wraz z wybuchem II wojny światowej i zakończeniem rządów piłsudczyków. Czy jednak wszystkie propagowane wtedy postulaty straciły swoją aktualność? Jaki jest pogląd na niektóre kwestie głoszone wówczas – prawie dziewięćdziesiąt lat temu – przez współczesną nam młodzież studencką – która za kilka czy kilkadziesiąt lat będzie nadawała ton bieżącym i przyszłym sprawom naszej Ojczyzny? Należy także pamiętać, iż ideał wychowania państwowego, utożsamianego często z obywatelskim, pojawiał się dawno wcześniej. Aleksander Smołański twierdził, że przybierał on różne formy:

Czasami miał postać abstrakcyjnego patriotyzmu i miłości ojczyzny (Antoni Popławski, Karol Libelt), innym razem występował w formie konkretnych obowiązków obywatelskich, niekiedy w postaci apoteozy istniejącego wówczas rządu i jego szefów. W tej wyjątkowo zróżnicowanej grupie poglądów można by umieścić teleologiczne koncepcje Hugona Kołłątaja, Stanisława Staszica, Jana Nepomucena Steczkowskiego, Jerzego Ostrowskiego, Mieczysława Ziemiłowicza, Kazimierza Sośnickiego, Władysława Kumarnieckiego, Sławomira Czerwińskiego, Zygmunta Mysłakowskiego [...]⁶.

⁴ Tamże, s. 189–190.

⁵ *Wychowanie państwowe (pedagogika państwowa)* – *Ściąga.pl*, http://www.sciaga.pl/tekst/35955-36-wychowanie_państwowe_ped..., [stan z 14 lipca 2014].

⁶ A. Smołański, *Ideały wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*, Opole 1994, s. 82.

Oczywiście nie można porównywać rzeczy nieporównywalnych – mamy dziś zupełnie inną sytuację pod każdym względem – geopolitycznym, społecznym, gospodarczym. Przykładem może być tutaj jeden z ważnych elementów dwudziestowiecznego wychowania państwowego – przygotowanie społeczeństwa, zwłaszcza jego męskiej części, do służby wojskowej i jednocześnie obrony kraju. Ten postulat był bardzo ważny w okresie narastania realnego zagrożenia – utraty niepodległości w latach trzydziestych ubiegłego wieku. Obecnie, gdy od kilku już lat nasza armia stała się zawodową, a nie z poboru, na te kwestie patrzymy zupełnie inaczej, nawet w dobie aktualnie dziejących się wydarzeń za naszą wschodnią granicą⁷.

Pewne wartości pozostają jednak niezmiennie lub są twórczo dostosowywane do współczesnych czasów. Ostatnio ukazała się na przykład monografia Ewy Palamer-Kabacińskiej poświęcona aspektom wychowawczym harcerstwa, wdrażaniu do codziennego współczesnego życia młodzieży skupionej w tych organizacjach, przystosowania jej do działalności na rzecz naszego społeczeństwa w nowym stuleciu i tysiącleciu, w powiązaniu z bogatą tradycją i stałymi wartościami tego ruchu. Poddaje się też analizie działalność wychowawczą harcerstwa w II Rzeczypospolitej i dziś⁸. Należy więc zgodzić się z wypowiedzią z końca ubiegłego wieku wspomnianego wcześniej A. Smołalskiego

Dawne ideały żyją w jakiejś mierze także w pokoleniach współczesnych. Toteż chcąc zrozumieć dobrze teraźniejszość, trzeba poznawać przeszłość, zwłaszcza jej składniki, które są nadal żywe. Poznawanie dawnych ideałów wychowawczych powinno łączyć się z ich wartościowaniem, z wyborem i kontynuacją. Dzieła ludzkiej kultury duchowej powstawały dotychczas zawsze w drodze kontynuacji jednych idei i przewyższania innych. Chodzi tu nie tylko o względy poznawcze. Problematyka teleologiczno-pedagogiczna ma także duże znaczenie praktyczne⁹.

W bieżącej działalności dydaktycznej spotykamy się z różnymi problemami. Żyjemy bowiem w czasach olbrzymich przemian, nie zawsze pozytywnych, w każdej właściwie dziedzinie życia. Stanisław Kawula niedawno pisał:

Pomimo postępujących odkryć w mikro- i makroskali, widmo ryzyka i niepewności stale nam towarzyszy. Postęp w wielu dziedzinach (np. w genetyce, medycynie, informatyce) wcale nie daje nam pewności w życiu, lecz wyzwala inne zakresy ryzyka egzystencjalne-

⁷ Szerzej o tym: J. Kęsik, *Naród pod bronią. Społeczeństwo w programie polskiej polityki wojskowej 1918–1939*, Wrocław 1998, ss. 199.

⁸ E. Palamer-Kabacińska, *Pełnić służbę całym życiem. Ruch harcerski jako przykład działań organizacji pozarządowych wdrażających do życia w społeczeństwie obywatelskim*, Kraków 2014, stron 380 (w tym bibliografia); p. też Edyta Głowacka-Sobiech, *Edukacja obywatelska w harcerskim systemie wychowawczym w okresie II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, t. 2 serii *Szkola – Państwo – Społeczeństwo*, red. nauk. R. Grzybowski, Kraków 2011, s. 251–262, oraz: L. Szypułska-Kamyk, *Miejsce i rola wychowawcza Związku Harcerstwa Polskiego w szkolnictwie II Rzeczypospolitej*, tamże, s. 263–270.

⁹ A. Smołalski, dz. cyt., s. 83.

go (np. nowotwory, różne odmiany grypy, SARS, wirus HIV-AIDS i inne). Taki ogląd rzeczywistości uświadamia nam, iż upadają dzisiaj klasyczne filary społeczeństwa industrialnego, takie jak: nauka, rozum, autonomia, globalny porządek czy moralność jedynej normatywnej słuszności (klasyczne zasady etyczne)¹⁰.

Dlatego też, aby lepiej poznać współczesnych studentów, znajdować z nimi wspólny język, zdecydowaliśmy się na podjęcie badań ich postaw i poglądów. Ponad rok temu, w maju 2013 r., zespół pracowników naukowo-dydaktycznych Wydziału Nauk Społecznych (WNS) Filii w Piotrkowie Trybunalskim kieleckiego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego metodą ankiety dokonał weryfikacji systemu wartości naszych ówczesnych studentów z całego Wydziału¹¹. Pokazują one dość wyraźnie pewne preferencje tej grupy, w tym także w niektórych kwestiach, które można odnieść do pojęć propagowanych w II Rzeczypospolitej przez twórców i zwolenników wychowania państwowego. Oczywiście, tylko studenci pedagogiki, stanowiący niemal 55% respondentów¹², mogli mieć podczas udzielania wypowiedzi pewne skojarzenia z tym nurtem w wychowaniu, i to zapewne tylko ci najbardziej dociekliwi, najlepsi. Tym niemniej, prowadząc wspomniane badania systemu wartości, możemy na nie spojrzeć również i pod tym kątem, chociaż nie stanowiło to zasadniczego celu naszych dociekań.

Charakteryzując teren przeprowadzonych badań, należy przypomnieć, iż ośrodek akademicki w Piotrkowie Trybunalskim istnieje od ponad ćwierć wieku. Od wielu lat jest też integralną częścią uczelni kieleckiej – początkowo jako Wydział Zamiejscowy tamtejszej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Rozwijał się wraz ze swoją macierzą i w wiek XXI wkroczył już jako Filia początkowo Akademii Świętokrzyskiej, potem Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, a obecnie Uniwersytetu – zawsze pod niezmiennym patronatem Jana Kochanowskiego (UJK). Obok naszego istnieje też w Piotrkowie Trybunalskim drugi wydział – Filologiczno-Historyczny. Całością kieruje Prorektor UJK ds. Filii.

Ankietyzacji poddano ogół słuchaczy WNS. W sumie otrzymano 1326 wypełnionych kwestionariuszy, co stanowiło 73% stanu wówczas studiujących (nie licząc tych, którzy z różnych przyczyn nie uczestniczyli w zajęciach, np. byli na urlopie dziekańskim). Można więc uznać je za badania całościowe. Zdecydowana większość wśród odpowiadających to kobiety – niemal trzy czwarte – 73,8%. Ten fakt nie dziwi choćby dlatego, że najlicniejszym kierunkiem na naszym Wydziale jest silnie sfeminizowana pedagogika. Z drugiej strony miało to też

¹⁰ S. Kawula, *Pedagogika społeczna wobec współczesnych obszarów i rodzin ryzyka. Zasoby społeczne w wychowaniu współczesnego człowieka*, [w:] *Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, red. H. Marzec, K. Szymczyk, t. 1, Piotrków Trybunalski 2013, s. 18–19.

¹¹ Opracowanie wyników wspomnianych badań pod roboczym tytułem *Wartości preferowane przez studentów Wydziału Nauk Społecznych Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim*, przygotowane przez zespół w składzie: Andrzej Felchner, Katarzyna Gal i Kamila Jakubczak-Krawczyńska, jest obecnie w druku w naszym akademickim Naukowym Wydawnictwie Piotrkowskim.

¹² Tamże.

wpływ na odpowiedzi. Większość naszych respondentek skupiała się na wartościach indywidualnych, często brak było refleksji do spraw bardziej abstrakcyjnych, mniej „przyziemnych”, jak na przykład polityka, udział w życiu publicznym. Dla studentek najważniejszą wartość stanowiła rodzina. W badaniach uczestniczyli też pozostali studenci WNS – z bezpieczeństwa narodowego (najmniej sfeminizowanego), ekonomii oraz zarządzania, i bardzo już nieliczni z ostatniego, trzeciego roku socjologii (były to końcowe miesiące istnienia tego kierunku, zamkniętego ostatecznie wraz z zakończeniem roku akademickiego 2012/2013). Istotny też był wiek i tryb studiów. Zdecydowana większość to młodzi ludzie – w przedziale od 19 do 25 lat – stanowili oni aż 87,5% respondentów. Jeśli dołożymy do nich nieco starszych, w wieku od 26 do 30 lat (prawie sześć procent), to można stwierdzić, iż niemal wszyscy (93,4%) to osoby stosunkowo młode, dwudziestolatkowie. Starsi studenci – trzydziestolatkowie – to zaledwie niewiele ponad 4%, a mający czterdzieści i więcej – tylko niecałe 2,5% słuchaczy WNS. Jest tak, mimo iż studiuje trybem niestacjonarnym (zwanym dawniej zaocznym), a więc w obiegowym pojęciu osoby bardziej dojrzałe, stanowili wtedy, w maju 2013 r., 41,7%. Dane te pokazują i potwierdzają obserwację, iż wielu młodych abiturientów, wkrótce, lub nawet bezpośrednio po maturze, mając pracę i prawdopodobnie z tego powodu nie mogąc codziennie uczestniczyć w zajęciach, wybiera tryb mniej obciążający czasowo, a jednocześnie umożliwiający uzyskanie wymarzonego dyplomu. Własne spostrzeżenia potwierdzają też fakt częstego wybierania bardzo świadomie przez słuchaczy niestacjonarnych określonej specjalności – najbardziej potrzebnej dla uzyskania awansu zawodowego i stabilizacji w aktualnie wykonywanej pracy¹³.

Dla pełniejszego obrazu badanej społeczności można dodać pewne inne dane, pozwalające przybliżyć i lepiej scharakteryzować respondentów. Niewątpliwie na ich postawy wpływał wyznawany światopogląd. Jako wierzący i praktykujący zadeklarowało się 58,2% studentów WNS, niepraktykujących – ponad jedna trzecia – 36,7%, a zupełnie niewierzących – 5,1%. Nie pytaliśmy wierzących o przynależność do konkretnego Kościoła czy związku wyznaniowego, można jednak przypuszczać, iż zdecydowana większość, a może nawet niemal wszyscy z tej grupy – to rzymskokatolicy¹⁴.

Wiele zawdzięczamy też rodzicom, czy szerzej – środowisku rodzinnemu. Jedna z autorek, pisząc niedawno o jego wpływie na wychowanie, tak to określiła:

[...] oprócz dóbr typowo materialnych dziedziczymy również wszystko to, co niematerialne. Przejmujemy określone wzorce zachowań, postawy i to od kogo – od kogoś, od osób, do których mówimy „mamo” i „tato” – krótko mówiąc od rodziców [...]¹⁵.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ R. Kowal, *Dziecko „spadkobiercą” stylu życia rodziców*, [w:] *Rodzina w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, s. 250; p. też na ten temat na przykład: K. Szymczyk, *Wpływ*

Według naszych badań okazało się, że najwięcej ankietowanych – 55,9% – żyło w rodzinach wielopokoleniowych, a więc najbardziej „bogaty” w osobowe wzorce, potem w dwupokoleniowych – 31,7%. Z niepełnej rodziny (brak jednego z rodziców) wywodziło się 8,4% respondentów. Niecałe 5% miało inną sytuację rodzinną. Jednocześnie najwięcej, bo co trzeci nasz student, wychowywał się w środowisku liczącym 4 osoby, a niemal co czwarty – 24,1% – pięcioosobowym. Liczne były też rodziny mające trzech członków – 18,7%, a nieco mniej składało się z sześciu członków – 12,2%. Można więc wysnuć wniosek, iż przeciętna rodzina naszego studenta liczyła od trzech do sześciu osób, rodzice z jednym, dwojgiem dzieci wraz z dziadkami, ewentualnie rodzice z nawet trójką potomstwa i jednym seniorem. Wariantów takich może być nawet kilka. Trafiły się środowiska mające nawet dziewięciu i więcej członków – wielodzietne i kilkupokoleniowe, ale to raczej wyjątki – w sumie niecały 1% respondentów¹⁶.

Według innego obiegowego poglądu, rodziny wiejskie są liczniejsze, wielopokoleniowe. Nie znalazło to potwierdzenia w naszych dociekaniach, co zaprezentowano powyżej. Niemal dokładnie połowa studentów WNS – 49,8% – wywodziła się wprawdzie z miast liczących ponad 5000 obywateli, w tym prawie co czwarty ze swojego uniwersyteckiego ośrodka, czyli z Piotrkowa Trybunalskiego (dokładnie 19,9%). Ze wsi jednak pochodziło aż 40,7% respondentów, a pozostali, niemal co dziesiąty, przed studiami zamieszkiwali małe miasteczka. Te tereny, zwłaszcza wiejskie, w ubiegłym, dwudziestym stuleciu nie były dotknięte większymi migracjami ludności, dlatego z dużym prawdopodobieństwem można również postawić tezę, iż rodziny większości naszych respondentów zamieszkiwały na tych obszarach przynajmniej od kilku pokoleń. Należy też dodać, iż powiat piotrkowski, podobnie jak sąsiednie, nie jest silnie zurbanizowany. Poza stolicami powiatów: Piotrkowem Trybunalskim, Bełchatowem, Opoczmem, Radomskiem czy Tomaszowem Mazowieckim, nie ma większych miast. Są najwyżej – wprawdzie o bogatej przeszłości – ale zaledwie kilkutysięczne, na przykład Sulejów czy Wolbórz. Można więc stwierdzić, iż mimo że połowa respondentów wywodziła się ze środowisk wiejskich lub małomiasteczkowych, rodzin wielodzietnych nie było zbyt dużo, chociaż z drugiej strony najliczniejsze – dość wyraźnie – były wielopokoleniowe. Dane te pokazują też dość wyraźnie zasięg oddziaływania naszej Filii – w przybliżeniu głównie teren dawnego, z końca ubiegłego, dwudziestego wieku, województwa piotrkowskiego¹⁷.

Kończąc charakterystykę całościowej grupy badawczej, można jeszcze wspomnieć o poziomie wykształcenia rodziców studentów WNS. Wśród ojców

rodziny na aspiracje zawodowe dzieci, [w:] *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, red. H. Marzec, Piotrków Trybunalski 2011, s. 171–179, oraz J. Nowak, *Wpływ systemu wartości rodziców na hierarchizację systemu wartości dzieci w opinii studentów pedagogiki*, tamże, s. 181–188.

¹⁶ Badania własne, dz.cyt.

¹⁷ Tamże.

respondentów przeważały dość zdecydowanie osoby mające zawodowe wykształcenie. Było ich ponad dwie trzecie – 67,3%, z czego większość legitymowała się zasadniczym zawodowym – 39,0% ogółu. Wyższe wykształcenie osiągnęło tylko 8,6% ojców, a zaledwie – z drugiej strony – podstawowe – 9,2% – niemal co dziesiąty. Wśród matek naszych studentów sytuacja była nieco inna. Grupa z wykształceniem zawodowym – też najliczniejsza – była prawie o 15% mniejsza – 53,6%, w tym 28,1% ogółu z zasadniczym zawodowym. Studia wyższe ukończyło proporcjonalnie daleko więc niż mężczyźni – 15,8% ogółu, a jedynie świadectwem szkoły podstawowej dysponowało nieco mniej niż w grupie ojców – 7,1%. Można więc stwierdzić, iż w środowisku rodzinnym respondentów matki stanowiły grupę lepiej wykształconą. Należy też przypuszczać, iż miały również większy wpływ na podjęcie przez dzieci dalszego kształcenia po ukończeniu szkoły średniej. Inny wniosek to stwierdzenie, iż absolwenci naszego Wydziału będą w swoich rodzinach w zdecydowanej większości pierwszym pokoleniem tak gruntownie wykształconym, z dyplomami uniwersyteckimi. W większości wypadków brak tu swoistego dziedziczenia aspiracji edukacyjnych, gdyż stosunkowo niewiele jest rodzin, gdzie przynajmniej jedno z rodziców ma dyplom wyższej uczelni¹⁸.

Odbývająca się od ćwierćwiecza, od gruntownych zmian ustrojowych, swoista „rewolucja edukacyjna” sprawiła, że młodzież z terenów takich właśnie jak powiat piotrkowski i sąsiednie, w znacznym stopniu wiejskich i małomiasteczkowych, uzyskała dużo łatwiejszy dostęp do szkolnictwa wyższego. Stworzono szereg uczelni państwowych i prywatnych, które umożliwiły spełnienie takich aspiracji. Często młodzież ta z różnych względów – zarówno ekonomicznych, jak i kulturowych oraz naukowych – obawia się konfrontacji ze środowiskami wielkomiejskimi, ze „starymi” ośrodkami uniwersyteckimi. Zapewne dla większości takich studentów najważniejszym celem jest uzyskanie dyplomu, który sam przez się stanowi swoisty pozytywny wyróżnik, a dopiero potem pojawia się chęć uzyskania konkretnego zawodu. Wspomniany S. Kawula, krytycznie omawiając współczesną sytuację w dziedzinie oświaty, stwierdził z wyraźną dezaprobatą, iż

[...] liczy się nie tylko wiedza i kompetencje, ale o zatrudnieniu wg wykształcenia (pracy w ogóle) decydują inne czynniki (m.in. nepotyzm, znajomości i protekcja oraz korupcja) [...]¹⁹.

Podobnie zapewne myśli wiele innych osób, uważając ukończenie studiów za swoistą nobilitację w swoim środowisku. Ponadto nie zawsze poziom lokalnych szkół jest najwyższy, dlatego też w dużym stopniu młodzi absolwenci decydują się na wybór kierunków w ich mniemaniu „łatwych” – humanistycznych lub społecznych, na przykład pedagogiki (nie ma tam ani matematyki, ani w większym zakresie historii). Młodzież ta często ma nawyków uczestnicze-

¹⁸ Tamże.

¹⁹ S. Kawula, dz. cyt., s. 19.

nia w szeroko pojętej kulturze, brak u nich preferencji czytelniczych, na ogół bardzo słabo znają (o czym sam mogłem się wielokrotnie przekonać na zajęciach dydaktycznych) dziedzictwo historyczne, artystyczne, kulturowe swojej Ojczyzny. Przy okazji – taka sytuacja budzi nieraz bardzo gorzkie refleksje nad programem i poziomem humanistyki we współczesnych szkołach. Dzięki studiowaniu w podobnych uczelniach jak nasza Filia Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, dysponująca doświadczoną kadrą, bazą dydaktyczną oraz dużą biblioteką (nie zawsze, co prawda, wykorzystywaną przez naszych studentów), te braki są przynajmniej częściowo eliminowane. W tym wypadku te informacje również pokazują dużą rolę, jaką odgrywa nasza Filia, przyczyniając się niewątpliwie do podniesienia poziomu wykształcenia, kształtowania nawyków kulturalnych – poprzez naszych studentów – także miejscowego, lokalnego społeczeństwa²⁰.

Respondentom zadaliśmy szereg pytań. Niektóre z nich – jak wspomniano – można odnieść do wartości preferowanych w okresie II Rzeczypospolitej przez twórców i realizatorów ówczesnego wychowania państwowego. Należy więc choćby krótko przypomnieć niektóre elementy tego nurtu.

W roku 1931, a więc w okresie jego kształtowania, jeden z propagatorów wspomnianego kierunku Mieczysław Ziemnowicz podkreślał, że

[...] państwo jest warunkiem i źródłem siły politycznej, znaczenia kulturalnego i rozwoju ekonomicznego [...] ²¹.

Tenże autor mówił też, że pomyślność państwa zależy od pracy i ofiarności ogółu obywateli, a po latach niewoli wszyscy powinni być dumni z odzyskania własnej państwowości. Należy więc budować ducha propaństwowego, pracować dla własnego państwa²². Jak twierdził niedawno Wiesław Jamrozek, omawiając programowe wystąpienie ówczesnego ministra Sławomira Czerwińskiego na Poznańskim Kongresie Pedagogicznym odbywającym się od 8 do 10 lipca 1929 r., poprzez ten model wychowania powinno się osiągnąć:

[...] wzór obywatela „bojownika-pracownika”: karnego, lojalnego, pracowitego, łączącego umiejętności pozytywistycznego działania i pracy z romantycznym entuzjazmem dla państwa i wykonywanych obowiązków obywatelskich [...] ²³.

²⁰ Badania własne, dz. cyt.

²¹ M. Ziemnowicz, *Wychowanie narodowe czy państwowe i jego istota*, Kraków 1931, s. 14.

²² Tamże, s. 11–15. Przegląd przedwojennego piśmiennictwa na ten temat przedstawił kilka lat temu Jan Wnęk, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*, Warszawa 2012, szczególnie w podrozdziale 1.1: *Wychowanie narodowe, państwowe i obywatelskie*, tamże, s. 64–67.

²³ W. Jamrozek, *Kongresy pedagogiczne w rozwoju myśli i praktyki edukacyjnej w II Rzeczypospolitej*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, s. 18. W okresie powojennym – do wyborów w 1989 r. – również pisano na ten temat, komentarze jednak i oceny były – ze względów politycznych i z uwagi na cenzurę – krytyczne, w duchu owych lat – p. na przykład: F.W. Araszkiewicz, *Idealy wychowawcze drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 151–286.

Łucja i Krzysztof Kabzińscy podkreślali zaś pewne ogólne wartości, istotne również w procesie właściwie każdego modelu wychowania:

[...] obowiązkowość, karność, odpowiedzialność, samodzielność, ofiarność społeczna, twórczy i aktywny stosunek do rzeczywistości i potrzeb ojczyzny, umiejętne korzystanie ze swobód obywatelskich [...]²⁴.

Według nich proces wychowania w placówkach szkolnych, w myśl tego nurtu, zwłaszcza po uruchomieniu reformy jędrzejewiczowskiej, można sprowadzić do hasła: praca i czyn²⁵. Beata Topij-Stempińska, analizując treści zawarte w ukazującym się w ostatnich dwóch przedwojennych latach czasopiśmie „Młody Las” zauważyła, że redaktorzy tego periodyku zwracali uwagę, iż

[...] prawdziwa miłość ojczyzny przejawia się nie tylko w pracy na jej rzecz, ale przede wszystkim w rzetelnym wykonywaniu rzeczy małych i dużych, czyli wypełnianiu obowiązku względem ojczyzny-państwa, zarówno w czasie pokoju, jak i wojny [...] Uświadamiano młodemu, że największe obowiązki względem ojczyzny-państwa ciążyą na rządzących. Jednak podejmować musi je każdy, nawet ten najmłodszy. Starano się, by młodzież była świadoma swojej roli i obowiązków wobec ojczyzny-państwa [...]²⁶.

Wyrażnie tu widać – na krótko przed wydarzeniami wrześniowymi 1939 r. – także pewne odniesienia do innego istotnego nurtu tamtych lat – wychowania narodowego, co podkreślała zarówno autorka tej publikacji, jak i inne osoby zajmujące się tą tematyką²⁷.

W naszych badaniach, wśród wielu pytań znajdowały się też i te, które mogą pokazać, jakie są odniesienia naszych respondentów do kwestii związanych z wychowaniem państwowym, czyli należących do obszaru dobra publicznego. Oczywiście studenci WNS byli pytani ogólnie o preferowane wartości – nie w kontekście wspomnianego nurtu. Respondenci musieli zdecydować się w tym wypadku tylko na jedną opcję – najważniejszą dla siebie. Z ogółem dwudziestu pięciu propozycji jedynie na trzy padło większość odpowiedzi. Najwięcej respondentów wybrało jako najważniejszą wartość „szczęście rodzinne” – 50,3%. „Dobre zdrowie i samopoczucie” wskazało 17,7% ankietowanych, a „samorealizację” – 5,7%. Łącznie te trzy wartości wybrało niemal trzy czwarte naszych

²⁴ Ł. Kabzińska, K. Kabziński, *Funkcja wychowawcza szkoły w świetle trendów i nurtów pedagogicznych okresu międzywojennego*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, s. 49.

²⁵ Tamże.

²⁶ B. Topij-Stempińska, *Wychowanie państwowo-obywatelskie na łamach czasopisma „Młody Las” (1938–1939)*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, s. 83.

²⁷ Obok cytowanego w przypisie 3 tekstu K. Jakubiaka można tu na przykład wymienić: K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe – kwesta ocen*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991; W. Jamrożek, *Oświata i myśl pedagogiczna w Polsce okresu międzywojennego*, [w:] *Historia wychowania. Skrypt...*; E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003; S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej: społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Warszawa 1988; J. Sadowska, *Ku szkole na miarę II Rzeczypospolitej*, Białystok 2001.

studentów – dokładnie 73,6%²⁸. Dwie następne wybrane w kolejności nasze propozycje można uznać za znajdujące się w orbicie zainteresowań propagatorów wychowania państwowego. Były to „praca” oraz „uczciwe życie”. Wybrało je jednak bardzo niewielu respondentów – odpowiednio 3,9% oraz 3,1%, łącznie 7%. Inna wartość „moralność” znalazła się na dziesiątym miejscu – z wynikiem niemal w granicach błędu statystycznego – 1,3% ogółu wypowiedzi. Jeszcze mniej studentów wybrało pracowitość – 0,9% – piętnaste miejsce. Trzy bardzo preferowane w wychowaniu państwowym wartości, związane również z obszarem dobra publicznego, faktycznie zostały przez ogół studentów niemal pominięte. Odnosząca się do patriotyzmu „pomyślność ojczyzny” znalazła się jako najważniejsza zaledwie na siedemnastym–osiemnastym miejscu – z 0,6% wynikiem, „działania prospołeczne, pomaganie innym” na następnym, dziewiętnastym miejscu – 0,5%, a „możliwość udziału w życiu społeczno-politycznym” – 0,2% – na przedostatnim, dwudziestym czwartym miejscu rankingu. W sumie te trzy ostatnie wartości wybrało jako najistotniejsze dla siebie zaledwie 1,3% naszych studentów (w cyfrach bezwzględnych jedynie siedemnastu respondentów)²⁹.

Ankieta była oczywiście anonimowa, ale respondenci podawali jeszcze pewne informacje o sobie, między innymi takie, jak: płeć, tryb czy kierunek studiów. Można więc te odpowiedzi jeszcze dokładniej zanalizować, przy czym ze względu na różne liczebności poszczególnych grup porównywać można jedynie dane procentowe.

Wartość „praca” (jak wspomniano – ze średnią odpowiedzi 3,9%) częściej wybierały respondentki (4% studentek) niż odpowiadający (3,6%). Daleko większa, zrozumiała zresztą, różnica występowała, jeśli uwzględnimy tryb studiów. Wśród studentów studiów stacjonarnych jako najważniejszą wskazało ją 2,4% odpowiadających, a niestacjonarnych – 6,1% – ponad dwukrotnie więcej. Rozpatrując kierunki studiów – to najczęściej wskazywali ją przyszli ekonomiści (5,5%) oraz studium zarządzania (5,4%), a następnie z kierunku socjologia (4,5%). Wśród studentów pedagogiki znalazła ona uznanie u 3,5%, a najmniej na kierunku bezpieczeństwo narodowe (3,2%). Można więc stwierdzić, iż gdyby na naszym wydziale dominowali studenci studiów niestacjonarnych z kierunków ekonomicznych, i do tego kobiety, to ta wartość niewątpliwie byłaby bardziej doceniana³⁰.

²⁸ Podobne wyniki uzyskano – pierwszeństwo rodziny + sprawy zdrowia – w badaniach prowadzonych przez inne osoby, p. na przykład: E. Krzyżak-Szymańska, Andrzej Szymański, *Współczesna rodzina polska w opinii studentów kierunków pedagogicznych*, [w:] *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, s. 255–269, czy H. Marzec, *Międzypokoleniowy przekaz wartości w rodzinach zamożnych i ubogich w dobie współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, [w:] *Rodzina w dobie współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, t. 1, red. H. Marzec, K. Szymczyk, Piotrków Trybunalski 2013, s. 195–217.

²⁹ Badania własne, dz. cyt.

³⁰ Tamże.

Kolejną – „uczciwe życie” (średnia 3,1%) – bardziej docenili studenci (3,6%) niż studentki (2,9%). Uwzględniając tryb studiów – jako najważniejszą częściej wskazywali niestacjonarni (3,3%) niż stacjonarni (2,9%). Biorąc pod uwagę kierunki studiów – najczęściej wybierali tę wartość studenci zarządzania (6,0%), potem bezpieczeństwa narodowego (3,6%), pedagogiki (2,5%) i ekonomii (2,4%). Z nielicznej grupy socjologów nie wskazał jej nikt. Wyniki badań są tu bardzo rozrzucone, więc trudno o jakieś jednoznaczne wnioski³¹.

Następną – „moralność” (średnia 1,3%) – częściej wybierali respondenci (2,1%) niż respondentki (1,1%). Bardziej ją docenili studenci trybu stacjonarnego (1,5%) niż niestacjonarnego (1,1%). Rozpatrując kierunki studiów – najczęściej wskazali ją studenci z bezpieczeństwa narodowego i zarządzania – po 2%. Z grona przyszłych ekonomistów podkreśliło ją 1,8%, a z pedagogów – zaledwie 0,8%. Identycznie, jak w poprzednim wypadku, ta wartość nie znalazła uznania wśród socjologów. Była to, jak wielokrotnie podkreślałem, niewielka grupa studentów i ich odpowiedzi skumulowały się na kilku zaledwie najbardziej docenianych w środowisku akademickim wartościach. Ciekawe i jednocześnie nieco niepokojące jest tu niedocenie jej wśród przyszłych pedagogów. Wprawdzie tylko część z nich wybrała specjalności nauczycielskie, ale wszyscy mogą mieć przecież w przyszłości kontakty z ludźmi, opiekując się na przykład niepełnosprawnymi, czy prowadząc resocjalizację lub działając w sferze pomocy społecznej. Oczywiście, brak wyboru nie oznacza, iż dane osoby postępują niewłaściwie, tym niemniej tak niska pozycja wartości „moralność” szczególnie na tym kierunku zmusza do refleksji³².

Przy takim „zerojedynkowym” wyborze wartość „pracowitość” jako najistotniejszą dla siebie wskazało zaledwie 0,9% studentów. Znalazła ona daleko większe uznanie u mężczyzn (1,8%) niż u kobiet (0,7%), oraz u studentów stacjonarnych (1,1%) aniżeli u niestacjonarnych (zaledwie 0,6%) – w tym wypadku ten wynik nieco dziwi, bo przecież na ogół ci drudzy mają w większości więcej obowiązków (przeważnie pogodzenie pracy ze studiami i często z obowiązkami rodzicielskimi), a więc niejako z konieczności muszą być bardziej pracowici. Jeśli chodzi o kierunki studiów, to najbardziej docenili ją studenci zarządzania i ekonomii (odpowiednio 1,3% oraz 1,2%), kierunki te są uważane za najtrudniejsze na wydziale. Identycznie procentowe wielkości wystąpiły wśród dwóch kolejnych: bezpieczeństwa narodowego oraz pedagogiki – po 0,8%, i podobnie jak poprzednio nie uwzględnili jej studenci socjologii³³.

Patriotyzm – określony przez nas jako „pomyślność ojczyzny” (średnia zaledwie 0,6%) – został wybrany tylko przez mężczyzn (2,9%), nie wskazała na niego żadna studentka. Przy tak silnie sfeminizowanym wydziale tutaj właśnie kryje się po części odpowiedź na tak niskie notowania tej istotnej wartości. Czę-

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ Tamże.

ściej, ale też w znikomy sposób, wskazali na niego studenci stacjonarni (0,8%) niż niestacjonarni (0,4%) – mimo że są uważani na ogół za bardziej dojrzałych. Wśród różnych kierunków studiów najczęściej pozytywnych odpowiedzi było na bezpieczeństwie narodowym – najmniej sfeminizowanym – 1,6% (studują tam też pracownicy tak zwanych służb mundurowych), potem na zarządzaniu – 1,3%, ekonomii – 0,6% i pedagogice – 0,1% (wskazała go tam – jako najważniejszą dla siebie – zaledwie jedna osoba!). Nie zaznaczył tej wartości żaden przyszły socjolog³⁴.

Kolejna ważna społecznie – podana przez nas jako „działania prospołeczne, pomaganie innym” – została wybrana przez jeszcze mniejszą grupę, a właściwie grupkę respondentów (0,5% jako średnia). W tym wypadku dominują studentki (0,6%) niż studenci (0,1%), niestacjonarni (0,7%) nad stacjonarnymi (0,4%). Tę wartość wskazali jedynie respondenci z pedagogiki i zarządzania (po 0,7%) oraz z ekonomii (0,6%). Są to tak nieliczne pozytywne odpowiedzi, że trudno tutaj pokusić się o jakieś konkretne wnioski. Gdyby na przykład z tych, którzy nie brali udziału w naszych badaniach, nawet kilka osób wybrało tę wartość jako najważniejszą, to wyniki mogłyby być zupełnie inne³⁵.

Ostatnią z omawianych jest „możliwość udziału w życiu społeczno-politycznym” (średnia – zaledwie 0,2%). Można tu zgłosić taką samą uwagę jak poprzednio – trzy czy cztery dodatkowe wypowiedzi zmieniłyby tu wszystko. Wskazały ją tym razem tylko studentki (0,3%), nieco więcej z trybu niestacjonarnego (0,4%) niż stacjonarnego (0,1%). Jeśli chodzi o kierunek studiów, to jako najważniejszą wskazały tylko studentki ekonomii (0,6%) i pedagogiki (0,3%). Jak już podkreślałem – ze względu na liczebność nie jest tu możliwe wyciąganie jakichś wniosków. Warto przy omawianiu tej wartości podać też – jako ciekawostkę – preferencje naszych studentów, jeśli chodzi o partie polityczne. Tutaj też widać nikłe zainteresowanie tymi ważnymi dla państwa i społeczeństwa kwestiami. Nie można też wykluczyć, iż wpływ na to mają ciągłe spory polityczne, obrzucanie politycznych adwersarzy inwektywami, posądzanie ich o najgorsze czyny, a do tego różne afery, z lubością wyciągane na światło dzienne przez media. Wszystko to powoduje, iż w społeczeństwie większość polityków nie cieszy się zaufaniem. Można ironicznie stwierdzić, iż najczęściej naszych studentów wybrało partię, która jeszcze nie istnieje – 66,9% respondentów uważa, iż żadne z ugrupowań politycznych działających na naszej scenie politycznej (w maju 2013 r.) nie jest bliskie ich poglądom. Prawdopodobnie ta grupa – niemal równo dwie trzecie naszych studentów – nie tylko nie bierze udziału w działalności partyjnej czy samorządowej, ale nawet nie uczestniczy w wyborach. Jest to bardzo niedobry symptom. Przecież już niedługo właśnie ci młodzi absolwenci uniwersytetów powinni być tą częścią społeczeństwa, która będzie

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

w dużym stopniu decydowała o losach Ojczyzny. Taka postawa, wewnętrzna emigracja, daje przecież pole do działań różnym politykierom i żądnym rozgłosu populistom, ludziom, dla których liczy się tylko posiadanie władzy, a nie wspólne dobro całego państwa i ogółu społeczeństwa. Należy dodać, iż spośród partii działających w okresie prowadzenia badań, a więc ponad rok temu, najwięcej było zwolenników Prawa i Sprawiedliwości (14,6%), następnie aktualnie rządzącej (lato 2014 r.) Platformy Obywatelskiej (6,5%, o ponad połowę mniej), ówczesnego Ruchu Palikota (5,2% – była to wtedy partia stosunkowo nowa, dość popularna), i poniżej progu wyborczego – Sojuszu Lewicy Demokratycznej (3,3%), współrządzącego Polskiego Stronnictwa Ludowego (2,4% – bardzo mało, biorąc pod uwagę, że około połowa naszych studentów pochodzi z terenów wiejskich i małomiasteczkowych) i wreszcie Solidarnej Polski Zbigniewa Ziobry (0,8%)³⁶.

Nieco bardziej optymistycznie wyniki badań prezentują się, jeśli daliśmy respondentom możliwość określenia każdej wartości z osobna, z uwzględnieniem czterech opcji: „zdecydowanie” lub „raczej się liczy”, oraz „zdecydowanie” lub „raczej się nie liczy” (tabela nr 1 – podano tam tylko te wcześniej wspomniane wartości, które nawiązują do teorii dawnego wychowania państwowego).

Analizując przytoczone wyniki badań – zarówno z powyższego omówienia, jak i z tabeli nr 1 – należy podkreślić, iż wśród naszych studentów dominują dość zdecydowanie wartości indywidualne. Do nich niewątpliwie należą wszystkie trzy najczęściej cenione przez respondentów – „szczęście rodzinne”, „dobre zdrowie i samopoczucie” oraz „samorealizacja”. Znikoma liczba osób wybrała te, które wchodziłyby zarówno w obszar wychowania państwowego, jak i mogące być zaliczane obecnie do dobra publicznego, społecznego. Również stopień akceptacji podany w powyższym zestawieniu jest niższy, często bardzo wyraźnie. Warto w tym miejscu przeanalizować te dane (z tabeli 1).

Tabela 1. Stosunek do wybranych wartości studentów Wydziału Nauk Społecznych Filii UJK w Piotrkowie Trybunalskim (pozycja w całym rankingu, częstość, procent akceptacji)

Lp.	Nazwa wybranej wartości, pozycja w całym rankingu	Stopień akceptacji	Liczba, % ważnych wypowiedzi	% akceptacji
1	Praca, pozycja 4–6	Zdecydowanie się liczy Raczej się liczy Raczej się nie liczy Zdecydowanie się nie liczy	1019 – 77,8 273 – 20,8 15 – 1,1 3 – 0,2	98,6
2	Pracowitość, pozycja 8	Zdecydowanie się liczy Raczej się liczy Raczej się nie liczy Zdecydowanie się nie liczy	943 – 71,9 345 – 26,3 16 – 1,2 7 – 0,5	98,2

³⁶ Tamże.

Tabela 1. Stosunek do wybranych wartości... (cd.)

Lp.	Nazwa wybranej wartości, pozycja w całym rankingu	Stopień akceptacji	Liczba, % ważnych wypowiedzi	% akceptacji
3	Moralność, pozycja 10	Zdecydowanie się liczy Raczej się liczy Raczej się nie liczy Zdecydowanie się nie liczy	734 – 56,5 527 – 40,5 32 – 2,5 7 – 0,5	97,0
4	Uczciwe życie, pozycja 13	Zdecydowanie się liczy Raczej się liczy Raczej się nie liczy Zdecydowanie się nie liczy	839 – 64,1 399 – 30,5 55 – 4,2 16 – 1,2	94,6
5	Działania prospołeczne i pomaganie innym, pozycja 17	Zdecydowanie się liczy Raczej się liczy Raczej się nie liczy Zdecydowanie się nie liczy	437 – 33,4 790 – 60,4 78 – 6,0 4 – 0,3	93,8
6	Pomyślność ojczyzny, pozycja 18	Zdecydowanie się liczy Raczej się liczy Raczej się nie liczy Zdecydowanie się nie liczy	423 – 32,4 743 – 57,0 113 – 8,7 25 – 1,9	89,4
7	Możliwość udziału w życiu społeczno-politycznym, pozycja 25, ostatnia	Zdecydowanie się liczy Raczej się liczy Raczej się nie liczy Zdecydowanie się nie liczy	131 – 10,0 633 – 48,4 473 – 36,1 72 – 5,5	58,4

Źródło: badania własne.

Największą akceptację z wybranych przeze mnie (z naszych badań) siedmiu wartości uzyskała „praca”, zajmując także w ogólnym rankingu wysokie „punktowane” miejsce (razem z „samorealizacją” oraz „poczuciem humoru i pogodą ducha”). Z tych trzech mających identyczny procent aprobaty uzyskała jednak najwyższy, jeśli chodzi o bezwarunkowe poparcie. Można tu chyba bez obawy popełnienia błędu zaryzykować tezę, iż jest ona jednak w tym wypadku zupełnie inaczej postrzegana przez współczesnych respondentów niż w rozumieniu teoretyków przedwojennego wychowania państwowego. Trudności ze znalezieniem zatrudnienia po ukończeniu studiów zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami, ponaddziesięcioprocentowe bezrobocie, a także wiele innych niekorzystnych zjawisk w tym obszarze (zwłaszcza wśród młodych) powoduje, iż nie chodzi tu o działania na rzecz dobra wspólnego, pomnażania bogactwa państwa i podnoszenia dobrobytu Ojczyzny. W rozumieniu odpowiadających, według mnie, chodziło niejako o dopełnienie „szczęścia rodzinnego”, „dobrego zdrowia i samopoczucia” czy „samorealizacji”. Była ona istotnym elementem uzupełnienia wartości indywidualnych, zapewnienia najbliższemu, własnemu środowisku rodzinnemu, możliwości jak najlepszego bytu. Takie wnioski można wysnuć, patrząc na miejsce i akceptację choćby patriotyzmu czy chęci działania na polu społeczno-politycznym³⁷.

³⁷ Tamże.

Podobnie można postrzegać wartość „pracowitości”. Mieści się ona pod koniec pierwszej dziesiątki w ogólnym rankingu akceptacji. Można do niej odnieść te same komentarze, co do pierwszej z wymienionych. Ponadto, zarówno ja, jak i zapewne inni pracownicy akademicy bardzo byśmy się cieszyli, gdyby teoretycznie ta wartość, tak wysoko akceptowana przez naszych studentów, była również obecna w bieżącej działalności dydaktycznej. Dobrze chociaż, że u niemal trzech czwartych naszych respondentów jest postrzegana jako istotna i bardzo się licząca, a co u czwartego jako ważna. Zaledwie u kilku z nich zupełnie się nie liczy. Dobrze to prognozuje na przyszłość, bieżące obserwacje potwierdzają zresztą, iż dla wielu obecnie zatrudnionych czas pracy znacznie przekracza to, co zapisano w aktualnie obowiązujących aktach normatywnych³⁸.

Stosunkowo wysoką akceptację uzyskało też – jak wynika z danych z tabeli nr 1 – pojęcie „moralność”. Także w całym rankingu jest ono dość zauważalne – na końcu pierwszej dziesiątki. Niewątpliwie zastanawiające jest jednak, iż tylko przez niewiele więcej niż połowę studentów WNS jest uważana za najbardziej się liczącą. Sądzę, iż należy w tym wypadku odnieść to do respondentek i powiązać z najwyższą pozycją, jaką ma rodzina. W większości wypadków chodzi tu prawdopodobnie o jej trwałość i szczęście w tym najważniejszym środowisku wychowawczym. Odpowiedzi na to pytanie można powiązać zapewne z kolejną wartością – „uczciwym życiem”. Ma ono nieco niższą pozycję w ogólnej tabeli – jest w jej połowie, ale widać tu pewną istotną różnicę. O ile w odniesieniu do „moralności” obie akceptujące odpowiedzi niewiele się w sumie różniły – o szesnaście punktów, o tyle drugie pojęcie ma więcej bezwzględnych pozytywnych wypowiedzi i różnica wynosi tu ponad trzydzieści trzy punkty. Również i w tym wypadku zapewne wartość „uczciwe życie” była raczej traktowana jako dopełnienie pojęć indywidualnych, identycznie jak omówione poprzednio, a nie w kontekście społecznym czy propaństwowym³⁹.

Trzy pozostałe wartości są już bardzo związane z nurtem „wychowania państwowego” w jego rozumieniu z lat II Rzeczypospolitej. W ogólnym rankingu akceptacji zajmują one jednak odległe miejsca – dwa pod koniec drugiej dziesiątki, a działalność społeczno-polityczna znalazła się w oczach studentów WNS na ostatnim, dwudziestym piątym miejscu. Wartość „działania prospołeczne i pomaganie innym” uzyskała pełną akceptację zaledwie jednej trzeciej respondentów. Pociuszającym jest fakt, iż niemal dwa razy tyle stwierdza, że taka postawa *raczej się liczy*. Zupełnie nie znajduje ona uznania u bardzo niewielkiej grupki studentów WNS – niemal w granicach błędu statystycznego. Podobne, ale jednak zauważalnie mniejsze poparcie ma patriotyzm. Niepokój budzi liczba osób w naszym akademickim środowisku, którzy uważają, że „pomyślność ojczyzny” „raczej się nie liczy” – jest ich aż 6%. Cała zaś dokładnie jedna przeli-

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

czeniowa ćwiczeniowa grupa dydaktyczna jest zdania, iż to pojęcie jest zupełnie nieistotne w ich życiu – stanowią oni prawie 2% ogółu. Razem jest to aż ponad 10% naszych studentów. Jest to z punktu wychowawczego bardzo niedobry wynik, świadczący o swego rodzaju alienacji sporej grupy respondentów. Najmniej w oczach naszych studentów jest akceptowane udzielanie się w życiu społeczno-politycznym. Zaledwie co dziesiąty spośród nich stwierdził, że *zdecydowanie się liczy*. Wprawdzie niemal połowa odpowiadających uznała to za ważne z pewnymi zastrzeżeniami, ale aż ponad jedna trzecia jest zdania, że *raczej się nie liczy*, a łącznie ze sporą grupą zupełnie odrzucającą tę wartość stanowią oni ponad 40% naszej akademickiej społeczności. Tu między innymi tkwi źródło małej frekwencji przy różnego rodzaju wyborach i głosowaniach, nawet do studenckiego samorządu⁴⁰.

Porównując uzyskane przez nas informacje z podobnymi, można stwierdzić – analizując wyniki zaprezentowane w pierwszej tabeli – że były one na ogół nieco gorsze od uzyskanych w innych badaniach, a jeśli chodzi o zaangażowanie w działalność społeczno-polityczną – były znacznie niższe od zamieszczanych w dotychczasowej literaturze. Studenci WNS mniej niż inni angażują się w działania związane z wartościami społecznymi, odnoszącymi się do dobra publicznego. Wynika to z informacji i podsumowania dotychczasowych badań, m.in. dokonanego ostatnio przez wspomnianą już wcześniej E. Palamer-Kabacińską⁴¹. Stwierdza ona przy okazji, iż

współczesna młodzież polska jest trudna do scharakteryzowania. Nie stanowi jednorodnej grupy. Wynika to z bardzo dynamicznych zmian zachodzących w polskiej rzeczywistości społecznej, kulturowej, politycznej. Obok siebie żyje wiele pokoleń, które dzieli niewielka różnica wieku, mających odmienny bagaż doświadczeń; równocześnie w tym samym pokoleniu funkcjonują odmienne grupy młodzieży⁴².

Naszymi badaniami objęliśmy wprawdzie nie kilkunastoletnią młodzież uczęszczającą do szkół, lecz o około dziesięć lat starszych od nich studentów WNS, tym niemniej ten cytat można odnieść i do naszej grupy badawczej.

Podsumowując wypowiedzi respondentów, można raz jeszcze podkreślić stosunkowo małe poparcie dla wartości dobra publicznego, a o wiele większe dla indywidualnych – wśród naszych ankietowanych. Dla wielu – a nawet większości – charakterystyczna jest postawa zamykania się w swoim najbliższym środowisku, częściowe wyalienowanie się ze społeczeństwa, zauważalny brak zainteresowania sprawami ogólnopolskimi. Wyraźnie tu widać w wielu wypadkach małe lub nawet znikome znaczenie wartości typowych dla modelu wychowania państwowego, ogólnospołecznego. Nie jest to dobry objaw dla polskiego społeczeństwa, nie tylko naszego państwa. Zaprezentowane wyniki badań

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ E. Palamer-Kabacińska, dz. cyt., s. 115–168.

⁴² Tamże, s. 144.

na pewno pobudzają do przemyśleń nad warunkami dotyczącymi realizacji postrzeganych wartości, nad kształtowaniem postaw prospołecznych młodego pokolenia, a także nad wzorcami wychowania jednostki dla społeczeństwa⁴³ oraz udziału w tym rodziców i placówek oświatowych.

Summary

Contemporary Dilemmas on Social Education

Between World War I and World War II the model of education called „social education” was propagated by political group of Józef Piłsudski’s supporters who came to power in May 1926. Its main assumption was, most of all, taking care of the country as a common good of all citizens, striving for its development and wealth. Patriotism and working for the good of all was very important. It can be described by the slogan: “work and activity”. This model dominated in Polish educational system until World War II. Today the reality is completely different. The workers of the Social Studies Faculty of Jan Kochanowski University in Piotrków Trybunalski decided to make a research on the world of contemporary values of students. The questionnaire was conducted in May 2013. 1326 students of both sexes participated in them and they represented the following fields of studies: national security, economy, pedagogy, sociology (does not exist any more) and management. It turned out the values which dominate were individual: “family life” or “good health and comfort”. The least important were the values of public welfare which used to be propagated in the past in social education: “pro-social activities, helping the others” and “the success of the motherland”, and on the last, twenty-fifth position was “possibility of participation in social and political life”. It is not a good situation for our society and the right activities should be taken up in all educational institutions to improve the situation.

Keywords: patriotic education, values of students, Social Studies Faculty.

⁴³ Na ten temat pisała na przykład ostatnio Agnieszka Rypel: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz 2012, zwłaszcza zwraca uwagę w tym wypadku rozdział V *Toposy kształtujące nacechowaną ideologicznie zbiorową tożsamość narodową i społeczną*, tamże, s. 175–244. Warto też wspomnieć o niewielkiej objętościowo pracy Piotra Magiery: *Patriotyzm jako kategoria pedagogiczna*, [w:] *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, s. 119–128.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.02>

ks. Dominik KUBICKI

Naród i jego kulturowe dziedzictwo – źródłem treści edukacyjnych w interaktywnej lekturze tradycji narodowej i wydarzającej się społecznej współczesności

Słowa kluczowe: kulturowe dziedzictwo, edukacyjna lektura tradycji narodowej, edukacyjna lektura wydarzającej się społecznej współczesności.

Pozostaje niewątpliwym kolokwializmem postawienie kwestii narodu i jego kulturowego dziedzictwa rozpoznanych jako źródło treści edukacyjnych – treści, które pomagają młodym wiekiem, dorastającym pokoleniom wzrastać w sprawnościach intelektualnych i moralnych, gdyż obie wzajemnie, i to imperatywnie, warunkują się. Czy bowiem zdołamy zaprzeczyć, że moralność nie z uczuć, impulsów instynktu, nagiego instynktu bądź nawet nie z woli mocy powstaje, lecz wytwarza się rozumowo w długim i cierpliwym procesie uszlachetniania (człowieczych) władz i sprawności, krytycznym konfrontowaniem za pomocą (sprawności) sumienia, odnoszeniem ich do prawdy będącej dobrem i dobra będącego prawdą – transcendentaliów, jakie wyłącznie pozostają udziałem człowieczego podmiotu, człowieczej istoty w *jestestwie* i stanowionym człowieczym *bycie*? Również czy zdołamy zaprzeczyć, że wykształcenie etyczne – w sensie rozpoznania siebie (człowieczego podmiotu i zarazem osobowego podmiotu, a więc nie przedmiotu i nie konstruktu społecznego, którym się posługują bądź który stanowi instrumentarium w rękę irracjonalnej mocy: mitycznego *zaklęcia*, wyabsolutyzowanego *słowa*, deifikowanych *wyrażeń* spisanych: pradawnej mądrości czy „*prorockich*”) jako kontemplatywnego indywiduum – nie może nie być rozumowe, jeżeli oczywiście rozpoznajemy się jako społeczności, będące wspólnotą podmiotów, a nie jako gromadności (w sensie Feliksa Konecznego)?

I nie należy się dziwić, że zgrozą przejmują obrazy medialne – jedne z licznych, mnóstwa niezliczonych – zamordowanego przez dekapitację amerykańskiego dziennikarza, porwanego w Syrii w 2012 roku, bądź okrucieństwo prorosyjskich terrorystów na wschodniej Ukrainie. Otóż nie spodziewajmy się wielkiego pożytku w dziedzinie moralności – moralności, pozostającej dziedziną wybitnie racjonalną – nie spodziewajmy się wykształcania coraz wyższych (w sensie inteligibilnym) kategorii moralnych i moralności w ramach wspólnoty cywilizacyjnej o genezie irracjonalnej – gromady kształtowanej deifikowanym mitycznym *zaklęciem*, uwspółcześioną mutacją jakiegoś wyabsolutyzowanego *słowa*, *wyrażeń* wynurzonych z mitycznych pradziejów.

Oczywiście, pytanie zasadnicze dotyczy tego, jak rozumiemy edukację. Ale czy można rozumieć ją poza ustalonym jako właściwy sensem – sensem właściwym tego słowa osadzonego na greckim wyrażeniu, znaczącego tyle co wychowywać, co kształtować. W refleksji Arystotelesa nad ateńską *polis* czy, wyrażone lepiej, nad najwłaściwszym – powiedzielibyśmy: najodpowiedniejszym dla spełnienia się człowieczego podmiotu w jego *bíos theōrētikós* – ustrojem *polis*, jakie przybierają człowiecze *oikoumene*, odnajdujemy w treści jego *Polityki* niezwykle istotne stwierdzenie, dotyczące edukacji. Otóż edukacja musi „wyposażyć” człowieka – młodych, dorastających do dorosłości – w wiedzę, i to w równoległym sprawianym (edukacyjnie) rozwijaniu (przez ćwiczenie) sprawności w intelektualnych poszukiwaniach¹.

Dopiero współcześnie zdajemy się dogłębniej rozumieć *Corpus Aristotelicum* w sensie treści inteligibilnej i złożonych uwarunkowaniach jego powstawania etapami – i to w kontekście niemal już uformowanego w Akademii *Corpus Platonium*, do którego krytycznie twórczo odnosił się autor rzeczony *Polityki* i *Etyki Nikomachejskiej*. Niezwykle istotną okazuje się myśl, że jedynie „nauki”, które nie służą innym celom i są uprawiane dla nich samych – jako *droga* życia są dla człowieka (dążącego do doskonałości) właściwą (*resp.* odpowiednią) aktywnością wypełnienia czasu poza obowiązkiem względem *polis*². Arystoteles stosuje „podział” życia (*resp.* życiowych działań) na zajęcia (*ascholiá*) i czas wolny (*scholē*). „Zajęcia” i „czas wolny”, działanie nakierowane na to, co jest konieczne i użyteczne, oraz na to, co jest szlachetne³. Konsekwentnie więc na rozważną, pogłębioną refleksję i badawcze rozważanie zasługuje zbieżność tych nauk nie służących innym celom i zarazem stanowiących w sobie celowość „zajmowania” się nimi z przedsięwzięciem poznania – perspektywy wyznaczonej u zarania samego przedsięwzięcia krytycznego namysłu nad rzeczywistością *physis* i człowieczym *oikoumene*, zawartym i rozróżnialnym w niej, który to namysł – jako bezinteresowne poznania rzeczy niejawnych z natury – wpisuje

¹ Por. E. Voegelin, *Arystoteles* [Aristotle, University of Missouri, 2000], tłum. M.J. Czarnecki, Warszawa 2011, s. 149.

² Por. Arystoteles, *Polityka* 1252a-1253a [I, 1, 1-11].

³ Por. tamże 1337a-1338b [VIII, 1, 2 - 2,5].

się w podobny wysiłek wykształcenia mowy i sprawności pojęciowego myślenia. W sumie *bios theōrētikós* ukazuje się jako droga życia, na której natura człowieka staje się maksymalnie zaktualizowana⁴. I zatem konsekwentnie do powyższego rozpoznania system edukacyjny (najlepszego) państwa nie może nie kształtować w taki sposób i zarazem nie „trenować” w sprawnościach człowieka, aby był on zdolny, sprawny czy wprost pozostawał w gotowości do osiągnięcia tego najwyższego spełnienia, jakie oczywiście stanowi *bios theōrētikós*, ale które osiąga człowieczy podmiot w *glorii* życia, i to na sposób twórczego działania moralnego.

Ale od razu zauważmy, że system edukacyjny nie „ustanawia” tego najwyższego spełnienia; nie jest w stanie przekazać tego spełnienia wraz z przekazaną wiedzą. Jedynie uzdalnia do spełnienia się człowieczego podmiotu. Ale to spełnienie musi on sam odnaleźć i twórczo dokonać spełnienia w sprawnościach, które są do tego już całkowicie przygotowane. Spełnienie się w *glorii* życia w człowieczym *jestestwie* pozostaje bowiem jedynie możliwością człowieczą. I jeśli człowieczy podmiot tego nie podejmie twórczo, niestety – pozostanie niespełniony.

Kiedy przyrównamy do tego system edukacyjny, jaki współcześnie się „proponuje” – chociażby w Polsce, czy szerzej w państwach unijnych (*resp.* Unii Europejskiej) – nie sposób wyrazić krytycznej jego oceny przez odniesienie i przyrównanie do tego, co współcześnie wyczytujemy z *Corpus Aristotelicum*. Oczywiście, ocena wypada niezwykle negatywnie; okazuje się on niezwykle prymitywny i zarazem barbarzyński. Bowiem w modelu „edukacyjnym”, który – zauważmy – należałoby określić przymiotnikiem: „oświatowym”, już w samym przymiotniku zdradzającym nierozzerwalną więź z francuskim oświeceniem *sensu stricto* i głównym ideologiem tejże epoki „oświaty” – filozofem „stanu natury czystej” (*natura pura*), opierającym się na tak zwanej wiedzy niepoznawczej (przedmiotach niepoznawczych), faktycznie mamy do czynienia z niczym innym, jak przyuczeniem czy przyuczeniem do wykonania czy wykonywania czegoś – przyuczeniem, które nie jest w stanie rozbudzić w człowieczym podmiocie młodej istoty wręcz absolutnie nic ze sprawności moralnych bądź zdolności twórczych. Przyucza jedynie do wykonywania określonych rzeczy, niemal bezrefleksyjnego wypełnienia wyznaczonych zadań czy obowiązków, wypełnianych w społeczeństwie itd. Zauważamy, jakże ten program „oświatowy” pozostaje odległy do ideału wychowawczego starożytnych – *paidei* w sensie Platona i edukacji w sensie Arystotelesa. Nawet nie wydaje się zawierać wiedzy dotyczącej rozwoju sprawności moralnych, poprzez które człowieczy podmiot stawia czoło wciąż nowej sytuacji egzystencjalnej.

Współczesny stan wiedzy pozwala nam spojrzeć inaczej niż pokolenia zachodnioeuropejskich myślicieli i pisarzy politycznych, które przez stulecia europejskiej nowożytności błędnie wczytywały się w Arystotelesowe teksty *Polityki*

⁴ Por. E. Voegelin, *Arystoteles*, s. 149–150.

i *Etyki Nikomachejskiej*, a także całe *Corpus Platonicum*, i zarazem krzywe zwierciadło Arystotelesowych idei próbowali odwzorować w kształtowaniu społeczeństw. Otóż badawczo wiemy, że od publikacji w I stuleciu przed Chrystusem pism Arystotelesa przez Andronikosa z Rodos, jedenastego scholarchę szkoły perypatetyckiej, rozpoczęło się oddziaływanie ezoterycznego Arystotelesa, czyli pism (najsłynniejszego w dziejach) Stagiryty przeznaczonych na użytek wyłącznie członków Akademii. A praca komentatorska, której kulminację stanowiły komentarze Aleksandra z Afrodyzji, rozpoczęła się wraz z nim i aż po współczesność trwa studiowanie opus Arystotelesa, stanowiąc podstawę systematycznego filozofowania we wszystkich szkołach⁵. Oczywiście tradycja ta zachowała dzięki Arabom ciągłość w zachodnim scholastyzmie. Dopiero współcześnie badawczo odkryliśmy, że nie tylko w okresie szesnastowiecznego renesansu i reformacji nastąpiło istotne pęknięcie w ciągłości kultury zachodniej, kiedy do Europy zaszczerpiono (po części nieświadomie) hellenistyczną wersję orientalną – tak zwany hermetyzm, stanowiący egipską mieszankę elementów platońskich, stoickich, judaistycznych i perskich, a uznanych przez luminary renesansu za pradawną mądrość – mądrość więc cenniejszą niż samo chrześcijaństwo⁶. Nadto badawczo odkryliśmy, że koncepcja systematycznego Arystotelesa wyrosła z tradycji komentatorskiej i pozostaje aż po obecną terażniejszość niemal nieusuwalną przeszkodą w krytycznym zrozumieniu jego dzieła⁷. Tymczasem Arystoteles nie okazuje się myślicielem-systematykiem. Nie próbował bowiem zbudować filozofii wolnej od sprzeczności – filozofii jako całości, stanowiącej całość zagadnień i zarazem klucz do rozumienia poszczególnych kwestii w ramach całości⁸. Sytuację rozmijania się z autentycznym namysłem Arystotelesa w kwestii polityczno-społecznego *oikoumene* pogłębiają nadto anachroniczne interpretacje i przekłady Arystotelesowskich terminów. Zdajemy się przyjmować do wiadomości, że Arystoteles nie zajmował się „państwem”, ale „polis”, że nie przystaje do rozważań Arystotelesowych to, co współcześnie określamy bądź określilibyśmy polityczną organizacją ludzi na określonym terytorium⁹. Rozumiemy współcześnie badawczo dojrzalej, że Arystoteles zajmował się „ideami” nie więcej niż Platon, że słowo, termin „idea” nie występuje w języku greckim i że jego znacznie nie wykrystalizowało się w pełni aż po XVI stulecie, a także że termin „najlepszy” wykazuje liczne znaczenia; że może oznaczać to, co „najsilniejsze”, „najzdrowsze”, „najbardziej stabilne”, „najbardziej odpowiednie do realizowania życia kontemplatywnego”¹⁰.

Przywołując te szczegóły krytycznego namysłu nad opus Arystotelesowym, pragniemy jedynie podnieść, że niewolni jesteśmy od błędnych przekonań,

⁵ Por. E. Voegelin, dz. cyt., s. 34.

⁶ Por. P. Jaroszyński, *Polska i Europa*, Lublin 1999, s. 15.

⁷ Por. E. Voegelin, dz. cyt., s. 34.

⁸ Por. tamże.

⁹ Por. tamże.

¹⁰ Por. tamże.

wznosząc na błędnym rozumieniu koncepcji Arystotelesa swe idee, przywołując jego autorytet. Pragniemy z *Corpus Aristotelicum* wydobyć dla rozważanej kwestii edukacji ten fragment Arystotelesowego badawczego przekonania, w którym stwierdza on, że *bíos theōrētikós* jest „najlepsze” i w konsekwencji „najlepsza” jest ta „polis”, w której można zrealizować szczęście *bíos theōrētikós*.

Oczywiście rozumiemy, że realizacja szczęścia *bíos theōrētikós* pozostaje kryterium rozstrzygającym o „najlepszym” polis. Ale możemy z tego wywieść także ważny wniosek, który dotyczy edukacji. Skoro w polis ma być zrealizowane szczęście *bíos theōrētikós* człowieczego podmiotu i ono pozostaje sprawą najważniejszą, zatem możemy coś więcej uchwycić z tego, co dotyczy edukacji – czym i jaką powinna okazywać się – i to nie tyle w służbie „polis” Arystotelesowej, co w zrealizowaniu szczęścia *bíos theōrētikós* w *glorii* życia człowieczego podmiotu. Podnieśliśmy uprzednio przywołane stanowisko Arystotelesa, dotyczące rozwinięcia sprawności w edukacji. Tak, mają one pozostawać w pełni gotowości, aby obywatel polis realizował szczęście *bíos theōrētikós* w *glorii* swego życia.

Dostrzegamy zatem zwrot – nie jest tak, jak sądzili czytający pisarze nowożytności europejskiej – renesansu i reformacji, że człowieczy podmiot pozostaje wtopiony w zaangażowanie interesu polis, lecz wprost odwrotnie – to właśnie polis helleńska pozostaje w służbie zrealizowania szczęścia *bíos theōrētikós* każdego człowieczego podmiotu, każdego pozostającego jej obywatelem. Czy przyjdzie nam – intelektualnym dziedzicom Arystotelesowego szczęścia *bíos theōrētikós* i cywilizacji łacińskiego Zachodu – kiedykolwiek zawrócić ze ślepej uliczki, jaką establishmenty polityczne postmodernizmu forsują – podążanie ku ułudzie *nowej ludzkości, szczęśliwej ludzkości, nowej ery* – i to zarazem inspirując się lekturą opus Platona i Arystotelesa, a także powołując się na ich autorytet? Ale, czy – wobec zaniżanych kryteriów inteligibilności, swoistej niemożności posługiwania się „mądrością rozumu” wraz z konsekwencją tego stanu niemożności nowożytno-postmodernistycznych społeczeństw jako dominujących w nich tendencji, a więc niemożności bezinteresownego „oglądu rzeczywistości” w sensie kontemplacji, sięgającej ostatecznych przyczyn świata osób i rzeczy, oraz wobec dominującej pragmatyczności i sprowadzeniu poznawczego postrzeżenia do wychwytywania jedynie zjawiskowości – będzie jeszcze możliwe zrozumienie istoty myśli Arystotelesowego stanowiska intelektualnego – imperatywu realizowania szczęścia *bíos theōrētikós* w *glorii* życia człowieczego podmiotu – życia, jakie jest jego udziałem? Czy wobec zagubienia się w błędnych i sprzecznych ze sobą koncepcjach nowożytno-postmodernistycznych, niemożności rozróżnienia pomiędzy ideologią czy ideologicznością a prawdą będącą dobrem, i zwrotnie – dobrem będącym prawdą, będzie jeszcze możliwe jakiegokolwiek ich przewyciężenie?

Pozwolimy sobie przejść do kwestii przedmiotu niniejszych rozważań.

W zawężonym bardzo sensie można by na użytek niniejszej refleksji potraktować naród jako Arystotelesowe i Platońskie *polis*. Ale należy pamiętać, że ani nowożytne władztwa czy państwa-władztwa monarchiczne, ani współczesne demokracje parlamentarne nie odpowiadają *polis* starożytnych Hellenów; dalekie, nieprzystające są do helleńskich *polis* (ateńskiej bądź innych) i bezwyjątkowo nie sposób ich identyfikować lub przyrównywać do sytuacji nowożytnych państw, co tymczasem stało się udziałem epoki szesnastowiecznego zwrotu mentalnego Zachodu po frankijskiego – renesansu i reformacji, który ustanowił regułę swego uorganizowania: *cuius regio, eius religio*¹¹. Chociażby w tym dostrzegamy wyraźną przeciwstawność europejskiej nowożytności ideałowi, który rzekomo czy złudnie próbuje odwzorowywać. Oczywiście, wobec daleko posuniętej transformacji wzorcem błędnych ideologii nie wydaje się możliwym odwrócenie biegu rzeczy obecnych globalnych społeczeństw konsumpcyjnych. Ale już przecież Arystoteles zauważył w odniesieniu do swej teraźniejszości – po nie do końca owocnej i zarazem udanej próbie pryncypalnego kształtowania kategorii *polis*, jakie okazały się udziałem zarówno jego mistrza, jak również jego samego – że rozmaite obszary społeczeństwa rozwijają się w zróżnicowany sposób. Zatem pozostaje pewna nadzieja, że gdy cywilizacyjno-kulturowa katastrofa dotyka współcześnie i ogarnia jedną bądź niektóre ze społeczności cywilizacyjnych, to jednak inny obszar człowieczej *oikoumene* bądź określonego matcznika cywilizacyjnego nie jest pozbawiony swobody rozkwitu nowym (*resp.* ponownym) „zrodzeniem” w sensie dosłownym słowa „renesans” (*re-nasci lac.*), nowym początkiem, perspektywą ukształtowania takiejże „pospolitej rzeczy” (w sensie właściwej dla człowieczej *oikoumene*), w której podmiot we wspólnocie podmiotów może jako osoba osiągnąć realizację szczęścia *bíos theōrētikós* w *glorii* życia, w twórczym wydarzaniu się kulturowym tejże wspólnoty.

Przywołajmy przykład trafnie ilustrujący powyższe. Wiemy, iż państwowość polska stanowiła nieprzewycięzalną trudność dla szesnasto- i siedemnastowiecznych pisarzy politycznych zachodniej części europejskiego kontynentu, kiedy próbowali określić polski systemat państwowy według znanych sobie kategorii. Ich określenia: *monarchia temperata*, *governo popolare*, arystokracja, królestwo czy republika okazywały się bezwzględnie nieadekwatne dla samorządowego ustroju Korony polskiej¹². Bezsprzecznie wykształcenie się takiego, a nie innego cywilizacyjnego systematu polskiego *oikoumene* nie mogło nie wynikać z określonych twórczych działań w uprzedniości dziejów. Sięgając w ich głębie, dostrzegamy szlachecką genezę społeczeństwa polskiego – w sensie stanowienia przez szlachtę warstwy najstarszej, pierwotnej, bezwarunkowo

¹¹ Przywołujemy tak zwany augsburski pokój religijny, uchwalony przez sejm Rzeszy (1555), który przyjmując zasadę *cuius regio, eius religio*, zalegalizował protestantyzm w Rzeszy; jest zrozumiałe, że zawarty układ przyczynił się do wzrostu znaczenia ksiąząt terytorialnych.

¹² Por. F. Koneczny, *Polskie Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, t. 1, Poznań 1921, s. 50 i nn.

uprzedniejszej od ludu (wiejskiego)¹³ – warstwy rodzimej ludności polskiej, której dostrzegalną cechą stanowiła organizacja rodowa¹⁴. I zapewne uchwytnie, i zarazem oczywiste, wydają się pozostawać złożone przyczyny (działające równolegle na swych różnych poziomach: długotrwałe, średniookresowe i krótkoterminowe wraz z działaniem najzwyczajszego przypadku), które przywiodły do schyłku Rzeczypospolitą – tak niepowtarzalną w stosunku do innych europejskich uorganizowań monarchicznych, i to pomimo twórczego otrzeźwienia narodowego i czynu w postaci Konstytucji 3 maja¹⁵. Polska upadła z powodu nieupodobnienia się do sąsiednich despotii, a zwłaszcza pruskiej i rosyjskiej¹⁶. Została przywiedziona do schyłku najpewniej tym, że jako kraj wolności nie tłumiała praw swych obywateli; zginęła, gdyż wykazywała dojrzały personalistycznie charakter swego uorganizowania i czynionego twórczo rozwoju w uorganizowywaniu się niż sąsiedztwa agresywnych despotii, nie gardzących nikczemnością w osiągnięciu swej „mocy” (w sensie nietzscheańskim). Dopiero współcześnie zdajemy sobie sprawę – i to w dość wąskim gronie badaczy dziejów przeszłości – że prawa wolnościowego nie sformułowały w swych dziejach państwa i księstwa świata germańskiego ani świata ludów pod jarzmem mongolskim¹⁷ – a zwłaszcza te, z których wyrosły i wykształciły się dwie przyszłe agresje na polską *oikoumene* cywilizacyjną: Rzeczypospolitą Obojga Narodów¹⁸, a szerzej na świat Słowian, czyli dwie agresje: moskiewska i prusko-

¹³ Por. tamże.

¹⁴ Feliks Konieczny zwraca uwagę na sens staroniemieckiego wyrazu „slahta” (dosł. „rodowcy”) (por. tamże, s. 51).

¹⁵ Dogłębniejszą analizę przedstawił Władysław Konopczyński (1880–1952); zob., m.in.: *Rząd a sejm w dawnej Rzeczypospolitej*, [w:] tegoż, *O wartość naszej spuścizny dziejowej. Wybór pism*, Kraków 2009, s. 153–171.

¹⁶ Por. tamże, s. 309.

¹⁷ Przypomnijmy – przywilejem czerwińskim szlachta polska uzyskała zabezpieczenie nietykalności dóbr i mienia; król nie mógł odtąd konfiskować własności prywatnej bez wyroku sądowego. W roku 1430 sformułowano inne doniosłe prawo: nietykalności osobistej, wyrażone w ustawie zasadniczej: „neminem captivabimus nisi jure victum”. Poręczało ono, że szlachcic nie będzie uwięziony inaczej, jak na podstawie prawomocnego wyroku sądowego, wyjąwszy schwytnie na „gorącym uczynku” zabójstwa, podpalenia, kradzieży i gwałtu (por. A. Chołojewski, *Duch dziejów Polski*, Kraków 1917, s. 18). Przywołując powyższe – wraz z przypomnieniem angielskiej *Wielkiej karty swobód* (1215) z artykułem 39, zabezpieczającym od aresztu każdego wolnego obywatela, węgierskiej *Złotej bulli* czy aragońskiej *justicia*, stojącej na straży nad rzeką Ebro – pragniemy uwrażliwić na kwestię różnych rozwiązań personalizmu cywilizacyjnego przyjmowanych przez wspólnoty narodowe i państwowe medievalnej Christianitas. Różniły się one znacznie od tych, które organizowały państwa poza łacińską Christianitas – zwłaszcza późniejsze państwo moskiewskie – Rosja carów. W sumie polska wspólnota kulturowa nie pozostawała wyjątkiem, ale jak każda tkwiąca w medievalnej Christianitas naznaczona była swą niepowtarzalnością (zob. W. Konopczyński, *O wartość naszej spuścizny dziejowej*, [w:] tegoż, *O wartość naszej spuścizny dziejowej. Wybór pism*, s. 306–307).

¹⁸ Zasługuje na badawcze zweryfikowanie czy krytyczne ustalenie bądź wykluczenie, czy nie chodzi o systemat Rzeczypospolitej Obojga Narodów (por. J.M. Rymkiewicz, *Samuel Zborowski*, Warszawa 2010, s. 124).

brandenburska. I zapewne nie są zdolne one same odmienić biegu swego wydarzenia się w *samodzierzawiu* i „deifikowanej” *wyższości* rasy.

Aby jednak uzmysłowić (*resp.* inteligibilnie wyobrazić) kategorię „pospolitej rzeczy” (w sensie właściwej dla człowieczej *oikoumene*, a w pewnym sensie także helleńskiej *polis*), gdzie osoba, człowieczy podmiot odnajduje się we wspólnocie (wolnych) podmiotów, przywołamy obraz kulturowej *oikoumene*, jaki uchwycił i zaproponował Emanuel M. Rostworowski (1923–1989) w zilustrowaniu faktu jednostkowego dziedziczenia daru osobowo-społecznego¹⁹ *jestestwa* w wizji spojrzenia na genealogię jako wtopienie – każdego ludzkiego podmiotu – w piramidę przodków, a w niej w strukturę związków przekazywanego i zarazem dziedziczonego życia-*jestestwa* wraz z psychofizycznością ciała i organizmu intelektualno-osobowościowego, zawierającego w sobie załączki i predyspozycje życiowego rozwoju²⁰, dziedziczone w sumie po bezpośrednich i dalszych przodkach (w uproszczeniu)²¹.

¹⁹ W sensie kultury cywilizacyjnej.

²⁰ „Pokolenia liczymy na podstawie przeciętnej różnicy wieku między ojcem i synem. Można przyjąć, że w skali historycznej (rodziny wielodzietne, częste ożenki niemłodych wdowców z kilkunastoletkami) różnica ta wynosi 33 lata. [...] W ten sposób [...] cofając się w przeszłość, w trzydziestym pokoleniu dochodzimy do ludzi współczesnych Mieszkowi I. [...] całkiem inna jest widoczność trzydziestu przodków ustawionych na przestrzeni 1000 lat. Trzymamy za rękę ojca, nie zawsze dziadka, raczej wyjątkowo pradziada. Żywa pamięć i tradycja rodzinna rzadko sięga dalej wstecz. Poza gęsto sztukowanymi snobistycznym wymysłem i heraldyczną legendą drzewami genealogicznymi szlachty, przeważnie już od XVIII wieku przeszłość rodzin rozplywa się w anonimowej mgle. [...] Mamy dwoje rodziców, czworo dziadków, ośmioro pradziadków, szesnaścioro pra-pradziadków. Ale wraz z każdym kolejnym «pra», podwajając liczbę przodków, dochodzimy do liczb zawrotnych. W dziesiątym pokoleniu [...] mamy 1024 przodków, w dwudziestym [...] – 1 048 576, w trzydziestym [...] – 1073 741 824. [...] Szacuje się, że na ziemiach polskich przed tysiącem lat mogło mieszkać około 1000–1200 tys. Polan, Wiślan, Ślązan czy Mazowszan. Skąd więc bierze się dla współczesnego Polaka miliard przodków w 30-tym pokoleniu? W niewielkim stopniu wyjaśni tę sprawę wtapianie się w naród polski obcych etnicznie przybywców: Rusinów, Litwinów, Jadźwingów, Prusów, Niemców, Żydów, Ormian, Wołochów, Tatarów. Gdyby współczesny Polak był w stanie sporządzić swój wywód od miliarda przodków w 30-tym pokoleniu, to w tym wywodzie uwidoczniłoby się w całej okazałości zjawisko zwane w genealogii «zanikiem przodków». Ów «zanik» stwierdza się w dokładnie opracowanych genealogicznie rodzinach panujących i arystokratycznych, gdzie na skutek małżeństw między krewnymi wielokrotnie powtarzają się ci sami antenaci, co przy cofaniu się wstecz rośnie w setki i tysiące. Niewątpliwie to samo zjawisko występuje we wsiach i miasteczkach, gdzie wszyscy są krewnymi wszystkich. [...] Człowiek jest synem, wnukiem czy prawnukiem konkretnych osób, ale pra-pra-pra (20–30 razy) wnukiem całego etnicznego substratu narodu zasilanego obcymi dopływami. Dlatego też rzeczą nader prawdopodobną jest na przykład obecność odrobiny krwi piastowskiej w żyłach bardzo wielkiej ilości Polaków. [...] im odleglejsza przeszłość, to tym bardziej wspólna” (E.M. Rostworowski, *Poptyły i korzenie*, Kraków 1985, s. 11–13).

²¹ Współczesny niezwykle dynamiczny rozwój nauk zdaje się wykazywać i uprzytomniać głębokie związanie natury ludzkiej w jej wielopoziomowych powiązaniach oraz wzajemnych uzależnieniach genetycznych i pokoleniowo-społecznych, etniczno-kulturowych.

Nie jest odkrywczą myśl, że każdy człowieczy podmiot – jednostkowy człowiek, pozbawiony jest jakiegokolwiek wyboru, dotyczącego chociażby kwestii-faktu, jaki język stanowić będzie jego mową ojczystą (*Muttersprache*) i jaki krąg kultury stanowić będzie podstawowe odniesienie²². Jednak zapoznanie tegoż faktu zdaje się wywoływać błędne koncepcje ideowo-intelektualne. Nie chcielibyśmy szerzej rozważać powyższego wątku, ograniczając się jedynie do uwyraźnienia, że fakt jednostkowego dziedziczenia – czyli dar życia swych obojga rodziców jako otrzymanie w akcji zrodzenia miłości ojca i matki psychofizycznego ciała wraz ze wszystkimi jego uwarunkowaniami genetycznymi²³, i to w konkretnej przestrzeni fizycznej i jednoznacznie określonym czasie historycznym – stanowi jednocześnie urzeczywistnienie określonego podmiotu ludzkiego jako człowieczego bytu i jako osoby ludzkiej, przez który każdy zostaje jednocześnie wpisany w piramidalną strukturę przekazu/otrzymania życia i dziedziczenia swej fizyczności, zachowującej jednak pomimo tychże uwarunkowań swoistą niepowtarzalność²⁴.

Podnieśliśmy powyżej przekonanie, jakie zawarł Arystoteles w *Polityce* – przekonanie nieusuwalnej nadziei, że gdy cywilizacyjno-kulturowa katastrofa ogarnie jedną lub dwie części społeczności (cywilizacyjnej), inny obszar człowieczej *oikoumene* może rozkwitać twórczym uorganizowaniem (*resp.* porządkiem) w nowym początku. Być może powyższa myśl-przekonanie Arystotelesowe odnosi się polskiej *oikoumene* i systematu kulturowego, jakie wedle swej natury przybrała i w której jako „pospolita rzeczy” dla podmiotu we wspólnocie podmiotów została pozornie unicestwiona okresem zaborów.

Jest to oczywiście bezsprzecznie najważniejszy problem, przesądzający o dalszym grzęgnięciu w błędnych ideologiach postmodernistycznego świata globalnych społeczeństw. A musimy pamiętać, że postępu moralnego w świecie globalnych społeczeństw nie mierzy się umiejętnością posługiwania nowoczesnym instrumentarium – i to którejś z kolei generacji techniki, ale postawą dzielności moralnej, spełniania się w *jestestwie* w *glorii* życia. Niestety, postaw

²² Zauważmy równocześnie, że powyższy fakt wyrażają określenia w niemal wszystkich europejskich językach – język ojczysty, *Muttersprache*, *langue maternelle* itd.

²³ W pewnym sensie nie ma ucieczki przed tą rzeczywistością otrzymywania daru życia – rodzenia się z obojga rodziców. Nie ma też możliwości się jej wymknąć i nie być poddanym ogólnym prawidłom przekazu i otrzymywania życia za pośrednictwem rodziców.

²⁴ Należy zwrócić uwagę na rozumienie niepowtarzalności – nie chodzi bowiem o absolutną niepowtarzalność, lecz o niepowtarzalność osadzoną na dziedzictwie struktury psychofizycznej ciała i organizmu oraz uzdolnień osobowościowo-intelektualnych, rozwiniętych i uaktywnionych w procesie rodzicielskiego wychowania (także jego braku bądź jego innej formy), wspomagane przez edukację publiczną, bądź zatraconych i zdezaktywowanych w okresie dzieciństwa i dojrzewania danego młodego człowieka. Kwestia podmiotowej niepowtarzalności zdaje się także domagać ponownej refleksji – zwłaszcza w odniesieniu jej do „ojcowizny” jako szczególnego wymiaru patriotyzmu, rozumianego jako osadzenia w społecznej i wspólnej ojcowiznie.

cywilizacyjnych „mieszkańców” nie sposób odmienić; pozostają w głębi siebie niezmaływalnie naznaczeni najpierwszą irracjonalnością matecznika (swego dzieciństwa, „wychowania”) – tak, iż żadne racje rozumowe nie są w stanie ich przekonać do wyższej (rozwijającej się) moralności. A odwoływanie się do mitycznego *zaklęcia*, wyabsolutyzowanego *słowa* wyłącznie, zdaje się jedynie ubezaktyniać naturalną pracę intelektu – funkcjonującego przecież w myśleniu intuicyjnym i dyskursywnym. Dowodem pozostają postawy współczesnych fanatycznych („absurdem” „religijności”) terrorystów, islamskich wojowników (*resp.* bojowników). Okazuje się, że rozpoznawanie globalności społeczeństw po tychże samych urządzeniach techniczno-technologicznych i posługiwaniu się nimi (bronią, *internet*-em, wygodą, nowoczesną techniką itd.) jest nadzwyczaj fałszywym tropem. Dokonujący okrutnej egzekucji, bestialskiego ścięcia – czynu wręcz obcego duchowi cywilizacyjnemu miejsca zamieszkiwania – islamista najczęściej zamieszkuje bowiem luksusową londyńską kamienicę, legitymując się brytyjskim rodowodem, mając za sobą całe zachodnioeuropejskie wykształcenie²⁵. Tenże i wszystkie inne przykłady nieodwołalnie przekonują, że pod przybraniem zachodnioeuropejskiej cywilizacji i zewnętrzną powłoką zachowań, pomimo zachodnioeuropejskiego wykształcenia, pozostaje nienaruszona irracjonalna moc, „sycąca” się mitycznością *tekstu*, *zaklęcia*. Zatem wobec postmoderności nieustannych *wieszczów* imperatywów nowych społeczeństw, czy nie zaprzestaniemy uczestniczyć w wykształcaniu jakiejś mitycznej wizji, podobnej do tego, co wyniszcza inne cywilizacyjno-kulturowe *oikoumene*, niepotrafiące już wydobyć się z deifikacji mitycznego *zaklęcia*, jakiegoś wyabsolutyzowanego *słowa* czy *wyrażeń* wynurzonych z mitycznych pradziejów? Współczesność każe nam bowiem mężnie i zarazem odważnie spojrzeć *face à face* temu, co się wydarza. Jeżeli jako cywilizacja Zachodu przestaniemy osadzać się na inteligibilności w nieustannym „oczyszczaniu” tejże inteligibilności – w imperatywie osiągnięcia (coraz dogłębszej) niezawisłości sądu inteligibilnego (*resp.* intelektualnego) w bezinteresowności poznania rzeczywistości *physis* i rozpoznania w jej ostatecznych przyczynach sensu człowieczej *oikoumene*, niestety najpewniej podzieli dawny łaciński Zachód los tych wszystkich cywilizacji, które osadzają się na wykształconych w ramach cywilizacyjnej wspólnoty kategoriach bytu o genezie irracjonalnej.

Skoro zatem rozstrzygnęliśmy kwestię „pospolitej rzeczy” jako wspólnoty podmiotów²⁶, przejdźmy do problemu wykształcania się nowych pokoleń w społeczności jako zwartej całości instytucji politycznych, wychowawczych i także

²⁵ Odwołujemy się do bojownika nowo wykształcającego się Państwa Islamskiego w Syrii, wykonującego egzekucję amerykańskiego dziennikarza – Jamesa Foley’a (1973–2014).

²⁶ Zauważmy ponadto – owa kulturowa *oikoumene* nie musi nawet pozostawać jednorodną w sensie *natio* (we właściwym sensie tegoż wyrażenia), bowiem po upływie już paru pokoleń staje się również jednością kulturową, kiedy kształtuje się ze złożenia z różnych społecznych etniczności (w uproszczeniu) czy po prostu *natio*.

kontemplatywnych, a więc tej, która rozbudza realizowanie szczęścia *bíos theōrētikós* w *glorii* życia człowieczego podmiotu – i to wychwytyjąc i rozważając struktury (*resp.* ramy) życia tejże *polis*. Arystoteles określa tę instytucję jako religijną, lecz nie dostrzegamy żadnych przeciwwskazań, aby ją określić jej podstawową charakterystyką, czyli kontemplatywną. Od razu jednak przymuszeni jesteśmy zauważyć i podnieść, że w spojrzeniu badawczym, jakie kierujemy na mateczniki cywilizacyjne i religijno-kulturowe, nie możemy nie dostrzec, że spośród wszystkich religii, włącznie z tymi, które wykazują znamię irracjonalno-rozumowe²⁷, jedynie katolicyzm „wznosi” się na kontemplacji, jednocześnie angażując rozwój inteligibilności w próbę coraz głębszego i pełniejszego uchwycenia (z)rozumienia Trójjedynego, przesuwając granice zasięgu sprawności inteligibilnej²⁸.

Powróćmy do zasadniczej kwestii. Całość rozważanej kwestii osadzona jest na rozpoznaniu istoty czynu edukacyjnego, osadzającej się z kolei na rozpoznaniu tożsamości i godności człowieczego podmiotu – zasadnie rozpoznanych przez najwyższe możliwości osiągnięcia w „mądrości rozumu”, oglądu rzeczywistości, kontemplacji sięgających ostatecznych przyczyn świata osób i rzeczy. Wychowanie zatem jako czyn edukacyjny postawione byłoby przed wyzwaniem takiego uformowania młodego pokolenia przyszłych podmiotów (obywatelskich), aby każdy okazywał się zdolny, sprawny, czy wprost pozostawał w gotowości do osiągnięcia tego najwyższego spełnienia, jakie oczywiście stanowi *bíos theōrētikós*, ale które dopiero osiągnie w *glorii* życia i to na sposób twórczego działania moralnego.

Powyżej przywołaliśmy rozpoznanie, że Arystoteles nie zawarł w swym opus intelektualnym systematycznych przemyśleń, że nie dążył do uskutecznienia systemu, który stanowiłby inteligibilny „klucz” do rozumienia całej rzeczywistości. Być może dlatego też Akwinata mógł odnaleźć istnienie jako logiczną konsekwencję (rozpoznawania) istoty. Jeżeli teraz w tejże perspektywie podobnie i zarazem jakby dopełniając rozpoznamy, że tak, jak „mądrością rozumu” człowieczy podmiot staje przed poznawczą możliwością uchwycenia (bezinteresownego) „oglądu rzeczywistości”, kontemplacji sięgającej ostatecznych przyczyn świata osób i rzeczy (*resp.* przedmiotów), tak również konsekwentnie moż-

²⁷ W sensie przyjętej reguły postrzegania zarówno judaizm, jak i islam (wyznawców objawienia koranicznego) rozpoznajemy jako religie – które chociaż wykazują, jak chrześcijaństwo, charakterystykę monoteistyczną, to jednak należy je zakwalifikować jako religie absolutyzowanego „słowa” bądź „wyrażeń zredagowanego tekstu” (w uproszczeniu). Oderwany od Kościoła łacińskiego protestantyzm wydaje się podążać perspektywą religii absolutyzowanego *słowa* (*sola scriptura*).

²⁸ Możemy badawczo prześledzić ten wątek w dziejach przeszłości. Samo zresztą chrześcijaństwo – w opus teologicznym starożytności chrześcijańskiej – rozpoznało, iż w każdej postawie religijnej i w każdej religii odnaleźć można „ziarno” prawdy – w sensie odbicia w uchwyconym religijnym scharakteryzowaniu *physis* znamienia Stworzyciela.

liwe powinno być bezinteresowne „poznawcze” osiągnięcie głębin swego zaistnienia – spełnienie się w *jestestwie*, istnieniu.

Zauważmy, że myśliciele w dziejach podejmowali różne próby rozwiązania „zagadki” poznawczej. Niewiele wyjaśniło metaforyczne twierdzenie Giambattisty Vico (1668–1744), że w poznaniu przedmiot istnieje na sposób podmiotu, a także uprzedniejsze rozpoznanie Tomasza z Akwinu OP, że podmiot istnieje na sposób przedmiotu. Nie rozwiązało w żaden sposób kwestii stanowisko Immanuela Kanta (1724–1804), nie zachowującego różnicy między podmiotem a przedmiotem. Nie wniosło nic nowego także stanowisko (tzw.) idealizmu niemieckiego wraz z jego epigonami, którzy chociaż rozróżnili podmiot i przedmiot, to jednak pozostawali w płaszczyźnie apersonalistycznej. Lecz kiedy rozpoznamy, że podstawową normą rozumienia i interpretacji pozostaje nie tyle intelekt bądź sam umysł, co raczej cała osoba, podmiot człowieczy we wszystkich jego sprawnościach, zachodzi przewyższenie (jakby zawężonego) uchwycenia prawdy jako zgodności „umysłu” z rzeczą (*adaequatio rei et intellectus*) i osiągnięcie pełniejszego rozumienia – i to już nie tyle poznania rzeczy aż po rzeczy niejawne z natury – w zgodności „osoby” z rzeczą, rzeczywistością wydarzania się rzeczy i osób (*adaequatio rei et personae*). Oddaje ono zapodmiotowanie i uwarunkowanie poznania, rozumienia i zarazem sensu²⁹.

Powróćmy teraz do kwestii edukacji. Dopiero po uwyrażeniu powyższego rozumiemy pełniejszy sens istoty wychowania jako czynu edukacyjnego, który miałby na tyle rozwinąć świadomość własnych sprawności kontemplatywnych i dzielności moralnej, aby każdy okazywał się zdolny, sprawny czy wprost pozostawał w gotowości osiągnięcia w *glorii* życia tego najwyższego spełnienia, jakie stanowi *bíos theōrētikós*. W pewnym sensie zatem pozostaje zrozumiałe, dlaczego tak istotną rolę w edukacji starożytnych Hellenów odgrywała także, i zarazem przede wszystkim, lektura Homerowej *Odysei* i *Iliady*. Przedstawiała za wzorzec heroiczne dzieje, ale najpewniej nie chodziło o pewne idealizowanie własnej przeszłości. Rozchodziło się o przedstawienie postawy bohatera jako życiowego wzorca. Mając jednak możliwość badawczo krytycznego wglądu w te dzieje przeszłości, stwierdzamy, że nie był to jednak wzorzec wzniesiony na wydarzeniach, które faktyczne miały miejsce w jakby odwzorowanym opisie, lecz wzorzec wyidealizowany.

Kiedy teraz rozpoznamy w polskiej rzeczywistości tradycję insurekcyjną i zarazem niepodległościową, w której były kształtowane pokolenia okresu zaborów, bez trudu uchwycimy, że jest to ta sama płaszczyzna edukacyjna, która wykształca zdolność do sprawności kontemplatywnych, a zarazem rozbudza pragnienie postawy dzielności moralnej. Ale jest to jednocześnie wzorzec prawdziwy, a nie wymaginowany, a przynajmniej dość poważnie wyidealizowany, jak *Iliada* bądź *Odyseja*. Pozostaje zatem zbędne udzielenie odpowiedzi na kwe-

²⁹ Zob. Cz.S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 2000, s. 388–389.

stie, jakie treści edukacyjne powinny być zasadniczym przedmiotem rozważań i kontemplatywnej lektury. Jeżeli edukacja ma osiągać swe *maximum* w sensie Arystotelesowego rozpoznania waloru *bíos theōrētikós* w spełnianiu się człowieczego podmiotu – rozpoznania potwierdzonego przez wszystkich późniejszych myślicieli – przedmiotem tejże edukacji nie może przede wszystkim nie być żywa pamięć o powstańcach insurekcyjnych i niepodległościowych politycznych zmaganiach i walki zbrojnej orężnej, pamięć o tych wszystkich, którzy hojnie i wielkodusznie złożyli w niepowtarzalnej, bezinteresownej ofierze swe niepowtarzalne życia za Ojczyznę – Polskę, Rzeczpospolitą, które jako naród dziedziczymy i wzmacniamy w tradycji bezinteresownie postrzeganego i podejmowanego czynem życiowego spełnienia się w *jestestwie*. Żywa lektura rozważań i wspomnień, dzieł traktujących o heroicznej ofierze życia w polskiej kulturowości i zarazem ofierze złożonego życia na „ołtarzu” Rzeczypospolitej nie zamyka się i nie wyczerpała jednak na czasie zaborów – niepodległościowej walki zbrojnej, zmagania w obronie dziedzictwa kultury i godności Rzeczypospolitej, na podjętym i spełnionym heroicznym cierpieniu zesłańców sybirskich i męczenników carskich więzień itd., ale także „odnalazła” dalszy imperatyw dopełnienia ofiary polskiego społeczeństwa także okresu zaboru niemiecko-sowieckiego po 1939 roku, ofiar ludobójstwa okresu wojny i powojnia (w sensie instalowania reżimu podległości Kremlowi) – zaś w szczególności w ofierze życia (tak zwanych) Żołnierzy Wyklętych – Armii Krajowej czy Narodowych Sił Zbrojnych, Żołnierzy Polski Podziemnej i wszystkich innych formacji niepodległościowych³⁰ wraz z martyrologią polską z lat 1944–1956³¹.

Współcześnie rozumiemy najpewniej pełniej w szerszej perspektywie dziejów wraz z skuteczną badawczą refleksją nad każdym czynem niepodległościowej ofiary z życia, że spełnienie się w *jestestwie* w glorii życia tychże wszystkich heroicznych dziedziców godności pokoleń Rzeczypospolitej – ofierze z własnego życia w imię dobra, będącego prawdą, i prawdy będącej dobrem – *Dobra* najhojniejszego i Jego *Miłości*, stanowią i zarazem niezmażywalnie pozostają heroicznie wyjątkowymi świadectwami kulturowości polskiej i przynależności do Narodu, jakie stało się i nadal wciąż pozostaje udziałem niewielu narodów europejskich – pomimo deprecjonowania tychże postaw w kontekście przebudowy społeczeństw na beznamiętny i bezkształtny, ujednolicony i zuniformizowany twór ludzki, a także pomimo nierozumienia istoty tego spełnienia

³⁰ Pozwolimy sobie przywołać jedno z takichże świadectw – niezliczonych w dziejach Polski ostatniego stulecia, świadectwo, złożone przed własną śmiercią, które stało się udziałem ppłk. Aleksandra Rybnika (ps. „Dziki”), zastępcy komendanta białostockiego Okręgu AK-WiN (Wolność i Niezawisłość), zamordowanego (11 września 1946) przez Urząd Bezpieczeństwa. Jego listy – jako zmaterializowane świadectwo spełnienia się w *jestestwie* – są w ich treści pełne miłości do rodziny i Ojczyzny. W jednym z nich zawarł słowa, skierowane do swego syna: „Synu, będzie Polska, ale Polaków w niej będzie bardzo niewielu”.

³¹ Zob. Z. Taranienko, *Nasze Termopile*, Warszawa 1993.

się w *jestestwie* i funkcji narodu z perspektywy formacji empiryczno-pozytywistycznej i nieokiełzanego kapitalizmu oraz konsekwentnych im wizji społeczeństw multikulturowych. W tymże kontekście retoryczne okazuje się pytanie, dotyczące posiadanego przez konsumpcyjne społeczeństwa zachodnioeuropejskie edukacyjnego wzorca, podobnego polskiej literaturze insurekcyjnej i martyrologicznej – dodalibyśmy: o niepowtarzalnym i zarazem nieusuwalnym znamieniu *gloriae victis*. Niestety, nie posiadają. Czyżby „ucieczka” w europejskość (w uproszczeniu) stanowiła przemyślny zabieg, pozwalający raz jeszcze – tym razem w obecnej sytuacji postmodernizmu i poważnego zagrożenia trzecią wojną światową – skryć bądź ukryć fakt stosowanej przemysłowej polityki i cynicznego politycznego dyskursu³², który uniemożliwił zachodnioeuropejskim narodom i społeczeństwom spełniać się w moralnym męstwie i bohaterstwie? Niewątpliwie musiałyby pokazać stosowany wzorzec zdrady i politycznego kłamstwa, skuteczne instrumentarium niedotrzymywania paktów i umów, *mechanizm* skrywanej agresji pod pozorem ideałów, chociażby *wolności-równości-braterstwa*, a przede wszystkim naocznościowo uchwytny – brak honoru w działaniach politycznych i postawie obywatelskiej swych społeczeństw. A ponieważ wszystkie pożądamy przyporządkowania sobie całości: Europy i narodów europejskiej cywilizacji, więc zrozumiałe wydaje się epatowanie ideałem europejskiego (niszczyielskiego, destrukcyjnego) uniformizmu.

Ale powróćmy do kwestii zasadniczego przedmiotu polskiej edukacji w sensie zamysłu Arystotelesowego. Oczywiście, zrozumiałe i całkiem naturalne wyzwanie dla edukacji przyszłych pokoleń dziedzictwa godności Rzeczypospolitej nie odsuwa zagrożenia „wykoślawiania” wychowania i edukacji – czynienia z niej karykatury, edukacyjnego naśladowania ciemnych i agresorów, społeczeństw o establishmentie wiarałomnym i pozbawionym honoru. Niestety, sięgnijmy raz jeszcze do refleksji pouczonego życiem Arystotelesesa – pouczonego tym, że ani jemu samemu, ani jego mistrzowi nie udało się zaszczepić konkretnego rozwiązania systematu *polis* – wszystkie zbankrutowały w wyniku przewrotności ludzkiej. Zanim wypowiedział silne przekonanie, że obywatelem w najpełniejszym sensie tego słowa – państwa jako społeczności równych – jest czy będzie człowiek, który przysparza chwały swojej *polis*, rozpoznał, iż rozmówcy muszą posiadać wszechstronne wykształcenie i spore doświadczenie w życiu i działaniu, gdyż te doświadczenia stanowią podstawę dyskusji. I oczywiście rozumiemy współczesną tragedię i Polski, i licznych innych kulturowych oikoumene łacińskiego Zachodu. Postmodernizm popchnął w swym naborze partyjnym do tzw. demokracji parlamentarnych osoby, które nie wykazują zrealizowanych sprawności kontemplatywnych ani nie mają pojęcia, o co rozchodzi się w człowieczym spełnieniu się w *jestestwie*. Rozumieją funkcjonowanie glo-

³² Czyli wyartykułowanego przez Niccolò Machiavellego w *Il principe* [Książę] opisu stosunków politycznych państw włoskich – ich zagorzałej, ciągłej i wzajemnej rywalizacji o ziemię, miasto, wpływy polityczne i handlowe.

balnych społeczeństw konsumpcji jako obfitości jadła, zmysłowej rozkoszy i wygody. Zasadniczym pytaniem pozostaje zatem nie tyle kwestia, czy jeszcze pozostają one obywatelami, ale czy nie powinny być bezwzględnie wykluczone z jakiegokolwiek udziału w dyskusji nad treściami edukacyjnymi. Pozostaje bowiem bezwyjątkowo oczywiste, że absolutnie nie rozumieją funkcji i sensu edukacji.

Chcielibyśmy zwięździć refleksję taką oto istotną konkluzją. Niewątpliwie funkcję kształtowania w kontemplatywności spełniało chrześcijaństwo. Kiedy jednak coraz bardziej odsuwa się je od kształtowania postaw obywatelskich poszczególnych kulturowych *oikoumene* w cywilizacji łacińskiego Zachodu – oczywiście, forsując zmianę *nowej ludzkości*: enigmatycznej i zapewne fikcyjnej, jednocześnie podejmując próbę ograniczenia roli chrześcijaństwa do pełnienia posługi charytatywnej w dość zawężonym rozumieniu miłosierdzia (w sensie właściwym) – to nie powinniśmy pozostawać zdziwieni stanem niechrześcijańskości (w uproszczeniu) globalnych społeczeństw konsumpcji i dobrobytu – zwłaszcza zachodniej części społeczeństw łacińskiego Zachodu – w sensie nie-rozumienia samego chrześcijaństwa przez wyrosłe współczesne pokolenia jedynie w cieniu świątyń i wspaniałych architektonicznie katedr. Tragedię braku dojrzałości obywatelskiej, czyli braku faktycznie dojrzałych obywateli (w sensie Arystotelesa), potęguje fakt w sumie nieprzemyślanego, nierozważnego stosowania w edukacji – i to niemal wszystkich stopni „skolaryzacji” – przedmiotów niepoznawczych. Próba odsunięcia chrześcijaństwa i zastąpienia go czymkolwiek innym – ideologicznie obojętnym, okazuje się zatem dewastacyjna dla społeczeństwa, jeżeli ono faktycznie ma pozostać obywatelskie. Jednak tragedią nie jest przede wszystkim społeczeństwo, ale poszczególne podmioty człowiecze w całej ich masie, niezliczonej rzeszy i bezliczności. Rzeczywistą tragedią stanowią ich niemożność spełnienia się w *jestestwie* swego życia, sycenia się jedynie namiastkami życiowej *glorii*.

Summary

Nation and Its Cultural Heritage – the Source of Educational Content in the Interactive Reading of National Tradition and the Happening of the Social Present

Referring to the latest research on the ideological content of Aristotle's *Politics* in the context of the ancient era, the author considers the question of the educational act as a multi-faceted action enriching the youth to its fulfillment in the glory of life – and, what is more, with cultural and political benefit of a political community (polis) of all other free players. Considering the parallels between the project of Aristotle's educational system referring to Homer's *Iliad* and *Odyssey*, and Polish insurrectionist and martyrdom literature – authentic, not mythical, like Homer's epics.

Keywords: cultural heritage, nation, the educational reading of national tradition, the educational reading of the social present.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.03>

Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI

Inteligencja duchowa i jej rozwój. Myślenie jednoczące a medytacja psychagogiczna

Słowa kluczowe: personalizm chrześcijański, teoria nauczania, inteligencja duchowa.

Inteligencja duchowa skupia wszystkie rodzaje inteligencji, sprawiając, że stajemy się w pełni tym, kim jesteśmy: rozumnymi, emocjonalnymi i duchowymi istotami, gdyż integruje rozum i emocje, umysł i ciało, daje impulsy i oparcie do rozwoju i przemiany¹.

Wprowadzenie

Prowadzone rozważania naukowe² nad warstwą duchową obecną w teoriach pedagogicznych W. Flitnera, S. Hessena, S. Kunowskiego³, F.W. Foerстера⁴ czy B. Nawroczyńskiego⁵ doprowadzają do wniosku, że ta sfera osobowa człowieka

¹ D. Zohar, I. Marshall, *Inteligencja duchowa. Najwyższa z inteligencji*, przeł. P. Turski, Poznań 2001, s. 16–17.

² Nauka jest ogólną nazwą metod stosowanych wobec każdego zbioru przedmiotów dopuszczających systematyczne badanie. Przyjmując jeden świat (mentalny, fizyczny, naukowy czy zdrowego rozsądku), wskazujemy na proces jego rozumienia. Wszak celem naszego istnienia jest poszukiwanie podstaw i uzasadnienia rozwoju. Por. J.R. Searle, *Umysł. Krótkie wprowadzenie*, przeł. J. Karłowski, Poznań 2010, s. 297–297.

³ Por. J. Kostkiewicz, *Warstwa duchowa w teoriach pedagogicznych XX wieku – W. Flitner, S. Hessen, S. Kunowski*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2003.

⁴ F.W. Foerster, *Autorytet a wolność*, Warszawa 1913; tegoż, *Religia a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania*, Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin [b.r.w.].

⁵ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków – Warszawa 1947.

(wymiar natury ludzkiej) w sposób znaczący wyznaczyła treść (jakość) teorii pedagogicznych.

Duchowość ludzka została w istocie uczyniona obszarem natury ludzkiej, od którego zależne są ostateczne rezultaty wychowawcze, mające swoje skutki w skali cywilizacyjnej (to „wyższa” natura ma zapanować nad „niższą”, popędy i niższe instynkty lepiej byłoby podporządkować rozumowi i woli), czyli kierunku, w jakim potoczy się historia ludzkości. Jeśli od sfery duchowej zależy tak wiele, skoro jej kreowanie, pytanie o jej stan jest pytaniem o jej zgodność lub brak owej zgodności z ideałem wychowania, duchowość urasta, staje się wartością dla pedagogów (ze względu na całościowo pojmowaną osobę wychowanka i jej dobro postrzeganie przeszłościowo), systemów edukacyjnych (ze względów społecznych – „Takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie”), dla samego wychowanka – ze względu na jego jakość życia – najmocniej odczuwaną.

Możemy stwierdzić, że po okresie fascynacji inteligencją intelektualną, zwaną racjonalną, oraz inteligencją emocjonalną nadchodzi czas na inteligencję duchową. Jest ona trzecim rodzajem inteligencji, stosowanej najwyżej, mieszczącej się w centrum operacyjnym naszego mózgu. Pozwala nam dostrzegać własne działanie i życie w szerszym, bogatszym kontekście oraz oceniać znaczenie podjętego kierunku działania, drogi życiowej⁶. Jej rozwój dokonuje się w zakresie intelektualnym, wolitywnym, emocjonalnym i kulturowym, stając wewnętrznym przeżywaniem oraz wyborem ścieżki życia.

Zaczynająca się od zdziwienia, pozwala poczuć, że jest coś, co wskazuje na inny rodzaj sensu i wartości. Wnika w kontekst i znaczenie źródeł bytu w znaczeniu jednoczącym. Przechodzi do zachwyty oraz doświadcza ograniczoności, przeżywając egzystencjalne dramaty życia⁷. Skoncentrowana na znaczeniu – stanowi właściwość rozwoju mózgu na takim etapie, na którym człowiek może zadawać pytania: Po co? Dlaczego? Jaki jest sens? Jednocząc pozostałe inteligencje, sprawia, że myślenie człowieka staje się całościowe, pozwala na uświadomienie sobie głębi istnienia.

Pytania, nad którymi chcielibyśmy się zastanowić, sprowadzić można do następujących:

1. W jakim sensie i okolicznościach jawi się duchowość i jak ją rozumieć?
2. Jak dalece proces transcendencji wpływa na integrację ludzkiej jaźni na tle typów osobowości?

⁶ D. Zohar, I. Marshall, dz. cyt., s. 14.

⁷ Wychodząc od egzystencji bycia ludzkiego, staramy się osiągać swój cel życia i spełniać siebie. Stawiamy więc pytania transcendentalne, pozwalając przejść z płaszczyzny zoologii (człowieka biologicznego) na poziom antropologii (homo sapiens) i prosopologii (osoba). Warto podkreślić, że nawet najbardziej duchowemu działaniu (jak myślenie, podejmowanie decyzji, obdarzanie miłością) towarzyszą procesy chemiczne i fizyczne. Co więcej, stawanie się coraz bardziej Człowiekiem jest o tyle trudne, że w pewnym stopniu wykracza poza rozumowanie ludzkie, nawiązując do korzyści transcendentnych, które często są sprzeczne lub wydają się mniej wartościowe od korzyści materialnych.

3. Czy i na ile prowadzona medytacja służy odkrywaniu rozwoju ścieżek rozwoju inteligencji duchowej?

1. Inteligencja duchowa. Transcendencja a integracja ludzkiej jaźni na tle typów osobowości

Aby człowiek osiągnął pełny rozwój, potrzebna jest refleksja nad duchowością. Czym jest więc duchowość i jak należy ją rozumieć? Duchowość jest określeniem wyższego rzędu przejawianej działalności psychicznej człowieka, stanowiąc „busolę” służącą odnalezieniu drogi życia na jego krawędzi, postawionego przed egzystencjalnym dylematem. Występuje pomiędzy porządkiem a zamętem, pewnością siebie a zagubieniem. Pozwala nam wnikać w samego siebie, dostrzegać innych ludzi i ich problemy, wychodzić poza własny egoizm, by docenić wartości takie, jak: prawda, dobro i doskonałość, poświęcenie czy sprawiedliwość.

Stefan Kunowski określa duchowość poprzez wyróżnienie jej cech – rozumności i zdolności dowartościowania w postaci ideałów życiowych, wolności woli w wyborze dobra i odpowiedzialności moralnej, twórczości i transgresji (transcendencji) sięgającej aż do granic bytu⁸.

Z kolei P. Socha zalicza do sfery duchowości następujące dziedziny:

1. Świadomość i samoświadomość dające poczucie swojej ograniczoności wyrażonej w pytaniach: Dlaczego jestem? Co i dlaczego mam czynić? Co mogę, a czego nie potrafię? Dlaczego umrę? Czy umrę bez śladu? Kim mógłbym się stać, a kim nie?
2. Rozum i mądrość obejmujące swoim zakresem umiejętność przeżywania cierpienia, śmierci, walki, zdarzeń losowych, poczucia winy, intelektualizację i werbalizację świata (poznanie naukowe i rozumienie rzeczywistości), wgląd, intuicję, empatię (zdolność współrozumienia stanów drugiego człowieka).
3. Uczucia w postaci miłości, zachwyty, żalu, cierpienia, współczucia i zadowolenia z przeżyć intelektualnych (wyższego rzędu), moralnych (altruizmu i życzliwości), pozwalając znosić przeciwność losu w godności i człowieczeństwie.
4. Wrażliwość wyrażoną w znaczeniu racjonalnym (dostrzeganie sprzeczności, niejasności) i emocjonalnym (ciągłość i świeżość przeżywania siebie, innych i świata).
5. Moralność dotyczącą sumienia oraz rozróżniania dobra i zła, posługiwania się kryteriami sprawiedliwości, odpowiedzialności, troski i tolerancji.
6. Religijność i wiarę wyrażone w postaci przynależności do określonego wyznania i uprawianych praktyk.

⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 190.

7. Twórczość jako zdolność do transgresji (celowego wychodzenia poza to, co posiadamy, czym jesteśmy, by potwierdzić siebie jako osobę) oraz konstruowanie wyobrażeń i pojęć.
8. Światopogląd będący hierarchicznym obrazem świata, systemem wiedzy, wartości, preferencji, przekonań i motywacji⁹.

Można powiedzieć, że duchowość jest tą niezwykłą sferą, dzięki której człowiek potrafi postawić sobie pytanie o własną tajemnicę i zrozumieć samego siebie.

Duchowość to zatem rodzaj superinteligencji. To zdolność człowieka do postawienia sobie pytania o to, skąd pochodzi, kim jest i dokąd czy do kogo zmierza. W konsekwencji duchowość – i tylko duchowość – może stać się centralnym systemem zarządzania własnym życiem¹⁰.

Jeśli na przykład ktoś kontaktuje się z samym sobą jedynie poprzez swoją cielesność, to ciało nie może wyjaśnić natury człowieka ani sensu jego istnienia. Nie wie przecież, kim jest człowiek ani po co żyje. Ono odczuwa jedynie własne potrzeby i fizjologiczne uwarunkowania.

Podobnie nie możemy zrozumieć siebie poprzez pryzmat sfery psychicznej, czyli wtedy, gdy skupiamy się na swoich przekonaniach lub przeżyciach emocjonalnych. Psychika jest jednym ze sposobów doświadczania samego siebie i spotkania się z samym sobą. Jest intelektualną i emocjonalną reakcją na własną tajemnicę i sytuację życiową. Umysł ludzki posiada zdolność myślenia, ale nie jest źródłem wiedzy o naturze i powołaniu człowieka. Może on jedynie tę tajemnicę odkrywać, ale nie może jej własną mocą wymyślić czy ustalić.

Również z perspektywy emocji nie możemy zrozumieć tego, kim jesteśmy i po co żyjemy. Zdominowani własną emocjonalnością nie wiemy, jaką postawę powinniśmy zająć wobec samego siebie, ani nawet wobec emocji, które przeżywamy w kontekście miłości. Miłość jest czymś tak wzniosłym, że opis ją tylko pomniejszy. Odnosi się do tego, co czuję, lecz nie zdefiniuję, co znam, lecz słowami nie oddam, choć wbrew dość powszechnym opiniom, emocje z samej natury nie są generalnie stanami nieświadomymi.

Emocjonalnie inteligentne działanie nie oznacza dopuszczania tylko pożądanych uczuć. Przeciwnie, znajomość pełnej gamy własnych emocji jest bardzo pomocna. Dopiero wówczas możemy świadomie decydować, które uczucia chcemy wyrażać. Dziś coraz częściej mówi się o inteligencji duchowej, która sprawia, że lepiej potrafimy zarządzić sobą, sięgając do granic bytu. Inteligencja duchowa wzywa nas do wnikliwego zastanowienia się nad tym, czego pragniemy, i usytuowania tego pragnienia na tle głębszej i szerszej konstrukcji naszych najgłębszych motywacji i celów życiowych.

W książce pt. *Inteligencja duchowa. Najwyższa z inteligencji* znajdujemy rady, jak zachować się w kulturze duchowego otepienia, która wypacza nasze mo-

⁹ *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, red. P. Socha, Kraków 2000, s. 15–18.

¹⁰ M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie*, Kraków 2003, s. 108.

tywy. Naciski ekonomiczne sprawiają, że jesteśmy skłonni mylić pragnienia z potrzebami. Cywilizacja sprawia także, że pragniemy więcej, niż potrzebujemy. Pragnienie to dręczy nas ciągle i nie daje się zaspokoić. D. Zohar opisuje spotkanie amerykańskiego biznesmena będącego uosobieniem cywilizacji Zachodu z meksykańskim rybakim, który wie o prostym życiu. Celem lepszego zrozumienia przywołajmy jego treść:

W meksykańskim miasteczku, nad oceanem, stał na molo pewien amerykański biznesman. W pewnej chwili do nabrzeża przybiła łódka z jednym tylko rybakim na pokładzie. Na dnie łodzi leżało kilka dużych tuńczyków o żółtych płetwach, Amerykanin pogratulował rybakowi udanego połowu i zapytał, ile czasu potrzeba, żeby złapać tyle ryb.

– Tylko trochę, odparł Meksykanin.

Amerykanin był ciekaw, dlaczego rybak nie został dłużej na morzu i nie złowił więcej ryb. Meksykanin odrzekł, że tyle wystarczy do zaspokojenia bieżących potrzeb jego rodziny.

– A co pan robi z resztą czasu? – zapytał Amerykanin.

Rybak odrzekł:

– Śpię do późna, łapię parę ryb, bawię się z dziećmi, spędzam sję z moją żoną Marią, a wieczorami idę do miasteczka, gdzie popijam wino i gram na gitarze z moimi amigos. Nie narzekam na nudę ani brak zajęć, señor.

Amerykanin uśmiechnął się z wyśzością.

– Jako absolwent Wydziału Zarządzania Biznesem Uniwersytetu Harvarda mogę panu pomóc. Powinien pan dłużej łowić ryby, a z zysku kupić większą łódź. Z dochodu, który przyniesie większa łódź, kupi pan kilka łodzi. W końcu wejdzie pan w posiadanie flotyli łodzi rybackich. Zamiast sprzedawać ryby pośrednikom, będzie je pan dostarczał bezpośrednio do przetwórci, a potem otworzy pan własną wytwórnę konserw. Uzyska pan kontrolę nad produktem, przetwarzaniem i dystrybucją. Będzie pan musiał wyjechać z tej rybackiej osady i przenieść się do Mexico City, a potem do Los Angeles, a w końcu do Nowego Jorku, skąd będzie pan zarządzał rozrastającą się firmą.

– Ale señor – wtrącił Meksykanin – jak długo mogłoby to potrwać?

– Jakies piętnaście, dwadzieścia lat – odparł biznesman.

– I co dalej, señor?

Amerykanin roześmiał się i powiedział, że właśnie przechodzi do sedna sprawy.

– W odpowiedniej chwili sprzeda pan akcje swojej firmy i zostanie bardzo bogaty. Zarobi pan miliony.

– Miliony, señor? I co wtedy?

– Przejdzie pan na emeryturę, odpowiedział Amerykanin. Przeniesie się pan do jakiejś rybackiej osady, gdzie będzie pan spał do późna, łowił parę ryb, bawił się z dziećmi, spędzał sję z żoną, a wieczorami szedł do miasteczka, gdzie będzie pan popijał wino i grał na gitarze z pańskimi amigos¹¹.

Jak z powyższego wynika, Amerykanin nie jest w stanie zrozumieć reguł czy też wartości, jakimi kieruje się w życiu rybak. Człowiekiem Zachodu, pomimo pozornego sukcesu, jaki odniósł w życiu (jest bogaty, zrobił karierę), targają liczne rozterki, jest nieszczęśliwy, wydaje mu się, iż jego egzystencja jest pozbawiona sensu. Zapracowuje się, dąży do osiągnięć dla nich samych i nie ma pojęcia o sprawach, które głęboko motywują ludzi takich jak wspomniany

¹¹ D. Zohar, I. Marshall, dz. cyt., s. 283–284.

rybak. Gdy prosty meksykański rybak dożyje prawdopodobnie późnej starości w poczuciu spokoju ducha, on umrze przedwcześnie z poczuciem niespełnienia.

W celu głębszej refleksji przywołajmy wypowiedź starego Indianina:

Nie interesuje mnie, czym się trudzisz. Chcę wiedzieć, nad czym ubolewasz i czy śmiesz marzyć o spotkaniu z tym, za czym tęskni twoje serce [...]. Chcę wiedzieć, czy umiesz być sam ze sobą i czy naprawdę lubisz tego, z którym przestajesz w chwilach pustki¹².

W naturze człowieka wyodrębnić możemy dwa poziomy bytowe: życie biologiczno-wegetatywne i życie psychiczno-duchowe. Pierwszy poziom bytowy włącza nas w widzialny świat materialny, drugi natomiast sprawia, że wykraczamy poza niego, zachowując więź ze środowiskiem będącym warunkiem pełnego rozwoju osoby, nieustannie transcendując „tu i teraz”.

Często słyszymy stwierdzenia: on jest dobrym duchem, posiada siłę ducha, zachowuje się tak, jakby wstąpił w niego zły duch. American Psychological Association (odpowiednik Polskiego Towarzystwa Psychologicznego) uznaje „duchowość” (*spirituality*) za jedną z pięciu dziedzin problematyki *well-being* (dobre samopoczucie, dobrostan). Problematykę ludzkiego ducha sprowadza do wąskiego, pragmatycznego oddziaływania na psychikę jednostki (może to być medytacja transcendentálna, praktyki religijne, sugestie, oddziaływanie sztuką itp.), aby otrzymać efekt osobistej satysfakcji. Za tego typu ujęciem kryje się model człowieka hedonisty, podczas gdy – mówiąc o duchowości – mamy zwykle na myśli coś całkiem innego¹³.

Tytani ducha, jeśli nie cierpią bardziej od innych, to przynajmniej zakładają sobie transcendujące ich własną egzystencję cele umysłowo-duchowe, wynikające z rozumności i wolności osobowej. Przy czym wolność jako właściwość człowieka jest nam nie tyle dana, co zadana jako przestrzeń zewnętrzna, czy wewnętrzna jakość ludzkiego być. W formacji osobowej sprowadza się do odróżnienia „wolności od” i „wolności do” – jako relacja bycia we wspólnoście.

W badaniach przeprowadzonych przez M. Daya, obejmujących wierzących i niewierzących, duchowość kojarzyła się badanym przede wszystkim z otwarciem i rozwojem¹⁴. Nie dziwi więc stwierdzenie Dawida M. Wulffa, że duchowość odnosi się często do najgłębszych możliwości ludzkiej psychiki, postawionej przed egzystencjonalnym dylematem, wiążąc, albo nie, ich pochodzenie z bytem lub źródłem transcendentálnym¹⁵. Dylemat ten jest rozstrzygany świadomie i w stosunku do siebie, jako że „ja” każdej osoby jest dla niej pierwszym punktem odniesienia. Jak pisał R. May: „Świadomość siebie i naszego świata jest błogosławieństwem i przekleństwem człowieka”¹⁶.

¹² Orafi Mountain Dreamer (pseudonim kanadyjskiej pisarki), *Zaproszenie. Wypowiedź starego Indianina, maj 1994*, [w:] D. Zohar, I. Marshall, dz. cyt., s. 6–7.

¹³ *Duchowy rozwój człowieka...*, s. 15.

¹⁴ Tamże, s. 15.

¹⁵ D.M. Wulff, *Psychologia religii*, Warszawa 1999, s. 90.

¹⁶ R. May, *Miłość i wola*, Poznań 1993, s. 346.

„Duchowość” oznacza kontakt z pewną szerszą, głębszą i bogatszą całością, umożliwiającą spojrzenie z nowej perspektywy na naszą ograniczoną sytuację. Pozwala poczuć, że jest „coś poza” lub „coś jeszcze”, co ukazuje inny sens i wartość naszego obecnego położenia¹⁷. Tym duchowym „czymś jeszcze” może być głębsza rzeczywistość społeczna bądź społeczna sieć znaczenia; uświadomienie sobie albo dostrojenie się do mitologicznego, archetypowego lub religijnego wymiaru sytuacji; świadomość ukrytej prawdy czy piękna. Może to być zarazem odkrycie przejmującego, wszechogarniającego poczucia pełni – przekonanie, że wszystkie nasze poczynania są częścią uniwersalnego, toczącego się na wyższym poziomie procesu¹⁸. Tym samym inteligencja duchowa jest wewnętrzną zdolnością ludzkiego umysłu i psychiki, czerpiącą swe bogactwo z serca i wszechświata. Dzięki tej zdolności, kształtowanej w ciągu milionów lat, możemy odkrywać sens i wykorzystywać go do rozwiązywania złożonych problemów współczesności.

D. Zohar w odpowiedzi na pytanie, czym jest inteligencja duchowa i jaką pełni rolę, pisze:

pozwała poznać – intuicyjnie, w głębi duszy – sens i wartość życia. Inteligencja duchowa jest naszą świadomością. [...] uczy nas, jak wychodzić poza najbliższą nam sferę ego i docierać do głębszych warstw ukrytego w nas potencjału. Dzięki niej możemy wieść życie bogatsze w sens. I wreszcie, inteligencję duchową wykorzystujemy, borykając się z problemami dobra i zła, problemami życia i śmierci, pierwotnymi przyczynami ludzkiego cierpienia i rozpacz¹⁹.

Natomiast proces życia duchowego opiera się na pewnym mechanizmie właściwym innym procesom, które także nazywamy życiem. Otóż tak,

jak życie biologiczne i psychiczne, tak i życie duchowe czerpie najrozmaitsze treści z zewnątrz a przyswoiwszy je sobie, wyrzuca z siebie to, co już zużyte. Jak życie biologiczne i psychiczne jest ono w każdym swoim stadium zdeterminowane przez swoje własne stany w stadiach poprzednich i rozwija się bądź drogą małych zmian, bądź też przełomami [...] gdyż jest twórcze, ogarnia coraz nowe grupy społeczne i przechodzi z pokolenia w pokolenie²⁰.

Ma swoją dynamikę odczuwaną indywidualnie oraz dającą się obserwować w rezultatach życia kolejnych pokoleń, świadomość będącą refleksją samego siebie, swego ciała, umysłu czy otoczenia²¹.

¹⁷ D. Zohar, I. Marshall, dz. cyt., s. 29.

¹⁸ Oto, co na ten temat stwierdza B. Groeschel: „Młody człowiek zatopiony w poszukiwaniach światowych przyjemności zaczyna płakać w kącie kościoła. Przejęta swoją karierą pracownica wyższej uczelni wygląda przez okno i spędza godzinę wnikając w głąb siebie. Traci poczucie czasu wobec wieczności [...] Więzień w samotnej celi wie, że nie jest sam. Człowiek uzależniony woła w rozpacz zastanawiając się, czy ktoś potrafi uwolnić go z żelaznego uścisku nalogu”. G. Groeschel, *Duchowy rozwój. Psychologia i mistyka*, Warszawa 1998, s. 13.

¹⁹ D. Zohar, I. Marshall, dz. cyt., s. 23–24.

²⁰ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyb. i oprac. S. Wołoszyn, t. 3, ks. druga: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Kielce 1998, s. 9.

²¹ L. Żądło, *Poradnik rozwoju duchowego*, Sosnowiec 1992, s. 102.

B. Nawroczyński powiada, że przez ducha będziemy

rozumieli żywą, zdrową i twórczą kulturę oglądaną od strony celów ludzkich. A życie duchowe jest dla nas życiem tak pojętej kultury...²²

W znaczeniu terminu „duch” mieszczą się

te wypadki, kiedy on jest synonimem wyrazu kultura [...], termin duch doskonale się nadaje, gdy chodzi o uwydatnienie czynnościowego charakteru kultury – a zwłaszcza odbywających się w niej procesów twórczych²³.

Inteligencja duchowa to bez wątpienia kontakt z całością, poczucie własnej pełni, moc przemiany, gwarant wewnętrzznego zrównoważenia człowieka. To najgłębszy rdzeń naszego „ja”. Niektórzy odczytują ją jako kompas wewnętrzny i kanał dialogowy pomiędzy tym, co wewnętrzne, a tym, co zewnętrzne, między umysłem i ciałem. Dają tym szansę na odczuwanie głębokiej satysfakcji, sensu i znaczenia doświadczeń oraz wiary, że będąc bohaterami w drodze życia, możemy być zarazem jego współtwórcami.

Kolejnym przejawem inteligencji duchowej jest uogólnione poczucie wdzięczności za doświadczenia i własne życie jako całość, akceptacja teraźniejszości oraz zaufanie do dalszego biegu wydarzeń. Stanowi pewnego rodzaju antidotum na pojawiające się poczucie znudzenia i zniechęcenia u współczesnego człowieka. Możemy powiedzieć: Nie liczy się to, jak bardzo jesteśmy bystrzy, ale to, jakimi jesteśmy ludźmi. W korzystaniu ze swojej inteligencji racjonalnej nie liczy się to, jak intensywne są nasze wczucia, lecz to, dokąd one nas w końcu zaprowadzą w świetle wybranych wartości²⁴.

Monografia o inteligencji duchowej pt. *Inteligencja duchowa. Praktyczny przewodnik po drogach ku szczęściu*, napisana przez Khalil A. Khavari, będąc swoistym poradnikiem, ma nam pomóc opanować sztukę szczęśliwego życia. Nie zależy ono od tego, co oferuje nam świat zewnętrzny, lecz jest cenną umiejętnością, którą warto rozwijać i pielęgnować²⁵.

Stwierdza się, że ludzki mózg dysponuje inteligencją racjonalną, emocjonalną i duchową. Ten trzeci rodzaj inteligencji, przez wielu naukowców nazywany jest myśleniem jednoczącym. Nazwa wzięła się prawdopodobnie z tego, iż człowiek potrafi łączyć ze sobą pewne wydarzenia, doświadczenia i wyciągać z nich wnioski. Dzięki świadomości, którą jest obdarzony, każdego dnia dostrzega wokół siebie nowe obiekty, przedmioty, relacje zachodzące między nimi,

²² B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, s. 13.

²³ Tamże, s. 11 i 13.

²⁴ Wartości duchowe w człowieku nie mogą mieć swego ostatecznego źródła w materii, która od zewnątrz warunkuje ich powstawanie, ale właśnie w duchu, który je wytwarza, który jest bezpośrednią przyczyną sprawczą ich powstawania i istnienia w człowieku. K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983, s. 75–76.

²⁵ K.A. Khavari, *Inteligencja duchowa. Praktyczny przewodnik po drogach ku szczęściu*, Poznań 2001, s. 4.

i to wpływa na życie człowieka, przeobrażając je. Dzięki świadomości zastanawiamy się, zadajemy sobie pytania: Dlaczego ja mam wykonać to zadanie? Jakie będą tego konsekwencje? itp.

Poprzez pytania nasza praca staje się wydajniejsza, efektywniejsza. Świadomość umożliwia nam transcendencję. Dzięki zdolnościom transcendentalnym człowiek umie wyjść poza swoje „ja” i spojrzeć na siebie oczami zewnętrznego obserwatora. Samoobserwacja pozwala zgromadzić wiedzę o własnym intelekcie i charakterze. Odgrywa ona doniosłą rolę w życiu zarówno intelektualnym, jak i duchowym człowieka oraz staje się źródłem wolności i mądrości²⁶. Zohar i Marshall dodają: „Pozwala ona nam poczuć smak niezwykłości, nieskończoności [...] w nas samych, jak i w otaczającym nas świecie”²⁷.

Dzięki transcendencji jednostka poznaje i rozumie otaczające ją piękno, a fragmenty poznanej rzeczywistości łączą się w sensowną całość, doprowadzając do zrozumienia procesów rozwoju wewnętrznego. Skłania nas do podjęcia próby wypracowania nowego paradygmatu edukacji przy zakładanym istnieniu wewnętrznego rdzenia decydującego o poczuciu człowieczeństwa. To na drodze transcendencji odczuwany smak niezwykłości i nieskończoności w postaci wyższego sensu i wartości. Z punktu widzenia biologii zachowanie, w naszym organizmie, cząsteczek i komórek jest ograniczone, a człowiek w swoim jestestwie odczuwa to, co nieskończone²⁸.

Wielu naukowców, w tym również Rudolf Linas, stwierdziło, że istnieją dowody na istnienie inteligencji duchowej. Według nich, z myśleniem jednoczącym wiążą się oscylacje nerwowe o częstotliwości 40 Hz. Do ich zbadania posłużono się metodą zwaną magnetoencefalografią. Badania wykazały, że oscylacje nerwowe o częstotliwości 40 Hz występują w całym mózgu. W zewnętrznej jego części oscylacje te podobne są do fal przypominających spokojny strumyk. Prawdopodobnie fale te odpowiadają za wszelkie powiązania spostrzeżeń, doznań percepcyjnych w czasie i przestrzeni. Natomiast w warstwie wewnętrznej kory mózgowej fale o częstotliwości 40 Hz mają postać „zmarszczek” na „stawie” oscylacji spokojnie płynących, umożliwiających istnienie treści percepcyjnego i poznawczego doświadczenia²⁹. Owe oscylacje łączą nasze doświadczenia i wrażenia.

Znany naukowiec, Persinger, zajmował się badaniem mózgu, a dokładniej jego płatów skroniowych. Płaty te mieszczą się pod bruzdą boczną, tj. głęboką poziomą szczeliną, która dzieli półkule mózgowe na płaty, w których przetwarzane są informacje słuchowe³⁰. Persinger udowodnił, że to właśnie stąd biorą

²⁶ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, s. 5.

²⁷ D. Zohar, I. Marshall, dz. cyt., s. 78–79.

²⁸ Por. *Na krawędzi epoki. Rozwój duchowy i działanie człowieka*, red. J. Rudniański, Warszawa 1985, s. 215–216.

²⁹ Por. tamże, s. 84.

³⁰ Por. P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 85.

się różne zachowania typu: kontakty z UFO, przeżycia religijne, wychodzenie poza własne ciało, spotkanie z Bogiem, itp. Płaty skroniowe powiązane są z układem limbicznym, który związany jest z pamięcią i stanami emocjonalnymi. W skład tego układu wchodzi trzy struktury: hipokamp, ciało migdałowe, podwzgórze. Hipokamp odgrywa istotną rolę w procesie przechowywania pamięci. Pobudzenie wymienionych wyżej struktur wpływa na aktywność płata skroniowego.

Podczas owych przeżyć dochodzi do pobudzenia płatów skroniowych, a tym samym do uaktywnienia się hipokampu. To dzięki niemu przeżycia duchowe trwale zachowują się w naszej pamięci. Czy jednak wpływają one jakoś na inteligencję duchową? Bogactwo przeżyć nie wystarcza, by osiągnąć wysoki poziom inteligencji duchowej. Człowiek cechujący się wysokim poziomem potrafi tak pokierować własnym życiem, iż wszelkie przeżycia duchowe, religijne, przynoszą mu korzyści. Życie takiego człowieka nabiera sensu, a przede wszystkim ma wytyczony kierunek do osiągnięcia celu.

Odkrycie trzeciego rodzaju inteligencji wymagało stworzenia nowego modelu opisującego ludzką jaźń i jej osobowość. I. Marshall oraz D. Zohar porównali jaźń do kwiatu lotosu, składającego się z sześciu płatków. Lotos jest tu symbolem integracji. Składa się z trzech elementów. Pierwszy to warstwa ego, drugi to Jaźń II – czyli oscylacyjna warstwa pośrednia, trzeci to Jaźń III – centrum.

Najbardziej racjonalną warstwą jaźni jest ego. Jest to zbiór mechanizmów, które są uruchamiane podczas zetknięcia się z rzeczywistością. Z warstwą tą łatwo się utożsamiamy. Ego jest zatem czymś jedynym w swoim rodzaju. Nie ma dwóch jednakowych osób, bo każdy z nas jest inny, różnimy się nie tylko budową zewnętrzną, ale i wewnętrzną, sposobem bycia i życia.

Warstwie ego przyporządkowano sześć typów osobowości wyszczególnionych przez J.L. Hollanda. Należą do nich: osobowość konwencjonalna, społeczna, badawcza, artystyczna, realistyczna, przedsiębiorcza. Osoba o wysokiej inteligencji duchowej cechuje się przynależeniem do owych sześciu kategorii osobowości.

Płatek pierwszy – osobowość konwencjonalna. Charakteryzuje się starannością, uległością. Ludzie tacy działają wydajnie, powierzone im zadania wykonują skrupulatnie, jednak są mało elastyczni, pozbawieni wyobraźni. Nie lubią szokować, nie chcą być indywidualistami, nie chcą się wyróżniać z tłumu.

Płatek drugi określa osobowość społeczną. Ludzi o takim typie osobowości cechuje delikatność, czułość i cierpliwość. Doskonale potrafią współpracować z innymi, posiadają umiejętność wczuwania się w drugiego człowieka.

Płatek trzeci – to osobowość badawcza. Należą do niej intelektualiści, naukowcy, pracownicy akademicy. Lubią zaszywać się w jakimś cichym zakątku, z dala od tłoku i hałasu. Nie poddają się emocjom, pragną być niezależni. Wszystko wykonują starannie i tego samego wymagają od innych, odnosząc się krytycznie do innych, do pewnych idei.

Płatek czwarty – osobowość artystyczna. Z jednej strony są to ludzie bardzo uczuciowi, z drugiej – impulsywni. Kierują się w życiu pewnymi ideałami, które są niemożliwe do osiągnięcia. Osoba taka może przechodzić od normalnej reakcji świętowania – radosnego poczucia dokonania lub stworzenia czegoś, do smutku, jaki niesie ze sobą nieosiągnięcie celu³¹.

Płatek piąty określa typ osobowości realistycznej. Ludzie tacy mocno stąpają po ziemi. Myślą trzeźwo, nie załamują się błahostkami. Nie lubią zbiorowisk, a na swoich współpracowników wybierają maszyny.

Płatek szósty, ostatni, to osobowość przedsiębiorcza. Ludzie o takim typie osobowości często są zachłanni, autorytarni, zarazem odważni, niestroniący od towarzystwa, zgiełku, lubiący zabierać głos.

Odkładając na bok różnice w każdej ścieżce, możemy uzyskać pozytywne cele, stosując następujące kroki:

1. Uświadomić sobie, gdzie się teraz znajduję. Odpowiadam sobie na pytanie, jakie jest moje obecne położenie, czy krzywdzę siebie, czy innych, jakie będą następstwa tej sytuacji. Najlepiej każdego dnia oceniać siebie i swoje zachowanie, a nie żyć z dnia na dzień.
2. Mocno poczuć pragnienie przemiany. Jeśli poczuję pragnienie zmiany na lepsze – siebie, swego zachowania, związków, życia lub wydajności w pracy, to muszę w duchu zobowiązać się do jej przeprowadzenia.
3. Zastanowić się nad tym, co jest moim centrum i jakie są moje najgłębsze motywy. Jest to etap głębszych przemyśleń, szukania życiowych motywacji, np. gdybym miał umrzeć w przyszłym tygodniu, jakie dokonania chciałbym mieć za sobą?
4. Odkryć i usunąć przeszkody. To próba zrozumienia, co powstrzymuje mnie przed zmianami. Najlepiej sporządzić listę tego, co mnie powstrzymuje: strach, złość, poczucie winy, lenistwo, niewiedza, pobłażanie sobie. Zrozumienie może nadejść wprost poprzez akt świadomości lub zdecydowania. Może to jednak być długotrwały, powolny proces, wymagający pomocy „przewodnika”-terapeuty, dobrego przyjaciela lub doradcy duchowego.

Holland zdawał sobie sprawę, że przeciętny człowiek jest stopem dwóch lub większej liczby typów osobowości³². Wielu teoretyków uważa, że dzięki inteligencji duchowej, z biegiem lat, poszczególne cechy osobowości powinny się rozwijać i wzajemnie równoważyć³³.

Drugą warstwą jaźni jest asocjacyjna warstwa pośrednia. Ta część jaźni odpowiada za umiejętności, schematy, które są wbudowane w nasze ciało. Freud opisał id (warstwę pośrednią) jako coś, co przepełnione jest energią i jest zarazem nieświadome. Ową nieświadomość łączy ze świadomością motywacja. Warstwa ta związana jest z inteligencją emocjonalną, a na jej pograniczu leżą

³¹ M. Prajsner, *Wokół duchowości*, „Remedium” 2002, nr 4, s. 14.

³² D. Zohar, I. Marshall, dz. cyt., s. 141.

³³ Tamże.

motywy, które wpływają na naszą decyzję. Pewne motywy skupiają się wokół określonych typów osobowości w postaci przynależności, bliskości, ciekawości, kreatywności, konstruowania czy samopotwierdzenia.

Osobowość konwencjonalna łączy się z motywem przynależności, społeczna – z bliskością, badawcza – z ciekawością, artystyczna – z kreatywnością, realistyczna – z konstruowaniem, przedsiębiorcza – z samopotwierdzeniem.

Należy podkreślić, że oprócz ego – zewnętrznych płatków lotosu – typów osobowości, id – wewnętrznych płatków lotosu – motywów, istnieje pąk – jaźń – centrum. Można rzec, wewnątrz naszego „ja”, źródło, serce, które nas karmi, energia dla inteligencji duchowej dotyczy poszukiwania sensu i celu działania oraz życia.

Wracając do duchowości (gr. *nus* oraz *pneuma* i łac. *animus*, *spiritus*, *mens* oraz *genius*), stwierdzamy, że jest ona zasadą jednoczącą, porządkującą i ożywiającą materialny byt osobowy, składnik rzeczywistości lub władze wyższych aktów psychicznych w człowieku.

Ludzie są z natury istotami duchowymi, ponieważ kierują się potrzebą zadawania podstawowych czy ostatecznych pytań oraz „stawiania” dylematów w zakresie trzech wymiarów człowieka, tj. wymiaru wewnątrzosobowego, międzyosobowego i międzypokoleniowego, współdziałających ze sobą oraz stanowiących podmiotowość bycia. Dlaczego się urodziłem? Jaki jest sens mojego życia? Czemu miałbym iść dalej, skoro się czuję zmęczony, przygnębiony lub pokonany? Co daje temu wszystkiemu jakiś sens?

Chcielibyśmy ujrzyć swoje życie w szerszym, nadającym sens kontekście, niezależnie od tego, czy będzie to rodzina, społeczność, klub piłkarski, dzieło naszego życia, wyznanie, czy też wszechświat. Tęsknimy za czymś, do czego moglibyśmy dążyć, co pozwoliłoby nam wykroczyć poza siebie i chwilę obecną, co nadałoby nam samym i naszym poczynaniom jakąś wartość.

C.S. Bartnik stwierdza, że dzięki duchowości osoba jest bytem najwyższego rodzaju, dzięki inteligencji poznaje rzeczywistość, rekapitułując byt w sobie, i stanowi ruch ku nieskończoności oraz dzięki wolności realizuje siebie i wyższą społeczność, stawiając przed ludzkością cele i zadania socjalne, historyczne czy kulturowe³⁴. Tym samym rozwój duchowy znajduje wyraz przede wszystkim w relacjach między obrazem własnej osoby a – ujmowaną jako konieczność – powinnością wobec wartości³⁵.

Możemy się pokusić o zbudowanie skali duchowości oraz podjąć próbę oceny samego siebie. Oto ona:

1. Wiem, że istnieje jakaś siła większa ode mnie.
2. Regularnie praktykuję jakąś formę medytacji lub refleksji.
3. Dbam o sprawność fizyczną.

³⁴ C.S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1995, s. 146.

³⁵ Zob. A. Galdowa, *Powszechność i wyjątek*, Kraków 2000.

4. Koncentruję się na tym, co w danej chwili robię.
5. Regularnie praktykuję ulubione formy relaksu lub wypoczynku.
6. Bywam rozbawiony sobą, potrafię śmiać się z siebie.
7. Kocham kogoś i wiem, że jestem kochany.
8. Jestem cierpliwy, umiem znosić frustracje i przykrości.
9. Jestem tolerancyjny, ludzie mnie nie denerwują, akceptuję ich takimi, jakimi są.
10. Jestem uczciwy i szczerzy z innymi ludźmi.
11. Jestem uczciwy i szczerzy wobec siebie.
12. Jeżeli kogoś skrzywdzę, staram się to wynagrodzić.
13. Potrafię przebaczać winowajcom.
14. Odróżniam zachcianki od potrzeb i potrafię dbać o te potrzeby.
15. Myśląc o śmierci, czuję się przygotowany i nieprzerażony.

Człowiek duchowy praktykuje medytację, czyli umie oderwać się od powszechnych spraw, wyciszyć emocje i uspokoić nerwy. Dbą o zdrowie, potrafi śmiać się z siebie, gdy zrobi głupstwo, i skupić się na tym, co robi, a potem umie odprężyć się i odpocząć. Człowiekiem duchowym jest ten, kto kocha i wierzy w miłość, jest uczciwy, szczerzy, cierpliwy, wybaczący i nie boi się myśleć o tym, że kiedyś jego życie będzie musiało się skończyć i dlatego trzeba je przeżyć godnie i najpełniej jak można.

Duchowość wiąże się z wartościami, priorytetami, celami oraz kierunkami naszego zaangażowania emocjonalnego. Jest odbiciem przeżyć znajdujących się w centrum naszego życia. Dotyczy myślenia, pamiętania i zajmowania się tym, wokół czego skupia się nasze uczuciowe zaangażowanie i co znajduje się w centrum naszej uwagi.

Kiedy mówimy, że alkoholizm jest chorobą duchową, mamy właśnie na myśli dokładnie to, że centrum uwagi i głównym źródłem przeżyć stał się alkohol – innymi słowy, że alkohol stał się – lub staje się – najważniejszą rzeczą w życiu. Jeżeli picie i uporczywe usiłowanie udowodnienia kontroli nad alkoholem pochłaniają coraz więcej czasu i energii, mamy do czynienia z odsuwaniem innych wartości, celów i relacji człowieka na dalszy plan; jeżeli proces ten nie zostanie powstrzymany i odwrócony, alkohol z czasem zajmie pozycję pierwszoplanową, stanie się ośrodkiem uwagi i wyłącznym obiektem relacji uczuciowych.

W skrajnym stadium uzależnienia alkoholik niczemu ani nikomu nie ufa, tylko butelce, niczego tak nie pragnie, jak pić, na niczym i na nikim tak mu nie zależy, jak na doznaniu ulgi; niezdolny jest do pozytywnego urzeczywistnienia żadnego z danych mu przez naturę darów-talentów, zdolności, siły fizycznej, wrażliwości i gotowości uczuciowej, urody, pamięci, ani wrodzonych czy nabytych sprawności, i co najważniejsze, traci poczucie obowiązku i odpowiedzialności – dwie główne cechy człowieczeństwa odróżniające nas od wszystkich innych istot.

2. Ścieżki rozwoju inteligencji duchowej. Między medytacją a psychagogią

Zachodzi pytanie: Jaką ścieżkę wybrać w rozwoju inteligencji duchowej? Innymi słowy: Co mogę zrobić, by moje życie miało sens i wartość? Zastanówmy się, czym jest owa ścieżka i jak ją rozumieć.

Ścieżka – pisze D. Zohar – to odkrycie najgłębszego sensu własnej istoty i najwyższej integralności, działanie pod wpływem najgłębszych pobudek i powodowanie, by skutki tego działania objęły naszą rodzinę, społeczeństwo, naród itp. [...] Ścieżka to nasza droga przez życie, kontakty z innymi ludźmi, praca, cele, marzenia – i to, jak je wcielamy w życie. Kroczyć ścieżką inteligencji duchowej, czyli ścieżką obdarzoną sercem, to mocno się w coś angażować i czemuś się poświęcać³⁶.

D. Zohar i I. Marshall wyróżniają sześć ścieżek duchowego rozwoju w zależności od typu osobowości. Ponieważ nie istnieją czyste typy osobowości, możemy wybrać kilka ścieżek, choć z czasem przywiązujemy większą wagę do jednej z nich. Z biegiem lat główna ścieżka duchowa może się zmieniać lub wzbogacać o inne wymiary.

1. Ścieżka obowiązku – charakterystyczna dla konwencjonalnego typu osobowości, która ceni stałość, przywiązanie, przestrzeganie praw, porządku, spełnianie obowiązku. Jest to droga przynależności, współpracy, wnoszenia wkładu i oddania się pod opiekę społeczności. Na najgłębszym poziomie człowiek żyje przynależnością do swojej grupy i przestrzega jej praw z wyboru i przekonania. Ceni tradycję, rodziną, pracę, sąsiedztwo, interesuje się rzeczywistymi, bieżącymi wydarzeniami, starannie podchodzi do wszystkich zadań, ceni praktyczność w sposobie życia. Kroczą nią m.in. urzędnicy, księżowie, inspektorzy budowlani, bibliotekarze. Pytania zadawane na tej drodze to: Co jest moim kodeksem życiowym? W jakim stopniu przestrzegam norm? Czy myślę o zmianach, które uczyniłyby moje środowisko lepszym dla wszystkich?
2. Ścieżka opieki – to droga miłości, opieki, ochrony i płodności. Charakterystyczna jest dla osobowości społecznej kierującej się ekstrawertycznym postrzeganiem, bliskością, rodzicielstwem. Kroczą nią ludzie, którzy zostają rodzicami, nauczycielami, pielęgniarzami, terapeutami, doradcami, pracownikami socjalnymi, świętymi (Matka Teresa z Kalkuty). Pytania zadawane sobie: Komu chcę pomóc i w jaki sposób? Czy są ludzie, którym chcę pomóc, ale nie mogę? Czy dobrze się z tym czuję? Czy zaniedbuję kogoś lub krzywdzę, żywię urazę? Czy podejmuję pozytywne, czy negatywne decyzje w takich sprawach? Czy ludziom łatwo nawiązać kontakt ze mną? Czy zdarza mi się pomóc osobie spoza kręgu znajomych? Czy potrafię być wrażliwy na krzywdę, zło? Czy potrafię współczuć, rozumieć, pocieszać w cierpieniu? Czy potrafię bogacić się kontaktem z innymi ludźmi?

³⁶ D. Zohar, I. Marshall, dz. cyt., s. 119.

3. Ścieżka wiedzy – charakterystyczna dla osobowości badawczej o introwertycznym myśleniu. Kieruje się w swoim postępowaniu motywami zrozumienia, poznania, poszukiwania, doświadczania. W praktyce obejmuje naukę, rozumienie praktycznych problemów, filozoficzne dogłębne dociekanie prawdy, duchowe poszukiwanie wiedzy o wszystkich ścieżkach, złączenie się z nią poprzez wiedzę. Ścieżką tą idą ci, którzy uwielbiają się uczyć, mają głęboką potrzebę rozumienia – to naukowcy, lekarze, tłumacze, technicy, programiści. Wiedza i zrozumienie sprawiają, że głęboko angażujemy się w świat swojego otoczenia lub wnętrza. Naturalny rozwój idzie od refleksji, poprzez zrozumienie – ku mądrości, do szerszego odczucia sensu i wartości. Nurtujące pytania na tej ścieżce: Czy istnieje we mnie potrzeba wiedzy, ciekawość, potrzeba dociekania, zwłaszcza w sprawach trudnych, rozwiązywanie problemów? Czy moja wiedza może komuś służyć i jak ją wykorzystać? Czy dostrzegam wady i zalety rzeczy i spraw? Czy interesuję się pracą, rodziną, ludźmi, aktualnymi wiadomościami, wydarzeniami w świecie?
4. Ścieżka indywidualnej przemiany – reprezentuje ją artystyczny typ osobowości. Ludzie idący tą ścieżką wcielają w życie nieurzeczywistnione siły, uczucia, wizje, myśli, marzenia. To ścieżka związana z typem człowieka otwartego na intensywne emocje, doznania mistyczne. Kroczą nią pisarze, plastycy, poeci, muzycy, artyści. Cechuje ich pasja tworzenia, kreatywność, ciągle szukanie pełni, twórczość, sztuka, indywidualność i oryginalność, gotowość do pamiętania i rozpamiętywania, twórczy dialog z sobą i innymi ludźmi, poszukiwanie równowagi i piękna. Nurtujące ich pytania duchowe to: Co mnie głęboko porusza? Czy cierpienie mnie ubogaca, przemienia, czy ma sens, czy prowadzi do pełni życia? Czy próbuję spełniać swoje marzenia, wizje? Czy zastanawiam się nad tym, co dla większości jest istotne? Czy doznania znajdują ujście w mojej twórczości? Czy poszukuję ideałów, piękna, dobra? Czy podziwiam oryginalność u innych? Czy bardziej interesuje mnie ogólne wrażenie, symbol, znaczenie niż konkretne szczegóły? Czy rozwijam mój talent? Czy odczuwam radość tworzenia?
5. Ścieżka braterstwa – charakterystyczna dla realistycznego typu osobowości. To gotowość do poświęceń, właściwe postawy obywatelskie, sprawiedliwość, tworzenie „ram” do dialogu, to uosobienie odwagi, walka za sprawiedliwość, głębokie ukochanie swojej grupy, pobratymców, wszystkich ludzi, poczucie wspólnoty, umiejętność dostrzegania i akceptowania pozytywnych i negatywnych emocji, akceptowanie sukcesów i porażek innych ludzi, dążenie do zacieśniania więzów między społecznościami, szacunek dla nieprzyjaciół, brak stronniczości, idealna demokracja, bezkompromisowość.
6. Ścieżka służebnego przewodnictwa – właściwa dla przedsiębiorczego typu osobowości. Wiąże się z lojalną służbą, samowiedzą, władzą, poddaniem, medytacją. Wskazuje na punkt skupienia, cel, poczucie kierunku, zmienia na korzyść postawy, obyczaje, sposób życia swoich współplemieńców, inspiro-

je grupę nie szukając własnych korzyści. Idący tą ścieżką ludzie mogą służyć swoim podopiecznym, „uzdrawiać” ich i oświecać dzięki darom swoich uczynków i osobowości. Ludzie o przedsiębiorczym typie osobowości to m.in. politycy, przywódcy, prawnicy, przedstawiciele handlowi, dyrektorzy, menedżerowie. To ludzie zdolni przekazać swojej grupie głęboką duchową wizję, to prawdziwi przywódcy służący ukrytej w głębi duszy ludzkiej tęsknocie do pełni.

Każda z sześciu ścieżek duchowych wymaga pracy nad sobą, np. idący ścieżką opieki muszą zastąpić miłość samolubną i egoistyczną miłością ożywczą, prawdziwą, ubogacającą i budującą. Wszystkie sześć ścieżek prowadzi w stronę centrum, ku doznaniu, które można nazwać „oświeceniem”. Ścieżki najsilniej oświecone blaskiem inteligencji duchowej prowadzą także z powrotem: od centrum w stronę świata. Nie oznacza to, że oświecenie nie przynosi postępu i przemiany, ale że pokonując tę drogę, stajemy się bardziej świadomi i pełni życia.

Przejdźmy z kolei do ukazania medytacji mającej służyć duchowemu przebudzeniu. Znajduje ona wewnętrzne oparcie w odpowiedzi na pytanie: Kim jestem i dokąd zmierzam? Aby na to odpowiedzieć, należałoby zastanowić się nad życiem, jego głębią na drodze medytacji³⁷.

Nieumiejętność zastanawiania się nad zjawiskami oraz wszelkimi przejawami bytu wywołuje z jednej strony poczucie bezsensu, a z drugiej agresję, nierozumny a groźny w skutkach gniew³⁸.

Co więcej, dzisiejsza „młodzież obrazków” stanowi dodatkowe przynaglenie do medytacji poprzez dobór i przywoływanie szlachetnych tekstów, ich „przetrawienia”, a zarazem pozwalając treściom, by w nas „zamieszkały”, angażując rozum i wolę. Zachętę do medytacji jako ćwiczeń duchowych mogą stanowić poniżej przywołane słowa G. Friedmanna:

Wzlatywać codziennie. Choćby chwilę, która może być krótka, byle była intensywna. Codziennie... ćwiczenia duchowe samemu albo w towarzystwie człowieka, który też chce się doskonalić [...] Wyjść poza trwanie. Starać się wyzbyć własnych namiętności [...]. Unieśmiertelnic się przekraczając siebie. Ta praca nad sobą jest konieczna, a ambicja – słuszna³⁹.

Potrzebę medytacji podkreśla także Roman Rogowski, stwierdzając:

³⁷ „Medytacja” wywodzi się z sanskryckiego słowa *medha*, które oznacza „czynienie mądrości”; w języku łacińskim *meditatio* to nazwa namysłu nad własnym losem. W psychologii to nie tylko długotrwała refleksja i rozmyślanie, ale także stan spokoju i refleksja nad integracją uczuć, postaw i wyobrażeń osiągniętych w kooperacji z istotami lub siłami nadprzyrodzonymi. W. Kopalinski, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1975, s. 617; *Słownik języka polskiego PWN*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 446; *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczyk, Warszawa 1999, s. 54.

³⁸ W. Woronowicz, *Edukacja refleksyjna*, Słupsk 1996, s. 101.

³⁹ Cyt. za: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, red. P. Hadot, t. 2, Warszawa 1992, s. 120; zob. *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Lublin – Kraków 2002, s. 509.

Medytacja jest ci potrzebna tak samo jak aktywność zewnętrzna, a może jeszcze bardziej. Jest ci dostępna tak samo jak praca, i tak samo jesteś do niej stworzony i zobowiązany. Chyba, że chcesz coraz bardziej stać się cywilizowanym neandertalczykiem⁴⁰.

Można więc powiedzieć, że potrzeba szeroko pojętej medytacji jest niejako wpisana w strukturę człowieka⁴¹. Dzięki niej człowiek może odkryć w sobie najgłębsze pragnienia i tęsknoty, dążąc do ich ostatecznego spełnienia⁴². Uważa się, że

medytacja jest specyficznym procesem psychicznym, w którym człowiek dochodzi w sposób bliski doświadczeniu aż do najgłębszego swojego 'ja' i do najgłębszych warunkowań swej egzystencji przez coraz intensywniejszy namysł. Biorą w nim udział wszystkie poznawcze i 'afektywne' dynamizmy psychiki, a nawet somatyka człowieka. Myślenie jest w niej drogą do doświadczenia, do zjednoczenia się z tym, co najbardziej rzeczywiste. Medytacja to doświadczenie, które opiera się na namyśle, a więc nie jest ono irracjonalne. Ujmuje jednak rzeczywistość globalnie, oglądowo, a więc w pewien sposób – jak mówi psychologia – przedracjonalnie, czy też ponadracjonalnie⁴³.

To przy pomocy medytacji zdają sobie sprawę, że istnieją, a poznanie intelektualne staje się zdobytym doświadczeniem. Natomiast ze strony woli pojawia się akceptacja samego siebie.

Będąc specyficzną, psychiczną kategorią myślenia, umiejscawiana zostaje ona pośrodku, między namysłem a procesami somatyczno-organicznymi. Nie jest ona ani czymś zmysłowym, ani tylko pomyślanym. Wywołane najgłębsze „nawarstwienia” doprowadzają do wchłonięcia treści medytacyjnych, które wchodzą w podświadomy psychiczny proces duszy, dając swój koloryt przenikający całą głębię osobowości. Owa treść nie jest jedynie przedmiotem namysłu, pomyślanym i uświadomionym, lecz staje się naszą własnością. Cała struktura osobowości bierze udział w medytacji, w owym namyśle nad własnością i przyswajaniu jej sobie przez powtarzanie, coraz głębiej motywowana, by stała się naszą wartością⁴⁴.

Jak z tego widać, charakterystyczną cechą jest cecha namysłu, ale nie jest ona formą spekulatywnych dociekań, lecz „mową serca”, związkiem medytacji z życiem w swoim dopatrywaniu się wniosków, a nie w gotowym przyjęciu cudzych myśli. Zwłaszcza, że jak stwierdza Parmananda Divarker, „Nie obfitość wiedzy, lecz wewnętrzne odczuwanie i smakowanie rzeczy zadowala i nasycza dusze”⁴⁵.

Pierre Hadot pisze:

⁴⁰ F. Grudnik, *Blżej Boga*, Wrocław 1991, s. 119.

⁴¹ Zastanawiając się nad pojęciem medytacji, M. Bednarz stwierdza: „Jest ona istnieniem, przebywaniem umysłu w Czystej Świadomości. Osiągnięcie tego stanu umysłu pozwala na doświadczenie natury rzeczywistości, natury wszechświata, którego jesteśmy częścią, a które prowadzi do osiągnięcia pełnej harmonii naszej jaźni z Jaźnią Najwyższą”. M. Bednarz, *Medytacja, teoria i praktyka*, Białystok 1999, s. 6.

⁴² J. Augustyn, *Rabbi, gdzie mieszkasz? Propozycja medytacji i kontemplacji ewangelicznych opartych na ćwiczeniach duchowych św. Ignacego Loyoli*, Kraków 1993, s. 9.

⁴³ *Medytacja*, red. W. Słomka, Lublin 1984, s. 118.

⁴⁴ Tamże, s. 115.

⁴⁵ P. Divarker, *Droga do wewnętrznego poznania*, Kraków 1986, s. 5.

W ciągu dnia z góry ustalamy zasady, które zainspirują i kierować będą naszymi działaniami. Wieczorem obrachujemy się ze sobą ponownie, żeby sobie uświadomić popełnione błędy lub osiągnięte postępy⁴⁶.

Ćwiczenie medytacji było doceniane przez wielu filozofów. O ćwiczeniu duchowym jako drodze dojścia do prawdy pisał już Platon w *Fedonie*:

A kiedy ktoś [...] kładąc się spać, swój pierwiastek myślowy rozbudzi, nakarmiwszy go na kolację pięknymi myślami [...] i dojdzie w sobie do zgody wewnętrznej [...], w ten sposób spoczynku zażywa, to wiesz, że w takim stanie najlepiej prawdy dotyka⁴⁷.

Epikur zalecał, żeby „rozmyślać w dzień i w noc”; Augustyn pisał, żeby „nie oddalać się na zewnątrz. Powrót do siebie samego, we wnętrzu człowieka mieszka prawda”; Arystoteles zalecał:

Medytuj teraz i skup się gruntownie; wszelkimi sposobami owiń się wokół siebie, koncentrując się. Jeśli wpadniesz w ślepy zaułek, szybko przejdź do innego punktu. Nie sprowadzaj swojej myśli do siebie samego, lecz pozwól duchowi rozwinąć skrzydła w powietrzu⁴⁸.

Owe rozmyślenia, przyjmując kategorię ćwiczeń duchowych, kierują nas do uczenia się życia i śmierci, czy też dialogu podjętego własnym wysiłkiem.

Na szczególną uwagę zasługuje wypracowany model medytacji w ramach pedagogiki Ignacego Loyoli⁴⁹. Dotyczy on formacji całej osoby: serca, umysłu i woli, a nie tylko intelektu⁵⁰. Model ignacjańskiego nauczania oparty na medytacji koncentruje się na wzajemnym oddziaływaniu, refleksji i działaniu⁵¹. Przyjęty model dzięki „ćwiczeniom duchowym” Ignacego pozwala na włączenie w proces nabywania wiedzy głębokiej refleksji, chwili na zastanowienie się i uczciwe poznanie prawdy o swoich wartościach i przekonaniach oraz dokonanie wolnego i rozważnego wyboru co do przyszłej drogi życia.

Wychowanie, angażując ciało, umysł, serce i duszę człowieka, przedstawia nie tylko sprawy do rozważenia, ale i rzeczywistość do kontemplowania – sceny, które można sobie wyobrazić, uczucia warte oceny, możliwości do zdobywania, wybory, nad którymi trzeba się zastanowić, sądy do oceny oraz działanie⁵². To wszystko jest wyraźną pomocą nie tylko w szukaniu i znajdowaniu sensu życia, ale i radykalnym porządkowaniu własnych działań. Jesteśmy związani z prawdą o świecie i sobie samym. Co więcej, jesteśmy przez nią przynaglani i nie pozwala nam ona zamknąć się w rzeczywistości widzialnej⁵³.

⁴⁶ *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, red. P. Hadot, Warszawa 1992, s. 20.

⁴⁷ M. Łojek, *Teksty filozoficzne*, przeł. W. Witwicki, Warszawa 1987, s. 56.

⁴⁸ *Filozofia jako ćwiczenie...*, s. 30.

⁴⁹ Św. I. Loyola, *Ćwiczenia duchowe*, Kraków 1991; K. Mendel, *Duchowość Ignacjańska w zarysie*, Łódź 1994; M. Bednarz, *Św. Ignacy Loyola w moim życiu*, Kraków 1993.

⁵⁰ Zob. V.J. Dominicuo, *Pedagogika Ignacjańska. Podejście praktyczne*, Warszawa 1994.

⁵¹ P. Imtzoł, *Metoda medytacji Ignacjańskiej*, Gdynia 1992.

⁵² Zob. V.J. Dominicuo, dz. cyt. s. 12.

⁵³ „Zmierzamy do zrozumienia swojego bytu – pisze J. Bajda – kierując umysł do źródła wszelkiego zrozumienia, ku Prawdzie Absolutnej. Duchowa wola człowieka pragnie dobra, którego

Medytacja (łac. *meditatio* – zagłębianie się w myślach, rozważanie, namysł) wyzwala poczucie harmonii umysłu, akceptację, pewność siebie, zwiększa zdolność koncentracji, skłonność do przeżywania życia „tu i teraz”. Wielkie dzieła rodzą się w ciszy i milczeniu, z dala od zgiełku świata. Samotność i milczenie to nie tyle ucieczka przed ludźmi i ich unikanie, ile pozytywna decyzja i postawa, aby w ciszy i skupieniu rozważać istotne sprawy.

W życiu każdego człowieka jest sporo okazji do umartwienia: choroby, cierpienia, niedostatki, brak zrozumienia u innych. To najgłębszy rodzaj medytacji, czasem możliwy do przebycia tylko dzięki głębokiemu zaufaniu i wierze w Dobro. Oprócz tych okoliczności, które daje nam los, czasami decydujemy się sami na dobrowolne umartwienie jako podjęte wyrzeczenie i nieustanną troskę o dążenie do doskonałości⁵⁴. Jesteśmy świadomi niepokoju sumienia, które narusza duchową harmonię między duchem a ciałem.

Jedną z odmian jest medytacja psychagogiczna obejmująca refleksję nad stanem psychiki i świadomości sytuacji, wiążąca się z takimi pojęciami, jak: skupienie, kontemplacja i asceza. Panowanie nad mową wnętrza, doskonalenie, poszukiwanie własnych dróg i rozwiązań określane jest jako „ćwiczenie duchowe” kształcące duszę. Skłania nas to do poszukiwania swego miejsca w świecie, sensu istnienia, szczęścia.

Wzorce i praktyka ćwiczeń duchowych sięgają niepamiętnych czasów, ale dopiero mityczna postać Sokratesa, filozofa „ćwiczącego się” w mądrości, wprowadza styl kontemplacji w ścisłym znaczeniu rozumowym. Misja jego polega na zachęcaniu ludzi do badania swej świadomości, nieustannie stawiając pytania zmuszające do poznania samego siebie.

Marek Aureliusz, aby osiągnąć „harmonię” w sobie samym, również zaleca poddanie się duchowym ćwiczeniom:

Uwolnij się od niepokojących myśli, tak sobie zawsze mówiąc: Ode mnie to zależy, aby w tej oto duszy nie przebywała złość ani żądza, ani żaden w ogóle niepokój, lecz abym widział wszystko tak, jak jest, i używał poszczególnych rzeczy podług ich wartości. Pamiętaj o tej mocy danej ci przez naturę!⁵⁵

Epikur, który uważał, że w dialogu z samym sobą każdy może osiągnąć równowagę i przekształcić swoje widzenie świata, uczy ludzi, że nieszczęście

nie znajduje w świecie widzialnym. Poszukuje Miłości, której pełnia mieszka poza światem. Równocześnie transcendentálna natura prawdy i dobra otwiera w samym człowieczeństwie drogę i wyznacza miejsce spotkania z rzeczywistością, która przekracza świat”. *Adam człowiek: tutaj, lecz nie stąd*, „Ethos” 2000, vol. 49–50, nr 1–2, s. 20.

⁵⁴ „Wychowanie w jego najbardziej humanitarnym wymiarze powinno rozbudzić, rozwijać i utrwalić w każdym dziecku załączek uzdolnień, które posiada, by poprzez współdziałanie z innymi uczyło się kochać świat oraz działać w nim dla dobra i człowieka, i świata”. I. Werbiński, *Rola ascezy w osiągnięciu doskonałości chrześcijańskiej*, [w:] *Asceza – odczłowieczenie czy uczyłowieczenie*, Lublin 1985, s. 11.

⁵⁵ M. Aureliusz, *Rozmyślenia*, Łódź 1948, s. 160.

pochodzi stąd, że boją się oni rzeczy, których nie ma się co bać, i pragną rzeczy, których pragnąć koniecznie nie trzeba⁵⁶.

Medytacja to droga do sprawności fizycznej i umysłowej, eliminacja stresu i potęga, którą daje człowiekowi poznanie miłości i zaakceptowanie siebie tu i teraz. To ćwiczenia dla umysłu i ducha pozwalające stworzyć sferę buforową, która oddziela człowieka od stresów życia, budując własną oazę spokoju.

Spróbujmy bliżej określić, czym jest medytacja i jak ją rozumiemy. Słowa: *medytacja*, *medycyna* czy *medykament* wywodzą się od łacińskiego słowa *medicari*, które znaczyło *leczyć*, a pierwotnie także *mierzyć*. Doktor J. Kabat-Zinn, założyciel i kierownik Stress Reduction Clinic w Ośrodku Medycznym Uniwersytetu Stanu Massachusetts, wyjaśnił, że zarówno medycyna, jak i medytacja mają związek z miarą: celem obu jest przywrócenie „właściwej miary wewnętrznej, stanu równowagi, fizycznej homeostazy”⁵⁷. Umysł jest potężnym sprzymierzeńcem organizmu w procesie samoleczenia, a medytacja utrzymuje umysł w stanie najwyższej sprawności, prowadząc do wyciszenia zmysłów, zatrzymania i przyjrzenia się sobie, co wpływa na samopoznanie i rozszerzenie świadomości.

Osoba praktykująca medytację z łatwością skupia uwagę na określonym działaniu, przez co jej myślenie jest jaśniejsze i bardziej twórcze. Praktyka medytacji przyczynia się do:

- wyzwolenia wrodzonych umiejętności,
- redukcji zaburzeń koncentracji spowodowanych nadpobudliwością,
- ułatwienia współżycia z ludźmi poprzez zdolność panowania nad emocjami i zwiększoną samoświadomość,
- podwyższenia umiejętności wyrażania siebie,
- eliminacji autodestruktywnych działań,
- rozwijania intuicji i eksplorowania odmiennych stanów świadomości,
- poprawy jasności umysłu, regulacji ciśnienia,
- uwolnienia od fizycznego stresu,
- powrotu do zdrowia.

Medytacja oznacza pracę z naszym pośpiechem, z naszymi niepokojami, z naszą nieustanną krzątaniną.

Aby głębiej zrozumieć swoistą istotę medytacji, zajmijmy się jej aspektami, a mianowicie doświadczeniem, przemianą i przejrzystością. W doświadczeniu chodzi nie tylko o abstrakcyjne myślenie lub czystą refleksję nad najbardziej wewnętrzną głębią wszechrzeczy, poszerzającą jedynie wiedzę – jest to raczej zgoda na to, aby owa głębia nas ogarnęła, aby nam się ukazała w swojej pełnej rzeczywistości, aby do nas przemówiła i zapanowała nad nami. Jest to proces obejmujący całego człowieka, w którym uczestniczą jego siły, i który przenika

⁵⁶ *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, s. 23.

⁵⁷ J. Budilowsky, E. Adamson, *Medytacja dla żółtodziobów*, Poznań 2004, s. 11.

wszystkie jego warstwy. Przeżycie tego rodzaju staje się udziałem ludzkiego „Ja”, kiedy z największej głębi jego serca otworzy się ono na ludzkie „Ty”. Nad wszelkim przeżyciem tego rodzaju góruje jednak zdecydowanie wielkie doświadczenie, które dlatego nazywa się „wielkie”, ponieważ objawia się w nim to, co największe, czyli własne tajemnice, wokół których medytacja w istocie krąży.

Nikt nie może dowolnie wywołać w sobie owego doświadczenia ani dowolnie nim dysponować; przychodzi ono na nas według jakiegoś ukrytego prawa, obdarza nas sobą i uszczęśliwia, częstokroć jesteśmy zmuszeni na nie długo czekać, możemy się tylko na nie przygotować i być gotowymi do poddania mu się. Z doświadczeniem wiąże się przemiana sprowadzająca z powierzchni powszedniości w ostateczną głębię, która zapewni praźródłu takie miejsce w jego istnieniu, że odtąd jest ono całkowicie przez nie określone. Dla wielu ludzi jest wydarzeniem przełomowym, odwróceniem kryteriów i przewartościowaniem.

Wraz z doświadczeniem i przemianą pojawia się przejrzystość. Wskutek wzmożonej zdolności przeżywania rozwija się w człowieku medytującym wrażliwość, czyli przenikalność do najbardziej wewnętrznej głębi wszystkiego, która sprawia, że człowiek we wszystkim potrafi tę głębię dojrzeć. Tajemnica przestaje być czymś dalekim – przybliża się we wszystkim, co powszednie. Dla człowieka medytującego nic nie jest już płytkie i powierzchowne, wszędzie bowiem otwiera się przed nim perspektywa. Dlatego kroczy on poprzez istnienie i poprzez świat⁵⁸.

Oprócz różnorodnych dróg medytacji same koleje życia, wydarzenia losowe, dostarczają wielu doświadczeń egzystencjalnych, które doprowadzają do rozbięcia dotychczasowych struktur myślenia⁵⁹.

Wydaje się jednak, że medytacja może być także nauką życia. Przedstawmy dwa obrazy, które wyjaśnią nam dokładniej, czym jest medytacja. Pierwszy obraz można zatytułować *Pójście drogą*. Człowiek, medytując, wchodzi na drogę rzeczywiście, zamiast o niej rozmyślać, siedząc w domu. Wyrusza w drogę, podejmując cały wysiłek, jakiego to przedsięwzięcie wymaga, zmieniając swoje usytuowanie i sposób patrzenia.

Edukacja realistyczna w spotkaniach medytacyjnych z samym sobą, rozumiana jako wykształcenie i wychowanie, polega na zastosowaniu zdobywanej wiedzy i umiejętności w grze pytań i odpowiedzi, by dojść do wewnętrznej harmonii. Polega na osiągnięciu rozumienia i podjęciu decyzji doskonalenia życzy-

⁵⁸ Zob. J.B. Lotz, *Wprowadzenie w medytację*, Kraków 1983, s. 22.

⁵⁹ J. Życiński *W wierze wątpliwych* przywołuje różne przykłady doświadczeń egzystencjalnych, które odmieniły życie opisywanych osób. Jednym z nich jest przykład Malcolma Muggeridge'a i jego koleje życiowe, który szczególnie przeżył wstrząs w Kijowie w czasie klęski głodowej: „Patrząc na ten tragiczny ból i myśląc o opustoszałych wioskach z trupami zagłodzonymi Muggeridge wyznaje: Czulem się wtedy bliższy Boga niż kiedykolwiek indziej. Trzeba było jeszcze wiele doświadczeń, by Malcolm w roku 1982, w wieku 79 lat przyjął chrzest w Kościele katolickim”. J. Życiński, *Wiara wątpliwych*, Kraków 2003, s. 74–79.

liwego i ufego odniesienia do osób i akceptacji siebie. Wykształcenie stanowi uzyskanie sprawności trafiania na to, co prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe. Wychowanie jest zaś uzyskaniem harmonii i wewnętrznego ładu⁶⁰. Natomiast ład wewnętrzny i harmonia polegają na podporządkowaniu woli intelektowi, a uczuć i emocji temu, co wskazuje intelekt jako prawdziwe, a wola odbiera jako właściwe dla siebie dobro. Należy tak usprawnić intelekt, aby wbrew trudnościom nie rezygnował z trwania przy rozpoznanej prawdzie. Wychowanie woli polega na usprawnieniu jej w trwaniu przy dobru, do którego na mocy wykształcenia się kieruje. Wychowuje się wolę poprzez ćwiczenia polegające na podejmowaniu trudu. Tak sformułowane wychowanie woli owocuje męstwem.

Wychowanie uczuć i emocji to zwyczajne panowanie nad nimi przez wolę i intelekt. Skutkiem wychowania uczuć jest takie ich funkcjonowanie, że fascynacje, którym podlegają, nie dominują w człowieku wbrew rozsądkowi i prawości, lecz uzgadniane z intelektem i wolą służą miłości, otwarciu i zaufaniu wobec drugiego człowieka⁶¹.

Skutkiem wykształcenia i wychowania człowieka jest jego wewnętrzna przemiana. Przemiana ta – *metanoia* – oznacza najpierw zmianę myślenia, czyli nabywanie zdolności trwania przy prawdzie. Wpływa to na zmianę postępowania, kieruje je na dobro osób i ich relacje.

Przyjrzyjmy się teraz drugiemu obrazowi – *Pływak*. Dopóki człowiek znajduje się na suchym lądzie i tam wykonuje ruchy pływackie, mają może one pewne znaczenie przygotowawcze, ale nie są właściwym pływaniem. Nadchodzi jednak moment, kiedy początkujący pływak musi się rozstać ze stałym gruntem, na którym czuje się pewnie, i wstąpić w obce środowisko. Początkowo czuje się niepewnie, z trudem tylko utrzymuje się na powierzchni wody, boi się, że utonie, i dlatego powróciłby chętnie na bezpieczny grunt. Jeśli się jednak nie poddaje tej pokusie, lecz wytrwale i pilnie ćwiczy pływanie, następuje stopniowe oswojenie z owym obcym początkowo żywiołem. Czując się unoszonym przez wodę, pływak zyskuje pewność siebie i porusza się w niej coraz swobodniej, rzuca się w fale z radością i prawie już nie potrafi pojąć tego, jak się mógł z początku wahać. Pomimo to woda pozostaje dla człowieka żywiołem obcym, w którym nie może on żyć stale jak ryba i który musi opuścić, ponieważ całkowicie „u siebie” czuje się tylko w przydzielonej sobie życiowej przestrzeni stałego ładu. Podobną metodę ćwiczeń stanowi wspinaczka wysokogórska⁶² czy też obraz holowania statku wpływającego do portu.

Oba te obrazy, drogi i pływaka, mają ze sobą wspólny moment decyzji: wędrowiec musi się odważyć na pójście daną drogą, pływak – na skok do wody.

⁶⁰ M. Gogacz, *Modlitwa i mistyka*, Kraków – Warszawa – Struga 1985, s. 139.

⁶¹ Tamże, s. 143.

⁶² S.C. Michałowski, *Inspirujące i kreacyjne przeżycia w górach jako element ludzkiego istnienia i rozwoju*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, t. 1, red. K. Olbrycht, Katowice 1994, s. 143–152.

W ten sposób wskazuje ona na konieczność ćwiczeń, które otwierają najbardziej wewnętrzną głębię, zespalając się z nią⁶³.

Starożytni Grecy mawiali: „Życie dzięki żeglowaniu nabiera wartości”⁶⁴. Pokonując wiele przeszkód, smagani wiatrami i burzami coraz bardziej je cenimy. Jak mówi łacińskie przysłowie, *Per aspera ad astra*⁶⁵ (Przez trudy do gwiazd).

Niezależnie od tego, jaką obierzemy metodę medytacji, musimy się jej uczyć. Wymaga to przede wszystkim stałości wśród zmiennych nastrojów oraz pogody ducha. Najpierw jest potrzebny pewien czas na uspokojenie i koncentrację, czas, z którego usuniemy wszelki pośpiech, nawet jeśli czasu nie jest dużo. Lepiej spotkać się z przyjacielem na krótko, niż nie widzieć go wcale.

Druga sprawa to obudzić w sobie niezbędną wrażliwość. W metodach apelujących do osobowości nie tylko staramy się w świetle dotychczasowej wiedzy wyjaśnić obecny stan uczucia (sposoby zachowania), ale także pragniemy go skłonić do określonego zachowania, oddziałując na hierarchię wartości i światopogląd poprzez zwrócenie się do woli. Pragniemy wyzwolić z jednej strony aktywność, skłonność do wysiłku, z drugiej – zawierzenie, odprężenie, zaufanie do tego, co w nas nieświadome. W tej sytuacji możemy posilkować się mechanizmami sugestii, by wywołać określone, uchwytnie rezultaty. Ważne są przede wszystkim: a) naoczność, b) dobitność pobudzonych wyobrażeń, c) autorytatywna osobowość, d) obecność sugerującego.

Również metody ćwiczeń fizycznych pozwalają w sposób pośredni osiągnąć pożądane zmiany w duchowym nastawieniu i zdobyciu pewnych umiejętności. Na przykład ćwiczenia rozluźniające i relaks, albo naprężenia i wzmacnianie ciała oddziałują nieświadomie na życie duchowe. Tym celom także służą ćwiczenia oddechowe, które mają sprawić między innymi większe zawierzenie światu.

Teoria i praktyka edukacyjna wskazują na trzy sposoby, etapy prowadzące do przebudzenia, do wyrażania mądrości, która jest w nas. Pierwszy etap to słuchanie. Słuchanie i usłyszenie kilka razy. Drugi to zastanawianie się. Zastanowić się to wziąć naukę i próbować odnieść ją do codziennego życia. Jeśli to działa i funkcjonuje, wtedy dochodzimy do następnego sposobu.

Trzeci sposób to właśnie praktykowanie tego, co było nauczone. Po medytacji następuje rzeczywista akcja – działanie. Wymaga to jednak umiejętności otwarcia, pragnienia i cierpliwości, bez zrażania się trudnościami wewnętrznymi. Chociaż medytacja jest sztuką heterogeniczną, ma ona pewne wspólne cechy psychofizyczne i metafizyczne. Trzy z nich zdają się szczególnie doniosłe.

Pierwsza to relaksacja ciała. Stan fizyczny organizmu, stopień zdrowia, sposób oddychania, a nawet pozycja ciała wpływają na potrzeby procesów umysłowych, a szczególnie na koncentrację uwagi, na adekwatność percepcji świata

⁶³ J.B. Lotz, dz. cyt., s. 25–29.

⁶⁴ M. Gołaszewska, *W poszukiwaniu porządku świata*, Warszawa 1997, s. 12.

⁶⁵ W. Kopaliński, dz. cyt., s. 739.

i na styl myślenia. Możemy rozmyślać o sprawach duchowych nie tylko w określonej pozycji siedzącej, ale także w czasie długiego spaceru.

Drugą cechą jest redukcja bodźców. Izolacja od sygnałów wzrokowych, słuchowych i kinetycznych, zewnętrznych i wewnętrznych zmienia sposób percepcji – myślenia o rzeczywistości doczesnej i wiecznej. Wpływa na jasność świadomości. Chodzi w niej raczej o to, aby zmniejszyć liczbę bodźców i sygnałów atakujących organizm, oderwać się od codziennych i pospolitych spraw tego świata i skoncentrować uwagę na wybranym obiekcie refleksji.

Trzecią cechą jest skupienie na jednym konkretnym lub abstrakcyjnym przedmiocie, monotoniczne powtarzanie ważnego słowa lub wersu wywołuje „reakcję orientacyjną”, ułatwiającą aktualizację treści. Ułatwia dysrupcję starych struktur i odkrycie stron zjawisk dotychczas niepojętych na drodze inkubacji i olśnienia.

W procesie skupionej medytacji nie tylko możemy spostrzegać nowe przedmioty i osoby, ale w umyśle może nastąpić twórcze scalanie wielu dotychczas zatomizowanych zjawisk (psychologicznie nazwanych *gestalt switch*). Można zasadnie stwierdzić, że wywołuje ona pewne skutki fizyczne, neurofizjologiczne i psychologiczne. Zmienia się sposób oddychania, ilość zużytego tlenu, puls, odruch skórogalwaniczny oraz wywieramy wpływ na prądy czynnościowe mózgu.

Medytacja wywołuje również pewne zmiany psychologiczne i bytowe. Na przykład medytacja nad sensem i wartością życia rozwija potrzebę samorealizacji, uważana za siłę motoryczną działania, kształtuje również postawę twórczą wobec problemów egzystencjalnych i duchowych. Umiejętny dobór zasad i procedur heurystycznych pozwala dokonać zmiany dawnych schematów myślenia, działania, ułatwia twórcze spojrzenie na świat. Dokonując transgresji intelektualnej, wychodzimy poza dotychczasowe doświadczenia poznawcze, emocjonalne i duchowe.

Wyznając szczerą i silną chęć, życzliwość, lepiej rozumiemy prawa rządzące myślą, a przez to przystosowujemy wyobraźnię i psychikę, co pozwala widzieć rzeczy wielokrotnie wyższe od dotychczasowej świadomości. Jest więc koncentracją, skupieniem i ćwiczeniem zarazem, które się wzajemnie przenikają: z jednej strony chodzi o ćwiczenie się w samej koncentracji, z drugiej – o realizację tego, co się przez skupienie uzyskało w praktyce życia. Ten, kto naprawdę myśli, wie, że „wewnętrzna instancja” zadaje pytania i na nie odpowiada.

W okresie przeciążenia problemami życiowymi możemy na kilka minut „oderwać się” i usiąść wygodnie, zamykając oczy, i przez krótki czas zagłębić się wewnątrznie, odizolować się od otoczenia. „Pustelnią” może być zaciszny pokój, kwiaty w ogrodzie, drzewa w lesie. Niewykluczone, że podczas wędrówki po górach doświadczamy najwznioślejszego uczucia czegoś, co w jeszcze większej płataninie jest w głębi. To dzięki medytacji polepszamy wyniki nauki, sposób funkcjonowania, zmniejszając lęk, wrogość i agresję.

Pedagogia tak pojęta będzie poprzez ćwiczenia duchowe dążyć do gruntownego przekształcenia czy też wyzwolenia możliwości osoby, jej sposobu bycia, pozwoli osiągnąć większą „harmonię wewnętrzną”⁶⁶ na drodze miłości⁶⁷.

Refleksje końcowe

W świetle przeprowadzonej refleksji możemy stwierdzić, że człowiek o rozwiniętej inteligencji duchowej zdolny jest do przemiany, a przez dyscyplinę wewnętrzną uczy się kierować sobą, wyrażając miłość, odpowiedzialność, wytrwałość, zaangażowanie na rzecz dobra i prawdy oraz realizuje się w posłudze bliźniemu⁶⁸.

Idąc za myślą Bronisława Gembali, który zastanawia się nad zdrową duchowością jako przemianą (metanoia), możemy przyjąć podejście:

- a) mystagogiczne, a nie moralizujące, w którym występuje dążenie do czystości serca (Kasjan), apatheia (wolność od namiętności, rozumiana jako czysta miłość – Evagrius Poniicus), ataraxia (odwaga, wolność od strachu u Atanazego);
- b) wyzwalające, a nie nadmiernie żądające, czyli ufające w miłosierdzie, rezygnujące z absolutnej kontroli nad sobą oraz woli bycia największym – jako postawy destruktywnej;
- c) łączące, a nie dzielące, z innymi ludźmi noszącymi w sobie tę samą godność, zachowujące napięcia między wspólnotą a samodzielnością;
- d) skierowane do świata i uzdalniające człowieka do pokonywania trudności życia codziennego jako kontroli rzeczywistości;
- e) szukające Boga, a nie uczuć, które są tylko drogą, a nie celem. Wszakże życie oceniane jest miarą miłości, a nie doświadczenia, odczucia, obrazu czy projekcji;

⁶⁶ A oto, co pisze o swojej medytacji Louise L. Hay: „Przynajmniej raz w ciągu dnia siadam spokojnie i wnikam w głąb siebie, aby połączyć się z mądrością i wiedzą, które zawsze tam są. Dzieli mnie od niej jedynie odległość oddechu. Czekają tu na mnie odpowiedzi na wszystkie pytania, jakie kiedykolwiek zadam. Medytacja jest moją mądrością. Siadam, biorę kilka głębokich oddechów, relaksuję się i udaję się do tego miejsca spokoju, które jest wewnątrz mnie. Po chwili powracam do życia. Każdy dzień jest dla mnie nową radosną przygodą, ponieważ postanawiam wsłuchać się we własną wewnętrzną mądrość. Ona przychodzi z samej istoty czegoś, co znajduje się poza światem czasu, przestrzeni i zmian. Kiedy medytuję, łączę się z głęboką wewnętrzną, niezmienną częścią siebie. Tutaj jestem energią. Jestem świadkiem. Jestem już gotową odpowiedzią. Moje bycie tutaj i teraz jest uosobieniem «Bytu wewnętrznego»”. L.L. Hay, *Medytacje leczące dusze i ciało*, Warszawa 1994, s. 95.

⁶⁷ Św. Grzegorz Wielki twierdził: „Ktokolwiek podejmuje studia, żeby osiągnąć kontemplację (tj. jednoczące poznanie), powinien zacząć je od wnikliwego zbadania, jak bardzo sam kocham. Miłość bowiem jest poruszającą mocą umysłu (*machina mentis*), która wydobywa go ze świata i wynosi na wyżyny”. A. Huxley, *Filozofia wieczysta*, Warszawa 1989, s. 72.

⁶⁸ Zob. N. Branden, *Sztuka świadomego życia*, Łódź 1999, s. 180.

- f) całościowe, a nie jednostronne, tj. nie tylko rozum i wola, ale także serce i uczucia człowieka, nie tylko duch, ale i ciało, nie tylko świadomość, ale też podświadomość. Przy czym elementy męskie dotyczą dyscypliny, ascezy, wysiłku i planowania, podczas gdy żeńskie obejmują walkę z negatywnymi oraz tworzą warunki ku wzrostowi dobra;
- g) pokorne, a nie dumne, zawarte w odwadze bycia w prawdzie, przyjęcie siebie takim, jakim się jest, ze wszystkimi słabościami i z całą mocą. Pokora nie zamyka człowieka w zawziętości, ale sprawia, że potrafi on w pełni humoru przyjąć prawdę o sobie, prowadząc przez samopoznanie do głębokiego pokoju, miłosiernej miłości i cichej radości⁶⁹.

Warto podkreślić, że osiągnięcie pełni profesjonalnego, rzetelnego podejścia do problemu „ekologii ducha ludzkiego” w ogóle oraz do edukacji młodych pokoleń w (i do) duchowości będzie wymagało, w naszych czasach, rozwiązania przez nauki pedagogiczne wielu problemów: Jakiego rzędu potencjał przekonań duchowo-moralnych wynoszą wychowankowie z otaczającej ich rzeczywistości? Jak często i w jakich kontekstach staje przed nimi możliwość obcowania z autentycznymi źródłami i „nosicielami” duchowości? Jakiego typu możliwości i realne następstwa mogą wynikać dla wychowanków z przejawiania duchowości w interakcjach z nauczycielami – pedagogami? Czy i w jakim sensie wychowawcy mogą kompensować niedostatek „strawy duchowej” w życiu ich podopiecznych? W jakiej mierze i w jaki sposób proponowane programy i treści procesów edukacyjnych mogą sprzyjać rozwojowi duchowemu wychowanków? Jak należy podchodzić do tak zwanej „wiedzy ukrytej” o stanie duchowym człowieka oraz czy i jak mogłaby ona być przekładana na język jego świadomości (podświadomości)? Jakie są możliwości realizowania pragmatycznego wektora rozwoju duchowego polskich wychowanków z wykorzystaniem doświadczenia pedagogii światowej?

Może jeszcze jedna uwaga. Otóż w procesie edukacyjno-formacyjnym „nowego człowieka” i „nowej wspólnoty” o głębokiej duchowości otwartej na spotkania dialogowe pomocną jest pedagogika/pedagogia: a) ideału, b) więzi (osobowych, lokalnych, ideowych), pomocnych w dialogu ze światem i samym sobą, c) przymierza, oraz d) zaufania, wypracowana przez J. Kentenicha, a realizowana w działaniu dwuwymiarowym: wertykalnym i horyzontalnym. Przy czym kierunek wertykalny wskazuje na cele duchowe, które prowadzą do uformowania pełnej osobowości, otwartej na rzeczywistość znajdującą się poza światem zmysłowym. Kierunek horyzontalny przebiega przez pole działalności, w którym człowiek doświadcza siebie jako znajdującego się w świecie. Przy czym cel praktyczny edukacji dotyczy ukształtowania powołania i przygotowania do życia⁷⁰.

⁶⁹ Zob. B. Gębala, *Zdrowie jako zadanie duchowe*, „Communio” 1998, nr 3, s. 116–122.

⁷⁰ Zob. Z. Czaja, *Wychowanie jako spotkanie. Główne założenia szesnastowiecznego systemu wychowawczego w świetle wypowiedzi ks. Józefa Kentenicha*, Poznań 1994.

Summary

Spiritual Intelligence and Its Development. Unifying Thinking and “Psychagogical” Meditation

The author of the article analyzes the impact of spiritual intelligence on the development of human personality. According to him, the spiritual intelligence enables to perceive your own activity and life in the wider and richer context. Its development is done through internal experience in the field of intellect, volition, emotions and culture. Man with developed spiritual intelligence learns to guide themselves, expressing love, responsibility, perseverance, involvement in the goodness and truth, and fulfills themselves in the service of neighbor.

Keywords: Christian personalism, theory of education, spiritual intelligence.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.04>

Joanna LEEK

Koncepcje kształcenia ogólnego a cele i treści nauczania etyki

Słowa kluczowe: edukacja, kształcenie ogólne, cele kształcenia, etyka, podstawa programowa.

Zarówno pojedyncze osoby, jak i różne środowiska społeczne wiążą ze szkołą nadzieje na zaspokojenie rozmaitych potrzeb. Bilans funkcjonalności powszechnej edukacji zależny jest – z jednej strony – od punktu widzenia indywidualnych korzyści, a z drugiej – od interesu społecznego, ogólnonarodowego, a nawet ogólnoludzkiego. Wypada on podobnie, gdy zachodzi zgodność oczekiwań kierowanych wobec kształcenia i wychowania jednostek, środowisk społecznych, państwa. Oczekiwania znajdują swoje odbicie w celach edukacji, które są przedmiotem sporów o to, czy dominującymi należy uczynić rozwój osobisty lub przygotowanie do życia, jaka powinna być ich hierarchia. W sytuacji, gdy szkoła jest jedną, niemniej jednak bardzo istotną częścią wychowującego systemu społecznego, trudno jest jednoznacznie określić, które cele edukacji mają pierwszeństwo przed innymi, jak i wskazać zakres odpowiedzialności szkoły, jakie postawy i wiedzę powinna kształtować. Niniejszy artykuł jest próbą ukazania złożoności zagadnienia kształcenia ogólnego, w szczególności w aspekcie celów i treści nauczania etyki. W pierwszej części artykułu wyjaśnię pojęcie kształcenia ogólnego oraz przybliżę trzy zróżnicowane perspektywy celów kształcenia ogólnego. W drugiej części, na podstawie analizy podstaw programowych kształcenia ogólnego z przedmiotu etyka, dokonam rozpoznania występujących w nich koncepcji kształcenia ogólnego.

1. Kształcenie ogólne a cele kształcenia

Od wieków ludzie stawali w obliczu dylematu, jak należy rozumieć kształcenie ogólne, jakie powinny być jego cele, co tworzy podstawy, jakie powinien

opanować każdy uczeń. Filozofowie przez stulecia dyskutowali o kształceniu ogólnym, tworząc różne koncepcje. Również współcześnie w programach kształcenia ogólnego można odnaleźć ich obecność, a dyskusja o wyższości jednych nad drugimi nadal nie ustaje.

Koncepcja kształcenia ogólnego, jak wyjaśnia W. Okoń¹, skryształizowała się w XIX wieku i od tego czasu ulegała przemianom. Współcześnie można przyjąć za autorem², iż głównym celem kształcenia ogólnego jest wielostronny rozwój osobowości. Nadrzędność znaczenia uzasadnia on tym, że ów wielostronny rozwój osobowości jest wspólnym językiem dla wszystkiego, co służy wytwarzaniu więzi społecznych zarówno na poziomie jednostek, jak i pomiędzy klasami społecznymi i narodami. Wielostronny rozwój osobowości jest także ważnym czynnikiem otwierającym drogę do świata nauki i kultury, jest też podstawą dla wszystkich specjalności zawodowych. W tak rozumianym kształceniu ogólnym autor wyróżnia dwie strony: rzeczową i osobowościową. Strona rzeczowa (obiektywna) wiąże się z poznawaniem świata obiektywnego i nabywaniem sprawności pozwalających brać udział w jego kształtowaniu. Strona osobowościowa (podmiotowa) wiąże się z poznawaniem samego siebie, kształtowaniem motywacji i zainteresowań oraz nabywaniem sprawności sprzyjających kształtowaniu samego siebie. W harmonijnym procesie kształcenia obie strony są ze sobą integralnie związane, zlekceważenie jednej z nich odbija się niekorzystnie na drugiej.

Kształcenie ogólne, rozpatrywane od strony rzeczowej, obejmuje trzy podstawowe cele. Pierwszy to opanowanie podstaw wiedzy naukowej o przyrodzie, społeczeństwie, technice i sztuce. Chodzi tu o możliwie wszechstronne poznanie tych dziedzin w takim zakresie, jaki sprzyja rozumieniu zachodzących zjawisk i racjonalnemu oddziaływaniu na te zjawiska. Drugim celem kształcenia jest ogólne przygotowanie uczniów do działalności praktycznej, a wykształcenie ogólne polega na opanowaniu przez uczniów tych podstawowych form działalności praktycznej, które pozwalają człowiekowi poznawać i przekształcać przyrodę, społeczeństwo i kulturę. Trzeci cel kształcenia koncentruje się na kształtowaniu w uczniach przekonań i opartego na nich poglądu na świat jako swoistej całości. Gromadzone przez uczniów wiadomości i doświadczenia praktyczne, stanowiące obiektywny budulec wykształcenia ogólnego, podlegają systematyzacji i wartościowaniu, a następnie aprobowaniu ich lub odrzucaniu przez ucznia³.

Kształcenie ogólne, rozpatrywane od strony osobowościowej, podobnie jak rozpatrywane od strony rzeczowej, obejmuje trzy cele podstawowe. Pierwszy z celów to ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych – ze szczególnym uwzględnieniem myślenia; drugi to kształtowanie potrzeb kulturalnych, motywacji i zainteresowań poznawczych, społecznych, estetycznych

¹ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 204–205.

² Tamże.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2004.

i technicznych; trzeci natomiast mówi o wdrożeniu do samokształcenia i pracy nad sobą przez całe życie.

Wszystko to, co w ramach edukacji szkolnej powinien opanować każdy uczeń w zadowalającym stopniu – podaje Wojciech Błażejewski⁴ – w potocznym języku zwykło się określać kanonem kształcenia ogólnego. Na kanon kształcenia ogólnego składają się więc

porcje wiedzy, zakwalifikowanej do kilkunastu obowiązkowych przedmiotów nauczania, umożliwiającej po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej – liceum, technikum – studiowanie na każdym kierunku oraz pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Przystwojone wiadomości, wyrobione umiejętności oraz ukształtowane postawy czynią z absolwenta osobę przygotowaną – kompetentną do odpowiedniego kierowania własnym życiem, a także osób od niego mniej lub bardziej zależnych⁵.

Według autora, kanon kształcenia ogólnego można opisywać między innymi jako zbiór efektów kształcenia w sferze intelektualnej, wolicjonalnej, motorycznej, emocjonalnej, zapewniających z założenia tzw. równość szans na starcie w dorosłe życie, w odniesieniu do zadań szkoły – dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, celów wynikających z chęci zaspokojenia rozpoznanych bądź domniemych potrzeb osobistych i społecznych, przekazywania uczniom i zinternalizowania przez nich wartości⁶.

Obecnie obowiązujący kanon kształcenia ogólnego na wszystkich szczeblach edukacji określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w powszechnych typach szkół (Dz.U. z 30 sierpnia 2012, poz. 977). W dokumencie zawarto zbiór celów kształcenia w formie wymagań ogólnych stawianych uczniom oraz treści kształcenia dla kilkunastu szkolnych przedmiotów nauczania, z podziałem na wiadomości i umiejętności, jakie powinny opanować uczeń na każdym etapie edukacyjnym. Dokument zawiera ponadto zadania szkoły, jak i zalecenia odnośnie do sposobu realizacji poszczególnych przedmiotów nauczania.

2. Kształcenie ogólne – różne koncepcje

Wśród wielu różniących się między sobą koncepcji celów kształcenia ogólnego w krajach świata zachodniego, wyróżnić można trzy zasadnicze, dominujące – skoncentrowane na wiedzy, uczniu lub społeczeństwie⁷. Celem koncepcji kształcenia ogólnego ześrodkowanej na wiedzy przekazywanej nowym pokole-

⁴ W. Błażejewski, *Kanon, skuteczność i efektywność kształcenia ogólnego w Polsce*, Rzeszów 2013, s. 31.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000, s. 36–40.

niom jest przygotowanie następnych generacji do wzbogacania jej zasobu. Na pierwszym miejscu stawia się w niej opanowanie treści nauczania, tj. faktów, wiadomości, teorii z zasadniczych gałęzi wiedzy, opanowanie – oprócz podstawowych umiejętności, takich jak pisanie, czytanie, mówienie, liczenie – umiejętności rozwiązywania problemów, z naciskiem na rozwój motywacji do uczenia się. Duże znaczenie przypisuje się przekazywaniu istniejącej już wiedzy, jak i zdobywaniu przez uczniów nowej, a celem kształcenia ogólnego jest w tej koncepcji kształtowanie wiedzy z różnych dyscyplin. Nie określa się sposobu przekazywania wiedzy. Brak jest też w niej edukacji zdrowotnej, zawodowej, społecznej⁸.

Kolejna koncepcja kształcenia ogólnego, zorientowana na społeczeństwo, nie jest zaprzeczeniem koncepcji ześrodkowanej na wiedzy, lecz jej rozwinięciem. Przyjmuje się, iż kształcenie ogólne powinno w większym zakresie służyć społeczeństwu i jego dobru. Korzenie tak rozumianego kształcenia ogólnego sięgają starożytnej Grecji i państwa spartańskiego, gdzie wychowanie było ukierunkowane przede wszystkim na doskonalenie kondycji fizycznej i umiejętności wojskowych młodzieży. Ideałem pedagogii spartańskiej było wychowanie jednostek silnych fizycznie, zahartowanych na trudy, zdyscyplinowanych, ofiarnych. Było to wychowanie dla państwa, niedopuszczające żadnego indywidualizmu. W następnych wiekach wiele państw tworzyło koncepcje oparte na idei służenia pomyślności społeczeństwa, niezależnie od wpływu kształcenia na jednostki albo od wiedzy naukowej, przekazywanej w szkołach. Zwolennicy tej socjocentrycznej koncepcji kształcenia różnią się poglądami na temat metod lub zasad nauczania, niemniej jednak łączy ich pogląd, iż pokojowe współzycie w społeczeństwie, dające szansę na jego przetrwanie, jest sensem edukacji. W tak rozumianym kształceniu ogólnym dominuje rozwijanie umiejętności społecznych, współpracy, budowania właściwych relacji z innymi, rozwiązywania konfliktów, komunikowania się, empatii, ponadto postaw społecznej dyscypliny, zaangażowania na rzecz dobra wspólnego, patriotyzmu, otwartości na innych, odpowiedzialności.

Oprócz koncepcji kształcenia ogólnego, ześrodkowanego na wiedzy lub na społeczeństwie, można wyróżnić spojrzenie na edukację z perspektywy jednostki, a więc kształcenie ogólne, w którym nacisk kładzie się na rozwój jednostki, jej prawa, rozwój indywidualnych uzdolnień i zainteresowań. Za sprawą zwolenników tej koncepcji, reformatorów kształcenia ogólnego, edukacja pozbyła się surowości, dyscypliny, kar, a ich miejsce zajęły szacunek, empatia, uprzejmość. Koncepcja ta charakteryzuje się kształtowaniem umiejętności wyrażania siebie, swoich emocji, pragnień, dążenia do osobistego szczęścia, jest zorientowana na twórczą ekspresję, rozwijanie zdolności i zainteresowań, zdrowy tryb życia, także na postawy interpersonalne, takie jak osobistej godności, samokontroli, odpowiedzialności za siebie, samodzielności, dzielności. Wiedza w tej

⁸ Tamże.

konceptji to coś więcej niż opanowanie wiadomości i umiejętności niezbędnych w życiu. Chodzi w niej o rozbudzenie wewnętrznej motywacji i zadowolenia, a zadaniem szkoły jest pomoc uczniom w odkrywaniu własnych talentów i możliwości. Podobnie jak w dwóch wcześniej opisanych koncepcjach kształcenia ogólnego, brak jest jedności pośród jej zwolenników, jeśli chodzi o najlepsze metody nauczania. Spór ten zdaje się mieć drugorzędne znaczenie, a najważniejsze jest wspomaganie rozwoju ucznia.

Wspomniane powyżej konceptje nie wykluczają się, a wręcz, jak zauważają D.F. Walker i J.F. Soltis⁹, powinny obecnie wzajemnie się uzupełniać. Ukazują one jednocześnie zróżnicowanie ról współczesnego nauczyciela. Autorzy wyrażają pogląd, iż kształcenie ogólne na miarę XXI wieku powinno ujmować cele właściwe każdemu z trzech omówionych stanowisk. Trudno się z tym nie zgodzić, zwłaszcza w obliczu zagrożeń, przed jakimi stoi ludzkość, jak wojny, konflikty zbrojne, terroryzm, skażenie środowiska ekologicznego, choroby, etc. Problemy zagrażające światu można rozwiązać przy pomocy zarówno wiedzy o nich, o ich źródłach, jak i umiejętności współpracy między ludźmi, budowania właściwych relacji z innymi, odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie, za drugiego człowieka.

Tabela 1. Cele kształcenia wg. D.F. Walkera i J.F. Soltisa oraz W. Okonia

KSZTAŁCENIE OGÓLNE			
Kształcenia ogólne D.F. Walkera i J.F. Soltisa ześrodkowane na:	WIEDZY	SPOŁECZEŃSTWIE	UCZNIU
Kształcenie ogólne wg. W. Okonia	Opanowanie ogólnej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice, sztuce (Strona rzeczowa)		
		Przygotowanie do przekształcania przyrody, życia społecznego (Strona rzeczowa); Kształtowanie humanistycznego stosunku do ogólnoludzkich wartości (Strona rzeczowa)	
	Ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych (Strona osobowościowa)		Rozwój potrzeb kulturalnych, motywacji i zainteresowań (Strona osobowościowa); Wdrożenie do samokształcenia i pracy nad sobą samym (Strona osobowościowa)

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione powyżej cele kształcenia ogólnego, w ujęciu W. Okonia, ukazują związek z koncepcją kształcenia ogólnego autorstwa D.F. Walkera

⁹ Tamże, s. 39.

i J.F. Soltisa. Kształcenie ogólne rozpatrywane od strony rzeczowej wg. koncepcji W. Okonia, zorientowane na opanowanie wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice, sztuce, jest zbieżne z koncepcją kształcenia ogólnego Walkera i Soltisa, ześrodkowaną na wiedzy i społeczeństwie. Z kolei cel mówiący o przygotowaniu do przekształcania przyrody, życia społecznego oraz kształtowaniu humanistycznego stosunku do ogólnoludzkich wartości ukazuje podobieństwo z koncepcją zorientowaną w większym stopniu na uczenia i społeczeństwo. Analogicznie cel eksponujący ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych odzwierciedla perspektywę zorientowaną na wiedzę, natomiast rozwijanie potrzeb kulturalnych, motywacji i zainteresowań oraz wdrożenia do samokształcenia i pracy nad sobą samym odzwierciedla koncepcję kształcenia ogólnego ześrodkowaną na uczniu. Z dokonanego porównania koncepcji kształcenia ogólnego W. Okonia oraz D.F. Walkera i J.F. Soltisa wynika ponadto, iż cele kształcenia, rozpatrywane od strony rzeczowej, odzwierciedlają koncepcje kształcenia ogólnego zorientowane na wiedzę, społeczeństwo i uczenia. Z kolei cele rozpatrywane od strony osobowościowej reprezentują podejście skupione na wiedzy i uczniu.

3. Etyka w polskim programie kształcenia ogólnego

Pojęcie podstawy programowej kształcenia ogólnego¹⁰ zostało wprowadzone do ustawy o systemie oświaty w 1996 roku¹¹, natomiast pierwsza podstawa programowa kształcenia ogólnego w naszym kraju zaczęła obowiązywać od 1999 roku. Wincenty Okoń w *Słowniku pedagogicznym*¹² z 2007 roku wyjaśnia znaczenie tego terminu i wskazuje, iż podstawa programowa reguluje „założenia procesu edukacji w przedszkolach i szkołach, zawiera kanon podstawowych treści kształcenia, tj. nauczania i uczenia się, określa zakres i rodzaj umiejętności i sprawności, których opanowanie szkoła ma zapewnić uczniom, wymienia też wartości i postawy, których nabycie ma młodzież zawdzięczać szkole i całemu procesowi edukacyjnemu”¹³. Autor nadmienia ponadto, iż podstawa programowa nie jest zestawem nakazów dla nauczycieli, lecz obowiązującą częścią wspólną programów kształcenia w szkołach danego typu i szczebla, dla opracowania przez nauczycieli szczegółowych programów nauczania poszczególnych przedmiotów, bloków przedmiotowych, zajęć integralnych, zajęć wychowawczych.

Taki sposób rozumienia podstawy programowej, biorąc pod uwagę zmianę, polegającą na wprowadzeniu nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego

¹⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów z dnia 15 lutego 1999 r., Dz.U. nr 14, z późn. zm.

¹¹ Ustawa o systemie oświaty. Dz.U. 1996, nr 67, poz. 329 ze zm.

¹² W. Okoń, dz. cyt.

¹³ Tamże, s. 312.

go w 2009 roku uległ modyfikacji. Obecnie obowiązująca podstawa programowa określa cele kształcenia ogólnego (wymagania ogólne) oraz podaje podstawowy kanon treści nauczania (wymagania szczegółowe), przedstawia wymagania edukacyjne, a tym samym egzaminacyjne. Podstawa programowa, w różnym stopniu odpowiada na zasadnicze pytania procesu nauczania: Po co uczyć? Czego uczyć? Jak uczyć? Jak oceniać?, tzn. określa, czego ma się nauczyć uczeń o przeciętnych uzdolnieniach z poszczególnych przedmiotów na każdym etapie edukacyjnym, jak i zawiera jasno zdefiniowany zakres treści nauczania z poszczególnych przedmiotów na kolejnych etapach edukacyjnych. Treści nauczania przedstawione są w języku efektów kształcenia: podstawa programowa prezentuje wymagania, jakie powinien spełniać uczeń na koniec danego etapu edukacyjnego¹⁴. Jej autorzy rezygnują z opisu procesu kształcenia, pozwalając go dopasować do potrzeb i możliwości uczniów. Zaprezentowane w podstawie programowej treści należy realizować w całości, a obowiązek ten nie wyklucza możliwości ich rozszerzenia w programach nauczania.

Od początku istnienia, tj. od 1999 roku, podstawa programowa zmieniana była dwa razy. Obecnie obowiązująca w polskich szkołach została wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół¹⁵.

Analizując podstawę programową kształcenia ogólnego z 1999 r. z przedmiotu „etyka” dla szkół podstawowych¹⁶ można zauważyć, iż wymienione w niej cele edukacyjne, takie jak „kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych wobec różnych sytuacji życiowych”¹⁷ oraz „przygotowanie do rozpoznawania podstawowych wartości i dokonywania właściwej ich hierarchizacji”¹⁸ – akcentują w większym stopniu perspektywę koncepcji kształcenia ogólnego ześrodkowaną na wiedzy i na uczniu. Perspektywa kształcenia ogólnego ześrodkowana na uczniu dominuje także w treściach nauczania etyki, w szczególności w zakresie „poznawania siebie, dostrzegania cech indywidualnych własnych i najbliższych osób”, „wyjaśniania prawdziwego znaczenia własnych zachowań oraz ich przyczyn i konsekwencji”, „przyjmowania odpowiedzialności za siebie”. Eksponowanie wiedzy uwidacznia się w celach akcentujących temat człowieka jako osoby, godności człowieka, praw i obowiązków, zasad i reguł postępowania, także wiedzy na temat znacze-

¹⁴ Por. J. Madalińska-Michalak, *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*, Łódź 2013, s. 51.

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17).

¹⁶ II etap edukacyjny, klasy IV–VI.

¹⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999. Etyka – szkoła podstawowa

¹⁸ Tamże.

nia wolności, jej różnego rozumienia, autorytetów i wzorów osobowych oraz stosunku człowieka do świata przyrody.

W podstawie programowej dla gimnazjum, w jeszcze większym stopniu akcentuje się aspekt kształcenia ogólnego, skoncentrowanego na uczniu. Oprócz wiedzy na temat wskazań moralnych w religii chrześcijańskiej oraz w innych religiach, zawarto w analizowanej podstawie programowej etyki odniesienie do rozwijania postaw odpowiedzialności za siebie i innych oraz za dokonywane wybory moralne. Analogicznie w treściach nauczania eksponuje się „rolę i znaczenie sumienia w ocenie moralnej i dla wewnętrznego rozwoju człowieka”¹⁹, „samowychowanie jako drogę rozwoju”²⁰.

Analizując kolejną podstawę programową kształcenia ogólnego z przedmiotu „etyka”, obowiązującą od 2009 roku, na pierwszy plan wysuwa się idea kształcenia ogólnego zorientowana na wiedzę, przede wszystkim w zakresie wiedzy o człowieku. Cele kształcenia na II etapie edukacyjnym akcentują „kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych, dostrzeganie różnorodności postaw i zachowań ludzkich oraz przygotowanie do rozpoznawania podstawowych wartości i dokonywania właściwej ich hierarchizacji”²¹. Odniesienie do wiedzy można znaleźć ponadto w treściach nauczania. Eksponowana w nich wiedza dotyczy „głównych problemów współczesnej etyki, moralności i religii, wiedzy i polityki, wskazań moralnych w religii chrześcijańskiej i innych religiach świata”. Najwięcej elementów eksponujących wiedzę znajduje się na IV etapie edukacyjnym, w podstawie programowej dla liceum. Uczniowie poznają etykę i pozostałe dyscypliny filozoficzne, ogólnofilozoficzne założenia etyki, teorie i szkoły etyczne.

Z kolei cele kształcenia, takie jak „rozpoznawanie swoich obowiązków wobec najbliższego otoczenia, rodziny i szkoły”, przesuwają perspektywę kształcenia ogólnego z wiedzy na ucznia. Perspektywa koncentracji na uczniu uwidacznia się również w treściach nauczania w zakresie „poznawania siebie, dostrzegania cech indywidualnych własnych i najbliższych osób, wyjaśniania prawdziwego znaczenia własnych zachowań oraz ich przyczyn i konsekwencji, przyjmowania odpowiedzialności za siebie”²². W treściach kształcenia etyki można znaleźć odniesienie do samowychowania i świadomości moralnej.

Inaczej niż w pierwszej polskiej podstawie programowej, w obecnie obowiązującej podstawie eksponuje się cele kształcenia zorientowane na społeczeństwo. Przykładem jest „wyrażanie opinii i wartościowanie zjawisk społecznych

¹⁹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999. Etyka – gimnazjum.

²⁰ Tamże.

²¹ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1–8, opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2009 r., dostępna na stronie www.reformaprogramowa.men.gov.pl [stan z 8.09.2014].

²² Tamże.

na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej”. W treściach nauczania wyeksponowano kształtowanie umiejętności uczestnictwa w grupie, porozumiewania się z innymi²³ oraz „uzasadnianie opinii, wydawanie sądów [...] w odniesieniu do zjawisk społecznych na poziomie małej grupy, społeczności szkolnej i społeczności lokalnej”²⁴. W gimnazjum elementy wychowania do społeczeństwa zostają uzupełnione o „normy i wartości demokratyczne leżące u podstaw aktywności społecznej na poziomie małej grupy, szkoły i społeczności lokalnej”. W treściach akcentuje się ponadto etyczny wymiar życia szkolnego, umiejętność życia z innymi i dla innych, wartości szczególnie cenione w życiu szkolnym.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej podejścia do celów kształcenia ogólnego ukazują zróżnicowaną perspektywę kształcenia ogólnego. Poczynione rozważania pozwalają stwierdzić, iż odmiennosc stanowisk w sprawie programu kształcenia ogólnego wynika z eksponowania jednego z trzech aspektów edukacji: ucznia, społeczeństwa i wiedzy (tj. materiału przeznaczanego do opanowania). Zaniechanie jednak jednego z tych aspektów, na co wskazują D.F. Walker i J.F. Solitis, mogłoby skutkować tym, iż ucierpią pozostałe. Autorzy podkreślają, iż istotne jest ustalenie priorytetów oraz utrzymanie równowagi pomiędzy kategoriami celów. W próbach poszukiwania jednego, najlepszego programu kształcenia ogólnego należy przyjąć kilka jego koncepcji, a nie wyszukiwać jednej najlepszej. Należy poddać analizie kilka punktów widzenia, przemyśleć ich mocne i słabe strony, a następnie rozważyć, jakie w danych okolicznościach zalety każdego wybierać, a które można pominąć. Dokonana analiza podstaw programowych przedmiotu „etyka” z 1999 roku i z 2009 roku ukazuje zróżnicowaną perspektywę kształcenia ogólnego. Cele kształcenia etyki, zawarte w podstawie programowej z 1999 r., ześrodkowane są w dużej mierze na wiedzy o człowieku jako osobie, jego godności, oraz na uczniu, w zakresie kształtowania postaw odpowiedzialności za siebie i innych. Podobnie w podstawie programowej z 2009 r. dominuje akcentowanie wiedzy o człowieku i rozwijanie postaw odpowiedzialności, jednakże w odróżnieniu od pierwszej polskiej podstawy programowej, w drugiej uwidacznia się perspektywa zorientowana na społeczeństwo. Cele kształcenia akcentują przygotowanie do życia w demokratycznych społeczeństwach, aktywny i odpowiedzialny w nich udział, z uwzględnieniem rozwijania umiejętności uczestnictwa w grupie, porozumiewania się z innymi.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

Summary

Concepts of General Education in Ethics Education Curriculum

Since many centuries different societies were looking for the best concept of general education, resulting in different solutions, ideas and opinions. Various ideas show that different opinions on the concepts of general education results from three aspects of education: student, society and knowledge. The aim of this article is to show the complexity of concepts of general education, in particularly in terms of the objectives and content of teaching ethics. The first part of paper explains the concept of general education and brings closer three different perspectives of general education purposes. In the second part has been done analyzes of two Polish curriculums for ethics, in order to identify occurring in them the concepts of education.

Keywords: education, general education, objectives, value education, core curriculum.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.05>

Cecylia LANGIER

Wychowanie moralne w kontekście przemian społeczno-kulturowych epoki ponowoczesnej. Zarys problematyki

Słowa kluczowe: kultura masowa, etyka, wychowanie moralne.

Wprowadzenie

Przełom XX i XXI wieku to w Europie okres ogromnych przeobrażeń we wszystkich dziedzinach: gospodarce, ekonomii, kulturze i obyczajowości, które objęły swoim zasięgiem wszystkie kraje i społeczeństwa. Podstawę tych przemian stanowiło zmniejszenie roli przemysłu i oparcie rozwoju gospodarczego na sektorze usług oraz nowoczesnych technologiach informacyjnych. Szybkość, intensywność i nieuchronność zmian stanowią specyficzną cechę tej epoki, nazywaną przez Zygmunta Baumana płynną nowoczesnością, której konsekwencją jest płynne życie. Zdaniem autora

płynne życie to życie pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju. Najdotkliwsze i najporczywsze obawy związane z takim życiem to lęk przed tym, by się nie dać zaskoczyć, by nadażyć za biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu, nie przekroczyć terminu ważności [...]¹.

Zachodzące przeobrażenia wpłynęły negatywnie na strukturę i funkcjonowanie środowisk wychowawczych, ulegających zewnętrznym oddziaływaniom, zarówno w sferze preferowanych wartości, jak i sposobu rozumienia oraz realizowania zadań wychowawczych. Ponadto włączenie (świadomie lub nieświadomie) w proces wychowania kultury masowej, której istotny element stanowią nowoczesne media, wpłynęło na powstanie nowych wzorów osobowych, ide-

¹ Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 6.

ałów i pragnień dorastającej młodzieży, nieprzygotowanej do odbioru relatywnych moralnie treści. Dlatego problematyka wychowania moralnego młodych ludzi epoki ponowoczesnej dotyczy umiejętnego wprowadzania ich w świat wartości uniwersalnych, umożliwiających im bezpieczne i etyczne funkcjonowanie w heterogenicznej rzeczywistości społeczno-kulturalnej.

Wychowanie moralne uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Najważniejszym jest oddziaływanie środowiska rodzinnego, stanowiącego źródło pierwszych doświadczeń, wzorów i wiedzy o świecie. Od modelu wychowawczego rodziny zależy przebieg rozwoju osobniczego dziecka, kształtowanie się jego poglądów, postaw i zachowań. Świat wartości najbliższych jest bezkrytycznie przyjmowany i akceptowany przez dziecko, dla którego dorośli z najbliższego otoczenia stanowią autorytet i wzór osobowy.

Wraz z rozwojem poszerza się zakres kontaktów i oddziaływań świata zewnętrznego. Instytucje edukacyjne i kulturalne wpływają w sposób zamierzony i niezamierzony na osobowość wychowanka, dostarczając mu przeżyć i doświadczeń kształtujących jego światopogląd i rozwijających umiejętności interpersonalne.

W procesie wychowania młodego pokolenia szczególną rolę pełnią współczesne media, które stały się nie tylko źródłem informacji, ale też ważnym elementem kontaktów społecznych i nośnikiem wartości. Massmedia stanowią więc bardzo istotny element kultury, będącej podstawą edukacji aksjologicznej. Eksponowane w nich wartości budują postawy etyczne i wzory życia u młodych odbiorców, rozbudzając przy tym nadmiernie ich pragnienia i oczekiwania oraz kształtując stosunek do świata, innych i samych siebie. Dlatego rozważając problematykę rozwoju moralnego młodego człowieka epoki ponowoczesnej, należy skierować się w stronę współczesnej kultury będącej nośnikiem wartości preferowanych przez społeczeństwo XXI wieku.

1. Rola kultury masowej

Jedną z cech społeczeństwa ponowoczesnego jest rozwój i wzrost znaczenia kultury masowej, zwanej często pop-kulturą lub kulturą codzienności². Cechą jej jest duży zasięg oddziaływania, przez co odbierana jest przez szeroki krąg osób z różnych środowisk społecznych. Upowszechniana jest za pośrednictwem wielu środków i narzędzi umożliwiających przekazywanie treści, związanych głównie z rozrywką i zabawą. Zdaniem Wojciecha Daszkiewicza to właśnie

potrzeba rozrywki stanowi motyw szeroko wykorzystywany przez kulturę masową. Standaryzacji sprzyjają głównie biernie formy rozrywki (widowiska sportowe, spektakle

² Por.: A. Pomieciński, *Reklama w kulturze współczesnej. Studium antropologiczne*, Poznań 2005, s. 12.

teatralne, seanse kinowe czy też oglądanie telewizji, Internet). Są one popularniejsze od aktywnych form spędzania wolnego czasu, gdyż nie wymagają specjalnych umiejętności ani określonych predyspozycji fizycznych³.

Jest więc to rodzaj przekazu łatwego i lekkiego dla odbiorcy – konsumenta, dla którego stanowi rodzaj nabywanego towaru. Stąd ten rodzaj kultury nazywany jest często kulturą konsumpcyjną, dla podkreślenia sposobu jej organizowania i upowszechniania.

Z kolei Zbyszko Melosik⁴ zwrócił uwagę na inną cechę współczesnej kultury popularnej, jaką jest szybkość i natychmiastowość jej posiadania. Z tego względu nazwał ją kulturą typu instant, której symbol stanowi triada: *fast food, fast sex, fast car*. Dopełnienie stanowi szybka komunikacja za pomocą telefonu komórkowego, telewizji, faksu czy Internetu, która spełnia oczekiwania natychmiastowości i oszczędności czasu. W opinii socjologów kultury za rozpowszechnienie takiego wzoru odpowiedzialne są massmedia, lansujące codzienne konsumpcyjny i hedonistyczny styl życia, w którym człowiek powinien „dążyć do swojego szczęścia bez najmniejszego wahania”⁵. A wzór tego szczęścia przedstawiają popularne seriale, reklamy i programy rozrywkowe.

Opisane zjawiska w sposób negatywny oddziałują na kształtowanie osobowości młodego pokolenia. Wzorce osobowe, postawy i zachowania lansowane przez środki masowego przekazu wpływają na ich sposób postrzegania rzeczywistości, zachęcają do naśladowania i dokonywania określonych wyborów. Dlatego kultura popularna stanowi ważny element procesu socjalizacji oraz internalizacji wartości przez młode pokolenie⁶.

Skutkiem przedstawionych oddziaływań jest pojawienie się typu „globalnego nastolatka”⁷, którego charakteryzuje znajomość języków obcych, orientacja w trendach kulturowych: muzyce, modzie, filmografii. Jest aktywny na wielu portalach społecznościowych, wciąż obecny „w sieci”, ma swój internetowy profil i szuka wciąż nowych wrażeń.

Kultura popularna jako źródło inspiracji i identyfikacji młodego człowieka kreuje jego styl życia, modę, wpływa na sposoby postrzegania otaczającego go świata, a także jest bardzo istotna w procesie samorozwoju i samorealizacji młodego pokolenia⁸.

Dlatego bardzo ważne jest, aby wszystkie osoby dorosłe uczestniczące w procesie wychowania młodego pokolenia: rodzice i inni członkowie rodziny,

³ W. Daszkiewicz, *Charakterystyka kultury masowej*, www.sapientiokracja.pl [stan z 11.11.2014].

⁴ Por.: Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2000, s. 372–385.

⁵ Tenże, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, edunet.amu.edu.pl/mae2012/04_Melosik_2012pdf [stan z 11.11.2014].

⁶ Por.: R. Komorowska-Iluk, *Kultura popularna a socjalizacja jednostki*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Sosnowiec 2014, s. 321.

⁷ Z. Melosik, *Mass media...* [stan z 11.11.2014].

⁸ R. Komorowska-Iluk, dz. cyt., s. 325.

nauczyciele, wychowawcy, trenerzy – przywiązywali dużo uwagi do eksponowania wartości moralnych w codziennym życiu oraz uczyli właściwego stosunku i krytycznej analizy świata przedstawionego w mediach.

2. Wolność jako podstawowa kategoria etyki XXI wieku

Podstawą przemian współczesnej kultury stała się ideologia postmodernistyczna, eksponująca aksjologiczny relatywizm i zmienność jako cechę ludzkiego życia. Zdaniem Janusza Morbitzera

postmodernizm stawia na piedestale wartość – skądinąd cenną i dla człowieka bardzo istotną – wolność. Jednak wolność pozbawiona swojej nierozłącznej towarzyszącej – odpowiedzialności, szybko i łatwo dociera się do granic anarchii⁹.

Dlatego cechą młodego pokolenia jest permissywiście rozumienie wolności, przejawiające się w nadmiernej tolerancji dla odbiegających od norm zachowań. Oczekują przy tym akceptacji własnych postaw i zachowań, nawet jeśli nie są zgodne z obowiązującymi społecznie normami i wzorcami. Wolność jest więc mylona z samowolą, a pewność siebie z arogancją. Brak rozumienia podstawowych wartości, takich jak wolność, tolerancja, odpowiedzialność czy sprawiedliwość, dowodzi ogromnego zagubienia etycznego i braku znajomości najważniejszych kategorii aksjologicznych.

Poznanie i rozumienie świata wartości, norm i zasad moralnych rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie w środowisku rodzinnym i trwa przez cały okres adolescencji, aż do wieku dorosłego. Na proces interioryzacji społecznie przyjętych wartości moralnych wpływa przede wszystkim oddziaływanie środowiska wychowawczego, rozumianego jako część środowiska społecznego i kulturowego, wywierającego wpływ na wytworzenie się wiedzy, postaw i poglądów u wychowanka¹⁰. Można więc stwierdzić, że właściwy przebieg procesu inkulturyzacji¹¹ wychowanka warunkuje przyjęcie przez niego i zrozumienie podstawowych kategorii etycznych, eksponowanych w kulturze środowiska, w którym wzrasta.

Współczesne przemiany w dziedzinie kultury i w życiu społecznym dokonały przeobrażeń w pojmowaniu wartości i norm moralnych. Według Janusza Mariańskiego¹², nastąpiło odejście od stałych i obiektywnych odniesień moralnych

⁹ J. Morbitzer, *O konieczności i kierunkach zmian polskiej edukacji. Zarys problematyki*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Sosnowiec 2014, s. 104–105.

¹⁰ J. Szczepański, *Środowisko wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 819.

¹¹ W pracy rozumienie kultury przyjęto za M. Łobockim, który przez kulturę rozumie całokształt duchowego i materialnego dorobku ludzi, łącznie z osiągnięciami kulturowymi czasów najnowszych. Por.: M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 44–45.

¹² J. Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006, s. 284.

na rzecz wartości samorozwojowych (samorealizacyjnych), czyli subiektywnie odbieranych kategorii moralnych. W ten sposób wykształciły się nowe kategorie rozumienia wartości uniwersalnych: wolności, tolerancji i dobra.

Wolność rozumiana jest indywidualistycznie i zakłada odrzucenie jakiegokolwiek przymusu (zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego) w dokonywaniu wyborów. W wymiarze praktycznym polega na kierowaniu się tylko własnymi potrzebami i odczuciami, odrzucając potrzeby i prawa innych. Zdaniem Josepha Ratzingera, taka „wolność zrodzona tylko z indywidualizmu, bliska samowoli, może być tylko szkodliwa i w ostatecznym rozrachunku skieruje wszystkich przeciwko wszystkim”¹³. Nie jest bowiem możliwe bezkonfliktowe realizowanie pełni swoich pragnień bez uwzględniania woli innych osób. Staje się to zagrożeniem dla harmonii i stabilizacji oraz grozi całkowitym załamaniem więzi społecznych. W końcowym efekcie taka postawa odwraca się przeciwko jednostce, burząc jej poczucie bezpieczeństwa.

Ponowoczesna wolność to wolność wyboru, samostanowienia, samookreślenia i samodecydowania o wszystkich formach i sferach swojego życia. Jest to jednak wolność, która zmusza do zmian, do częstego podejmowania decyzji, co z kolei budzi niepokój i brak poczucia stabilności.

Ponowoczesny człowiek skazany na wolność stoi przed pokusą ucieczki przed wolnością, przed odpowiedzialnością¹⁴.

Paradoksalnie czuje się zniewolony swoją wolnością.

Pochodną wolności ludzkiej, rozumianej jako prawo do samostanowienia, są takie wartości uznawane przez współczesne społeczeństwo, jak tolerancja (dla odmienności i indywidualności) i dobro, czyli to, co w danej chwili jest dobre, przyjemne i użyteczne dla jednostki. Można więc stwierdzić, że podstawowe kategorie etyczne ujmowane są z perspektywy woli i dobra jednostki oraz uwarunkowane czasem, miejscem i sytuacją. Wolność bowiem zakłada odrzucenie jakiegokolwiek przymusu – również w zakresie przestrzegania norm i zasad moralnych¹⁵.

Oparty na tych kategoriach model człowieka wyzwolonego, kierującego się własną moralnością, dbającego głównie o swoje potrzeby i interesy wskazuje na współczesną aksjologiczną tendencję – odejście od moralności ogólnej do jednostkowej i sytuacyjnej. Stanowi to poważne zagrożenie dla ładu społecznego, opartego na systemie wartości uniwersalnych i normach, które obowiązują wszystkich. Upowszechnianie niewłaściwych wzorców i wartości przez kulturę masową powoduje zagubienie aksjologiczne jej młodych odbiorców.

¹³ J. Ratzinger, *Encyklika „Veritatis splendor. „Jezus nie przyszedł, aby potępić”*. Cyt. za J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości*, Lublin 2001, s. 378.

¹⁴ J. Mariański, *Kryzys moralny...*, s. 382.

¹⁵ F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A.M. de Tchórzewski, Kraków 1999, s. 14.

3. Wychowanie moralne jako wyzwanie współczesnej edukacji

Świadomość skuteczności oddziaływania środowiska społeczno-kulturowego na rozwój osobowości młodego pokolenia powoduje konieczność opracowania strategii osłabiającej jej negatywne skutki, a eksponującej elementy moralnie właściwe i pożądane. Szczególną rolę w tym procesie powinna spełnić edukacja nastawiona na rozwój wrażliwości moralnej oraz wprowadzanie w świat wartości, stanowiących podstawę właściwego rozwoju osobniczego człowieka. Proces ten powinien odbywać się w aktualnej rzeczywistości społeczno-moralnej w kontekście wpływów cywilizacyjnych i kultury medialnej.

Jest bowiem możliwe poszukiwanie w ukształtowanej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej cech i elementów stanowiących o humanistycznym i ludzkim wymiarze kultury masowej¹⁶.

Zetknięcie się młodych ludzi z różnorodnością poglądów, pluralizmem wartości i zmiennością postaw umożliwi im dokonywanie ocen i sądów, a w efekcie poznanie i właściwe zrozumienie podstawowych pojęć aksjologicznych.

Koncepcja ta wymaga zdecydowanej przebudowy programów wychowawczych w kierunku modelu opartego na wartościach humanistycznych, eksponujących podstawowe kategorie dobra i zła. Na tę konieczność zwrócili uwagę autorzy raportu dla UNESCO *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, stwierdzając, że

edukacja powinna przyczynić się do powstania nowego humanizmu, w którym będzie dominował komponent etyczny, a wiedza o kulturach i wartościach duchowych różnych cywilizacji i szacunek dla nich zajmą należne miejsce jako niezbędna przeciwwaga globalizacji¹⁷.

Nowa praktyka edukacyjna powinna więc eksponować wartości uniwersalne, stanowiące podstawę i istotę człowieczeństwa. Jednak wartości absolutne, transcendentne i uniwersalne powinny pojawiać się wraz z wartościami konsumpcyjnymi i utylitarnymi, gdyż umożliwi to wychowankom pełne poznanie i zrozumienie otaczających ich zjawisk w sytuacji jednoczesnego oddziaływania wartości estetycznych i moralnych z jednej strony, a drugiej – kultury masowej estetyki hipermarketu. Łączenie tych różnych kategorii aksjologicznych sprzyja bowiem całościowemu spojrzeniu na współczesnego człowieka, zarówno w kategoriach „być”, jak i „mieć”¹⁸.

Proces formowania postaw moralnych odbywa się na przestrzeni wielu lat życia, poprzez indywidualne doświadczenie jednostki, jej kontakty społeczne oraz oddziaływanie środowisk wychowawczych. Wychowanie moralne jest więc

¹⁶ Tamże, s.17.

¹⁷ J. Delors, *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*. Cyt za: A. Ćwikliński, *Wokół humanistycznych aspektów edukacji*, [w:] *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013, s. 161.

¹⁸ A. Ćwikliński, *Wokół humanistycznych aspektów...*, s. 160, 163–164.

szeregiem interakcji wychowawczych, w wyniku których kształtują się określone poglądy, postawy i zachowania. Jest więc uzależniony od jednostkowych zdarzeń i sytuacji, w których nastąpiło wartościowanie dostrzeżonych zjawisk. Dlatego w procesie rozwoju moralnego młodego człowieka ważną rolę pełni osoba dorosła, ułatwiająca ocenę i zrozumienie konkretnych sytuacji, zwłaszcza złożonych i niejednoznacznych moralnie.

W edukacji szkolnej taką rolę pełni nauczyciel, będący zarówno organizatorem działań edukacyjnych, jak i wzorem osobowym dającym przykład właściwego postępowania. Dlatego też w jego pracy

poza wiedzą naukową i pewnymi umiejętnościami ogromne znaczenie ma postawa moralna nauczyciela-wychowawcy, uznawany przez niego system wartości, jego aksjologia [...]. Dopiero jego postawa aksjologiczna wspiera wiedzę, umiejętności i sprawności, dając pewną gwarancję skuteczności oddziaływań¹⁹.

Podstawę właściwej pracy wychowawczej każdego nauczyciela stanowi więc jego osobowość, rozumiana jako preferowany system wartości, postawy oraz normy i zasady moralne, które prezentuje w trakcie codziennych kontaktów z uczniami.

Proces wychowania moralnego osadza się zatem na dwóch podstawowych aspektach – oddziaływaniu osobowości wychowawcy oraz właściwie zaplanowanym i przeprowadzonym procesie poznawania treści wychowawczych. Nie może on się odbywać na zasadzie przymusu, indoktrynacji czy pasywnego ich przyjmowania przez uczniów. Wychowanie do wartości powinno odbywać w sposób twórczy, jako aktywny sposób ich nabywania. Zdaniem Krzysztofa Ślezińskiego²⁰, takie możliwości dają niektóre strategie wychowania, do których autor zaliczył: strategię dysonansu, świadectwa i stymulacji.

W strategii dysonansu wykorzystuje się doświadczenie dziecka, szczególnie negatywne doznania emocjonalno-poznawcze, stanowiące punkt wyjścia do działań, w których dostrzeże rozdzwięk pomiędzy własnym sposobem zachowania a właściwą postawą wychowawcy. Z kolei strategia świadectwa polega na przyswojeniu przez wychowanka pewnych cech innej osoby, będącej reprezentantem określonych postaw i zachowań. Ważne jest przy tym, że proces ten nie polega tylko na rozpoznaniu określonych wartości, ale ukazaniu życia zgodnego z pewnymi wartościami. Dużego znaczenia nabiera w tej strategii świat wartości nauczyciela będącego, szczególnie dla młodszych uczniów, autorytetem i wzorem. Natomiast ostatnia strategia – symulacji – opiera się na ukonkretnieniu wartości już poznanych i rozumianych przez wychowanka. Polega głównie na praktycznym ich zastosowaniu, czyli wcieleniu w konkretne postępowanie. Jest to etap interioryzacji wartości²¹.

¹⁹ Z. Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 41.

²⁰ K. Śleziński, *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*, Katowice – Kraków 2012, s. 131.

²¹ Tamże, s. 131.

W procesie wprowadzania uczniów w świat wartości moralnych ważna jest więc zarówno wiedza psychologiczno-pedagogiczna nauczyciela, jego kompetencje interpersonalne i dydaktyczno-organizacyjne, jak i jego kondycja aksjologiczna, determinująca przebieg i efekt końcowy wychowawczego działania. Dlatego konieczne jest zwrócenie szczególnej uwagi, aby proces formowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego obejmował nie tylko zagadnienia merytoryczno-zawodowe, ale również rzetelne przygotowanie aksjologiczne do pełnienia funkcji wychowawcy młodego pokolenia.

Zakończenie

Przemiany ekonomiczno-gospodarcze i kulturowe wpłynęły w znaczący sposób na kondycję moralną i funkcjonowanie społeczne współczesnego społeczeństwa. Rozwój kultury masowej, rozpowszechnionej za pośrednictwem nowoczesnych massmediów, wygenerował zjawiska negatywnie oddziałujące na rozwój i formowanie osobowości młodego pokolenia. Dlatego pojawia się pilna potrzeba stworzenia odpowiednich warunków do poznania i zrozumienia przez młodych ludzi podstawowych kategorii etycznych, umożliwiających im właściwe funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Rolę edukatora wprowadzającego w świat wartości powinna pełnić współczesna szkoła, realizująca program wychowawczy, oparty na idei nowego humanizmu. Cel zaplanowanych i podjętych działań powinno stanowić nabywanie przez wychowanków kompetencji umożliwiających zrozumienie istoty otaczających zjawisk, kształtowanie właściwych postaw i zachowań oraz rozwijanie umiejętności budowania prawidłowych relacji społecznych. Szczególną rolę w tym procesie spełnią wartości moralne, stanowiące źródło i istotę prawdziwego człowieczeństwa.

Summary

Moral Education in the Context of Social and Cultural Changes of the Postmodernism Epoch. Outline of Issues

Contemporary world is dominated by mass culture, which – to emphasise its specific nature – was called by Zbyszko Melosik an „instant culture”. New life models are popularized by modern multimedia and influence moral development of young generation. The aim of this article is to present basic phenomena in social culture that determine normal moral development of young people.

Keywords: mass culture, ethics, moral education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.06>

Monika ADAMSKA-STAROŃ

Spotkanie z Innym w perspektywie idei dialogu

Słowa kluczowe: Inny, spotkanie, dialog.

Wstęp

Człowiek może pytać o rzeczywistość, poznawać świat, *Innego*, samego siebie w dialogicznej perspektywie. *Zapytywanie*, będące częścią dialogu, w przyjętym poniżej rozumieniu wychodzi poza ramy układu: pytanie – odpowiedź, gdzie pytanie stanowi techniczny środek pracy nauczyciela, rolę „bodźca”, który wywołuje „reakcję” w postaci określonej odpowiedzi ucznia/studenta. Mam na myśli takie *zapytywanie*, które wpisuje się w szersze znaczenie tego słowa – filozoficzne – które jest nieustające, niecofające się przed niczym, dotyczące tego wszystkiego, o czym mówimy, myślimy i co robimy¹. Chodzi o pytanie, które sygnalizuje ustawiczność poznawania. To właśnie w pytaniu – jako pytaniu – żyje wiedza człowieka, pytanie otwiera ją i ogranicza zarazem². (Roz)poznawanie/odkrywanie edukacyjnych zjawisk, sytuacji poprzez zapytywanie jest bliskie i mojemu podejściu do poznania. Podobnie jak dialog rozumiany jako idea przewodnia, wypełniająca całą edukacyjną przestrzeń, tym samym wszelkie indywidualne działania edukujących (nauczycieli, wychowawców). W tej perspektywie sposoby współpracy nauczyciela z uczniami/studentami tworzone są

każdorazowo przez nich samych, współodpowiedzialnych, uczących się ciągle, myślących o nim, nie zaś przyswajających system danych im informacji z zakresu pedagogiki naukowo-technicznej, mówiącej głównie o tym, że należy „wiedzieć – co”, po to, aby „wiedzieć – jak”³.

¹ K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 225.

² Tamże, s. 229; J. Rutkowiak, *Pytanie – dialog – wychowanie*, Warszawa 1992, s. 9.

³ J. Rutkowiak, dz. cyt., s. 9.

Nie traktuję więc – w niniejszych rozważaniach – dialogu jako jednej z tych metod nauczania i wychowania, która jest

czynnością wyuczoną, przyswojoną, przejętą z zewnątrz, a więc nie osobistą, stanowiącą element zachowania powtarzalnego, standaryzowanego, typu technicznego, w którym minimalizowany jest własny namysł działającego człowieka, niezbędny wszak w sytuacjach wychowawczych, które są zawsze sytuacjami etycznymi⁴.

Edukacja potrzebuje idei dobrych i pięknych, to one właśnie są jej siłą napędową, ale i witalną, jej wrażliwością i nastrojeniem. Idea wyznacza edukacyjną drogę, orientuje na określone wartości, a filozofia wartości chroni nauczyciela wychowawcę przed chaotycznym pedagogicznym działaniem, przed poruszaniem się w edukacyjnej rzeczywistości po omacku⁵, „przed dezorientacją pedagogiczną i doktrynalnym fetyszyzmem”⁶.

Wprowadzanie dzieci i młodzieży, ale i dorosłych, w świat idei dialogu, dialogicznego nastrojenia i wynikającego z niego zainteresowania kwestią spotkania jako kategorią pedagogiczną, wydarzeniem o znaczeniu edukacyjnym, jest działaniem ważnym i potrzebnym, nieocenionym dla procesu uczenia się akceptacji Innego/drugiego człowieka, różnorodności, różnicy. Mnogość jakości konstytuujących współczesny świat i wielość propozycji bycia w świecie mogą powodować, i niejednokrotnie powodują, zagubienie, niepewność, ludzką bezradność, zwłaszcza wobec zatraćania się w konsumpcyjnym sposobie bycia, w chęci posiadania czy w instrumentalizacji ludzkich relacji. Tendencja do „mieć” staje się czynnikiem dehumanizującym człowieka, odsłania podstawy współczesnego bycia w świecie, przyzwolenie na przedmiotowe traktowanie drugiego człowieka, zaniechanie rozmowy na rzecz „mówienia”. Ludzie żyją obok siebie, zwłaszcza w wielkich miastach, mijają się w bezimiennym tłumie, doświadczają samotności, tęsknoty za drugim człowiekiem, jednocześnie włączają opór przed bliskością, wspólnotą, dialogiem.

Etyczną konieczność zbliżenia się, otwarcia na drugiego człowieka postulowali filozofowie dialogu i spotkania (m.in.: Martin Buber, Emmanuel Levinas, Józef Tischner). Idea dialogu mająca swoje źródła w filozofii tych właśnie myślicieli, ujmujących egzystencję człowieka w kategorii spotkania, stanowi dla wielu inspirację bycia w świecie edukacji, nauki, czy w świecie w ogóle. Spotkanie w tym ujęciu odsłania metafizyczny wymiar ludzkiej egzystencji, sferę „pomiędzy”, stanowi punkt wyjścia do zrozumienia człowieka, różnorodności świata i samego siebie, powoduje, że człowiek doświadcza właśnie drugiego człowieka/Innego/Ty, otaczającej go rzeczywistości.

Pisanie o spotkaniu i dialogu jest dość ryzykowne. Dialog, jak i spotkanie to zagadnienia dość często poruszane zarówno w potocznych rozmowach, jak i na-

⁴ Tamże.

⁵ Zob. K. Kotłowski, *Filozofia wartości*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.

⁶ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 51.

ukowych rozprawach. A pisanie o rzeczach wszechobecnych można uznać za przedsięwzięcie ryzykowne. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo, że zbyt częste „wykorzystywanie pojęć spotkania i dialogu może przyczynić się do deprecjowania ich znaczenia – umniejszać, a nawet zatracać ich niepowtarzalny i nie zastępowalny sens”⁷. Jednak pomimo pewnego ryzyka związanego z samym podjęciem tej właśnie problematyki spotkanie i dialog uczyniłam przedmiotem moich rozważań, dbając o to by nie przyczynić się do zagubienia źródłowego sensu spotkania nadanego mu przez filozofię dialogu.

Pozostawione w niniejszym tekście kwestie otwarte, niedokończone, czy też nierozstrzygnięte, mają zagadywać, zachęcać do myślenia o spotkaniu z Innym w perspektywie idei dialogu, zachęcać do zadawania pytań, w tym szerszym, filozoficznym sensie, „by inni nie tylko uznali je za ważne, ale by sami poczuli się przez nie zgadnięci, by zechcieli je nie tylko za nami powtórzyć i wysłuchać odpowiedzi, ale przede wszystkim by po swoim próbowali je zadać, by uwolniwszy się od poczucia oczywistości, doświadczyli autentycznej niepewności, którą uświadamiamy sobie, zadając takie, czy inne pytania”⁸

1. Dialog

Słowo *dialog* dla większości ludzi ma oczywiste znaczenie, nie jest tajemnicą i często jest nadużywane. W potocznym rozumieniu oznacza rozmowę zmierzającą do uzgodnienia stanowisk, poglądów, jest drogą przybliżania swoich punktów widzenia i wypracowywania wspólnego ich rozumienia. Natomiast w ujęciu wspomnianych wcześniej filozofów, ale i pedagogów czerpiących z ich dorobku, dialog to nie tylko rozmowa. Dialog to twórcze rozbudzenie pod względem umysłowym, emocjonalnym i działaniowym osób w nim uczestniczących⁹, to „konstruktywny spór”, wyrastający z „zaciekawienia innością i gotowością do namysłu nad nią”, „z szacunku dla różnicy”, to hermeneutyczna podróż sprzyjająca zrozumieniu tych różnic¹⁰, sposób bycia człowieka w świecie, który może być zagadnięty przez inny byt¹¹. Zagadnięcie „objawia się w języku, który spełnia się jako następstwo kategorii «Mowy». To zagadnięcie i odpowiedź zyskują formę językową, choć nie wyczerpują się w niej”¹². W tej relacji-

⁷ M. Jagiełło, *Spotkania, które zmieniają*, Kraków 2012, s. 11–12.

⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 291.

⁹ J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 258–260.

¹⁰ W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006; s. 127; R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *VI Forum Pedagogów*, Wrocław 1993, s. 11–27.

¹¹ Zob. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przełożył J. Doktor, Warszawa 1992.

¹² M. Dudzik, S. Szczepańska, *Filmowanie jest filozofowaniem*, „Melee” 2009, nr 5 (1/2009), s. 6.

nej przestrzeni człowiek może zapytywać o drugiego człowieka, o świat, w którym żyje, o samego siebie. Zapytywanie osadzone w perspektywie dialogicznej

nie jest spekulatywne; jest to zapytywanie, które przejmuję całego człowieka. Ten człowiek jest zawsze niepowtarzalnym partnerem, uczestnikiem dziejącej się rzeczywistości, która jawi mu się już nie jako projekt niektórych jego władz poznawczych, lecz jako tajemnica¹³.

Relacja Ja–Ty to wydarzenie spotkania, nie zaś zdarzenie podmiotowe, „ponieważ Ja nie przedstawia sobie Ty, lecz owo Ty spotyka. Ty nie tkwi przecież w podmiocie, lecz w bycie”¹⁴.

Prawdziwy dialog pomiędzy Ja i Ty ma u swych podstaw założenie, które musi być głośno lub milcząco przyjęte przez jego uczestników:

ani ja, ani ty nie jesteśmy w stanie poznać prawdy o sobie, jeśli pozostaniemy w oddaleniu od siebie, zamknięci w ścianach naszych lęków, lecz musimy spojrzeć na siebie niejako z zewnątrz, ja twoimi, ty moimi oczami, musimy porównać w rozmowie nasze widoki i dopiero wtedy jesteśmy w stanie znaleźć odpowiedź na pytanie, jak to z nami naprawdę jest. [...] Pełna prawda jest owocem doświadczeń – twoich o mnie, a moich o tobie¹⁵.

Warunkiem tak rozumianego dialogu jest empatia, pojmowana jako coś więcej niż „wczuwanie się” w punkt widzenia drugiego człowieka. Chodzi tutaj o uznanie wyznania, że drugi człowiek/Inny/Ty „zawsze ma trochę racji”, co w konsekwencji powoduje zaakceptowanie kolejnego: „z pewnością ja nie całkiem mam rację”. Takie deklaracje uczestników dialogu powodują, że dążą oni ku wspólnocie przeżyć, ku wspólnocie jednego spojrzenia na podjęte zagadnienia, sprawy, rzeczy. Taki dialog to budowanie wzajemności, m.in. poprzez właśnie gotowość uczynienia prawdy drugiego człowieka/Ty częścią mojej prawdy (Ja), a prawdę o sobie (o Ja) uczynić częścią prawdy Ty. A to oznacza zbliżanie się do siebie, „wyjście z kryjówek”, budowanie pomostów między ludźmi, co nie jest łatwe i nie zawsze się udaje. Wyjście z kryjówki to początek dialogu:

Trzeba się wychylić, przekroczyć próg, wyciągnąć rękę, znaleźć wspólne miejsce do rozmowy. Miejsce to nie będzie kryjówką, w której człowiek pozostaje sam ze swoim lękiem, lecz miejscem spotkania, zaczątkiem jakiejś wspólnoty, początkiem domu¹⁶.

Trzeba pokonać wiele przeszkód, by rozpocząć dialog, wiele cierpliwości, by go kontynuować, przezwyciężyć lęk i usunąć uprzedzenia, znaleźć wspólny język, słowa, które dla uczestników dialogu znaczą to samo. Wówczas uczestnicy mają szansę dojść do jakiejś prawdy, bo tam, gdzie do prawdy się nie dochodzi, nie ma dialogu, jest tylko wymiana zdań¹⁷.

Pedagogiczna konsekwencja uznania przez nauczyciela wychowawcę dialogu jako idei wypełniającej całą przestrzeń edukacji – jako relacyjnego odniesie-

¹³ Tamże, s. 6.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ J. Tischner, *Etyka solidarności*, 2005, s. 22.

¹⁶ Tamże, s. 21.

¹⁷ Tamże.

nia się do świata, drugiego człowieka/Innego, samego siebie, jako wydarzenia, w którym Ja spotyka, a nie przedstawia sobie Ty – oparta jest na przeświadczeniu, że w relacjach edukujący–edukowany, nauczyciel–uczeń/student, wychowawca–wychowanek są oni „tożsami w swym człowieczeństwie”, tym samym wyraża się we wzajemnym zagadywaniu, zapytywaniu, dążeniu do wzajemnego poznania się, m.in. poznania przez nauczyciela wychowawcę autentycznej egzystencji dziecka, młodego człowieka, ucznia/studenta, poznania czynników warunkujących aktualną i konkretną sytuację, w której on się znajduje, w dążeniu do wzajemnego zrozumienia, m.in. zrozumienia przez nauczyciela/wychowawcę tego, co najgłębiej określa egzystencję dziecka, młodego człowieka, z czym łączy się jego najważniejsze pragnienia, troski, niepokoje, w okazywaniu wychowankowi/uczniowi/studentowi pomocy w odkrywaniu jego potencjału, możliwości, pasji, talentów, zdolności, w gotowości do uznania, że Ty „zawsze ma trochę racji”. Wychowawca/nauczyciel widzi w swoich wychowankach/uczniach/studentach nie tylko „odbiorców”, ale również i „dawców”, i nie tylko wiedzy, ale i całej gamy odczuć, uczuć, emocji, przekonań, idei, wartości, zaprasza tym samym uczestników spotkania w hermeneutyczną podróż, rozbudzającą pod względem umysłowym, emocjonalnym i działaniowym, sprzyjającą wzajemnemu zrozumieniu i poszukiwaniu prawdy. Wychowawca/nauczyciel jest dla swojego wychowanka/ucznia/studenta, ale i odwrotnie – wychowanek/uczeń/student jest dla swojego wychowawcy/nauczyciela właśnie tym Innym / tym Ty, którego spotyka na swojej drodze, dla którego „wychodzi ze swojej kryjówki”, jest gotów do jego dyspozycji. W tym ujęciu spotkanie z Innym jest jednym z najbardziej bogatych doświadczeń, jest szczególnym wydarzeniem. Wydarzeniem, które pociąga za sobą istotną zmianę w tej dialogicznej, relacyjnej przestrzeni:

Ten, kto spotyka, wykracza – transcendentuje – poza siebie w podwójnym sensie tego słowa: ku temu, komu może dać świadectwo (w stronę innego), i ku Temu, przed kim może złożyć świadectwo (przed Nim – Tym, kto żąda świadectwa). Dlatego należy powiedzieć: spotkać to do-świadczyc Transcendencji¹⁸.

2. Spotkanie z Innym

Doświadczenie drugiego człowieka wyraża się w spotkaniu Ja z Ty, w dialogu, w gestach, w twarzy Innego. Doświadczenie to jest czymś więcej niż tylko wzajemnym poznawaniem się, Ty chroni Ja przed jego własnym imperializmem. Inny/Ty jest tą osobą, która zagaduje Ja, która powoduje, że Ja słucha i odpowiada.

Spotkanie Ja z Ty, realizujące się w duchu idei dialogu, staje się edukacyjną sytuacją, hermeneutyczną podróżą, która sprzyja odkrywaniu i rozumieniu samego siebie, Innego, świata, która pozwala na różnorodność wypowiedzi, od-

¹⁸ J. Tischner, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Kraków 2012, s. 25.

mienne poglądy; sytuacją, która może zmienić człowieka w sposób szczególny, ale przede wszystkim dzięki której otwiera się sfera „pomiędzy” – przestrzeń między Ja i Ty, miejsce, gdzie realizuje się człowiek¹⁹.

W spotkaniu z Innym Ja ma więc możliwość zdobywania nowych przeżyć, wrażeń, doświadczeń, wiedzy o sobie i o drugim człowieku/Innym,

Inny mieści w sobie paradoks: on jest inny niż ja, a jednak do mnie podobny – podobny w inności i inny w podobieństwie. [...] Inność innego wydobywa na jaw moją własną inność. Inność jest wzajemna. Inność zaskakuje, przynosi wciąż nowe niespodzianki, w całej przewidywalności jest nieprzewidywalna. Ciąg doświadczeń innego zamykają dwie granice: nigdy nie może dojść do tożsamości „nas” i nigdy nie może dojść do pełnego zróżnicowania „między nami”. Zamknięta między tymi granicami „inność” jest dramatycznym ujawnieniem obustronnych tajemnic²⁰.

Dzieje się wzajemna przemiana, warunkiem której jest właśnie dialog, autentyczność, zaangażowanie²¹. Tylko wówczas możliwe staje się spotkanie jako szczególne wydarzenie, które, gdy nastąpi, „okazuje się, że było przygotowane przez całą przeszłość osób, które się spotkały. Widać wówczas, jak istotną rolę we wzajemnym naprzeciw siebie odgrywa to, co ci ludzie mają już za sobą”²². Zaplecze spotkań można rozumieć jako sferę przeżywanych przez ludzi idei i wartości, przestrzeń, która ustanawia uczestnikom spotkania

nowy świat – świat spraw ważnych i nieważnych, chwil doniosłych i błahych, czasów świętych i czasów powszednich – słowem ustanawia hierarchię. Podejmując dialog z drugim, przychodzę ku niemu z wnętrza jakiejś hierarchii; i drugi, podejmując dialog ze mną, przychodzi ku mnie z wnętrza hierarchii. Dialog tylko wtedy będzie owocny, gdy nasze hierarchie będą podobne lub gdy będą zdolne upodobnić się do siebie²³.

W takim wydarzeniu nie chodzi przecież tylko o relację Ja–Ty, ale również o „my”, o filozofię wspólnoty. Wspólnota i jej doświadczanie wydarza się jako współ-czasowość otwartych na siebie nawzajem ludzi/Ja–Ty. To, co się dzieje, jest wzajemnym obdarowywaniem się. Współ-czasowość relacji Ja–Ty jest czymś szczególnym, niepowtarzalną chwilą, impresją niepozostającą przecież bez znaczenia i dla teraźniejszości, i dla przyszłości, ujawnia otwartość człowieka na transcendencję.

Zakończenie

Spotkanie z Innym zaprasza w świat drugiego człowieka, daje możliwość jego zrozumienia, jak również pomaga w odkrywaniu i zrozumieniu samego sie-

¹⁹ M. Buber, dz. cyt., s. 218.

²⁰ J. Tischner, *Inny*, „Znak” 2004, nr 1 (584).

²¹ Zob. J. Tarnowski, dz. cyt., s. 256–260.

²² J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, s. 17.

²³ Tamże, s. 17–18.

bie, sprzyja odkrywaniu sposobów bycia w świecie, sposobów (współ)bycia z drugim człowiekiem, nowych horyzontów, rozwiązań, możliwości, ale i ograniczeń, może ośmielać do twórczej aktywności, zachęcać do poznawczej przygody, pomagać w poszukiwaniu własnej Narracji. Ten rodzaj pedagogii, opartej na dialogu, w powyższym rozumieniu wart jest nieustannego zainteresowania, promowania, realizowania, zaprasza do relacyjnego bycia w świecie, w którym spotkanie Ja–Ty jest szczególnym wydarzeniem. Spotkać kogoś/drugiego człowieka/Innego – to coś więcej niż mieć świadomość, że ten ktoś jest obecny obok mnie lub przy mnie. Człowiek wmieszany w uliczny tłum ma świadomość, że obok niego jest drugi człowiek/Inny, co nie oznacza, że go spotyka²⁴. Spotkanie z drugim człowiekiem/Innym jest takim wydarzeniem,

które otwiera przed spotykanym i spotykającym nowy wątek dramatyczny. Bodaj pierwszym następstwem spotkania jest zmiana znaczenia przestrzeni, w której znajduje się spotykający. Przestrzeń zaczyna przypominać skrzyżowanie dróg. Inny, którego napotykam, znajduje się w ruchu, co sprawia, że i we mnie budzi się świadomość ruchu. [...] Obojętna dotąd przestrzeń staje się przestrzenią poprzecinaną możliwymi drogami²⁵.

Przestrzenią wolności, przestrzenią zmian, transcendencji. Dlatego spotkać Innego – „to do-świadczyc Transcendencji”.

Summary

The Meeting with the Other/You in a Spirit of Dialogue Idea

The meeting with the Other/You in a spirit of dialogue idea is a special event, hermeneutical journey, awakening your in terms of mental, emotional and action of is a special event, hermeneutical journey, awakening your in terms of mental, emotional and action of the persons involved, it is something more than just a conversation. In this perspective, the meeting is so something more than just cognition myself, “You” protects “I” against his own imperialism. Other are the one who talks to I, which causes that I listen and respond, happens educational situation that fosters discovering and understanding of himself and the Other, world, that can change a man in a special way by which opens sphere “between” – the space between me and you, a place where a man realizes. Type pedagogy based on dialogue in the above sense is worth a constant interest, promote, implement, invites in the relational space in which meeting I – You is a special experience. Therefore, the meeting in the spirit of dialogue idea have done the subject of my considerations.

Keywords: Other, meeting, dialogue.

²⁴ Tamże, s. 25.

²⁵ J. Tischner, *Inny...*

Paweł ZIELIŃSKI

Główne idee i przedstawiciele tradycyjnego mahajanistycznego i neokonfucjańskiego wychowania w Korei

Słowa kluczowe: pedagogika humanistyczna, pedagogika kultury, tradycyjne wychowanie w Korei, wychowanie buddyjskie, wychowanie konfucjańskie, wychowanie na Dalekim Wschodzie.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie wartości wychowawczych zawartych w dorobku głównych przedstawicieli koreańskiego tradycyjnego buddyzmu mahajany oraz neokonfucjanizmu, zaliczanych do najwybitniejszych twórców kultury koreańskiej i dalekowschodniej. Ponadto wskazano na pewne odniesienia i powiązania z założeniami współczesnej myśli humanistycznej w kulturze zachodniej. W uzasadnieniu wyboru tematu warto dodać, że wpływy kultury koreańskiej bezpośrednio zaznaczyły się i w naszym kraju. Druga powstała w Polsce i istniejąca do dziś wspólnota buddyjska wywodzi się z linii nauczania koreańskiego buddyzmu zen. Uchwycenie i prezentacja wspomnianych wartości wychowawczych ma na celu wzbogacenie i wsparcie rozwoju współczesnej pedagogiki humanistycznej i innych nauk humanistycznych w naszym kraju, w zgodzie z założeniami uniwersalizmu i edukacji globalnej. Główni przedstawiciele koreańskiego buddyzmu mahajany to Wŏnhyo¹ i Chinul², a neokonfucjanizmu: T'oegye i Yulgok³. Przeprowadzone stu-

¹ Poglądy filozoficzne Wŏnhyo i ich znaczenie dla rozwoju wczesnego państwa koreańskiego zaprezentowano w dziele: Ch.-H. Pak, *Wŏnhyo's Philosophical Thought*, [w:] *Assimilation of Buddhism In Korea: Religious Maturity and Innovation in the Silla Dynasty*, red. L.R. Lancaster, C.S. Yu, Berkeley 1991.

² Opis systemu Chinula, a także roli, jaką odegrał w rozwoju buddyzmu zen w Korei, można odnaleźć w pracy: H.S. Keel, *Chinul: The Founder of Korean Son Buddhism*, Berkeley 1984.

³ O ich poglądach i wkładzie w rozwój koreańskiego neokonfucjanizmu i kultury można przeczytać w dziele: *The Rise of Neo-Confucianism in Korea*, red. T. de Bary, J.K. Haboush, New York 1985.

dia odwołują się do filozofii wychowania, najwięcej uwagi przy rekonstrukcji i interpretacji wkładu wspomnianych przedstawicieli zwrócono na kwestie etyczne, antropologiczne oraz aksjologiczne, nie pomijając również wyraźnie z nimi powiązanego aspektu ontologicznego i epistemologicznego rozpatrywanych poglądów. W Korei dopiero w XX wieku nastąpiło odejście od tradycyjnych, głównie buddyjskich i konfucjańskich wzorów wychowania. Taoizm nie był w Korei powszechnie znany i szczególnie popularny⁴. Na Zachodzie wśród największych ugrupowań religijnych można wymienić również buddystów, a konfucjaniści i taoiści tworzą zaledwie niewielkie liczebnie ugrupowania⁵.

1. Rozwój państwa i kultury koreańskiej

Państwo koreańskie ma starożytny rodowód, a sama jego nazwa wywodzi się od królestwa Koryŏ (Goryeo), istniejącego w latach: 935–1392. Początki państwowości koreańskiej sięgają jednak co najmniej I tysiąclecia p.n.e., gdy istniało na Półwyspie Koreańskim we Wschodniej Azji królestwo zwane Go-Joseon, czyli Dawne Joseon (Joseon – Ziemia Porannej Ciszy), które upadło w I wieku p.n.e. Zamieszkiwała je jednolita pod względem etnicznym grupa ludności – Koreańczycy.

Potem na terenie Mandżurii i Półwyspu Koreańskiego powstało wiele małych państewek, których losy były rozmaite, część uzależniła się od Chin, część od konfederacji mniejszych królestw. Chińczycy dominowali na Półwyspie Koreańskim do IV wieku n.e., oddziałując również kulturowo, m.in. pojawiły się tam wówczas szkoły konfucjańskie i pismo. Następnie na ziemiach koreańskich wyodrębniły się trzy organizmy państwowe: Koguryŏ (Goguryeo), Paekche (Baekje) i Silla, które walczyły o dominację. W Koguryŏ, największym z tych państw, potęgze gospodarczej i militarnej, pojawiły się pierwsze koreańskie szkoły konfucjańskie. Z kolei Paekche, kraj leżący na południu półwyspu, silnie oddziaływał na Japonię, która mimo utraty w VI wieku n.e. przyczółka koreańskiego przyjęła stamtąd buddyzm i pismo znakowe.

Jednak to nie Koguryŏ, ale Silla podbiła w VII wieku pozostałe królestwa, korzystając z pomocy chińskiej dynastii Tang, a następnie wyzwoliła się spod wojskowej dominacji Chin. Ówczesne państwo koreańskie wspierało buddyzm, który szybko rozpowszechnił się w kraju, w tym okresie powstało wiele kamiennych budynków: pagód, pałaców, grobowców, ale też obserwatorium astronomiczne, które zachowały się do dzisiaj w rejonie Gyeongju, stolicy Silli (obecnie miasto w Korei Południowej, którego zabytki znajdują się na liście światowego dziedzictwa UNESCO).

⁴ K. Burns, *Księga mędrców Wschodu*, przekł. J. Korpanty, Warszawa 2006, s. 236.

⁵ Na początku XXI wieku w Stanach Zjednoczonych było 0,8 miliona buddystów. Por.: R. Janik, *Sekty i związki religijne*, Lublin 2002, s. 110.

Silla przetrwała do X wieku, a następnie wyłoniło się wspomniane królestwo Koryŏ, obalone w końcu XIV wieku przez koreańskiego generała Yi Seong-gye, który przy wsparciu ze strony chińskiej dynastii Ming założył swoją dynastię zwaną Chosŏn (1392–1910). Nastąpiły duże zmiany w państwie, stolica została przeniesiona do miasta nazywanego dziś Seul, religią państwową został konfucjanizm, a w następnym wieku zaczęło obowiązywać w kraju pismo koreańskie. Konfucjanizm z czasem nabrał wymiaru nauki stosowanej czy praktycznej (kor. *shilhak*), w Korei zaczęto podkreślać rangę rozwoju ekonomicznego, społecznego i technologicznego, również nawiązania kontaktów z Zachodem (do czego doszło w latach osiemdziesiątych XIX wieku), a celem było stworzenie nowoczesnego państwa koreańskiego. Do XIX wieku Korea znajdowała się pod wpływami Chin i Rosji.

W końcu XIX wieku Korea dostała się pod wpływy Japonii, która wymusiła otwarcie portów, nastąpiła również zmiana nazwy państwa z Chosŏn na Taehan Cheguk, czyli Cesarstwo Koreańskie. W 1910 roku Korea dostała się pod trwającą kilkadziesiąt lat okupację japońską. W tym okresie Japończycy wynarodowiali Koreańczyków, doszło też do ludobójstwa na narodzie koreańskim. Podczas II wojny światowej na terenie półwyspu istniała silna partyzantka komunistyczna pod wodzą Kim Ir Sena. W 1945 roku od północy kraj zajęły wojska radzieckie, a od południa amerykańskie. W rezultacie doszło do podziału kraju na dwie Koree, utrwalonego przez wojnę koreańską. Jednocześnie upowszechniły się dwa systemy wychowania. W Koreańskiej Republice Ludowo-Demokratycznej system wychowania opiera się na doktrynie *džucze* (*juče, czu-czhe*), samodzielności Koreańczyków w podstawowych dziedzinach życia kraju, m.in. w ideologii, polityce, ekonomii i obronności, co *de facto* jest fikcją. W Republice Korei, czyli Korei Południowej, system wychowania wzoruje się na systemie edukacji amerykańskiej⁶.

2. Idee samorealizacji, tolerancji i ekumenizmu w naukach buddyjskiego myśliciela Wŏnhyo

W okresie zjednoczenia królestw, w Silli żył buddyjski mnich Wŏnhyo (617–686), wybitny przedstawiciel kultury koreańskiej, do dziś utożsamiany na Dalekim Wschodzie z ideą pojednania w sporach religijnych, politycznych i innych. Jego proces samokształtowania⁷ wg przekazu tradycyjnych źródeł prawdopodobnie polegał na studiach u wielu nauczycieli różnych szkół religijnych, choć Wŏnhyo (imię buddyjskie oznaczające Brzask Rozpraszający Ciemności) preferował niezა-

⁶ P. Zieliński, *Wychowanie i systemy edukacyjne w kulturach Dalekiego Wschodu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 382–385.

⁷ W rozumieniu S. Palki.

leżność myśli, poleganie na własnych sądach i samokształcenie. W drodze po nauki do Chin, do których ostatecznie nie dotarł, mnich doznał oświecenia, nagłego wglądu egzystencjalnego, który uformował jego światopogląd: wszystko wytwarza umysł, z niego pochodzi wszelkie postrzeganie, poza nim nie ma uniwersalnych praw. Myśli wytwarzają składowe rzeczywistości, gdy ustają, świat jest niezróżnicowany, jest całością. Wszystkie sfery egzystencji są tylko świadomością.

Wõnhyo był człowiekiem otwartym i tolerancyjnym, uważał, że nie należy zbyt podporządkowywać się nakazom i zakazom wynikającym z doktryny buddyjskiej, właściwa droga życia, wyzwolenie się z *samsary* i przekroczenie życia i śmierci w akcie pierwotnego doświadczenia człowieka, jakim jest oświecenie, jest możliwe dla kogoś, kto pozbedzie się zmartwień i strachu. Wõnhyo był też człowiekiem konsekwentnym, gdy urodził się mu syn ze związku z księżniczką koreańską, mnich porzucił stan zakonny i wybrał życie wędrowca. Już jako człowiek świecki nauczał prosty lud wiary w Buddę Amidę, a innych ludzi przez swoje niekonwencjonalne zachowania i ezoteryczne prowadzenie⁸. Dociekał istoty *Sutry Diamentowego Skupienia* i innych buddyjskich pism mahajany, starając się wnikać w ich podstawowy i bezpośredni przekaz, odrzucając wyszukane interpretacje i zaznaczając niedoskonałość ludzkiego języka w wyrażaniu prawdy o oświeceniu. Ten buddyjski mistrz starał się łączyć teorię z praktyką, ale też doprowadzić do harmonijnego zintegrowania ówczesnych szkół i sekt buddyjskich, występujących w Korei, jak również w Chinach, takich jak: Czysta Kraina, San-Lun, Satyasiddhi (Ch'eng-shih), Tiantai (T'ien-tai, inaczej Szkoła Lotosu, która wchłonęła Szkołę Nirwany), Hua-yen (nazwa chińska, również Huayan, w Korei Hwaõm, sekta współtworzona przez Wõnhyo i znanego mnicha koreańskiego Ŭisanga, w Japonii nazywana Kegon) oraz Chan (kor. Sõn, jap. Zen), wskazując na wspólne ich cechy, a pomniejszając dzielące ich różnice. Stworzył sektę zwaną Tongbulgyo (Nauka Wszegarniającego Buddyźmu, inaczej Hae-donggyo, czyli Nauka Koreańska), której przekaz zapewniał, iż każdy może osiągnąć oświecenie, każdy może odrodzić się w krainie Amidy. Gdy doszło do zjednoczenia trzech królestw, Wõnhyo starał się doprowadzić do integracji ich mieszkańców w jeden naród. Był znany i ceniony w kraju i poza ówczesną Koreą, zwłaszcza w Chinach, potem również w Japonii, obecnie już na całym świecie. Jego życie zostało opisane w *Biografiach wybitnych mnichów [zebranych w okresie] Song (Song gaoseng zhuan)*, chińskim dziele napisanym przez Zangninga w 988 roku.

Wõnhyo jest autorem 86 komentarzy do sutr i traktatów, z czego przetrwała czwarta część. Najbardziej znane i wciąż studiowane są: traktat *Wzbudzenie Wiary w Mahayanę* oraz *Komentarz do Sutry Diamentowego Skupienia* i *Komentarz do Sutry Nirwany (Mahāparinirvāna Sūtra)*⁹. W traktacie *Wzbudzenie Wiary w Mahayanę* Wõnhyo starał się pogodzić ze sobą dwie szkoły buddyźmu

⁸ K. Burns, dz. cyt., s. 237.

⁹ J.P. Rurarz, *Historia Korei*, wyd. 2 popr., Warszawa 2009, s. 144–147.

Wielkiego Wozu, a mianowicie madhjamików i jogaczarów, wskazując na Jeden Umysł (Jedno Serce) jako ontologiczną podstawę apofatycznego podejścia pierwszej szkoły i katafatycznego drugiej, a tym samym dopełniając oba te stanowiska¹⁰. W kolejnych dziełach, jak *Traktat o dziesięciu sposobach uzgodnienia doktrynalnych kontrowersji*, dążył do zniweczenia kontrowersji wokół różnic doktrynalnych między różnymi szkołami, które mogłyby uniemożliwić poznanie podstawowego przekazu religijnego. Wszystkie sutry buddyjskie według niego mają podstawowe znaczenie, gdyż z absolutnego punktu widzenia wszelkie kontrowersje można zharmonizować. Teksty buddyjskie można też klasyfikować, część wyraża jedynie absolutny aspekt egzystencji, część opisuje zwykłą naturę świata, jego tworzenie i dezintegrację, i te opisywane aspekty są przeciwstawne. Istnieje jeszcze trzeci poziom klasyfikacji tekstów, czyli teksty i nauczanie wskazujące na zsyntetyzowanie rozmaitych podejść i doktryn buddyjskich w oparciu o teorię *tathāgatagarbhy* – Natury Buddy, która umożliwi kompleksowe przedstawienie natury rzeczywistości oraz zapewni istotom osiągnięcie oświecenia. Koreański mistrz wymienia tutaj jako przykłady *Sutrę Diamentowego Skupienia* oraz własny tekst: *Wzbudzenie Wiary w Mahayanę*¹¹. W wysoko ocenianym *Komentarzu do Sutry Diamentowego Skupienia* Wõnhyo objaśnił poszczególne praktyki medytacyjne, ostatecznie wskazując na „kontemplację jednego smaku” (pozbawionej smaku dharmy, czyli Jednego Umysłu)¹².

Wõnhyo jest twórcą buddyjskiej ekumenicznej filozofii *t'ong*. Miał to być buddyzm całościowy, zjednoczony i synkretyczny. U genezy tej filozofii leży doświadczenie oświecenia przez Wõnhyo. Mistrz był przekonany, że wszelkie doktrynalne spory wiodą donikąd, a wszyscy ludzie pochodzący ze wszystkich warstw społeczeństwa mogą doświadczyć oświecenia, nie należy więc tracić czasu, lecz praktykować i przebudzić swój umysł¹³. Filozofia ta, najpełniej wyrażona w dziele *Simmun hwajaengnon (Traktat o dziesięciu sposobach uzgodnienia doktrynalnych kontrowersji)*, zawiera syntezę doktryn i praktyk medytacyjno-kontemplacyjnych koreańskich nurtów buddyjskich, podkreślającą uniwersalizm i najwyższą rangę oświecenia. W dziele Wõnhyo próbuje pogodzić dziesięć sprzecznych doktryn w buddyzmie. Esencją buddyzmu ma być idea „Jednego Umysłu” – Ekayany, wzajemnego powiązania wszystkiego we wszechświecie i potrzeby odbycia wewnętrznej podróży w celu doświadczenia tej prawdy. Jego usiłowania mają na celu taką adaptację buddyzmu, aby był on do przyjęcia przez całe koreańskie społeczeństwo VII wieku¹⁴.

¹⁰ J.-R. Shim, *Wõnhyo*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, oprac. I.P. McGreal, przekł. Z. Łomnicka, I. Kałużyńska, Warszawa 1997, s. 514–515.

¹¹ Tamże, s. 515–516.

¹² Tamże, s. 517–518.

¹³ Tamże, s. 516–517.

¹⁴ T. Koizumi, *Adoption and Adaptation of an Imported Culture: Buddhism in Thailand and Korea*, „Society and Culture: Journal of the Socio-Cultural Institute of Ryukoku University” 2004, nr 6, s. 186–187.

Harmonizowanie kontrowersji, szukanie pojednania, tolerancyjność, samodzielność myślenia i niezależność od nauczycieli, konsekwencja i odpowiedzialność za własne czyny oraz wyzbywanie się zmartwień i lęków na drodze do odkrycia wewnętrznej prawdy i egzystencjalnego spokoju są ideami pedagogicznymi jakże wartościowymi i dzisiaj. Nie tylko głoszenie ich, ale również przykład samego życia Wŏnhyo wydaje się zdumiewająco blisko korespondować ze wskazaniem współczesnych przedstawicieli filozofii i pedagogiki egzystencjalnej i personalistycznej oraz innych nurtów i kierunków humanistycznych.

3. Synkretyzm mnicha sŏn Chinula

W państwie Koryŏ w miarę harmonijnie koegzystowały ze sobą trzy religie: buddyzm jako religia państwowa, konfucjanizm oraz taoizm. Za najwybitniejszą postać tego okresu koreańskiej kultury często uważa się Pojo Chinula (1158–1210), reformatora moralnego i duchowego życia buddystów. Był on twórcą szkoły Sŏn (Zen) Chogye, wykorzystującej w nauczaniu *koany* (kor. kungan)¹⁵. Jest to jedna z metod nauczania i praktyki zen, a dokładniej pisząc – są to roztrząsane przez ucznia zen paradoksalne zdarzenia, zazwyczaj z życia mistrzów zen, podważające utarte schematy postrzegania, myślenia i przywiązania człowieka. Koan ma umożliwić uczniowi sięgnięcie poza logiczny umysł i świat dualny przez intuicyjny wgląd w naturę rzeczy, a także pogłębiać ten wgląd. Już w XI wieku w Korei podjęto próby połączenia ze sobą założeń szkół scholastycznych, takich jak Hwaŏm (Huayan), posiadających rozwinięty i skomplikowany system filozoficzny, z antyintelektualnym z założenia Sŏn, co ostatecznie udało się właśnie Chinulowi. Uważał on, że podejście oparte na studiowaniu pism i stopniowym doskonaleniu się moralnym można pogodzić ze stanowiskiem opartym na bezpośrednim doświadczeniu wglądu, propagowanym przez zen¹⁶.

Synkretyzm Chinula wynikający z jego własnej drogi życiowej i praktykowania buddyzmu, zarówno przez studiowanie pism, jak i medytacje, godzący nagłe oświecenie (jap. *satori*) ze stopniowym doskonaleniem się moralnym i duchowym, został odrzucony dopiero w koreańskim buddyzmie zen w XX wieku. Przedstawiany mistrz zen przez swe działania na tyle wzmocnił szkołę zen w Korei, że ta zaczęła dominować nad innymi szkołami buddyjskimi przez kolejne stulecia, a stan ten utrzymuje się aż do dziś. Chinul był też zwolennikiem wspólnych praktyk we wspólnotach buddyjskich mnichów i ludzi świeckich¹⁷. W końcu XII wieku założył wspólnotę buddyjską *Samādhi i Prajñi*, która z czasem stała się *Wspólnotą doskonalenia sŏn* i ulokowała się w klasztorze Kilsang

¹⁵ Nauki i praktyki tej szkoły dotarły do Polski w 1978 r. za sprawą koreańskiego mistrza sŏn Seung Sahna i są kultywowane do dziś w buddyjskiej wspólnotie – Szkole Zen Kwan Um.

¹⁶ K. Burns, dz. cyt., s. 237–238.

¹⁷ P. Zieliński, dz. cyt., s. 382.

na górze, której nazwę zmieniono na Chogye. Od niej pochodzi nazwa szkoły zen dominującej w Korei, założonej w połowie XIV wieku przez T'aego Pou (Taego Bou), która zjednoczyła w sobie wszystkie dotychczasowe szkoły sŏn.

Główny wkład Chinula do kultury buddyjskiej i koreańskiej, według badań Roberta Buswella, dotyczył następujących kwestii: synkretyzmu, oglądu szkół zen, pojednania szkół doktryny z zen, nagłego przebudzenia i stopniowego doskonalenia się, oświecenia oraz metod medytacji¹⁸. Według tradycyjnego przekazu sam Chinul, studiując teksty buddyjskie, aż trzykrotnie doświadczył satori.

Wspomniane pojednanie szkół buddyjskich polegało na tym, że Chinul z doktryny szkoły Hwaŏm uczynił intelektualną bazę dla praktyk medytacyjnych sŏn¹⁹. Wprowadził też w sŏn, odwołując się do chińskiego chán, skrótową metodę pracy z koanami, zwaną *hwadu* (chiń. *huatou*)²⁰. Nie polega ona na intelektualnym roztrząsaniu koanu, ale uchwyceniu jego sedna przez nieustanne skupienie się na jednym słowie, oddającym głęboki sens koanu.

W swym pierwszym dziele: *Zachęta do praktyki. Umowa wspólnoty koncentracji i mądrości* Chinul przeciwstawił się dotychczasowemu systemowi buddyjskiemu w Korei i jego przedstawicielom nadużywającym swej pozycji oraz wskazał na potrzebę zreformowania buddyzmu. Stwierdził, że praktyka wyznawców szkoły Czystej Ziemi i zawieranie się Buddzie Amitābhi nie jest wcale właściwą drogą w wieku upadku moralnego, że ludzi stać na więcej, gdyż każdy może przebudzić się. Zapoczątkowany przez Chinula ruch reformatorski stale rozwijał się i doprowadził do wielkiego rozwoju klasztoru Kilsang. Wkrótce Chinul wprowadził, wzorując się na poglądach chińskiego mistrza chán Tahui Tsung-kao (Dahui Zonggao, 1089–1163), metodę *wadu*, która zdominowała praktykę zen w Korei i jest stosowana powszechnie do dzisiaj²¹.

Kolejne dzieło Chinula *Napomnienia dla początkujących uczniów* zawiera normy postępowania w klasztorach sŏn. Mistrz zen wskazuje w nim początkującym uczniom, że najważniejsze jest ich postępowanie etyczne. Właściwi nauczyciele zen są dobrymi przewodnikami na tej drodze, to dzięki życiu etycznemu mnich może dalej doskonalić się²².

W dziele *Sekrety doskonalenia umysłu*, obecnie występującym pod nazwą *Nie szukaj na zewnątrz (swego umysłu)*, najbardziej znanym i poważanym tekście koreańskiego zen, Chinul zaprezentował podstawowe praktyki zen oraz własne poglądy dotyczące praktyki koncentracji i mądrości w kontekście nagłego przebudzenia i stopniowego doskonalenia się²³.

W kolejnym tekście: *Bezpośrednia rozmowa o prawdziwym umyśle*, Chinul przedstawił bardziej zaawansowane metody doskonalenia umysłu. Zapresento-

¹⁸ *The Korean Approach to Zen*, przekł. i Wprowadzenie R.E. Buswell Jr, Honolulu 1983, s. 36–95.

¹⁹ T. Koizumi, dz. cyt., s. 188.

²⁰ *The Korean...*, s. 66.

²¹ J.-R. Shim, *Chinul*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 522–523.

²² Tamże, s. 523.

²³ Tamże, s. 523–524.

wał jego zdaniem najbardziej skuteczną metodę „[stanu] bez umysłu”, służącą do przebudzenia, oraz opis dziesięciu technik, spośród których można wybierać i doskonalić własne, aby pozbyć się złudzenia istnienia „samego siebie” i momentalnie zmanifestować prawdziwy umysł²⁴.

Przed śmiercią Chinul ukończył jeszcze kilka prac. W jednej z nich: *Wypisach ze zbioru dharmy* (kor. *Chōryo*), pracy porównywanej do *Summa theologiae* św. Tomasza z Akwinu, autor m.in. łączy praktykę zen z doktryną, wskazując na synkretyzm swej filozofii, przedstawia też trzy poziomy przebudzenia człowieka. Pierwszy to wstępne przebudzenie intelektualne, osiągnięcie właściwej wiary niezbędnej do praktykowania drogi Buddy, uświadomienie sobie, że każdy już jest Buddą, tyle że trzeba to urzeczywistnić. Kolejny poziom to stopniowe doskonalenie się w celu oczyszczenia się z przeszłych ograniczeń oraz wypracowania odpowiedniej jakości umysłu. Ostatni poziom to osiągnięcie urzeczywistnienia – właściwego przebudzenia, możliwy dzięki stopniowemu doskonaleniu się²⁵.

Buddyzm w dwunastowiecznej Korei był najważniejszym prądem intelektualnym i religijnym. Oryginalnym wkładem Korei do myśli buddyjskiej było wypracowane przez Chinulę podejście synkretyczne, według którego „można skutecznie użyć spekulatywnej metafizyki doktrynalnej szkoły Hwanom w celu poparcia soteriologicznych poglądów szkoły sōn”²⁶.

4. Idea samodoskonalenia moralnego neokonfucjanisty T’oegyego

W państwie Chosŏn, rządzonym przez długowieczną dynastię o tej samej nazwie, religią państwową stał się konfucjanizm, który również predestynował do bycia „nauką”. Najwybitniejszą jego postacią był Yi Hwang, znany też jako Yi T’oegye (1501–1570), który posiadał gruntowne wykształcenie konfucjańskie i wielokrotnie pełnił stanowiska wysokich urzędników służby cywilnej, ponadto był uczonym neokonfucjańskim i poetą. Jako tajny inspektor królewski, znany ze swej uczciwości, zwalczał korupcję wśród urzędników państwowych, był także rektorem najlepszej wówczas akademii konfucjańskiej, doradcą króla i założycielem istniejącej do dziś Tosan Sŏwŏn, Akademii na Górze Garnarczy, w której wykształcił wielu uczonych neokonfucjanistów.

Neokonfucjanizm jest zapoczątkowaną około X wieku w Chinach dynastii Song odmianą konfucjanizmu, systemu filozoficzno-religijnego, który ukształtował się w oparciu nie tylko na myśli samego Konfucjusza, ale też najwybit-

²⁴ Tamże, s. 524.

²⁵ Tamże, s. 524–525.

²⁶ Tamże, s. 521.

niejszych kontynuatorów jego filozofii, zwłaszcza Mencjusza. Według Konfucjusza podstawy edukacji tworzą nauki moralne oraz przekazywanie wiedzy. Nauki moralne odwoływały się do filozofii, a zwłaszcza etyki oraz polityki. Wychowanie moralne miało zapewnić porządek w rodzinie i państwie oraz utrzymać pokój na świecie. Opierało się przede wszystkim *na właściwym stosunku do człowieka oraz humanitarności* (chiń. *ren*)²⁷ i miało ukształtować człowieka szlachetnego (chiń. *junzi*). *Ren* jako miłosierdzie i człowieczeństwo obliguje człowieka do kierowania innych na dobrą drogę i właściwego wypełniania własnych obowiązków w społeczeństwie²⁸. Według Konfucjusza, którego poglądy większość badaczy traktuje jako materialistyczne i kolektywistyczne, można człowieka szlachetnego kształtować od zewnątrz, jako że musi on całkowicie podporządkować się autorytetom i wypełniać swe powinności społeczne. Inaczej jest u Mencjusza, który rozwinął konfucjańską ideę *ren*, zakładając, że jej zaczątki tkwią we wnętrzu każdego człowieka, którego natura jest dobra. Dla Meng Ke ideałem wychowania jest człowiek prawy oraz mędrzec, a wychowanie moralne stało się procesem nie tylko wychowania, ale też samowychowania. Przez opanowanie umysłu człowiek może opanować swe popędy i przestać krzywdzić innych, co oddaje również sedno mencjuszowskiego rozumienia wychowania. To w procesie dialogu należy wzmacniać zaczątki pozytywnych cech człowieka, jak *ren* oraz *yi*, czyli prawość²⁹, ale główną pracę nad rozwojem tych i innych cnót musi wykonać on sam. W ten oto sposób w konfucjanizmie pojawiły się wyraźne idee idealistyczne, egzystencjalne i psychologiczne. To jednostka, a nie społeczeństwo ma decydować o swych wyborach, ma opanować umysł, a jej wola ma decydować o prawości i wprowadzić ją na poziom istnienia człowieka – mędrca³⁰.

Yi T'oege był pod wpływem idei filozoficznych chińskiego neokonfucjanisty Zhu Xi (1130–1200), który reprezentował jedną z dwóch głównych szkół neokonfucjańskich, tzw. szkołę zasad³¹. To jej filozofia, a zwłaszcza poglądy samego Zhu Xi stanowiły podstawę oficjalnej ideologii państwa chińskiego oraz egzaminów urzędniczych w szkołach chińskich od początku XIV wieku aż do początku XX wieku. W skrócie poglądy te są następujące: rzeczywistość tworzą dwa elementy: *li* jako zasada czy forma oraz *qi* jako siła materialna, która wypełnia formę. *Taiji*, czyli Najwyższa Jedność, jest najwyższą zasadą, która rządzi wszechświatem. Człowiek posiada *li*, jego natura jest dobra. Może jednak stać się zły na skutek pewnych relacji ze środowiskiem. W procesie edukacji, czyli

²⁷ Y. Huanyin, *Konfucjusz (551–479)*, [w:] *Myśliciele - o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 468–469.

²⁸ M. Religa, *Wstęp*, [w:] Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrcach i naturze ludzkiej*, tł. M. Religa, Warszawa 1999, s. 7–8.

²⁹ K. Burns, dz. cyt., s. 195.

³⁰ Główne idee pedagogiczne Meng Ke oraz ich współczesny wymiar rozpatrzyłem w rozbudowanym artykule pt.: *Współczesny charakter myśli pedagogicznej Mencjusza, drugiego wielkiego konfucjanisty*, złożonym do druku w warszawskich „Studiach z Teorii Wychowania”.

³¹ Drugą była szkoła umysłu.

przede wszystkim studiowania osiągnięć konfucjańskich klasyków, należy stopniowo oczyścić *li*, swą oryginalną naturę, z zanieczyszczeń i naleciałości *qi*, czyli natury nabytej, a następnie zachować *li* jako naturę nieskalaną³². W ten sposób człowiek wyzbędzie się egoizmu, będzie istotą rozwiniętą moralnie i posiadającą świadomość swej prawdziwej tożsamości, która jest identyczna z tożsamością wszechświata.

W *Księdze Mencjusza* jest mowa o Czterech Początkach: humanitarności (*ren*) opierającej się na współczuciu, sprawiedliwości (prawości, *yi*) opierającej się na poczuciu wstydu i dezaprobaty, obyczaju (*li*) opierającym się na poczuciu godności i szacunku, oraz mądrości (*zhi*) opartej na umiejętności odróżnienia dobra od zła³³. Pod koniec swojego życia Yi T'oege przeprowadził słynną i spisana debatę z Kobongiem (1527–1572) na temat „czterech i siedmiu”, ważnych elementów doktryny neokonfucjańskiej, czyli wymienionych już Czterech Początków oraz siedmiu emocji: radości, gniewu, smutku, lęku, miłości, nienawiści oraz pożądania, przedstawionych w *Zapiskach o etyce* (chiń. *Liji*), dziele zaliczanym do *Pięcioksięgu Konfucjańskiego*³⁴. Debatę została opublikowana w pracy pt.: *Korespondencja T'oege-Kobonga*. Wspomniany już chiński neokonfucjanista Zhu Xi wiązał cztery początki z zasadą (*li*), a emocje z siłą materialną (*qi*), z których miały wypromieniowywać. Tym samym po części ten filozof potwierdził poglądy Mencjusza o dobrej ludzkiej naturze, podzielane przez zdecydowaną większość neokonfucjanistów, a mianowicie o tym, że cztery wymienione cnoty stanowią wrodzoną część dobrej natury człowieka. Jednak wykładnia T'oegego była częściowo inna: cztery początki wydzielają się z zasady, ale siedem emocji wydziela się zarówno z zasady (kor. *i*), jak i siły materialnej (kor. *gi* lub *ki*). Emocje mogą być zatem dobre albo złe. Jeśli nie rządzi nimi zasada, mogą być chwiejne, mogą stać się dobre, ale nie zawsze tak jest. Jeśli zasada niewystarczająco wspiera siłę materialną, nie osiągają właściwej normy. Rozstrzygnięcie T'oegego jest dualistyczne: istnieje metafizyczna czy oryginalna natura człowieka oraz fizyczna czy rozwinięta natura, istnieje też wzajemna emanacja zarówno zasady, jak i siły materialnej. Teoria wzajemnej emanacji koreańskiego filozofa zakłada, że w przypadku cnót siła materialna „podąża” za zasadą, a w przypadku emocji zasada „wspomaga” siłę materialną. Stanowisko Kobonga było monistyczne i materialistyczne, ponadto sprzeczne z twierdzeniami Mencjusza, według którego cztery cnoty są wrodzone i nie mogą być wynikiem procesu empirycznego, w przeciwieństwie do emocji. T'oege zdaje się w sporze z Tobongiem przyjmować rozstrzygnięcie kantowskie: stanowisko mo-

³² J.S. Wu, *Zhu Xi*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu*, s. 144.

³³ *Księga Mencjusza*, tł. A.I. Wójcik, [w:] *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów*, red. M. Kudelska, Kraków 2002, s. 352.

³⁴ Jest to zestaw klasycznych dzieł chińskich (kiedyś było ich sześć, jedna zaginęła) przypisywany Konfucjuszowi, jednak wg nowszych badań nie on jest ich autorem. Wraz z *Czteroksięgiem Konfucjańskim* stanowią podstawę nauczanej w szkołach chińskich i koreańskich do początków XX w. filozofii, a zwłaszcza etyki. Znaczenie obu zestawów porównuje się do roli *Biblii* w kulturze zachodniej.

ralne stoi ponad naturalistycznym monizmem i jest najdojrzalszym punktem widzenia analizowanych składowych doktryny neokonfucjańskiej. Ostatecznie Kobong przyjął rozstrzygnięcie bazujące na moralnym punkcie widzenia T'oegyego³⁵. Prowadzona w sposób błyskotliwy i kulturalny debata posłużyła usystematyzowaniu w Korei i całej Azji Wschodniej poglądów neokonfucjańskich. Stanowiła też ważny wkład w rozwój humanizmu w tych rejonach świata.

Ponadto koreański filozof dopracował neokonfucjańskie pojęcie „jednomyślności” (kor. *kyōng*). Już sam Konfucjusz twierdził, że przede wszystkim dzięki swej pracy wewnętrznej człowiek posiada swoją osobowość. Jednomyślność, czyli nieustanne samodoskonalenie, jest ważnym tematem rozważań T'oegyego w pracach: *Autorefleksje* oraz *Dziesięć diagramów konfucjańskiej nauki*. Filozof połączył tutaj dwie idee: koreańskiego „najwyższego wysiłku i największej pobożności”, zwanego *chisōng*, z chińskim i konfucjańskim „mocnym trzymaniem się umysłu” zwanym *chi jing* (kor. *chigyōng*). Humanizm koreańskiego neokonfucjanisty zawiera się w twierdzeniu, że człowiek tylko własnym wysiłkiem może nadać swemu życiu znaczenie, samostanowić – czyli samodzielnie stanowić o sobie. Dzięki zdecydowaniu, doskonaleniu się moralnemu, studiom i odpowiedniej praktyce każdy człowiek może dostąpić najwyższego stopnia człowieczeństwa, na które wskazywał Mencjusz. Niebiańska zasada (kor. *ch'ōlli*) w tym kontekście była jedynie drogowskazem etycznym dla moralnego postępowania człowieka zgodnego z ideą *kyōng* – jednomyślności. Stanowisko filozofa koreańskiego spotkało się z trwałym uznaniem zarówno koreańskich, jak i japońskich neokonfucjanistów³⁶. Ponadto Yi Hwang był ostrym krytykiem buddyzmu i taoizmu³⁷.

Z czysto naukowego, pedagogicznego punktu widzenia poglądy T'oegyego zdają się dobrze wpisywać w nurt pedagogiki idealistycznej i wychowania moralnego, zapoczątkowany przez Immanuela Kanta, podkreślający rangę aktywnego działania na rzecz własnego rozwoju moralnego, osiągnięcia poziomu autonomii moralnej, kierowania się rozumem oraz dobrą wolą w relacjach ze społeczeństwem, a także podkreślający znaczenie wiedzy, wolności i godności człowieka w wychowaniu, nie odrzucający przy tym jego społecznego wymiaru³⁸.

5. Praktycyzm oraz syntetyczne i antydyskryminacyjne poglądy neokonfucjanisty Yulgoka

Yi I, czyli Yi Yulgok (1536–1584), był niezwykle utalentowanym dzieckiem, synem Sin Saimdang, słynnej koreańskiej poetki, kaligrafi i malarki.

³⁵ K.-S. Lee, *Yi T'oegye*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 528–531.

³⁶ Tamże, s. 531.

³⁷ K. Jang-Tae, *Historia koreańskiej myśli konfucjańskiej*, tł. H. Lee i D. Barańska, Skarżysko-Kamienna 2014, s. 154.

³⁸ S. Sztobryn, *Słowo wstępne*, [w:] I. Kant, *O pedagogice*, Łódź 1999, s. 31–37.

Studiował buddyzm i konfucjanizm, osiągnął najwyższe oceny podczas egzaminów szkolnych i państwowych, a w swej karierze urzędniczej zasiadł na najwyższym stanowisku, był też pisarzem i pedagogiem³⁹.

Yulgoka powszechnie uważa się za drugiego po Yi Hwangu najwybitniejszego filozofa Korei. Jego poglądy filozoficzne były odmienne od poglądów nieco starszego kolegi. Przede wszystkim nie zgadzał się on z dualistyczną teorią T'oegyego, według której *i* ani *gi* nie mogły samodzielnie manifestować się. Według Yi I do emanacji zdolne jest jedynie *gi*, gdyż nieograniczone, ale bezformne, *i* może jedynie manifestować się przez ograniczone, ale przybierające różne formy *gi*⁴⁰. Filozoficzne poglądy Yulgoka ukształtowały się pod wpływem dzieł zarówno T'oegyego, ale też Hwadama Sō Kyōng-Dōka (1489–1546), twórcy monistycznej koncepcji *gi*, przejawiającej się w Wielkiej Harmonii (kor. *Taehwa*), ponadto wspomnianego wcześniej koreańskiego filozofa Kobonga⁴¹.

Poglądy Yulgoka na temat „czterech i siedmiu” elementów doktryny neokonfucjańskiej są bardziej wyraziste i odmienne od T'oegyego. Zostały one opisane w dziele *Korespondencja Yulgoka z Ugye*. Zasada i siła materialna są pierwotnie nierozdzielne, Najwyższa Jedność jest immanentna, czyli tkwi w *yin* i *yang*, powiązanych z kolei z siłą materialną. W siedmiu emocjach zawarte są cztery początki. Zasada rzeczywiście „wspomaga” siłę materialną, jest przyczyną emanacji siły materialnej, ale sama tego nie czyni. Zasada niejako „rządzi” siłą materialną, jednak bez niej nie ma na czym się oprzeć, gdyż sama nie ma formy. Zasada jest „nie-działaniem”, a siła materialna jest „działaniem”. W ten sposób uzupełniają się wzajemnie, choć to zasada posiada pierwszeństwo. Yulgok dążył do usystematyzowania rozmaitych funkcji zasady i siły materialnej. Zasada jedności miała stanowić substancję zasady, a zasada „tysiąca rozróżnień” jej funkcję. Nie wyjaśnił jednak do końca jasno wzajemnych relacji i powinowactwa zasady i siły materialnej. Pisał, że ich stopień tworzy naturę wszystkich rzeczy. Zasada przenika wszystko, jest niewidoczna i bezkształtna, zachowuje „spokój pierwotnej cudowności”, gdy siła materialna powoduje zmiany, różnicowania i ograniczenia poszczególnych rzeczy, jest widoczna i substancjalna. Odrębność natury człowieka od innych rzeczy jest uwarunkowana różnicującym i ograniczającym działaniem siły materialnej, z kolei tożsamość zasady człowieka i niezliczonej ilości rzeczy wynika z wszechobecności zasady. Yulgok nie zgodził się z twierdzeniami T'oegyego, że wszystko, co idealnie dobre, jest wytworem zasady, a co może być dobre lub złe – wytwarza siła materialna, jak również że cztery początki emanujące z zasady są idealnie dobre, a siedem emocji emanujących z siły materialnej posiada również dobre cechy⁴².

³⁹ J.P. Rurarz, dz. cyt., s. 312–313.

⁴⁰ Tamże, s. 313.

⁴¹ Ki Tae-Sūng.

⁴² K.-S. Lee, *Yi Yulgok (Yi I)*, [w:] *Wielcy myśliciele Wschodu...*, s. 537–539.

Z kolei poglądy Yulgoka dotyczące rozwoju moralnego człowieka są bardziej zgodne ze stanowiskiem T'oegyego, ale też Kobonga. Filozof dokonał syntezy stanowiska moralnego pierwszego z monizmem drugiego, wprowadzając pojęcie woli, czyli moralnego dążenia. Przed rozbudzeniem serce/umysł jest „naturą”⁴³, a po rozbudzeniu jest emocjami, jest porównywaniem, przesiewaniem i ważeniem, jest wolą. Wola ma kontrolować emanacje siedmiu emocji, zapobiegając ich zamianie w egoistyczne pożądania, i wspierać wyłonienie się czterech cnót. Właściwe ćwiczenie woli, co można utożsamić z procesem wychowania moralnego, doprowadzi do utożsamienia serca/umysłu człowieka z moralnym, a nie ludzkim umysłem. Moralny umysł jest bezstronny i nieegoistyczny, w przeciwieństwie do ludzkiego. Człowiek ma wybór, może dążyć do zaspokojenia swych naturalnych potrzeb w sposób moralny, a wtedy jego ludzki umysł staje się umysłem moralnym. Jeśli siła materialna powstrzymuje zasadę, serce/umysł staje się ludzkim umysłem, gdy pozwala na przejawianie się zasady, serce/umysł staje się umysłem moralnym. Istnieje jedno serce/umysł, a więc rozróżnienie pomiędzy ludzkim i moralnym umysłem nie ma charakteru ontologicznego, jedynie etyczny i praktyczny. Wola odgrywa kluczowe znaczenie w procesie rozwoju moralnego człowieka. Dokonuje ona moralnego wyboru w danym momencie⁴⁴, nie jest wcale przesądzone, czy ostatecznie serce/umysł danego człowieka będzie moralny, czy ludzki. Uzyskanie szczerości woli może okazać się tym czynnikiem, który pozwoli człowiekowi przekształcić serce/umysł na moralny⁴⁵.

Yulgok podzielał również poglądy T'oegyego dotyczące „jednomyślności”. Dodatkowo pragnął połączyć „szczerłość” (kor. *sōng*) woli z jednomyślnością. Szczerłość ma być osią istnienia człowieka, bez niej nie da się ustanowić woli, zbadać zasady, przebudować się. Stanowi ona źródło samodoskonalenia i kontrolowania poczynań innych. Może być osiągnięta przez jednomyślność, czyli praktyki samowychowawcze związane z doskonaleniem się moralnym⁴⁶.

Ponadto Yulgok bardzo często w swych pismach stosował określenie „substancjalny i praktyczny”, odnosząc je do zasady, serca/umysłu, woli itd. Dążenie i urzeczywistnienie substancjalne i praktyczne było ideą Yulgoka, według której należało doprowadzić do syntezy badania wiedzy z jej rozszerzeniem oraz szczerości woli z rektyfikacją (oczyszczeniem, wyprostowaniem) umysłu. W swej filozofii politycznej za cel obrał dobrobyt ekonomiczny. Zwracał też uwagę królowi na konieczność dostosowania aktów prawnych do potrzeb ludzi

⁴³ Według twórców neokonfucjanizmu, jak Cheng Yi (1033–1107) serce/umysł (chiń. *xin*) i natura (chiń. *xing*) wywodzą się z *li*, podobnie jak *qi*. W sercu/umyśle (świadomości) jest zaszczerpiona naturalna dobroć, lecz jeśli *qi* jest wzburzone, można tego nie dostrzec. Aby ją odkryć, potrzebne jest studiowanie i samodoskonalenie się, co można utożsamić z procesem wychowania i samowychowania. Zob.: L.R. Taylor, *The Illustrated Encyclopedia of Confucianism*, New York 2005, s. 45 oraz B.I. Schwartz, *Starożytna myśl chińska*, Kraków 2009, s. 188–189.

⁴⁴ Zgadza się to wyjątkowo z poglądami współczesnego polskiego filozofa Jerzego Prokopiuka.

⁴⁵ K.-S. Lee, *Yi Yulgok...*, s. 540–541.

⁴⁶ Tamże, s. 541.

i danej epoki. Przyczynił się w ten sposób do rozwoju tzw. nauki praktycznej (kor. *shilhak*) w Korei. Była ona rozwijana w następnych stuleciach przez kolejnych filozofów⁴⁷, zwłaszcza katolika Dasana (1762–1836)⁴⁸. W swych poglądach społecznych Yi I domagał się zaprzestania dyskryminacji dzieci z nieprawnego łoża, częściowego zniesienia niewolnictwa, dokonywania awansów w zależności od kompetencji, a nie urodzenia, krytykował pańszczyznę i płacenie danin, korupcję wśród urzędników, stosowanie zasady zbiorowej odpowiedzialności, obdarzania prezentami dworu królewskiego. Był wyznawcą zasady „złotego środka”, a swoją własną szkołę założył w Gosan. Stworzył też projekty reform systemów: podatkowego, szkolnictwa i wojskowości⁴⁹. Choć jego projekty odrzucono, Korea wkrótce przekonała się co do ich wartości, gdy w końcu XVI wieku Japończycy dokonali inwazji na ten kraj.

Podsumowanie – koreańskie tradycyjne wartości wychowawcze

Odrębność kulturowa Korei od świata zachodniego sprawiła, że tradycyjne koreańskie wzory myślenia i standardy zachowania wpajane przez uczestnictwo w kulturze i wychowanie odbiegały od standardów zachodnich. Koreańskie wzorce mogą wydawać się po części nawet sprzeczne ze sobą, niemniej jednak istniały przez stulecia, przeplatając się oraz wzajemnie uzupełniając.

W znanym dziele Hajime Nakamury *Systemy myślenia ludów Wschodu* uwzględniono m.in. Chiny i Japonię, pominięto jednak Koreę, a także Wietnam⁵⁰. Dlatego dokonałem w 2007 roku krótkiej syntezy tej problematyki, którą przytaczam:

W Korei, oprócz wspomnianego synkretyzmu, dość wcześnie pojawiły się idee pojednania w sferze religijnej i politycznej, uniwersalizm samowychowania rozumianego jako samodoskonalenie moralne, indywidualizm i podkreślanie roli własnych wysiłków na drodze do wyzwolenia, intuicjonizm, idea odnowy moralnej, silnie wyeksponowane ideały wolności, niepodległości i pokoju. W sferze praktycznej życia występuje od dawna łączenie się społeczeństwa świeckiego i warstwy zakonnej w praktyce religijnej, harmonijna koegzystencja wielu wyznań, łączenie teorii z praktyką i nacisk na nauki praktyczne (rozwijające się nawet wcześniej w Korei niż w Chinach), zabieganie o niezależność⁵¹.

Wiele z tych wartości można odnaleźć w dorobku omówionych czterech wybitnych przedstawicieli kultury koreańskiej. Nie wszystkie zostały wymie-

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Jeong Yag-yong, wszechstronny uczony i twórca wielu projektów reform w Korei. Stworzył m.in. koncepcję podmiotu, bytu moralnego wolnego od egoizmu jednostki. Zob.: J.P. Rurarz, dz. cyt., s. 313–314.

⁴⁹ Tamże, s. 313. Zob. również: K. Jang-Tae, dz. cyt., s. 161.

⁵⁰ H. Nakamura, *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie, Chiny, Tybet, Japonia*, Kraków 2005, s. 5–10.

⁵¹ P. Zieliński, dz. cyt., s. 391.

nione wyżej, można dodać do nich następne. U Wõnhyo oprócz ekumenizmu bardzo wyraźnie wystąpiła idea polegania na sobie, niezależności myślenia, samokształcenia, samodoskonalenia się moralnego i pracy wewnętrznej. Idea samostanowienia i ciągłego samodoskonalenia się zaznaczyła się równie wyraźnie u pozostałych trzech myślicieli. Wõnhyo uważał, że oświecenie jest dostępne dla każdego, ma charakter egalitarny i uniwersalny. Stanowi sedno człowieczeństwa, zwłaszcza gdy ludzie będą postępować w zgodzie z tym doświadczeniem wskazującym na jedność wszystkiego. Niedoskonały język nie jest w stanie przekazać znaczenia tego doświadczenia. Aby realizować swoje zadanie życiowe, człowiek musi uwolnić się od zmartwień i strachu. Tę samą ideę można odnaleźć w tekstach pedagogicznych Williama Jamesa. Pisząc o nagle dostępnych wglądach religijnych najwyższej próby, wskazywał, że aspirujący do tych stanów ludzie powinni wyzbyć się wszelkich trosk i lęków, być odprężonymi i zachowywać się prostodusznie⁵². Wspomniany koreański myśliciel buddyjski nawoływał do przekroczenia różnic i podziałów, dążył do dokonania syntezy pojęć i doktryn i wypracowania uniwersalistycznego podejścia do rozwoju duchowego człowieka. Współcześnie te same idee można odnaleźć u Carla Gustawa Junga, a zwłaszcza u Abrahama Maslowa. Ten ostatni dowodził, że głębokie doświadczenia religijne i mistyczne są w swej istocie takie same wszędzie, niezależnie od czasu, kultury i religii, są wspólnym i uniwersalnym obszarem dostępnym dla każdego człowieka⁵³.

Warto podkreślić, że poznanie – w ujęciu dwóch przedstawicieli buddyzmu koreańskiego – ma charakter indywidualistyczny (choć często było realizowane w klasztorach, również w prowadzonych przez nie szkołach), co zbiega się z poglądami przedstawicieli neokantyzmu badeńskiego. Choć oświecenie jest dostępne dla wszystkich, to jedynie własnym indywidualnym wysiłkiem można je urzeczywistnić. Pomocne przy tym jest studiowanie sutr, jednak doświadczenie oświecenia ma ostatecznie charakter wglądu intuicyjnego i wymiar psychologiczno-egzystencjalny.

Wydaje się, że poznanie – w ujęciu neokonfucjanistów – ma z kolei charakter kolektywistyczny. Wiedza dotycząca konfucjańskiego widzenia świata, społeczeństwa i powinności człowieka, a także o charakterze praktycznym, była gromadzona przez społeczeństwo i przekazywana w systemie oświaty, w szkołach konfucjańskich oraz w systemie pozaszkolnego kształcenia zawodowego. Przybierała postać intelektualną i umiejętności praktycznych, przekazywanych i przyswajanych dzięki metodom podającym przez zapamiętywanie, następnie ćwiczenie w zakresie retoryki i erystyki oraz opanowania umiejętności praktycznych, często w procesie naśladownictwa.

Zarówno u Chinula, jak i T'oegyego oraz Yulgoka pojawiła się idea czynnego występowania przeciw nadużyciom, a u ostatniego filozofa była już bardzo

⁵² W. James, *Życie i ideały*, tł. A. Stańczyk, P. Kostyło, Bydgoszcz 2010, s. 43.

⁵³ A.H. Maslow, *Religions, Values and Peak Experiences*, New York 1964, s. 20.

rozbudowana i przybrała formę przeciwstawiania się wielu obecnym wówczas w państwie koreańskim zwyczajom i zachowaniom dyskryminacyjnym. Wszyscy myśliciele wzywali do zreformowania poszczególnych aspektów funkcjonowania społeczeństwa koreańskiego, w tym: życia religijnego, politycznego, sfery administracji, wojskowości oraz systemu szkolnictwa. Chinulowi udało się nawet zrealizować swe plany reformy życia religijnego.

Postępowanie etyczne było najważniejszym celem wychowania i samowychowania, wskazywanym przez wszystkich wymienionych mędrców. Zazwyczaj też podkreślali oni znaczenie szczerości, tolerancji i możliwości wyboru własnej drogi spośród różnych dróg, metod i technik, w procesie rozwoju duchowego i moralnego człowieka. Cenili wypowiedzi otwarte, szczere, jasne i wprost, wskazywali więc na rangę parezjastowania w ludzkim życiu. U Yulgoka pojawiła się idea woli jako moralnego dążenia, co zbliża jego stanowisko do kantowskiego. Dla koreańskich buddystów i neokonfucjanistów najważniejsze jest odróżnienie ludzkiej i moralnej natury oraz rozwinięcie i uprawomocnienie tej ostatniej w procesie wychowania i samowychowania, podobnie jak u Johanna Heinricha Pestalozziego i Immanuela Kanta, twórców pedagogiki humanistycznej. Czyni to z omówionych przedstawicieli koreańskiej kultury wybitnych twórców światowej humanistyki.

Jednak ich poglądy dotyczące sfery życia materialnego społeczeństwa były różne. Część z nich, zwłaszcza buddyści, podkreślała ideę samoograniczenia w zakresie własnych potrzeb, podobnie jak ma to miejsce u przedstawicieli personalizmu i egzystencjalizmu teistycznego, jak również w nurtach filozofii i pedagogiki ekologicznej, np. w tzw. ekologii głębokiej. Konfucjaniści z kolei wyraźnie wspierali idee rozwoju i dobrobytu materialnego społeczeństwa koreańskiego, podkreślając przy tym znaczenie stosowania i upowszechnienia nauk praktycznych.

Summary

The Main Ideas and Representatives of Traditional Mahayanists and Neo-Confucian Education in Korea

Presented work is in-depth study of the philosophical and pedagogical values of traditional Buddhism and Korean's Confucianism. The thesis investigates them by analyzing the achievements of four outstanding representatives of the Far Eastern philosophical and religious systems: Wŏnhyo, Chinul, T'oegye and Yulgok. Although they lived in different periods of Korean state development, they were prominent, well known beyond the borders of Korea humanists, amazingly consistent as to the purpose of education and self-education. The most important for them was the moral development of a man and his moral behavior achieved through continuous self-improvement. Such teleology of education, as well as other indications of educational value allow to place their views in mainstream of humanistic education and combined them with a view of philosophical, psychological and pedagogical J.H. Pestalozzi, I. Kant, W. James, C.G. Jung, A. Maslow and other representatives of modern Western humanist pedagogy.

Keywords: humanist pedagogy, cultural pedagogy, traditional education in Korea, Buddhist education, Confucian education, education in the Far East.

Robert JANIK

Pedagogiczne aspekty oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w okresie globalizacji

Słowa kluczowe: hindu, buddyzm, globalizacja, kultura, tolerancja, społeczeństwo informacyjne, prawa człowieka, pedagogika.

Wprowadzenie

Czasy współczesne określane są często jako okres „globalizacji”. Pod pojęciem tym kryje się proces „zbliżania się” poszczególnych części ludzkości do siebie, swoistego „zrastania się” odległych dotychczas rejonów świata. Od czasów II wojny światowej glob ziemski zdaje się gwałtownie „kurczyć”, zwiększając w zaskakująco szybkim tempie stopień wzajemnych powiązań między jego poszczególnymi częściami. Jakkolwiek zjawisko to dotyczyło początkowo przede wszystkim komunikacji, ekonomii i polityki – to jednak z upływem czasu przybierało na sile i rozszerzało się, tak iż trudno jest znaleźć jakąś dziedzinę życia współczesnego świata, która pozostałaby poza jego zasięgiem.

Zjawisko tego swoistego „skracania dystansu” i „pogłębiania relacji” – głównie między kręgami gospodarczymi, społeczeństwami, państwami i organizacjami międzynarodowymi – nie jest niczym nowym, trudno jednak nie zauważyć, że w ostatnim czasie, ze względu na gigantyczny postęp techniczny (zwłaszcza w komunikacji), przemiany ekonomiczne i społeczno-polityczne, zyskało ono na znaczeniu.

Globalizacja jest to postępująca integracja państw oraz ludzi na świecie, spowodowana znoszeniem barier w przepływach dóbr, usług, kapitału i wiedzy oraz znaczną obniżką kosztów telekomunikacji i transportu¹.

¹ R. Piasecki, *Globalizacja procesów gospodarczych*, [w:] *Podstawy ekonomii*, red. R. Milewski, E. Kwiatkowski, Warszawa 2005, s. 511; por. A. Giddens, *Sociology*, Oxford 1993, s. 742.

Ten *de facto* trwający od dawna proces przyjęto określać w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat mianem „globalizacji” i pod tą nazwą stał się on dla swych zwolenników synonimem postępu i zdobywania bogactwa – dla przeciwników natomiast uosobieniem reakcyjnego systemu kapitalistycznego wyzysku². Czasy współczesne charakteryzują się także wielkim rozdzwięciem zachodzącym pomiędzy głoszonymi powszechnie hasłami o „godności człowieka” i jego „prawach”, a panującymi w wielu częściach świata praktykami, które od tych deklaracji znacznie się różnią. Dotyczy to w dużej mierze zagadnienia konfliktów zbrojnych i nierówności społecznych³.

Pomimo wciąż trwających kontrowersji odnośnie do pochodzenia i okoliczności powstania terminu globalizacja, nie poddaje się z reguły w wątpliwość jej procesualnego charakteru, jak również kolosalnego wpływu, jaki wywiera ona na gospodarkę oraz przepływ towarów i informacji na całym świecie.

Zjawisko wychodzenia poza granice narodowe nie jest czymś zupełnie nowym. Handel międzynarodowy i bezpośrednie inwestycje zagraniczne rozwijały się mniej lub bardziej dynamicznie w okresie XIX i XX wieku. Również geograficzne rozproszenie aktywności gospodarczej następowało przez dziesiątki, a nawet setki lat. Dlatego też globalizacja jest procesem długofalowym, który uległ zdecydowanemu przyspieszeniu w okresie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Oznacza ona rosnące powiązania krajów w handlu światowym, bezpośrednich inwestycji zagranicznych i na rynkach kapitałowych. Proces globalizacji uległ przyspieszeniu w rezultacie postępu technicznego odnotowanego w transporcie i komunikacji, a także w wyniku szybkiej liberalizacji deregulacji handlu oraz przepływów kapitałowych zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym⁴.

W obliczu związanych z globalizacją wyzwań warto jest badać różne kultury, poznając zasady rządzące życiem społeczeństw pozostających pod ich wpływem. Dotrzeć można w ten sposób do inspirujących treści, a niekiedy również poznać „mroczne strony” życia różniących się od nas cywilizacyjnie społeczności. Tego rodzaju aspekty dialogu międzykulturowego mają szczególnie duże znaczenie dla pedagogiki, nieustannie poszukującej twórczych impulsów i inspiracji. Znaczącą rolę odgrywają przy tym rozmaite systemy wyznaniowe, których rola i znaczenie bywają niejednokrotnie niedoceniane.

Funkcja religii – według Ericha Fromma – ma charakter terapeutyczny. Reguły terapeutyczne stanowią także kryterium oceny religii i podziału na religie autorytatywne i humanistyczne. Religie autorytatywne (np. kalwinizm, faszyzm) polegają na uznaniu przez

² Powstanie kapitalizmu w znanej nam formie możliwe było – zgodnie z koncepcją Maxa Webera – dzięki wpływowi ideologii kalwińskiej, akcentującej takie cechy, jak: pracowitość, racjonalne gospodarowanie czasem, oszczędność i gotowość do podejmowania ryzyka. Ewidentne ślady ideologii kalwińskiej dostrzegalne są także w takich „kolebkach” kapitalizmu, jak Holandia czy Wyspy Brytyjskie. Por. M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Paderborn [b.r.w.], s. 75–210.

³ B. Sztumska, J. Sztumski, *Człowiek w świecie wartości*, Katowice 2002, s. 132–133.

⁴ R. Piasecki, dz. cyt., s. 512.

człowieka jakiejś wyższej siły, kontrolującej jego los i roszczą sobie prawo do posłuszeństwa, czci i kultu. Religie humanistyczne (np. buddyzm, chrześcijaństwo) koncentrują się wokół człowieka i jego siły. Celem jest wówczas osiągnięcie największej mocy człowieka, a nie największej bezsilności, jak to ma miejsce w religiach autorytatywnych⁵.

Dyskusje na temat „pozytywnych” i „negatywnych”, lub też jak chcą niektórzy, „dobrych” i „złych” religii, nasiliły się po rozpoczęciu przez USA „wojny z terroryzmem”.

Omawiane dalej systemy filozoficzno-religijne: hinduizm i buddyzm posiadają bez wątpienia źródła wedyjsko-bramińskie, które zdecydowano się pominąć z uwagi na ograniczenia związane z ilością stron publikowanego artykułu. Również dokładniejsze omówienie hinduizmu i buddyzmu z tego samego powodu zostało w niniejszej pracy znacznie ograniczone.

1. Hinduizm i buddyzm

Swoisty ferment religijny w obrębie braminizmu, który zaowocował wykształceniem się buddyzmu, dżinizmu i innych ruchów, okazał się początkiem „reformacji” w obrębie szeroko rozumianych „nauk wedyjskich”⁶, która doprowadziła w konsekwencji do powstania współczesnego hinduizmu. W doktrynie religijnej hinduizmu dużą rolę odgrywa tradycja związana z dwoma wielkimi eposami: *Mahabharata*⁷, powstała w okresie od IV stulecia p.n.e. do IV w.n.e. (zawiera *Bhagawad Gītę*) i *Ramajanę* (powstała pomiędzy IV w. p.n.e. a II w. n.e.)⁸. Również w okresie starożytnym powstały inne pisma religijne, które jednak nie przez wszystkie kręgi hinduistyczne uznawane są za obowiązujące. Należą do nich *Purany* („stare historie” – powstały pomiędzy V i XI w.) i *Manusmryti* („księga praw Manu”; Manu to „praojciec ludzkości”), powstała w okresie pomiędzy ok. II w. p.n.e. a II w. n.e., oraz liczne pisma znane pod nazwą sutr (z sanskr. „nić”, „łańcuch”)⁹. W religii tej znane są bóstwa męskie (dewy) – Brahma, Wisznu, i żeńskie (dewi) – np. Sarasawati, czy ciesząca się złą sławą Durga (Kali) – żona Sziwy, z którą wiązały się kultury o charakterze seksualnym, a nawet ofiary z ludzi. Należy wskazać na niezwykle rozbudowany „panteon” tej religii, jak również na fakt, iż dokonała się w niej (i dokonuje dalej) swoista „zmiana warty” bóstw – w miejsce dominujących w wedyzmie Indry, Waruny,

⁵ Z.J. Zdybicka, *Człowiek i religia*, Lublin 1984, s. 221–222.

⁶ Dostrzegając „wspólnotę pochodzenia” takich religii, jak hinduizm, dżinizm czy buddyzm, Z. Kawecki używa pojęcia „religie indyjskie”. Z. Kawecki, W. Tyloch, *Wybrane problemy religioznawstwa*, cz. 2, Warszawa 1987, s. 57.

⁷ Warto wspomnieć, że *Mahabharata* doczekała się wersji filmowej w ramach produkcji Bollywood.

⁸ Wiele innych „świętych tekstów” nie jest uznawanych przez wszystkie odłamy tej religii.

⁹ Pojęcie to pojawia się również w buddyzmie.

Agni czy Brahmy, w hinduizmie silną pozycję uzyskali Wisznu i Sziwa. Pomimo licznych panteonów istniejących w hinduizmie przesłanki wskazujące na możliwość, że, podobnie jak w wedyzmie, nie mamy do czynienia w przypadku tej religii z klasycznym politeizmem, lecz monoteizmem, o czym świadczyć może występująca w niej koncepcja „jedni”, zakładająca istnienie „jednego bóstwa, objawiającego się w wielu postaciach”.

Dusza, czyli atman, jest niezmiennym elementem w stworzeniach i łączy wszystkie nie-spójne doświadczenia natury cielesnej i duchowej. Duszę ma nie tylko człowiek, ale i zwierzęta. Wszystkie zaś dusze są tylko odbiciem jednej duszy, którą jest dusza świata¹⁰.

Wśród ważnych treści wierzeń hinduizmu wymienić należy *karmę* i *sansarę*. Łączą się one ze sobą, nadając swym elementom wyznaniowym głębsze znaczenia – prawo karmiczne, zakładające „zmechanizowaną” formę odpłaty za dobre i złe uczynki¹¹, oparte jest na doktrynie samsary¹² („wędrówki dusz”) – w ramach „koła życia i śmierci”. Celem zwolenników hinduizmu jest przerwanie „koła wcieleń” poprzez uwolnienie „częstki boskości” uwięzionej w szeregu wcieleń i osiągnięcie mokszy (z sansk. „wyzwolenie”) – stanu realizacji własnego „ja”, pozbycie się dychotomii „ja” i „świat zewnętrzny”. Można założyć, że w zależności od kierunku doktrynalnego stan ten jest różnie interpretowany; na ogół postrzegany jest jako „połączenie się z bóstwem”. „Wśród koncepcji rozpowszechnionej przez *Upaniszady* (najstarsze sięgają ok. VIII w. przed Chr.) znajdujemy doktrynę transmigracji (*samasra*), prawa karmana oraz wyzwolenia (moksza) jako celu eschatologicznego¹³. Wyznawców hinduizmu obowiązuje wegetarianizm. Reinkarnacja obejmuje zarówno ludzi, jak też zwierzęta i rośliny. Na uwagę zasługuje w tym kontekście pozytywny stosunek hinduizmu do kwestii ekologicznych.

Hinduizm poświęcał dużo uwagi łączeniu ćwiczeń duchowych z fizycznymi w celach religijno zdrowotnościowych¹⁴, co doprowadziło do wytworzenia się jogi¹⁵, stanowiącej swego rodzaju „produkt eksportowy” Indii. Jakkolwiek jednak praktyki jogi stały się już stałym elementem kultury zachodniej¹⁶, a ćwicze-

¹⁰ Z. Kawecki, W. Tyloch, dz. cyt., s. 54–56.

¹¹ Jak również stany umysłowe. Sytuację karmiczną pogarsza kierowanie się pożądaniami i namiętnościami. Cierpienie (*dukha*) jest immanentnie wpisane w tę doktrynę.

¹² Doktryna samsary stanowi składową religii wywodzących się z tradycji wedyjskiej – obok hinduizmu, także buddyzmu i dżinizmu.

¹³ M. Szymański, *Hinduizm*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin 2003, s. 463–464.

¹⁴ Już w *Upaniszadach* (ok. 700 r. p.n.e.) zawarte są opisy ćwiczeń oddechowych. W hinduizmie wyróżnić można różne elementy praktyk medytacyjnych. Do zasługujących na uwagę należą: 1) japa („narzędzie umysłu”) – formuła słowna, często o charakterze sakralnym; 2) koncentrowanie się na przedmiocie; 3) koncentrowanie się na świetle; 4) koncentrowanie się na dźwięku; 5) wizualizacja; 6) taniec; 7) ćwiczenia fizyczno-mentalne.

¹⁵ Zmierzają one do kontroli umysłu i ciała.

¹⁶ Warto wskazać na rolę ćwiczeń werbalnych – mantr; warto w tym kontekście pamiętać, że za symbol hinduizmu uchodzi sylaba OM.

niom z niej się wywodzącym oddaje się wiele setek tysięcy ludzi, to jednak straciły one wiele z duchowej głębi, przypominając obecnie bardziej egzotyczną gimnastykę niż sztukę „pogłębiania świadomości”. Pierwszym dziełem, w którym zostały wyłożone zasady jogi, były słynne *Jogasutry*, które być może powstały między II w. przed Chr. a IV w. po Chr., jednak jak sam Patañdzali podaje, było to tylko spisanie istniejącego stanu rzeczy, gdy już za życia Buddy (IV w. przed Chr.) i długo przedtem uprawiano ćwiczenia jogiczne, zaświadczone w literaturze wedyjskiej. Z tego źródła wywodzą się również sztuki walki. Indyjskie doświadczenia w tym zakresie zostały przeniesione do wielu krajów regionu azjatyckiego – przykładem może być związana z rozpowszechnianiem się buddyzmu sztuka walki, która rozwijała się – w oparciu o indyjskie pierwowzory – w chińskim klasztorze Shaolin.

Hinduizm stoczyć musiał bój o swój stan posiadania z buddyzmem, który zdołał na krótko zapanować w Indiach – centralną postacią okazał się w tym kontekście cesarz Asioka (268–227 r. p.n.e.), gorliwy krzewiciel nauk Siddharthy Gautamy. W umacnianiu hinduizmu ważne okazały się reformy filozofa Adi Śankary (ok. 788–820), twórcy szkoły filozoficznej – *Adwajtawedanty*. Shankara zdołał ożywić filozofię hinduistyczną w okresie jej konfrontacji z buddyzmem i dżinizmem. Był on zwolennikiem doktryny „advita” (zakładającej „identyczność brahmana i atmana”), co implikowało jego krytykę dualizmu w tym zakresie¹⁷. Uważał on też, że świat, podobnie jak fenomen „ja” – to manifestacje Boga.

Poważnym niebezpieczeństwem dla hinduizmu okazała się ekspansja islamu pod przywództwem agresywnych i nietolerancyjnych przywódców w rodzaju Aurangzeba (Abul Muzaffar Muhi-ud-Din Mohammad bin Aurangzeb ur. 1618 r. – zm. 1707 r.). Z konfrontacji tej wyłoniła się nowa grupa wyznaniowa – sikhowie – którzy połączyli w swym systemie wierzeń elementy hinduizmu z islamem.

Hinduizm jest swego rodzaju kompleksem religijnym (religious complex) i okreśłany jest przez wyznawców tej religii jako *sanātana dharma* – „wieczna religia” – w nawiązaniu do przekonania, że jest to system wyznaniowy zawierający wszystkie „aspekty prawdy”¹⁸. Hinduizm nie wytworzył jednolitej formy organizacyjnej i posiada wiele mniej lub bardziej autonomicznych subsystemów wyznaniowych; różnorodność ta koreluje z pluralizmem form medytacyjnych, wyszczególnionych już wcześniej. Wyznawcy hinduizmu zamieszkują głównie w Indiach, Nepalu, Sri Lance, Bangladeszu, Pakistanie i Indonezji, chociaż nie brak ich również w innych krajach – w tym także zachodnich. Hinduizm zdaje się wyznawać zasadę, że „do osiągnięcia doskonałości prowadzi wiele dróg”, co owocuje z reguły powściągliwością w zakresie prób „narzucania” innym własnej wersji wyznaniowej. Za „nauczyciela hinduizmu”, który jako jeden z pierwszych wykazał zainteresowanie działalnością misjonarską w obszarze Okcydentu,

¹⁷ Shankara, [w:] S. Blackburn, *Dictionary of Philosophy*, Oxford, New York 1996, s. 350.

¹⁸ Tamże, s. 130.

uważany jest Ramakryszna (1834–1886). Rozwinął on koncepcję „misji na Zachodzie”, której jednak sam nie zdołał zorganizować – dzieła tego dokonać miał jego uczeń – Vivekananda (1863–1902), w roku 1897.

Buddyzm, podobnie jak dżinizm, powstał w dużej mierze jako reakcja na zrutyinizowanie brahmanizmu. Nazwę swą zawdzięcza ten kierunek sanskryckiemu terminowi „Buddha Dharma” – Nauka Przebudzonego. Założycielem buddyzmu jest urodzony w Lumbini w księstwie Kapilavastu (obecnie część Nepalu) Siddhartha Gautama (560–480 p.n.e.) – syn władcy niewielkiego państwa w północnych Indiach. Założona przez niego organizacja (*sanga*) propagowała naukę mistrza również po jego śmierci – istotną rolę w tym procederze odegrało odrzucenie przez Buddę istniejącego w Indiach porządku nie tylko religijnego, ale także społecznego. Istotne było w tym kontekście, że Sidhartha Gautama był synem władcy i związany był z kastą kszatrijów (wojowników) – a nie braminów – co stanowiło wyraźne naruszenie ich monopolu na wszelkie formy aktywności wyznaniowej. Wystąpienie buddyzmu przeciwko ścisłej hierarchizacji społeczeństwa bramińsko-hinduistycznego zaowocowało rezygnacją przez tę religię z systemu kastowego.

Buddyzm rozszerzał szybko swój stan posiadania w ciągu pierwszych kilku wieków, osiągając znaczące sukcesy misyjne na obszarze Dalekiego i Środkowego Wschodu. Mniej szczęścia miał na terenie „kolebki” swego powstania – w Indiach. Wybitną postacią okazał się w ruchu buddyjskim cesarz Asioka (304–232 p.n.e.). Jego dwudziestoosmioletnie rządy były jednym z najjaśniejszych okresów w chmurnej historii ludzkości. Organizował w całych Indiach na wielką skalę kopanie studzien i sadzenie drzew dających cień. Zakładał szpitale i ogrody publiczne oraz szkoły dla kultury ziół leczniczych. Utworzył ministerium opieki tubylców i niewolniczej rasy w Indiach. Troszczył się o wykształcenie kobiet. Obsypywał licznymi dobrodziejstwami zakony buddyjskich nauczycieli i zachęcał do pilniejszej i bardziej energicznej krytyki ich własnej bogatej literatury – do czystej i prostej nauki indyjskiego mistrza bardzo szybko wkradły się bowiem przeróżne, pełne zabobonów, naleciałości. Asoka wysłał misjonarzy do Kaszmiru, Persji, Cejlonu, Aleksandrii¹⁹.

Do najważniejszych kierunków, które wykształciły się w buddyzmie, zaliczyć można:

- 1) **hinajaną** – „mały wóz”²⁰; nazwa nadana przez krytyków wskazujących na fakt, że wg nauk zwolenników tej koncepcji, tylko żyjący w świątobliwości mnisi osiągnąć mogą „wyjście z kręgu narodzin i śmierci”. Jest to kierunek „ekskluzywistyczny”, szczególną rolę przypisujący przynależności do stanu duchownego;
- 2) **mahajaną** – „wielki wóz” – wskazuje na możliwość zbawienia „wielu”. Występuje on głównie na terenie Chin i Korei. Kierunkiem, który wykształ-

¹⁹ H.G. Wells, *Historia świata*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź 1985, s. 130–131.

²⁰ Tzw. Therawada.

cił się na gruncie mahajany, jest popularny współcześnie na Zachodzie buddyzm zen, w którym znaczącą rolę odgrywają techniki medytacyjne. Za kluczową postać w powstaniu zen uchodzi Bodhidharma, działający około 528 r. w Chinach. Celem medytacji w zen jest osiągnięcie stanu „oświecenia” (satori) – wyraźne są tu analogie w stosunku do stanu „moksza” w hinduizmie. Sprzyjający grunt znalazł zen w Japonii, gdzie powstały jego 2 szkoły: rinsai – założona przez Eisai (1141–1215), i soto – założona przez Dogena (1200–1253);

- 3) **wadźrajanę** – buddyzm tybetański, łączący ze sobą elementy mahajany z wcześniejszymi wierzeniami Tybetańczyków – głównie szamanizmem²¹.

Buddyzm powstał bardziej jako filozofia zbawienia niż klasyczna religia. Nie uznaje Boga – Stworzyciela, tzn. odrzuca koncepcję ponadnaturalnego bytu²², który powołał świat do życia i opiekuje się nim²³, dlatego określany bywa – ze względu na fakt obywania się bez osobowego stworzyciela – religią „ateistyczną”²⁴. Nauki buddyjskie w tym aspekcie mogą mieć związki z istniejącym wcześniej w obszarze ideologii wedyjsko-bramińskiej nurtem ideologicznym **sankhja**.

Klasyczna sankhja jest najstarszym bramińskim systemem filozoficznym, który swe korzenie ma w Upaniszadach, w przeciwieństwie jednak do nich nie uznaje teistycznego poglądu na świat i różni się także od nich sposobem wyzwolenia, polegającym na teoretycznym i doświadczalnym poznaniu istoty życia, składającym się z materii (prakriti) i ducha lub świadomości (purusa). [...] Wg nauki sankhji człowiek składa się z ciała grubego (sthulaśarira) i ciała subtelnego (sukszmaśarira), które jest nosicielem duszy w jej wędrówce poprzez wcielenia. W momencie aktu płciowego ciało subtelne wchodzi do łona matki i wtedy powstaje ciało grube. Stworzenie świata sankhja tłumaczy istnieniem trzech różnych właściwości (guna): dobroć (sattwa), namiętność (radžas) i ciemność (tamas). Właściwości te działają na siebie, tworząc różnorodne rzeczy świata empirycznego. W świecie bogów przeważa dobroć, w sferze ludzi namiętność, a w sferze zwierząt ciemność²⁵.

²¹ W buddyzmie – szczególnie jego tybetańskiej odmianie – wyraźnie występują liczne elementy synkretystyczne.

²² Dopiero z upływem czasu przybywało w buddyzmie elementów metafizycznych.

²³ „Tożsamość brahman – atman legła u podstaw doktryny upaniszadowej, w której substancjalność duszy była istotą, w przeciwieństwie do nauki buddyjskiej, gdzie brak było jej istotności. Tam też znaleźć można to słynne określenie atmana równego Brahmanowi: neti neti, «ani to, ani tamto», gdyż dusza jest niepoznawalna, choć sama poznaje, widzi i słyszy”. K. rDevi, *Znaki Buddy*, Katowice 1999, s. 7.

²⁴ Buddyzm odróżniał się znacząco stosunkiem do bogatego panteonu braminizmu, gdyż pomimo występowania w nim licznych bogów – religia ta określana jest jako „ateistyczna”, gdyż brak w niej postaci Boga – Stworzyciela, transcendentnego w stosunku do świata i posiadającego potężne „moce”. Występujący w tej religii bogowie mają gorszą sytuację karmiczną niż ludzie, którzy dysponują największą ilością atutów w drodze do osiągnięcia nirwany. W religii tej występują też różne „sfery” czy też „światy” – zamieszkiwane przez różne istoty.

²⁵ Tamże, s. 8–9. Używa się, przy okazji rozważań epistemologicznych, pojęcia „poznania wyzwalającego”, do którego prowadzić mają, zdaniem Kazi rDevi, w sankhji, dwie drogi. „Wg

Wspomniane wyżej związki buddyzmu z „religiami wedyjskimi” są widoczne w aparacie pojęciowym, który jest pochodzenia sanskryckiego – np. niezwykle istotny element buddyjskiej doktryny – prawo dharmy²⁶ – ma nie tylko sanskrycką etymologię, ale występował we wcześniejszych fazach rozwoju religii Indii. Podobnie ma się rzecz z *samsarą* – cyklem narodzin i śmierci. Nic więc dziwnego, że buddyzm przypomina pod wieloma względami hinduizm; występuje w nim, podobnie jak we wszystkich „religiach wywodzących się z wedyzmu”, wiara w karmę²⁷ oraz „koło życia i śmierci” – wspomniana *samsarę*²⁸, tzn. „kołowrót wcieleń”, do którego dochodzi pod wpływem karmy. Celem jest osiągnięcie wyzwolenia z tego „kręgu” i zatracenie jednostkowej świadomości w nirwanie, będącej odpowiednikiem chrześcijańskiego nieba. Do podstaw buddyjskiej soteriologii należą „Cztery Szlachetne Prawdy”. Wynikiem dogłębnego poznania treści Prawd jest „Ośmioraka Ścieżka”. Obok osiągniętego *nirwanę* **buddy**, w religii tej występuje również postać **bodhisattwy** (sanskryt: „istota oświecona”)²⁹ – tzn. „oświeconego”³⁰, który poświęca się dla ludzkości, rezygnując z „najwyższego spokoju”³¹.

Pomimo wielu podobieństw z wcześniejszymi religiami Indii buddyzm zdołał wypracować nie tylko własną, oryginalną doktrynę, ale także system medytacyjny, różniący się od hinduskiego³². Szczególnie twórczy okazał się na tym polu zen.

W buddyzmie zen praktykuje się medytację siedzącą w „zazen”; celem praktyk medytacyjnych jest w bliższej perspektywie „oświecenie” (*satori*), a w dłuż-

filozofii indyjskiej systemu sankhja wraz z jogą tworzą parę *daśran*, czyli systemów filozoficznych, mimo że między nimi występują dwie zasadnicze różnice. 1) W sankhij poznanie osiąga się przez metafizyczną spekulację, natomiast joga ma charakter praktyki medytacyjnej, dzięki której osiąga się wyzwolenie. 2) Klasyczna sankhja jest ateistyczna, natomiast joga uznaje istnienie *Iśwary* (Boga)”. Tamże, s. 9.

²⁶ Z. Kawecki, W. Tyloch, dz. cyt., s. 57.

²⁷ Opisane wcześniej pojęcie „karma” – pojawiło się w VI w. p.n.e. Karma przypomina swego rodzaju „egzystencjalną kartę”, na której zapisane są wszystkie dobre i złe uczynki człowieka. Ich bilans decyduje o losie człowieka – w tym o jego dalszych wcieleniach. Por. „Karma – biorąc pod uwagę skutki, jakie wywiera na charakter – jest najpotężniejszą mocą, z jaką ma do czynienia człowiek. Bowiem człowiek stanowi centrum i przyciąga wszelkie siły Wszechświata, stapia je ze sobą, a następnie znowu wysyła w dal obfitym strumieniem. Takim właśnie centrum jest prawdziwy człowiek, wszechpotężny i wszechwiedzący. Przyciąga ku sobie Wszechświat. Dobro i zło, nędza i szczęście, wszystko biegnie ku niemu i skupia się wokół, a on stapia to w ów potężny strumień skłonności zwany charakterem i wyrzuca na zewnątrz”. *Koło życia i śmierci*, red. Ph. Kapleau, Warszawa 1986, s. 34.

²⁸ Samsara nazywana bywa „kołem życia i śmierci”.

²⁹ Koncepcja bodhisattwy jest typowa dla mahajany.

³⁰ Niejednokrotnie pojawiają się porównania bodhisattwów z chrześcijańskimi świętymi, aczkolwiek nie wydają się one uzasadnione.

³¹ Do znanych w buddyzmie bodhisattwów zalicza się Awalokiteśwarę, Manjushriego, Samantabhadrę oraz Ksitigarbhę.

³² Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż wykształcający się z braminizmu hinduizm kształtował się w ogniu walki z buddyzmem i innymi ruchami nieortodoksyjnymi, co miało istotny wpływ na jego rozwój.

szej – *nirwana*. Mistrzowie zen wskazują również na niemożność opisu rzeczywistości przy użyciu kategorii logicznych. Zwalczanie ego stanowi istotną cechę charakterystyczną tego kierunku religijnego.

W buddyzmie zen pojęcie *satori* oznacza oświecenie, który to stan osiągnąć można podczas ćwiczeń medytacyjnych. Stanem „płytszego oświecenia” jest *kenshō*. *Satori* określane bywa jako „obudzenie” (w domyśle *natury buddy*, tkwiącej w każdej żywej istocie), także „rozumienie” ma być poznaniem (uświadomieniem sobie) natury Buddy – *uniwersalnej natury bytu*. Oprócz wyjątkowych wypadków, dostąpienie tego stanu poprzedza wieloletnia praktyka *zazen*. *Kenshō* ma być „wnikaniem w naszą duchową naturę” – od *ken* – patrzeć, i *shō* – natura. Stan ten kojarzony jest ze stanem „pustki”. Jest bardziej „płytki” od *satori*, które uchodzi za głębsze przeżycie duchowe. Spotkać można rozbieżne podejścia w stosunku do „stanów ducha” – szkoła *rinzai* podkreśla rolę *satori*, natomiast szkoła *soto* kładzie nacisk na „ciche oświecenie” podczas praktykowania *zazen*. W szkole *soto* utożsamia się siedzenie w *zazen* z *satori*, natomiast w *rinzai* dąży się do osiągnięcia stanu *satori* przez rozwiązywanie paradoksalnych pytań – *kōanów*³³. W nawiązaniu do tych praktyk Daisetz Teitaro Suzuki opisuje 2 drogi do *satori*³⁴:

- zatopienie się w *zazen*,
- wywołanie „duchowego kryzysu” *koanami*, z którego „wyjściem” jest osiągnięcie „oświecenia”.

Istotną rolę pełnią w medytacjach buddyzmu zen ćwiczenia oddechowe³⁵. Pomimo że buddyzm przywiązuje znaczną wagę do ćwiczeń ascetycznych i ma długą tradycję praktykowania celibatu w przypadku duchowieństwa, to jednak w praktyce istnieje wiele możliwości obchodzenia zaleceń „życia w czystości”. Przypadki omijania celibatu występują nie tylko na Zachodzie, ale także na obszarze rdzennie buddyjskim – np. w Tybecie i krajach Azji Środkowej – gdzie można spotkać żonatych mnichów³⁶.

Panowanie nad uczuciami jest ważnym aspektem ćwiczeń tej religii, lecz nie celem samym w sobie; jest ono znaczącym punktem wyjścia do osiągnięcia wyższych stadiów rozwoju. Praktyki medytacyjne zakładają przeciwstawianie się gwałtownym odczuciom i oszczędne, pełne rozsądku gospodarowanie własną energią. Szczególnie negatywnie traktowany jest gniew, napędzający karmiczne

³³ Słowo „*koan*” było początkowo używane do określenia wydanych przez rząd dokumentów o dużym znaczeniu. Obecnie służą w praktyce buddyzmu zen jako pytania – zagadki, mające przez swój paradoksalny charakter pobudzić adeptów do zwiększenia wysiłku na drodze do osiągnięcia wyższego stopnia świadomości.

³⁴ D. Teitaro Suzuki, *The Training of the Zen Buddhist Monk*, New York 1959, s. 30–80.

³⁵ “The repetitive processes of the body, such as breathing and heart beats, can serve as similar foci for concentration in Yoga. These techniques are described in Mishra’s manual and in many others”. R.E. Ornstein, „*Turning Off*” *Awareness*, [w:] C. Naranjo, R.E. Ornstein, *On the Psychology of Meditation*, New York 1973, s. 153.

³⁶ J.W. Kowalski, *Świat mnichów i zakonów*, Warszawa 1987, s. 41–42.

mechanizmy przyczyny i skutku. W buddyzmie, w tym także w zen, używane są techniki jogi i mantry, wywodzące się z wedyzmu. Mantry spełniać powinny funkcje ochronne, zabezpieczając przed negatywnymi treściami poznawczymi i wywoływany przez nie emocjami.

M. [mantra – R.J.] jest dla buddystów przede wszystkim formułą słowną, odpowiedzialną, która chroni umysł recytującego, jak również posługiwanie się dźwiękiem w celu poprawy swego stanu medytacyjnego. [...] Druga funkcja m. [mantry – R.J.] przejęta przez buddyzm wiąże się z koncepcją stwórczych dźwięków, występuje w tradycji wedyjskiej, gdzie język nie nazywa, lecz umożliwia przejście od nieprzejawionego do przejawionego, jest instrumentem działania w świecie. W buddyzmie dominuje przekonanie, że m. [mantra – R.J.] w pierwszym rzędzie denotuje, nie konotuje, i dlatego często nie jest tłumaczona na język, którym posługuje się adept³⁷.

Interesujące jest występowanie w buddyzmie koncepcji „śmierci z poświęcenia”, lub inaczej formułując – „samobójstwa altruistycznego”, kiedy to wyznawca tej religii, z reguły mnich – poprzez określone praktyki powstrzymywania się od jedzenia i picia podczas medytacji doprowadza się do śmierci, konserwując jednocześnie swoje ciało, które zamienia się w mumię. Dzieje się to dla dobra społeczności, zagrożonej np. klęską głodu. Zdaje się to korespondować z koncepcją „szlachetnej śmierci” w dżinizmie (nasuwającej skojarzenia ze świadomie podejmowaną eutanazją), czy też gnostycką „endurią”, stosowaną przez katarów. W przypadku buddyjskim większą rolę – zdaje się – odgrywają wątki altruistyczne³⁸.

2. Recepcja hinduizmu i buddyzmu na Zachodzie

Myśl filozoficzno-religijna Dalekiego Wschodu fascynowała swoją egzotyką i przyciągała odmiennością perspektywy postrzegania rzeczywistości. Szczególnie interesujące okazywały się nauki hinduizmu, buddyzmu, taoizmu i dżinizmu.

Pierwsze kontakty Europejczyków z religiami dalekowschodnimi miały miejsce jeszcze w starożytności; także w średniowieczu nie brakowało prób poznania azjatyckich kultur, jednakże ich zdecydowana intensyfikacja nastąpiła dopiero w czasie tworzenia przez kraje europejskie systemu kolonialnego. Należy zaznaczyć, że w okresie tym doszło do kontaktów mieszkańców Starego Świata z nieznanymi dotąd bliżej religiami, które istniały często znacznie dłużej niż chrześcijaństwo. Objawy zauroczenia nimi dostrzegalne są u wielu zachodnich myślicieli, których przedstawicielami mogą być Arthur Schopenhauer

³⁷ J. Greła, M. Sacha, *Mantra*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, Lublin 2005, s. 791–792.

³⁸ *Endura* była u katarów formą samobójstwa, które zapewniało „oczyszczenie”. Mogła jednak w określonych sytuacjach być formą wykonania wyroku śmierci – w celu zapewnienia skazańcowi zbawienia – w ten sposób „oczyszczano” np. księży katolickich. Najczęściej *enduria* polegała na zagłodzeniu osób jej poddawanych.

(1788–860) czy Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844–1900). Azja, a zwłaszcza Indie, przykuły uwagę teozofów, spośród których najbardziej znana jest Jelena Pietrowna Bławatska (1831–1891), która założyła w 1875 r. Towarzystwo Teozoficzne³⁹. Pod wpływem tej grupy znalazł się m.in. znany psycholog amerykański William James (1842–1910)⁴⁰, uważany za główną postać pragmatyzmu amerykańskiego, który podczas swych peregrynacji konfesyjnych⁴¹ trafił do „Towarzystwa Teozoficznego Adyar” – sekcji wspomnianego wyżej „Towarzystwa Teozoficznego” (The Section of the Theosophy Society); jego członkiem miał być przez pewien czas również Carl Gustav Jung (1875–1961). Znalazł się w nim także Ian Stevenson (1918–2007), profesor psychiatrii z uniwersytetu w Virgini, który badał u dzieci zjawisko występowania „wspomnień z poprzednich wcieleń”, sugerujące reinkarnację – badania te przeprowadzić miał na grupie 3000 dzieci. Należy pamiętać, że zainteresowanie W. Jamesa zagadnieniem religijności, związane pośrednio z religiami dalekowschodnimi, uczyniło go poczesną postacią w psychologii religii⁴², która to dyscyplina zajmuje się badaniem zjawisk związanych z wiarą i prawidłowości nią rządzących⁴³.

Zjawisko masowego zainteresowanie Dalekim Wschodem nasiliły się w okresie protestów przeciwko amerykańskiemu zaangażowaniu w wojnę w Wietnamie oraz w związku ze wzrostem ruchu kontrkultury. Moda na „egzotyczne mądrości” przybierała często formy poszukiwania w tej części świata sacrum, które było atrakcyjne ze względu na swój oryginalny charakter. Pojawiła

³⁹ Następczynią J.P. Bławatskiej na stanowisku prezesa Towarzystwa została Annie Besant (1847–1933).

⁴⁰ Uczony ten uważał, że rdzeniem religii jest przeżycie religijne, natomiast doktryna odgrywa w niego rolę wtórną. Sam wykazywał spore zainteresowanie doświadczaniem stanów uniesień religijnych, co nie oznaczało jednak wierności dogmatom wiary propagowanym przez ugrupowania chrześcijańskie.

⁴¹ Nastawienie W. Jamesa do religii zgodne było z wyznawanym przez niego pragmatyzmem – była ona „dobra”, gdy przynosiła korzyści. Wyróżniał on religię *instytucjonalną* (institutional religion) i *osobistą* (personal religion). Zgodnie z poglądami pragmatystów, religia instytucjonalna, wraz ze swymi grupami wyznaniowymi i zaangażowaniem społecznym – odgrywa znaczącą rolę. Niejednoznaczne były oceny Jamesa w przypadku tzw. „religii osobistej”. Interesowały go mistyczne doświadczenia, którym poświęcił dużo uwagi. Rozróżniał on między „*zdrowymi*” (health-minded) przeżyciami – jako przykład podawał chrześcijański ruch uzdrowicielski XIX – i *niezdrowymi* (Sick-souled) – z negatywnymi przeżyciami mistycznymi.

⁴² Za założyciela której jest uważany.

⁴³ Do szczególnie często badanych zjawisk należą: formy wiary, stany ekstazy czy też poczucie winy. Za klasyczne dzieło z tej dziedziny uchodzi opublikowana w 1902 r. praca W. Jamesa: *Różnorodność religijnego doświadczenia* (*Varieties of Religious Experience*). Psychologia religii zajmuje się badaniem prawidłowości funkcjonowania życia religijnego, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Bada ona m.in. fenomeny w rodzaju ekstazy, wiary i niewiary, rozterek duchowych, nawróceń, poczucia winy i stanów doświadczanych podczas praktyk ekspiacyjnych oraz zjawisk „trudno wytłumaczalnych”, w rodzaju stygmatyzmu, lewitacji czy glosolalii.

się w owym czasie prawdziwa moda na wszystko, co dalekowschodnie – znaczącą rolę odgrywała przy tym odmienność perspektywy postrzegania rzeczywistości.

Szczególnie zaznaczyło się oddziaływanie kultur Dalekiego Wschodu, które dokładnie zaczęto badać już w XIX wieku. Gwałtowny wzrost zainteresowania ich dorobkiem nastąpił w latach trzydziestych XX wieku, co – niektórzy badacze – wiąże z reakcją na upowszechnienie się filozofii konsumpcjonizmu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Rozpowszechnienie się tej filozofii na całym świecie po drugiej wojnie światowej wiązało się również z procesem orientalizacji kultury świata zachodniego, to znaczy – niektóre elementy dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych zaczęły przenikać do świadomości ludzi zachodniego kręgu kulturowego. Znalazły one oddźwięk w kręgach powiązanych z literaturą i sztuką, z kontestacją młodzieżową lat sześćdziesiątych i początku siedemdziesiątych, z naukami humanistycznymi, psychologią i pedagogiką (Jung, Fromm, Rogers) oraz psychoterapią (Perls, Eichelberger), naukami o zdrowiu (Jacobson, Aleksandrowicz), a nawet fizyką (Einstein, Capra) oraz w sferze religii (D.T. Suzuki, Merton, Buber)⁴⁴.

Odpowiedzią na zapotrzebowanie społeczno-psychologiczne człowieka Zachodu było pojawienie się rozmaitych ugrupowań, głównie proveniencji dalekowschodniej, spośród których prym wiodły (i wciąż jeszcze wiodą) ugrupowania przyznające się do tradycji hinduistycznej i buddyjskiej. Należy jednak zauważyć, że hinduizm jako religia nie przejawiał do tego czasu większych tendencji misjonarskich, rezygnując z zabiegania o pozyskanie wyznawców poza granicami swego stanu posiadania. Związane było to w dużej mierze z soteriologiczno-eschatologiczną koncepcją tej religii, zakładającą „karmiczne przeznaczenie”, konieczne do tego, aby stać się wyznawcą hinduizmu. Istotne wydaje się również przekonanie jej wyznawców, że występujące na świecie religie „zmierzają w jednym kierunku”. Także buddyzm od dawna nie przejawiał znaczącej aktywności misyjnej – jako swego rodzaju „specyfikum” należy więc traktować liczne zastępy mniej lub bardziej samozwańczych przywódców religijnych wywodzących się z jego szeregów, którzy próbują na Zachodzie zakładać swoje „grupy religijne”, w których przyznają sobie najważniejsze funkcje przywódcze, a niekiedy domagają się wręcz boskiej czci. Ten ostatni aspekt związany jest ze znaną w hinduizmie koncepcją *awatara* – „wcielenia Boga”, która w kulturze zachodniej jest trudna do przyjęcia.

Indie to kraj, w którym można bez obaw powiedzieć: „Jestem Bogiem” – nie wzbudzi to niczyjego śmiechu ani sceptycyzmu. Przekonanie, że to przemijające ciało nie jest w ostateczności „mną”, jest bliskie wszystkim Hindusom. Ciało, umysł i zmysły umierają, lecz moją prawdziwą naturą jest Jaźń, najwyższa i wieczna, jedyna Rzeczywistość, którą wskutek iluzji i niewiedzy postrzegam jako zbiór oddzielnych stworzeń i rzeczy, nie wyłączając z tego egotycznego myślenia. Aldoux Huxley powiedział kiedyś, że zachodnia religia próbuje „poznać” Boga, a wschodnia próbuje Nim „być”: Świadomość Boga, Całości jako niezróżnicowanej podstawy siebie, jest chwilą, w której Hindus wreszcie wraca do siebie, do swojej prawdziwej natury⁴⁵.

⁴⁴ P. Zieliński, *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Sihy*, Częstochowa 2000, s. 13.

⁴⁵ A. Bancroft, *Współcześni mistycy i mędrcy*, Warszawa 1987, s. 82.

Wspomniani wyżej przywódcy religijni wywodzący się z hinduizmu i buddyzmu, którzy działają na Zachodzie i tworzą podległe sobie ruchy lub organizacje wyznaniowe, zaliczani są z reguły do tzw. nowych ruchów religijnych. Pojęcie to służy do określania nieortodoksyjnych grup religijnych, które działają na Zachodzie stosunkowo niedawno. Wywodzi się ono z anglosaskiego pojęcia *new religious movement*, „nowe ruchy religijne” – to z kolei ma swe źródła w Japonii, w której po kapitulacji w 1945 r. pojawiły się nieznane dotąd ugrupowania wyznaniowe. Określono je łącznie jako *shinshūkyō* – przetłumaczenie tego pojęcia na języki zachodnie wywołało sporo kontrowersji lingwistycznych – ostatecznie zwyciężyła wspomniana wersja *new religious movement*, chociaż sporo zwolenników uzyskało alternatywne pojęcie „religii młodzieżowych”. Należy zwrócić w tym kontekście uwagę na niestosowność używania popularnego pojęcia „sekt” w odniesieniu do religii dalekowschodnich. Termin ten nie przystaje do nich całkowicie, gdyż one niejako „z natury” przejawiają tendencje do decentralizacji.

Christophe Jaffrelon wyjaśnia w ślad za Renou, że „hinduizm Wielkiej Tradycji jawi się jako «konglomerat sekt», zwanych w sanskrycie sampradaya (samprada oznacza «przekaz»), istotę sekty stanowi bowiem «nieprzerwane przekazywanie od mistrza do mistrza» słowa guru – założyciela, słowa będącego odbłaskiem objawiania⁴⁶.

Specjalistka w dziedzinie sinologii, Françoise Lauwert, także podkreśla, że w Chinach termin *jiao*, tłumaczony jako „sekt”, oznacza „nauczanie”. W języku arabskim

termin tłumaczony jako «sekt» to firqa, w liczbie mnogiej firaq. Nie ma on żadnego zabarwienia pejoratywnego, jakie wiąże się z «sektą» w językach europejskich⁴⁷.

Bogactwo technik medytacyjnych stało się dla mieszkańców Zachodu niezwykle nęcące. Atrakcyjne okazały się techniki jogi, które jednak w warunkach bytowo-mentalnych społeczeństw konsumpcyjnych uległy spopularyzowaniu i spłyceciu, w znacznej mierze przypominając „udziwnioną gimnastykę”. Głębokie postrzeganie praktyk jogi należy na Zachodzie do rzadkości – przeważają tendencje synkretystyczne, umożliwiające jej adaptację do chrześcijaństwa – np. nierzadko ćwiczenia w „ugrzecznionej wersji” odbywają się w obiektach eklezyjalnych należących do Kościołów protestanckich, a także do katolickiego. Pomimo rozpowszechnienia dalekowschodnich „pop-wersji”, na Zachodzie spotkać można również grupy uprawiające ortodoksyjne praktyki buddyzmu (zwłaszcza zen) lub jogi – np. pracujące z mantrą, obrazem (mandalą)⁴⁸, sekwencjami ruchowymi (mundra)⁴⁹ czy oddechem⁵⁰.

⁴⁶ N. Luca, *Sekty*, Warszawa 2005, s. 9.

⁴⁷ N. Luca, *Sekty*, Warszawa 2005, s. 9.

⁴⁸ R.E. Ornstein, dz. cyt., s. 151–152.

⁴⁹ Tamże, s. 155.

⁵⁰ Tamże, s. 149–150.

Znane na Zachodzie ugrupowania hinduistyczne (po części również buddyjskie) nie zawsze jednak dobrze reprezentują główne nurty religii. Dokładniejsza ich analiza wskazuje na fakt, że znacznej część z nich nie można uznać za „prawowierne”. Dotyczy to zwłaszcza *nowych ruchów religijnych* („religii młodzieżowych”) – można do nich zaliczyć *transcendentalną medytację*⁵¹, organizację Ánanda Marga Pracárika Sańgha⁵², Braham Kumaris⁵³, czy też Divine Light Mission⁵⁴.

Wśród innych znanych i wywołujących kontrowersje postaci wspomnieć można „Rajneesh” Chandra Mohan Jaina (1931–1990) – znanego jako Osho, Sathya Narayana Raju Ratnakarama, występującego jako Sathya Sai Baba (1926–2011), czy znane ugrupowanie Hare Kriszna, założone przez A.C. Bhaktivedantę Swami Prabhupadę (1896–1977). Pamiętać należy również o wpływie nauk hinduistycznych i buddyjskich na powstanie wielu zachodnich ugrupowań synkretystycznych – np. scjentologii⁵⁵.

Hinduistyczne i buddyjskie systemy filozoficzno-religijne miały wpływ na różne dziedziny życia społeczno-kulturowego, w sposób zarówno pośredni, jak i bezpośredni. Do pierwszej grupy zaliczyć można literaturę, film, sztukę, inspirację dla ruchów pacyfistycznych czy też wpływ na „kulturę popularną” (pop cultur) – jej owocem był m.in. ruch hippisowski⁵⁶. W drugiej grupie na uwagę zasługują: propagowana na Zachodzie joga, oparta na wzorcach azjatyckiej medycyny alternatywnej, ruchy „doskonalenia duchowego” oraz grupy praktykujące rozmaite, często niejednorodnego pochodzenia, techniki zmierzające do poprawienia stanu zdrowia, uzyskania „ponadnaturalnych mocy” oraz „poszerzenia świadomości”, opanowania i przewyciężenia stanów lękowych⁵⁷, które to grupy

⁵¹ Założona została ona przez „guru Beatlesów” – Maheshi Yogi (1918–2008). W. Nowak, *Sekty w Polsce*, Olsztyn 1995, s. 67–68.

⁵² Jej założycielem jest Probkar Sharkar (1921–1990), znany jako Shre Anandamurti (wysocze Szlachetna Postać Szczęśliwości), reprezentujący jogę tantryczną; skazany w Indiach za rządów Indiri Gandhi na karę więzienia za głoszenie haseł neofaszystowskich.

⁵³ Jej twórcą jest Lekh Rai (1876–1969) znany jako Brahma Bab.

⁵⁴ Założona przez Ji Maharaja (1890–1966); celem tej grupy było/jest ujrzenie „boskiego światła”.

⁵⁵ R. Janik, *Psychospołeczne i ekonomiczne aspekty działalności psychosekt*, „Zeszyty Naukowe GWSH” 2010, nr 43, „Zeszyt Naukowy Katedry Socjologii i Psychologii”, red. J. Sztumski, Katowice 2010, s. 15–43.

⁵⁶ Por. „Masowe zastosowanie LSD wiąże się w pewien sposób z zen. Na hipisowskim zjeździe, karnawałowym «be-in» w San Francisco (1968), ubrany w szaty orientального kapłana, Leary wystąpił jako prorok «biochemicznego satori». Apelując o przemianę współczesnej kultury, jako środek terapeutyczny zalecał chemiczny eliksir Vita, co nie było dla młodzieży nowością. Odkrywcze było natomiast powiązanie narkomanii «współczesnych alchemików» z ideologią buddyzmu”. S. Tokarski, *Orient i kontrkultury*, Warszawa 1984, s. 173.

⁵⁷ Por.: „Metoda Silvy, w przeciwieństwie do zen, nie jest nakierowana na osiągnięcie oświecenia, czyli głębokiego duchowego wglądu w rzeczywistość. Zen traktowany jest przez Silvę jako metoda pasywna, skupiona na realizacji tylko wewnętrznej religijnej celu.

często znaczną część swojej działalności poświęcają zagadnieniom związanym z „urynkowaniem” swoich „produktów” – czego przykładem może być „metoda Silvy”.

Z kolei metoda Silvy ma swoje drugie oblicze – przedsięwzięcia o charakterze merkantylnym prowadzonego na skalę całego globu. W związku z tym można mieć wątpliwości dotyczące całego systemu. Jak mu zaufać, jeśli jest przedsięwzięciem handlowym? Należy również podkreślić, że niektóre elementy tej metody nie są oryginalne, np. przekazywana uczestnikom kursów podstawowych mnemotechnika. W literaturze przedmiotu nosi ona nazwę zakładkowej metody pamięci bądź skojarzeń i już w 1648 r. wypowiadał się na jej temat S. Mink von Wennsshein, a zmodyfikował ją w 1730 r. dr R. Grey (Lorayne)⁵⁸.

Znaczący wpływ religii dalekowschodnich – z hinduizmem i buddyzmem na czele – zaznaczył się w obszarze psychologii i psychoterapii. Ten inspirujący wpływ ma związek z wielką wagą, z jaką religie te traktują życia psychiczne człowieka⁵⁹. Ta „ideologiczna interakcja” wiąże się jednak z często występującym niezrozumieniem podstawowych różnic pomiędzy hinduizmem i buddyzmem – z jednej strony – a psychologią oraz psychoterapią z drugiej. Wspomniane religie, jak również inne spokrewnione z nimi systemy wyznaniowe, zwalczając „ja”, występują nie tylko przeciwko egoizmowi i koncentrowaniu się na sobie, lecz także przeciwko zachodniemu indywidualizmowi, prezentując bardziej prospołeczne nastawienie. Hinduizm i buddyzm mają odmienne priorytety i cele niż psychologia oraz psychoterapia na Zachodzie. Istotny jest w nich przede wszystkim kontekst światopoglądowo-religijny; w ramach występujących w nich praktyk skupianie medytacyjne jest drogą poprawy kondycji karmicznej. Stanowisko to w sposób istotny różni się od rozpowszechnionego na Zachodzie dążenia do integrowania i wzmacniania struktur osobowości. Dale-

Wydaje się to być nieporozumieniem, gdyż ideałem wychowania zen jest bodhisattwa, duchowo przebudzona istota pracująca dla dobra innych, aby mogli urzeczywistnić wrodzoną doskonałość i doświadczyć nirwany. Jednak osiąganie stanów głębokiej ultraświadomości znajduje się poza zainteresowaniami metody Silvy. Praktykujący metodę Silvy ludzie dążą do świadomego i celowego kierowania własnym rozwojem w celu osiągnięcia sukcesów i spełnienia marzeń w rozmaitych dziedzinach swojego życia, aby odczuwać swoją radość. Jest to możliwe przez docenianie dóbr, jakie – według Silvy – Bóg i świat ofiarowują człowiekowi: zdrowego ciała, pogodnego umysłu, możliwości mentalnej (i nie tylko takiej) pracy nad przekształceniem rzeczywistości, korygowaniem problemów tworzonych przez nie w pełni świadomych ludzi, tj. tych, którzy w dzieciństwie nie zafunkcjonowali w pełni swych możliwości, nie rozwinęli funkcji obu półkul mózgowych i wykorzystują zaledwie od 2 do 10% swojego potencjału mózgowego”. P. Zieliński, dz. cyt., s. 122.

⁵⁸ Tamże, s. 144.

⁵⁹ Shoma Morita, twórca *Morita Therapy Method*, znanej też jako psychologia działania lub akcji, porównywanej z terapią racjonalno-emotywną Alberta Ellisa, miał obok zachodniej psychiatrii studiować również zen i próbował wykorzystać zdobytą wiedzę w swojej metodzie leczniczej. W jego technikach odnaleźć można również wpływy japońskiego systemu rodzinnego i „kultury wspólnot”. Niektórzy z jego pacjentów zachęceni byli do praktykowania medytacji zen.

kowschodnie religie zwalczając *de facto* „ego” – jest to szczególnie widoczne w przypadku buddyzmu zen – odżegnują się od intelektualnych spekulacji i dążą do osiągnięcia stanu „pustki”. Ego traktowane jest więc jako egoistyczny „intruz”, który powinien zostać pokonany na drodze ćwiczeń duchowych. Podobne różnice występują również w przypadku sposobów radzenia sobie z uczuciami negatywnymi – np. z agresją. Dalekowschodnie systemy religijne – np. buddyzm zen – zajmują się jej opanowaniem, kontrolowaniem; zachodnie systemy psychoterapeutyczne z kolei wykorzystują często motyw „odreagowania”, *katharsis*. Psychoanaliza, podobnie jak inne systemy psychoterapeutyczne (z wyjątkiem kierunku behawioralnego)⁶⁰ – nastawione są na integrowanie i wzmacnianie struktur osobowości – dalekowschodnie religie na odintelektualizowanie i swoistą „depersonalizację”⁶¹. Niewielu psychoterapeutów zachodnich zafascynowanych Dalekim Wschodem zdaje sobie sprawę z występowania tych różnic.

Powyższe rozważania nie powinny przesłonić faktu, iż istnieją w hinduizmie i buddyzmie elementy przydatne przy tworzeniu programów psychoterapeutycznych – na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza koncentrowanie się na „tu i teraz”. Te właśnie inspiracje przyczyniły się do utworzenia skutecznych w warstwie pragmatycznej form „psychicznego uzdrawiania”, których przykładem może być terapia Gestalt.

Innym kierunkiem psychoterapii, w którym dość wyraźnie zaznaczyły się inspiracje dalekowschodnie, jest terapia gestalt. Jej twórca Fritz Perls był przez wiele lat dyrektorem Instytutu Esalean w Kalifornii, w którym wiele metod orientalnych przetrzało drogę do psychoterapii, wśród nich również taijiquan. Zasadniczą metodą oddziaływania w terapii gestalt jest skupienie świadomości na tym, co dzieje się tu i teraz, na swobodnym strumieniu doznań. [...] Utrudnia je obecność nieuświadomionych do końca przeżyć. [...] Strumień doznań nie płynie swobodnie ze względu na obecność w nim tego rodzaju raf. Trudno jest rozpoznać je samemu. Pomocą jednak służy terapeuta, którego zadanie polega na wykryciu sposobów, dzięki którym pacjent chroni się przed pewnymi doznaniem, i podsuwaniu działań, za pomocą których może on dostrzec własne opory i je przełamać⁶².

Istotnym obszarem inspiracji oddziaływania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficznych jest ochrona przyrody. Religie te podkreślają znaczenie zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej harmonii, co owocować powinno wyborem odpowiedniego, proekologicznego stylu życia. Te elementy ideologiczne

⁶⁰ Paradoksalne wydaje się, że język behawioryzmu, stroniącego od wszystkiego, co metafizyczne i religijne, używany jest do opisów zjawisk związanych z działalnością tzw. „sekt” – np. „programowanie” czy „deprogramowanie”.

⁶¹ Podobnie jak miało to miejsce w przypadku psychiatrii i psychologii, również w psychoterapii zagadnienie stosunku do religii odgrywało i wciąż odgrywa istotną rolę. Znaczące różnice pojawiły się w tym zakresie zwłaszcza pomiędzy: 1) psychoanalizą; 2) behawioryzmem; 3) kierunkiem kognitywnym; 4) psychologią postaci (Gestalt); 5) psychologią humanistyczną oraz 6) psychologią i psychoterapią egzystencjalną, żeby nie wspomnieć o „ekstremizmach” w rodzaju koncepcji Reicha.

⁶² T. Doktor, *Taiji. Medytacja w ruchu*, Warszawa 1988, ss. 37, 38–39.

padły na podatny grunt na Zachodzie, co przyczyniło się do powstawania w tej części świata rozmaitych wspólnot, które odegrały znaczącą rolę w rozwoju ruchu „zielonych”. Koncepcja ta zdaje się również korespondować z zasadą zrównoważonego rozwoju, tworząc płaszczyznę współdziałania pomiędzy ruchem ekologicznym a kręgami pozostającymi pod wpływem hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficznych.

Jakkolwiek tendencja do wzajemnego przejmowania elementów kulturowych przez Wschód i Zachód wydaje się silna – to jednak praktyczny przebieg tego procesu zdaje się mieć, z nieznacznymi wyjątkami, raczej powierzchowny charakter.

3. Możliwości wykorzystania elementów hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych w obszarze pedagogiki

Zarówno hinduistyczne, jak również buddyjskie systemy filozoficzne zawierają wiele pozytywnych wartości⁶³, które mogą być z powodzeniem użyte w procesach wychowawczych. Należy wskazać w tym kontekście na fakt, że zarówno hinduizm, jak i buddyzm wywierają już obecnie poważny wpływ na różne systemy kształcenia. Klasycznym przykładem tego jest istnienie szkół wyznaniowych; ma to miejsce zarówno w przypadku hinduizmu, szczególnie w Indiach, jak również buddyzmu – np. w takich krajach, jak Birma czy Tajlandia. Ten typ „pedagogicznego oddziaływania” obu religii jest jednak kontrowersyjny, gdyż wiąże się z dużą rolą kleru w procesach edukacyjnych. Mniej konwencjonalne oddziaływanie związane jest z inspiracją płynącą z tych religii do rozmaitych praktyk medytacyjno-wychowawczych i relaksacyjnych oraz literatury pedagogiczno-psychologicznej. Istotną rolę w interakcji kulturowej odgrywiają przy tym ruchy migracyjne, w wyniku których znaczna liczba ludności wyznającej obie te religie znalazła się na terenie krajów zachodnich i tam praktykuje swą wiarę, rozpowszechniając rozmaite jej aspekty. Niejednokrotnie też w wyniku interakcji powstają nie tylko twory synkretystyczne, ale także inicjatywy przenoszenia treści religijnych na inne pola aktywności społecznej – w tym również pedagogiki.

Badanie funkcjonowania hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych nabrało szczególnego znaczenia w okresie zaawansowanego

⁶³ Na szczególną uwagę zasługuje tutaj system aksjologiczny promujący tolerancję i kształtowanie pozytywnych relacji ze środowiskiem naturalnym. Stanowi on cenne źródło inspiracji, owocującej swoistym „eksportem” wątków obu religii i ich wpływem na kulturę znacznych części świata. W tym kontekście należy zwrócić uwagę zarówno na wątki występujące w programach szkolnych, jak również bardziej popkulturowe – szczególnie w postaci produkcji Bolywood.

procesu globalizacji, kiedy rozbudowane media i znaczące ruchy ludności przyczyniają się w poważnym stopniu do przenikania się rozmaitych kultur. Wzrosła dzięki temu znajomość różnych wyznań na świecie, w tym na Zachodzie. Zarówno hinduizm, jak i buddyzm – głównie na „popularnym poziomie” *pop culture* – wydają się trwale obecne w świadomości społecznej Okcydentu; trudno jest przy tym uniknąć wrażenia, iż relacje tych religii z kulturą Zachodu⁶⁴ przebiegają, mimo pewnych wyjątków, mniej konfliktowo, niż to ma miejsce w przypadku islamu.

Znaczącą rolę odgrywają także techniki relaksacyjne i medytacyjne⁶⁵, zwłaszcza hinduistyczna joga i buddyjskie praktyki zen. Znalazły one stałe miejsce w krajobrazie zachodnich ćwiczeń zdrowotnościowych.

Analizując treści hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych, można wskazać na istniejące możliwości wykorzystania ich elementów w obszarze pedagogiki „okresu globalizacji”. Na uwagę zasługuje przede wszystkim: 1) wykorzystanie motywów aksjologiczno-altruistycznych w treściach wychowawczych; 2) zaadaptowanie pozytywnego nastawienia do ochrony przyrody; 3) wprowadzenie do praktyk pedagogicznych technik relaksacyjnych, oraz 4) propagowanie sztuki „harmonijnego życia”.

Ad 1) Pozytywne wartości, a zwłaszcza altruizm preferowany przez większość hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych, posiadają obok komponentów etycznych wyraźny dostrzegalny potencjał implikacyjny w zakresie relacji międzyludzkich. Podkreślenie walorów życia społecznego, postrzeganie innych ludzi nie jako konkurentów w obłędnym „wyścigu szczurów” po pieniądze, stanowiska i lepsze warunki życia, ale jako wartościowe istoty godne szacunku i współpracy – stanowić może alternatywę w stosunku „społeczeństwa rywalizacji”. Wydaje się to również wartościowym środkiem zarad-

⁶⁴ Pamiętać przy tym należy o tym, co nasza kultura i nauka zawdzięczają Indiom i innym częściom Azji – wskazać można tu np. na system liczb – zwłaszcza wprowadzenie do matematyki zera, rozwiązania techniczne czy praktyki medyczne. Wiązały się one częstokroć z inspiracją religijną, co widoczne jest szczególnie w przypadku zera („0”), które wiązało się koniecznością zaakceptowania możliwości istnienia nicości, odrzucanej np. przez starożytnych Greków.

⁶⁵ Por. „Przedmiotem medytacji bywają zazwyczaj sprawy ważne, np. dotyczące sensu ludzkiej egzystencji. Skupienie uwagi towarzyszy każdej medytacji, jednak wydaje się, że medytacja ma przynajmniej dwa znaczenia, wiążące się z samym jej przebiegiem. Dochodzenie do rozstrzygnięcia celu ćwiczenia medytacyjnego odbywa się przez myślową analizę problemu, co ma miejsce w wielu medytacjach powstałych na Zachodzie, lub przez częste, wielokrotne podtrzymywanie uwagi na jednym przedmiocie, ale bez jego myślowej analizy, co było kiedyś domeną medytujących w kulturze Wschodu. Taka medytacja polega na uspokojeniu umysłu i doprowadzeniu go do skupienia na jednym przedmiocie, co mogło zostać doświadczeniem wglądu, stanów nazwanych przez badaczy ultraświadomością czy nadświadomością”. P. Zieliński, *Psychologiczne, pedagogiczne, socjalne i medyczne wartości medytacji*, „Psychologia. Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie”, t. 10, red. R. Derbis, Częstochowa 2003, s. 159.

czym przeciwko „wypaleniu szkolnemu”. Współczesna szkoła powinna przygotować do życia nie tylko intelektualnie, ale także psychospołecznie, w czym pomocne mogą okazać się filozoficzne systemy aksjologiczne związane z hinduizmem i buddyzmem.

Ad 2) Kształtowanie właściwej postawy do przyrody, której jesteśmy częścią, wydaje się niezwykle istotne w obliczu konieczności wychowania młodych pokoleń, które swymi preferencjami, wyborami i zachowaniem decydować będą o losie zagrożonych przez negatywne zjawiska ekosystemów, a także rozwoju sytuacji w skali ogólnoświatowej. Młodzi ludzie nie muszą czuć się związani szkodliwymi dla środowiska przyzwyczajeniami poprzednich generacji; są z reguły otwarci na nowe rozwiązania, co stanowi szansę na ukształtowanie ich postaw w sposób racjonalnie proekologiczny. Działania pedagogiczne powinny zatem dotyczyć przygotowania młodego pokolenia do podjęcia wyzwań związanych z poznaniem istniejących zagrożeń dla środowiska naturalnego oraz określenia roli środków zaradczych. W tym niewątpliwie pomocne może okazać się prezentowanie pozytywnych aspektów systemów filozoficznych hinduizmu i buddyzmu.

Ad 3) Występujące w obszarze szkolnictwa zachodniego formy obniżania napięcia psychicznego wydają się niedostateczne w świetle wyzwań współczesności, do których należy m.in. postępująca technizacja. Także występowanie u dzieci i młodzieży szerokiej gamy chorób cywilizacyjnych wskazuje na potrzebę wyposażenia pedagogicznego instrumentarium w skuteczne środki zaradcze. Inspirująca rola hinduistycznych i buddyjskich systemów filozoficzno-religijnych na tym polu wydaje się bezsporna. Wprowadzenie na większą skalę do praktyki pedagogicznej technik relaksacyjnych pozwoliłoby wzmocnić skuteczność dydaktycznych i wychowawczych oddziaływań systemu wychowawczego. Stosowanie takich technik powinno pomóc nauczyć wychowanków nie tylko „żyć ze stresem”, którego doświadczają – ale również wyposażyć ich w *know-how*, pokazujący, w jaki sposób radzić sobie z sytuacjami stresogennymi, jak rozwiązywać własne problemy i unikać negatywnych skutków rozmaitych trudnych sytuacji. Na tym polu zarówno hinduizm, jak i buddyzm mają wiele do zaoferowania.

Ad 4) Współczesne czasy pełne są pośpiechu, organizacyjnego bałaganu i chaosu w stosunkach międzyludzkich. Brak psychicznej równowagi, swoistego zbilansowania sił, łączącego wysiłek z racjonalnym wypoczynkiem, wpływa na obniżenie się ogólnej kondycji zdrowotnej wychowanków. Szczególnie istotna z punktu widzenia pedagogiki wydaje się w kontekście „harmonijnego życia” zasada powstrzymywania się od krzywdzenia innych (jak również samego siebie – np. przez konsumpcje szkodliwych używek), a także dążenie do zwalczania przejawów egoizmu i nadmiernego koncentrowania się na sobie.

Inspiracje dostarczane w zakresie „sztuki życia” przez hinduistyczne i buddyjskie systemy filozoficzno-religijne mogą okazać się szczególnie cenne

w kontekście konieczności rozwiązywania problemów i konfliktów w globalizującym się świecie, narażonym na rozmaite trudne sytuacje – niejednokrotnie także na tle różnic kulturowych.

Konkluzje

Pedagogika okresu zaawansowanej globalizacji, stojąca przed szeregiem wyzwań, potrzebuje twórczych impulsów. Dostarczyć mogą je m.in. uznane i sprawdzone systemy wyznaniowe – hinduizm i buddyzm, posiadające duży potencjał harmonizujący. Warto więc, bez popadania w nadmierną egzaltację, zastanowić się nad możliwościami ich wykorzystania w zachodniej pedagogice XXI w. Niektóre z form oddziaływania tych systemów okazały swą ponadczasową przydatność przez ponad dwa i pół tysiąca lat i zdają się wciąż być aktualne, odpowiadając zapotrzebowaniu współczesności. Zastanawiając się nad możliwościami ich wykorzystania, warto jednak zadbać, by dokonanie tego w sposób dostosowany do lokalnych potrzeb – poprzez twórczą syntezę pozytywnych impulsów z różnych kręgów kulturowych.

Koncepcja konieczności świadczenia dobra, traktowania wszystkich istot żywych jako swego rodzaju „karmicznych krewnych”, zwalczanie postaw egoistycznych, idea samodoskonalenia i tolerancji w stosunku do zwolenników innych światopoglądów⁶⁶ – sprawiają, że zarówno hinduizm, jak i buddyzm oraz związane z nimi systemy filozoficzne – w swych klasycznych, umiarkowanych wersjach – stanowią cenne rezerwuary pozytywnych wartości, niezwykle istotne w globalizującym się świecie, zmateralizowanym i wstrząsanym parkosyzmami nietolerancji i fanatyzmu religijnego oraz ideologicznego. Wykorzystać można je w obszarze pedagogiki, poszukującej w zmieniającej się rzeczywistości pozytywnych wzorów wychowawczych. Należy jednak wystrzegać się przy tym bezkrytycznego akceptowania i traktowania jako źródła inspiracji wszystkiego, co się nam jako hinduistyczne i buddyjskie systemy filozoficzno-religijne przedstawia. Należy natomiast dokładnie poznawać poszczególne treści w kontekście kulturowym i po starannej ich analizie, kiedy istnieją szanse na sukces, wykorzystywać je.

Praktyka wskazuje, że opłaca się badać wytwory innych kręgów cywilizacyjnych w sposób bezstronny, unikając zarówno szkodliwej zaściankowości, ksenofobii czy poczucia wyższości, ale również nadmiernej egzaltacji tym, co obce i egzotyczne. Pomimo ogólnie pozytywnego obrazu hinduizmu i buddyzmu zdarzają się w obrębie tych wielkich systemów religijnych przypadki występowania postaw negatywnych i społecznie szkodliwych. Z tego powodu należy sta-

⁶⁶ Hinduizm i buddyzm – z pewnymi wyjątkami – wyróżniają się pozytywnie jako religie posiadające wysokie standardy w zakresie tolerancji.

rać się jak najdokładniej poznać prezentowane nam nauki dalekowschodnie i starannie wykorzystywać w praktyce pedagogicznej tylko te ich elementy, które są cenne ze względu na swoją treść i stwarzają możliwość korzystnego wykorzystania w naszym kręgu kulturowym. Warto również zadbać o to, aby w ramach programów szkolnych Unii Europejskiej można było zdobyć rzetelną wiedzę na temat dziejów Dalekiego Wschodu i podstaw kulturowych, które ukształtowały jego cywilizacje⁶⁷. Takie działania pozwolą nie tylko wzbogacić europejski punkt widzenia, ale także uczynić krok w kierunku oddalenia od nas, wieszczanego przez Samuela Phillipa Huntingtona (1927–2008), niebezpieczeństwa „zderzenia kultur”⁶⁸.

Summary

Hindu and Buddhist Religious and Philosophical Systems and their Influence on Pedagogy in Times of Globalization

The article deals with issues connected with the shaping of contemporary pedagogy in the area of the EU. These policies are discussed in the context of rapid economic changes which take place to a large degree under the influence of the globalization process.

Modern times are also characterized by a large dissonance emerging between the commonly declared slogans such as “human dignity” and “human rights” while the practices in force in many parts of the world greatly differ from these declarations.

The logical consequence of the general state of uncertainty in the “rat race” of the developed world is the increased demand for psychotherapeutic services. To a large extent, these services enable the modern day inhabitant of the developed world to compensate for the loss of family, friends, release the tension from the “fight for places” in society or the denunciation of religious beliefs. There is no shortage of signs of globalization in this case, appearing in the concept of other cultural centres – mainly in Asia. Pedagogy should be based on humanistic values. Hinduism and Buddhism could give our contemporary pedagogy important inspiration.

Keywords: Hindu, Buddhist, globalization, culture, tolerance, information society, human rights, pedagogy.

⁶⁷ M.in. poznając treść znaczących dzieł literackich, w rodzaju *Bhagawatgity*.

⁶⁸ Clash of civilization.

CZEŚĆ II

EDUKACYJNE IMPLIKACJE

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.09>

Oleksij KARAMANOV

The History of Ideas in the Context of the Educational Mission of Museums

Keywords: the history of ideas, education, personality, interdisciplinarity, the dialogue of Cultures.

Nowadays, in conditions of information society numerous scientists pay attention to the regularities of formation and course of historical events resulting in considerable changes in the social, political and economical spheres all over the world. Obviously, the main impetus for this were certain ideas, lying in the basis of these changes. These ideas were appointed by various conditions. Each idea has its own history which allows to understand the reason for its rise, to clarify who was the author of the idea and what were its consequences in different contexts. The history of ideas – is a study about the historical process of creation, preservation and alteration on human ideas. It is related to the intellectual history, the history of philosophy, of science and the history of culture as a whole. For this reason it may be considered as their component or as an applied discipline which forms their part. The peculiarity of this case is that within the history of ideas it is possible to observe, investigate and to see the perspectives of the development of separate ideas which make combinations with each other and change their forms of expression, remaining relatively unchanged.

Each idea is unique and presents the highest form of expression and of perception of objective reality. Thus the idea is inherent only to human brain. This characterizes people's attitude to those who surround them and to their objective world. The source of the ideas is not to be found in the ideas themselves. It usually lies in the conditions of financial life of the society and in social entity. Ideas arise and change because of the development and modification of human's social habits. All the ideas come out of experience, representing the reflection of reality, either credible or distorted¹.

¹ N.I. Kondakov, *Logicheskij slovar*, Moskva 1971, s. 166.

The ability to interpret different ideas for the purpose of social development and stimulation of diverse initiatives in different scopes of human activity is of great significance. The ideal place to accumulate ideas is museum. In fact it allows us to form, to implement and to put into practice any philosophical, historical or political idea which helps to approach the understanding and adequate valuation of the surrounding world.

At the moment we witness a new splash of interest towards the museums which is the consequence of their versatility, receptivity and striving for the expansion of their activity borders. In fact changes take place in the nature and mission of the museum.

A museum creates different conceptions about the past in people's mind which is a vital factor of social life. As a result, problems of social and collective memory are touched. These problems are crucial for the culture of certain countries, for the understanding of civil society and civil values, for the identification of personality and groups of people.

The museum reveals its hidden "world of ideas" with the help of education which, using modern means and methods, actualizes images of the past for a lot of people who visit museums. At the same time education is a significant element of connection between personality and society.

The analyzed scientific works of E. Herasimenko, N. Fedorov, O. Breusenko, A. Megill, P. King, A. Levytskii, E. Mastenitsa and P. Nor. Show that the mentioned researchers haven't investigated enough the history of ideas in the space of the museum.

Thus, the aim of our work is to detect theoretical and practical possibilities to apply the history of ideas in the space of the museum in order to make a mixed-aged audience interpret it suitably, to popularize and approach the values of this or that society in the context of the intercultural dialogue.

The development of education as an intercultural dialogue means that none of national cultures is capable of embracing on its own the whole diversity of human society, of creating universal system of values of planetary nature. The new paradigm of education is versatile by its nature. It demands synthesis and dialogue of cultures, since the national culture is the visiting card of a country and at the same time country's main contribution to the development of global culture².

In this context it is important to emphasize the importance of the research methodology dealing with the history of ideas for the analysis of problems of educational activity in museum space. Integral and critical application of this methodology will allow an investigator to reach the level of complex interdisciplinary historical, philosophical, cultural and pedagogical analysis. Furthermore it will help to considerably broaden possibilities of the social reality and social memory modeling as well as to reinterpret different established truths and principles.

² V. Hromovjy, *Chochesh buty globalnym pedagogom, bud nym!*, In: *Zavuch*, 2005, № 25, s. 7.

In recent years there exists a tendency in many countries to seek one's own roots which allows to implement ethnic, national and socio-cultural self-identification. The abovementioned concerns different cultural and civilization circles. Thereby two tendencies can be observed in Europe: the first one is integration which advocates the transnational integration (the idea of common Europe), the second one lies in application to the ideas of locality and regionalism³.

As it is generally known, museum is one of the most important institutions of cultural life. It gives a chance to personal and unique establishment of the dialogue between people and cultures. This chance is vital in condition of global informational chaos. Moreover, museum puts an emphasis on the existential human values.

When we speak about formation of existential values in a human being, a considerable value belongs to self-actualization. It is a well-known psychological process (A. Combs, A. Maslow, C. Rogers, V. Frankl) which stimulates the development of one's potential opportunities, as well as the application of mind, abilities and talent. Such personalities strive to implement everything they are capable of and "in their own way they reveal personal abilities concerning creativity, eccentricity and inventiveness".

The implementation of existential ideas in the process of personality development is considered to be particularly relevant because of its humanistic way of the learning process organization. Furthermore it suggests the application of such didactic methods, means and ways of interaction, which apply to everybody's inner personality, take into consideration person's individual style, virtues and creative potential, communicative features, way of thinking and exchange of views with people around us.

Mainly such didactic and pedagogical methods are meant which lets a pedagogue to quickly establish connection with different people and step by step to create psychologically comfortable educational environment. Among them the method of dialogue should be mentioned first, as situation modelling on the basis of the trustful communication atmosphere is the most favourable for self experience evaluation.

The cultivation of new knowledge with the help of the museum dialogue, aimed at reaching practical results in conditions of unsteady multicultural world, meet the requirements of modern 'society of knowledge' while new education technologies and conceptions supplant the outdated ideological axioms and postulates. The space of museum creates additional opportunities which allow to evolve the respect for cultural diversity as a system of self beliefs. It also accentuates the significance of the university values recognition at regional and global levels, the popularization of neighbourly relations, respect for human rights and responsibility.

³ J. Podsiadło, *Muzeum jako ośrodek kształtowania tożsamości regionalnej*, Kielce 2009, s. 19.

The museums appear as subjects of the process of scientific picture of the creation of the past. The social status and function of the history determine the museum development, the matter of its activity and social role. This is due to the fact that social functions of the history determine the extent and matter of historical knowledge.

Here the significant role belongs to the museum pedagogy – a science which reveals cultural and educational function of modern museums, organizes effective environment for education and communication, analyzes the cultural heritage of the mankind.

The educational potential of cultural heritage lets us to distinguish priority trends connected with the development of the historical consciousness during the organisation of the pedagogical work in the museum space:

- the formation of the notion of historical time and its course. Museum makes a great contribution into the cultural environment preservation helping to form a notion of the human-cultural environment relations. In museum such relations appear in their concrete substantive expression giving possibility to ‘see’ the history, to imagine the hidden essence of the object, to identify objects as logical links in the circuit of time;
- the formation of notions of unsteadiness and continuity of the values system. The object of museum represents the relation of values understanding of people from different époques which helps to trace the historical variability of the values system of a certain time, namely aesthetical views and ideals;
- the transfer of knowledge about the origin and ethnocultural peculiarities of different nations not only by demonstrating the originals of national and foreign cultures on the stationary museum expositions or temporary exhibitions but also with the help of the museum visitors interaction aiming at the introduction of ancient ceremonies, rituals and traditions. Feeling the influence of historic-cultural environment, either direct or devious, implements the internal act of self-determination, correlates its views, ideas, knowledge, experience, ethical and aesthetical criteria with the norms of other ethnicities⁴.

In the modern education space the museum pedagogic determines the opportunities of the internal content of culture transformations. Focusing on the ideas of the environment and human being comprehension, it identifies itself with a complex of the humanities, namely, ethics, aesthetics, history, culturology and literature. At the same time it patterns the emotional and personal attitude of the visitors towards the value of cultural heritage.

When we speak about the educational space, interdisciplinary relations between different subjects are of great significance. In conditions of the museum environment they make possible the integration and dialogue between different spheres of society and allow to investigate various ideas. Interdisciplinary under-

⁴ *Osnovy kulturologii: Uchebnoe posobie*, Otv. red. I. Bychovskaya, Moskva 2005, s. 353.

standing of the museum pedagogy combines both theory and practice of various forms of the museum activity. Apart from this it comprises a wide range of the humanities, revealing the pedagogic potential of museology and study of art. It also defines the specificity of researches in the sphere of artistic perception and creative development of personality and make it possible to treat the museum pedagogy as high-technology process functioning on the basis of dialogue in the educational environment⁵.

The abovementioned allows to define the term 'educational environment' more precisely. It arises as a system of key factors which identify the formation and development of a humanbeing. One of the features of the educational environment is the interaction of numerous local educational environments, mutual appliance of certain peculiarities of innovative surroundings of one country in the educational space of others. This contributes to the development of education in general. This is typical of the tendency of integration of the educational processes into the global educational space in different countries and regions. Nowadays the global educational space develops on the basis of the ideas of humanization, democratization and standard raise⁶.

Being the most important element of the system of culture, museum performs the role of processing the socio-cultural experience, as well as the role of production, preservation and recreation of the creative transformation of the historic-cultural model. Museum institutionalizes normative models, ideas, samples of the behaviour, attitude towards the world of symbolic objects dating from the past. In fact it provides a symbolic presence of the past, affirms it as an element of the temporal dimension of society and culture, and determines the meaningful aspects of such presence.

The specificity of means of the social memory institutionalisation was caused by the peculiarities of the origin and development of the museum. The scientific nature of the interpretations of the past reality is the basis of their perception by people as real facts, true knowledge about the past. The scientific interpretations of the past contribute to the reduction of the certain social interests influence on the collective idea about the past and block their exploration in order to manipulate human consciousness⁷.

According to the Russian philosopher N. Fyodorov, museum should be regarded as a display of the cult of ancestors and the main sense of its activity lies in the presentation of those who lived before. The philosopher claims that the

⁵ B. Stoliarov, *Muzejnaja pedagogika kak oblast universitetskogo znanija*, [In:] *Muzei Rossii: poiski, issledovanija, opyt raboty*, Vyp. 5: *Pedagogika i kulturologia muzejnoj dejatelnosti*, SPb, 1999, s. 73.

⁶ N. Makarova, T. Chichkanova, *Malenkaja doroga v bolshoj mir, ili posobie dlja entuziastov det'skogo Muzejnogo dvizhenija*, Samara 2005, s. 66.

⁷ E. Gerasimenko, *Muzej v institucionalizacii socialnoj pamjati*, Avtoref. diss... kand. kulturologii, SPb, 2012, s. 12–15.

memory is the activity dealing with a symbolic representation of ancestors in the present time and museum is a method of resurrection and presence of those who are no longer with us which means the practice of memory⁸.

The human behaviour concerning symbolic objects of the past lies in their choice, the intensity of memories, forms of objectification (oral account, subject-proprietary symbolization) and the presence in everyday life. It is defined by its individual experience, psychic peculiarities, and by individual and social memory.

According to the modern scientific views, social memory is a complex of means and mechanisms which ensure the mnemonic activity of the society making it possible to get, process and preserve social senses which are transmitted from the past to the future as a result of acts of historical communication. The existence of the social memory may be explained by the necessity of the cultural experience transmission, which allows to provide normal functioning of the society and to avoid some destructive phenomena of the present.

In such a way social memory should be regarded as a system of accumulation, reproduction and transmission of ideas which are meaningful for the existence of the mankind; museum, in its turn, is an institute of social information which documents processes and phenomena of nature and society, forms and organizes the long term preservation of social memory. In fact, the content of social memory forms the whole socially important experience of the mankind.

Ph. Shutze distinguished between four main structures of the processes which indicate the person's treatment of the essential stages of their lives and describe different forms of its activity.

Firstly, these are biographical action plans which reflect the whole biographical projects which are created by person during the planning of own actions. Secondly, the institutional examples of the life course are certain normative expectations which arise from the age norms, the participation in family or professional life etc.

Thirdly, these are trajectories of life as an experience of the loss or acquirement of possibilities for certain activity and destabilization of previous life. Fourth, these are 'biographical metamorphosis' which cause changes in one's identity and make different changes of fortune possible⁹.

Each 'fragment of life' is sure to be an event which happened before and may be embodied and reflected in certain signs, symbols and stories, and hence, in objects and images.

In the space of museum empathy is an important means for this, it is when a person imagines himself to be the author of the display unit or the image, identifies his thoughts and actions with the situation, social standpoint, perspective

⁸ N. Fedorov, *Iz filozofskogo nasledija*, Moskva 1995, s. 25–39.

⁹ *Biografia a tożsamość*, red. I. Szlachcicowa, Wrocław 2003, s. 15.

which they represent. Furthermore, special attention can be paid to the combining of the expressive elements through the representation of the reactions of fear, wonder, confusion, love, shame or the states of joy, alarm, admiration.

Moreover, to our mind, a visit to the museum or the exhibition where the history of the human being or the fragments of his life are represented might have therapeutic effect for the prevention of the person from the undesirable recollection, excessive feelings, negative experience, etc.

It is known that the therapy by recollection is one of the best methods of the social help for people when it is possible to use the own resources – recollections which recompense the loss of the former social roles and the actualization of the new ones.

It is necessary to emphasize that the modern museology actively uses the recollections in the museum practice – among a lot of centers working with such a subject-matter can be named The Museum of the Recollection in Punta Arenas (Chile), The Museum of Tales, Fables and Stories near Warsaw (Poland), The Museum of the Unhappy Love in Zagreb (Croatia), The Museum of the Toys in Vilnius (Lithuania), various museums of memory and others.

It is obvious that in every single case it is necessary to create the composition, plot, subject-matter and culmination of “the museum narration” which can tell about someone, can be appointed to someone and can illustrate something. The most important thing in the given case is not only to organize the effective environment for the communication, but to feel the mood of the visitors.

For example, in the given case it would be appropriate to use the method of “the creation of the fairy tale” which would be appointed for the studying of the dynamic peculiarities of the person’s experience of the existential crisis through the symbolic modeling of the situation of its overcoming. The method of “the space of the psychological influences of the personality” is directed on the investigation of the real spheres of the life of the personality in which he realizes the transforming attitude to the world as the essence of his existence¹⁰.

These methods give the opportunity to replay the plot with the role with the next reflexion of the feelings; to search for the emotionally significant situation for oneself and for the other, to work with the feelings from the plot or the attitude to the concrete hero; to provoke “the standard” emotions through the experience of the stories and the direct programming of the experience of the feelings.

The above mentioned methods are interesting ways of modeling the environment in which it is possible to reveal the personality, to find his activity, the norms of values, treatment of oneself and the surrounding people, because “precondition of the formation of the personality is belonging to the community of other people”¹¹.

¹⁰ O. Breusenko, *Dynamika cinnisno-smyslovoji sfery osobystosti v umovach ekzystencijnoji kryzy*, Avtoref. diss... kand. psykol. nauk, Kyjiv, 2000, s. 22.

¹¹ M. Fridman, *Rol filosofii u humanistychnij psihologii*, In: *Humanistychna psihologija: Antologija*, v. 3, t. 2, Kyjiv 2005, s. 98.

In the museum everything is meaningful and owns the possibility of expressing the essence through the outer marks. Certain independence of the thing is connected with this quality. The museum objectification foresees the elimination of the multivalence, in other words the detection and fixation of these meanings of the things which suit the notional content of the interpretational scheme of the fragment of the past reality. Things represent the symbolic implementation of them. And everything in itself is embodiment of a certain idea.

Specific significance of providing the adequate perception of museum presentations of the past which are addressed to the wide audience and adoption of the certain directives belongs to the concrete forms of museum and pedagogical activities (excursions, consultations, lectures, game lessons, holidays, etc.) that comment and reveal their content.

The factor of the development of forms and methods of museum working with the audience is the educational paradigm accepted in the society, acting normative models of personality connected with the philosophical and anthropological conceptions that determine the essence of man, the content of the “personality” concept, relations with the society, emotional experience and states¹².

We are convinced that in museum it is necessary to pay attention to every concrete person, to avoid the understanding of him as impersonal mass and to emphasize on the personal characteristics. Yet the museum and historical science are connected by the common aim – approaching to the truth, preservation of social memory and historical experience of the inhabitants of the same locality, nation, humankind¹³.

It is important in the context of our investigation to appeal to the biographic method which gives an opportunity to analyze the lifeway of a specific person (using the example of the museum exposition) that produced many ideas, formed the social thought, was the initiator of many improvements.

Usually biographic investigations concern the specific aspects or stages of a person’s life – education, carrier and interpersonal relations but their difference consists in considerable focusing on the unique aspects of the history and mainly on the subjective personal approach to the description of the human life, carrier, love history, etc.

On the other hand, the biography can be represented as the history of the intercultural transformation of the personality under the influence of the outer and inner conditions and factors. It is a known example of the receiver usage in front of the portraits of people in the museum (with the aim of getting acquainted with the biographies of the workers of the bankrupt company that suffered from a lot of reorganizations – from the brilliant prosperity to the decay). In this way the biographies let reveal the causes of these or those events through the history of life and activity of the specific person.

¹² E. Gerasimenko, op. cit, s. 15–16.

¹³ *A companion to Museum Studies*, Ed. by S. Macdonald, Chichester: Atrium, 2011, p. 347–348.

In such a way, biographic method is one of the most prevailing ways of the studying of various social processes with the help of analysis of the individual perception – his personal impressions, actions represented in the autobiographies, diaries, letters, etc. Therefore attention should be paid to the *autobiography* (history reconstructed by the subject in the certain moment of his life), autobiographical narrations (*personal letters* (the index of the interpersonal relations and the source of information according to the content, style, character of presentation, visible and hidden implication), *official archival documents*, etc.

The variety of the presentation of the biographic data on the museum exposition – from a small part of exhibits and separate personal items to the reconstructed studies and memorial museums – creates additional opportunities for the museum pedagogue with which he can take into consideration *biographic models* (biographic reference, autobiography, biography), correlate *facts* and *events* (private and social biographic aspects, actions, notable cases), *sources for compiling the biography* (sources, myths and legends; errors and falsifications), determine the influence of the country and society on the lifeway in the people's biographies.

For example, if in exposition we talk about an important historical event or epoch of considerable social changes it is to the purpose to use non-official chronicle of the corresponding time and narrations which are the histories of lives of common people and their ideas that consist of socio-cultural forms and normative discourses widespread in everyday life which reflect the language of this epoch.

What main features should have the reflections of the biographic data of personnel in museum and pedagogical activity if we have a small part of exposition about him? Firstly, it is avoidance of stereotyped myths connected with this person and attempt to show peculiarities of his formation and development in corresponding historical context.

Secondly, psychological connection of biographic data of this person with his character, temperament, conduct of life and personal features of the visitors (especially it concerns children's audience) is obligatory.

Thirdly, in the course of narration about the autobiography of the famous figure it is important to distinguish certain culminating moments, to use metaphors and similes which would show the motivation of this person to the certain kind of activity, his aspiration. Also it should be emphasized on the outstanding moments of this person's life, should be reproduced the historical perspective of the events.

Fourthly, from the biographic information from the narration about this person it is important to include the actual recollections of the contemporaries and their valuing of the artistic heritage of the personality, the character of the common activities and cooperation.

Finally, fifthly, there should be characterized personal contribution of this person into the corresponding branch of learning/politics/activity and emphasize on the specific facts which proof this and acknowledged achievements.

In conclusion, there have to be depicted the real person that lived in the corresponding epoch, busied oneself with specific cases; to stimulate the visitors to estimate his artistic works by themselves and create his own image. It is interesting that in that perspective it would not be superfluous to comment the important historical events of the political history reflected in the biography and also the combination of them with the real life of this person (history of usualness).

To the museum pedagogy history gives wide research base, implements (connection with museology and auxiliary historical disciplines), causes actual adjustment of problems of any investigation (connection with logics, sociology) and widens the sphere of its applied use (connection with historical didactics), etc. Such an interdisciplinary character causes the usage of common methods of investigation, for example, source analysis, interpretation, dipping into the historical environment, comparison. The last method can serve as a kind of “interdisciplinary” example, because any historical phenomenon in the context of organization of the lesson in the museum can be analyzed in different ways in the adjacent scientific disciplines. On the one hand, it contributes to the rapprochement of the positions in the course of estimation of various phenomena and opening the common features and on the other hand – emphasizes on the differences between these phenomena¹⁴.

According to A. Magill, studies about man are not conducted in the laboratory, it is not technical/applied branch of studies. In contradistinction to the physical studies, we do not have such high-power new devices which would give an opportunity to discover not registered properties of the substance earlier. In contradistinction to the medical studies we do not have a range of the obviously desirable and probably achievable aims with which almost everyone agree. Studies about man and among them especially humanities are different. Here we deal with something more indefinite: this is the answer to “the human condition” in terms of the modern conjuncture¹⁵.

The history of ideas can be reflected in the space of museum in different ways. The most significant factor is the creativity of the museum workers in terms of representation of such appropriate and didactic experience. As an example we can consider the innovative developments of Federal Museum of the Political History of Russia where interesting excursion programme “The History of Humankind – the History of Ideas”. The excursion was dedicated to the 12 key historical events of 19–20 centuries. The evidence of the contemporaries about their epoch was the basis of the route. These were the heroes of the exposition “Man and power in Russia of 19–20 centuries”. The history put them in

¹⁴ O. Karamanov, *Mizhdyscyplinarnyj kontekst muzejnoji pedagogiki u procesi realizacii konstruktivistyskych strategij navchannia*, [In:] *Mohylianski chytannia 2007 roku: Zbirnyk naukovych prac*, red. V. Kolpakova, Kyjiv 2008, s. 504–507.

¹⁵ A. Megill, *Piat' voprosov po intellektualnoj istorii*, In: *Dialog so vremenem: almanach intellektualnoj istorii*, gl. red. L. Repina, Moskva 1999, Vyp. 38, s. 76.

front of the necessity of choice in difficult situations caused by the revolution, civil war, change of the ways of life, social formations. Among the heroes of the excursion we can find: Emperor Alexander I and compiler of the Russian Law-book M. Speranskiy, Emperor Nikolay I and Decembrist Rylieev, Emperor Alexander II and peasant son Illia Sorokin, Nikolay II and his personal doctor E. Botkin and also A. Kerenskiy, V. Kornilov, V. Lenin, marshal Rokossovskiy, Rihard Zorge, M. Hruschov, A. Saharov and many others¹⁶.

The experience of work of the Museum of Ideas in Lviv deserves attention. This artistic project is the space where the bravest artistic ideas and projects are born, ripened and realized. During the years of the existence in the Museum of Ideas a lot of cultural events were developed, created and realized.

The most famous of them are:

Bernarden Garden. The project directed on the reproduction of the space of the university garden, giving it modern solution in the architectural way at the same time preserving the historical value. Involvement of the students from Ukraine, Poland, Lithuania and The USA gives an opportunity of the fresh look on the university garden, defensive wall of the monastery of Bernadens from the point of view of different cultural bearers. And also taking into consideration modern building in Lviv it is important to preserve the historical heritage of the city centre, in particular monastery ensemble of Bernadens.

SkloCoco. “SkloCoco”, symposium of the author glass, as a new space for the investigation of the water theme – on the whole and in particular the one of the river Poltva which flew past the centre of Lviv.

LeoPoltvis. LeoPoltvis – a project which aims at the revival of cleanness: cleanness of water, cleanness of air, cleanness of thinking, cleanness of conscience¹⁷.

For example in the museum of ideas and inventions in Barcelona one may see the most unusual objects. There are both, utile things and absurd or ridiculous ones: a steel brush-microphone, a cup with a pocket for biscuit or a chair with ‘prop’. But all those things are results of certain ideas embodiment.

In all there are three stationary exhibitions in the museum for the moment: Boundless society, Corner of absurd and Refleksionarium. Video screens accentuate on the eccentricity of some findings and revelations. Interesting is the fact that the museum not only demonstrates somebody’s inventions, but gives its visitors opportunity to invent something themselves and take out a patent of their idea¹⁸.

According to P. King any history is the history of ideas. Different histories may be written well or not, but they are always histories of ideas. The subject of

¹⁶ State Museum of Political History of Russia [Elektronic resource] – <http://polithistory.ru/event/1981-urok-1-istoriya-idey-istoriya-lyudey>.

¹⁷ Muzej Idej [Elektronic resource] – <http://www.idem.org.ua>.

¹⁸ MIBA (Museu d’idees i invents de Barcelona) [Elektronic resource] – <http://www.mibamuseum.com/en/index>.

a history is always defined arbitrarily and often does not correlate with practice. Idea may dispatch us to something that no longer exists; it may correspond to something unreal. Even in this case one may create history, for example, a history of studies about the origination of creatures out of the mud, the history of astrology and demonology. We may investigate practice, behavior, phenomenon or anything else making no conceptual difference from the situational environment. So, studying something specific in the historical sphere or not means applying or deducing an idea¹⁹.

Under current circumstances the museum space acquires individual nature, the basis of which is interiorisation of the real cultural space of the museum through the emotional perception and intellectual comprehension. In this context the space functions as the experience of culture attraction.

The cultural space of museum may appear as a process of formation which comprises self-development in the real museum space with the elements of pedagogic management. This helps self-development in the course of designing the imaginary cultural space by finding codes to the museum space semantics taking into account motivational, value orientations, aims, interests and needs of the museum audience. The museum space creates the dialogical situation in which museum plays a role of interlocutor open for the trust and perception of another one. Objectively nowadays museum represents the space of self-determination, environment of the individual culture identification formation²⁰.

So, the characteristic feature of the theoretical and practical application of the history of ideas in the museum space is the ability of their adaptation to different cultural, social, political contexts, the appeal to the intercultural interaction problems as well as to the problems of social memory formation, person's biography analysis, her experience, feelings, interdisciplinary relations between different spheres of activity.

Creativeness and instructiveness of the modern museum make it possible to form and 'turn on' the imagination of its visitors, to plunge them into appropriate environment, to interpret different ideas in the planes of the past, present and future. An important role in this process belongs to the cultural-educational potential of the museum, as well as museum-pedagogic methods and forms of its realization with the mixed-aged audience.

¹⁹ P. King, *Thinking Past a Problem: Essays on the History of Ideas*, Routledge, 2000, p. 25–29.

²⁰ E. Mastenica, *Fenomen muzeja: opyt muzeologicheskoy refleksii*, [In:] *Voprosy muzeologii*, 2011, № 1 (3), s. 28–29.

Summary

The article deals with peculiarities of the development of the history of ideas – a study about the historical processes of formation, preservation and modification of various human ideas in the interactive museum space. A great potential of the history of ideas in the formation of educational self-competence is displayed with the help of comparison and generalization of the course of different socio-historical processes. The interdisciplinary nature of the history of ideas is emphasized, especially in correlation with philosophy, culture, ethics, aesthetics, religion and politics. The possibility of application of the history of ideas is shown in the context of organization and conduction of the modern interactive lessons for mixed-age audience in a museum.

Ilona COPIK

Ochrona lokalnego dziedzictwa kulturowego a problem (nie)pamięci zbiorowej – perspektywa edukacyjna

Słowa kluczowe: tożsamość lokalna, górnośląskie pogranicze, edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe, kultura performatywna.

1. Dziedzictwo kulturowe w perspektywie edukacyjnej

Zwyczajowo pod pojęciem dziedzictwa kulturowego rozumiemy: „dobra kultury, nauki i sztuki pozostawione przez poprzednie pokolenia”¹, „przekazywane w czasie i przestrzeni, podlegające społecznemu wartościowaniu, zazwyczaj uznawane za ważne i doniosłe zarówno dla teraźniejszości danej zbiorowości, jak i jej przyszłości”²; w jego obrębie umieszcza się też tradycyjnie zarówno dobra materialne, jak i duchowe. Dziedzictwo kulturowe jako spuścizna dorobku kulturowego regionu może być rozumiane jako stan posiadania i jako wybór, a więc statycznie – jako zasób, i czynnościowo – jako inspiracja do podejmowania działań poznania, ochrony, pomnażania. Stanowi zatem realną i symboliczną, dość wyraźnie wyróżnioną granicami, przestrzeń określonych wartości kulturowych, która przywodzi na myśl zagadnienia więzi społecznej, pamięci i tożsamości³.

W 1995 roku ministerstwo edukacji, rozpoczynając reformę polskiej szkoły, wystosowało do placówek oświatowych założenia programowe edukacji regionalnej: *Dziedzictwo kulturowe w regionie*. W dokumencie tym zwrócono uwagę na wartość wspólnoty, poczucia zakorzenienia jednostki, doniosłość przynależ-

¹ *Współczesny słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996, s. 761.

² K. Olechnicki, P. Załęski, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 229.

³ Zob. I. Lewandowska, A. Romulewicz, *Wstęp [w:] Historia kultury i dziedzictwo kulturowe Warmii i Mazur. Bibliografia za lata 1990–2009*, Olsztyn 2010, s. 5–11.

ności człowieka do kultury lokalnej, wskazując jednocześnie na konieczność pogodzenia postawy regionalizmu z postawą uniwersalizmu⁴. Cele edukacji regionalnej określono jako „wyposażenie ucznia w zasób wiedzy o własnym regionie (okolicy) w powiązaniu z szerszą rzeczywistością narodową, państwową, a nawet międzynarodową”, „wydobycie w procesie edukacji wielorakich wartości tkwiących we własnym regionie”, „przygotowanie do identyfikacji z tymi wartościami”, „kształtowanie tożsamości pluralistycznej” – to znaczy takiej, w której człowiek „poznając głębiej samego siebie, własne zakotwiczenie w swojej społeczności, kulturze, uczy się trafniej odczytywać i interpretować zachowanie innych, uczy się szanować ich odmienność”⁵.

W ten sposób zainicjowano refleksję o dziedzictwie kulturowym w jego wymiarze lokalnym jako istotnym elemencie edukacji. W podstawie programowej obowiązującej od 1.09.1999 roku idea ta znalazła swoje formalne potwierdzenie na wszystkich szczeblach nauki szkolnej, w koncepcji tak zwanej ścieżki międzyprzedmiotowej – wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie. Ścieżka edukacyjna – jako interdyscyplinarna forma nauczania, o istotnym znaczeniu wychowawczym – zakładała obowiązkową realizację edukacji regionalnej w postaci modyfikacji programów nauczania w ramach obowiązkowych godzin edukacyjnych lub też w formie utworzenia osobnego autorskiego programu (w klasach sprofilowanych lub też na zajęciach dodatkowych). Zobowiązanie wynikające z realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego przyczyniło się do ożywienia zainteresowania nauczycieli treściami kształcenia wiedzy o lokalnym dziedzictwie kulturowym i zaowocowało powstaniem wielu interesujących programów edukacji regionalnej.

W nowej podstawie programowej, która reguluje system oświatowy od 2009 roku, zrezygnowano ze ścieżek międzyprzedmiotowych. Jakkolwiek, co zostało podkreślone, nie oznacza to odstąpienia od zamysłu kształcenia w zakresie kultury regionu, to jednak stanowi nowy rodzaj edukacyjnego wyzwania, za które odpowiedzialność ponosi tym razem nauczyciel realizujący wymagania zawarte w podstawie. Większość treści związanych z edukacją regionalną została bowiem w dokumencie tym wkomponowana w treści nauczania konkretnych przedmiotów: głównie języka polskiego i historii. Ponadto w nowej podstawie programowej znalazł się zapis, że aspekt wychowawczy pracy szkoły powinien być ujęty w formie szkolnego programu wychowawczego, spójnego z programami nauczania, uwzględniającego kształtowanie postaw uczniów, osadzonego w tradycji szkoły i lokalnej społeczności⁶. Można by zatem orzec, że idea edu-

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, [w:] *Edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999, s. 11–22.

⁵ Tamże, s. 12–14.

⁶ Zob. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 10–11.

kacji regionalnej, aczkolwiek w zmienionej nieco formie, nadal jest bliska współczesnej szkole. Wymaga ona jednak od nauczyciela podjęcia pewnego wysiłku, aby treści kształcenia – takie przykładowo, jak: opisywanie swojej „małej Ojczyzny” z uwzględnieniem tradycji historyczno-kulturowej i problemów społeczno-gospodarczych; zbieranie informacji o rozmaitych formach upamiętniania postaci i wydarzeń z przeszłości „małej Ojczyzny”⁷ – przełożyć na konkretne działania w taki sposób, aby nie stanowiły tylko proceduralnych „osiągnięć” koniecznych na danym etapie kształcenia, lecz aby faktycznie pociągały za sobą aktywność społeczności szkolnej zainteresowanej ochroną dziedzictwa kulturowego swojej miejscowości czy regionu.

2. Problem (nie)pamięci na Górnym Śląsku

Szczególnym wyzwaniem dla działań edukacyjnych jest dziedzictwo kulturowe, w którym wskutek wydarzeń dziejowych (powojennych migracji) oraz ideowej polityki państwa (PRL) nastąpiło dramatyczne przerwanie pamięci zbiorowej. Dziedzictwo nie istnieje tu jako ciągły przekaz, nie jest też utrwalonym w świadomości społecznej zasobem dóbr materialnych i duchowych, i nie można go w związku z tym wyłącznie chronić, lecz trzeba restytuować, niejako relegalizować na nowo, wskrzeszając przy tym utraconą pamięć. Do takich regionów należy Górny Śląsk⁸. Stosunek do przeszłości zamieszkujących go ludzi charakteryzuje się rozszczepieniem na odmienne, często nieprzystające do siebie traumatyzowane pamięci indywidualne. Są wśród nich wspomnienia autochtonów, rodowitych Górnoszlązaków, których dziadowie przeżyli powstania śląskie i podział poplebiscytowy, doświadczając boleśnie górnośląskiej pograniczności i różnych przejawów dyskryminacji narodowej zarówno ze strony niemieckiej, jak i polskiej. Jest pamięć imigrantów ze Wschodu, którzy przybyli na Górny Śląsk z Kresów, gdzie zostawili swe ukochane miasta, nie będąc w stanie nawiązać bliższych relacji z obcą, „poniemiecką ziemią”. Są doświadczenia polskie przybyłych z głębi kraju osadników, których kolonizacyjna działalność miała, wedle ideologicznego przekazu, przywrócić polskie życie pradawnej „ziemi piastowskiej”, i niemieckie – dawnych mieszkańców, którzy w wyniku powojennych układów politycznych musieli swoje domy opuścić.

Te osobne, nieprzystające do siebie pamięci, których fundamentem są zaprzęte krzywdy i straty, składają się dzisiaj razem na dziedzictwo – amalgamat

⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 21.

⁸ Zob. interesujący przykład wskrzeszania zmarginalizowanych górnośląskich narracji: J. Sebesta, E. Szymik, *Symboliczna tożsamość twórcy na przykładzie człowieka bez ziemi – Maxa Taura (1897–1976)*, [w:] *Mała ojczyzna wobec wielokulturowej Europy*, red. G. Różańska, Pruszcz Gdański – Słupsk 2013, s. 79–89.

sprzecznych treści, różnych tradycji, obcych sobie języków. Elżbieta Anna Sekuła pisze o nich wprost jako o „różnych Śląskach” wylaniających się z tego „bardzo złożonego pejzażu pamięci”⁹. Wiele spośród kulturowych artefaktów tworzących górnośląskie dziedzictwo obfituje w treści zakazane i nieobecne w powojennym publicznym dyskursie. Do lat dziewięćdziesiątych kultywowane one były w nurcie nieoficjalnym, w ramach wspólnot rodzinnych, sąsiedzkich, mniejszościowych. Spoczywa na nich nie tylko przytłaczający ciężar doświadczeń śląskich rodzin poddanych naciskom nacjonalizmów, uwikłanych w procesy bezwzględnej germanizacji i polonizacji, ale także bolesne wspomnienia przybyszy o utraconym polskim Wschodzie. Dzisiejsze niezawisłe artykulacje tych przytłumionych, wypartych pamięci często pełne są wyczuwalnej, nieprzepracowanej żaloby, wciąż wywołującej, zarówno u tych, którzy przeżyli, jak i ich potomków, głęboką melancholię¹⁰.

Rozbieżności pamięci indywidualnych niezwykle czytelnie dają o sobie znać w Gliwicach – mieście, które stało się w roku 1945 punktem tranzytowym masowych translokacji ludności ze wschodu na zachód. W efekcie spowodowały one zmianę składu etnicznego mieszkańców w ponad 60. procentach. Dysharmonijna pamięć zbiorowa, z jaką mamy tutaj do czynienia, najbardziej sugestywnie uwidacznia się w odmiennym stosunku mieszkańców do materialnego dziedzictwa regionu wpisanego w kształt urbanistyczny miejskiej przestrzeni. Znakomicie fenomen ten ilustruje literatura, ukazując odmienną jej waloryzację przez autochtonów i przybyszy, wskutek czego miasto na kartach, nawiasem mówiąc – zadziwiająco licznych, utworów o Gliwicach¹¹ stanowi sumę sprzecznych idei: atrakcyjności/nijakości, spójności/chaotyczności, swojskości/obcości¹². Pozytywne oznaczanie jest domeną miejscowych, związanych emocjonalnie z wkomponowanym w miejską zabudowę *genius loci*, zupełnie z kolei nieczytelnym dla przyjezdnych, dla których miasto jest miejscem docelowym transportów, konieczną, a nie wybraną ostoją egzystencji: „obcą” i „nijaką”.

W rzeczywistości społecznej czasów powojennych wizja osadników przybyłych na Górny Śląsk z odgórną misją kolonizacyjną – jako słuszna i dziejowo sprawiedliwa – zatriumfowała, rzecz jasna, skutecznie relegując fakt utraty mia-

⁹ E.A. Sekuła, *Kultury pamięci Górnoślązaków*, [w:] *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*, red. S. Karpalski, Warszawa 2010, s. 120.

¹⁰ W przypadku pokolenia dzieci i wnuków Ślązaków, którzy przeżyli wojnę i transformację państwowo-ustrojową regionu, mamy do czynienia z „pamięcią odziedziczoną”, „pamięcią spóźnioną”, zasadne byłoby więc użycie tu popularnego dzisiaj terminu „postpamięć”. Zob.: M. Hirsch, *Pokolenie postpamięci*, „Didaskalia” 2011, nr 105, s. 28–36.

¹¹ Gliwice znalazły się m.in. na kartach następujących utworów literatury pięknej: H. Bienek, *Gleiwitzer Tetralogie*; W. Bittner, *Gleiwitz heisst heute Gliwice*; J. Kornhauser, *Dom, sen i gry dziecięce*; A. Zagajewski, *Dwa miasta*; H. Waniek, *Finis Silesiae*.

¹² Zob. szerzej o Gliwicach „literackich”: I. Copik, *Miasto podróżników, miasto pomieszanych języków. Literackie Gliwice Adama Zagajewskiego, Juliana Kornhausera i Henryka Wańka*, [w:] *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, red. H. Gosk, Kraków 2012, s. 361–378.

sta przez dawnych autochtonów, który stopniowo uległ zatarciu w zbiorowej świadomości. Ten stan rzeczy miał swoje negatywne i dalekosiężne konsekwencje w zakresie kształtowania się postaw nowych mieszkańców wobec zastanych dóbr kulturowych. Wszystko, co kojarzyło się z członkami dawnej zbiorowości, z którymi autochtoni w żaden sposób nie czuli się związani, skazane było na roztrwonienie, co zaś nosiło ślady języka lub tradycji niemieckiej – na zatarcie. Wskutek zerwania ciągłości pamięci nastąpiło też zatrzymanie procesu społecznej transmisji dziedzictwa, o które zwyczajnie nie miał kto dbać. W pierwszym rzędzie uległy więc zniszczeniu materialne symbole dawnej tradycji, takie jak pomniki, szyldy, emblematy. Potem przyszła kolej na nekropolie i zabytki architektury i kultury materialnej, zwłaszcza te z okresu modernizmu. Historia miasta pisała się na nowo, włączając w swój ciąg chronologiczny wydarzenia, począwszy od stycznia roku 1945, podejmując w sposób mityczny wątki piastowskie i średniowieczne, konsekwentnie pomijając natomiast okres industrializacji pod niemieckim panowaniem. Była to historia enigmatycznej ziemi niczyjej, którą chcąc nie chcąc trzeba było zagospodarować w nowej ideologii i języku – branie pod uwagę jej dziedzictwa nikomu nie przychodziło do głowy.

Ważnym czynnikiem sprawiającym, że pewne treści uległy erozji zbiorowej pamięci, było milczenie świadków przeszłości, autochtonów, którzy zdecydowali się pozostać w nowym kraju i nowym systemie społecznym. Procedury wrogości w stosunku do spuścizny przeszłości, wynikające po części z pewnością z trudnych doświadczeń wojennych, co za tym idzie – niska ocena niemieckich wzorów kulturowych, wykluczanie ze wspólnej pamięci doświadczeń grup o peryferyjnej pozycji, takich jak rdzenni Ślązacy, i tym podobne przykłady działań – wskazują na to, iż w powojennych Gliwicach zaistniały, znane z opracowań Piotra T. Kwiatkowskiego, mechanizmy biernego generowania zbiorowej niepamięci¹³. Choć trzeba także rzeczowo przyznać, że niektóre działania w tym względzie podejmowano całkowicie świadomie, stosując publiczną negację i zaprzeczanie faktom, zacieranie śladów przeszłości zmaterializowanych w topografii miasta, cenzurowanie narracji historycznych, podważanie wiarygodności świadków, etc., co można uznać z kolei za przejawy czynnego generowania zbiorowego zapominania¹⁴. W tajemniczych okolicznościach w okresie powojennym zniknęły, przykładowo, takie zabytki gliwickie, jak: pomnik „Ułana”

¹³ „Bierność jest przyczyną powstawania niepamięci wtedy, gdy terażniejsze pokolenia nie podejmują wysiłku upamiętnienia i w ten sposób tracą z przeszłości coś istotnego. Tego rodzaju strata powstaje, ponieważ: 1) jakieś ważne dla zbiorowości treści nie zostają wprowadzone w pole pamięci zbiorowej; 2) żyjący źle rozpoznają wartość przeszłości, nie zauważają, że pewne treści mają dla nich dużą wartość w terażniejszości; 3) ludzie terażniejsi tracą poczucie związku z przodkami i przestają podtrzymywać pamięć o określonych zjawiskach z przeszłości”. P.T. Kwiatkowski, *Spoleczne tworzenie zbiorowej niepamięci*, [w:] *Etniczność, pamięć, asymilacja. Wokół problemów zachowania tożsamości mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, red. L.M. Nijakowski, Warszawa 2009, s. 94.

¹⁴ Tamże, s. 107–121.

z parku Chopina, witraże z prezbiterium kościoła św. Barbary, rzeźby: chłopca z łabędziem, dziewczyny proszącej o deszcz, czy najślynniejsza z nich – lew śpiący, autorstwa T. Kalide¹⁵.

3. Trudna tożsamość

Wnikliwy badacz przeszłości i teoretyk procesu dziejowego Jan Assmann w formule pamięci zbiorowej odróżnił dwie komplementarne formy: pamięć komunikacyjną i pamięć kulturową. Pierwszy typ, zdaniem autora, stanowi naturalny przekaz międzypokoleniowy, element bliskiej sercu tradycji rodzinnej czy lokalnej i fundament autoidentyfikacji, drugi – realizuje cel konsolidowania dyskursu wspólnotowego, tworzy czasoprzestrzenną ramę kultury, funkcjonalizuje pamięć na rzecz animowania kulturowej tożsamości. Pamięć komunikatywna zatem „obejmuje wspomnienia dotyczące najbliższej przeszłości”, które człowiek „dzieli ze swoimi współczesnymi”¹⁶. Wspomnienia te dotyczą określonego czasu i przemijają wraz z pokoleniami, kiedy świadkowie zdarzeń, którzy ucieleśniają bezpośrednią wiedzę o nich, odchodzą. Jest to więc pamięć żywa, obejmująca bliski horyzont doświadczenia, czyli około 80–100 lat (trzy, cztery pokolenia). Pamięć komunikacyjna to indywidualne wspomnienia, które członkowie grupy wymieniają w toku społecznych interakcji: rodzinnych, sąsiedzkich, lokalnych, jest to wiedza żywa, niezapośredniczona. Inaczej pamięć kulturowa – ta „jest zorientowana na utrwalone punkty w przeszłości”¹⁷, dotyczy dziejów skomponowanych w określoną wspólnotową wizję. Posługuje się ona komunikacyjnymi formami przekazu, kodami symbolicznymi, figurami pamięci (mity, święta, ceremonie). Jest wiedzą utrwaloną w zobiektywizowanych materialnych nośnikach o funkcji mnemotechnicznej (rytuały, znaki). Pamięć kulturowa ma swoich rzeczników i nosicieli, w skład których wchodzi specjaliści różnych dziedzin, nauczyciele, poeci, reprezentanci społecznych instytucji.

Na Górnym Śląsku pamięć komunikacyjna do niedawna radykalnie nie pokrywała się z pamięcią kulturową, a ich wzajemna nieprzystawalność przyczyniła się też do zaistnienia omawianego problemu niepamięci. Sam termin „niepamięć” sytuuje się w kręgu kwestii związanych z zapominaniem społecznym, co ma miejsce w sytuacji, kiedy jakaś grupa bagatelizuje lub pomija zdarzenia i fakty, które uznaje za nieistotne z punktu widzenia terażniejszej lub przyszłej tożsamości¹⁸. O ile pa-

¹⁵ <http://www.gliwiczanie.edl.pl/phpBB2/viewtopic.php?t=219&sid=0195f91cbd1afe3d97a586b7172f433a> [stan z 20.09.2014].

¹⁶ J. Assmann, *Kultura pamięci*, [w:] *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*, red. M. Saryusz-Wolska, Kraków 2009, s. 82.

¹⁷ Tamże, s. 84 i nn.

¹⁸ F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, Kraków 2004, s. 328.

mięć określamy jako „kumulację i rejestrację informacji oraz utrwalone w świadomości struktury ich interpretacji, to niepamięcią jest wszystko, co znajduje się poza owym obszarem”¹⁹. Niepamięć jest związana nie tyle z procesem wytwarzania się zbiorowej amnezji, utratą świadomości przeszłości wskutek przemijania czasu i braku dostępu do wiedzy, ale raczej wynika z mniej lub bardziej intencjonalnych poczynań zaniedbywania pamięci i uznawania tego, co niegdyś istotne, za niebyłe. Piotr Kwiatkowski podkreśla, że jej powstawanie zawsze jest symptomem kryzysu ładu społecznego, wynika bowiem z zaburzenia mechanizmów przekazywania wartości istotnych z punktu widzenia tożsamości zbiorowej²⁰.

Przekaz o przeszłości w wymiarze komunikacyjnym wśród autochtonów funkcjonował na powojennym Górnym Śląsku przez lata w ukryciu, jako oficjalnie zakazany i niepożądany, istniał w prywatnym obiegu wspólnoty rodzinnej przekazywany ściszym głosem. W rodzinach imigrantów przekaz ten w ogóle nie dotyczył historii ziemi traktowanej jako „odzyskana”, a więc ahistoryczna, zamiast tego obejmował pamięć o utraconych Kresach. Z kolei przekaz kulturowy, w okresie PRL silnie zideologizowany, zmajoryzowany wizją nowego układu sił polityczno -ustrojowych, forsował celowo uproszczoną czy wręcz fałszywą historię Śląska piastowskiego, kreował jego obraz kulturowy w kategoriach siemienności i prowincjonalizmu, a społeczny – w aspekcie zgodnej z doktryną walki klas. Pamięć rodzinna deprecjonowana systemowo przeobrażała się w pamięć sekretną i wstydlivą, wraz z odchodzeniem świadków przeszłości miała tendencje do wygasania. Pamięć kulturową z kolei zdominowały stereotypy, podsycane zresztą medialnie (literatura propagandowa, agitacyjne filmy kroniki filmowej, reportaże prasowe, audycje radiowe i telewizyjne z obchodów „barbórki”, etc.). Uformowały one wizerunek Śląska kojarzonego z kopalnianym dymem, niewybrednymi dowcipami, śląską godką, degradacją środowiska, bezstylowością industrialnej architektury; regionu pozbawionego własnej historii i kultury zaadoptowanego przez polską tradycję narodową po wiekach obskurantyzmu. Obydwa przedstawione typy pamięci nie służyły budowaniu trwałego dorobku kulturowego regionu, przeciwnie, tworzyły warunki sprzyjające jego rozproszeniu, roztrwonieniu, w wymiarze mnemonicznym zaś torowały drogę zbiorowemu zapomnieniu.

W efekcie procesy te doprowadziły do uformowania się trudnej tożsamości przesyconej doznaniem zaprzęskiej marginalizacji i upokorzenia, szeroko opisywanym syndromem „śląskiej krzywdy”²¹, albo też przyczyniły się w ogóle do problemu z jakąkolwiek autoidentyfikacją regionalną, wykorzenienia, tożsamościowego rozmycia. Dylematy powyższe uzewnętrzniają się czytelnie w Gliwicach, w widocznej obojętności kolejnych włodarzy miejskich względem historii,

¹⁹ M. Hirszowicz, E. Neyman, *Społeczne ramy niepamięci*, „Kultura i Społeczeństwo” 2001, t. 45, nr 3–4, s. 24.

²⁰ P.T. Kwiatkowski, dz. cyt., s. 121.

²¹ Zob. K. Kutz, *Piąta strona świata*, Kraków 2010.

która przejawia się brakiem zrozumienia dla lokalnego krajobrazu kulturowego i tworzących go postindustrialnych zabytków. Jeśli mowa o wzbudzeniu poczucia identyfikacji z miejscem w Gliwicach, to jest to nie tyle region obciążony skomplikowaną historią i tradycją, która domaga się tropienia, ile miasto – wyabstrahowana z kulturowego kontekstu nowa, ponowoczesna konstrukcja tożsamościowa. Postulowana więź z miastem zaczyna przebiegać na linii zredukowanej do emblematycznych „miejsc pamięci”²², używając sformułowania Pierre’a Nory – medialnie sankcjonowanych, atrakcyjnych wizualnie form, które jednak niekoniecznie są w stanie pełnić rolę zwornika wspólnoty, ponieważ ich „znaczące” wskutek braku wiedzy i świadomości historii stają się nieczytelne, rozmywa się. Takimi miejscami/nie-miejscami stają się wizytówki gliwickie: Radiostacja, odnawiana Starówka, gentryfikowane lofty czy Nowe Gliwice. Zamieniają się one w puste znaki, hiperrealne atrakcje turystyczne, symulakry, których faktyczne znaczenie antropologiczne coraz bardziej umyka.

4. Performatyzacja zachowań

Działania edukacyjne zorientowane na ochronę dziedzictwa górnośląskiego muszą z konieczności uwzględniać powyższe problemy. Wsparciem zarówno w procesie przywracania zbiorowej pamięci, jak i przekazywania rzetelnej i obiektywnej wiedzy o przeszłości młodemu pokoleniu mogą być różne rodzaje działań podejmowanych w aspekcie instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym. Ten ostatni wydaje się w specyficzny sposób zastępować zanikającą pamięć komunikacyjną. Idąc tropem Assmanna, należałoby bowiem stwierdzić, że jesteśmy w punkcie dziejowym, w którym świadkowie czasów sprzed PRL – odchodzą, a pamięć żywa o tych zdarzeniach ustępuje pamięci zmediatyzowanej. Wygasa zatem forma przekazu rodzinnego, która dawałaby młodzieży wiedzę o Śląsku innym niż znany z autopsji, krajobrazowo pogrążony w ubóstwie zamykanych kopalń i kruszącej się architektury, o Śląsku pogranicznym, wielokulturowym, bogatym tradycją i historią. Na odsiecz kulturze regionu mogą przychodzić organizacje pożytku publicznego, które w sposób oddolny, w sprawczości amatorów-pasjonatów lokalnej historii są w mocy wspierać formalną edukację w krzewieniu idei rewitalizowanego regionalizmu. Ich działalność wpisuje się doskonale w procesy niwelowania przestrzeni niepamięci nie tylko ideowo, ale także proceduralnie, warto bowiem mieć na uwadze performatywne zorientowanie współczesnej kultury, reprodukującej swe treści już nie głównie za pośrednictwem intelektualnych działań aktorów społecznych, ale poprzez ich sprawczość prowokującą zmiany²³.

²² P. Nora, *Between Memory and History: Les Lieux de Memoire*, „Representations” 1989, nr 26.

²³ Zob.: E. Domańska, „Zwrot performatywny” *we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 48–61.

Jedną z organizacji tak zwanego trzeciego sektora są Gliwickie Metamorfozy. Terenem jej działania jest miasto i powiat gliwicki, a siedzibą miasto Gliwice. Do celów statutowych należą: inicjowanie i prowadzenie prac renowacyjnych cmentarza Hutniczego – jako zadania pierwszoplanowego, a poza tym inicjowanie ochrony i renowacji innych obiektów kulturowego dziedzictwa oraz równoległe prowadzenie różnorodnej działalności związanej z upowszechnianiem wiedzy o historii miasta Gliwice i regionu. Wśród zadań stawianych sobie przez stowarzyszenie jako pierwszoplanowe znajdują się oprócz obligatoryjnej aktywności członków wolontariatu na polu ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowego, także: współpraca z instytucjami samorządowymi, konserwatorem zabytków oraz innymi instytucjami mającymi wpływ na losy obiektów zabytkowych, prowadzenie serwisu internetowego, wydawnictwa oraz współpraca z podobnymi organizacjami w kraju i za granicą. W zakładce „O stowarzyszeniu” umieszczonej na stronie internetowej czytamy:

Poznaliśmy się na forum dyskusyjnym „Gazety Wyborczej” i po jakimś czasie założyliśmy własną stronę internetową www.gliwiczanie.pl poświęconą Gliwicom, w szczególności burzliwej historii i zapomnianym tradycjom tego miasta²⁴.

Już to krótkie wprowadzenie wskazuje wyraźnie, że celem, dla którego organizacja została powołana, jest nie tylko ochrona dóbr kulturowych regionu i dokumentacja lokalnego dziedzictwa, ale przywracanie pamięci zbiorowej, odpominanie „białych plam” historii i pełnienie roli swego rodzaju „strażnicy pamięci”²⁵. Metamorfozy zrzeszają lokalnych działaczy, amatorów, ale też profesjonalistów: historyków i architektów, wspólnie zainteresowanych nie tylko historią lokalną, ale aktywną działalnością na rzecz przywracania pamięci zbiorowej. Ten rodzaj motywacji potwierdzają tytuły notatek prasowych lokalnych dzienników, które ukazują jednocześnie, że działalność stowarzyszenia nie umknęła uwadze obserwatorów życia społecznego na Górnym Śląsku: *Gliwiczanie.pl ratują historię*, *Anonimowa renowacja. Wolontariusze zajęli się zabytkowym cmentarzem*, *Grupa gliwiczian porządkuje społecznie zapomnianą nekropolię*, itp.²⁶

Ważnym obszarem aktywności stowarzyszenia jest działalność animacyjna i edukacyjna. Metamorfozy realizują niezwykle interesujące projekty dla młodzieży, takie jak: adopcja nagrobków (polegająca na porządkowaniu i otaczaniu opieką rozpoznanych mogił przez młodzież z okolicznych szkół), turystyka regionalna, pikniki historyczne i sesje, gry miejskie (np. „Listy z frontu”), warsztaty etnograficzne, cykle tematyczne (np. „Lato z *Metamorfozami*”), rajdy połączo-

²⁴ <http://www.gliwiczanie.pl/> [stan z 20.09.2014].

²⁵ O działalności „strażników pamięci” – animatorów lokalnych kultur zob.: M. Melchior, *Śladami lokalnej przeszłości – pamięć jako przedmiot animacji kultury*, [w:] *Posttradycyjalne znaczenie przeszłości*, red. E. Hałas, Kraków 2012, s. 227–234.

²⁶ T. Malkowski, *Gliwiczanie.pl ratują historię*, „Gazeta Wyborcza” 4.08.2006. Inne artykuły dostępne na stronie stowarzyszenia.

ne ze zdobywaniem odznaki „Wędrowca Gliwickiego”), a także włączanie młodzieży w celebrowanie rocznic (np. 2013 – ustanowienie roku Teodora Kalide – wybitnego rzeźbiarza górnośląskiego, autora słynnych posągów lwów gliwickich oraz licznych pomników) i organizowanie uroczystości (np. 2012 – z okazji powrotu na cmentarz Hutniczy nagrobka Johna Baidona – szkockiego przemysłowca, inicjatora nowoczesnego hutnictwa na Górnym Śląsku). Stowarzyszenie podejmuje także aktywność wydawniczą, publikując przewodniki (także multimedialne), monografie postaci związanych z Gliwicami, materiały pomocnicze do zajęć edukacji regionalnej, foldery, pamiątkowe pocztówki i inne.

Inicjatywy wolontariatów takich jak *Metamorfozy* korespondują z koncepcjami współczesnej pedagogiki, postulującą aktywizację młodzieży, kształcenie przez działanie, zastąpienie ukierunkowanego nauczania – uczeniem się, ale także odpowiadają wskazówkom zawartym w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Jak zapisano w tym dokumencie w tomie 4. poświęconym edukacji historycznej i obywatelskiej:

Zadaniem szkoły jest kształtowanie u uczniów następujących postaw: 1) zaangażowania w działania obywatelskie: uczeń angażuje się w działania społeczne, 2) wrażliwości społecznej: uczeń dostrzega przejawy niesprawiedliwości i reaguje na nie; 3) odpowiedzialności: uczeń podejmuje odpowiedzialne działania w swojej społeczności, konstruktywnie zachowuje się w sytuacjach konfliktowych; 4) poczucia więzi: uczeń odczuwa więź ze wspólnotą lokalną, narodową, europejską i globalną; 5) tolerancji: uczeń szanuje prawo innych do odmiennego zdania, sposobu zachowania, obyczajów i przekonań, jeżeli nie stanowią one zagrożenia dla innych ludzi; przeciwstawia się przejawom dyskryminacji²⁷.

W notacjach tych widoczna jest troska inicjatorów reformy systemu oświatowego o kształcenie młodzieży w poczuciu więzi z realnym, fizykalnym miejscem, pojmowanym jako środowisko rozwoju i edukacji, a także krąg przyszłego życia społecznego i obywatelskiego, obejmującym przestrzeń rozciągającą się od lokalności i regionu, przez narodowość aż po szeroki horyzont – europejski i globalny. W zakresie treści kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym jako bardzo ważne wskazane zostały w podstawie programowej wymagania związane z przygotowaniem do uczestnictwa w kulturze, wśród nich kształtowanie „postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu”, a także „postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji”. Zaznaczono przy tym, że „szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji”²⁸. Pod względem operacyjnym daje się tu natomiast zauważyć tendencję do akcentowania performatywnego wymiaru kultury.

Ten ostatni stanowi zarazem o nowym rodzaju kluczowych kompetencji, w które należy wyposażać młodych ludzi w toku działań edukacyjnych. Według filozofa języka Johna L. Austina akty performatywne to nie tylko, znane z teorii

²⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4: *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 26.

²⁸ Tamże, s. 16.

lingwistycznych, akty mowy, ale także każda pozajęzykowa aktywność podmiotu (działanie niewerbalne), która ma moc sprawczą, powołuje nowy stan rzeczywistości, wprowadza zmianę²⁹. Przykładem mogą tu być znaczące w danym kontekście kulturowym i społecznym gesty odnoszące jakiś skutek: wskazywanie, demonstracja, prezentacja, zaprzeczenie, bunt, etc. Performatyzacja kultury oznaczać może swoistą zmianę paradygmatu, transformację wywiedzionej z semiotyki kluczowej metafory świata-tekstu i przekształcenie jej w dynamiczną formę świata – obszaru ludzkich aktywności. Oznacza to już nie postulat, ale konieczność wdrażania młodzieży do uczenia się przez działanie, współpracę, podejmowania aktywności społecznych, a także uczestnictwa w różnych formach kształcenia ustawicznego, co razem służy wcielaniu w życie przekonania, że „samo myślenie – choć jest podstawą – nie wystarcza. Trzeba zacząć działać”³⁰.

Wnioski

Problem edukacji regionalnej i dziedzictwa kulturowego regionów nie umknął uwadze promotorów reformującej się oświaty, a treści z tego zakresu, pomimo odejścia od realizacji tak zwanych ścieżek przedmiotowych, znalazły się w podstawie programowej jako komponenty w opisie wymagań poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza historii i języka polskiego. Można odnieść wrażenie, że materiał kształcenia wcześniej holistycznie skoncentrowany uległ w ten sposób pewnemu rozproszeniu, a odpowiedzialność za jego ewaluację została złożona na barki nauczyciela. Swego rodzaju nowym zwornikiem działań o nachyleniu regionalistycznym może być program wychowawczy, który każda placówka zobowiązana jest utworzyć we współpracy ze środowiskiem lokalnym, a który powinien zawierać priorytety jej działalności edukacyjnej. Jak dalece jednak będzie on nasycony celami związanymi z edukacją regionalną, jest oczywiście kwestią indywidualną danego środowiska szkolnego.

Wsparciem dla edukacji formalnej w zakresie ochrony dziedzictwa kulturowego może być działalność pozainstytucjonalna stowarzyszeń należących do tak zwanego trzeciego sektora. Organizacje te, zrzeszające najczęściej pasjonatów lokalnej tradycji zaangażowanych w działalność popularyzowania wiedzy, oferują niezwykle ciekawe programy edukacyjne. Przy tym ich działacze realizują aktywne postawy zaangażowania w problemy środowiska lokalnego, realizując nie tylko model postawy społecznej, jaki wywnioskować można z najnowszego dokumentu regulującego pracę całego systemu oświatowego, ale również wpisując się w performatywny paradygmat współczesnej kultury. W kontekście efektywnej edukacji regionalnej ważne byłoby nie tyle nawet osiągnięcie celu edu-

²⁹ Zob. J.L. Austin, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1993.

³⁰ <http://www.gliwiczanie.pl/Inicjatywy/szlak/szlak.htm> [stan z 18.09.2014].

kacyjnego w postaci efektu nabytej wiedzy o regionie i umiejętności jej spożytkowania, ile wypracowanie zwłaszcza postaw aktywnego działania w terenie. Tak bowiem można zinterpretować zapis: „Uczeń ma nawyk dociekania w kontekście społecznym – zadaje pytania «dlaczego jest tak, jak jest?» i «czy mogłoby być inaczej?» oraz próbuje odpowiedzieć na te pytania»³¹.

Troska o jakość edukacji regionalnej ma zasadnicze znaczenie, zwłaszcza w przypadku trudnego dziedzictwa, takiego, przykładowo, w którym międzygeneracyjna transmisja kulturowych wartości uległa zawirowaniom i które w efekcie nie stanowi spójnej sumy dóbr, ale konglomerat rozbieżności przenikniętych widmem zatury w skutek postępujących mechanizmów generowania zbiorowego zapomnienia. Jest to sytuacja, w której inicjatywy edukacyjne nie czerpią z pamięci zbiorowej, ale wspomagają jej odblokowywanie i przywracanie, natomiast wysiłek dydaktyczno-wychowawczy zorientowany jest nie tyle na ochronę dziedzictwa kulturowego regionu, ile na jego restytuowanie. Swoistym remedium dla tych problemów może być podejmowanie prób sprzęgania poczynań różnych instytucji i organizacji – zainteresowanych podtrzymywaniem tożsamości regionalnej i budowaniem antropologicznych więzi z miejscem zamieszkania – oraz wdrażania wartości im przyświecających do pracy z dziećmi i młodzieżą.

Summary

Protection of Local Cultural Heritage and a Problem of the Collective (Un)consciousness – Educational Perspective

The subject of the paper is a discussion about the problem of multicultural heritage of Upper Silesia, which in the cultural area of contemporary cities, such as Gliwice, is subjected to restoration, re-creation and reconstitution. In the course of the past epoch as the result of narration of so called 'Regained Territories' (incorporated into Poland after WW II), which brought a strong ideology and at the same time were creating a specific historical policy, the legacy of the former borderland between Poland and Germany was affected by the processes of collective unconsciousness. As a result of those (processes) young people have problems with formulating their cultural identity with reference to a dwelling place. In contemporary times compared to various social actions – such as unblocking and restoring of consciousness of identity, which were taken by various subjects – some interesting educational initiatives are making a mark aiming at the re-creation of the bonds with a place and building up one's local identity. My goal is to analyze the selected actions taken at the grass roots within the scope of regional education as an irregular initiative of Public Benefit Organizations and to determine their role in cultural landscape of a city.

Keywords: local identity, Upper Silesia borderland, regional education, cultural heritage, performative culture.

³¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 4, s. 21.

Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO

Edukacja wyprzedzająca w procesie upodmiotowienia ucznia

Słowa kluczowe: uczeń, edukacja, upodmiotowienie, edukacja wyprzedzająca, odwrócona edukacja, edukacja wczesnoszkolna.

Wstęp

Współczesne przemiany życia społecznego kształtują odmienny od dotychczasowego kontekst edukacyjny. Cele społeczne stają się coraz bardziej zindywidualizowane, charakteryzują się silną potrzebą osiągnięcia sukcesów, ale jednocześnie nacechowane są postawą nonkonformistyczną, a przy tym otwartością na nowe doświadczenia i zmiany zorientowane na przyszłość, gotowością do świadomej akceptacji tych zmian i umiejętnością ich planowania, zarówno w sprawach osobistych, jak i publicznych¹. W tym kontekście za główny cel edukacyjny przyjmuje się wykrywanie indywidualnych zdolności ucznia, ich stymulowanie i rozwijanie już na etapie wczesnej edukacji. To ma być sposób na kształtowanie postaw motywacyjnych i samorozwojowych, niezbędnych do rozbudowywania obszarów aktywności własnej ucznia. Prymarne w kształtującym się społeczeństwie wiedzy jest zatem inwestowanie w zdolności ucznia do samodzielnego nabywania w szybkim tempie wiedzy, szybkiego jej analizowania, a następnie kreatywnego wykorzystania. Takie ma być zadanie współczesnego systemu formalnej i nieformalnej edukacji – uczeń ma być podmiotowym obiektem jej zainteresowania.

Podmiotowe usytuowanie człowieka w świecie wartości i odnoszenie się do nich stanowi płaszczyznę rozwiązywania problemów oraz uzdalnia do ich rozwiązywania, rozwijając przy tym siły twórcze, doskonaląc umiejętności, kształtując postawę odpowiedzialności².

¹ K. Krzysztofek, M.S. Szczepański, *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2005, s. 52.

² K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, t. 1, Kielce 2006, s. 31.

Urzeczywistnianie upodmiotowienia ucznia w procesie edukacyjnym pozwala na jego wszechstronny rozwój.

1. Upodmiotowienie jako proces doskonalenia edukacji

Nauka dziecka w dobie społeczeństwa wiedzy zaczyna się na długo przed rozpoczęciem jego formalnej edukacji. Od najmłodszych lat odkrywane są i rozwijane jego indywidualne zainteresowania i pasje. Dla dzieci charakterystyczna jest silna potrzeba bycia sobą, niezależności i dużej przestrzeni do ekspresji, a jednocześnie koncentrowania na sobie uwagi, bycia dostrzeganym w grupie rówieśniczej. Rozwój podmiotowości dziecka i maksymalizacja jego potencjału twórczego wymaga tworzenia warunków edukacji ześrodkowanej na dziecku. Dzieci, które są traktowane podmiotowo, uznają sytuacje życiowe jako problemy do rozwiązania, są bardziej realistyczne w swoim postępowaniu, cenią sobie samodzielność w działaniu, uczą się na własnych doświadczeniach i nie ulegają dużym wpływom otoczenia, mają przy tym większe poczucie odpowiedzialności i są odporniejsze na stres i frustrację³.

Proces upodmiotowienia ma dwa wymiary, które opierają się na dwóch, pozornie sprzecznych i wykluczających się, zasadach: indywidualizacji i socjalizacji. Na tradycyjnie podkreślaną w różnych teoriach edukacji opozycję między wspieraniem indywidualnego rozwoju dziecka a jego uspołecznieniem wskazuje Jerome Bruner⁴. Podkreśla on pozorną sprzeczność tych dwóch wymiarów, które w rzeczywistości na gruncie edukacji przenikają się i integrują, co prowadzi do kształtowania się działań wspierających indywidualny rozwój dziecka i przystosowania go do warunków zbiorowego uczenia się w grupie rówieśniczej. Józefa Bałachowicz na ten temat pisze:

Zadaniem szkoły jest zapewnienie dziecku warunków takiego budowania i modelowania struktury własnego umysłu, które wspierają „linię naturalnego” i „linię społecznego” rozwoju. Dopiero harmonijne połączenie tych dwóch czynników sprzyja pomyślnemu rozwojowi jednostki⁵.

Indywidualizacja kształcenia znajduje pełną akceptację w dyskursie pedagogicznym w kontekście postulatów modernizacji systemu edukacji dziecka. Jest ona postulowana w opiniach nauczycieli i w zalecanych zasadach dydaktycznych⁶. Wincenty Okoń określa indywidualizację nauczania jako proces dostosowania metod i organizacji działań pedagogicznych do ogółu cech psychicznych

³ J. Radziejewicz, *O współpodmiotowość ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, [w:] *O podmiotowość ucznia w nauczaniu i wychowaniu*, red. R. Radwiłowicz, Warszawa 1985, s. 72.

⁴ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 118.

⁵ J. Bałachowicz, *Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 21.

⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 187.

różniących jednego ucznia od drugiego oraz swoistych cech wyróżniających każdego ucznia i jego twórczość⁷. Różnice te dotyczą zdolności ogólnych i specjalnych, zainteresowań oraz tempa pracy.

Z jednej strony problematyka indywidualizacji obejmuje idee i cele edukacyjne związane z rozwojem każdej jednostki, z drugiej – łączy się tylko z uwzględnianiem cech indywidualnych dziecka i tempa uczenia się, albo dotyczy treści nauczania i sposobów ich uprzystępniania. Problematyka indywidualizacji raz dotyczy formułowania prawidłowości organizowania procesu nauczania, innym razem – prawidłowości uczenia się

– tak charakteryzuje indywidualizację w edukacji Bałachowicz⁸. Podobnie rozumie indywidualizację Tadeusz Lewowicki, który określa ją jako uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami poprzez stosowanie zabiegów pedagogicznych, które sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości każdego z uczących się⁹. Z kolei Krzysztof Kruszewski opisuje indywidualizację jako dostosowanie kształcenia do możliwości ucznia, wykorzystanie tych możliwości w jak największym stopniu i ich ciągłe rozwijanie¹⁰.

Z kolei socjalizację określa się jako „proces przyswajania przez jednostkę wiedzy, umiejętności i dyspozycji, czyniący ją zdolną do życia w społeczeństwie”¹¹. Proces socjalizacji odbywa się w rezultacie nieprzerwanego procesu społecznej interakcji. Jej przebieg jest uzależniony od poziomu rozwoju społecznego oraz specyfiki kulturowej.

W toku socjalizacji mającej miejsce w instytucjach edukacyjnych jednostka nabywa umiejętności niezbędne do odpowiedniego funkcjonowania w społeczeństwie. Uczy się też zaangażowania, które [...] wyraża gotowość do podejmowania ról społecznych¹².

Dziecko buduje swą osobowość w trakcie zindywidualizowanych procesów interakcji społecznych. W tym kontekście występuje powiązanie indywidualizacji z socjalizacją. Mirosław Józef Szymański pisze:

Socjalizacja dokonująca się poprzez codzienny bieg życia korygowana jest przez intencjonalne oddziaływania osób, które zajmują się opieką i wychowaniem. [...] Także osoba poddawana wpływom socjalizacyjnym nie ulega im bezwolnie. Uzyskując w toku życia coraz więcej doświadczeń, kształtując własną mądrość i postawę moralną, sama w coraz większym stopniu selekcionuje, osłabia, neutralizuje lub wzmacnia naciski i inspiracje społeczne. W grę wchodzi indywidualnie kształtujący się charakter danej osoby oraz aktywność, którą podejmuje¹³.

⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 137.

⁸ J. Bałachowicz, dz. cyt., s. 13.

⁹ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977, s. 8.

¹⁰ K. Kruszewski, *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2008, s. 131.

¹¹ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 1997, s. 162.

¹² M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 32.

¹³ Tamże, s. 67.

Podstawy różnego rozumienia kategorii indywidualizacji i socjalizacji, jej różnych zakresów, znaczeń jawnych i ukrytych oraz możliwości przeniesienia ich do praktyki edukacyjnej pokazuje, przedstawiony przez Bałachowicz, przegląd dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej¹⁴:

1. W dyskursie funkcjonalno-behawiorystycznym podmiotowość dziecka jest podporządkowana narzuconym regułom społecznym.
2. W dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym na plan pierwszy wysuwane są wartości indywidualne, które związane są z autonomią jednostki i samorealizacją.
3. W dyskursie konstruktywistyczno-rozwojowym indywidualizacja dotyczy rozwijającego się podmiotu, konstruowania przez niego wiedzy i przekształcania jego wewnętrznego świata.
4. W dyskursie konstruktywistyczno-społecznym wskazuje się na szczególną rolę mechanizmów interakcji społecznych w rozwoju poznawczym dziecka.
5. W dyskursie krytyczno-emancypacyjnym edukacja oparta jest na idei wolności i zaangażowania ucznia w rozwiązywanie indywidualnie i społecznie ważnych problemów.

Według Doroty Klus-Stańskiej obecność w pedagogice wczesnoszkolnej pięciu dyskursów sprawia, iż pedagog wczesnoszkolny zawsze reprezentować będzie mniej lub bardziej świadomie pewną ideologię i zgodnie z jej założeniami uznawać będzie za normalne to, co jest z nią zgodne¹⁵. Skuteczność procesu nauczania zależy od tego, czy ideologia ta odpowiada temu, jak rzeczywiście uczą się uczniowie. Jakość działań nauczycielskich wzrasta, gdy następuje uświadomienie przez nauczyciela, jakie metody służą mu do kształtowania sytuacji edukacyjnych. Co jest szczególnie ważne, świadomość ta umożliwi również nauczycielowi merytoryczną rozmowę na ten temat z innymi pedagogami, a w konsekwencji tego następuje jego otwarcie się na akceptację zmiany własnej ideologii edukacyjnej.

2. Edukacja wyprzedzająca jako edukacja upodmiotowująca

Edukacja jest przestrzenią, w której każdy człowiek buduje obraz własnej osobowości w procesie stopniowego przyswajania doświadczeń społeczno-kulturowych. Współcześnie przestrzeń ta jest zmienna i choć posiada pewną strukturę, która jest formowana wymaganiami edukacji formalnej, to na jej ostateczny kształt mają wpływ również potrzeby społeczne wyrażane edukacją nieformalną. Duża dynamika zmian przestrzeni edukacyjnej, będących pochodną zmian cywilizacyjnych, generuje potrzebę ciągłego doskonalenia praktyk edu-

¹⁴ J. Bałachowicz, dz. cyt., s. 17 i nn.

¹⁵ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 46.

cyjnych. Obecnie, w kontekście rozwoju technologii cyfrowych, szczególnego znaczenia nabiera konieczność wypracowania innowacyjnych metod i technik dydaktycznych ukierunkowanych na kształcenie umiejętności samodzielnego i skutecznego rozwiązywania problemów. Pedagodzy z Uniwersytetu Pittsburskiego i Uniwersytetu w Northwestern podkreślają, jak ważna jest właśnie świadoma interwencja w edukację osobistą.

Zgodnie z nowymi teoriami, osadzonymi w kontekście poznania, uczenie się postrzegane jest nie w kategoriach mózgu, który przyswaja nową wiedzę i umiejętności, ale osoby, która osiąga efektywność w konkretnych, społecznie określonych sytuacjach. Poznanie rozumiane jest jako działanie społeczne rozłożone na różne osoby, zadania i narzędzia. Umysł, motywacja, umiejętności oraz obraz siebie samego łączy socjokognitywna w gruncie rzeczy teoria uczenia się i rozwoju¹⁶.

Ważne jest zaangażowanie uczniów w procesy uczenia się w taki sposób, aby dotyczyło ono raczej procesu niż wyniku oraz aby korzystali oni w tym procesie z umiejętności samoregulacji. Wielu psychologów i pedagogów podejmuje przy tym próby wpłynięcia na nauczycieli i uczniów, aby ugruntować w nich przeświadczenie, że ich sukcesy i porażki w większym stopniu przypisane są wysiłkom, a w mniejszym ich zdolnościom¹⁷.

Innowacją, która zmienia styl uczenia się zgodnie z postulatami kognitywistyki, jest, wywodząca się z edukacji akademickiej, koncepcja edukacji wyprzedzającej (inne określenia tej metody dydaktycznej to pochodzące z języka angielskiego i używane zamiennie nazwy: odwrócona edukacja, odwrócona szkoła, odwrócona lekcja, odwrócona klasa – ang. *flipped* ...). W polskiej pedagogice strategia edukacji wyprzedzającej została opracowana przez zespół Stanisława Dylaka z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu¹⁸. W przedmowie podręcznika Dylak pisze,

[...] że uczniowie pracujący zgodnie z zasadami strategii nauczania wyprzedzającego będą zdecydowanie czuli się odpowiedzialni za swoje uczenie się, czyli miejsce poczucia kontroli nad własnym uczeniem się będzie przez nich lokowane we własnych chęciach, pasjach i pracy¹⁹.

Edukacja wyprzedzająca opiera się na całkowitym przeformatowaniu procesu dydaktycznego, polegającym na zamianie zadań realizowanych przez

¹⁶ L.B. Resnick, J.P. Spillane, P. Goldman, E.S. Rangel, *Wdrażanie innowacji: od wizjonerskich modeli do codziennej praktyki*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 441.

¹⁷ Zob. C.S. Dweck, *Ability Conceptions, Motivation and Development*, „British Journal of Educational Psychology”, Monograph Series II, 2003, Part 2 (Development and Motivation), s. 13–27.

¹⁸ Zob. *Metodyka kształcenia strategią wyprzedzającą*, red. S. Dylak, Poznań 2011, źródło: http://www.kolegiumsniadeckich.pl/att/podr_cznik_wyprzedzaj_ca_17_malypdf.pdf [stan z 19.10.2014]; także: *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, red. S. Dylak, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013; źródło: http://www.kolegiumsniadeckich.pl/att/Strategia_Kszalcenia_Wyprzedzajacego.pdf [stan z 21.10.2014].

¹⁹ *Metodyka...*, s. 3.

uczniów w szkole, z tymi wykonywanymi poza szkołą. Często jest ona nazywana techniką działania według planu: nauka w domu, a dyskusja podczas lekcji. Uczniowie w czasie pozalekcyjnym samodzielnie zapoznają się z zadanymi zagadnieniami, wykorzystując zarówno zasoby zalecone im przez nauczyciela, jak i odkryte przez nich we własnym zakresie, aby następnie na zajęciach szkolnych z udziałem nauczyciela prowadzić dyskusje na przygotowany, określony temat. W ten sposób w procesie kształcenia zamiast toku podającego zostaje zastosowany tok poszukujący. Jak określa to zespół Dylaka

W kształceniu wyprzedzającym podstawowym założeniem jest wprowadzenie uczniów w cykl uczenia się konstruktywistycznego: od poszukiwania odniesień we własnej wiedzy dotychczasowej (najczęściej potocznej, ale też semantycznej) oraz w źródłach zewnętrznych, poprzez przetwarzanie, do systematyzacji, by w końcu przy pomocy nauczyciela zbudować uczniowski system kategoryjny²⁰.

Cykl kształcenia wyprzedzającego proponuje się organizować w postaci czteroetapowego procesu dydaktycznego, w którym każdy etap ma przypisane określone działania służące osiągnięciu celów każdego z etapów. Zespół Dylaka wymienia następujące etapy kształcenia w strategii wyprzedzającej²¹:

1. Aktywacja – przywołanie posiadanej uprzedniej wiedzy z danej dyscypliny, inspiracja do poszukiwań.
2. Przetwarzanie – samodzielne wykonanie zadań porządkowania i filtrowania zebranego materiału oraz na jego podstawie samodzielne rozwiązanie problemu.
3. Systematyzacja – wspólne z nauczycielem i w grupie uczniowskiej syntetyczne omówienie wszystkich zaproponowanych rozwiązań problemu.
4. Ewaluacja i ocena – wspólne przeprowadzenie krytycznej oceny własnej pracy i uzyskanych efektów.

W praktyce pedagogicznej rozłożenie akcentów w strategii wyprzedzającej w każdej grupie uczniowskiej może wyglądać inaczej, ponieważ w całym procesie dydaktycznym liczą się przede wszystkim potrzeby edukacyjne uczniów. Nie ma zatem jednego sztywnego modelu odwrócenia edukacji. W każdym indywidualnym przypadku musi być wypracowany własny warsztat dydaktyczny i jest to wielkie wyzwanie dla nauczyciela.

W kształceniu wyprzedzającym centralny element procesu kształcenia zostaje przesunięty z nauczyciela na ucznia. Uczeń z biernego odbiorcy staje się aktywnym konstruktorem własnej wiedzy. Zmianie ulega również sposób zarządzania pracą na lekcji. Nauczyciel przyjmuje rolę wspierającego mentora, który wyznacza ogólną strategię kształcenia, natomiast uczniom pozostawia decyzję, jakimi środkami chcą oni osiągnąć określony cel edukacyjny. Podejście to pozwala na zindywidualizowanie kształcenia, dzięki czemu efektywnie mogą pracować uczniowie o różnym poziomie wiedzy, umiejętności i predyspozycji po-

²⁰ Tamże, s. 7.

²¹ Tamże, s. 8–24.

znawczych. Natomiast w drugiej fazie kształcenia wyprzedzającego, w trakcie dyskusji, prowadzony jest trening interakcji społecznych. W ten sposób edukacja wyprzedzająca, zawierając w sobie dwa składniki procesu upodmiotowienia ucznia (indywidualizację i uspołecznienie), może być uznana za edukację upodmiotowującą, ponieważ tworzy warunki, w których uczniowie mogą realizować swoją podmiotowość poprzez świadome i zaangażowane działanie we wskazywanych przez Agatę Popławską czterech sferach aktywności²²:

- aksjologicznej – związanej z rozpoznawaniem, rozumieniem, akceptowaniem, urzeczywistnianiem i tworzeniem wartości,
- intelektualnej – związanej z przetwarzaniem informacji, korzystaniem z wiedzy i jej konstruowaniem,
- intrapersonalnej – związanej ze świadomością własnego „ja”, swoich uczuć, motywacji i dążeń,
- interpersonalnej – związanej ze sposobem współdziałania z innymi uczniami i nauczycielem.

W metodologii kształcenia wyprzedzającego można również wyróżnić trzy główne płaszczyzny, na których jednostka może realizować swoją podmiotowość, a które Heliodor Muszyński opisuje w ten sposób:

Są to zjawiska wynikające, po pierwsze z charakterystyki procesów emocjonalnych i motywacyjnych oraz spostrzegania siebie jako doświadczonego podmiotu, po drugie są to relacje i stosunki społeczne, w jakie wchodzi jednostka, i po trzecie – są to zadania realizowane w toku życia szkolnego²³.

Płaszczyzny te tworzą zintegrowany system wsparcia uczniów w procesie uczenia się, rozwoju różnych kompetencji i stymulowania różnych aktywności. Dla współczesnych uczniów naturalnym środowiskiem ich codziennej aktywności jest cyfrowy świat nowych technologii, który jest generatorem ich odmiennego sposobu funkcjonowania społecznego. Współczesny cyfrowy uczeń może realizować swoją podmiotowość w warunkach, gdy ma spełnione siedem warunków funkcjonowania jego pokolenia C: **C**onnected, **C**ommunicating, **C**ontent-centric, **C**omputerized, **C**elebritized, **C**ommunity-oriented, **a**lways **C**licking. Edukacja wyprzedzająca jest zatem strategią, która daje szansę na osiągnięcie takiego upodmiotowienia w procesie kształcenia szkolnego.

Podsumowanie

Upodmiotowienie edukacji oznacza, że odbywa się ona w wymiarze osobistym, a jednocześnie w coraz bardziej globalnym ujęciu kultury, ekonomii i spo-

²² A. Popławska, *Podmiotowość ucznia – dekalog uwarunkowań*, [w:] *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, red. A. Karpińska, Białystok 2010, s. 386.

²³ H. Muszyński, *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian*, Poznań 1990, s. 135.

łączeństwa. Odwrócenie edukacji i kształcenie zgodne z modelem wyprzedzającym sprzyja upodmiotowieniu uczniów. Jednocześnie zwiększa się zaangażowanie uczniów na lekcji dzięki wcześniejszemu zaznajomieniu się z realizowanym aktualnie tematem. Wprowadzenie kształcenia wyprzedzającego do praktyki szkolnej jest konsekwencją urzeczywistniającej się rewolucji informatycznej, która diametralnie zmieniła warsztat pracy współczesnego ucznia. Jest to metoda dydaktyczna właściwa do wykorzystania we współczesnej erze cyfrowej.

Summary

Anticipating Education in the Process of Pupil's Empowerment

This article presents problems regarding subjective approach to a pupil in education process, which is to serve developing the pupil's attitude of motivation and self-development. Two dimensions of the empowerment are described: individualization and socialization. This paper describes also use of strategy of anticipating education (reverse education). Such an approach, as a system supporting pupil's empowerment in the process of learning, is based on environment that is natural for pupil's everyday activity, which is currently constituted by digital world of new technologies.

Keywords: learner, education, empowerment, anticipating education, flipped education, early school education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.12>

Mariola MIROWSKA

Innowacyjna formuła prowadzenia przypadku

Słowa kluczowe: pomoc, metoda indywidualnego przypadku, zarządzanie przypadkiem.

Wprowadzenie

Prowadzenie przypadku zawsze przyjmuje formę relacji pomagania między osobą pomagającą a osobą wspomaganą, przykładowo rodzic–dziecko, nauczyciel–uczeń, pracownik socjalny–klient, lekarz–pacjent itp. Relacja ta przebiega w różnych przestrzeniach i miejscach, w środowisku naturalnym bądź instytucjonalnym. Bez względu na to, jakiego rodzaju więzi łączą strony w procesie pomagania, ważne jest, aby towarzyszyła mu refleksja i nastawienie na pomoc uwzględniająca całościową sytuację, w której znalazła się osoba, którą wspieramy.

Tytuł artykułu skłania do refleksji co do jego zawartości. Zapewne trochę tajemniczości dodaje sformułowanie „innowacyjna formuła” – czego? „prowadzenia przypadku”. W tym momencie, jeśli mamy skojarzenie z metodą indywidualnego przypadku, to jesteśmy na dobrej drodze. Do tej klasycznej metody stosowanej w praktyce przez wielu nauczycieli, wychowawców, lekarzy, pracowników socjalnych sięgamy często, próbując z niekwestionowaną pewnością potwierdzić jej ogromny walor metodologiczny i praktyczny, a więc pomocowy. Wśród argumentów pokazujących słabe strony będzie zapewne jej czasochłonność przy ograniczonej, małej liczbie „obsłużonych” uczniów, pacjentów czy beneficjentów. Metodę tę utożsamia się często z zabiegami terapeutycznymi, mającymi na celu przywrócić jednostce zdolność do samodzielnego funkcjonowania w różnorodnych wymiarach życia osobistego. Mam na myśli poprawę samodzielnej oceny, planowania działań i realizacji planu przy realistycznie zachowanej refleksji ich oceny. Celowo używam określenia „prowadzenie” jako kierowanie takim procesem, a nie sterowanie obiektem (pojęcie używane w cybernetyce). Czy i na ile możliwe jest modyfikowanie, zmienianie formuły pro-

wadzenia indywidualnego przypadku w klasycznym jej rozumieniu – postaram się nakreślić w dalszej części artykułu.

1. Klasyczna formuła prowadzenia indywidualnego przypadku

Pisząc o prowadzeniu przypadku, odnosimy się do metody pracy z indywidualnym przypadkiem jako refleksji dla praktyki prowadzonej w obszarze służb społecznych, co nie oznacza, że nie można ich odnosić do innych wymiarów działalności, np. szkolnej. Podstawy teoretyczne i praktyczne dla tej metody wprowadziła Mary Richmond, wzmacniając tym samym kliniczny, medyczny model pracy (socjalnej), realizowany na terenie instytucji zdrowia. Opierała go na psychoanalizie, prowadzonej w psychoterapii, psychiatrii i psychologii klinicznej, koncentrującej się na indywidualnych problemach klientów¹.

Metoda pracy z przypadkiem polega na pomocy w rozwiązywaniu problemów życiowych jednostki poprzez bezpośrednie oddziaływanie pracownika socjalnego na nią i jej najbliższe otoczenie w celu zmobilizowania sił w jednostce, jej aktywizacji i odpowiedniej pomocy dla ulepszenia wzajemnego przystosowania się jednostki i jej środowiska².

Celowo przytacza się definicję, w zawartości której znajduje się odniesienie do pracownika socjalnego. Może dlatego, że bardzo często zawód ten nazywany jest sztuką, a metoda pracy z indywidualnym przypadkiem – według S. Bowersa – jest

sztuką, w której wiedza życiowa i nauka o człowieku oraz środowisku, a także umiejętność obcowania z ludźmi – są użyte w celu zmobilizowania sił w jednostce i odpowiedniej pomocy w społeczeństwie dla ulepszenia wzajemnego przystosowania się jednostki i środowiska³.

Z tego połączenia niewątpliwie można wywnioskować, że praca z indywidualnym przypadkiem nie odbywa się w pustej przestrzeni, ale w miejscach siłami środowiska naznaczonymi, można dookreślić – tkwiącymi w siłach społeczności lokalnej. 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, zmobilizowanie i nakierowywanie jednostki na system działań pomocowych. Prowadzenie przypadku jako etap metody indywidualnego przypadku tym bardziej wydaje się kierowaniem jednostki dwutorowo: po pierwsze – uruchamianiem potencjału jednostki do przystosowania się w środowisku w toku relacji pomagający–wspomagany, a po drugie – do angażowania w ten rozwój sił tkwiących

¹ J. Przywojska, *Nowe zarządzanie i governance w pracy socjalnej*, Warszawa 2014, s. 40.

² Tamże, s. 41.

³ Za: Z. Ostrihanska, A. Greczuszkin, *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin 2000, s. 40.

w społeczeństwie. W tym względzie pomocne mogą być wszelkiego rodzaju instytucje, organizacje z potencjalnymi usługami wspierającymi i pomnażającymi kapitał jednostki.

Klasyczny schemat metody indywidualnego przypadku sprowadza się do trzech etapów:

- wywiad;
- diagnoza;
- interwencja.

Każdy etap wymaga profesjonalizmu z zachowaniem zasad etycznego postępowania. Przedmiotem zainteresowań autorki nie jest analiza i opis poszczególnych etapów metody w klasycznym jej brzmieniu, ale zasygnalizowanie próby modyfikowania samej formuły prowadzenia przypadku w koncepcji dostosowywania i dostarczania klientowi potrzebnego mu, po zdiagnozowaniu i oszacowaniu zasobów, zestawu usług, co ważne – w jednym pakiecie.

2. Zmodyfikowana formuła prowadzenia przypadku

Jak zaznaczyłam wcześniej, metoda pracy z indywidualnym przypadkiem, cenna w założeniach teoretycznych i praktyce, powinna być wzbogacona o elementy umożliwiające dopełnienie tej formuły w mechanizmy użyteczności i efektywności w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. W dobie rozwijającej się gospodarki rynkowej, wzrastającej konkurencji i gry sił rynkowych potrzebujemy działań nakierowanych na sukces. Tylko działania oszacowane, nacechowane planowością, monitorowaniem oraz ewaluacją dają prawdopodobieństwo sprawnego działania, o wysokiej jakości usług. Sprawnie nie oznacza w tym względzie szybko, byle jak. Praca z indywidualnym przypadkiem to najczęściej kontakt z osobą o wielu różnorodnych problemach, często jest to „spirala” nakładających się na siebie niezaspokojonych potrzeb. Bez zaplanowanego, kierowanego (podmiotowego) prowadzenia przypadku (osoby) przy wykorzystaniu potencjału w niej tkwiącego, sił środowiska oraz usług instytucji czy organizacji nie możemy oczekiwać postępu i innowacji w zakresie rozwiązywania problemów społecznych. Kierowanie jednostką nie musi oznaczać jej ubezwłasnowolnienia, ograniczania wolności, wręcz przeciwnie – może wzmocnić jednostkę, pod warunkiem, że będzie ona świadoma przebiegu procesu działania. Świadome i aprobowane przez jednostkę działanie może przeobrazić się we współdziałanie ze współodpowiedzialnością. Prowadzenie indywidualnego przypadku, ale także i rodziny klienta (tak będę nazywać przypadek) w nowej formule wymaga uwzględnienia nowej perspektywy działania pomagającego (menedżera przypadku)⁴. Po pierwsze, wy-

⁴ A. Smrokowska-Reichmann, *Zarządzanie przypadkiem – Case Management (CM) w pracy socjalnej*, [w:] *Nowe kierunki i tendencje w organizacji i zarządzaniu pomocą społeczną*, red. A. Skowrońska, Warszawa 2013.

wiad i diagnoza zostają wcielone w jeden etap. Oczywiście powinno się stać, że przeprowadzając wywiad, diagnozujemy, i nie można tych dwóch czynności sztucznie oddzielać. Przeprowadzając wywiad, gromadzimy materiał do diagnozy, albo diagnozując, posługujemy się kwestionariuszem wywiadu. Na jedno wychodzi, ale dla formalności szacujemy i skracamy czas do podjęcia interwencji w klasycznym rozumieniu *case work*. Ten etap składałby się z trzech ważnych elementów: planowania, realizacji i monitoringu. Końcowy trzeci etap to ewaluacja z dokumentacją. Może w tym momencie pojawić się oburzenie na „dodatkową papierologię”, ale nie do końca. Właściwie uporządkowane dokumenty, ich kolejność, przyporządkowanie teczek z dokumentacją Pani/Pana X do jednego konkretnego zarządzającego klientem określa i zgromadzą w jednym miejscu naszą całościową wiedzę o danym przypadku. Tym samym ograniczymy zjawisko tzw. drzwi obrotowych, którymi przemieszczają się klienci pomiędzy różnymi instytucjami, często bezskutecznie, a często bardzo skutecznie pobierając świadczenia z wielu miejsc. Zmieni się także sytuacja i postrzeganie zawodów związanych z pomaganiem, przykładowo – pracownik socjalny, pracujący formułą zarządzania klientem, stałby się profesjonalistą pracującym z klientem w ujęciu systemowym pomagam–nie pomagam. Daje to w większym stopniu prawdopodobieństwo podjęcia przez klienta woli współpracy, a co za tym idzie – odpowiedzialności za działanie. Akcentowanie w pomaganiu jako zarządzaniu pojęciem klient w odniesieniu do osoby, której pomagamy, znacząco wpłynąć może na sposób postrzegania i traktowania siebie przez obie strony oraz doprecyzuje sposób komunikacji między stronami. Dotychczas pracując z beneficjentem pomocy społecznej, postrzegamy go, i często komunikujemy mu, że jest osobą otoczoną „pajęczyną problemów”, przez co osłabiamy jego mocne strony, a wręcz go blokujemy na zmianę. Tymczasem w zmodyfikowanej formule prowadzenia–kierowania–zarządzania przypadkiem postrzegamy osobę jako klienta równoprawnego i współodpowiedzialnego, bo za jego zgodą i akceptacją uczestniczącego w procesie możliwości dokonania zmiany, czego dajemy mu werbalne czytelne komunikaty. Klient musi wiedzieć, że nie jest słaby, a jeśli słabość mu się zdarzyła, to może ją pokonać i siebie na nowo odkryć. Tutaj nasuwają się słowa piosenki Boba Dylana „Przez ile dróg musi przejść każdy z nas, by mógł człowiekiem się stać?”. Nie chodzi tutaj o deprecjonowanie godności człowieka, pomniejszanie go, ale o uświadamianie mu, a wcześniej sobie, że nasza droga to pasmo doświadczeń dobrych i złych, wzmacniających go bądź deprecjonujących jego wartość, ale zawsze są one lekcją, z której powinniśmy wysnuwać wnioski. Każde zdarzenie traumatyczne, kryzysowe, jest okazją do wzmocnienia dla rozwoju, pod warunkiem, że mamy oparcie w sobie lub w kimś. Takie postrzeganie swoich słabości pomaga każdemu z nas, a co dopiero osobie nieradzącej sobie z wieloma problemami. Wchodzenie w relację pomagania z poczuciem godności, odpowiedzialności i sprawstwa za dalsze wybory życiowe jest warunkiem wstępnym, ale koniecznym dla ciągu procesu zmia-

ny. Zarządzanie przypadkiem w takim ujęciu akceptuje wstępnie inność klienta, zamiast definiować go jako sprawcę lub ofiarę patologii, dysfunkcji, społeczności⁵. Nie oznacza to, że lekceważymy problemy klienta, czego dowodem jest poszukiwanie sił i zasobów, pomagających wyjść z trudnej sytuacji. Przy takim wzmocnieniu klienta w poczuciu jego sprawstwa możliwe jest przystąpienie do dialogu opartego na współpracy i współodpowiedzialności za przebieg dalszych etapów procesu pomagania, co możemy zawrzeć np. w kontrakcie. Planując kolejne etapy, uwzględniamy zasoby i możliwości klienta, swoje uprawnienia i siły środowiska, w tym usługi instytucji potrzebnych do zrealizowania planu pomocowego. Mam tu na myśli usługi, które dostarczyć mogą dla naszego klienta instytucje, organizacje, bliższe i dalsze otoczenie. Realizacja tych usług musi być stale monitorowana. Prowadzący przypadek monitoruje przebieg dostarczanych usług przez wybrane instytucje, ich jakość oraz sposób wykorzystania przez klienta. Ewaluuje skuteczność działań w odpowiednio przygotowanej dokumentacji. W ten sposób ma możliwość na bieżąco dokonywać korekt w ofercie usług dla konkretnego przypadku-klienta, komunikować te zmiany dostawcy i odpowiadać na rzeczywiste aktualne potrzeby klienta. Mamy tym sposobem realizowany model pomagania – oparty na zasobach klienta i systemie zintegrowanych usług – w jednym pakiecie. Strategia taka jako zindywidualizowany pakiet usług dopasowanych do osobistych potrzeb klienta niesie ze sobą sporo korzyści:

- klient jest zadowolony, bo ma dostęp do wielu usług z różnych sektorów u jednego pomagacza;
- usługi trafiają do rzeczywiście potrzebujących przypadków;
- wiele usług nie jest marnotrawionych;
- podnosi się efektywność usług w wymiarze społecznym – działanie jest adekwatne do potrzeb klienta, ekonomiczne – usługi są tańsze, bo bez pośrednika, a ich jakość wzrasta, bo są monitorowane i kontrolowane.

Nie będąc zwolennikiem nadmiernej kontroli, zdaję sobie sprawę, że sprawne zarządzanie musi zawierać ten element, dla poczucia bezpieczeństwa dawcy i biorcy. Kontrola sprawowana w klimacie współodpowiedzialności za wspólny sukces sprzyja akceptacji kontrolowania przebiegu działań. Jeżeli zinterioryzujemy system wartości i celów jako swój własny i mamy poczucie szacunku oraz wartości w oczach pomagającego nam podmiotu – nie straszny nam jego nadzór, a wręcz daje on nam świadomość współpracy i wsparcia.

Wykorzystanie takiej formuły prowadzenia przypadków, zwłaszcza wielo-problemowych, w instytucjach (pomocy społecznej, służbie zatrudnienia, edukacji, służbie zdrowia itp.) daje możliwości większej współpracy, doskonalenia oferty pod względem rzeczywistych potrzeb klientów, oraz konstruowania zestawu ofert dla osobistych potrzeb, oczekiwań i możliwości klienta.

⁵ Tamże, s. 32.

3. Dylematy – zamiast zakończenia

Wracając do pytania postawionego na początku artykułu: czy możliwe jest modyfikowanie klasycznej metody indywidualnego przypadku w kierunku nowej formuły prowadzenia przypadku? Odpowiedź jest trudna, bo wiele zmian wypadaloby przeprowadzić. Po pierwsze i najważniejsze – to wiedza. Ona stanowi punkt wyjścia do jakichkolwiek rozważań, do refleksji nad tym, jak było, jak jest i dokąd zmierzamy. W dobie tak wielu nośników najcenniejsza jest dzisiaj informacja, ale nas interesuje ta naukowa. Przyszły adept profesjonalnego pomagania, zwłaszcza w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą (klientem), musi mieć ugruntowaną wiedzę o człowieku i mechanizmach jego rozwoju w uwarunkowaniach środowiskowych. Po drugie – implementowanie rozwiązań, modeli pomocowych, choćby najbardziej efektywnych musi uwzględniać realia kraju, w którym chcemy go zaadoptować. Proponowana w tym artykule innowacyjna formuła prowadzenia przypadku także te realia musi uwzględniać. Trudno jest wciąż przełamywać stereotyp osoby potrzebującej opieki czy wsparcia jako osoby biednej i biernej – na rzecz pełnowartościowego klienta, który znalazł się w sytuacji trudnej, ale możliwej do wyjścia. I kolejna trudność to problem współpracy instytucji dostarczających usługi w systemie poprzecznym. O ile dochodzimy do profesjonalizowania działań pomocowych i dostarczania usług w systemie pionowym instytucji, o tyle trudno nam dostosowywać ofertę usług do indywidualnych, osobistych potrzeb klienta w jednym pakiecie – zestawie. Jeżeli już powstanie tzw. zespół interdyscyplinarny wobec jakiegoś problemu jednostki czy grupy, to trudno jest dookreślić, jaka służba, kto personalnie, za przebieg tego wypracowanego planu działania odpowiada. Myślę, że koniecznym staje się systemowe wypracowanie modelu pomagania w oparciu o zasoby klienta i zintegrowane usługi, pochodzące z różnych instytucji, w jednym pakiecie pod klienta. Bez względu na to, w jakim sektorze pomagania będzie prowadzona relacja pomagania, musi być zmieniona świadomość społeczna co do samego procesu pomagania, istoty pomagania. Dzisiaj mamy sytuację, w której każda z instytucji czy organizacji proponuje klientowi to, co ma, a powinniśmy dążyć do poszukiwania (po przeprowadzonej diagnozie) takich usług, które klientowi są niezbędne. Zmiana myślenia polegająca na odwróceniu kierunku pomagania „od klienta do instytucji” na „od klienta do pakietu usług” to początek jakichkolwiek innowacyjnych formuł, ale zawsze z myślą o rozwoju człowieka i całego społeczeństwa.

Summary

The Innovative Case Management Formula

The subject of interest for the author of the following book is to modify the case management method, in particular at the implementation phase. With regard to contemporary social, educational and economic challenges, it is necessary to search for solutions based on considerable effectiveness in social, economic and service quality aspects. The classical casework method enhanced by the case management formula provides an opportunity to extend the scope of usefulness of the method with respect to rational use of individual, group and institutional resources which provide required services. Thus, the contribution of science becomes useful for development of an individual, effectiveness of social services, education, and economic development which constitute the mission and nature of science. Would it be possible with the innovative case management formula? It is time for a discussion and setting up a new theoretical and practical reality.

Keywords: help, method of the individual case, case management.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.13>

Wioletta SOŁTYSIAK

Miary procesów kodyfikacji i personalizacji wiedzy w kształceniu e-learningowym

Słowa kluczowe: proces, kodyfikacja wiedzy, personalizacja wiedzy, proces pomiaru, indykatory.

Wprowadzenie

W dobie globalizacji wiele instytucji zaczęło postrzegać wiedzę jako cenne źródło sprzyjające utrzymaniu przewagi konkurencyjnej. W tym celu zaczęto zarządzać wiedzą. Powstało wiele podejść do zarządzania wiedzą, najważniejsze z nich to: podejście procesowe, zasobowe oraz model japoński¹ (nazywany systemowym). W artykule skoncentrowano się na podejściu procesowym, gdzie kładziony jest nacisk na poznanie i poszerzanie wiedzy, jako działanie społeczne i organizacyjne, oraz przepływ wiedzy (wiedza w ruchu, dynamiczna)², podczas którego wiedza jest transferowana od nadawcy (nauczyciel) do nabywcy (student), przechodząc kolejne etapy: tworzenia, udostępniania, operowania i gromadzenia wiedzy. W tym czasie wiedza jest kodyfikowana oraz personalizowana. Kodyfikacja jest rozumiana jako gromadzenie i zapisywanie wiedzy w celu łatwego dostępu i wielokrotnego wykorzystania. Jak podaje M. Świgoń³, wiedza powstaje w jednej postaci, a w innej jest przetwarzana, przechowywana i wykorzystywana. Aby ją przechowywać i udostępniać wszystkim zainteresowanym, w odpowiednim czasie wymaga kodyfikacji.

¹ Czytaj więcej: J. Trajer, A. Paszek, S. Iwan, *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa 2012, s. 51–52; J. Gołuchowski, *Technologie informacyjne w zarządzaniu wiedzą*, Katowice 2005, s. 45–46, J. Ashapara, *Zarządzanie wiedzą*, s. 187–189; K. Kisielnicki, *Zarządzanie wiedzą i technologiami*, [w:] *Zarządzanie. Tradycja i innowacyjność*, red. J. Bogdanienko, W. Piotrowski, Warszawa 2013, s. 188–192.

² J. Gołuchowski, dz. cyt., s. 46.

³ M. Świgoń, *Zarządzanie wiedzą i informacją*, Olsztyn 2012, s. 29.

Natomiast proces personalizacji wiedzy będzie odpowiadał wiedzy cichej i ukrytej, przekazywanej na drodze sprzężenia zwrotnego pomiędzy uczestnikami procesu. W szkolnictwie wyższym z pojęciem zarządzania wiedzą mamy do czynienia „od zawsze”, ale jest to obszar, który wciąż wymaga wiele pracy i zmian. W artykule skupiono się na zarządzaniu procesowym, w odniesieniu do kształcenia e-learningowego i sposobów pomiaru efektów kształcenia. Dokonano tego poprzez dobór mierników, które są wynikami generowanymi przez poszczególne procesy⁴.

Zarządzanie procesami postrzegane jest jako szansa na systematyczne usprawnianie podejmowanych działań na danym terenie (etapie kształcenia). Kształcenie, podobnie jak zachowania w gospodarce, ulega zmianom. Student stał się świadomym potrzeb klientem szkoły wyższej, który oczekuje dostosowania procesu nauki-nauczania do jego spersonalizowanych potrzeb. Oznacza to, że procesy kształcenia należy również identyfikować, mierzyć i usprawniać, aby efekty kształcenia były jak najwyższe. Zarządzanie procesowe sprzyja tym celom.

Aby przedsięwzięcie odniosło sukces, należy kompleksowo podejść po zarządzania procesami. Pierwszym etapem jest identyfikowanie procesów, gdzie zostają rozpoznane zasoby i informacje, które są na wejściu i wyjściu procesu. Drugim etapem jest budowa mierników, w celu pomiaru efektywności poszczególnych procesów, porównania wartości, jakie osiągnięto, z wartościami, jakie zakładano, określając cele kształcenia. Trzecim etapem jest określenie właścicieli procesu, czyli osób odpowiedzialnych za prawidłowy przebieg poszczególnych etapów procesów oraz wprowadzanie koniecznych usprawnień. W efekcie podjętych działań powinna nastąpić poprawa efektywności procesów na drodze systematycznego i ciągłego doskonalenia⁵.

1. Proces

Procesy zachodzące w organizacji mają umożliwić kreowanie wartości, która przyciągnie i zatrzyma klientów do celowego segmentu rynku oraz zapewni spełnienie oczekiwań akcjonariuszy odnośnie do wyników finansowych organizacji⁶.

Definicja procesu zawiera cztery pojęcia przydatne w myśleniu o procesach: stadium, etap, okres, faza, gdzie stadium jest okresem lub etapem w procesie, aktywności, rozwoju lub jednym z kilku okresów, których początek i koniec zazwyczaj odznaczają się istotną zmianą struktury. Etap jest stadium w stopniowym, regularnym lub uporządkowanym procesie. Okres jest odcinkiem czasu o nieokreślonej długości, ale posiadającym dystynktywny, określony charakter,

⁴ E. Skrzypek, M. Hofman, *Zarządzanie procesami w przedsiębiorstwie*, Warszawa 2010.

⁵ Tamże, s. 9–10.

⁶ R. Kaplan, D. Norton, *Strategiczna karta wyników – jak przełożyć strategię na działanie*, Warszawa 2001, s. 43.

lub jednostką czasu, w której coś zostaje zakończone i przygotowane do tego, by toczyć się dalej w tym samym porządku. Natomiast faza jest etapem lub odcinkiem w trakcie rozwoju czy cyklu⁷, szczególnym zjawiskiem lub stadium regularnie powtarzającego się cyklu zmiany⁸.

Według R. Gabryelczyk proces jest to zbiór czynności wymagający na wejściu wkładu i dający na wyjściu rezultat, mający pewną wartość dla klienta⁹.

Jak piszą A. Chluski i D. Dziembek, procesy zarządzania wiedzą są różnorodnie definiowane w literaturze przedmiotu. T. Davenport i T.H. Völpel do procesów zarządzania wiedzą zaliczają: tworzenie, pozyskiwanie i magazynowanie, oczyszczanie, dystrybucję, wykorzystywanie i monitorowanie wiedzy. E. Głuszek przedstawia procesy zarządzania wiedzą jako: lokalizowanie, pozyskiwanie, tworzenie, rozpowszechnianie, integrację i wykorzystywanie, ochronę i zachowanie wiedzy¹⁰.

M. Hammer i J. Champy uważają, iż proces to sekwencja działań realizowanych wewnątrz przedsiębiorstwa, a wykonywanych w celu dostarczenia klientowi konkretnej usługi lub produktu¹¹. Koncepcja uczonych stanowi odejście od ciągłej optymalizacji procesów w kierunku ich radykalnej zmiany i przebudowy¹².

W praktyce gospodarczej powinno się wyodrębnić procesy zależne od celów instytucji, do których są wykorzystywane. Procesy, które tworzą wartość dodaną dla klienta, a dla siebie dodatnie wyniki finansowe, muszą być realizowane w sposób zapewniający efektywne¹³ działanie instytucji, a pracownicy powinni być świadomi roli, jaką spełniają procesy.

E. Skrzypek i M. Hofman przedstawiają proces jako logiczny ciąg następujących po sobie lub równoległych czynności, których realizacja prowadzi do

⁷ Wg J. Loflanda, cykle są powtarzającymi się sekwencjami; zob. J. Lofland, D. Snow, L. Anderson, L. Lofland, *Analiza układów społecznych*, Warszawa 2009, s. 218.

⁸ Tamże, s. 215.

⁹ R. Gabryelczyk, *ARIS w modelowaniu procesów biznesu*, Warszawa 2006, s. 15.

¹⁰ A. Chluski i D. Dziembek, *Pozyskiwanie wiedzy w organizacji wirtualnej*, [w:] *Wybrane problemy zarządzania wiedzą i kapitałem intelektualnym w organizacji*, red. D. Jelonek, Częstochowa 2012, s. 73.

¹¹ M. Hammer i J. Champy, *Reengineering w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1996.

¹² E. Skrzypek, M. Hofman, dz. cyt., s. 20.

¹³ Efektywność (ang. *efficiency*) może być zdefiniowana jako wynik podjętych działań, opisywanej relacją uzyskanych efektów do poniesionych nakładów. Czytaj więcej A. Wassilew, *Oszacowanie kryteriów niemierzalnych przy określaniu efektywności systemów informatycznych*, [w:] *Efektywność zastosowań systemów informatycznych*, t. 2, red. J.K. Grabara, J.S. Nowak, Warszawa – Szczyrk 2001, s. 345–347. Efektywność jest pojęciem wykorzystywanym do określenia osiągnięcia pozytywnych rezultatów w różnych dziedzinach działalności organizacji, instytucji. Efektywność instytucji to zdolność do osiągnięcia – w określonym czasie i przy zastosowaniu sił wytwórczych – określonej ilości dóbr i usług zapewniających zaspokojenie potrzeb odbiorcy; charakteryzuje się dwiema zasadniczymi cechami: szybkością i celowością działania. Źródło: A. Zając, M. Kuraś, *Metafory efektywniej gospodarki*, [w:] *Efektywność zastosowań systemów informatycznych*, t. 2, red. J.K. Grabara, J.S. Nowak, Warszawa – Szczyrk 2001, s. 392.

spełnienia oczekiwań klienta wewnętrznego i zewnętrznego, przez dostarczenie mu wyrobu, usługi, dokumentacji – zgodnych z jego wymaganiami. W szerszym ujęciu proces traktują jako współdziałanie ludzi, maszyn i urządzeń oraz metod działania skierowanych na wykonanie wyrobu czy usługi¹⁴.

W kształceniu e-learningowym wyróżniono 4 procesy:

- proces gromadzenia wiedzy,
- proces udostępniania wiedzy,
- proces tworzenia (konstruowania) wiedzy,
- proces operowania wiedzą.

W każdym z wymienionych procesów mamy do czynienia z wiedzą jawną lub/i ukrytą. W procesie gromadzenia, często nazywanym w literaturze przedmiotu procesem kodyfikacji wiedzy, następuje uporządkowanie i archiwizacja wiedzy jawnej.

W procesie udostępnienia (nazywanym transferem, dystrybucją lub przekazem zasobów) wiedzy występuje proces archiwizowania scenariuszy zajęć¹⁵.

Proces tworzenia wiedzy sprowadza się do uzyskania nowych zasobów wiedzy w postaci scenariuszy zajęć aplikowanych na platformie do nauczania zdalnego.

Proces operowania wiedzą należy do studenta. Na tym etapie student pobiera scenariusze zajęć z platformy e-learningowej w celu uzyskania nowej wiedzy. Następuje tutaj proces konwersji wiedzy niejawnej (osobistej) oraz jawnej, w jawną skodyfikowaną w postaci wytworów prac studenckich.

1.1. Proces kodyfikacji wiedzy

Głównym celem kodyfikacji wiedzy w ujęciu koncepcji zarządzania wiedzą jest opracowanie i umożliwienie dostępu do zasobów wiedzy w formie przystępnej dla wszystkich zainteresowanych¹⁶. W procesie kodyfikacji wiedzy należy rozróżnić wiedzę cichą (ukrytą, osobistą) i wiedzę jawną. Wiedza przedstawiana w bazach danych, diagramach pozbawiona jest kontekstu, złożoności, bogactwa niesionych wartości, jest to wiedza ograniczona do postaci informacji. Tak samo wygląda sytuacja umiejętności i kompetencji ludzi, nie wszystko można „spisać”. Są to naturalne ograniczenia kodyfikacji wiedzy ukrytej.

Wiedza jawna jest łatwa do skodyfikowania i jej upublicznienia, wpływa to też na efektywność wykorzystania wiedzy. Skodyfikowanie całej wiedzy jest niemożliwe, dlatego osoby odpowiedzialne za zarządzanie wiedzą powinny skoncentrować swoje wysiłki na tych elementach wiedzy, które z punktu widzenia celów organizacji są najważniejsze. Ważnym etapem jest zidentyfikowanie

¹⁴ Tamże, s. 11–12.

¹⁵ Scenariusze zajęć udostępniane studentom na platformie do nauczania zdanego, występują w postaci plików (np.: tekstowych, graficznych, filmów, dyskusji, rozmów na forach lub czacie, prezentacji multimedialnych). Czytaj więcej : W. Sołtysiak, *Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, t. 7, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Kraków 2014, s. 381–396.

¹⁶ A. Kowalczyk, B. Nogalski, *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*, Warszawa 2007.

źródeł wiedzy, tj. dokumentów, baz wiedzy, najlepszych praktyk, stworzenie map wiedzy¹⁷, pamięci indywidualnej i zbiorowej. Kodyfikacja to proces selekcji wiedzy, przechowywania, aktualizacji, udostępniania, ale także posługiwania się wspólnym językiem w celu utworzenia nowej wiedzy. W szkołach wyższych skodyfikowane zasoby wiedzy to kapitał strukturalny uczelni, na który składa się to wszystko, co w jej historii zostało zapisane w podręcznikach (zasobach bibliotecznych), programach kształcenia, programach komputerowych czy nośnikach informatycznych, koncepcjach wszelkiego rodzaju prac badawczych, pracach dyplomowych absolwentów. Są to zasoby intelektualno-twórcze pracowników uczelni, ale i studentów¹⁸.

1.2. Proces personalizacji wiedzy

Pojęcie personalizacji jest podejmowane jako problem naukowych rozważań m.in. przez K. Tochtermanna¹⁹ i J. Gołuchowskiego²⁰. Personalizacja wiedzy skoncentrowana jest na interpretowaniu wiedzy pochodzącej z dokumentów oraz działaniach stymulujących przekazywanie wiedzy ukrytej. Według A.J. Fazlagića²¹

personalizacja wiedzy jest procesem odwrotnym wobec kodyfikacji. Polega na interpretowaniu wiedzy zawartej w dokumentach i odkrywaniu kontekstu tej wiedzy w celu wykorzystania jej w działaniu.

W procesie personalizacji głównie rozpatrywana jest wiedza ukryta, zawarta w umyśle człowieka, zdobyta poprzez doświadczenie i praktykę. Dlatego zdolny student, kursant, praktykant, obserwator poprzez obcowanie z mistrzem czy ekspertem może zdobyć wiedzę bezcenną, jakiej nie doświadczy, studiując dokumenty czy dzieła naukowe. Studenci nieustannie uczestniczą w różnego rodzaju formach kształcenia, korzystają z wiedzy skodyfikowanej (w podręcznikach, zasobach internetowych, bibliotecznych, programach komputerowych), bądź korzystają z personalizowanej wiedzy – w bezpośrednich kontaktach z nauczycielami na wykładach, konsultacjach czy w innych formach kształcenia²².

Proces ma mierzalny cel, którym jest tworzenie wartości uznanej i zweryfikowanej przez odbiorcę, zawartej w produkcie, usłudze, informacji – lub możliwy do zdefiniowania w rezultacie końcowym²³.

¹⁷ Mapy wiedzy polegają na stworzeniu w formie graficznej np.: rysunków, tabel, grafów, diagramów źródeł i rodzajów wiedzy. Szerzej w: A. Kowalczyk, B. Nogalski, dz. cyt., s. 100–102.

¹⁸ L. Welyczko, T. Landmann, *Wybrane aspekty zarządzania wiedzą w uczelni wyższej*, „Nauki o Zarządzaniu. Zeszyty Naukowe WSOWL” 2011, nr 3 (161), s. 341.

¹⁹ K. Tochtermann, *Personalization in Knowledge Management*, Metainformatics. International Symposium, ed. Peter J. Nürnberg MIS 2002, Esbjerg, Denmark, August 7–10, 2002. Revised Papers, Berlin, Heidelberg 2003.

²⁰ J. Gołuchowski, dz. cyt.

²¹ A.J. Fazlagić, *Kodyfikacja wiedzy w sektorze usług edukacyjnych*, [w:] *Usługi w rozwoju społeczno-gospodarczym*, red. K. Kłosiński, U. Kłosiewicz-Górecka, Warszawa 2005, s. 144–150.

²² L. Welyczko, T. Landmann, dz. cyt.

²³ M. Kunasz, *Zarządzanie procesami*, Szczecin 2010, s. 11.

2. Miary procesów w kształceniu e-learningowym

Według E. Skrzypek opracowanie zestawu miar najlepiej rozpocząć od określenia, które wyniki oraz jakich procesów są już mierzone. Naturalną konsekwencją tej działalności jest wskazanie na te procesy, których wyniki nie są mierzone, a których pomiar byłby konieczny z punktu widzenia poprawy skuteczności i efektywności procesów przedsiębiorstwa czy instytucji. Wynikiem tych działań jest przypisanie każdemu z procesów zestawu mierników.

W praktyce, niestety, tylko niektóre właściwości procesów są mierzone, nie ma całościowego, metodycznego podejścia do kwestii planowania, pomiaru i raportowania wyników procesów²⁴.

Pomiędzy miernikami procesów powinna istnieć współzależność, powinny opisywać kompleksowo i wyczerpująco wyniki pomiarów, dlatego należy określić cel procesu²⁵, miernik procesu²⁶, jednostki miar²⁷, liczbowo planowane wyniki²⁸, częstotliwość pomiaru²⁹, konstrukcję i sposób obliczania miernika³⁰, źródła danych, czyli zasoby informatyczne³¹, osobę odpowiedzialną za wyniki procesu³².

Zarządzanie „czymś” wiąże się ściśle z pomiarem. Zarządzanie wiedzą i jej pomiar jest trudny do realizacji, ale nie niemożliwy. W praktyce zarządzania zasobami wiedzy i kapitałem intelektualnym istnieje wiele modeli zarządzania³³.

²⁴ Tamże, s. 94.

²⁵ Cel procesu określa cele strategiczne instytucji, np. podnoszenie jakości kształcenia w szkole wyższej, rozbudowa bibliotek internetowych, mapy wiedzy, tworzenie profesjonalnych kursów e-learningowych.

²⁶ Miernik procesu pozwala zidentyfikować efektywność i skuteczność procesu. Przykładami mogą być: indeks satysfakcji studenta z zajęć prowadzonych przez internet, liczba awarii systemu komputerowego, czas trwania awarii systemu, liczba oddanych prac zaliczeniowych w ustalonym terminie.

²⁷ Jednostki miar określają jednostki wartości mierników, mogą być nimi liczby absolutne, czyli liczba awarii czy liczba oddanych prac zaliczeniowych, procenty, współczynniki, indeksy np. satysfakcji studentów z e-kształcenia, klasyfikacje.

²⁸ Liczbowo planowane wyniki procesu, czyli wartości docelowe miernika, jest to różnica między wartością planowaną a uzyskaną, np. 40 pozycja na 92 uczelnie w rankingu szkół wyższych.

²⁹ Częstotliwość pomiaru, w jakich odstępach czasowych jest mierzony poziom satysfakcji studentów z e-kształcenia, poziom zadowolenia nauczycieli z finansowania e-kursów, poziom zadowolenia nauczycieli z prowadzonych szkoleń.

³⁰ Konstrukcja i sposób obliczania miernika, czyli struktura algebraiczna miernika, podaje sposób obliczania miernika np. w postaci wzoru matematycznego.

³¹ Źródłami danych, czyli zasobami informatycznymi, mogą być: repozytoria danych, MS Excel, MS Access, MS Word i inne bazy danych.

³² Tamże, s. 99–101.

³³ Charakterystyki modeli zarządzania opracowano na podstawie publikacji: K. Perechuda, *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, Warszawa 2005, s. 140–145; A. Sokołowska, *Zarządzanie kapitałem intelektualnym w małym przedsiębiorstwie*, Akademia Ekonomiczna im. O. Langego we Wrocławiu, Wrocław 2003 (rozprawa doktorska).

Są to np.: Raport Konrada³⁴, Monitor Aktywów Niematerialnych, Zrównoważone Karty Punktowe lub Wyników, Nawigator, Platforma Wartości³⁵, Duński Projekt Pomiaru Kapitału Intelktualnego³⁶, Karta Łańcucha Wartości³⁷, Wskaźnik Tobina Q³⁸, Ekonomiczna Wartość Dodana (EVA)³⁹, Sprawozdanie Personalne (Human Resource Statement – HRS)⁴⁰, Sprawozdania Instytutu Saratogi⁴¹.

Zaawansowanym i sprawdzonym narzędziem do pomiaru zasobów wiedzy⁴² jest Zrównoważona Karta Wyników (ang. *Balanced Scorecard* – BSC). Twórcami tej koncepcji są R. Kaplan i D. Norton⁴³. Uczeni uważają, iż kapitał intelektualny bez zasobów materialnych i strategii przedsiębiorstwa nie ma wartości

³⁴ Raport Konrada stworzony w Szwecji przez Grupę Konrada pokazuje błędy sprawozdawczości, dokonano w nim podziału na kapitał intelektualny jednostki i organizacji. Podaje szereg wskaźników umożliwiających mierzenie, analizę, ocenę i porównanie kapitału indywidualnego, np. poziom wykształcenia, doświadczenie zawodowe, posiadane kompetencje, odpowiedzialność przed klientem. Szerzej w: K. Perechuda, dz. cyt., s. 140.

³⁵ Platforma Wartości jest próbą stworzenia uniwersalnego modelu zarządzania kapitałem intelektualnym, autorami są: L. Edvinsson (Skandia), H. Onge (CIBC), Ch. Armstrong (Armstrong World Industries) i G. Petrash (Dow Chemical Company), łączy elementy zarządzania kapitałem z zarządzaniem wiedzą; według uczonych przedsiębiorstwo czy instytucja będą osiągały zamierzone wyniki finansowe wtedy, gdy wszystkie elementy składowe będą współistnieć i współdziałać. Zbudowano generator wskaźników pomiaru, który jest zbiorem wskaźników pomiaru intelektualnego. Szerzej w: K. Perechuda, dz. cyt., s. 140.

³⁶ Duński Projekt Pomiaru Kapitału Intelktualnego stanowi propozycję umiędzynarodowienia standardów związanych z opisem wiedzy i kapitału intelektualnego. Opisano go za pomocą czterech kryteriów: zasoby ludzkie, klienci, technologia, procesy biznesowe. Pomiar w ramach kryteriów odbywać się powinien za pomocą trzech rodzajów wskaźników: informacji statystycznych, kluczowych wskaźników wewnętrznych, indyktorów obrazujących rezultaty. Szerzej w: K. Perechuda, dz. cyt. s. 140–141.

³⁷ Karta Łańcucha Wartości – fundamentem jest proces innowacji, odkrywania nowych produktów, rozwój, możliwość wyprodukowania, wdrożenia, komercjalizacji. Słaba strona modelu to brak jednoznacznej prezentacji wyników. Szerzej w: K. Perechuda, dz. cyt., s. 141.

³⁸ Wskaźnik Tobina Q jest to relacja wartości rynkowej kapitału zainwestowanego w formę do kosztu zastąpienia aktywów firmy. Jeżeli $Q > 1$, to rynek wycenia wyżej kapitał formy niż koszt zastąpienia, jeżeli $Q < 1$ to inwestowanie nie zapewnia osiągnięcia rynkowej stopy zwrotu. Model zapewnia ogólność pomiaru, może być jednym z mierników włączonych w szerszy zestaw. Szerzej w: K. Perechuda, dz. cyt., s. 143–144.

³⁹ Ekonomiczna Wartość Dodana (EVA), miernik opatentowany przez Stern Steward & Company, formuła z silnym zaakcentowaniem obszaru finansowego dla dużych firm, instytucji, pokazuje możliwości firmy w zakresie kreowania wartości dodanej. Więcej czytaj w: K. Perechuda, dz. cyt., s. 144.

⁴⁰ Sprawozdanie Personalne (Human Resource Statement – HRS) wywodzi się ze szwedzkiego modelu rachunkowości zasobów ludzkich. Istnieje potrzeba najbardziej reprezentatywnych wskaźników. Szerzej w: K. Perechuda, jw., s. 144–145.

⁴¹ Sprawozdania Instytutu Saratogi tworzą szeroki wachlarz mierników uwzględniających kilka obszarów zarządzania zasobami ludzkimi. Szerzej w: K. Perechuda, jw., s. 145.

⁴² M. Kuraś, *Zarządzanie wiedzą w procesie rozwoju nowego produktu*, praca doktorska, Częstochowa 2010, s. 58–60.

⁴³ Robert N. Kaplan, David P. Norton, *Strategiczna Karta Wyników*, Warszawa 2001.

rynkowej, dlatego, aby to zmienić, należy włączyć kapitał intelektualny do strategii i połączyć z wizją firmy. BSC, według J. Webera, grupuje cele i wskaźniki w obszary dotyczące finansów, klienta, procesów uczenia się i wzrostu oraz łączy je na podstawie rzeczowo-logicznych relacji wiążących przyczyny z ich skutkami⁴⁴.

Największą zaletą BSC jest kompleksowe podejście do pomiaru efektów, ponieważ nie skupia się tylko na wybranych obszarach działalności instytucji (organizacji lub przedsiębiorstwa) czy wynikach finansowych, ale kładzie nacisk na usprawnienie procesów, którego kierunek wyznacza umocowana w strategii orientacja na klienta⁴⁵.

Strategiczną Kartę Wyników można zastosować dla systemu e-learningowego, stosując cztery następujące perspektywy: edukacyjną, organizacyjną, technologiczną oraz finansową, po czym dla każdej z perspektyw – uwzględnivszy cele instytucji – tworzy się wskaźniki pomiaru. Przykładem podsystemu działającego w oparciu o e-learning może być perspektywa klienta, w tym przypadku studenta i nauczyciela, gdzie zajęcia tradycyjne są wspierane e-learningiem; także szkolenia nauczycieli prowadzone przez internet czy wyniki badań uczonych udostępniane w sieci. Druga perspektywa to perspektywa procesów wewnętrznych, wykorzystywana na drodze kontaktów student–nauczyciel–dziekanat lub jako wspieranie kontaktów wirtualnych między ośrodkami akademickimi. Trzecia – finansowa – perspektywa to np. przeniesienie części zajęć do klasy wirtualnej i tym samym zwolnienie powierzchni lokalowej. Innym przykładem może być próba dotarcia do studentów, którzy z różnych względów nie mogą uczestniczyć w zajęciach tradycyjnych⁴⁶. Zaletami BSC są: kompleksowy pomiar efektywności, skuteczny system motywacyjny oraz istotny instrument strategicznego zarządzania instytucją, sprzyjający stymulowaniu długofalowego rozwoju instytucji⁴⁷.

Kolejnym narzędziem jest Monitor Aktywów Niematerialnych (ang. *Intangible Asset Monitor*). Prekursorem narzędzia był K.E. Sveiby, według którego na wartość rynkową firmy składają się wartość księgowa netto oraz aktywa niematerialne; podzielił je na trzy grupy, tj. indywidualne kompetencje, strukturę wewnętrzną oraz strukturę zewnętrzną. W obrębie aktywów niematerialnych opracowano szereg wskaźników, które zostały podzielone na cztery rodzaje: wskaźniki wzrostu i odnowy (ang. *growth and renewal*), wskaźniki sprawności (ang. *efficiency*), wskaźniki stabilności (ang. *stability*)⁴⁸.

⁴⁴ E. Skrzypek, M. Hofman, dz. cyt., s. 150; za J. Weber, J. Stand, *Zarządzanie z wykorzystaniem wskaźników. Koncepcja i nowsze studia empiryczne*, Katowice 2001, s. 11–37.

⁴⁵ E. Skrzypek, M. Hofman, dz. cyt., s. 151; K. Bernacka, *Ocena zrównoważonego arkusza wyników jako metody zarządzania*, „Controlling i Rachunkowość Zarządcza” 2002, nr 8, s. 9.

⁴⁶ A. Chmielewski, A. Wodecki, *Pomiar efektywności systemu e-learningowego w szkolnictwie wyższym – wprowadzenie*, [w:] *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Warszawa 2005.

⁴⁷ E. Skrzypek, M. Hofman, dz. cyt., s. 153–154.

⁴⁸ K. Perechuda, dz. cyt., s. 141.

Skandia Navigator – narzędzie opracowane przez firmę ubezpieczeniową Skandia, w wyniku której połączono zarządzanie wiedzą z metodą Strategicznej Karty Wyników. Pomiar kapitału intelektualnego dokonywany jest w pięciu obszarach: finansowym, klienckim i procesów, rozwoju oraz ludzkim⁴⁹.

Proces pomiaru może rozpoczynać się od doboru najbardziej reprezentatywnych wskaźników, kolejnym krokiem jest znalezienie zależności przyczynowo-skutkowych między analizowaną wielkością a interesującym nas zjawiskiem czy czynnością, następnie należy skonsolidować i zagregować wybrane wskaźniki, pamiętając o wyważeniu między ilością wskaźników, ich użytecznością informacyjną, uchwyceniem tendencji i precyzją⁵⁰.

G. Probst i in.⁵¹ zakładają przyjęcie wskaźników pomiaru wiedzy z podziałem na cztery grupy:

- wskaźniki z grupy I dotyczą zasobów wiedzy organizacji,
- wskaźniki z grupy II opisują nakłady i procesy traktowane jako wymierne przejawy prób podejmowanych w celu zmodyfikowania zasobów wiedzy,
- wskaźniki z grupy III służą do określenia wyników pośrednich i efektów transferu rozwiązań,
- wskaźniki z grupy IV opisują wyniki.

Myślenie kategoriami procesu w formie e-learningowego kształcenia akademickiego jest szczególnie istotne ze względu na oczekiwany wzrost poziomu kompetencji. Proces ten obejmuje trzy fazy: planowania, realizacji i kontroli⁵². Proces planowania jest oparty na efektach kształcenia. Aby sprawdzić, czy udało się osiągnąć zakładane efekty, należy poddać je weryfikacji. J. Szandurski⁵³ proponuje wykorzystać model efektywności D.L. Kirkpatricka, który wyróżnił cztery poziomy oceny efektów:

1. Poziom reakcji (ang. *reaction*) – badanie, jak uczestnicy szkolenia przyjęli treści, metody i organizację nauki – nauczania. Pomiar wykonuje się natychmiast po odbyciu szkolenia.
2. Poziom uczenia się (ang. *learning*) – weryfikacja wiedzy zdobytej przez uczestników szkolenia. Pomiaru dokonuje się na początku i na końcu szkolenia.
3. Poziom zachowań (ang. *behavior*) – przeprowadzenie badania porównawczego uczestników szkolenia, przed rozpoczęciem zajęć i po skończeniu kursu. Pomiaru dokonuje się na początku szkolenia oraz w dłuższym odstępie czasu od jego zakończenia.

⁴⁹ L. Edvisson, M.S. Malone, *Kapitał intelektualny*, Warszawa 2001, s. 56–58.

⁵⁰ K. Perechuda, dz. cyt., s. 147.

⁵¹ T. Sitek, *Model pozyskiwania i przetwarzania wiedzy w zarządzaniu organizacją uczącą się*, praca doktorska, Gdańsk 2011, s. 44.

⁵² J. Szandurski, *Efekty kształcenia e-learningowego w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji*, referat wygłoszony na konferencji pt. *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Wrocław 2012; M. Łaguna, *Szkolenia*, Gdańsk 2004, s. 136.

⁵³ *Zarządzanie kadrami*, red. T. Listwan, Warszawa 2003, s. 156.

4. Poziom efektów (ang. *results*) – porównanie zysków ze szkolenia i poniesionych nakładów na szkolenie. Pomiaru dokonuje się na początku szkolenia oraz w dłuższym odstępie czasu od jego zakończenia.

W praktyce zarządzania bardzo trudno wychwycić różnice między treścią, nakładami i wynikami oraz zinterpretować różnice wynikające z ich wzajemnego związku. Próby podziału wskaźników na rodzaje, ze względu na zasoby wiedzy⁵⁴, działania⁵⁵, wyniki pośrednie i efekty transferu⁵⁶ oraz wyniki działalności⁵⁷, dokonali G. Probst i in⁵⁸. Według uczonych, kryteria oceny wiedzy powinny być ściśle związane z systemem motywacyjnym, ponieważ tylko taki system jest właściwy przy ocenianiu wiedzy. Należy nadmienić, iż pracownicy, którzy nie są oporni na zmiany, podejmują wysiłek rozwijania swojej wiedzy i zmieniania nawyków, przyczyniając się do zwiększenia zasobów wiedzy i rozwoju instytucji⁵⁹.

W kształceniu akademickim dąży się do uzyskania odpowiednich kompetencji przez studentów, a w dalszej kolejności do zaspokojenia potrzeb podmiotów funkcjonujących w gospodarce i życiu społecznym, które zostały zdefiniowane w Europejskich i Krajowych Ramach Kwalifikacji⁶⁰. Ramy kwalifikacji zostały stworzone z myślą o uczeniu się przez całe życie. Najistotniejsze korzyści z wprowadzenia KRK to przybliżenie szkolnictwa wyższego, zawodowego i ogólnego do rynku pracy, większa elastyczność programów kształcenia, zwiększenie mobilności i współpracy międzynarodowej. Aby sprostać ww. celom, wydaje się konieczne umiejętne zarządzanie procesem kształcenia.

Podsumowanie

Bezpośrednio na poprawę efektywności kształcenia e-learningowego wpływają odpowiednio zarządzane procesy kodyfikacji i personalizacji wiedzy w szkołach wyższych, niezależnie od tego, jak bardzo zaangażowani i zmotywowani są nauczyciele i studenci. Dlatego instytucja chcąca wygrać z konkurencją musi wkładać większy wysiłek w poprawę funkcjonowania i usprawnienia procesów. Chodzi tu głównie o nastawienie na realizację wymagań klientów (studentów, pracodawców) i dostosowywanie się do zmian w otoczeniu rynkowym.

⁵⁴ Wskaźnik Zasoby Wiedzy ma zastosowanie do opisu treści i stanu zasobów wiedzy w sposób ilościowy i jakościowy.

⁵⁵ Wskaźnik Działania opisuje procesy i nakłady (koszty) na modyfikowanie zasobów wiedzy.

⁵⁶ Wskaźnik Wyniki Pośrednie i Efekty Transferu opisuje bezpośrednie wyniki działań.

⁵⁷ Wskaźnik Wyniki Działalności opisuje wynik działalności na koniec okresu (kwartału, roku finansowego).

⁵⁸ G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Kraków 2004, s. 264.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ J. Szandurski, dz. cyt.

Mierniki pełnią istotną funkcję w badaniu wyników instytucji, dzięki regularnemu, systematycznemu pomiarowi można zidentyfikować stopień realizacji przyjętych celów, odpowiednio reagować na zmiany.

Narzędziami do pomiaru wiedzy mogą być np.: Zrównoważona Karta Wyników (BSC), Monitor Aktywów Niematerialnych czy Skandia Navigator. Każdy system pomiarowy powinien być zbudowany na bazie celów, którym ma służyć. Każda instytucja musi wypracować swój zestaw wskaźników, dostosowany do indywidualnych potrzeb. Nie istnieje jeden uniwersalny model, według którego mogłoby się dokonać pomiaru skodyfikowanej i spersonalizowanej wiedzy w kształceniu e-learningowym, gdyż dla każdej szkoły wyższej dobór wskaźników jest indywidualny, opracowywany z uwzględnieniem strategii, otoczenia i systemów monitorowania.

Summary

Indicators of Knowledge Personalization and Codification Processes in E-learning Education

The article draws attention to management of processes in e-learning education, as a basic and most important premise of an effectively functioning institution, i.e. a school of higher education. Process definition review was performed in relation to education. The division of knowledge codification and personalization processes, taking place in e-learning education has been proposed.

The main aim of the work is to identify selected models and tools serving to measure knowledge resources, present in the education processes, which may be applied in e-learning education at universities.

Keywords: process, codification of knowledge, personalization of knowledge, measurement processes, indicators.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.14>

Małgorzata NITKA

Brytyjska literatura dziecięca a edukacja wielokulturowa

Słowa kluczowe: literatura dziecięca, Imperium Brytyjskie, społeczeństwo wielokulturowe, edukacja, uprzedzenia rasowe.

Historycy kultury, przypomina nam Lewis C. Roberts, często postrzegają epokę wiktoriańską, czyli lata 1830–1901, jako czas „wynalezienia” czy też „odkrycia” dzieciństwa, co jest oczywistą przesadą i efektywnym skrótem myślowym¹, pomijającym choćby oświeceniowe refleksje na temat rozwoju dziecka i jego edukacji autorstwa Johna Locke’a czy bliskie romantikom koncepcje Jeana-Jacquesa Rousseau. Niewątpliwie jednak w czasach wiktoriańskich dziecko i dzieciństwo zyskują nową formę obecności: dzieciństwo zaczęto powszechnie uważać za najważniejszą fazę życia², a dziecko, jego rozwój, wychowanie i edukacja stają się przedmiotem publicznej debaty, mniej lub bardziej bezinteresownej troski polityków, filantropów oraz reformatorów społecznych i oświatowych. Jednym z forów owej debaty była literatura, a zwłaszcza powieść, w tym czasie zorientowana realistycznie i społecznie, rozumiana jako narzędzie krytycznego oglądu rzeczywistości. Trudno byłoby znaleźć klasyczną powieść wiktoriańską, w której, nawet w epizodyczny sposób, nie pojawia się żadna postać dziecięca, najczęściej w sytuacji wykluczenia lub wyzysku, (choć literatura wiktoriańska jest też obciążona wyidealizowanym i sentymentalnym przedstawieniem dzieciństwa), a wraz z nią szerokie spektrum współczesnych problemów i patologii, które autor mógł tym sposobem objąć krytyczną refleksją.

¹ L.C. Roberts, *Children’s Fiction*, [w:] *A Companion to the Victorian Novel*, red. P. Brantlinger, W.B. Thesing, Oxford 2005. Blackwell Reference Online. 14 June 2007, http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode?id=g9781405132916_chunk_g978140513291622.

² Tamże.

Ale związek dziecka z literaturą ma w epoce wiktoriańskiej także inną formę; mianowicie to właśnie w drugiej połowie XIX wieku można mówić o pojawieniu się na wielką skalę tej kategorii literatury, w której dziecko jest nie tylko główną postacią, ale także nominalnym, a nie tylko okazjonalnym, odbiorcą. O ile więc przeświadczenie o dzieciństwie jako „odkryciu” epoki wiktoriańskiej jest nadużyciem, o tyle teza mówiąca – jeśli nie o powstaniu, to już na pewno o rozwoju w tym okresie literatury dziecięcej – już nieco mniej. Dość wymienić takie klasyczne pozycje, opublikowane w drugiej połowie XIX wieku, jak: *Przygody Alicji w krainie czarów*, *Wyspa skarbów* czy *Księga dżungli*, będące najwybitniejszymi czy też najbardziej popularnymi przykładami spośród dziesiątek tytułów adresowanych do młodych czytelników.

Wśród różnorodnych czynników prowadzących do dynamicznego rozwoju literatury dziecięcej w drugiej połowie XIX wieku istotną rolę przypisuje się tzw. ustawie Forstera z 1870 roku, przygotowującą podłoże do wprowadzenia powszechnego obowiązku edukacji na poziomie podstawowym. Charles Ferrall i Anna Jackson zwracają uwagę na dalekowzroczność wiktoriańskich wydawców, którzy słusznie przewidzieli, że upowszechnienie dostępu do nauki wkrótce przełoży się na znaczący wzrost liczby młodych czytelników, potencjalnych odbiorców literatury, zwłaszcza tej, w której dziecko jest zarówno fikcyjnym bohaterem, jak i jej rzeczywistym czytelnikiem. Istotnie, u schyłku stulecia literatura dziecięca i młodzieżowa stanowiła aż 15% ogółu książek wydawanych w Wielkiej Brytanii, a najpoczytniejsi autorzy sprzedawali powieści w nakładach 150 tysięcy egzemplarzy³. Należy także pamiętać tu o równoległym rozwoju prasy młodzieżowej, na łamach której publikowane były też opowiadania przygodowe; najbardziej poczytny z periodyków – tygodnik „Boy’s Own Paper” – mógł liczyć na 1,5 miliona czytelników⁴.

Rozwój literatury dziecięcej nie wynikał jednak wyłącznie z pobudek merkantylnych i interesownego zaspokojenia popytu, ale w dużej mierze z przekonania o jej wychowawczej, uspołeczniającej funkcji. Nie był to pogląd nowy, ale w poprzednim stuleciu książki adresowane do młodych czytelników realizowały tę funkcję w zasadniczo jeden tylko sposób, a mianowicie za pomocą dydaktycznych i religijnych w charakterze treści, a rodzicom i opiekunom radzono przyglądać się uważnie lekturom podsuwanym dzieciom. W drugiej połowie XIX wieku troska o wychowawczy charakter literatury dziecięcej, jak zaznacza Roberts, dopuszczała jednak już większy w niej udział zabawy i wyobraźni, co było niewątpliwą schedą poromantyczną; również przemawiając do wyobraźni dziecka, literatura mogła kształtować jego indywidualność i postawy społeczne⁵.

³ C. Ferrall i A. Jackson, *Juvenile Literature and British Society, 1850–1950: The Age of Adolescence*, New York 2010, s. 5.

⁴ Tamże.

⁵ L.C. Roberts, dz. cyt.

W różnych gatunkach literatury dziecięcej elementy zabawy oraz dydaktyki łączą się ze sobą w różnych proporcjach. Interesującym przypadkiem będzie jej najbardziej chyba atrakcyjna odmiana, czyli powieść przygodowa, nominalnie forma zorientowana na rozrywkę. Georg Simmel, niemiecki socjolog, w eseju poświęconym przygodzie, ulokował ją poza ciągłością życia, pisząc, iż ma ona „początek i koniec w znacznie ostrzejszym sensie niż inne formy naszego życia”, a między nią „a sąsiednimi częstkami życia nie zachodzi owa endosmoza i egzosmoza, dzięki którym życie jest całością”⁶. Choć autorzy powieści awanturniczych dla dzieci i młodzieży traktują przygodę w mniej analityczny czy filozoficzny sposób, niż czyni to Simmel w swoich rozważaniach, to realizują w fikcji literackiej właściwą przygodzie specyficzną ostrość konturów, wyłączenie z rutyny czasu i przestrzeni. Stąd tak naturalne w literaturze dziecięcej połączenie przygody z wakacjami, podróżą i często egzotycznym miejscem akcji. W wiktoriańskiej literaturze adresowanej do młodych czytelników uderza nas zwłaszcza egzotyka: wyspa na południowym Pacyfiku (*The Coral Island* R.M. Ballantyne’a), Karaiby (*Wyspa skarbów* Roberta Louisa Stevensona), Afryka (*Kopalnie króla Salomona* H. Ridera Haggarda) czy Indie (utwory Rudyarda Kiplinga).

Ale w kontekście historii i kultury Wielkiej Brytanii odległa lokalizacja, po którą jakże chętnie sięgali wiktoriańscy pisarze, służyła nie tylko eskapistycznej funkcji literatury, wyizolowaniu i wyeksponowaniu przygody, lecz miała nader istotną funkcję ideologiczną, propagandową i wychowawczą zarazem. Albowiem złoty wiek brytyjskiej literatury dziecięcej zbiega się w czasie z rozwojem imperium, w którego szczytowym momencie pod brytyjską kontrolą znajdowały się jedna czwarta powierzchni i populacji ziemi⁷. Wszechobecne w świadomości dorosłego społeczeństwa imperium nie mogło nie zaistnieć w świadomości dzieci; przy czym można by zaryzykować stwierdzenie, że – być może – zaistniało ono nawet wyraźniej w tej skierowanej do dzieci aniżeli w tej, której adresatem był dorosły, świadomy czytelnik. W końcu to one były przyszłością państwa i zarówno odpowiednio sprofilowany program edukacji szkolnej (w szczególności kluczowe były lekcje historii i geografii), jak i beletrystyka miały je należyście przygotować do dumnego i odpowiedzialnego pełnienia obowiązków obywateli imperium, nad którym nigdy nie zachodzi słońce.

Obecność imperialnej tematyki w szkołach – nie tylko prywatnych, elitarnych instytucji, ale także, w ostatnich dekadach stulecia, powszechnych szkół podstawowych – miała bardziej wyrazisty i propagandowy charakter; prezentowanie faktów dotyczących historii i zasięgu imperium podkreślało potęgę polityczną, ekonomiczną i cywilizacyjną Wielkiej Brytanii i rozbudzało poczucie

⁶ G. Simmel, *Filozofia przygody*, [w] tegoż, *Most i drzwi. Wybór esejów*, tłum. M. Łukasiewicz, Warszawa 2006, s. 257.

⁷ M.D. Kutzer, *Empire's Children: Empire and Imperialism in Classic British Children's Books*, New York 2000, s. 21.

własnej wartości i zarazem wyższości nad innymi nacjami. Doskonale pokazuje to wypowiedź George'a T. Warnera zamieszczona w jego zarysie historii brytyjskiej (*A Brief Survey of British History*):

gdy spoglądamy na mapę świata i widzimy, jak wszechobecny jest czerwony kolor oznaczający Imperium Brytyjskie, mamy prawo odczuwać dumę. Nasza rasa może się poszczycić duchem kolonizatorskim, władczym duchem, dzięki któremu dominuje nad wschodnimi rasami, a którego brak Francuzom, Niemcom czy Hiszpanom⁸.

Jak zaznacza Pamela Horn, dla uczniów z niższych klas społecznych imperium było odległym i abstrakcyjnym bytem, zatem rozwinięcie wiedzy na jego temat służyło także skróceniu owego dystansu; przedstawianie imperium w kategoriach nie tyle kolonii, co części państwa, prowadziło do rozwinięcia poczucia odpowiedzialności i obowiązku przyszłego zaangażowania w misję cywilizacyjną, niezależnie od przynależności klasowej. „Już za kilka lat”, głosił jeden z apologetów imperium cytowany przez Horn,

każdy uczeń szkoły podstawowej stanie przed wyzwaniem wpływania na losy nie tylko 54 milionów białych, ale 350 milionów kolorowych mężczyzn i kobiet... zamieszkujących 5 kontynentów⁹.

Dopełnieniem formalnej edukacji w tym zakresie była literatura, głównie wspomniane powieści czy opowiadania przygodowe. W tychże tematyka imperialna otrzymała atrakcyjną oprawę akcji i działania, dynamiki silniej działającej na wyobraźnię młodych czytelników niż ta oddana przez ekspansję czerwonego koloru na mapie świata wiszącej w szkolnej sali czy, jakkolwiek imponujące, to jednak płaskie dane statystyczne. Rama fikcyjnej przygody znacząco ograniczała przy tym propagandowy przekaz wyraźnie obecny w zinstytucjonalizowanej edukacji. Mimo iż na podstawie powieści i opowiadań przygodowych trudno zakwestionować aprobujący stosunek ich autorów do idei i faktu imperium i poczynań Brytyjczyków w odległych rejonach świata, to nie można jednak mówić o ideologicznej indoktrynacji, której rygorystycznie podporządkowana jest fabuła i konstrukcja postaci. Nie znaczy to, że jej nie było; inaczej niż w szkolnej klasie, indoktrynacja działała się po drodze, przy okazji, bardziej dyskretnie, lecz nie mniej skutecznie¹⁰. Można by powiedzieć, że niemal naturalnie czy mimowolnie autorzy komunikowali swoim czytelnikom wartości oraz przekonania właściwe rzeczywistości społeczno-politycznej, do której przynależeli, i których nie tylko nie kwestionowali, ale uważali za ważne. Istotą doświadczeń białych chłopców w zamorskich krainach była apologia cywilizacji zachodniej: jej wyższości ekonomicznej, intelektualnej i społeczno-politycznej, ale także moralnej.

⁸ Cyt. za: P. Horn, *English elementary education and the growth of the imperial ideal: 1880–1914*, [w:] J.A. Mangan, red., *Benefits Bestowed? Education and British Imperialism*, Manchester 1988, s. 43.

⁹ Cyt. za tamże, s. 40.

¹⁰ Zob. M.D. Kutzer, dz. cyt., *passim*.

Że chodzi o przekaz społeczny, pokazywał charakter przygód, które polegały na akcentowaniu nie heroizmu jednostki, ale doświadczenia grupy. Taka konfiguracja pozwalała nadać przygodzie wymiar lekcji społecznej: odkrywania i testowania wartości odpowiedzialnego przywództwa, demokratycznej subordynacji¹¹, umiejętności współpracy, lojalności i wiary we własne możliwości – przydatnych w każdych warunkach, nie tylko w tych egzotycznej przygody.

Imperium na tyle trwale naznaczyło literaturę dziecięcą, że aż do drugiej połowy XX wieku, a nawet później, można odnaleźć w niej jego ślady, choć w nowych realiach był to już inny rodzaj obecności. Już na początku stulecia Wielka Brytania utraciła status supermocarstwa, a okres po II wojnie światowej zapoczątkował rozłożony na kilkadziesiąt lat rozpad imperium, utratę kontroli politycznej i ekonomicznej nad kolejnymi posiadłościami: Indiami, Pakistanem, a później Sudanem, Nigerią, Kenią czy Jamajką. W miarę jak w XX wieku imperium się rozpadało, w środowisku szkolnym tematyka imperialna również odchodziła w przeszłość, nie tylko w sensie usuwania jej z nowoczesnych programów nauczania, ale zamknięcia jej w ramach lekcji historii. W dużym uproszczeniu – zniknęła ideologia, zostały fakty. W tej formie imperialna ideologia stanowi zamknięty epizod w historii oświaty, niedostępny współczesnemu czytelnikowi. Dzisiaj wiktoriańskie podręczniki, czytanki, wypisy czy pomoce szkolne, tworzone i wykorzystywane w nauczaniu w służbie Imperium, pozostają w kręgu zainteresowania wąskiego grona badaczy i historyków oświaty i wychowania. W przypadku literatury trudniej mówić o podobnej zasadzie przedawnienia, choć, co oczywiste, wiele z popularnych w drugiej połowie XIX wieku utworów zostało już zapomnianych, głównie jednak ze względu na słabe walory artystyczne czy epatowanie nieznośnym, anachronicznym dydaktyzmem. Ale wiele powieści i opowiadań z tego okresu, naznaczonych myśleniem imperialnym, pozostaje do dziś w popularnym obiegu i stanowi kanon literatury dziecięcej i młodzieżowej. Dowodem na to, jak silnie są te lektury obecne w zbiorowej świadomości brytyjskich uczniów, może być najbardziej znana powieść Williama Goldinga z 1952 roku, *Władca much*, której akcja dzieje się, zgodnie z zasadą dystopii, w bliżej nieokreślonej przyszłości w czasie wojny nuklearnej. Samolot ewakuujący grupę uczniów rozbija się na bezludnej wyspie na Pacyfiku, a gdy uratowani z katastrofy lotniczej chłopcy odkrywają swoje położenie, natychmiast widzą się jako bohaterów ulubionych lektur, w których pojawia się topos wyspy i przygody. Dwa tytuły natychmiast, niemalże odruchowo, przywołane przez wszystkich to *The Coral Island* R.M. Ballantyne'a z 1858 i wtórnie nawiązująca do imperialnej tradycji powieść Arthura Ransome'a z 1930 roku *Swallows and Amazons*.

W XX wieku, jak pisze Kutzer, imperium funkcjonowało głównie na prawach mitu, zamkniętego już epizodu z przeszłości, do którego powraca się sen-

¹¹ Tamże, s. 4.

tymentalnie, nostalgicznie, czy może terapeutycznie, wspominając czasy chwały i świetności, a potrzeba podobnych wspomnień była tym silniejsza, im słabsza była rola, jaką Wielka Brytania odgrywała w międzynarodowej polityce i gospodarce¹². Ale nostalgiczne odczytania wiktoriańskich powieści przygodowych były udziałem tylko jednej grupy odbiorców – białych chłopców i, w mniejszym stopniu, dziewcząt z brytyjskiej klasy średniej. Dla rzeszy innych, nowych, czytelników lektura tych tekstów stanie się doświadczeniem przykrym i upokarzającym.

Grupa owych innych, nowych czytelników klasycznych powieści przygodowych zabarwionych kolonizatorskim myśleniem wytworzyła się, paradoksalnie, w wyniku procesów dekolonizacji i imigracji towarzyszących rozpadowi imperium. Imperialne relacje uległy niejako odwróceniu: w latach powojennych to Brytyjczycy doświadczali napływu przybyszów ze swych byłych posiadłości, w liczbie znacznie większej niż ta, w której dawni kolonizatorzy podbijali ich rodzime tereny. Dekolonizacja odwróciła do góry nogami imperialne relacje: tym razem to Wielka Brytania doświadczala napływu imigrantów, przybywających, znacznie bardziej licznie, niż niegdyś kolonizatorzy, w oczekiwaniu korzyści społecznych i ekonomicznych. Nieuchronnie, po trzech dekadach dekolonizacji i imigracji, struktura etniczna Wielkiej Brytanii uległa znacznemu zróżnicowaniu, które wymagało wdrożenia polityki wielokulturowości, oficjalnie wspierającej ideę państwa pluralistycznego kulturowo i etnicznie, a dzięki temu społeczeństwa otwartego i opartego na zasadzie wzajemnej tolerancji.

Jednym z oczywistych obszarów, w którym podjęto działania w tym kierunku, była sfera edukacji. Impulsem do zmian były słabe wyniki w nauce osiągane przez uczniów z mniejszości karaibskiej; zbadanie przyczyn tego stanu rzeczy powierzono powołanej przez rząd Komisji ds. Edukacji Mniejszości Etnicznych pod przewodnictwem Anthony'ego Ramptona, w której zasiadali przedstawiciele różnych ras i kultur. Wstępny raport, a także przecieki, które dotarły do prasy jeszcze przed publikacją oficjalnego dokumentu w 1981, wzbudziły początkowo sporo kontrowersji, gdyż odsłaniały niewygodną prawdę o nadal obecnych uprzedzeniach rasowych ze strony społeczeństwa, dowodząc dyskryminacji przedstawicieli tej konkretnej mniejszości, z góry traktowanych przez białych nauczycieli jako miernych intelektualnie. Prace komisji, już z nowym przewodniczącym lordem Michael'em Swannem, przy jednoczesnym rozszerzeniu badanych problemów, trwały jeszcze parę lat; raport końcowy z 1985 roku podkreślający wielokulturowy charakter brytyjskiego społeczeństwa nosił znamienne podtytuł *Edukacja dla wszystkich*¹³.

Zawarte w nim wnioski i zalecenia nie zawężyły się tylko do problemów mniejszości etnicznych, ale głosiły otwarcie konieczność zwalczania rasizmu i przeciwstawiania się stereotypom narodowym i rasowym od najwcześniejszego

¹² M.D. Kutzer, dz. cyt., s. 129.

¹³ Pełne teksty obu raportów są zamieszczone na stronie:
<http://www.educationengland.org.uk/documents>.

etapu edukacji, zarazem proponując konkretne rozwiązania, po które powinny sięgnąć szkoły przy wsparciu władz oświatowych. Już w raporcie wstępnym dostrzeżono ważką rolę, jaką w edukacji wielokulturowej może odegrać literatura, pomagając w zrozumieniu i poszanowaniu innych kultur, uwrażliwiając dziecko na obecność i akceptację odmienności. Komisja ds. Edukacji Mniejszości Etnicznych podkreślała potrzebę wykorzystywania w klasie książek zawierających pozytywne przedstawienia innych kultur, a także uzupełnianie księgozbioru bibliotek (zwłaszcza szkolnych) o pozycje odzwierciedlające obecność wielu różnorodnych kultur we współczesnym społeczeństwie i pokazujące ich wkład w rozwój Wielkiej Brytanii. Ale drugi tor działań proponowanych przez Komisję, dotyczący literatury, miał charakter przeciwny, a mianowicie polecał nauczycielom, wspomagany przez specjalistów, dokonanie krytycznego przeglądu podręczników i materiałów dydaktycznych, a także beletrystyki, pod kątem ich adekwatności do realiów społeczeństwa wielokulturowego. Materiały zawierające kontrowersyjne treści i uprzedzenia, negatywne bądź stereotypowe wyobrażenia innych kultur powinny zostać zastąpione w dydaktyce przez bardziej odpowiednie teksty.

Jeszcze przed raportami Komisji niektóre szkoły i biblioteki, głównie te z rejonów o heterogenicznej strukturze etnicznej, z własnej inicjatywy uznały za konieczne dokonanie przeglądu materiałów, w tym literatury, pod kątem krzywdzących, rasistowskich treści. Późniejsze lata przyniosły szereg publikacji skierowanych do nauczycieli, bibliotekarzy, wydawców i rodziców, zwracających im uwagę na rolę literatury w społeczeństwie wielokulturowym, proponując w doborze książek dla młodych czytelników podejście normatywne, stosowanie ściśle określonych kryteriów. W kampanii tej znaczący był głos Gillian Klein, autorki takich publikacji, jak *Reading into Racism* (1985) czy *Education towards Race Equality* (1993), która przedstawiając swoją listę kryteriów doboru materiałów dydaktycznych oraz lektur, wymienia takie, jak np.: rzetelność faktograficzna, neutralny język opisu, akcentowanie różnorodności wewnątrz danej grupy kulturowej, informacja o przeszłych i obecnych osiągnięciach danej społeczności, uniwersalność – w znaczeniu możliwości wykorzystania w pracy z każdą grupą uczniów¹⁴. Ale niemal każde z pozytywnych kryteriów pojawia się w towarzystwie negatywnego; Klein skrupulatnie wylicza nie tylko to, co jest akceptowalne, ale także to, co niesie niebezpieczny kulturowo ładunek; i tak, na przykład, o ile akceptowalne jest sformułowanie mówiące o „domach” mieszkańców Afryki, to użycie w tym kontekście słowa „chata” jest już nacechowane negatywnie¹⁵.

Próby zastosowania w latach 80. XX wieku powyższych kryteriów nie pozostawiły wątpliwości co do nader skromnej liczby tekstów sprzyjających idei wie-

¹⁴ G. Klein, *Reading into Racism. Bias in Children's Literature and Learning Materials*, London 1985, s. 17–19.

¹⁵ Tamże, s. 18.

lokulturowości, a i te dalekie były od ideału. Kolejne lata przyniosły poprawę: twórczość współczesnych autorów literatury dziecięcej naturalnie już wpisywała się w realia społeczeństwa wielokulturowego, zwiększyła się także, co oczywiste, liczba utworów autorstwa pisarzy reprezentujących różne grupy etniczne i kultury. Trzeba dodać, że powstały też książki będące wykalkulowaną odpowiedzią na istniejące zapotrzebowanie. Te utwory, choć pilnie odrabiające lekcję wielokulturowości, mnożące „pozytywne obrazy” innych kultur, niekoniecznie były akceptowane przez młodych czytelników, instynktownie stosujących zasadę, że miarą dobrej literatury nie jest realizowanie przezeń społeczno-polityczno-edukacyjnej roli¹⁶. Często przekonanie autora o stworzeniu pozytywnego obrazu innej kultury i promowaniu tolerancji kłóciło się z efektem końcowym, jak to miało miejsce w przypadku wspomnianej przez Klein powieści *Mój kumpel Shofiq* (*My Mate Shofiq*) z 1978 roku. Jej autor Jan Needle twierdził, że pisał ją w przekonaniu, iż tworzy powieść zwalczającą uprzedzenia rasowe. Jednakże pokazuje w sposób protekcyjny – jeśli nie wręcz obraźliwy – pakistańskiego bohatera, który zasłużył sobie na przyjaźń z białym chłopcem dopiero, gdy ten ostatni przelamuje swoją niechęć i zaczyna zauważać w zachowaniu Shofiq’a cechy znane z własnego kręgu kulturowego, czyli akceptuje go ze względu na podobieństwa, a nie różnice¹⁷.

O ile współczesna twórczość z coraz większym powodzeniem uwzględniała zasady nowej wielokulturowej rzeczywistości, to pozostał problem przeszłości. Tak jak nie można wyabstrahować społeczeństwa wielokulturowego z procesu historycznego, który przyczynił się do jego powstania, tak, rzecz jasna, nie można przesunąć momentu powstania literatury dziecięcej na późne lata 70. Na początku lat 80. XX wieku w bibliotekach wciąż można było znaleźć „ogromną liczbę tekstów powielających niefortunne mity, stereotypy i uprzedzenia”¹⁸, jak ubolewał dr Jagdish Gundara. Problem w tym, iż wiele z nich powstało w czasach rozkwitu Imperium Brytyjskiego i stanowi klasykę literatury dziecięcej, a etykieta „klasyki” gwarantuje stałą obecność w obiegu czytelnicznym. Deborah Stevenson trafnie konstatuje, że książki te są klasyką, ponieważ są nadal wydawane, a są nadal wydawane, bo są klasyką¹⁹. Ale jak to z reguły ma miejsce w przypadku literatury dziecięcej, o przynależności do klasyki i utrzymaniu danej książki w obiegu decydują głównie dorośli oceniający ich poziom literacki i wartość przekazu. Obok oceny profesjonalnej jest też sentymentalna ocena prywatna: naturalnym środowiskiem dla tych lektur jest rodzina; ulubione książki, kiedyś nam podsunięte przez bliskich, przekazywane są z kolei naszym dzieciom, wnukom, itd. Taki jest naturalny mechanizm tworzenia niepisanego kanonu literatury dziecięcej.

¹⁶ Por. tamże, s. 112.

¹⁷ Tamże, s. 51–53.

¹⁸ Cyt. za: tamże, s. 21.

¹⁹ D. Stevenson, *Classics and Canon*, [w:] *The Cambridge Companion to Children's Literature*, red. M.O. Grenby i A. Immel, Cambridge 2009, s. 115.

Przynależność do kanonu czy klasyki nie oznacza jednak wyłączenia spod krytycznej oceny. Choć powieści autorów bardziej lub mniej współczesnych Imperium są nadal obecne na półkach księgarskich i bibliotecznych, nie da się zaprzeczyć, iż jest to często obecność dość kłopotliwa. Przede wszystkim ze względu na kulturową anachroniczność, i jest to przestarzałość pozbawiona wdzięku, której daleko jest do niewinności. Gdyby odnieść do nich kryteria, które Klein wylicza jako dyskredytujące, większość z nich znalazłaby tu zastosowanie. Przede wszystkim kluczowe w konstruowaniu uprzedzeń na tle rasowym są strategie stereotypizowania i pomijania²⁰. Bez trudu można znaleźć w klasycznych powieściach dla młodych czytelników nie tylko obraźliwe, bo kreślone grubą i prostą kreską, ilustracje, ale też werbalne, równie uproszczone, opisy wyglądu i zachowań, powielające albo kreujące negatywne stereotypy. Wyobrażenie „tubylca” jest podstawowym określeniem miejscowej ludności, niezależnie od lokalizacji geograficznej, pojawiające się w XIX-wiecznej literaturze przygodowej – bazuje na kilku powtarzanych przez różnych autorów zasadach: pozbawienie postaci cech indywidualnych, a zatem ich komodyfikacja, akcentowanie prymitywizmu i degeneracji²¹. Tubylcy w wersji przyjaznej to zacofane dzikusy, a w wersji wrogiej – odrażający kanibale; w obu wypadkach chodzi o podkreślenie podrzędności²². Konsekwentna deprecjacja „innego” była podporządkowana etnocentryzmowi, jednocześnie racjonalizując konieczność amelio-racji, cywilizowania dzikusów na płaszczyźnie ekonomicznej, politycznej i moralnej. Zarazem legitymizowała też prawo do przejęcia, posiadania i kontroli nad cudzą ziemią. Jak ujęła to Frances M. Mannsaker, schematyczny sposób przedstawienia postaci tubylców przez pozbawienie ich cech indywidualnych może prowadzić do wrażenia, że właściwie nie istnieją, albo raczej istnieją jedynie jako pretekst do zademonstrowania heroizmu, czytaj: moralnej wyższości młodych, białych, nie trzeba dodawać, że zindywidualizowanych, bohaterów²³. Często zresztą rzeczywiście nie istnieją; mimo iż akcja rozgrywa się w egzotycznym miejscu, rodowici mieszkańcy zajmują tak mało miejsca w fabule, jakby stanowili jego mikroskopijną mniejszość; tym samym zabieg marginalizacji oddalał niewygodne pytania dotyczące prawa do obecności tam białych kolonizatorów.

A jednak mimo obciążenia ideologią i obecności krzywdzących uproszczeń i negatywnych wyobrażeń, sprzyjających uprzedzeniom rasowym i kulturowym, klasyczna literatura dziecięca nie spotkała się z radykalnym odrzuceniem w wielokulturowej rzeczywistości, choć jest to „najbielszy dział w księgarniach”²⁴.

²⁰ G. Klein, dz.cyt., s. 30.

²¹ J.A. Mangan, *Images for Confident Control. Stereotypes in Imperial Discourse*, [w:] *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*, red. tenże, London 1993, s. 9–10.

²² M.D. Kutzer, dz. cyt., s. 8–9.

²³ Cyt. za J.A. Mangan, dz. cyt., s. 15.

²⁴ D. Stevenson, dz. cyt., s. 116.

Nie zdecydowały tu wyłącznie sentymenty i przynależność do tradycji czy walory *stricte* literackie, ale przede wszystkim krzewienie przez owe książki uniwersalnych wartości, takich jak odwaga, zaradność, sumienność, choć, często – co najmniej problematyczny bywa kontekst, w jakim te przymioty zostają eksponowane. Nie odrzucając klasyki, Klein podkreśla, że wykorzystanie jej we współczesnych realiach edukacyjnych wymaga od wydawców, nauczycieli, bibliotekarzy, czy wreszcie rodziców, po prostu odpowiedzialnego podejścia. Najmniej dyskusyjne są modyfikacje materiału ilustracyjnego, który w karykaturalny i stereotypowy sposób przedstawiał inne grupy etniczne i kulturowe; i tak ilustracje w nowych wydaniach często są zastąpione rysunkami współczesnych ilustratorów. Modyfikacji może też podlegać słownictwo, które dzisiaj byłoby powszechnie uznane za deprecjonujące i rasistowskie, ale już tzw. adaptowane wersje mogą rodzić wątpliwości – jako za mocno ingerujące w oryginalny tekst.

Ostatecznie, za najbardziej odpowiednie podejście uznaje się dopełnienie lektury oryginalnego tekstu przedstawieniem kontekstu społeczno-polityczno-kulturowego, w jakim dana książka była pisana i odbierana. Choć kwestia, jak i w jakim celu dokonywać owego uzupełnienia, nie jest już tak oczywista. Dla jednych nakreślenie tła historyczno-kulturowego będzie ograniczone do pełnienia funkcji informacyjnej czy poznawczej²⁵, ale dla innych będzie jednym z narzędzi do rozwijania, kreowania historycznej i społeczno-politycznej wyobraźni młodych czytelników²⁶. Niezależnie od różnic w spojrzeniu na związek literatury dziecięcej i edukacji wielokulturowej uderza zgodność w przyznaniu dorosłym kluczowej roli w akcie lektury, niechętnym temu, by pozostawić dziecko sam na sam z książką.

Troska o treści i przesłanie zawarte w literaturze dziecięcej towarzyszyły jej od zawsze. W jednym z artykułów „Przeglądu Kwartalnego” z 1860 roku, periodyku recenzującego literaturę dziecięcą, autor napisał, iż jej

najważniejszym celem jest nie tyle przekazywanie wiedzy, ile wpieranie rozwoju dziecka. Nie wolno nam myśleć, że dziecięcy umysł to naczynie, które jest naszym zadaniem napełnić. Raczej jest to mechanizm o niezwyklej konstrukcji, który musimy rozbudować i uruchomić²⁷.

Warto, przytaczając ten cytat, zwrócić uwagę na kwestię podmiotu wypowiedzi. Tym podmiotem jest „my”, czyli dorośli. Nie sposób zatem nie podkreślić znów specyficznej sytuacji literatury dziecięcej, której nieustannie towarzyszy obecność dorosłych, czuwających nad odpowiednimi, w rozumieniu dorosłych oczywiście, wyborami i często interpretacją lektur. A także, przede wszystkim, nadawaniem tym lekturom kształtu. Tym samym można widzieć

²⁵ Zob. M.D. Kutzer, dz. cyt., *passim*.

²⁶ Zob. M. J. Botelho i M. K. Rudman, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors Language, Culture, and Teaching*, New York 2009, *passim*.

²⁷ Cyt. za: L.C. Roberts, dz. cyt.

w literaturze dziecięcej i edukacji wykorzystującej tę literaturę, zgodnie z popularną już tezą Perry'ego Nodelmana, osobiście kolonizatorską misję. Jak zauważa ów autor, „kolonialny wirus niekoniecznie jest właściwy jedynie brytyjskiej psychice doby wiktoriańskiej, ale psychice dorosłych w ogóle”.²⁸ W ostatecznym rozrachunku utwory literatury dziecięcej stanowią zatem kulturowe odbicie potrzeb, pragnień i lęków dorosłych, a dziecięcy bohaterowie są produktem dorosłej wyobraźni, dorosłej nostalgii i myślenia życzeniowego. Dlatego dorośli opisują dzieci takimi, jakimi chcieliby je widzieć, i obsadzają w rolach społecznych, jakie dla nich planują: czy to, jak w drugiej połowie XIX wieku, kontynuatorów ideologii imperialnej, czy też, jak współcześnie, kustoszy idei wielokulturowości.

Summary

British Children's Literature and Multicultural Education

The article examines the position of children's literature classics in the wake of the emergence of multicultural society in post-war Britain. Given that the so called Golden Age of children's literature coincided with the high point in the development of the British Empire in the second half of the 19th century, it is hardly surprising that many novels, particularly adventure stories set in exotic locations, convey the imperialist spirit of the day and, more or less wittingly, prepare juvenile readers for the role of empire-builders. However, because of their implication in the imperial past and European superiority these classical works can be problematic to the point of being unwelcome in contemporary libraries and classrooms, as they tend to contain racial bias offensive to diverse ethnic groups forming today's multicultural Britain. Since the label of classics affords these texts some critical reverence or caution, the debate concerning their presence in multicultural education relates less to the question *whether* but rather *how* to read them.

Keywords: children's literature, British Empire, multicultural society, education, racial bias.

²⁸ P. Nodelman, *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, Baltimore 2008, s. 272.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.15>

Beata ŁUKASIK

O potrzebie refleksji w zawodzie nauczyciela

Słowa kluczowe: refleksja, indywidualna teoria nauczyciela, rozwój zawodowy.

Choć w ostatnim okresie powstało wiele prac poświęconych problematyce refleksji, w tym także refleksji w zawodzie nauczyciela, nie oznacza to jednak, iż można jednoznacznie określić jej istotę. Rozważania o potrzebie refleksji w profesji nauczycielskiej warto rozpocząć od próby zdefiniowania samego pojęcia.

Refleksja pochodzi od łacińskiego słowa *reflexio*, które znaczy tyle co „zginanie, przechylenie, odbijanie, zawracanie”¹. Używając metafory, można pokusić się o stwierdzenie, że refleksja to pewnego rodzaju „pochylenie się” nad słowem, czynem, działaniem czy też stanem, dokonane w celu ujrzenia w nim czegoś więcej, dostrzeżenia innego, odbicia. Rozważając o refleksji, można mieć na myśli głębsze zastanowienie, namysł połączony z analizowaniem czegoś², dociekanie, rodzaj teoretycznego rozumowania³. Refleksja może oznaczać także postawę mentalną jednostki, która unika pośpiechu w ferowaniu sądów i impulsywności we własnym postępowaniu, bądź w węższym znaczeniu – refleksja to skupienie, „dzięki któremu umysł rozjaśnia myśli”⁴.

Przyjęcie podobnych definicji pozwala uczynić z refleksji pojęcie niezwykle istotne dla uprawiania profesji nauczycielskiej i funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni edukacyjnej. Wydają się przemawiać za tym natura i właściwości pedagogicznego działania, które to szczególnie wymagają krytycznego namysłu.

Jedną z takich właściwości jest funkcjonowanie pedagoga na pograniczu świata wartości danych bezpośrednio, oraz świata myśli, uczuć i sposobów ich indywidualnego przeżywania. Przywołane światy wymagają od nauczyciela od-

¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 433.

² *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 1996, s. 945.

³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 64.

⁴ J. Didier, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1995, s. 337.

miennych sposobów reagowania i działania pedagogicznego. W przypadku pierwszego z krańców edukacyjnej rzeczywistości, który wyraża to, co konkretne i uchwytnie praktycznie, nauczyciel może odwoływać się do myśli i działań typu technologicznego, do pewnych edukacyjnych schematów postępowania. Natomiast w przypadku świata uczuć i idei pedagog zobowiązany jest do głębokiego namysłu, interpretacji, refleksji, które to pozwalają na wrażliwe współodczuwanie przeżyć ucznia i w żaden sposób nie podlegają formalizacji. Nauczyciel nie dysponuje twardymi zasadami czy regułami, których przestrzeganie zapewniłoby mu sukces w relacji ja (nauczyciel) – uczeń. Jak uważa H. Kwiatkowska – czołowy badacz nauczycielskiej profesji w Polsce – mądrość reagowania nauczyciela „to nie efekt powielania wypróbowanych sposobów działania, lecz wynik rozumienia tego, co dzieje się w klasie szkolnej”⁵. Zatem podstawą poznawczą funkcjonowania w zawodzie jest nie tylko wiedza poznana, ale wytworzona w toku działania, pod wpływem rozpoznania i interpretacji bieżących zdarzeń. Nauczycielowi potrzebna jest więc wiedza o charakterze generatywnym, będąca wynikiem indywidualnego wysiłku intelektualnego, wynikiem podjętej w sposób intencjonalny refleksji nad zdarzeniami edukacyjnymi⁶. Ponadto refleksja jest tym, co ułatwia nauczycielowi zachowanie dystansu wobec żywiołowości sytuacji szkolnych, zdobycie orientacji w strumieniu wydarzeń oraz uświadomienie sobie własnego w nim uczestnictwa.

Kolejną z właściwości pedagogicznego działania, która wymaga uruchomienia refleksyjnego namysłu, jest intelektualny charakter podejmowanych przez nauczyciela czynności⁷. Nauczyciel działa w złożonych, niejednoznacznych sytuacjach edukacyjnych, co wymusza większą przydatność abstrakcyjnych struktur poznawczych aniżeli struktur konkretnych, które mają zastosowanie w czynnościach powtarzalnych, algorytmicznych. Zdolność nauczyciela do myślenia refleksyjnego, związanego z otwartością struktur poznawczych, umożliwia mu radzenie sobie z sytuacjami nowymi, niepowtarzalnymi, i nadawaniem im określonego znaczenia. Momentem uruchamiającym wewnętrzny mechanizm refleksji jest – jak można przypuszczać – subiektywne odczucie przez nauczyciela niezgodności między rzeczywistym przebiegiem poszczególnych zdarzeń a jego wyobrażeniem o tym przebiegu. Wspomniana niezgodność wywołuje pewien dyskomfort, poczucie niepewności, uświadamia możliwość popełnienia błędów i jednocześnie unaocznia nauczycielowi wielość odmian w postrzeganiu tego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, którego aktualnie doświadcza. Należy sądzić, że refleksja niszczy pewność i wiarę w niezachwiany porządek świata (w tym także ład edukacyjny), czyniąc go problematycznym, niepewnym i nieprzewidywalnym. Poza tym dzięki podejmowanej refleksji nauczyciel otrzymuje informację zwrotną o sobie i ambiwalentnej rzeczywistości kulturowej, która go

⁵ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 159.

⁶ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 30.

⁷ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 161.

otacza. Sygnał ten jest najczęściej zachętą do receptywnego uczestnictwa w kulturze określanej jako dydaktyczno-pedagogiczna⁸. Nauczyciel uczestniczy w niej w sposób pełny, autentyczny dopiero wtedy, gdy czyni intelektualny wysiłek dla ustalenia znaczeń edukacyjnych zdarzeń, a dokonując namysłu, kreuje interpretacje kulturowych „tekstów” edukacyjnych, budując z nich własną „prawdę” o szkolnej rzeczywistości.

W naturze nauczycielskiej profesji (jako jedna z jej właściwości) zanurzona jest także ambiwalencja, bez której – jak twierdzi L. Witkowski – jakkolwiek postęp wychowawczy nie byłby możliwy i racjonalny⁹. Wciąż na nowo formułowane wobec nauczyciela oczekiwania, nieprzewidywalność, aksjonormatywne rozproszenie otaczającego świata, sprawiają, że pedagog oscyluje dziś między dostosowaniem a zmianą, anomią a autonomią, pewnością a wątpliwością, tradycją a ponowoczesnością, musi on zdecydować co odrzucić, a co zachować. Sytuacja wyboru, przed którym stoi nauczyciel, wywołuje liczne napięcia, niepokoje, czy też bierność bądź niechęć wobec tego, co nieznanne i ryzykowne. By móc funkcjonować w podobnych warunkach, nauczycielowi potrzebna jest zdolność refleksyjnego myślenia. Podjęta przez nauczyciela refleksja w sytuacji doświadczanej ambiwalencji pozwala mu wydostać się z „kryjówki” jako celowego miejsca odosobnienia¹⁰. Staje się ona nadzieją dla zniechęconego do dalszego działania, często sparaliżowanego lękiem, pedagoga, a zatem odgrywa istotną rolę w procesie motywacyjnym¹¹.

Jednym z kolejnych argumentów przemawiających za potrzebą refleksji w profesji nauczycielskiej jest fakt występowania w pracy pedagoga oprócz sukcesów, także wielu problemów, trudności i dylematów, którym musi stawić czoła. Można wśród nich wymienić: stany bezsilności, wątpliwość, obojętność, napięcie emocjonalne, poczucie osamotnienia, itd., które to mogą prowadzić nauczyciela do poznawczego zagubienia. Nauczyciel przeżywa wówczas rozbieżność między oceną własnych możliwości a wymaganiami sytuacji (zarówno aktualnie zaistniałej, jak i mającej wystąpić w przyszłości). Jest to stan, który poważnie zakłóca funkcjonowanie nauczyciela, utrudnia podejmowanie decyzji, przyczyniając się do złego samopoczucia, osłabienia motywacji, a nawet zaniechania jakichkolwiek działań¹². Trudności w postaci odczuwanego braku sił, niemożności sprostania postawionym zadaniom, poczucia braku wpływu na bieg zdarzeń – z czasem mogą wieść do spadku sił witalnych, pesymizmu, a osta-

⁸ A. Pluta, *Wokół kulturowych podstaw edukacji*, Częstochowa 2011, s. 87.

⁹ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa 1998, s. 212.

¹⁰ Por. J. Koziński, *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006, s. 37–45.

¹¹ J. Mróz, *Nadzieja jako stymulator zachowań transgresyjnych*, [w:] *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*, red. I. Pufal-Struzik, Kraków 2008, s. 92.

¹² R. Cibor, *Psychologiczne uwarunkowania poczucia bezradności*, [w:] *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*, red. Z. Gajdzica, M. Rembierz, Katowice 2005, s. 91.

tecznie do zniekształcenia obrazu samego siebie, upośledzenia systemu regulacji, w konsekwencji zagrażając psychicznemu i fizycznemu zdrowiu nauczyciela¹³. Czy jednak trudności i dylematy typowe dla profesji nauczycielskiej muszą oznaczać zamknięcie się pedagoga w świecie niemożności? Otóż niewykluczone, że mogą one prowadzić nauczyciela do ostatecznego stwierdzenia o bezsensowności podejmowania bądź kontynuacji określonych działań i zaprzestania czynności. Jednakże mogą one również stać się szczególną okazją do namysłu, refleksji, impulsem pozwalającym wznieść się nauczycielowi ponad horyzont szkolnej codzienności, który to impuls ponownie zasili optymizm i gotowość dążenia do celu. Innymi słowy, trudności i dylematy nauczycielskiej profesji, dzięki podjętej nad nimi refleksji, mogą stać się (paradoksalnie) czynnikiem rozwoju nauczyciela i jego kultury intelektualnej.

Głębszy namysł, refleksja, pozwala nauczycielowi nie tylko na podjęcie walki z pojawiającymi się problemami, rekonstrukcję doświadczenia, formułowanie wniosków wykraczających poza wąski horyzont tego, co konkretne, ale przede wszystkim umożliwia zrozumienie sensu własnego uczestnictwa w rzeczywistości edukacyjnej. Innymi słowy, refleksja staje się źródłem indywidualnej teorii nauczyciela. W literaturze przedmiotu występuje wiele określeń teorii indywidualnych¹⁴, np. osobista teoria, osobista wiedza praktyczna, subiektywna teoria edukacyjna. Istnieje też wiele sposobów ich definiowania. Najczęściej jednak zwraca się uwagę na to, że teoria osobista odnosi się do systemu wiedzy, którym nauczyciel posługuje się w toku własnej pracy. Jest to system subiektywny wiedzy na temat prawidłowości nauczania i uczenia się, roli i zadań zarówno nauczyciela, jak i ucznia we wzajemnym współdziałaniu, wiedzy, która jest rezultatem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i sposobu, w jaki ulegają one integracji w jego świadomości. Teorie indywidualne są

rodzajem wiedzy w działaniu i o działaniu, uobecniającej jednocześnie aspekty poznawcze i oceniająco-wartościujące. Osobista teoria nauczyciela wykazuje dwojaki charakter. Jest ona z jednej strony odbiciem rzeczywistości edukacyjnej przez umysł nauczycielski, z drugiej zaś sama jest instrumentem tegoż odbicia i decyduje o tym, jak tej rzeczywistości doświadcza nauczyciel. Stanowi ona ogniwo w niekończącym się łańcuchu relacji pomiędzy edukacyjną rzeczywistością doświadczaną a nauczycielem jej doświadczającym¹⁵.

Indywidualna teoria pedagoga to rodzaj funkcjonalnej mapy przestrzeni edukacyjnej, która pozwala nauczycielowi w tej przestrzeni działać. Obejmuje ona zarówno czynniki o charakterze kognitywnym, które pomagają nauczycielowi w miarę dokładnie poznawać świat edukacji, jak i wartościująco-afektywnym, sprzyjające ocenie wartości w nim funkcjonujących.

Aby uświadomić sobie dokładny rodowód indywidualnej teorii nauczyciela, należałoby zadać pytanie o typy refleksji podejmowanej przez pedagoga. Wyda-

¹³ R.C. Carson, J.N. Buchter, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Gdańsk 2003, s. 459.

¹⁴ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycieli*, Olsztyn 1999, s. 129.

¹⁵ Tamże, s. 39.

je się, że jej szczególną formą jest refleksja *przed podjęciem działania*¹⁶, która sprowadza się do analizy warunków mającej pojawić się czynności, oceny własnych sił przez nauczyciela, przewidywania i planowania jej przebiegu. W toku tej refleksji dokonuje się swoisty ruch myśli nauczyciela ukierunkowany na tworzenie indywidualnych wizji antycypowanych przez nauczyciela stanów przyszłych, na kreowanie własnych planów działania. Jest to refleksja stanowiąca próbę zapanowania nad żywiołowością zdarzeń.

Inną formą refleksji odnoszącą się do pracy pedagoga jest *refleksja w działaniu*¹⁷. Jest to – jak można przypuszczać – najczęściej podejmowana forma refleksji przez nauczyciela polegająca na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, *co dzieje się w danej sytuacji?* Nauczyciel nie może polegać na rutynowych sposobach działania w określonych sytuacjach, musi natomiast nieustannie przystosowywać się do nowych warunków i kontekstów sytuacyjnych, w jakich uczestniczy on sam oraz uczniowie. Dzięki *refleksji w działaniu* nauczyciel podejmuje wysiłek identyfikacji i interpretacji zdarzenia edukacyjnego. Jest to rodzaj refleksji wyrażany najczęściej w języku potocznym, koncentrującym się na problemach codziennej działalności zawodowej nauczycieli. *Refleksja w działaniu* nie ogranicza się wyłącznie do poznawczej sfery owego działania, może ona także obejmować sferę emocji czy woli. Łatwo zauważyć więc, że wykracza ona poza *refleksję nad wiedzą o działaniu* i sięga *granic refleksji nad przeżywaniem*¹⁸. Jest to rodzaj refleksji umożliwiającej nauczycielowi zdobycie określonego poziomu samowiedzy i samoświadomości, wykreowanie obrazu samego siebie, innych ludzi oraz obrazu świata.

Kolejną formą nauczycielskiej refleksji jest *refleksja po wystąpieniu zdarzenia*¹⁹, polegająca na wartościowaniu i analizie działania. Ponieważ w codziennym natłoku spraw i licznych obowiązków trudno nauczycielowi kontrolować swoje czynności, stąd refleksja nad tym, co robi i dlaczego to robi, może być dokonywana po wystąpieniu zdarzenia. Nauczyciel po zakończonych zajęciach ma szansę na ponowne rozpatrzenie minionych zdarzeń edukacyjnych, dokonanie analizy napotkanych problemów i możliwości ich rozwiązania. W ten sposób podejmuje on refleksję nad swoim działaniem i obrazem własnej aktywności zawodowej. Nauczyciel dokonuje także namysłu sprowadzającego się do pytań: *co mam na myśli? o co mi chodzi?* Taka refleksja odnosi się do nadawania znaczeń własnemu działaniu i nazywana jest *refleksją nad działaniem*²⁰, pozwalającą nie tylko zrekonstruować znaczenie, lecz także sformułować wnioski i nowe hipotezy.

Wskazane typy refleksji rzadko występują w postaci izolowanej, zwykle przybierają one postać krzyżową, co może być przyczyną wielu rozterek na-

¹⁶ K. Polak, dz. cyt., s.77.

¹⁷ Tamże, s. 78.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 78–79.

²⁰ Tamże, s. 78.

uczyciela, negacji, zwątpienia w ich słuszność. Świadczy to o złożoności procesu budowania przez nauczyciela jego teorii indywidualnej. Ruch typów refleksji, ich dopełnienie refleksją nauczyciela o sobie samym, o własnych przeżyciach towarzyszących poznawaniu świata, sprzyja identyfikowaniu własnych myśli i działań nauczyciela. W wyniku namysłu, podejmowanego wysiłku analizy rzeczywistości edukacyjnej (jej krytyki bądź akceptacji), tworzy się względnie stabilna struktura wiedzy wzbogacona systemem przekonań i wartości, gotowością do działania. O ile jednak, w przypadku refleksji pierwszego bądź drugiego typu, odnosi się ona do zdarzeń konkretnych, to w refleksji trzeciego typu wartościowanie ma raczej charakter egzystencjalnych sądów o samym sobie. Podczas namysłu nauczyciel odkrywa prawdę, iż posiadane schematy poznawcze i dotychczasowe zdolności rozumienia zachowań uczniów, rodziców, przełożonych itd. stają się bezużyteczne w nowych sytuacjach. Refleksja sprawia, że wartość konstruktów pozwalających uporządkować przestań edukacyjną – wartość teorii indywidualnych nauczyciela – zostaje zakwestionowana. Zanurzenie się w praktykę pozwala nauczycielowi wykraczać poza refleksyjne wątpliwości, sceptycyzm, tak dla refleksji charakterystyczny. Z kolei refleksyjność pozwala nauczycielowi wykraczać poza wąski horyzont zdarzeń codziennych, ułatwia mu wejście na poziom „meta”, na którym zyskuje on możliwość lepszego oglądu i oceny sytuacji²¹. Im częściej nauczyciel podejmuje refleksję, tym bardziej uniwersalne stają się jego teorie osobiste.

Znaczenie refleksji w działaniu jest szczególnie doceniane przez autora koncepcji „refleksyjnej praktyki” – Donalda Schöna²², który kwestionując racjonalność techniczną, zwrócił uwagę na to, iż o sukcesie w profesjonalnym działaniu (nie tylko pedagogicznym) decyduje samoświadomość owego działania, a konkretnie namysł, refleksja nad działaniem. Praca człowieka, a szczególnie praca nauczyciela, uległa wyraźnej intelektualizacji, nie odwołuje się do prostych form sprawstwa, lecz do twórczości i refleksji. Zdaniem Schöna, profesjonalista nie tyle stosuje teorię w praktycznym działaniu, ile uczy się rozpoznawać, określać i definiować sytuacje, których jest uczestnikiem. Z kolei sprawdzanie różnych interpretacji sytuacji problemowych pozwala mu na modyfikację własnych działań. W działaniu refleksyjnym nauczyciel nie tylko zastanawia się nad tym, co i jak robi (robił bądź będzie robił), ale przede wszystkim myśli o czynności w czasie jej wykonywania. Istotna zatem jest tu wiedza konstruowana przez nauczyciela w czasie działania oraz wiedza wywodząca się z doświadczenia zawodowego. Współczesny profesjonalizm nauczyciela nie tyle polega na dokładności i precyzji w stosowaniu teorii, ile radzeniu sobie z edukacyjnymi zdarzeniami, które charakteryzuje niestabilność, brak pewności, unikatowość. Zatem racjonalność techniczna jako podstawa przygotowania zawodowego nauczyciela

²¹ Tamże, s. 81.

²² G. Filipowicz, *Refleksje nad próbami praktycznej edukacji modelu refleksyjnego praktyka*, [w:] *Otwarte teczki innowacji pedagogicznych*, z. 3, Warszawa 1997, s. 24.

staje się mało przydatna. W przypadku profesji nauczycielskiej, której fundamentem są relacje międzypodmiotowe, działania techniczne oparte na repertuarze powtarzalnych zachowań nie mogą zapewnić sukcesu, albowiem praca nauczyciela

nie jest działaniem technicznym. Nie jest działaniem, które podlega nakazom racjonalności instrumentalnej, opartej na logice celu i środka, lecz jest działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki i logiki dialogu²³.

O powodzeniu może stanowić proponowany przez Schöna namysł, który pozwala nauczycielowi działać w sposób adekwatny do zaistniałej sytuacji, a nie jedynie poprzez powielanie wypróbowanych sposobów reagowania. Refleksja nauczyciela jako swoisty typ myślenia daje mu szansę na rozumienie tego, co dzieje się w klasie szkolnej. D. Schön w swojej koncepcji odwołuje się do wspomnianych wcześniej dwóch rodzajów refleksji: refleksji w działaniu (*reflection-in-action*) oraz refleksji nad działaniem (*reflection-on-action*)²⁴.

Refleksja staje się dziś pojęciem użytecznym także w kontekście rozwoju zawodowego nauczyciela, który to zachowuje swą logikę²⁵. Rozwój ten, według R. Kwaśnicy, obejmuje trzy stadia: stadium przedkonwencyjne, konwencyjne i postkonwencyjne²⁶. Faza przedkonwencyjna oznacza wchodzenie w rolę zawodową i charakteryzuje ją kopiowanie wzorów zachowania uchodzących za typowe w otoczeniu nauczyciela, bez świadomości racji uzasadniających owe zachowania. Kolejnym etapem rozwoju jest stadium konwencyjne, w którym nauczyciel „zna (rozumie) wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te pochodzą nie od niego, lecz z zewnątrz”²⁷. Znaczy to, że decyzje i działania nauczyciela uwarunkowane są dążeniem do sprostania uświadamianej roli zawodowej. Nauczyciel zna i akceptuje przepisy roli i jej uzasadnienia. O twórczym przekraczaniu roli zawodowej można mówić dopiero w ostatniej fazie rozwoju zawodowego, tj. w stadium postkonwencyjnym, w którym nauczyciel zna, rozumie powinności zawodowe i dokonuje ich zrównania ze zobowiązaniami moralnymi, jakie ma wobec siebie²⁸. Staje się to możliwe dzięki podejmowanej refleksji i umiejętności kreowania własnej definicji powinności nauczycielskich. Nauczyciela cechuje krytyczne rozumienie świata, innowacyjność i twórczość w działaniu, rewidowanie i przekraczanie granic roli zawodowej.

Zasygnalizowane etapy rozwoju zawodowego nauczyciela odpowiadają poziomom refleksyjności nauczyciela, na które zwraca uwagę K. Polak. Poziom pierwszy dotyczy racjonalności technicznej, gdzie fundamentalne znaczenie ma

²³ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003, s. 295.

²⁴ H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 69–70.

²⁵ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 58.

²⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik...*, t. 2, s. 306.

²⁷ Tamże, s. 307.

²⁸ Tamże, s. 308.

sprawne stosowanie wiedzy dla realizacji zaplanowanych celów (najczęściej narzucanych z zewnątrz)²⁹. Na tym poziomie ani same cele, ani ich społeczny kontekst nie wymagają namysłu i postawienia pytań natury aksjologicznej. Nauczyciel nie docieka tu uzasadnień podejmowanych przez siebie działań. Rzeczywistość edukacyjna nie jest w tym wypadku przez nauczyciela konstruowana, jest ona dana i nieproblematyczna. Wobec powyższego można uznać, że pierwszy poziom refleksyjności nauczyciela odpowiada stadium przedkonwencjonalnemu w rozwoju zawodowym. Drugi poziom refleksyjności pedagoga nawiązuje z kolei do koncepcji działania praktycznego, kiedy to celem staje się wyjaśnianie motywów leżących u podstaw podejmowanych czynności, a także przewidywanie następstw, do jakich one prowadzą³⁰. Zarówno cele, jak i podejmowane działania służące ich realizacji stają się przedmiotem namysłu. Wprawdzie nadal są one narzucane, ale na zasadzie tego, co słuszne, co powinno być zaaprobowane. Na tym poziomie refleksji nauczyciele najczęściej wychodzą z założenia, że szkoła ma wobec nich określone wymagania i należy im sprostać. W związku z powyższym można założyć, że drugi poziom refleksyjności nauczyciela charakterystyczny jest dla konwencjonalnego etapu rozwoju zawodowego nauczyciela (czyli pełnej adaptacji w zawodzie). Ostatni poziom refleksyjności pedagoga, na który wskazuje K. Polak, to refleksja krytyczna, która uwzględnia moralne i etyczne kryteria działalności nauczyciela. Jest to etap, w którym

energia podmiotu działającego zostaje w pewnej części spożytkowana na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie cele edukacyjne, formy działania, doświadczenia prowadzić mogą do form egzystencji, zawierających doniosłe ogólnoludzkie wartości, czy służą zaspokajaniu ważnych ludzkich potrzeb, czy ukierunkowują ich życiową bądź zawodową aktywność tak, by wiedzieli „jak żyć i skąd czerpać radość życia”³¹.

Na wskazanym poziomie nauczycielskiej refleksji świat edukacji jest konstruowany przez pedagoga w wielu jego wersjach, jest światem zadaniem do stwarzania. Nauczyciel, który osiąga trzeci – najwyższy – poziom refleksji, jest samodzielnie i twórczo myślącym, autonomicznym w swoich wyborach pedagogiem, zdającym sobie sprawę z tego, jak istotna dla jego rozwoju jest zdolność podejmowania namysłu. Łatwo zauważyć, iż ten poziom refleksyjności nauczyciela odpowiada trzeciemu stadium w rozwoju zawodowym pedagoga (stadium postkonwencjonalnemu), które charakteryzuje pełna niezależność, wyrazista indywidualność³², twórcze przekraczanie granic roli zawodowej oraz krytyczny, refleksyjny stosunek do uregulowań o statusie apriorycznym.

Zastanawiając się nad potrzebą (a może raczej koniecznością) refleksji w zawodzie nauczyciela, warto przywołać stanowisko B. Suchodolskiego, którego zdaniem myślenie refleksyjne to

²⁹ K. Polak, dz. cyt., s. 135.

³⁰ Tamże, s. 135.

³¹ Tamże, s. 136.

³² K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2000, s. 64.

myślenie, dzięki któremu uczymy się pojmować rzeczywistość głębiej, niż się to dzieje w trybie normalnej, empirycznej obserwacji. [...] Perspektywa możliwości wprowadza nas w głąb, w grę sił kształtujących określony stan rzeczywistości, który nigdy przecież nie jest czymś ostatecznym i niezmiennym. Gdy mamy zrozumieć ruch rzeczywistości, musimy uwzględnić wielorakie możliwości³³.

A zatem dzięki podejmowanej refleksji nauczyciel ma szansę uświadomienia sobie, że pedagogiem się nie „jest”, ale nieustannie się nim „staje”³⁴. Bywa, że jest to wędrówka dramatyczna, z której kosztami nauczyciel musi się identyfikować.

Niniejsze przemyślenia nie są wyczerpującą wykładnią zagadnień związanych z tematem refleksji w zawodzie nauczyciela, lecz jedynie wybiórczym zasygnalizowaniem istotnych kwestii, których świadom powinien być każdy pedagog (jak i kandydat do zawodu nauczycielskiego), który to posiadając zdolność refleksyjnego namysłu, będzie miał odwagę stawiać czoła temu, co wydaje się być niewykonalnym.

Summary

About the Need of Reflection in the Teaching Profession

The notion of reflection becomes extraordinary crucial for the teaching profession itself and its function in the educational space. The thing that seems to speak for it especially is the nature and characteristics of pedagogical activities which require critical reflection (uniqueness of educational situations, intellectual character of undertaken activities, ambivalence of professional role etc.) Critical reflection allows building of teachers' individual theories which constitute a kind of functional educational map of educational reality and foster teachers' professional development.

Keywords: reflection, teacher's individual theory, professional development.

³³ Cyt. za: B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, s. 141.

³⁴ A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008, s. 20.

Karol MOTYL

Internetowe forum nauczycieli – wyzwanie dla pedeutologii

Słowa kluczowe: nauczyciel, forum internetowe, pedeutologia, komunikacja, sfera publiczna.

Celem mojego artykułu jest opisanie internetowego forum dyskusyjnego w kategoriach wirtualnego wymiaru sfery publicznej w rozumieniu koncepcji komunikacji J. Habermasa, także wskazanie, że w tej cyfrowej przestrzeni komunikują się także nauczyciele. Zjawisko to zestawię z pojęciem poradnictwa zapośredniczonego. Tekst nie jest komunikatem z badań, a jego zadaniem jest zwrócenie uwagi na zjawisko internetowego poradnictwa zapośredniczonego wśród nauczycieli, co wydaje się być nigdy nieeksplorowanym obszarem pedeutologii¹.

Badania Internetu są w znacznym stopniu interdyscyplinarne, ponieważ wiele jego różnych aspektów (techniczny², społeczny³, prawny⁴, psychologiczny⁵,

¹ Zwracam tu również uwagę na fakt, że terminów: internetowe forum dyskusyjne, internetowa grupa dyskusyjna, internetowa lista dyskusyjna, będę używał jako synonimów.

² Por. R. Strużak, *Rozwój szerokopasmowego Internetu w Polsce – trendy i granice wzrostu*, „Telekomunikacja i Techniki Informacyjne” 2009, nr 1–2.

³ Por. S. Juszczak, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice 2000; L. Zacher, *Rewolucja informacyjna i społeczeństwo*, Warszawa 1997; J. Lubacz, *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999; R. Tadeusiewicz, *Spoleczność Internetu*, Warszawa 2002; T. Zasepa, *Internet – fenomen społeczeństwa informacyjnego*, Częstochowa 2001; D. Batorski, K. Olechnicki, *Wprowadzenie do socjologii Internetu*, „Studia Socjologiczne” 2007, nr 3, s. 5–14.

⁴ Por. J. Barta, R. Markiewicz, *Internet a prawo*, Kraków 1998; R. Skubisz, *Internet – problemy prawne*, Lublin 1999.

⁵ Por. P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Poznań 2001; J.M. Zając, K. Krejtz, *Internet jako przedmiot i obszar badań psychologii społecznej*, „Psychologia Społeczna” 2007 t. 2, nr 3–4 (5), s. 191–200; A. Ben-Ze’ev, *Miłość w sieci. Internet i emocje*, Poznań 2005; K. Henne, *Internet – nowa metoda badań w psychologii*, „Nowiny Psychologiczne” 2004, nr 2, s. 5–30.

pedagogiczny⁶) pozostaje w silnych związkach. Szczególnie aspekt komunikacyjny Internetu stanowi przedmiot zainteresowania wielu socjologów, psychologów i pedagogów. Należy pamiętać, że już we wczesnych latach dziewięćdziesiątych podjęto kwestię komunikacji internetowej⁷.

Dzięki komunikowaniu się w Internecie, człowiek poznaje otaczającą go rzeczywistość. Może się wydawać, że chodzi tu tylko o poznanie świata zewnętrznego, nowych ludzi, zjawisk społecznych, obcych kultur, a także informacji o przyrodzie ożywionej bądź nieożywionej. Jednak tak nie jest. Internet staje się narzędziem, dzięki któremu możemy poznawać odległe kraje, ale także poznawać samego siebie i dążyć w ten sposób do zmiany i rozwoju.

Internet jest w tym rozumieniu bardzo potężnym narzędziem, dzięki któremu kierujemy zainteresowanie bardziej ku sobie i swemu wnętrzu niż ku światu. Można nieśmiało stwierdzić, że kończymy z kolonizacją świata – a tym samym nadszedł czas na kolonizację człowieka⁸. Odkrywa i zajmuje się coraz to nowe obszary wnętrza człowieka, by je podporządkować i uzależnić od zewnętrznych warunków (od interaktywnych technologii informacyjno-komunikacyjnych). Można tu powołać się również na teorię rozwoju zależnego, ponieważ Internet jest centrum, a wnętrze człowieka – peryferiami. W takim rozumieniu peryferia muszą dostosować się do polityki centrum (wewnętrzna struktura i sposób funkcjonowania człowieka musi dostosować się do zmieniającego świata interaktywnych technologii)⁹. Jak to trafnie określa Michał Klichowski,

proces cyborgizacji (odeczłowieczania/przekształcania człowieka w cyborga) to [...] ukierunkowanie na zwiększenie ludzkich możliwości, splecenie rozwoju techniki z ewolucją człowieka, to celowe zintegrowanie ludzkiego życia z postępem techniki¹⁰.

Pokazuje to historia ludzkości, która jest jednocześnie historią przedłużeń i interfejsów, gdyż człowiek wytwarzał swoje przedłużenia dzięki podpatrywaniu przyrody, a one z kolei pozwoliły mu dostrzec ukryty dla niego świat. Doty-

⁶ Por. M. Klichowski, *Portal Nasza Klasa jako środowisko konstruowania tożsamości*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Kraków 2011; B. Gofron, *Jaka edukacja w rzeczywistości Web 2.0?*, [w:] *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*, red. A. Gofron, K. Motyl, Kraków 2013; B. Zajęcka, *Internet – przyjaciel czy wróg współczesnej młodzieży*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 21, red. K. Rędziński, Częstochowa 2012, s. 213–224; A. Grabowska, *Internet jako źródło zagrożeń dla dziecka w wieku 13 lat w świetle badań własnych*, „Lider” 2010, nr 230 (3).

⁷ J. Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa 2006, s. 13–43.

⁸ K. Krzysztofek, *Zdekodowane kody*, [w:] *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów*, red. A. Maj, M. Derda-Nowakowski, Katowice 2009, s. 9–35.

⁹ K. Motyl, *Wartość empatii w prowadzeniu wywiadu na tle neokolonialności badań jakościowych w pedagogice*, [w:] *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*, red. A. Gofron, K. Motyl, Kraków 2013, s. 264.

¹⁰ M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Poznań 2014, s. 13.

czy to przede wszystkim narzędzi, które nie występowały w przyrodzie, a dla których była ona inspiracją (silnik parowy imituje konia mechanicznego, a samolot naśladuje ptaka, radio jest przedłużeniem ucha, a telewizja – oka). Były to zatem analogie natury. Jeśli spojrzymy z tej perspektywy na Internet, wyda się on przedłużeniem zmysłów na świat fizyczny (np. fotografie przyrody z odległych zakątków świata jako przedłużenie zmysłu wzroku). Jednak, po głębszym namyśle, sieć internetowa jest jednocześnie naśladowaniem kultury (np. cyfrowe bazy książek imitujące bibliotekę, fora dyskusyjne, naśladujące dyskusję grupy osób). Dzięki temu Internet pozwala na doświadczanie coraz to nowych doznań emocjonalnych i poznawczych. Pomiedzy światem realnym a wirtualnym światem Internetu zachodzi pewna współzależność (swoiste sprzężenie zwrotne) – ludzie tworzą Internet, a ten zwrótnie na nich działa (wirtualizuje człowieka)¹¹. Jak pisze Beata Gofron, współczesny człowiek, urodzony i wychowany w epoce interaktywnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, to *digital natives*, który poznaje świat, przeglądając strony internetowe, szukając na nich informacji, płynnie przeskakuje z jednej strony na inną (*zapping*), kopiuje i wkleja informacje oraz komunikuje się przez Internet z innymi ludźmi za pomocą e-maili, czatu i forum, używając wiedzę od innych, ale także tworząc ją i upowszechniając. Autorka trafnie stwierdza, że poprzez to, że nowe technologie narzucają człowiekowi styl bycia oraz sposób myślenia, *homo sapiens* zmienia się w *homo zappiens* (od człowieka myślącego przechodzi w człowieka kopiującego, czatującego, piszącego na forum, a przede wszystkim szukającego informacji w sieci i te informacje tworzącego)¹².

Odkrywanie przez człowieka tej specyficznej przestrzeni różni się jednak od wszystkich wcześniejszych eksploracji. Nie dotyczy ono eksploracji nieznanych wcześniej przestrzeni fizycznych (nowych lądów czy kosmosu), ponieważ Internet jest przestrzenią całkowicie przez człowieka wykreowaną. Można odnieść wrażenie, że obecnie odkrywamy świat, który sami wykreowaliśmy, a każdy z nas jest zarówno jego twórcą, jak i zdobywcą. W swym dzisiejszym kształcie Internet jest „cyfrowym terytorium”, w którym przestrzeń prywatna i publiczna wzajemnie się przenikają¹³.

W tym tekście interesuje mnie szczególnie kwestia, jak (i czy w ogóle) jest to przestrzeń zawodowych działań nauczycieli. Jak pisze H. Kwiatkowska,

czas szybkich zmian sprawia, że nauczyciel i uczeń to osoby ukształtowane przez inne światy. Właściwie nauczyciel zna dwa światy, ten obecny i ten miniony, i ustawicznie je ze sobą zderza. To, który z tych światów jest jednak jego światem, zależy od wielości różnorodnych czynników, a nade wszystko od stopnia akceptacji świata aktualnie przeżywanego. Dla ucznia świat obecny to jego jedyna rzeczywistość. Ten świat go wciąga, a uczeń go chłonie ze wszystkimi jego atrakcjami i ogromem zagrożeń¹⁴.

¹¹ K. Krzysztofek, *Zdekodowane kody*, [w:] *Kody McLuhana...*, s. 9–40.

¹² B. Gofron, *Jaka edukacja w rzeczywistości Web 2.0?*, [w:] *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad – konstruowanie podmiotu*, s. 64–65.

¹³ K. Krzysztofek, *Zdekodowane kody*, [w:] *Kody McLuhana...*, s. 9–33.

¹⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 16.

Odnosząc się do tych słów, można stwierdzić, że dla nauczyciela podstawową przestrzenią życia jest przestrzeń fizyczna (uchwytna, wymierna), natomiast uczeń będzie poruszał się także w przestrzeni wirtualnej (cyfrowej, nieuchwytniej, nierealnej). Trend ten od jakiegoś czasu ulega zmianie, a nauczyciele coraz sprawniej poruszają się w przestrzeni Internetu, dostrzegając możliwości jej wykorzystania.

A zatem nie można postrzegać Internetu jako przestrzeni rozumianej w sensie geograficznym, lecz raczej jako pewnego rodzaju nieuchwytny wymiar, w którym mogą zachodzić zjawiska społeczne. Choć historia i geneza Internetu jest dobrze znana i na potrzeby tego tekstu nie widzę potrzeby jej omawiania, chciałbym zwrócić uwagę na ideę *rozproszenia* ośrodków sterujących, która przyświecała osobom tworzącym pierwsze sieci komputerowe. W jej myśl nie może istnieć sterujące centrum wysyłające informacje do wszystkich odbiorców (jak telewizja czy radio). Internet zatem miał być medium demokratycznym. Ta charakterystyczna cecha Internetu nazwana została interaktywnością, czyli możliwością komunikacji człowieka z człowiekiem. W moim tekście chciałbym zwrócić uwagę na relacje społeczne eksponowane przez nowe medium. Ten trend, akcentujący całkowite współtworzenie zawartości Internetu przez jego użytkowników (w opozycji do statycznych stron WWW), określony został jako Web 2.0¹⁵.

Internetowe formy komunikacji można klasyfikować pod względem zależności czasowych między momentami nadania i odbioru komunikatu. Na tej podstawie wyróżniamy formy synchroniczne, które wymagają obecności nadawcy i odbiorcy w tym samym czasie. Przykładami są tutaj czat, komunikator internetowy, wideokonferencja i telefonia internetowa. Wyróżnić można także formy asynchroniczne, kiedy między wysłaniem a otrzymaniem wiadomości następuje przesunięcie czasowe. Do tych form zaliczyć można strony internetowe, pocztę elektroniczną, blog, a przede wszystkim fora dyskusyjne, na których skupię swoją uwagę.

Najogólniej mówiąc, forum dyskusyjne to strona internetowa, na której można wymieniać poglądy bądź informacje z innymi użytkownikami. Interakcja rozpoczyna się zawsze od założenia nowego wątku, a następnie zainteresowani użytkownicy mogą dodawać swoje wpisy dotyczące rozpoczętego tematu¹⁶.

Z punktu widzenia typu komunikowania w Internecie, forum dyskusyjne należy do typu konwersacyjnego. Ten typ komunikacji cechuje nastawienie grupy osób na kontakt, a dyskurs wyznaczony jest przez określoną sytuację komunikacyjną. Wypowiedzi pełnią przede wszystkim funkcję informacyjną, ale także facytyczną, ludyczną i ekspresywną. Powstające teksty charakteryzują się specyficz-

¹⁵ M. Włodarczak, *Internet jako przestrzeń publiczna, net art jako sztuka publiczna*, „Homo Communicativus”, nr 1 (3), Poznań 2008.

¹⁶ L. Szymański, *Formy komunikacji internetowej*, „Scripta Comeniana Lesnensia”, nr 5, Leszno 2007, s. 177–178.

nie dobranymi środkami stylowymi (sic!), które determinuje zarówno forma dyskursu, jak i elementy zewnętrzne związane z medium. Takie teksty trzeba traktować jako zdarzenie komunikacyjne. Obok komunikacji potocznej i spontanicznej istnieją dyskusje między specjalistami z różnych dziedzin. Obowiązujący wtedy język zbliża się ku stylowi naukowemu¹⁷.

To, co różnicuje fora dyskusyjne od innych form komunikowania się za pośrednictwem Internetu, to zazwyczaj powszechny do nich dostęp – często możliwy także dla tych, którzy nie są zarejestrowanymi użytkownikami forum, a jednak mają cel w przeglądaniu bądź uczestniczeniu w dyskusjach, które się toczą¹⁸. Oprócz forum o charakterze publicznym – dostępnego dla każdego internauty, wyróżniamy forum zamknięte – dostępne dla ścisłego grona uczestników, oraz forum moderowane – nadzorowane przez osobę nadającą tok dyskusji i kontrolującą przekazywane treści¹⁹. Forum możemy podzielić również na lokalne, gdzie zazwyczaj dyskutuje mała grupa osób na temat danego regionu czy odnośnie do wąskiej tematyki, oraz globalne, które zrzeszają duże grono osób, a poruszane wątki odnoszą się do różnych tematów²⁰.

Co ciekawe, Urszula Żydek-Bednarczuk, na podstawie przeglądu analiz tekstów internetowych (w tym wypowiedzi w grupach dyskusyjnych), wskazuje charakterystyczne tendencje. Są nimi skrótość i ergonomiczność wypowiedzi, ekspansja polszczyzny potocznej, występowanie leksyki anglojęzycznej, wizualizacja języka w postaci symboli stanów emocjonalnych i wyróżniki tekstowe. Autorka podaje również właściwości stylowe i pragmatologiczne, którymi są: dialogowość, spontaniczność, kolokwialność, sytuacyjność, multimedialność, hipertekstowość, hierarchiczność, możliwość zautomatyzowania procesu tworzenia wypowiedzi, dynamiczność, nieograniczony zasięg i trwałość²¹.

Skoro Internet nie jest przestrzennie ograniczony, a jego najważniejszą funkcją jest komunikacja, można odnieść go do pojęcia sfery publicznej. Sfera publiczna jest jednym z podstawowych pojęć związanych z koncepcją Jürgena Habermasa i oznacza arenę obywatelskich działań komunikacyjnych, na której odbywa się demokratyczna deliberacja²².

Polityka deliberacyjna w państwie demokracji parlamentarnej to zatem nic innego, jak ciągły, sproceduralizowany dialog/dyskurs z różnymi grupami spo-

¹⁷ U. Żydek-Bednarczuk, *Dyskurs internetowy*, [w:] *Styl współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Noć, U. Żydek-Bednarczuk, Kraków 2013, s. 347–368.

¹⁸ A. Jaroszevska, *Internetowe fora dyskusyjne: nowa przestrzeń aktywności i źródło poznania polskich seniorów z perspektywy badań glottodydaktycznych*, Olsztyn 2012.

¹⁹ J. Małaszowska-Czechowska, *Wybrane usługi sieci Internet*, „Zeszyty Naukowe WWSZiP”, *Refleksje społeczno-gospodarcze*, 2004, nr 5 (2).

²⁰ M. Paprzycki, T. Mitchell, *Globalne sieci komputerowe i ich rola w pedagogice*, „Neodidagmata”, t. 22, Poznań 1996.

²¹ U. Żydek-Bednarczuk, *Dyskurs internetowy*, s. 348–350.

²² P. Baciak, *Internet – Agora XXI wieku. Rozważanie w świetle teorii demokracji deliberacyjnej autorstwa Jürgena Habermasa*, „Global Media Journal – Polish Edition” 2006, nr 2 (2).

lęcznymi, przynoszący w efekcie rozwiązania kompromisowe, stanowiące efekt prowadzonych negocjacji i uzyskanych porozumień. Nieodłącznym elementem teorii Habermasa jest przy tym przekonanie, iż przebiegający zgodnie z odpowiednimi regułami dyskurs wytwarza wśród jego uczestników poczucie istnienia wspólnego dobra, a odpowiednia racjonalna forma owego dyskursu jest w stanie wyprodukować uniwersalne treści, będące podstawą spójności danej społeczności²³.

Gimmler, analizując teksty J. Habermasa, twierdzi, że sfera publiczna to publiczny wymiar, w którym obywatele podejmują tematy, które uważają za istotne i w którym mogą rozwiązywać spory przy zachowaniu wolności i równości uczestników dyskusji²⁴. W odróżnieniu od areny dyskursu, jaką są mass media, sfera publiczna powinna oferować każdemu obywatelowi nieograniczoną możliwość zabierania głosu w dyskusji²⁵. Media, zamiast pełnić rolę niezależnych wyrażycieli opinii publicznej, stały się jej kreatorami. Funkcję informacyjną zajęła funkcja propagandowa i dostarczanie rozrywki odbiorcom²⁶.

Szansą na odwrócenie tej tendencji związanej z niekorzystnymi dla sfery publicznej przekształceniami mediów masowych jest rozwój zaawansowanych technologii komunikacyjnych, przede wszystkim Internetu. Claus Leggewie stwierdza, że sfera publiczna może powstać również wtedy, gdy dyskurs pomiędzy obywatelami odbywa się w przestrzeni wirtualnej²⁷. Sam Jürgen Habermas nie zaprzecza, że Internet może być pomocny w kreowaniu nowoczesnej sfery publicznej²⁸.

Godny uwagi wydaje mi się również fakt, że mechanizmem tak rozumianego dyskursu publicznego, zgodnie z teorią sfery publicznej Czyżewskiego, jest porozumienie. Charakteryzuje się ono gotowością do brania pod uwagę odmiennych punktów widzenia o różnym stopniu złożoności. Jest sposobem radzenia sobie z różnicami stanowisk i interesów. Może ono przybierać formę wyrażania odmiennych punktów widzenia, ich negocjacji w oparciu o reguły prowadzenia dyskusji i gotowości do kompromisów²⁹.

W mojej opinii, wśród wszystkich internetowych form komunikacji to forum dyskusyjne w największym stopniu spełnia zasady, na których opiera się sfera publiczna według Habermasa:

— Roszczenie prawdy: uczestnicy dyskursu uznać muszą za prawomocne takie sądy, które są racjonalnie uzasadnione.

²³ P. Dybel, S. Wróbel, *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Warszawa 2008, s. 448.

²⁴ A. Gimmler, *Deliberative Democracy, the Public Sphere and the Internet*, „Philosophy & Social Criticism” 2001, nr 27, s. 21–39.

²⁵ P. Baciak, dz. cyt.

²⁶ L. Porębski, *Elektroniczne oblicze polityki. Demokracja, państwo, instytucje polityczne w okresie rewolucji informacyjnej*, Kraków 2001.

²⁷ P. Baciak, dz. cyt.

²⁸ A. Gimmler, dz. cyt., s. 21–39.

²⁹ M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski, *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa 2010.

- Roszczenie ważności: strony dyskursu uzgodnić muszą, które z wartości uznawane są za ważniejsze od innych.
- Roszczenie szczerości: obie strony mają równe szanse i intencje szczerego wyrażenia swoich przekonań.
- Roszczenie słuszności: uczestnicy dyskursu mają równe szanse przekazania swego zdania³⁰.

W takim ujęciu forum internetowe jest obszarem życia społecznego, w obrębie którego może wykształcić się opinia publiczna. Do tego obszaru dostęp mają wszyscy obywatele i toczą oni debaty w sprawach będących przedmiotem publicznego zainteresowania w sposób nieskrępowany. Każdy może w sposób niewymuszony dołączyć do internetowej grupy dyskusyjnej, swobodnie wyrażać tam swoje opinie i je upubliczniać.

Dokonujące się zmiany społeczno-kulturowe sprawiają, że profesja nauczyciela podlega stałej ewolucji. Są one źródłem degradacji więzi społecznych, alienacji i wzrostu napięć w relacjach nauczyciela z uczniami i ich rodzicami, dyrekcją szkoły, a także kolegami z pokoju nauczycielskiego³¹. Dylematy te dotyczą również kwestii prawno-ekonomicznych oraz technologicznych. Dlatego nauczyciele, stający przez wieloma problemami, nie mogąc skonsultować ich bezpośrednio z przełożonymi i innymi nauczycielami, uciekają się do szukania pomocy w formie porad na forach internetowych. Tam mogą swobodnie wyrazić swoje zdanie, przedstawić nurtujący problem, zabrać krytyczny głos, anonimowo i bez żadnych konsekwencji, a przede wszystkim zasięgnąć porady.

Forum jako wirtualny wymiar sfery publicznej jest uosobieniem pewnych społeczności internetowych i jako takie charakteryzuje się pewnymi cechami, które wyróżniła M. Szpunar. Pierwsza cecha odnosi się do tego, że fora internetowe są tworzone wokół zainteresowań, dzięki czemu z łatwością można odnaleźć interesującą problematykę. To, że w takim rodzaju komunikacji nie występuje konfrontacja „twarzą w twarz”, jest cechą drugą. Redukuje to obawę przed poruszeniem drażliwych tematów, uznanych jako tabu w danym kręgu kulturowym. Trzecia cecha dotyczy zniesienia barier geograficznych i czasowych (na forach mogą się spotkać osoby z każdego zakątka świata i o każdej porze). Uzyskane w ten sposób wsparcie będzie pochodzić od osób, które znajdowały się w podobnej sytuacji. Po czwarte, słowo pisane jest podstawą komunikacji, co zapewnia trwałość i dostępność zamieszczonych informacji. Piątą, niezwykle ciekawą cechą jest to, że jedna osoba, która nadaje komunikat, może mieć wielu odbiorców. Tym samym zadając pytanie, istnieje spore prawdopodobieństwo, że kilka osób podzieli się swoim doświadczeniem, opinią, radą czy wiedzą. Ostatnia, szósta cecha odnosi się do czasu, w którym przebiega komunikacja. Jest on na ogół krótki, a odpowiedzi na wysłane komunikaty uzyskuje się niemal od razu,

³⁰ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, Warszawa 1999; t. 2, Warszawa 2002.

³¹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 40.

co jest istotne, kiedy potrzeba natychmiastowej porady, a dostęp do specjalisty w danej chwili jest niemożliwy³². Trafnego porównania używa S. Jaskulska, opisując jeden z popularnych programów telewizyjnych o charakterze poradniczym w metaforze dania instant – wskutek porad następuje natychmiastowa komunikacja, szybkie uzyskanie satysfakcji, bezzwłoczne zaspokojenie potrzeb (podobnie jak w daniach typu instant). Można tutaj użyć sformułowania poradnictwa instant³³, wpisującego się w kulturę instant³⁴. Pojęcie to, wprowadzone na grunt pedagogiki przez Zbyszko Melosika, oznacza nawyk i konieczność życia i działania natychmiast, szybko³⁵.

Biorąc pod uwagę powyższe cechy internetowego forum dyskusyjnego (a przede wszystkim dwie ostatnie) oraz fakt, że Internet stał się wszechobecny w każdej dziedzinie ludzkiej działalności, można je uznać za przestrzeń wsparcia³⁶, a także narzędzie, za którego pośrednictwem można udzielać i uzyskać poradę. Internauci są gotowi pomagać sobie w sprawach małej, jak i dużej wagi, w większych i mniejszych problemach. Najczęściej pomoc ta obejmuje udzielanie informacji (w tym także rad), a chęć niesienia pomocy jest głównym powodem, dla którego ludzie zapisują się do wirtualnych grup dyskusyjnych³⁷. Taka motywacja może potwierdzić zdanie postmodernistów, że aby współcześnie być sobą – trzeba być jednocześnie każdym po trochu (także doradcą)³⁸. W takim rozumieniu forum internetowe będzie narzędziem uprawiania szczególnego rodzaju poradnictwa.

Chodzi o poradnictwo zapośredniczone, które jest stosunkowo młodym zjawiskiem i początkowo (w latach 70.) oznaczało udzielanie porady (w formie prywatnego listu, telefonu czy audycji radiowej) konkretnemu odbiorcy. Obecnie termin ten oznacza jednak rodzaj poradnictwa, który jest uprawiany dzięki różnym środkom komunikacji masowej. Najczęściej jest on kierowany do masowego odbiorcy przez środki zapośredniczenia, jak książki poradnikowe, prasa, radio, ale częściej telewizję i Internet, które stają się narzędziem do przekazywania rad i wskazówek. Ten rodzaj poradnictwa można określić jako symbo-

³² M. Szpunar, *Spoleczności wirtualne jako nowy typ społeczności – eksplikacja socjologiczna*, „Studia Socjologiczne” 2004, nr 2 (173), s. 108.

³³ S. Jaskulska, *Wychowanie instant. Na przykładzie programu telewizyjnego Superniania*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Kraków 2011, s. 34–35.

³⁴ Z. Melosik, *Tożsamość młodzieży współczesnej (czyli jak żyć w kulturze tyłu „instant”)*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, Toruń 2001; tegoż, *Kultura „instant” – paradoksy pop-tożsamości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr specjalny; tegoż, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.

³⁵ Tenże, *Kultura „instant”...*, s. 151.

³⁶ N. Walter, *Internetowa kultura pomagania*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, s. 179.

³⁷ P.M. Wallace, *Psychologia Internetu*, Poznań 2001, s. 249–250.

³⁸ M. Klichowski, *Portal Nasza Klasa jako środowisko konstruowania tożsamości*, s. 211.

liczne działanie przebiegające w wirtualnej sytuacji poradniczej, w którym można bez trudu określić, kto jest doradcą, kto radzącym się, co jest problemem, a także środki i metody oraz dynamikę, także wynik działania. Poradnictwo za pośrednictwem jest zatem zależne od roli i charakteru mediów, ponieważ w zależności od tego, jak będziemy definiować media, tak też będziemy definiować uprawiane za ich pośrednictwem poradnictwo³⁹.

Omawiany rodzaj poradnictwa, który można odnaleźć na forach internetowych, jest dość szczególny, ponieważ, jak uważa D. Zielińska-Pękał, jego podstawowym celem jest przede wszystkim rozrywka, natomiast udzielanie porady jest na dalszym planie, niejako przemyczone i uboczne. Jednakże można w tym przypadku bez trudu wyodrębnić konkretne dialogi, porady, wskazówki, można określić, kto jest doradcą, a kto radzącym się. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że działalność związana z poradnictwem za pośrednictwem jest niezaplanowana, incydentalna, rozproszona po najróżniejszych (niezwiązanych z poradnictwem) ofertach, silnie osadzona w codzienności i często ucieka od wyrazistości (ważny jest przekaz, a nie jego nadawca i odbiorca). Innymi cechami omawianego rodzaju poradnictwa, wynikającymi z jego przezroczystości, są: niezauważalność (porady są jakby ukryte), nieregularność, brak formy (brak schematu, wzoru) oraz subtelność (często bezdialogowe). Co ciekawe, żeby być uczestnikiem poradnictwa za pośrednictwem, nie trzeba mieć problemu. Co więcej, odbiorcy tego rodzaju poradnictwa są mało zaangażowani, korzystają w pośpiechu z porady, uczestniczą w tym zjawisku z braku innego zajęcia, bez dbałości, od niechcenia lub przy wykonywaniu innych czynności. Oprócz tego można wyróżnić cztery typy odbiorców porady: stuprocentowy internauta (dla którego Internet jest naturalnym środowiskiem i porusza się w nim bez oporów), wirtualny rozbitek (nie czuje się w Internecie dobrze, ale ceni go za anonimowość), racjonalny użytkownik (zwraca się o poradę do Internetu, ale korzysta także z innych źródeł informacji/porad i nie ukrywa tego) oraz błędna owca (natrafia przypadkiem na stronę poruszającą problem go dotyczący i postanawia spontanicznie zasięgnąć porady)⁴⁰. Należy jednak mieć na uwadze, że nie w każdym przypadku porada udzielona za pośrednictwem Internetu jest wystarczająca. Na niekorzyść poradnictwa za pośrednictwem przemawia m.in. brak kontaktu bezpośredniego, powodujący możliwość złej interpretacji opisu sytuacji problemowej przez doradcę⁴¹, nieznajomość kontekstu problemu oraz osoby radzącej, która może traktować wirtualność jako przestrzeń, w której może nie być sobą, tworzyć nową tożsamość, odgrywać rolę, zmieniać się⁴².

³⁹ D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo za pośrednictwem. Teoria i praktyka*, [w:] *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, red. D. Zielińska-Pękał, Zielona Góra 2009, s. 15–17.

⁴⁰ Tamże, s. 17–19.

⁴¹ M. Czerw-Bajer, *Edukacyjny wymiar poradnictwa za pośrednictwem*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka. Wybrane aspekty*, red. D. Kukła, Ł. Bednarczyk, Warszawa 2010, s. 192.

⁴² J. Slevin, *Internet i formy związków ludzkich*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 612.

Internetowe forum może mieć także charakter społeczny i kształtować tożsamość społeczną nauczycieli. Pomaga wyodrębnić i utrwalać kategorię MY poprzez porównania międzygrupowe. Taka bliska identyfikacja może odnosić się do nauczycieli, którzy się znają (MY, nauczyciele gimnazjum nr 3), bądź którzy są sobie całkowicie obcy (MY, nauczyciele aktywni w Internecie). Nauczyciel może odbierać grupę innych nauczycieli aktywnych na forum jako źródło uznania, a przede wszystkim wsparcia, gdyż jego zawód jest nacechowany wysokim poziomem problematyczności, spowodowanym niedookreślonością warunków i planu pracy oraz charakterystyką jego czynności praktycznych, które są w wysokim stopniu intelektualne i niealgorytmiczne⁴³. Dlatego świat wirtualny stał się kolejnym medium, w którym mamy do czynienia z poradnictwem zapośredniczonym odnoszącym się do nauczycieli.

Na potrzeby tego tekstu przeanalizowałem dwa fora internetowe przeznaczone dla tej grupy zawodowej (45minut.pl oraz Forum Nauczycieli.pl). Mogę stwierdzić, że nauczyciele szukają porad w najróżniejszych kwestiach. Najczęściej są to problemy związane z uczniami (agresja wobec nauczycieli, uzależnienia, praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, pasywność uczniów) oraz dotyczące relacji z rodzicami (brak współpracy, wywiadówki, skargi rodziców kierowane do dyrekcji szkoły lub kuratorium oświaty). Znaczna część postów dotyczyła problemów takich, jak: niskie zarobki, wybór dodatkowej pracy, duża liczba obowiązków, budowanie autorytetu nauczyciela, poczucie osamotnienia w szkole i społeczeństwie, problemy z innymi nauczycielami oraz kwestie obiektywnej oceny uczniów. Nauczyciele poszukują również porad na tematy związane z nowoczesnymi technologiami (prowadzenie e-dzienników, wykorzystanie e-booków na lekcjach, obsługa programów do drukowania świadectw oraz nauczanie z zastosowaniem tablic interaktywnych). Ciekawymi kwestiami, poruszonymi przez nauczycieli na forum internetowym, są dysfunkcyjność szkoły, problemy z przełożonymi (dyrektorem) oraz innymi nauczycielami – nauczyciel czuje się anonimowy, niejako przezroczysty, bezpieczny, i dlatego dzieli się tymi problemami bez narażenia się na przykre konsekwencje. Przytoczone powyżej kwestie są najczęściej występującymi na nauczycielskich forach internetowych.

Analiza wszystkich tych problemów, próbą rozwiązania których stało się poradnictwo zapośredniczone poprzez forum internetowe, wymaga osobnych badań. Przedstawione analizy, porównania i wnioski ani nie zamykają, ani nie wyczerpują zagadnień związanych z forum internetowym nauczycieli jako sfery publicznej i przestrzeni poradnictwa zapośredniczonego. Nie było to ich założeniem. Starłem się jedynie odsłonić nowe, nieeksplorowane pole badawcze pedeutologii, ukazując nowe pojęcia i zjawiska istotne z punktu widzenia prowadzonych przez nią badań. Zakończeniem tego tekstu niech będzie cytat:

⁴³ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczyciel...*, s. 72.

Jesteśmy częścią Świata Digital Natives – świata, którego nie sposób całościowo opisać, ale który należy próbować zrozumieć...⁴⁴

Summary

The Online Forum of Teachers – a Challenge for Pedeutology

The purpose of this article is to describe the online discussion forum in terms of the virtual dimension of the public sphere within the meaning of the concept of communications J. Habermas. I point out that teachers communicate in the digital space. I combine this phenomenon with the concept of the mediated counseling. Text is not the statement of research. Its purpose is to draw attention to this phenomenon, which seems to be interesting area of pedeutology.

Keywords: teacher, Internet forum, pedeutology, communication, public sphere.

⁴⁴ H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań 2013, s. 183.

Adrianna SARNAT-CIASTKO

Niezbędny czy przeżytek? Współczesny wychowawca klasowy w opiniach uczniów szkół ponadpodstawowych

Słowa kluczowe: wychowawca, tutor, relacja uczeń-nauczyciel, badania jakościowe.

Wprowadzenie

Krzysztof Konarzewski, pisząc o wychowaniu w szkole, zauważył, że

Szkoła, jaką znamy, jest instytucją, w której wychowawca w przeważającej większości wypadków kontaktuje się nie z jednostkowymi wychowankami, lecz zbiorowościami wychowanków¹.

Ta sytuacja wynika z ograniczonych możliwości wychowawcy, z jednej strony, poznania poszczególnych podopiecznych i utrzymywania z nimi znajomości, a z drugiej – do zróżnicowania oddziaływań wychowawczych, tzn. dopasowania ich do indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów. Z uwagi na zwykle znaczną liczbę osób wchodzących w skład oddziału klasowego, to nie poszczególni „wyizolowani wychowankowie”², ale właśnie klasa staje się dostrzegalnym przez wychowawcę organizmem, którego funkcjonowanie jest jego językiem u wagi. Dla cytowanego autora tak zorganizowany system wydaje się optymalnym rozwiązaniem. Jego zdaniem, z jednej strony daje on bowiem szansę wychowawcom na spostrzeganie zbiorowości bez zniekształcania rzeczywistości o zbiór niezwiązanych ze sobą indywidualnych opisów poszczególnych uczniów, ale także pozwala na lepszą integrację członków danego oddziału

¹ K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2009, s. 284.

² Por. tamże, s. 286.

klasowego. Na tym tle – zdaniem K. Konarzewskiego – bezużyteczne wydają się diadyczne koncepcje wychowania, a więc takie, w których wychowawca koncentrowałby się na jednym tylko wychowanku i jego tylko rozwoju. Czy jednak tak jednoznaczne podejście jest jedynym możliwym rozwiązaniem? Czy tkwiący w nim pragmatyzm jest nadal aktualny i wystarczający? Czy pomijanie potrzeb poszczególnych uczniów na rzecz zgeneralizowanej zbiorowości nie niesie aby pewnych długofalowych negatywnych konsekwencji? W kontekście zmieniającej się rzeczywistości, w której, jak zauważają A. Hargreaves i M. Fullan, nauczyciele nigdy wcześniej „nie byli tak bezbronni i zarazem tak ważni”³ – te pytania mają swoje uzasadnienie. Dla autorki niniejszego artykułu stanowią one ponadto impuls do podjęcia naukowych rozważań. Te oparte zostały o przeprowadzone przez nią badania, których celem było określenie obrazu współczesnego wychowawcy klasowego posiadanego przez jego wychowanków i porównanie go z opiniami uczniów, którzy mieli okazję współpracować w szkołach publicznych z tutorem szkolnym.

1. Wychowawstwo i tutoring – ewolucja, rewolucja, a może regresja?

Odnosząc się do osoby i pracy wychowawcy klasowego, oczywiście można sięgać po liczne naukowe opracowania czy podręczniki dydaktyczne, jednakże w bardzo naturalny sposób źródłem wiedzy staje się tu własne doświadczenie. W polskim systemie oświaty do ukończenia szkoły średniej (w zależności jednak od okoliczności) uczeń może mieć obecnie kontakt z przynajmniej czwórką wychowawców klasowych: z poziomu nauczania początkowego, późniejszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły średniej. Za każdym razem nauczyciel – jak zauważa Mieczysław Łobocki – staje się wychowawcą klasowym „na mocy formalnego aktu nominacji, nie mającego nic wspólnego z układem panującym w niej norm grupowych, jej strukturą społeczną, spistością czy atmosferą”⁴. Staje się on zatem „autorytetem z zewnętrznego nadania”⁵, który niejako narzucony wychowankom, ma wraz z nimi realizować przypisane obu stronom zadania. W takim układzie najbardziej optymalnym rozwiązaniem dla zachowania *status quo* jest bycie przez wychowanka podporządkowanym, ale w opinii Ziemowita Włodarskiego „Podporządkowanie nie świadczy jednak jeszcze o sukcesie pedagoga”⁶. O tym – zdaniem tegoż autora – decyduje bo-

³ C. Hall, G. Hornby, *Jak radzić sobie ze stresem i uniknąć syndromu wypalenia*, [w:] G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk 2005, s. 240.

⁴ M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa 1985, s. 101.

⁵ K. Konarzewski, dz. cyt., s. 287.

⁶ Z. Włodarski, *Człowieka jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 28.

wiem trwałość zmian zachodzących w podopiecznym i zainteresowanie się nim. Zatem można stwierdzić, że to nie wykonywanie obowiązków przypisanych do roli czy czynności administracyjne wychowawcy oddziałują na trwałość zmian wychowanka, ale kontakt, który wyrażany jest przez zainteresowanie. Można więc przyjąć tutaj, iż ważną zmienną pozostaje nie sam fakt narzucenia wychowankowi wychowawcy, ale siła i jakość ich późniejszego wzajemnego kontaktu. W zależności od tego bowiem czynnika, wychowawca bądź to pozostanie urzędnikiem z zewnętrznego nadania, bądź też może stać się autorytetem z wyboru⁷.

Biorąc pod uwagę powyższe, już od dawna pedagodzy postulują o uważność wychowawcy, o – jak się wyraził Stefan Baley – stawanie się „wychowawcą integralnym”, którego w dużym natężeniu ma cechować: przychylność dla wychowanka, rozumienie jego psychiki, nastawienie na zajmowanie się nim, powinowactwo duchowe z dzieckiem, cierpliwość, entuzjazm, zdolność artystyczna⁸. Droga do bycia wychowawcą integralnym ma charakter ewolucyjny. Obranie takiego kursu nie ma wpływu na funkcjonowanie samego systemu szkoły, może jednak (co jest jak najbardziej oczekiwane) poprawić atmosferę placówki. W tym kontekście propozycja wdrażania tutoringu szkolnego oraz zakres możliwej implementacji tej metody – potrafią znacząco zrewolucjonizować placówkę. Czy ta rewolucja oznacza jednak regres?

K. Konarzewski zauważył, iż diadyczne relacje w szkole, które mają swoją bogatą tradycję w historii wychowania, nie są właściwym rozwiązaniem z perspektywy pracy z oddziałem klasowym. Trudno się z tą opinią nie zgodzić, mając przed oczami obraz nauczyciela, który ma znaleźć czas na budowanie zaangażowanej, osobistej relacji z każdym z jego wychowanków. Tutoring szkolny w wymiarze rozwojowo-wychowawczym⁹ wychodzi jednak naprzeciw tej nierealnej wizji. Wyrosła na bazie praktyki szkolnej metoda¹⁰ zakłada bowiem, iż tu-

⁷ Warto zauważyć, iż autorka niniejszego artykułu podjęła się szerszych rozważań o naturze „autorytetu z zewnętrznego nadania” w publikacji: A. Sarnat-Ciastko, *Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Kraków 2010, s. 397–418.

⁸ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 33.

⁹ Należy zaznaczyć, iż tutoring szkolny w obszarze sprawowania funkcji wychowawczych występuje w dwóch odmianach. W sytuacji gdy wprowadzająca go szkoła rezygnuje z wychowawstwa klasowego na rzecz obligatoryjnej współpracy tutora z uczniami, mowa jest o tutoringingu rozwojowo-wychowawczym. W momencie jednak gdy placówka traktuje tutoring jako nieobowiązkową możliwość do wyboru przez uczniów z zachowaniem obecności wychowawcy klasowego, mowa jest o tutoringingu rozwojowym. Więcej informacji na ten temat znajduje się m.in. na stronie: <http://tutoring.org.pl/wiedza> [stan z 13.11.2014].

¹⁰ Szersza charakterystyka tutoringu szkolnego, jak również opis procesu wdrażania tej metody można znaleźć m.in. w publikacjach: *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska, Wrocław 2009; A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (49), Wrocław 2013, s. 125–139; A. Sarnat-Ciastko, M. Budzyński, *Osobisty opiekun ucznia*, „Psycholo-

tor – indywidualny wychowawca – nie powinien mieć pod swoją opieką więcej niż 10 podopiecznych. Zatem w ponad 20-osobowym oddziale klasowym winno znaleźć się 3 tutorów, którzy (w zależności od przyjętych w danej szkole ustaleń) mogą dzielić się między sobą obowiązkami administracyjnymi, jednocześnie prowadząc zaplanowane, systematyczne działania zmierzające do realizacji ustalonych z uczniem celów rozwojowych. Co istotne, w założeniach tej metody pojawienie się w klasie tutorów powinno wynikać z osobistych wyborów uczniów, którzy sami mogą decydować o tym, z jakim nauczycielem mogą współpracować na tym polu. Ta sytuacja stanowi znaczące *novum* w szkole. Danie wolności uczniom jest jednak równoznaczne z przekazaniem im odpowiedzialności za budowanie relacji¹¹. Istnieje dzięki temu większa szansa, aby – zgodnie z przyjętą wizją tutoringów – kontakt tutorski realizował założenia pedagogiki dialogu, a zatem aby zwracał uwagę m.in. na godność osobistą partnerów relacji, budowanie wzajemnego szacunku, zaufania, jak i autonomii.

Oczywiście propozycja wdrażania tutoringów szkolnych, choć pojawia się coraz częściej¹², nie jest – jak dotąd – obecna w każdej szkole i nie stanowi wszędzie alternatywy dla wychowawstwa klasowego. W związku z tym funkcja i znaczenie wychowawcy są bezdyskusyjne. Niemniej jednak podjęcie się porównań opinii młodzieży doświadczającej tradycyjnej opieki wychowawczej z tą, która tworzy relacje tutorskie, okazała się zasadna. Jak wykazały bowiem poniższe analizy, taka komparacja pozwoliła dostrzec interesujące aspekty świadczące o specyfice obu prezentowanych tutaj grup opiekunów.

2. Obraz tutora i wychowawcy w świetle badań własnych

Biorąc pod uwagę powyższe, wydaje się, że istniejące, opisane w teorii, różnice między funkcjami tutora oraz wychowawcy klasowego nie mogą budzić wątpliwości. Interesujące jednak w tej perspektywie bywa stwierdzenie, czy dostrzegają je (bądź doświadczają ich) objęci tutoringiem lub wychowawstwem klasowym uczniowie. Czy zatem ich zdaniem – odwołując się do tytułu niniejszego artykułu – wychowawca jest nadal niezbędny?

Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, zdecydowano się przeprowadzić badania w grupie młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej¹³. Ich celem stało się

gia w Szkole” 2012, nr 1 (33), s. 131–139; A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagiela Częstochowa 2011, s. 99–117.

¹¹ Por. P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 153–158.

¹² Zgodnie z informacjami pozyskanymi w trakcie trwania procedury badawczej – w roku 2013 ponad 316 szkół miało kontakt bądź realizowało metodę tutoringów.

¹³ Należy zauważyć, iż prezentowane tutaj analizy zawierają się w realizowanej procedurze badawczej, która była przygotowywana na potrzeby rozprawy doktorskiej powstającej pod kierunkiem dr. hab., prof. AJD Jarosława Jagiły pt. „Tutoring w polskim systemie oświaty. Ba-

określenie z jednej strony stosunku uczniów do własnych wychowawców bądź też tutorów, a z drugiej – potrzeb (oczekiwań) badanych względem nauczycieli sprawujących nad nimi wychowawczą opiekę. Do badań¹⁴ zaproszono grupę 283 uczniów reprezentujących 31 szkół z terenu Częstochowy i Wrocławia. Co ważne, założono na wstępie, że badania będą miały charakter eksploracyjny, zatem zrezygnowano ze stawiania hipotez badawczych. Sama procedura zbierania danych wiązała się z osobistym kontaktem prowadzącej badania z poszczególnymi oddziałami klasowymi w wybranych celowo szkołach¹⁵, w których następowo losowo wskazano trójki uczniów¹⁶. Ci, po wyrażeniu zgody na udział w badaniach, zostali proszeni o anonimowe wypełnienie kwestionariuszy oraz dołączonej do nich metryczki. Dzięki zebranych informacjom można było ostatecznie naszkicować socjodemograficzny obraz badanej młodzieży. Jak się okazało, w grupie tej znalazła się znacznie większa liczba gimnazjalistów (66,1%) niż uczniów szkół średnich (33,9%). Co ważne, wśród badanych więcej było dziewcząt (59%) niż chłopców (40,3%)¹⁷, a jak wskazuje poniższa tabela – 57,2% młodzieży zaproszonej do udziału w procedurze badawczej nie ukończyło 15 roku życia.

Tabela 1. Wiek badanych uczniów

Wiek uczniów	Liczba uczniów	%
13–15	162	57,2%
16–18	103	36,4%
19–21	16	5,7%
b.d.	2	0,7%
Razem	283	100%

Źródło: opracowanie własne.

Obok udzielenia informacji dotyczących wieku oraz płci, badani proszeni byli o wskazanie, czy są podopiecznymi wychowawcy klasowego, czy też tutora. Ostatecznie 54,1% respondentów (153 osoby) zadeklarowało, iż korzysta z wychowawstwa klasowego, podczas gdy 45,9% pozostałych (130 osób) – z tutoring. Te dane pozwoliły na dalsze analizy prowadzące do porównania odpo-

dania nad rozwojem metody tutoring z szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej”.

¹⁴ Zbiór i analiza danych trwały od kwietnia 2012 roku do września 2013 roku.

¹⁵ O wyborze decydował fakt stosowania tutoring lub korzystania wyłącznie z wychowawstwa klasowego.

¹⁶ Wybór trzech uczniów w danej klasie podyktowany był troską o rzetelność zebranego materiału, gdyż w ten sposób starano się o stworzenie możliwie jednakowych warunków dla grup podopiecznych poszczególnych tutorów i wychowawców, które z ustalonych już przyczyn nie mogły być jednakowo liczne.

¹⁷ Dwóch badanych (0,7%) nie zdecydowało się na wskazanie swojej płci.

wiedzi badanej młodzieży, która uzupełniając kwestionariusz „Moje życie”¹⁸, miała dokończyć następujące otwarte zdanie: „Mój wychowawca/tutor jest...”. Co ważne, po zebraniu kwestionariuszy, dokonane przez młodzież opisy zostały poddane jakościowej analizie treści. Składało się na nią¹⁹: wstępne zapoznanie z zebraniem materiałem, kilkukrotne jego czytanie ze zwróceniem uwagi na specyfikę zapisu (emocje, dodatkowe znaki, rysunki, noty „obok” głównego tekstu, itp.), kategoryzacja odpowiedzi oraz porównanie zestawionych ze sobą kategorii, co pozwoliło na uogólnienie zebranych danych i postawienie omówionych poniżej wniosków.

3. Tutor od serca, wychowawca od rozumu?

Nim zostaną przedstawione obrazy tutorów i wychowawców, które zostały stworzone z wypowiedzi ich podopiecznych, należy odnieść się do analizy ilościowej i semiotycznej zebranych zdań. W pierwszej kolejności warto zauważyć, iż młodzież chętnie dzieliła się swoimi uwagami o opiekunach. Na 130 badanych podopiecznych tutorów 6 z nich (4,6%) nie zdecydowało się na wyrażenie zdania, z kolei wśród 153 wychowanków było to 9 osób (5,9%). Nie ma zatem tutaj znacznej różnicy. Co ciekawe – sposób opisywania wychowawców bądź tutorów (w obu grupach) był również mocno zbliżony. Młodzież zwykle ograniczała się do pojedynczych słów (przymiotników) czy równoważników zdań, których przekaz mógł być wzmacniany (w zależności od potrzeby) emotikonami (np. :) bądź XD lub :D – które oznaczały uśmiech, zadowolenie) i innymi znakami przestankowymi. Wśród tych na uwagę zasługują cudzysłowy, w których znajdowały się określenia nieco familiarne (np. tutor jest moim „przyjacielem do pogadania”), ale również takie, które zawierać mogły nieco pejoratywny, lub też wyrażający swoisty sprzeciw, stosunek ucznia do nauczyciela (który np. faworyzuje „niegrzeczne” dzieci). Kilkoro badanych posłużyło się również wielokropkiem, który w tym przypadku mógł odnosić się do braku zdania na jakiś temat (np. „...ciężko określić”) bądź oznaczać niechęć do wyrażania się. Oczywiście w zapisach nie brakło także wykrzykników (np. mój tutor jest... „bardzo fajny!”).

Powyżej wymienione narzędzia wzmacniające przekaz były wykorzystywane zarówno przez uczniów mających kontakt z tutorem, jak i wychowawcą. Istotne różnice w tym obszarze przyniosła analiza semantyczna²⁰ treści napisanych przez badaną młodzież. Dla porządku dostrzeżone różnice zostaną wymienione w punktach:

¹⁸ Kwestionariusz zdań niedokończonych „Moje życie” miał z jednej strony na celu określenie pozycji życiowych oraz rodzaju skryptu transakcyjnego badanej młodzieży (co służyło przygotowywanej rozprawie doktorskiej), ale jednocześnie narzędzie to dało badanym możliwość wypowiedzenia opinii o ich szkole, w tym o tutorze bądź wychowawcy.

¹⁹ Por. U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2011, s. 170–172.

²⁰ Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 288.

1. Uczniowie opisujący swoich wychowawców przypisywali im większą ilość różnorodnych, ale też i skrajnych cech, w porównaniu do podopiecznych tutorów, których opinie były bardziej jednorodne.

Przykładowe wypowiedzi:

Podopieczny tutora (PT)²¹: *osobą miłą, nigdy nie ma do mnie pretensji, rozumie mnie, jestem zadowolony ze swojego wyboru.*

Podopieczny wychowawcy (PW): *jednym z lepszych nauczycieli w szkole.*

Podopieczny wychowawcy (PW): *nie interesuje się nami, nie mówi nam o pewnych sprawach, więc sami musimy się dowiadywać.*

2. Podopieczni tutorów częściej opisywali swoich opiekunów, wykorzystując słowa wyrażające sympatię (tutor jest: sympatyczny, miły, fajny, obdarzony poczuciem humoru), podczas gdy pozostali uczniowie, opisując swoich wychowawców, zwracali uwagę na ich kompetencje i cechy, które mogą być w szkole użyteczne bądź są ze szkołą bardziej kojarzone (np. wychowawca jest: odpowiedzialny, punktualny, kompetentny, pracowity).

Przykładowe wypowiedzi:

PT: *Miłą i sympatyczną osobą. Zawsze znajdzie czas i chęć, aby mi pomóc.*

PT: *Normalny.*

PT: *Miły, dobry dla mnie.*

PW: *Kompetentną, wymagającą osobą.*

PW: *Wspaniałą osobą, chciałbym „pracować” z nim do końca mojej edukacji.*

3. W wypowiedziach podopiecznych tutorów można dostrzec, iż ta grupa młodzieży często wskazuje na mądrość swoich opiekunów. Nie zdarza się to w zasadzie w grupie podopiecznych wychowawców, w opiniach których opiekunowie częściej jawią się jako osoby wymagające.

Przykładowe wypowiedzi:

PT: *bardzo inteligentnym człowiekiem.*

PT: *moim Mentorem.*

PW: *wymagający, miły, czasem nawet zabawny.*

4. Podopieczni tutorów częściej dostrzegają swoich opiekunów jako tych, którzy potrafią słuchać, rozmawiać i troszczyć się, podczas gdy pozostali uczniowie dostrzegają, iż wychowawcy są pomocni i wyrozumiali.

²¹ Poniższa część artykułu zawiera opis dostrzeżonych różnic w odbiorze tutora i wychowawcy przez badaną młodzież, który dodatkowo zilustrowany jest oryginalnymi przykładami wypowiedzi uczniów. Co ważne, wypowiedzi te są za każdym razem rozwinięciem niedokończonego zdania „Mój tutor/wychowawca jest...”.

Przykładowe wypowiedzi:

PT: *bardzo miły i zachowuje się jak moja druga mama.*

PT: *moim (tak jakby) „przyjacielem do pogadania”.*

PW: *wyrozumiwały, pomocny.*

PW: *Najlepszym wychowawcą. Rozumie problemy z jakimi człowiek nie potrafi czasem sobie poradzić. Pomocny. Chciałbym by został w tej szkole, wspierał mnie i innych.*

5. Podopieczni wychowawców znacznie częściej (28% osób) od pozostałych uczniów są nastawieni do swoich opiekunów negatywnie. W szczególności zarzucają im brak zaangażowania, umiejętności słuchania, nudę, narcyzm, brak sprawiedliwości, niestałość emocjonalną i nerwowość. Zdarzają się przypadki, w których wychowawcy określani są również jako dziwni bądź trudni do zdefiniowania. Pojawiają się także określenia takie, jak najgorszy, beznadziejny, posiadający wady. W tym kontekście tylko 7 podopiecznych tutorów (5,6%) wyraziło o swoich opiekunach bardziej krytyczne opinie, które jednak nie były aż tak dyskwalifikujące, jak w przypadku opinii wyrażanych przez wymienioną wyżej grupę.

Przykładowe wypowiedzi:

UT: *miły, ale zapracowany i niesłuchający mnie czasem.*

UW: *faworyzuje osoby „niegrzeczne” lub osoby, które są najlepsze w jego przedmiocie.*

UW: *nudziszem, który nie jest materiałem na nauczyciela, a tym bardziej pedagoga.*

UW: *najgorszy w całym gimnazjum.*

UW: *humorzysty, nie idzie się z nim dogadać, jednym słowem „dziwny”.*

UW: *człowiek bez wyrazu.*

UW: *narcystyczny i widzi tylko czubek własnego nosa. Nie zajmuje się nami.*

Powyższe zestawienie różnic dostrzeżonych w wypowiedziach badanych uczniów z jednej strony sugeruje odmienność sposobów budowania relacji tutor-skiej bądź wychowawczej, z drugiej jednak wskazuje na bardzo charakterystyczne potrzeby młodzieży. Zestawiając najczęściej pojawiające się wypowiedzi wskazujące na cechy opiekunów (tabela 2.), można zauważyć, że kontakt z tutorem jest dla uczniów bardziej personalny niż kontakt z wychowawcą (co pokrywa się z pierwotnymi założeniami tej metody). Cechy przypisywane tutorom związane są z doświadczaną przez uczniów bliską współpracą, ale również możliwością osobistego poznania tutora, który aktywnie słucha i ma czas, aby rozmawiać. W tym kontekście wychowawca jawi się jako osoba znacznie bardziej zadaniowa. Jest kompetentna, wymagająca, może być wyrozumiała, co jednak nie oznacza, że ową wyrozumiałością posługuje się, znając swojego wychowanka. Wychowawca jawi się tu jako swoisty urzędnik (bardziej lub mniej

dostępny dla ucznia), który może wejść z podopiecznym w bliższą relację, ale prawie wyłącznie w obszarze środowiska szkoły, np. jak zauważył jeden z badanych „[...] Do końca edukacji”.

Tabela 2. Różnice w opiniach o tutorach i wychowawcach badanych uczniów

TUTOR		WYCHOWAWCA	
Cechy	miły	kompetentny	Cechy
	mądry	wymagający	
	potrafiący słuchać i rozmawiać	wyrozumiały	

Źródło: opracowanie własne.

Oczywiście nie można twierdzić, iż dostrzegalna zadaniowość wychowawców jawi się jako problem dla ucznia. Jednakże istotne może okazywać się jej umocowanie na rusztowaniu z pełnionych ról i obowiązków, a także konieczności koncentracji uwagi na większej grupie osób jednocześnie. To wszystko może krępować (uszczywniać) pracę nauczycieli-wychowawców i ostatecznie tu może tkwić przyczyna, dla której 28% spośród badanych podopiecznych wychowawców ma o swoich opiekunach negatywną bądź bardzo krytyczną ocenę. Zestawienie tej liczby osób z brakiem analogicznych ocen po stronie podopiecznych tutorów ujawnia jednak istotną (mimo zdania K. Konarzewskiego) potrzebę uczniów do wzajemnego i osobistego kontaktu z nauczycielem-opiekunem, która – będąc być może pomijana bądź niedostrzegana w oddziałach klasowych – w grupach tutorskich ujawnia się i wzbudza pozytywne emocje. Należy podkreślić jednak, że żaden z uczniów nie zdecydował się na kontestacyjne stwierdzenie sugerujące, iż wychowawca nie jest mu potrzebny. Powyższe dane sugerują zatem, iż owa potrzeba nie wydaje się jednak związana z działalnością wychowawców w obszarze administracyjnym szkoły, ale wynika z chęci posiadania „mentora”, „drugiej mamy”, „przyjaciela” – osoby bliskiej, która może pomóc. Praktyka szkół wdrażających tutoring pokazuje zatem, iż praca diadyczna, realizowana w odpowiedni sposób, może być realna. Może także pozwolić, aby osoby, które formalnie pełnią funkcję wychowawczą, mogły ją odświeżyć tak, aby pytanie o jej sensowność okazało się zbędne.

Podsumowanie

G. Hornby, odnosząc się do pracy wychowawczej, zauważył, że jest ona

[...] częścią procesu edukacyjnego, który polega na służeniu pomocą w dążeniu do dojrzałości osobistej, społecznej i moralnej, w poznaniu powołania życiowego oraz zdobywaniu wiedzy. Wychowanie powinno znajdować się w centrum wysiłków podejmowanych przez pedagogów²².

²² G. Hornby, *Nauczyciele i doradztwo*, [w:] G. Hornby, E. Hall, C. Hall, dz. cyt., s. 10.

Powyższa definicja sugeruje, że osiągnięcie dojrzałości przez uczniów stanowi cel pracy zarówno wychowawców, jak i tutorów. Biorąc pod uwagę podejmowane w niniejszym artykule rozważania, wydaje się jednak, iż bliżej do realizacji tego celu mają tutorzy. Indywidualna relacja łącząca ich z podopiecznymi stanowi fundament w budowaniu zaufania i bliskości, ale także realizacji zakładanych planów rozwojowych. Warto też zauważyć, że w większości opinii uczniów nie dyskwalifikują pracy wychowawców klasowych. Ta, przez wielu, oceniana jest przecież pozytywnie. Dlatego zastanawia źródło krytycznych not wystawianych nauczycielom przez ich wychowanków, a to wymaga prowadzenia ciągłych naukowych obserwacji.

Prezentowane tu rozważania miały na celu zestawić ze sobą obraz wychowawcy i tutora, jaki posiadają ich podopieczni. Warto jednak dostrzec jeszcze jeden aspekt, który – zostawiony na koniec – może stanowić początek snucia kolejnych przemyśleń. Wdrażanie tutoringu do szkół publicznych najczęściej wiąże się w sytuacją, w której tutorami stają się dotychczasowi wychowawcy klasowi. Ponadto potrzeba posiadania większej liczby osób pełniących tę funkcję w szkole sprawia, iż szkolenie tutorskie przechodzą także ci nauczyciele, którzy dotychczas stronili od wychowawstwa klasowego. Podjęcie się drogi tutorskiej przez doświadczonych pedagogów sprawia, iż ci mniej bądź bardziej otwarci na zmianę doświadczają pracy w innym wymiarze czasu i proksemiki. Zatem warto zastanowić się nad tym, jaką opinię o tej sytuacji mają nie tylko uczniowie, ale sami nauczyciele. To najpewniej wymagałoby jednak odwołania się do ich własnej biograficznej narracji.

Summary

Necessary or Obsolete? Contemporary Teacher-Educator in the Opinions of Pupils from High Schools and Lower High Schools

In 2008 the pilot project on the replacement traditionally teacher-educator work for school tutoring have begun officially in the three public lower high schools in Wrocław. Since that moment the number of tutors – individual educators has been rising. This phenomenon changes the past picture of school upbringing and encourages to asking the question – if is it still needed. By doing insight into this issue, the author of this article has decided to conduct a research on a group of 283 students. Analysis of their responses will form the basis of the following considerations.

Keywords: teacher-educator, tutor, teacher-pupil relationship, qualitative research.

Elżbieta BUCHCIC
Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA

Pierwszy dzień nauczyciela w szkole

Słowa kluczowe: szkoła, nauczyciel, profesjonalizm.

Czy to nie cudowne, że możesz mieć wpływ na sukces drugiego człowieka. I czy to nie straszne, że możesz być przeszkodą w drodze do jego sukcesu?¹

Nauczycielom społeczeństwo zawsze stawiało wysokie wymagania. Niewątpliwie oczekiwania formułowane wobec nich – w sposób jawny i niejawnym – mają swój aspekt aksjologiczny i etyczny, ponieważ są to wymiary niepoddające się konwencjonalnym opisom, kategoryzacji i ocenom. Wymagania te to działania charakterystyczne dla świątłych przewodników i tłumaczy, swoistych pośredników między światem obowiązujących wartości a szkołą i uczniem². Oczekujemy zatem, że nawet intuicyjnie artykułowane powinności grona pedagogicznego zostaną transformowane w konkretne działania i przyniosą wymierne efekty. Nakłada się na to tendencja do przypisywania temu zawodowi zadań często niemożliwych do realizacji, które powinno podjąć całe społeczeństwo³.

1. Przygotowanie zawodowe początkujących nauczycieli

Przeobrażenia dokonujące się we współczesnym świecie są przemianami o nowej jakości i szkoła też powinna przybrać inny, nowy kształt, dlatego od-

¹ J. Białobrzaska, *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Didasko, Warszawa 2006, s. 12

² H. Kwiatkowska, *Potrzeba nowego usytuowania nauczyciela w kulturze, a problem nauczycielskiej tożsamości*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. A. Bogaj, IBE, Akademia Świętokrzyska, Warszawa – Kielce 2001, s. 73–74

³ T. Lewowicki, *Niektóre tendencje w zakresie kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny” 1985, nr 5, s. 3.

miennie należy postrzegać również nauczyciela. Dziś ma on inne zadania do spełnienia niż jeszcze nawet 20 lat temu. Obecnie musi nauczać trudnej sztuki uczenia się, gromadzenia informacji, ich interpretowania, selekcjonowania, przekształcania, porządkowania, a przede wszystkim zastosowania. Oprócz tego młodzież – jak nigdy dotąd – oczekuje od profesorów wsparcia egzystencjalnego, uczenia o tym, jak żyć w skomplikowanym świecie, jak być sobą przy naporze unifikujących zabiegów mediów i grupy rówieśniczej, podczas presji mód młodzieżowych i powszechnej fascynacji marką. Ilekroć analizuje się niedomogi zawodowego przygotowania pedagogów, tylekroć podkreśla się przewagę kształcenia technicznego nad praktycznym, czyniąc z tego zarzut pod kątem ich kształcenia. Zwłaszcza nowicjusze, oceniając własne kwalifikacje, wskazują na niedostatek pragmatycznego wymiaru. Domagają się więc od uczelni gotowych sposobów reagowania w konkretnych sytuacjach pedagogicznych. Pragną być wyposażeni w niezawodne procedury działania. Współczesny wychowawca musi być otwarty na to, co dzieje się w otoczeniu społecznym, a także na problemy, z którymi boryka się „globalna wioska”. Dziś edukacja nie może być oderwana od kontekstu kulturowo-społecznego i jego przemian, wychowawca winien zatem umieć „czytać”, interpretować, a nade wszystko rozumieć procesy, które wykraczają daleko poza otoczenie szkoły.

Potrzebna jest refleksja nad kształceniem pedagogów, świadomość – do jakiej pracy jest on przygotowywany. Osoby kończące specjalizację nauczycielską twierdzą, że uzyskane w toku studiów kwalifikacje nie przystają do współczesnych wymagań pracy dydaktycznej, a zwłaszcza pracy wychowawczej. W dużej mierze uczą się oni tego, co nie ułatwia zrozumienia współczesnej szkoły, a zwłaszcza interpretowania odmiennej sytuacji edukacyjnej i egzystencjonalnej dzisiejszej młodzieży. Mimo bogatej refleksji teoretycznej, dotyczącej kształcenia, praktyka edukacyjna pozostaje zapóźniona, cechuje ją tradycjonalizm. Przygotowanie zawodowe, nawet najlepsze miesiąc temu, może okazać się niewystarczające dzisiaj. Dydaktyk nigdy nie może spocząć na laurach, stale powinien rozwijać swoją osobowość, poszerzać swoje horyzonty. Istnieje dość powszechne przekonanie, że w procesie nauczania i wychowania główną rolę odgrywa nauczyciel. Efekty pracy zależą od wielu czynników, a istotną ich grupę stanowią te, które związane są z jego osobą.

Zdaniem D. Cichy współczesne wychowanie zmierza do wszechstronnego rozwoju człowieka. Wszystkie elementy jego osobowości są wynikiem długotrwałego, ciągłego procesu wychowania i kształcenia, które w pracy szkoły powinny stanowić integralną całość oraz możliwie w największym stopniu integrować poszczególne dziedziny wiedzy, by ukazać scalony obraz świata. Spełnienie tych oczekiwań wymaga umiejętnego łączenia treści, metod, form pracy w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, ponieważ dziecko doświadcza, przeżywa, poznaje scaloną rzeczywistość poprzez aktywne działanie i bezpośredni kontakt ze światem⁴.

⁴ D. Cichy i in., *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Wyd. Juka, Warszawa 1999, s. 8.

Dlatego od współczesnego nauczyciela oczekuje się i wymaga, że sprosta zmianom, jakie się ciągle dokonują w celach, treściach, metodach, formach oraz organizacji procesu kształcenia i wychowania. Jest to możliwe jedynie przy umiejętnym korzystaniu ze zorganizowanych form doskonalenia zawodowego i stałym samokształceniu⁵.

Prawidłowo przygotowany do realizacji funkcji i obowiązków zawodowych nauczyciel powinien pomagać wychowankom w zrozumieniu złożonej i zmieniającej się rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, cech i tendencji współczesnej cywilizacji, wymagań globalnych i narodowych, uczyć praw i obowiązków obywatelskich, pomagać, wspierać w poszukiwaniu sensu życia i konstruowaniu planów edukacyjnych, żywym słowem przygotowywać do spotkania z przyszłością⁶.

Nauczyciel powinien inspirować i motywować dzieci i młodzież, rozwijać ich zainteresowania, stwarzać warunki i pomagać w realizacji celów.

Im lepiej wychowawca potrafi pobudzić własną, właściwą inicjatywę wychowanków zarówno podczas rozwiązywania problemów w toku nauczania, jak i w innych dziedzinach działalności, tym łatwiej zdobyć mu się na postawę nieingerowania w realizację nawet nieco ryzykownych pomysłów uczniów [...] akceptować to, co wyjątkowe i oryginalne – tym bardziej sprzyjającą atmosferę dla poczynań twórczych będzie zawierała jego działalność wychowawcza⁷.

W nowej podstawie programowej istnieje zapis zasługujący na szczególne wyeksponowanie ze względu na aspekt dotyczący możliwości podejmowanych poczynań, związanych z twórczym działaniem placówek oświatowych w szerokim zakresie nie tylko dydaktycznym, ale również wychowawczym, który wpłynie na kształtowanie prawidłowych postaw i zachowań. Dlatego rola współczesnego nauczyciela w edukacji jest szczególna i wyjątkowa.

Mimo ogromnych przeobrażeń, jakie dokonały się na przestrzeni dziejów w zakresie organizacji i przebiegu procesu edukacyjnego, nie zmniejszyło się jego znaczenie w tym procesie. Dalej odgrywa decydującą rolę w działaniach wychowawczych i kształcących realizowanych w szkole. Jest bowiem twórcą, organizatorem, kierownikiem i opiekunem tego procesu⁸.

Warto również dodać, że efektywne – a więc również skuteczne – nauczanie wymaga zaangażowania osoby uczącej się i nie wynika tylko z opanowania metod czy technik transmisji wiedzy, ale również z opanowania złożonych umiejęt-

⁵ E. Buchcic, I. Żeber-Dzikowska, *Biologia 2. Poradnik metodyczny liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum*, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2003, s. 6–7.

⁶ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 219.

⁷ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, cz. 2, PWN, Warszawa 1998, s. 13.

⁸ S. Wołoszyn, *Nauczyciel i elementy wiedzy o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, red. B. Suchodolski, PWN, Warszawa 1980, s. 698.

ności związanych z organizowaniem sytuacji, w której będzie zachodził proces uczenia się. Nauczanie jest efektywne, gdy prowadzi do uruchamiania pełnego satysfakcji procesu uczenia się. Dlatego organizowanie warunków do skutecznego uczenia się jest rodzajem sztuki i wymaga od nauczyciela różnorodnych umiejętności, które powinny stanowić o jego kompetencjach.

2. Inauguracja roku szkolnego

Podejmując pracę, młody nauczyciel wchodzi w specyficzną atmosferę zawodową, która jest odzwierciedleniem stosunków panujących między dyrektorem a radą pedagogiczną, nauczycielami a uczniami, oraz między szkołą a domem rodzinnym.

Nauczyciel ma wpływ na kształt przyszłości, a jego profesja należy do grupy tych zawodów, gdzie raz nabyte kwalifikacje nie wystarczają do rzetelnego wypełniania obowiązków pedagogicznych podczas całego okresu aktywności zawodowej. Do ciągłego wzbogacania wiedzy i umiejętności składania:

- stały przyrost informacji naukowych,
- rozwój dydaktyki,
- zmiany programów nauczania⁹.

Nauczanie to potencjalnie ważny, stymulujący i dający dużo satysfakcji zawód. Spędzanie czasu z młodymi ludźmi, od małych dzieci po nastolatków, może być zarazem fascynujące i przyjemne.

Dzień, kiedy po raz pierwszy nauczyciel przychodzi do szkoły, może być bardzo stresujący. Przede wszystkim musi się on oswoić z pokojem nauczycielskim: dowiedzieć się, gdzie on się znajduje, sprawdzić, do którego kubka wolno sobie nalać kawę, i gdzie usiąść, tak żeby nikomu się nie narazić. Pewien poziom stresu niekoniecznie jest czymś złym. Może motywować, dodawać energii i zmuszać do działania. Stres staje się problemem wtedy, kiedy wymagania przewyższają możliwości sprostania im. Nauczanie to bardzo wymagający zawód. Wymaga poświęcenia czasu, energii, kreatywności, zdolności „myślenia w locie” – jest emocjonalnie wyczerpujący.

Przez parę następnych tygodni poznaje, jak to wszystko działa – co powinno się dziać i co tak naprawdę się dzieje. Dowiaduje się, jakie są priorytety, co jest postrzegane jako ważne w szkole, a co poza nią, jakie są główne przyczyny stresu i jak reaguje na nie personel. Zaznajamia się z oczekiwaniami i zastanawia się, jak im sprostać. Przez ostatnich parę lat sam występował w roli ucznia. Teraz pełni zupełnie inną rolę – nauczyciela. Boryka się z dokładnie takimi samymi problemami jak jego podopieczni – odczuwa presję, bo chce „się sprawdzić”,

⁹ M. Jagodzińska, E. Buchcic, *Nauczyciel przyrodnik. Zasoby, konteksty, działanie pedagogiczne*, Redakcja Naczelna Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2011, s. 87.

ma problemy z panowaniem nad sobą, pragnie uzyskać maksimum zadowolenia z życia i chce, aby to, co robi, miało sens i wartość. Ludzie udzielają mu wielu porad i trudno mu się rozeznąć, które wziąć pod uwagę, a które odrzucić. Znajomość siebie i swoich wartości pomoże mu w podjęciu dziesiątek decyzji w sprawach, z którymi będzie miał styczność każdego dnia. Musi jednak pamiętać, że chociaż nie jest już uczniem, to wciąż się uczy, a błędy są częścią procesu uczenia się.

3. Szkoła

Przez pierwszych parę dni i tygodni nauczyciel zbiera dane na temat szkoły, tego, kto i co stoi na straży jej obecnej kultury – innymi słowy na temat tego, o czym się mówi. Można o tym wnioskować w inny sposób, a mianowicie po tym, co widać na ścianach, jak mówi się do uczniów i jak pracownicy rozmawiają między sobą i o sobie. Początkujący nauczyciel może znaleźć się w pokoju nauczycielskim przepełnionym głęboką demoralizacją albo entuzjastyczną kreatywnością. W niektórych placówkach oświatowych wszyscy biorą na siebie odpowiedzialność za to, co dzieje się w szkole, w innych zaś nikt nie zdaje się do tego poczuwać. Rozmowy w takich szkołach zwykle przebiegają według schematu „Wszystko jest okropne i wszystko to вина kogoś innego!”. Większość placówek plasuje się gdzieś pośrodku.

4. Uczniowie

W pierwszych tygodniach pedagog ustala także swoje miejsce jako nauczyciela w klasie. Uczniowie zechcą dowiedzieć się, jaki jest i jak będzie ich uczyć. Będą wystawiać go na próby i śledzić jego reakcje na to, co robią. Sprawdzają, jakie relacje z nimi nawiąże i czy potrafi zainteresować ich nauką. Z ciekawością przyglądają się temu, jak radzi sobie z trudniejszymi uczniami i wówczas szukają u niego takich cech, jak samokontrola, szacunek wobec siebie, poczucie humoru, entuzjazm i pewność siebie. Zaprowadzenie i utrzymanie dyscypliny w klasie wiąże się z kompetencjami interpersonalnymi i wewnętrznymi, czyli tym, jak człowiek postrzega siebie i jakie kontakty nawiązuje z innymi. Składają się na to stosunki z uczniami, współpracownikami, innymi ważnymi osobami, jak rodzice, partnerzy i przyjaciele, oraz stosunek do samego siebie. Uczniowie są bardziej skłonni odpowiednio się zachowywać, jeśli relacje nauczyciela z nimi opierają się na uczciwości, negocjacjach i wzajemnym szacunku. Zbudowanie takich relacji zabierze trochę czasu. To, jak nauczyciel zaprezentuje się na początku, stanie się podwaliną dalszego rozwoju.

5. Nauczyciel to nie kolega

Nauczyciel rozpoczynający swoją pracę może być niewiele starszy od swoich uczniów i może mieć wspólne zainteresowania. Może go „korcić”, żeby postrzegano go jako „swojego człowieka”. Taka postawa jest jednak niewłaściwa i będzie kolidować z autorytetem pedagoga, gdy tylko dojdzie do jakiejś konfrontacji. Każdy nowicjusz powinien zastanowić się nad granicą spoufalania się z uczniami. Rozmowa o filmie, koncercie czy meczu jest na miejscu, ale już opowiadanie o szalonej sobotniej imprezie, w której akurat brał udział nauczyciel i byli tam uczniowie, albo rzucanie obelg pod adresem przeciwnej drużyny sprawia zupełnie inne wrażenie. Dydaktyk zyska dużo, zachowując pewien dystans i pozostając przy tym osobą bezpośrednią i przyjazną, natomiast nadmierna poufałość może obrócić się przeciwko niemu.

6. Pewność siebie

Nawet ludzie, którzy szanują samych siebie, w nowych sytuacjach mogą poczuć się przytłoczeni. Trudno okazywać pewność siebie, gdy się trzęsie ze zdenerwowania. Jednakże to, jak nauczyciel zaprezentuje się swojej nowej klasie – pokaże, jak sam siebie ocenia. Przemyknięcie po szkole z opuszczoną głową nie działa na jego korzyść. To znak, że belfer jest potencjalnym celem i ofiarą. Nawet gdy czuje, że trzęsą mu się nogi, nie może pozwolić, by uczniowie to zauważyli. Prezentowanie pewności siebie to jedna z najważniejszych rzeczy, jakich nowicjusz musi się nauczyć w ciągu tych pierwszych tygodni w szkole.

7. Mowa ciała

Nauczyciel powinien ćwiczyć mowę ciała, która sygnalizuje pewność siebie, oraz trzymać się prosto, ale nie sztywno, nie powinien przyjmować też pozycji obronnej. Postawa zrelaksowana sprawdza się dobrze, ale niech będzie ona symetryczna. Przechylenie się na jedną stronę może wyglądać na letarg, a nie kontrolowane odprężenie. Warto wykorzystać „zasadę prostokąta”. Stopy ustawiamy w jednej linii z ramionami, a dłoni nie wkładamy do kieszeni. Należy unikać pokazywania palcem (oskarżenie), krzyżowanie ramion na piersiach (obrona), opierania dłoni o biodra (agresja) i pobrzękiwania kluczami czy monetami w kieszeni (zdenerwowanie i roztargnienie). Chodząc po szkole, nauczyciel powinien zawsze wyglądać tak, jakby wiedział, dokąd zmierza. Jeżeli nie wie, gdzie ma iść, lepiej zapytać jakiegoś ucznia o drogę, zamiast rozglądać się po kątach czy czekać, aż ktoś zauważy, że się zgubił. Najlepiej zaopatrzyć się w plan budynku, zwłaszcza jeżeli rozpoczyna pracę w dużej szkole.

8. Głos

Zestresowani dydaktycy często mówią zbyt szybko. Wolniejsze wysławianie się procentuje na wiele sposobów. Sprawia, że pedagog wydaje się lepiej panować nad sytuacją, a jego wypowiedź jest bardziej płynna. Nadmierne wahanie się zaburza proces komunikacji i przeszkadza w przekazywaniu treści. Trudno skoncentrować się na wypowiedzi chaotycznej. Nauczyciel powinien mówić raczej tonem niskim niż wysokim. Wysokie, piskliwe tony brzmią bardziej nerwowo i niepewnie.

9. Wyraz twarzy

Nasza twarz to zwierciadło naszego umysłu. Za pomocą mimiki wysyłamy bardzo silne komunikaty. Kiedy nauczyciel myśli: „To dziecko to najbardziej wyrodny przypadek, z jakim miałam do czynienia, zabierzcie mnie stąd”, to bardzo możliwe, że napnie mięśnie policzków, ściągnie usta, a wzrok stanie się zimny. Aby uzyskać przyjemny wyraz twarzy, należy utrzymać pozytywne myślenie, kiedy to tylko możliwe. Warto wypróbować alternatywę w stylu: „To dziecko musiało dużo przejść, zanim takie się stało”. Jego mina wyrażać będzie w takim wypadku nadzieję, a nie potępienie czy lęk.

10. Kontakt wzrokowy

Wagi dobrego kontaktu wzrokowego nie sposób przecenić. Rozmawiając z młodszymi dziećmi, nauczyciel powinien przykucnąć do ich poziomu i utrzymać z nimi jak najlepszy kontakt wzrokowy. Nie może on jednak, domagać się, żeby patrzyły mu prosto w oczy. W niektórych kulturach jest to niegrzeczne, a w przypadku niektórych nieśmiałych dzieci to po prostu ponad ich siły. Powinien się uśmiechać, gdy nawiązuje kontakt wzrokowy, ale nie robić tego w sposób wymuszony.

11. Co robić, by nie rozpraszać innych?

Nawet przy najbardziej inteligentnym emocjonalnie podejściu, ogromnej pewności siebie i najlepiej przygotowanych lekcjach można poleć na najprostszych rzeczach. Sprawa pierwsza to higiena osobista. Pedagog może sobie żyć w błogiej nieświadomości różnych woni wydzielanych przez swoje ciało, zapachu papierosów i zapachu zwierząt domowych na ubraniach, ale uczniowie na pewno to wyczują. Nie będzie on szczególnie wiarygodny w roli dynamicznego belfra, dając dowód na to, że nie potrafi porządnie zadbać o siebie.

Druga sprawa to odsłonięte ciało i ekstrawaganckie ubrania. Być może niejeden dydaktyk sądzi, że ma wspaniałe ciało i jest dumny, pokazując każdemu swój odsłonięty brzuch. Może również uważać, że podążanie za modą pomoże jego układom z uczniami. Jednak nie pomaga mu to jako nauczycielowi, ponieważ:

- potencjalnie konkuruje z uczniami,
- może wywołać silne, młodzieńcze fantazje,
- taki ubiór może też wyrażać brak szacunku dla norm kulturowych danej społeczności – w ten sposób może urazić całe rodziny, a to oznacza wznoszenie barier w pracy z nimi.

Trzecią sprawą jest świadomość dotyku. Obecnie we wszystkich systemach oświaty istnieją wytyczne, aby nie dotykać uczniów. Zapewne nic się nie stanie, jeżeli wychowawca czasem położy wychowankowi dłoń na ramieniu w geście współczucia czy gratulacji, ale nie należy ryzykować opinii kogoś, kto nie potrafi trzymać rąk przy sobie. W najlepszym przypadku uczniowie odbiorą to jako naruszenie ich prywatności, w najgorszym zaś może być zarzucone nauczycielowi molestowanie. Wtedy, gdy uczy on małe dzieci, może się zdarzyć, że któreś będzie chciało się do niego przytulić, aby się uspokoić. Odmowa przyniesie więcej szkody niż pożytku, ale należy to robić przy innych i niech przytulanie trwa stosownie krótko. Dla własnego bezpieczeństwa powinien on unikać spotkań z dziećmi sam na sam w miejscach bez ogólnodostępnych przejść.

12. Przygotowanie lekcji

Nauczyciel powinien przewidywać, planować, organizować określone działania, pobudzać aktywność dziecka, być przewodnikiem, organizatorem i doradcą. Aby mógł on w odpowiedni sposób kierować swoim procesem nauczania, należy bardzo dobrze znać swoich uczniów, ich możliwości, zainteresowania, a przede wszystkim motywy uczenia się. Chcąc sprostać licznym zadaniom pedagogicznym, warto odpowiednio przygotować się do zajęć w trzech zakresach¹⁰:

Merytorycznym – związany z realizowanym tematem i jego miejscem w programie. Ten rodzaj przygotowania zakłada z jednej strony stałe uzupełnianie wiedzy z danego przedmiotu, rozszerzenie jej i weryfikowanie, a z drugiej podział zakresu treści przewidywanych do realizacji w ciągu danej jednostki metodycznej (np. bloku zajęć zintegrowanych) na fragmenty możliwe do opanowania przez uczniów w wyznaczonym czasie, ich odpowiednią strukturę, współzależność¹¹.

J. Półturzycki podaje, że:

nauczyciel w trakcie przygotowania przedmiotowego określa dokładnie, jakie treści, w jakim celu, i w jakim porządku będzie je realizował. To pozwala ustalić odpowiedni

¹⁰ A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 57.

¹¹ Tamże, s. 57–58.

wariant przygotowanej treści, stopień i konkretność, obszar zagadnień, dobór właściwych przykładów, zadań i ćwiczeń, zakres środków dydaktycznych w różnych formach, treściach w podręczniku i innych materiałach¹².

Metodycznym – oznacza określenie sposobu prowadzenia zajęć, dobór typu zajęć do realizowanego zagadnienia, metod, wybór form pracy oraz środków dydaktycznych, które najlepiej pozwolą zrealizować założone cele. Zdaniem J. Półturzyckiego, przygotowanie metodyczne

[...] powinno objąć także przewidywanie w toku zajęć formy i metody kontroli pracy oraz osiągnięć uczniów, sposoby motywowania do wysiłku (atrakcyjne ujęcie tematu, ciekawe przykłady, wzbudzające zainteresowanie pomoce dydaktyczne)¹³.

Organizacyjnym – związany z techniczną stroną przygotowania środków dydaktycznych (np. sprawdzenie poprawności działania sprzętu, jakości nagrania, dostępności odpowiednich pomocy do danego tematu, przygotowanie odpowiedniej liczby pomocy dydaktycznych dla wszystkich uczniów) oraz miejsca nauki (analiza warunków uczenia się, dostępność materiałów itp.), jak również rozplanowaniem sposobu wykorzystania poszczególnych materiałów w trakcie zajęć¹⁴. Każdy z tych obszarów przygotowania jest ważny i nauczyciel powinien uwzględnić w swoich działaniach wszystkie trzy, ponieważ decydują one o efektywności zajęć. Planujący pracę edukacyjną musi dobrze znać i umieć wykorzystać obudowę dydaktyczną, czyli podręczniki, ćwiczenia, przewodniki, karty pracy, lecz także powinien brać pod uwagę, że można zastosować inne materiały i źródła. Konieczna jest znajomość szkolnych warunków i środowiska lokalnego. Planując zajęcia, prowadzący proponuje nadrzędny temat, w którym do każdej jednostki tematycznej dobiera cele wychowania i nauczania.

W przebiegu zajęć powinny być przewidziane wszechstronne zadania i formy działalności dzieci z uwzględnieniem ciągłości czasowej (nauczyciel nie stosuje lekcyjnych przedziałów czasowych, lecz kieruje się koniecznością ukończenia pewnego działu pracy wychowawczej w klasie, wskazaniem higieny pracy umysłowej, zmęczeniem i potrzebami dziecka); urozmaiconych form zajęć (stosuje na przemian zróżnicowane pod względem stopnia trudności i atrakcyjności formy zajęć); płynności zajęć (przechodzenie od jednej do następnej formy zajęć odbywa się w sposób naturalny, niezauważalny przez ucznia, możliwie logiczny, uzasadniony i powiązany). Aby zajęcia umożliwiały realizację złożonych celów, nauczyciel powinien uwzględniać różnorodne zadania, wykonywane przez uczniów indywidualnie i zespołowo, pobudzające aktywność i motywację wszystkich, uwzględniając ich potrzeby, inicjatywę i pomysłowość¹⁵.

Zasadnym jest, żeby zajęcia były ciekawe, dlatego proces nauczania należy unowocześnić poprzez środki dydaktyczne, które stanowią składniki środowiska

¹² J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2004, s. 200.

¹³ A. Budniak, dz. cyt., s. 58.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 64.

materialnego, w którym odbywa się nauczanie i uczenie się. Środki dydaktyczne w nowoczesnym nauczaniu i uczeniu się pełnią szereg istotnych funkcji:

- zbliżają ucznia do poznawanej rzeczywistości,
- służą do rozwiązywania problemów poznawczych,
- utrwalają wiadomości i umiejętności,
- służą do oceniania i wartościowania,
- rozwijają zdolności i zainteresowania.

Treści nauczania – to całościowy kształt podstawowych informacji z danej jednostki lekcyjnej, przewidziane do opanowania przez uczniów i uwzględnione w obowiązującej podstawie programowej.

Cele kształcenia – zamierzone osiągnięcia uczniów, to jest oczekiwane wyniki uczenia się. Cele kształcenia dają się definiować i porządkować, a narzędziami ich porządkowania są taksonomie, czyli hierarchiczna klasyfikacja celów określonej dziedziny: motywacyjnej, praktycznej lub intelektualnej¹⁶.

Nauczyciel powinien mieć całkowitą jasność co do oczekiwań programowych na cały semestr, dopytać o wszelkie istniejące materiały i o to, jak je zdobyć, zdecydować, które wykorzystać, a które zmodyfikować, a może zastąpić czymś innym. Jeżeli ciągle jeszcze się uczy lub jest w kontakcie z kolegami ze studiów, którzy uczą tego samego przedmiotu, dobrym sposobem jest dzielenie się pomysłami i materiałami.

Nowicjusz może korzystać z Internetu, szukając pomysłów wspomagających nauczanie – to doskonałe źródło informacji. Dydaktyk musi szukać pomocy audiowizualnych, tak aby miał dostęp do szerokiego zakresu różnych technik prezentacyjnych, by nie musieć wszystkiego przygotowywać sam. Nauczyciel ma obowiązek współpracować z uczniami. Planować od czasu do czasu pracę w małych grupach, która umożliwiłaby przedstawienie wyników swoich badań. To bardzo podnosi poziom samooceny, wydajność pracy i wyniki nauki.

13. Nieżyczliwi i negatywnie nastawieni koledzy

Niestety, niektóre osoby, z którymi może pracować początkujący nauczyciel, mogą uprzykrzać mu życie – nawet bardziej niż uczniowie. Tacy współpracownicy wyczerpują jego zasoby energii, pozbawiając go tym samym zapału do nauczania. Osoby te mogą zajmować wyższe stanowisko od nowicjusza, dlatego musi on starannie przemyśleć, jak reagować na ich zachowanie. Podobnie jak z trudnymi uczniami, musi również opracować metodę, która pozwoli mu bronić się przed negatywizmem dorosłych.

Ci, którzy wywołują u innych ból głowy i zwątpienie w siebie, żyją według własnego porządku i nie potrafią działać konstruktywnie. Zazwyczaj:

¹⁶ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 33.

- skupiają się wyłącznie na problemach,
- piszą negatywne i niekonstrukttywne komentarze,
- lekceważą rzeczy, które początkujący nauczyciel zrobił dobrze, skupiając się tylko na komentowaniu jego niedociągnięć oraz trudności,
- rzadko wypowiadają się pozytywnie o innych,
- są to egocentrycy, zajęci wyłącznie sobą,
- nie pytają nikogo o zdanie,
- cynicznie podchodzą do nowych propozycji,
- nie zostawiają suchej nitki na nowych pomysłach,
- brakuje im kreatywności,
- etykietują uczniów, zamiast skupiać się na ich atutach i mocnych stronach,
- prezentują system wartości, który opiera się na krytyce i wyłączości – np. cenią tylko inteligentne dzieci,
- uważają podejście autorytarne za jedyne właściwe,
- nie wykazują głębszego zainteresowania innymi jako ludźmi,
- nie cechuje ich inteligencja emocjonalna,
- są apodyktyczni, despotyczni oraz drobiazgowi¹⁷.

Kwestie władzy mogą być również istotne. Obejmują one zarówno formalną władzę, posiadaną przez dyrekcję, jak również władzę nieformalną. Najbardziej wpływowa osoba może uważać wszystkie nowe pomysły za nonsens.

14. Zastraszanie i szykanowanie

Jeśli ktoś na wyższym stanowisku niż początkujący nauczyciel zachowuje się wobec niego w sposób nie do przyjęcia, powinien on prowadzić dokładne zapisy tych interakcji, opatrzone datą. Dzięki temu zbierze dowody na dyskryminację. Jeśli zostanie wezwany do złożenia wyjaśnień – należy poprosić o obecność świadków.

15. Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli

Problematyka wspomagania nauczycieli w rozwoju zawodowym zyskuje obecnie na znaczeniu i jest coraz częściej podejmowana jako przedmiot analiz i badań naukowych na gruncie pedagogiki i polityki edukacyjnej. Dzieje się tak między innymi dlatego, że w zmienionych realiach cywilizacji wiedzy wiele z dawniejszych koncepcji doskonalenia i kształcenia zawodowego nauczycieli poprzez uporządkowany przekaz wiedzy, w powołanych ku temu formalnych instytucjach, wymaga głębokiej rewizji i zmiany.

W licznych badaniach stwierdza się ponadto, że istnieją znaczne rozbieżności pomiędzy kształceniem wstępnym pedagogów a nowego typu problemami,

¹⁷ S. Roffey, *Jak przetrwać w szkole. Przewodnik dla nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2008, s. 81.

jakie pojawiają się w pracy zawodowej, w działaniach szkół, w oświacie i w polityce edukacyjnej. Kształcenie zawodowe może jedynie zapoczątkować proces stawania się nauczycielem, który obejmuje całą osobę i trwa również wtedy, gdy wykonuje swój zawód. „Staje się” on dalej, przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki autorefleksji oraz powodowanym przez nią przemianom osobowości.

W związku z powyższym, dydaktyka w jego rozwoju nie może wyręczyć żadna instytucja czy też inne osoby.

Mogą go one jedynie wspomagać w owym niekończącym się wysiłku stawania się nauczycielem. [...] Wspólną intencją wszelkich działań podejmowanych z myślą o wspomaganiu nauczycieli, zarówno początkujących, jak i doświadczonych, powinno być rozumienie tego procesu w jedności – jako wspomaganie w rozwoju zawodowym¹⁸.

Pomimo świeżo uzyskanego dyplomu młody nauczyciel ma duże zapotrzebowanie na wskazówki niezbędne dla realizacji powierzanych mu w szkole czynności. Swoją teoretyczną wiedzę musi on obecnie przetworzyć na szczegółowe decyzje i zastosować w praktyce, co nastęrcza mu wiele trudności. Wskazówki udzielane przez zwierzchnika pomocne są debiutantowi w wyrobieniu umiejętności posługiwania się wiedzą wyniesioną z uczelni, rozumieniu poszczególnych wychowawczych sytuacji, wnoszeniu korekt do stosowanych sposobów działania. Aby wskazówki te miały walor motywujący, powinny być uzasadniane oraz trzeba zachować w nich odpowiednie proporcje pomiędzy szczegółowością a ogólnością.

Zakończenie

Nauczyciele są największym atutem szkół. To oni przekazują wiedzę, umiejętności oraz wartości młodemu pokoleniu. Aby dobrze wykonywali te zadania, muszą być odpowiednio przygotowani do zawodu, należy chcieć się rozwijać, kształcić i doskonalić przez całą swoją karierę. Zatem wspieranie ich pomyślności i rozwoju zawodowego jest integralną i zasadniczą częścią wysiłków na rzecz podnoszenia jakości nauczania i uczenia się oraz polepszenia wyników tych działań.

Mimo ciągłej, niestety tylko teoretycznej, dyskusji o potrzebie wsparcia pedagoga jako osoby i wspomagania go w jego rozwoju zawodowym, nie ma to potwierdzenia w praktyce. Nauczyciele uskarżają się na pozostawienie ich samym sobie, przy ciągłym podwyższaniu wymagań ze strony społeczeństwa, które wzrastają z roku na rok. I choć ich powinnością zawsze była troska o dobro dziecka, ucznia, wychowanka, o przyszłość młodych pokoleń i stan kultury na-

¹⁸ A. Bogaj, W. Dróżka, *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, Wyd. Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010, s. 20.

rodowej, obecnie zostali zmuszeni przez władze oświatowe do troszczenia się bardziej o siebie i własne przetrwanie.

Niestety, dziś obserwuje się dramatyczną walkę poszczególnych nauczycieli o utrzymanie się na powierzchni życia, o dostosowanie się do wymogów w obliczu narastającego bezrobocia, przekształceń strukturalnych w szkolnictwie, likwidacji placówek, niżu demograficznego, czy wreszcie własnego wieku. Dla początkujących umiejętność pokonania trudności ma ogromne znaczenie: od tego zależy ich kariera – im więcej problemów ma świeżo upieczony nauczyciel, tym większe prawdopodobieństwo, że porzuci swój zawód. Cały problem nie polega jednak na występowaniu lub braku tych czy innych trudności.

Doświadczeni nauczyciele też mają problemy z dyscypliną i zarządzaniem klasą, a w szczególności z motywowaniem uczniów. Początkujący muszą jednak dostrzec, że naprawdę robią postępy, że jest nadzieja na to, by klasa stała się dobrym miejscem zarówno dla nich, jak i dla uczniów. Tam, gdzie brak postępów, brak też nadziei – a bez niej wszystkie problemy sprowadzają się tylko do jednego: przetrwania roku szkolnego.

Rozpęd, jakiego nabiera rozwój programów opieki nad nauczycielem, jest obiecujący. Zniechęca jednak fakt, że tak niewiele programów wydaje się czynnie angażować kadrę akademicką oraz że tak wiele z nich skupia się na decyzjach kadrowych, zamiast czuwać nad początkującymi nauczycielami. Nieco zniechęcający jest także fakt, że liczne programy mentorskie pomijają znaczenie w rozwoju zawodowym adaptacji świeżo upieczonego nauczyciela do przypisanej mu roli i obowiązków. Początkujący pedagodzy powinni mieć mniej materiałów do opracowania niż doświadczeni, kompetentni nauczyciele. Nie powinno się też przydzielać im najtrudniejszych klas podczas pierwszego roku pracy. Początkującym powinno się przydzielać zaangażowanego, płatnego opiekuna – doświadczonego pedagoga, który potrafi wyartykułować podstawy swoich kompetencji – dysponującego czasem wolnym od podstawowych obowiązków, który może poświęcić na pracę z nowicjuszem. Taki opiekun byłby odpowiedzialny za wspieranie rozwoju zawodowego swojego podopiecznego jako jego adwokat czy patron, nie dokonywałby jednak formalnej oceny stanowiącej podstawę do podejmowania decyzji w kwestii uzyskania dyplomu czy zatrudnienia. Funkcje te, często ze sobą mylone, muszą zostać oddzielone. Jeżeli zaś – niefortunnie – ocena pracy będzie należeć do opiekuna stażu, to nowicjusz powinien także oceniać pracę swego mentora. Opiekunowie powinni dzielić sukcesy i niepowodzenia swoich podopiecznych. Przydział początkującym nauczycielom opiekuna powinien być jednak krótkoterminowy. Przez pierwszych kilka tygodni nauczania nowicjusz powinien – na podstawie obserwacji innych nauczycieli – móc sam wybrać opiekuna stażu, na przykład z krótkiej listy kandydatów. Opiekun zaś powinien nie tylko potraktować to jako okazję do zarobienia dodatkowych pieniędzy, ale też jako dowód uznania i szacunku. Właściwą osobą byłby ktoś, kto zna się na nauczaniu, kto miał okazję obserwować ich podczas pracy i nie

pełni formalnej funkcji weryfikacyjnej. Należałoby zatem zagwarantować początkującym nauczycielom możliwość stworzenia grupy – głównie w celu zapewnienia im wsparcia oraz praktyki. Oczywiście praktyka powinna obejmować wzajemne obserwacje członków grupy. Podobnie można również zorganizować wstępne kształcenie nauczycieli, oparte na koncepcji grup rówieśniczych, która – o ile zostałaby skutecznie wdrożona – mogłaby posłużyć za model społeczności zawodowej.

Nauczyciel stanowi podstawowy składnik systemu oświatowego – na wszystkich jego poziomach, jak również we wszystkich placówkach oświatowych. Jakość oświaty w znacznym stopniu, a może i decydującym, zależy także od osobowości nauczyciela i jego dobrego przygotowania do wykonywania zawodu¹⁹. Ciągłe zmiany dokonujące się w obecnej dobie w zakresie edukacji wymagają coraz lepszego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Współczesne międzynarodowe tendencje w pedagogice oraz myśli oświatowej skłaniają do kształcenia dla istnienia, dla bycia jednostką „specyficznie ludzką”, kształcenia bez granic.²⁰ Od pedagoga żąda się i wymaga wciąż twórczej, innowacyjnej pracy, czyli rozwiązania wielu spraw i pokierowania nimi w zależności od konkretnej sytuacji.

Nauczyciel, który nie doskonali samego siebie, nie będzie zdolny doskonalić innych, albo będzie to czynił w bardzo ograniczonym zakresie²¹.

Summary

Teacher's First Day at School

The authors in the article show a teacher as a person who can influence the development of young people in school reality. The person who helps and does not do any harm, as well as who encourages and does not discourage to perform the various positive activities not only associated with the existing framework of school syllabuses. The authors emphasize how important the professional preparation of new teachers is, furthermore, how essential the contact with other teachers and students, moreover, with their parents tends to be.

Keywords: school, teacher, the professional preparation.

¹⁹ R. Pachociński, *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, IBE, Warszawa 1994, s. 113.

²⁰ W. Prokopiuk, *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teoria i praktyka*, Warszawa 1995, s. 66.

²¹ A. Smotalski, *O twórczości zawodowej nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 1986, nr 9, s. 532.

Anna PEKALA

Wykorzystanie potencjału wychowawczego piosenki religijnej w kształtowaniu postaw dzieci w młodszym wieku szkolnym

Słowa kluczowe: piosenka religijna, wychowanie, młodszy wiek szkolny.

Wychowaniu religijnemu od zawsze towarzyszyły pieśni. Z racji swojego przeznaczenia nosiły informacje dotyczące biblijnych historii z życia Jezusa, Marii, świętych. Dotykały tajemnicy Odkupienia, dramatu męki i wywyższenia Chrystusa. W warstwie wychowawczej nosiły przesłania dotyczące etycznego postępowania chrześcijanina.

Pieśń religijna (tak jak każda inna) przeznaczona dla dzieci, by spełniała dydaktyczno-wychowawcze zadanie, musi być dostosowana do możliwości intelektualnych i wokalnych młodego wykonawcy. Chodzi o tzw. współgranie słowa z tekstem muzycznym.

Poważnym problemem jest sprzeczność między artykulacją dźwięku muzycznego a fonetyczną artykulacją słowa. Tymczasem przy śpiewie jeden i ten sam aparat głosowy zmuszony jest do jednoczesnej artykulacji dwóch różnych jakości dźwiękowych¹.

Edward Balcerzan uważa, że

[...] najpoważniejsze szanse zespolenia się z muzyką ma wiersz słaby. Wiersz, który łatwo rezygnuje z poetyckich nadwyżek znaczeniowych i dopiero w realizacji słowno-muzycznej, w piosence, ujawnia swoją urodę².

Podobnego zdania jest Irena Szypułowa, która stwierdza:

¹ I. Szypułowa, *Pieśń szkolna. Jej teoria, historia oraz miejsce w repertuarze edukacyjnym szkolnictwa polskiego XIX i XX wieku*, Kielce 1994, s. 43.

² E. Balcerzan, *Przez znaki. Granice autonomii sztuki poetyckiej. Na materiale polskiej poezji współczesnej*, Gdańsk 2000, s. 291.

W liryce wokalne muzyk podkreśla uczucia nie jakiegoś fikcyjnego bohatera, ale własne uczucia poety, którym odpowiadają uczucia kompozytora. Często słuchacz identyfikuje się z bohaterem tekstu i muzyki, czyniąc siebie podmiotem wyrażonych emocji³.

Przynależność gatunkowa pieśni szkolnej rozpoznawalna jest przede wszystkim na podstawie treści semantycznych utworu. Przeglądając repertuar pieśniowy zawarty w XIX- i XX-wiecznych śpiewnikach, znajdujemy także pieśni religijne. W śpiewniku szkolnym autorstwa Teofila Tomasza Klonowskiego zatytułowanym *Pieśni i piosneczki szkolne z melodyjami na 2, 3 i 4 głosy*, wydanym w 1848 roku, zamieszczone zostały dwie pieśni, wówczas już popularne w Kościele katolickim, a mianowicie *Pieśń poranna* i *Pieśń wieczorna* Franciszka Karpińskiego, które odegrały istotną rolę w historii pieśni religijnej. Warto dodać, że Klonowski pieśni te zaczerpnął ze *Śpiewnika kościelnego* ks. M.M. Mioduszewskiego (1787–1868), który został wydany w Krakowie w 1838 roku. Analizę obu pieśni przeprowadziła I. Szypułowa w następujący sposób:

Pieśni nie są wyrazem niepokoju, rozterek czy zmagania. Podmiot, ujawniający się w trzeciej strofie *Pieśni porannej*, utożsamia się dalej – w *Pieśni wieczornej* – ze zbiorowością („Byśmy Cię, Boże, chwalili”), reprezentującą ogół ludzi zjednoczonych w akcie dziękczynienia i pochwały Stwórcy. Dominantą kompozycyjną nie jest tu miłujący Boga człowiek, lecz sam Bóg, na którym skupia się cała uwaga, nie tylko zresztą ludzi. Najbardziej poetycka pierwsza strofa jest hiperbolicznym wyrazem czci, którą oddaje Stworzycielowi „żywiół wszelki”. Często powtarzanymi zaimkami podkreśla poeta obecność i rangę Stwórcy: „Tobie śpiewa”, „Twemi dary”, „w Twojej pieczy”, „Niech Cię sen nasz chwali” itp. Znaczenie, jakie dla człowieka ma istnienie Boga, rozszerzają peryfrazystyczne określenia: „do mego Pana wołam [...] w pieczy, Stróżu i Sędzio człowieczy” oraz epitety „Boże wielki, Boże prawy”. Wrażenie nieustannego i ścisłego obcowania z Bogiem daje często stosowana forma zwrotu do adresata (tryb rozkazujący).

Klimatu intymności nadają również sytuacje liryczne. Zasygnalizowane już w tytułach, odnoszą się do powszednich działań ludzkich, rozpoczynających dzień: „kiedy ranne wstają zorze, [...] Ledwie oczy przetrzeć zdołam”. Podobny moment łatwo odszukać w *Pieśni wieczornej*: „A gdy będziem zasypiali...” Obydwie paralelne sytuacje tworzą cykl tematyczny, poświęcony refleksji o Bogu, który jako Stwórca, miłościwy opiekun, sprawiedliwy sędzia winien w każdej chwili być obecny w sercach i myślach wiernych ludzi⁴.

Dla potrzeb szkolnictwa Teofil Klonowski opublikował jeszcze zbiór pieśni kościelnych *Szczeble do nieba* wydany w Poznaniu w 1856 roku.

Stanisław Jachowicz (1798–1857) nie był wprawdzie twórcą śpiewników, bo jego *Nowe śpiewy dla dzieci*, które ukazały się w 1856 roku, są zbiorem kilkudziesięciu wierszy, to jednak kilkanaście z nich otrzymało formę instrumentalno-wokalną. Były to wiersze z wyraźną pointą moralizatorską – pouczeniem lub przestrożą, mającymi na celu budzenie pobożności i religijności np.

Człowiek zboże sieje,
A Bóg słońcem grzeje,

³ I. Szypułowa, dz. cyt., s. 24.

⁴ Tamże, s. 108–109.

Spuszcza rosę z nieba:
Więc wdzięcznym być trzeba⁵

lub:

Nie każdy się pragnie robocie poświęcić,
A wielka zasługa do pracy zachęcić,
Bogatszy uboższym zarobić niech daje,
A wzrosną w pomyślność i ludzie, i kraje⁶.

Repertuar przeznaczony dla dzieci obejmuje także pieśni związane ze świętami kościelnymi i dlatego wart jest uwagi. Wiele miejsca autor poświęcił tematyce bożonarodzeniowej i rodzinie. Odwołajmy się do analizy cytowanej wcześniej I. Szypułowej:

Mały Jezus był dzieckiem doskonałym. I ten chrześcijański motyw posłużył za naturalny pomysł do skomunikowania się z dzieckiem ludzkim w literaturze i sztuce, w kategoriach zarówno estetycznych, jak i etycznych. Jezus był dzieckiem rozwiniętym ponad wiek i już w żłóbku błogosławiącym i stąd wyalienowanym z dzieciństwa, ale przywracanym temu dzieciństwu przez swoją bezbronną nagość niemowlęctwa. Tu właśnie, przede wszystkim w literaturze i nieuczonej sztuce ludowej, wśród apokryfów, kolęd i pastorałek, odnajdziemy pierwsze wyeksponowanie autentycznych związków uczuciowych między matką a dzieckiem, odnajdziemy Jezusa bawiącego się jak dziecko⁷.

W 1895 roku we Lwowie nakładem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego ukazał się *Śpiewnik szkolny zastosowany do książek szkolnych, jako też planów nauki i instrukcyj dla szkół ludowych, pospolitych i wydziałowych* Edmunda Urbanka. Ten nauczyciel szkoły powszechnej we Lwowie, znany kompozytor licznych piosenek dla dzieci, kantat i m.in. słynnej kolędy *Mizerna, cicha stajenka licha*, pierwszą część swego zbioru pieśni szkolnych przeznaczył dla szkółek freblowskich i dla klas I. Rozpoczyna tę część kompozycja E. Urbanka *Pieśń do Boga*:

Boże z nieba wysokiego,
Miej w opiece mnie małego.
Darz mnie łaską, proszę Ciebie,
Tu na ziemi i tam w niebie⁸.

Teksty zamieszczone w śpiewnikach S. Jachowicza i E. Urbanka służyć miały kształtowaniu cnót chrześcijańskich, prezentowały wzory do naśladowania. Dzięki prostocie i naturalności tekstu, inwencji melodycznej i synchronizacji dźwięku ze słowem nadawały się dla dziecięcego odbiorcy.

Należy przypomnieć, że wspomniane śpiewniki powstawały w okresie zaborów. We wszystkich zaborach program nauczania uwzględniał naukę religii

⁵ S. Jachowicz, *Nowe śpiewy dla dzieci*, Warszawa 1856, s. 15.

⁶ Tamże, s. 57–58.

⁷ I. Szypułowa, dz. cyt., s. 135–136.

⁸ Tamże, s. 183–184.

i śpiew. Jedynie w Królestwie Polskim śpiew był przedmiotem fakultatywnym. W ustawach carskich z 1834 i 1840 roku czytamy, że „W godzinach wolnych poobiednich, życzący sobie tego, mogą się uczyć śpiewów kościelnych z nut”. Godny odnotowania jest także fakt, że gdy szkoły pod zaborami zagrażały wynarodowieniem, dom, Kościół, koła śpiewacze i amatorskie zespoły teatralne tworzyły drugi tor oświaty. Do walki z przemocą włączono wychowanie religijne bogate w obrzędy religijno-patriotyczne. Te formy walki były nadzieją na przetrwanie i ocalenie tradycji oraz wartości moralnych i narodowych.

W okresie II Rzeczypospolitej nauczanie religii i pieśni religijnych zajmowało ważne miejsce w edukacji szkolnej. Świadczą o tym dokumenty.

We wszystkich klasach należy śpiewać pieśni religijne. [...] Na szczególne wyróżnienie i uwzględnienie zasługują kołedy, jako te pieśni religijne, które są najbardziej zbliżone do psychiki dziecka ze względu na treść, a ze względu na melodię najdostępniejsze z pieśni kościelnych. [...] na wszystkich stopniach nauki należy również śpiewać pieśni o Polsce występujące w materiale nauczania jako pieśni o Ojczyźnie i pieśni narodowe. Niektóre z nich obowiązują we wszystkich szkoła Rzeczypospolitej, a mianowicie pieśni *Boże coś Polskę*, *Jeszcze Polska nie zginęła* i pieśń *Pierwsza Brygada*⁹.

Celem zasadniczym nauczania śpiewu w szkole powszechnej jest rozśpiewanie dzieci, a więc doprowadzenie do tego, aby śpiew stał się ich potrzebą żywą i codzienną, a także rozbudzenie w nich wrażliwości na piękno muzyczne i zamiłowanie do muzyki. Osiągniemy w ten sposób wartości wychowawcze, śpiew bowiem oddziałując bezpośrednio na najgłębszy świat uczuć, budzi je i wysubtelnia. Śpiew służy dziecku do wyrażania jego przeżyć i przyczynia się do wyrobienia pogody ducha i poczucia ciężkości¹⁰.

Śpiewniki do użytku szkolnego zatwierdzało Ministerstwo WRiOP¹¹. Spuścizna szkolnej literatury wokalne 20-lecia międzywojennego liczyła ponad 60 śpiewników.

Zbiory polskich pieśni szkolnych zawierały utwory zróżnicowane pod względem tematycznym. Spora ich część to pieśni religijne. Wybrane zostały z różnych śpiewników, z różnych okresów i różnych autorów, które ukazywały się jeszcze pod zaborami. Są to wspomniana już *Pieśń poranna* i *Pieśń wieczorna* Karpińskiego, a także *Modlitwa (Ojczyzna z niebios)* z opery *Halka* S. Moniuszki, *Pieśń do Boga* Franciszka Lessla, hymn *Boże coś Polskę* z tekstem Alojzego

⁹ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Śpiew*, Lwów 1933, s. 14–15.

¹⁰ J. Michałowska, *Zagadnienia wychowawcze w nowych programach*, Warszawa 1933, s. 86.

¹¹ Wśród śpiewników znalazły się: P. Maszyńskiego *Polski śpiewnik szkolny. Zbiór ćwiczeń i pieśni wraz z teorią* (1916); W. Gołębiowskiego *Nauka śpiewu w szkołach powszechnych* (1920); J. Baranowskiej-Borowej *Święto pieśni dzieci polskich* (1925); S. Pełczyńskiego *Śpiewnik szkolny*, cz. 1 (1925); K. Hławiczki *Śpiewnik szkolny*, cz. 1 i 2 (1922–1926); Karpowiczowej-Kraszewskiej *Śpiewnik dla dzieci*, z. 1–7 (1924–1926); Z. Noskowskiego i M. Konopnickiej *Śpiewnik dla dzieci* (1890); P. Loebowej *Zreformowana nauka śpiewu (Podręcznik do nauki śpiewu w szkole ludowej)* (1919), F. Piaska *Nauka śpiewu metodą trójdźwiękową* (1930). Na podstawie *Wykazów śpiewników zatwierdzonych przez Ministerstwo WRiOP*, „Śpiew w Szkole” 1938/1939, nr 1–2.

Felińskiego, *Bogurodzica*, *Pod twa obronę*, *Serdeczna matko* (melodia zapożyczona z opery komicznej *Le Secret* Jean-Pierre Soliego). Prócz tego liczne kołedy, pieśni wielkopostne, wielkanocne i maryjne.

Szkoła okresu międzywojennego respektowała treści wychowawcze związane z kalendarzem liturgicznym. Pieśni, dzięki swej warstwie semantycznej, przekazywały ważne treści ewangeliczne, a równocześnie służyły ekspresji wokalnej. Były źródłem treści wychowawczych służących kształtowaniu postawy chrześcijańskiej młodego pokolenia.

Pieśń religijno-patriotyczna została zatwierdzona do programu szkolnego przez Ministerstwo WRiOP postanowieniem z 23 marca 1937 r. Wcześniej jednak wchodziła w skład repertuaru w śpiewnikach m.in. Maszyńskiego, Pełczyńskiego, Pawłowskiego. Tekst ulegał licznym przeróbkom i dodatkom, zmianie ulegał zwłaszcza refren tekstu Felińskiego. [...] wymieniony utwór został opublikowany 20 lipca 1816 roku w „Gazecie Warszawskiej” (nr 58). Są tam też informacje o genezie pieśni, jej koneksjach literackich, dedykacji ks. Konstantemu, autorstwie melodii, o sposobie wykonania utworu oraz miejscu i okolicznościach jej śpiewania. Hymn nazwano „pieśnią narodową”, która od tego czasu stała się kulminacyjnym aktem rządowych uroczystości i kościelnych¹².

Boże coś Polskę jest hymnem, a więc pieśnią, w której wyrażona jest podniosła, uroczysta treść. Jest błagalnym monologiem, do którego dołącza w refrenie chór uczestniczących w modlitwie: „zanosim błaganie [...] racz nam wrócić Panie”.

Język artystyczny utworu operuje wielkimi udramatyzowanymi pojęciami: Bóg, Polska, król, liryzmem patriotyczno-religijnych wzruszeń, podniosłym tonem i uroczystym stylem. Inwokacja i apostrofy do Boga wzywano w różnych wielkich sprawach, wierzeniach, nastrojach, konwencja i stylizacja posiadają archetypową proveniencję. Najwyższą swą hierarchię uzyskują w sferze przeżyć oraz odniesień czysto religijnych i religijno-patriotycznych¹³.

W społeczeństwie polskim hymn *Boże coś Polskę* funkcjonuje od ponad dwóch wieków. Także współcześnie śpiewany jest w czasie nabożeństw o charakterze religijno-patriotycznym, np. w czasie mszy św. za ojczyznę.

Koncentrując się na tekście pieśni, spróbujmy wydobyć potencjał wychowawczy w niej zawarty.

Zdaniem psychologów wiek wczesnoszkolny jest okresem kształtowania się osobowości dziecka, jego podatności na oddziaływanie wychowawcze oraz wzmożonej ciekawości poznawczej. Dlatego we wszystkich współczesnych systemach szkolnych cykl nauki początkowej został wyraźnie wyodrębniony i przypisuje się mu szczególne znaczenie. W systemie tym nauczanie przedmiotowe zastąpiono kształceniem integralnym, które uznano za optymalny model kształcenia, gdyż:

¹² I. Szypułowa, dz. cyt., s. 204.

¹³ B. Zakrzewski, „*Boże coś Polskę*” Alojzego Felińskiego, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1987, s. 14.

- umożliwia oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości,
- opiera edukację na różnych formach aktywności dziecka,
- zastępuje zdobywanie izolowanych fragmentów wiedzy,
- zakłada łączenie równych strategii nauczania-uczenia się.

W aspekcie pedagogicznym oznacza to proces uzgadniania i wprowadzania w nauczaniu pewnej równoległości polegającej na uzupełnianiu i naświetlaniu różnych stron tych samych zagadnień. Poprzez ukazywanie uczniom scalonego obrazu świata: faktów, zjawisk, wybranych obiektów, procesów oraz reakcji zachodzących między nimi, umożliwia się analizę ich w różnych aspektach – humanistycznym, matematycznym, przyrodniczym, artystycznym i – w czasie katechezy – religijnym. Istotą pracy edukacyjnej powinna być interioryzacja (uwewnętrznienie) celów, czyli przekształcenie programu zewnętrznego na program wewnętrzny, własny rozwijającego się dziecka. Dlatego tak ważna jest znajomość psychiki dziecka, świadomość jego rozwoju, umiejętność diagnozowania potrzeb oraz sprawdzania efektów wspólnej pracy.

Do programu katechezy realizowanego w przedszkolu i klasach młodszych nawiązują piosenki – rytmiczne, proste w treści i kompozycji. Piosenki te powstały z intencji wychowawczo-moralizatorskich. Posługują się stosownym przykładem, apelują do serca, a nie do rozsądku. Jako gatunek wychowawczy uczą, pozostają w pamięci, prowadzą do stosowania w życiu praktycznym. Za ich pomocą można realizować program współżycia w rodzinie i społeczeństwie – na przykład dzieci 4- i 5-letnie w okresie adwentu mogą uczyć się piosenki *Dzielimy się opłatkiem* (sł. I.T. Osuch, muz. T. Łękawa)

Dzieciątko Jezus leżące na sianie
 Ogłasza ludziom wielkie pojednanie.
 Wzywa narody do bratniej zgody
 Do życzliwości i do miłości.
 Łamie przeszkody, rozpuszcza lody,
 Spogląda w oczy, już się nie boczy.
 Biały opłatek jak śnieżna gwiazdeczka
 W rękach dorosłych i małego dziecka¹⁴.

Dziecko poznaje prawdę, że Jezus się narodził i chce, by wszyscy żyli w zgodzie i byli dla siebie dobrzy. Inna adwentowa piosenka religijna:

Pan blisko jest (sł. M. Koperek, muz. T. Łękawa)
 Już za cztery niedziele będzie wielkie wesele.
 Jezus nam się narodzi i z grzechu oswobodzi.
 Pan blisko jest, alleluja!
 Wiedzą dzieci starsi, młodzi,
 Pan blisko jest, alleluja, Jezus już wkrótce się narodzi.
 Już za trzy niedziele...

¹⁴ *Dzielimy się opłatkiem*, tekst I.T. Osuch, muzyka T. Łękawa, [w:] *Przyjmij moją miłość, Panie Jezu. Śpiewnik katechetyczny*, Częstochowa 1997, s. 24.

Już za dwie niedziele...
Już za jedną niedzielę...¹⁵

Tekst i melodia piosenki tworzą atmosferę radosnego oczekiwania na święta Bożego Narodzenia. Atmosferę tę potęguje wieniec adwentowy z kolejno zapalonymi świecami w czasie mszy roratnej, na którą przychodzą dzieci z lampionami.

Intencją kolejnej prezentowanej piosenki jest przybliżenie dzieciom prawdy, że Bóg kocha je przez rodziców. W ten sposób dziecko otwiera się na świadome przyjęcie daru Bożej miłości, przejawiającej się w miłości rodziców.

Józefie stajenki nie szukaj i do gospody nie pukaj,
z Maryją do nas przyjdź.
Przynieście ze sobą dziecinę, jest miejsce w naszej rodzinie,
dla Boga u nas zawsze otwarte drzwi¹⁶.

Jezus miał swoją rodzinę. Jako dziecko był posłuszny rodzicom i chętnie pomagał swoim najbliższym. Mówią o tym słowa piosenki *Gdy Pan Jezus był malutki*. Uczą przyjęcia i wykonywania poleceń starszych i rodziców oraz zrozumienia, że będąc posłusznym, sprawia się radość rodzicom i Bogu.

Gdy pan Jezus był malutki, nigdy nie próżnował.
Z Matką Bożą i Józefem chętnie wciąż pracował.
Tak heblował, tak piłował, tak wełnę zwijał,
Nosił wodę, rąbał drewno i gwoździe przybijał.
Kurze ścierał, tak zamiatał i talerze zmywał.
Mył podłogę, pranie wieszał, rzadko odpoczywał.
Lowił ryby, zbierał grzyby i chętnie wędrował.
Tak się modlił, ptaków słuchał, przed słońcem się chował¹⁷.

Dziecinny model Boga-Ojca reprezentuje ojciec ziemski, głowa rodziny. Bóg podobnie jak tato troszczy się o swoje dzieci, opiekuje się nimi, jest blisko i dlatego nie trzeba się niczego bać. O tej prawdzie mówi piosenka *Tato*:

Ref. Nie boję się, gdy ciemno jest
Ojciec za rękę prowadzi mnie.
Dziękuję Ci, tato, za wszystko, co robisz,
Że bawisz się ze mną, na rękach mnie nosisz.
Dziękuję Ci, tato, i wiem to na pewno,
Przez cały dzień czuwasz nade mną.
Czasem się martwię, czegoś nie umiem,
Ty mnie pocieszasz i mnie rozumiesz.
Śmieję się głośno, kiedy żartujesz,
Bardzo cię kocham i potrzebuję.

¹⁵ *Pan blisko jest*, tekst M. Koperek, muzyka T. Łękawa, [w:] *Przyjmij moją miłość...*, s. 11.

¹⁶ *Józefie stajenki nie szukaj*, aranżacja T. Łękawa, [w:] *Przyjmij moją miłość...*, s. 5.

¹⁷ *Gdy Pan Jezus był malutki* (brak danych dotyczących autorów tekstu i muzyki), [w:] *Kocham Dobrego Boga. Przewodnik metodyczny do podręcznika do nauki religii dla dzieci sześćioletnich*, red. E. Osewska, J. Stala, Jedność, Kielce 2008, s. 40.

Ref. Nasz Ojciec mieszka w niebie
 Kocha mnie i ciebie
 On nas kocha, kocha mnie i ciebie¹⁸.

Świadomość, że Bóg kocha każdego człowieka, powinna prowadzić do postawy wdzięczności. Podziękowaniem za otrzymane dary jest piosenka *Tyle dobrego*:

Tyle dobrego zawdzięczam Tobie, Boże.
 Wszystko, co mam, od Ciebie przecież jest.
 I to, że jestem, że życie wciąż poznaję,
 Dziś tymi słowy wyrazić wszystko chcę:
 Za każdy dzień,
 Za nocy mrok,
 Za radość mą,
 Szczęśliwy rok,
 Nawet za chmurne deszczowe dni,
 Za wszystko, Boże, dziękuję Ci.
 Gdy mnie uczono, że jesteś, Boże, w niebie,
 Gdy poznawałem, co dobre jest, co złe,
 W dzieciennych słowach mówiłem: Kocham Ciebie
 I powtarzałem modlitwy słowa te:
 Za każdy dzień¹⁹.

Analiza piosenki *Święty, święty uśmiechnięty* pomaga dziecku zrozumieć potrzebę pracy nad sobą i w modlitwie zawierzenia Bogu – pracy nad poprawą swojego życia.

Taki duży, taki mały, może świętym być...
 Taki gruby, taki chudy, może świętym być...
 Taki ja i taki ty może świętym być...
 Taki ja i taki ty może świętym być...
 Święty kocha Boga, życia mu nie szkoda,
 Kocha bliźniego, jak siebie samego...
 Święty kocha Boga, życia mu nie szkoda,
 Kocha bliźniego, jak siebie samego...
 Taki duży, taki mały...
 Kto się nawróci, ten się nie smuci:
 Każdy święty chodzi uśmiechnięty.
 Tylko nawrócona jest zadowolona:
 Każda święta chodzi uśmiechnięta...
 Taki duży, taki mały...²⁰ (tekst i muzyka R. Friedrich).

Krąg tematyczny lekcji religii dla najmłodszych dzieci obejmuje problematykę im najbliższą. Przez pryzmat rodziny i najbliższego środowiska poznają

¹⁸ *Tato* (brak danych dotyczących autorów tekstu i muzyki), [w:] *Kocham Dobrego Boga...*, s. 30–31.

¹⁹ Brak danych dotyczących autorów tekstu i muzyki.

²⁰ *Święty, święty uśmiechnięty*, [w:] *Kocham Dobrego Boga...*, s. 12.

Boga i teologiczny porządek świata. W szkole ten krąg zostaje poszerzony o problematykę ludu Bożego jako wspólnoty Kościoła.

Dowiadują się, że sam Bóg przemawia do tej wspólnoty i wskazuje jej drogę. Dzieci uczą się rozumieć, co to jest Kościół, kto go stanowi. [...] Katecheza uczy dostrzegać w życiu Kościoła rolę Słowa Bożego skierowanego ku sakramentom, które znajduje w nich swoje uobecnienie i ukoronowanie²¹.

Piosenki religijne proponowane przez *Śpiewnik katechetyczny* przemawiają językiem informacji i interpretatora wydarzeń, odwołują się do katechizmu, są tekstami prezentującymi uniwersalny porządek moralny. Mówią o tym tytuły wybranych przykładowo piosenek:

Bóg stwarza świat – dostrzegając piękno i mądrość stworzenia, dzieci uczą się odkrywać w przyrodzie ślady Boga Stwórcy:

[...] Ci, co czyste serca mają, Pana Boga oglądają.
Jego dzieła podziwiają, uwielbiają, wychwalają.
Poznawanie przez kochanie, w modlitwie, w szacunku,
W poznawaniu, w miłowaniu nie ma odpoczynku²².

Dziękuję za dar życia – piosenka poucza o konieczności dziękowania Bogu za dar życia, obowiązku szacunku dla każdego życia:

[...] Mój dobry Ojczy, w niebie stworzyłeś mnie dla Siebie.
Jestem, rosnę, miłuję, dziękuję Boże, dziękuję!²³

Pointą piosenki *Dzieci Boże kochają każdego człowieka* jest przekonanie o potrzebie miłości i służby wobec każdego bliźniego ze względu za przykazanie Chrystusa:

Nie będę myśleć tylko o sobie,
Przyjdę z pomocą drugiej osobie.
Miłujcie się wzajemnie, jak ja Was umiłowałem.
Pan Jezus wszystko czyni z miłości
Do swego Ojca i do ludzkości
Miłujcie się wzajemnie, jak ja Was umiłowałem²⁴.

O rodzinie jako domowym Kościele i wspólnej trosce o chrześcijański styl życia mówi piosenka *Rodzina chrześcijańska*:

Rodzina chrześcijańska Chrystusem zaszczycona,
Chrystusa zaprosiła do rodzinnego grona.
Rodzina chrześcijańska jest domowym Kościołem,
Chrystus ma pierwsze miejsce w modlitwie i za stołem.

²¹ *Przyjmij moją miłość Panie Jezu...*, s. 30.

²² *Bóg stwarza świat*, tekst J.T. Osuch, muzyka T. Łękawa, [w:] *Przyjmij moją miłość...*, s. 31.

²³ *Dziękuję za dar życia*, tekst J.T. Osuch, muzyka T. Łękawa, [w:] *Przyjmij moją miłość...*, s. 33.

²⁴ *Dzieci Boże kochają każdego człowieka*, tekst J.T. Osuch, muzyka T. Łękawa, [w:] *Przyjmij moją miłość...*, s. 35.

Z Chrystusem odpoczywa, dla Chrystusa pracuje,
Na prawie Chrystusowym swoje życie kształtuje²⁵.

Obecność w śpiewniku takich tekstów, jak *Każdy grzech jest odejściem od Boga* i *Bóg ogłasza przykazania*, pomaga w przyswajaniu Dekalogu jako drogowskazu w codziennym postępowaniu i zachęca do podjęcia postanowienia unikania grzechu. Cały proces nauczania religii w młodszych klasach szkolnych jest przygotowaniem do udziału w sakramentach pokuty i Eucharystii. Repertuar piosenek przygotowujących do tej uroczystości jest bardzo bogaty. Oto niektóre z nich: *Cieszymy się Jezu tym pięknym dniem*, *Ogłaszamy dzień radości*, *Przyjmij moją miłość Panie*, *Gdy do mnie przychodzisz mój Panie*, *Dobry Panie Jezu w niebie*, *Tyś powiedział Jezu żeś jest Chlebem Żywym*, *Od dawna na Boga czekamy*, *Jezu Tyś naszym Bogiem na wieki*, *Obiecujemy być z Tobą*.

Zasadniczą kanwą trzeciego roku katechizacji jest rok liturgiczny, w kontekście którego występuje drugi, zasadniczy element programu katechetycznego – Pismo św. Starego i Nowego Testamentu. Uczniowie mają za szczególne zadanie w tym roku nauki religii – pogłębienie życia eucharystycznego, życia pokuty i wprowadzenia w życie Kościoła²⁶.

Oto przykładowa tematyka wybranych fragmentów piosenek.

1) Jezus jako przyjaciel dzieci i dzieci jako uczniowie Jezusa:

Czasem jestem beznadziejny
I krok mój coraz bardziej chwiejny.
Jezus, przyjaciel, dłoń podaje,
Bożej energii zawsze mi dodaje.
 Ja jestem uczniem Pana Jezusa.
 Mój Nauczyciel mi imponuje.
 Mojego Boga nauczyciela
 Gorąco kocham i naśladowuję²⁷ (brak autorów tekstu i muzyki);

2) o postawie służby i miłości do Boga:

Chociaż byś był pełen win, jak ten marnotrawny syn,
On cię przyjmie, zbawi cię, jeśli upokorzysz się²⁸ (brak autorów tekstu i muzyki);

3) o świadomości grzechu i pokucie:

Przepróż, nie czekaj, wyznaj, nie zwlekaj,
Przyznaj się do winy, żałuj za swe czyny.
Bóg zna cię doskonale, czeka na cię w konfesjonale²⁹ (brak autorów tekstu i muzyki);

4) śmierć Jezusa na krzyżu przywraca godność dziecka Bożego:

Twoja śmierć na krzyżu mnie przemienia.
W Twojej śmierci jest siła – odrodzenia³⁰ (brak autorów tekstu i muzyki).

²⁵ *Rodzina chrześcijańska*, tekst J.T. Osuch, muzyka T. Łękawa, [w:] *Przyjmij moją miłość...*, s. 39.

²⁶ Tamże, s. 55.

²⁷ Zbiory własne autorki pracy.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

Przytoczone teksty i incipity są piosenkami religijnymi. Wiele z nich nadaje się do inscenizowania mimiką, gestem i ruchem. Utwory te katechetom pomagają w przybliżaniu dzieciom materiału programowego, a uczniom w zapamiętywaniu i przeżywaniu.

Piosenka religijna w życiu dziecka zaspokaja jego potrzebę zabawy, jest ważnym elementem integracyjnym, sprzyja wytwarzaniu się wspólnoty przeżyć i związków emocjonalnych. Ukazuje dzieciom wiele dobrych postaw, które pomagają im dorastać. Czy to będzie przeczytanie do ostatniej strony nudnej lektury, ranne wstawanie bez opieszałości, odrabianie lekcji, wynoszenie śmieci – będzie to zawsze uczenie się cierpliwości i wierności w powtarzanych czynnościach, bez których nie ma owoców.

Współczesny model edukacji zaleca integrowanie różnych dziedzin wiedzy. Analizując treści zawarte w programach do edukacji wczesnoszkolnej, w tym również katechezy, znajdujemy pola zbieżności, które mogą być realizowane w ramach połączonych wysiłków wychowawczych kształcenia religijnego, historycznego, patriotycznego i artystycznego.

Dzieci biorące udział w katechizacji zazwyczaj chodzą do kościoła, uczestniczą w Eucharystii i różnych nabożeństwach. Poznają pieśni religijne w sensie definiowanym przez magisterium Kościoła. Włączają się w śpiew wiernych. Poznają kolędy, pieśni maryjne, wielkopostne, adwentowe i inne okolicznościowe. Istnieje jednak repertuar, który w szczególny sposób przemawia do wyobraźni, umysłów, serc, emocji dziecka. Do takich pieśni należą między innymi: *Kiedys o Jezu chodził po świecie*, *Panie Jezu zabierzemy Cię do domu*, *Boża radość jak rzeka*, *Bóg kiedyś stał się jednym z nas*, *Jezus jest tu*, *Pan Jezus już się zbliża*, *Jak w uczniowskim zeszycie* i inne. Włączając się w śpiew, w piękną oprawę liturgiczną nabożeństwa, dziecko staje się uczestnikiem silnych przeżyć, które poruszają jego serce i wnikają w głąb – tam, gdzie rodzą się ludzkie wybory i postawy, a więc niosą ogromny potencjał wychowawczy.

Summary

Applicating Educational Potential of a Religious Song in Shaping Child's Behaviour at an Early School Age

The aim of this article is to present the educational potential present in religious songs which are dedicated to children of early school age. The text presents necessary conditions, which make the lyrics a serious and emotional subject for young recipients. The author made a short revision of XIXth and XXth century school songbooks in order to find religious songs. The author used several lyrics of the modern religious songs to present their education values which might be used at work with children.

Keywords: religious song, education, early school age.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.20>

Monika STAWIARSKA-LIETZAU

Decyzje edukacyjne młodzieży w erze globalizacji. Motywy studiowania za granicą – doniesienie z badań

Słowa kluczowe: globalizacja, motywy studiowania za granicą, studenci polscy i obcy.

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwa cechuje

[...] globalizacja działań ekonomicznych, wzrost znaczenia wiedzy jako przepustki do udziału w podstawowych działaniach ludzkości oraz rozprzestrzeniająca się demokratyzacja systemów politycznych. Edukacja w ogóle, a wyższa edukacja w szczególności, są ważnym czynnikiem w budowaniu fundamentów pod taką ewolucję społeczeństwa. Prawdopodobnie odegra ona pierwszoplanową rolę w globalizacji i wpłynie na kierunek jej ewolucji lub będzie punktem wyjściowym dla bardziej spójnych wizji problemów globalnych i sprawiedliwszego podziału tego, co wszyscy produkujemy i konsumujemy, czy też stanie się symbolem zglobalizowanej swobody przepływu kapitału, dóbr, sztuki i informacji¹.

Sprostanie wymogom globalizacji obejmuje umiędzynarodawianie edukacji, co nakłada na państwa i ich instytucje odpowiedzialność za zachęcanie studentów i stwarzanie im warunków do zdobywania doświadczeń edukacyjnych w innych krajach poprzez uczestnictwo w krótko- i długoterminowych studiach na zagranicznych uczelniach, praktykach zawodowych, wymianach studentów, itp. Studenci z kolei muszą odpowiedzieć na te zachęty zainteresowaniem i podję-

¹ J. Sadlak, *Globalizacja nie powinna być postrzegana jako odgórny, zakrojony na ogromną skalę plan zagrażający zróżnicowaniu kulturalnemu lub jako nienasycony, zglobalizowany komercjalizm*, „Forum Akademickie” 1998, nr 10, <http://www.forumakad.pl/archiwum/98/10/artykuly/10-studia.htm> [stan z 4.10.2014].

ciem wyzwania, jakim jest decyzja o uczestnictwie w studiach za granicą. Ważne jest w tym kontekście poznanie czynników, które wpływają na intencje takiego uczestnictwa, jak i na rzeczywiste uczestnictwo. Salisbury i współpracownicy wskazują, że proces od początkowej myśli o wyjeździe do samego wyjazdu może trwać miesiące lub lata i być zapoczątkowany jeszcze przed rozpoczęciem studiów, gdy uczeń rozwija różnorodne zainteresowania i gromadzi doświadczenia mogące później zaowocować decyzją o studiach za granicą².

Jednym z istotnych aspektów badanych w związku z podejmowaniem decyzji edukacyjnych przez studentów jest poznanie ich motywacji do studiowania za granicą. Dotychczasowe wyniki badań wskazują na różnorodne powody, dla których studenci uczestniczą lub wyrażają gotowość do uczestnictwa w zagranicznych studiach. Różna jest także ich względna waga w zależności od badanej grupy studentów. Najczęściej wymienianymi motywami są: zwiększenie umiejętności w zakresie posługiwania się językami obcymi, poznanie innych kultur i obyczajów oraz rozwój kariery zawodowej³. Studia zagraniczne mogą w percepcji studentów pomóc im w rozwoju ważnych z zawodowego punktu widzenia kompetencji, takich jak swobodne posługiwanie się językami, wzrost świadomości międzykulturowej czy poszerzenie globalnego światopoglądu⁴. Studenci rozumieją, że informacja o odbyciu zagranicznych studiów czy stażów może być ich atutem w CV. Relyea, Cocchiera i Studdard wykazali na przykład, że podjęcie decyzji o studiowaniu za granicą pozostaje w związku ze skłonnością do ryzyka oraz przypisywaniem wartości karierze zawodowej. Ci studenci, którzy wykazywali wysoką skłonność do ryzyka, a jednocześnie wysoko oceniali wartość kariery, częściej decydowali się na zagraniczne studia⁵. Jest to spójne z oczekiwaniami pracodawców, którzy spostrzegają studiowanie za granicą jako ważne i pozytywne doświadczenie potencjalnych pracowników, a studenci, którzy uzyskali międzynarodowe wykształcenie, są uważani za bardziej uzdolnionych i zmotywowanych⁶.

² M. Salisbury, M. Paulsen, E. Pascarella, *To see the world or stay at home: Applying an integrated student choice model to explore the gender gap in the intent to study abroad*, „Research in Higher Education” 2010, nr 51, s. 615–640.

³ S. Goldstein, R. Kim, *Predictors of US college students' participation in study abroad programs: A longitudinal study*, „International Journal of Intercultural Relations” 2006, nr 30, s. 507–521; J. Kasravi, *Factors influencing the decision to study abroad for students of color: Moving beyond the barriers (Doctoral Dissertation)* 2009, http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/55058/Kasravi_umn_0130E_10602.pdf?sequence=1&isAllowed=y [stan z 3.09.2014].

⁴ W. Nash, P. Borstorff, *The Case for a Study Abroad Program in Higher Education Business Schools*, <http://abeweb.org/proceedings/Proceedings13/Borstorff.pdf> [stan z 25.09.2014].

⁵ C. Relyea, F. Cocchiera, N. Studdard, *The Effect of Perceived Value in the Decision to Participate in Study Abroad Programs*, „Journal of Teaching in International Business” 2008, nr 19 (4), s. 346–361.

⁶ M. Salisbury, M. Paulsen, E. Pascarella, dz. cyt.; W. Nash, P. Borstorff, *The Case for a Study Abroad Program in Higher Education Business Schools* <http://abeweb.org/proceedings/>

Niektórzy studenci mogą decydować się na udział w studiach zagranicznych z powodu swoich zainteresowań odmiennością i chęcią zrozumienia innych kultur⁷. Goldstein i Kim badali między innymi związek między oczekiwaniami i postawami międzykulturowymi wśród amerykańskich studentów a ich chęcią studiowania za granicą i wykazali, że zmienne te odgrywały znacznie ważniejszą rolę w gotowości do wyjazdu niż czynniki akademickie i związane z karierą zawodową⁸. Jak wskazują badania nad efektami udziału w studiach za granicą, uczestniczący w nich studenci rozwijają głębsze zrozumienie i szacunek dla globalnych problemów, bardziej przychylne postawy wobec innych kultur, umiejętności w zakresie komunikowania się międzynarodowego⁹. Polepszają rozumienie innych kultur, ras, zwyczajów czy praktyk biznesowych, co zwiększa tolerancję, szacunek dla odmienności oraz poszerza światopogląd¹⁰.

Inny rodzaj motywacji leżącej u podstaw zainteresowań młodzieży studiami zagranicznymi ma charakter hedonistyczny. Dla niektórych studentów wyjazd za granicę to okazja do zabawy, poznawania innych osób czy przeżycia przygody. Forsey, Broomhall i Davis przeprowadzili wśród australijskich studentów badania mające na celu poznanie ich oczekiwań związanych z wyjazdem na studia zagraniczne. Okazało się, że połowa studentów wskazała jako najważniejsze motywy: mieć dobrą zabawę, podróżować, poznać nowych przyjaciół. Spostrzegli oni także wyjazd zagraniczny jako przerwę od codziennej pracy na rodzimym uniwersytecie¹¹. Badania He i Chen wykazały, że dwa najistotniejsze motywy leżące u podstaw studenckich decyzji o wyjeździe na studia zagraniczne to turystyka i kontakty społeczne. Nauka języka i program studiów miały mniejsze znaczenie¹². Podobne wyniki uzyskali King i Young w badaniach, które przeprowadzili na jednym z amerykańskich uniwersytetów wśród studentów, którzy nie podjęli jeszcze studiów zagranicznych. Okazało się, że największy wpływ na zainteresowanie wyjazdem za granicę miały pragnienia: doświadczenia życia

Proceedings13/Borstorff.pdf [stan z 25.09.2014]; D. Naffziger, J. Bott, C. Mueller, *Study abroad: Validating the factor analysis of student choices*, „International Business: Research, Teaching and Practice” 2010, nr 4, s. 72–81.

⁷ S. Twombly, M. Salisbury, S. Tumanut, P. Klute, *Study Abroad in a New Global Century: Renewing the Promise, Refining the Purpose*, ASHE Higher Education Report, Volume 38, Number 4, 2012.

⁸ Tamże.

⁹ M. Salisbury, P. Umbach, M. Paulsen, E. Pascarella, *Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad*, „Research in Higher Education” 2009, nr 50 (2), s. 119–143.

¹⁰ G. Praetzel, J. Curcio, J. Dilorenzo, *Making study abroad a reality for all students*, „International Advances in Economic Research” 1996, nr 2 (2), s. 174–182.

¹¹ M. Forsey, S. Broomhall, J. Davis, *Broadening the Mind? Australian Student Reflections on the Experience of Overseas Study*, „Journal of Studies in International Education” 2011, nr 16, s. 128–139.

¹² N. He, R. Chen, *Motivations of American Students toward Selections of Overseas Educational Programs*, „International Journal of Hospitality and Tourism Administration” 2010, nr 11 (4), s. 347–359.

w innej kulturze, podróżowania i przeżycia przygody, rozwoju osobistego oraz chęć nauczenia się czegoś o danym kraju. Nauka języka i przyszła kariera wymieniane były jako mniej istotne motywy wyjazdu¹³.

W badaniach nad motywacją studentów do studiowania za granicą często przejawiają się także motywy o charakterze transgresyjnym. Studenci często spostrzegają takie doświadczenie jako szansę na rozwój osobisty, uzyskanie lepszego wglądu w siebie, innych ludzi oraz to, czego chcą od życia. Rozszerzają granice eksploracji i wypróbują nowe doświadczenia, aby lepiej poznać swoje mocne strony i słabości. Zaczynają rozumieć swoje życie z innej perspektywy¹⁴. Pozytywną rolę studiowania za granicą dla rozwoju osobistego potwierdzają także wyniki badań nad konsekwencjami takiego doświadczenia. Na przykład Dwyer i Peters wykazały na podstawie badań ponad 3400 studentów, że ci, którzy przebywali za granicą, spostrzegali siebie po powrocie jako bardziej dojrzałych i pewnych siebie. Przejawiali także większą tolerancję dla niepewności i umiejętność analizowania problemów z różnych perspektyw¹⁵.

Motywy wyjazdów na studia zagraniczne po części są wspólne dla młodzieży pochodzącej z różnych stron świata, po części zaś zależne od sytuacji społecznej, gospodarczej i politycznej w danym kraju. W krajach rozwijających się obok motywacji związanych z poznawaniem innych kultur, rozwojem kariery i rozwojem osobistym pojawiają się motywy dotyczące jakości i warunków życia. Wśród czynników skłaniających młodzież tych krajów do studiowania za granicą wymieniane są: lepszy poziom nauczania, obiecujący rozwój kariery, lepsze możliwości zawodowe i satysfakcja z pracy czy lepsze zarobki¹⁶. Na przykład Ali i Ali badali grupę pakistańskich studentów, którzy wyjechali z kraju na studia do Australii, Wielkiej Brytanii, Kanady i USA, oraz grupę, która planowała wyjazd na studia zagraniczne w ciągu dwóch lat od momentu przeprowadzenia badania. Badania te ujawniły 3 główne grupy powodów wyjazdu: poziom edukacji w kraju ojczystym (sposobem przez studentów mniejszych możliwości zdobywania kwalifikacji podczas stażów, niższych standardów edukacyjnych oraz mniejszą różnorodność kierunków studiów), motywy społeczne i osobiste (rozwój osobisty, pragnienie życia na własną rękę oraz uzyskanie wiedzy o innych miejscach i kulturach) oraz jakość życia. Ta trzecia grupa obejmująca powody takie, jak: brak bezpieczeństwa i opieki, brak humanitaryzmu

¹³ L. King, J. Young, *Education for the 21st century*, „Die Unterrichtspraxis/ Teaching German” 1994, nr 27, za: M. Li, J. Olson, I. Friese, *Student's Study Abroad Plans: the Influence of Motivational and Personality Factors*, „Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad” 2013, vol. 23, s. 73–86.

¹⁴ N. Ali, A. Ali, *Psychosocial Factors Influencing Decision of Young Adults to Study Abroad*, „Pakistan Journal of Rehabilitation” 2013, nr 2 (1), s. 38–45.

¹⁵ M. Dwyer, C. Peters, *The benefits of study abroad*, http://www.transitionsabroad.com/publications/magazine/0403/benefits_study_abroad.shtml [stan z 10.09.2014].

¹⁶ R. Hillel, *Who is afraid of the brain drain? Human capital flight and growth in developing countries*. Stanford institute for economic policy research, 2002, za: N. Ali, A. Ali, dz. cyt.

i sprawiedliwości oraz wzrost przestępczości i terroryzmu okazała się najistotniejszą dla podjęcia decyzji o studiowaniu za granicą¹⁷.

Badania nad motywacją studentów do studiowania za granicą pokazują, że deklarowane i rzeczywiste powody wyjazdu są bardzo różnorodne. Nie oznacza to jednak, że wzajemnie się one wykluczają. Bardziej prawdopodobnie – te często całkowicie odmienne cele (np. zabawa i nauka języka) współwystępują ze sobą i wchodzi w interakcje z innymi czynnikami sytuacyjnymi i podmiotowymi, owocując decyzją o podjęciu wyzwania, jakim są studia za granicą, lub nie.

Jako że przyczyny wyjazdów na krótko- i długoterminowe studia zagraniczne mogą się różnić w zależności od jakości życia w danym kraju, sytuacji ekonomicznej studentów, rozpowszechnienia programów studiów zagranicznych na uniwersytetach i wielu innych czynników, istotne wydaje się prowadzenie badań uwzględniających specyfikę danego kraju. Celem prezentowanych w niniejszym artykule badań jest analiza motywów wyjazdu na studia zagraniczne polskich studentów oraz porównanie ich z motywami, jakimi kierowała się grupa studentów zagranicznych studiujących w Polsce. W badaniach polskiej młodzieży skoncentrowano się na analizie gotowości do studiowania za granicą i jej związku z różnymi potencjalnymi motywami wyjazdu. Jak wskazują Hackney i współpracownicy, proces podejmowania decyzji o podjęciu studiów zagranicznych obejmuje trzy poziomy:

- a) rozwój predyspozycji lub zamiaru studiowania zagranicą,
- b) poszukiwanie odpowiedniego programu i uczelni,
- c) wybór określonego miejsca i programu i wyjazd.

Proces ten poprzedzony jest gotowością do podjęcia studiów zagranicznych.

Gotowość jest prekursorem zamiaru lub wyboru i najbardziej podstawowym konstruktem w procesie studiowania zagranicą. Wyrażenie zamiaru lub wybór studiów zagranicznych sugeruje, że jednostka już się zdecydowała i że istnieją zasoby, aby te działania podjąć. Gotowość z kolei mierzy otwartość studentów na uczestnictwo w studiach zagranicznych niezależnie od tego, czy mają oni niezbędne zasoby, czy też nie¹⁸.

Biorąc pod uwagę przedstawiony powyżej sposób rozumienia gotowości do studiowania za granicą, postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest względna ważność różnych motywów wyjazdu na studia zagraniczne w grupie polskich studentów?
2. Czy istnieją różnice w ważności motywów wyjazdu na studia zagraniczne między polskimi studentami o różnej gotowości do podjęcia takich studiów?
3. Czy istnieją różnice w ważności motywów leżących u podłoża decyzji o studiowaniu za granicą między studentami polskimi i zagranicznymi?

¹⁷ Tamże.

¹⁸ K. Hackney, D. Boggs, A. Borozan, *An Empirical Study of Student Willingness to Study Abroad*, „Journal of Teaching in International Business” 2012, nr 23, s. 126.

1. Metoda badań

W badaniach wzięło udział 66 polskich studentów I i II roku studiów licencjackich, studiujących w Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, w tym 56 kobiet i 10 mężczyzn (średnia wieku 20,32, odchylenie stand. 1,337), oraz 23 studentów zagranicznych II roku studiów licencjackich, studiujących w Akademii Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie, w tym 6 kobiet i 17 mężczyzn (średnia wieku 21,26 odchylenie stand. 2,341). Obcokrajowcy w większości pochodzili z Turcji (12 osób) i Ukrainy (5 osób), a także Białorusi, Tadżykistanu (po 2 osoby), Kazachstanu i Azerbejdżanu (po 1 osobie).

Za zmienną zależną przyjęto gotowość do studiowania za granicą. Jej pomiaru dokonano poprzez zadanie badanym dwóch pytań:

1. Czy rozważałeś kiedykolwiek możliwość podjęcia studiów za granicą? (odpowiedzi: tak, nie).
2. Czy byłbyś skłonny podjąć studia za granicą (przy założeniu, że nie istnieją powody obiektywne, np. brak środków finansowych)? (odpowiedzi: zdecydowanie nie, raczej nie, raczej tak, zdecydowanie tak).

W analizie motywów studiowania za granicą uwzględniono 20 powodów. Motywy te podzielone zostały na kategorie:

- kariera: dyplom zagranicznego uniwersytetu może mi pomóc w rozwoju kariery, dyplom zagranicznego uniwersytetu będzie moim atutem na rynku pracy, kierunek studiów nie jest dostępny w Polsce, zdobycie doświadczenia zawodowego, nauka języka;
- rozwój osobisty: chęć przeżycia czegoś nowego, potrzeba zmiany w życiu, chęć odnalezienia sensu życia, chęć sprawdzenia siebie, chęć udowodnienia innym, że poradzę sobie;
- jakość życia: niemożność lub małe szanse znalezienia pracy w Polsce, niemożność lub małe szanse zdobycia dobrze płatnej pracy w Polsce, niezadowolenie z sytuacji politycznej w Polsce, ogólne niezadowolenie z życia w Polsce, obawa, że w Polsce odniosę porażkę;
- kultura: poznanie innych kultur, chęć osiedlenia się za granicą, sympatia do wybranego kraju;
- motywy osobiste: odseparowanie się od spraw rodzinnych/osobistych w Polsce, chęć dołączenia/bycia z bliską osobą.

Studenci mogli dodatkowo uzupełnić tę listę o własne motywy, uzupełniając wolne miejsce w kategorii „inne”. Taką samą listę motywów otrzymali studenci zagraniczni studiujący w Polsce. W wersji dla obcokrajowców Polska zastąpiona została określeniem „twój kraj”. Zadaniem studentów było określenie na 6-stopniowej skali (od 1 – w ogóle nieistotny, do 6 – bardzo istotny), jak ważne *byłyby* dla nich (lub *były* – w przypadku studentów zagranicznych) podane na liście powody podjęcia studiów na zagranicznej uczelni. Listę motywów wyjazdu stworzono częściowo w oparciu na badaniach pilotażowych, a także uwzględ-

niwszy literaturę przedmiotu. W badaniach pilotażowych wzięło udział 40 studentów AJD w Częstochowie, którzy zostali poproszeni o podanie 5 powodów, które mogłyby skłonić ich ogólnie do dłuższego wyjazdu za granicę¹⁹. Uzyskano ogółem 193 odpowiedzi ($x=4,825$). Na podstawie zebranego materiału stworzono listę powodów, przy czym te, które się powtarzały, pogrupowano razem. W ten sposób uzyskano listę 27 powodów. Do badania właściwego wykorzystano listę 17 powodów wybranych przez co najmniej 3 osoby, którą uzupełniono o motywy dotyczące wartości dyplomu zagranicznej uczelni oraz niedostępności danego kierunku studiów w kraju ojczystym.

2. Motywy studiowania za granicą – w świetle badań własnych

Badani studenci mieli za zadanie określić na 6-stopniowej skali, jak ważne byłyby dla nich różne powody podjęcia studiów zagranicą. W tabeli 1 znajdują się wyniki określające ważność poszczególnych motywów w grupie polskich studentów.

Najważniejsze zdaniem polskich studentów powody podjęcia studiów zagranicznych dotyczą wpływu takiego doświadczenia na karierę zawodową. Uważają oni, że dyplom zagranicznego uniwersytetu może być atutem na rynku pracy ($\bar{x}=5,07$) i pomóc w rozwoju kariery ($\bar{x}=5,01$), równie ważna jest dla nich nauka języka ($\bar{x}=5,06$) i zdobycie doświadczenia zawodowego ($\bar{x}=4,81$).

Kolejne pod względem ważności motywy zaliczone zostały do kategorii jakości życia w kraju ojczystym, choć są one bezpośrednio powiązane z karierą zawodową. Są to: niemożność zdobycia dobrze płatnej pracy ($\bar{x}=4,72$) oraz żadnej pracy w Polsce ($\bar{x}=4,66$). Następne w kolejności powody studiowania za granicą dotyczą możliwości poznania nowej kultury ($\bar{x}=4,38$) i rozwoju osobistego: chęci przeżycia czegoś nowego ($\bar{x}=4,63$), sprawdzenia siebie ($\bar{x}=4,31$), potrzeby zmiany w życiu ($\bar{x}=4,07$), chęci udowodnienia innym, że sobie poradzą ($\bar{x}=3,72$).

Tabela 1. Motywy studiowania za granicą – polscy studenci (N=66)

Motywy studiowania za granicą	Średnia M	Odch. std. – SD
1. Dyplom zagranicznego uniwersytetu może mi pomóc w rozwoju kariery	5,01	1,18
2. Dyplom zagranicznego uniwersytetu będzie moim atutem na rynku pracy	5,07	1,06
3. Kierunek studiów nie jest dostępny w Polsce	2,84	1,58
4. Niemożność znalezienia żadnej pracy w Polsce	4,66	1,33
5. Niemożność znalezienia dobrze płatnej pracy w Polsce	4,72	1,34

¹⁹ Por. M. Stawiarska-Lietzau, *Wybrane uwarunkowania gotowości do migracji – doniesienie z badań*, Wydawnictwo PAU, Kraków (artykuł zrecenzowany, w druku).

Tabela 1. Motywy studiowania za granicą... (cd.)

Motywy studiowania za granicą	Średnia M	Odch. std. – SD
6. Nauka języka	5,06	1,34
7. Zdobywanie doświadczenia zawodowego	4,81	1,38
8. Poznanie nowej kultury	4,38	1,62
9. Niezadowolenie z sytuacji politycznej w Polsce	3,69	1,73
10. Ogólne niezadowolenie z życia w Polsce	3,26	1,66
11. Odseparowanie od spraw rodzinnych/osobistych w Polsce	2,65	1,92
12. Chęć przeżycia czegoś nowego	4,63	1,37
13. Potrzeba zmiany w życiu	4,07	1,62
14. Chęć odnalezienia sensu życia	3,15	1,68
15. Chęć sprawdzenia siebie	4,31	1,42
16. Chęć udowodnienia innym, że poradzę sobie	3,72	1,61
17. Obawa, że w Polsce odniosę porażkę	2,83	1,66
18. Chęć dołączenia/bycia z bliską osobą	3,28	1,92
19. Chęć osiedlenia się za granicą	2,96	1,70
20. Sympatia do wybranego kraju	3,37	1,64
21. Inny	—	—

Za średnio ważne powody studiowania za granicą uznali studenci niezadowolenie z sytuacji politycznej w Polsce ($\bar{x} = 3,69$), sympatię do wybranego kraju ($\bar{x} = 3,37$), chęć dołączenia/bycia z bliską osobą ($\bar{x} = 3,28$), ogólne niezadowolenie z życia w Polsce ($\bar{x} = 3,26$), chęć odnalezienia sensu życia ($\bar{x} = 3,15$). Najmniej ważne okazały się: chęć osiedlenia się za granicą ($\bar{x} = 2,96$), niedostępność kierunku studiów w Polsce ($\bar{x} = 2,84$), obawa o odniesienie porażki w Polsce ($\bar{x} = 2,83$) i odseparowanie się od spraw rodzinnych/osobistych ($\bar{x} = 2,65$).

Tabela 2. Gotowość do studiowania za granicą

Czy rozważałeś kiedykolwiek możliwość studiowania za granicą?	N	%
Tak	27	39,9
Nie	39	59,1
Ogółem	66	100
Czy byłbyś skłonny podjąć studia za granicą?	N	%
Zdecydowanie tak	11	16,7
Raczej tak	34	51,5
Raczej nie	20	30,3
Zdecydowanie nie	1	1,5
Ogółem	66	100

Polscy studenci zapytani zostali także o gotowość do studiowania za granicą (patrz tabela 2). Spośród badanych osób mniej niż połowa – 39,9% – stwierdziła, że rozważała już możliwość studiowania za granicą. Prawie 70% byłoby skłonnych pojąć takie studia, w tym 16,7% osób zdecydowanie wyraża taką gotowość, natomiast 51,5% odpowiedziało „raczej tak”. Tylko jedna osoba zadeklarowała, że zdecydowanie nie chciałaby studiować za granicą, a 30,3% „raczej nie” podjęłoby takich studiów.

Analiza ważności przypisywanej różnym motywom podjęcia studiów na zagranicznej uczelni w zależności od gotowości do studiowania za granicą wykazała, że studenci o wyższej gotowości (tzn. ci, którzy zadeklarowali, że byliby zdecydowanie skłonni lub raczej skłonni do studiowania za granicą) uznali średnio za bardziej ważne 19 spośród 20 analizowanych motywów (patrz tabela 3). Wyjątkiem była chęć dołączenia/bycia z bliską osobą, którą osoby o niskiej gotowości oceniły nieco wyżej. Test istotności różnic t-Studenta wykazał, że odnotowane różnice średnich między obiema grupami są istotne statystycznie aż dla 11 motywów.

Tabela 3. Motywy studiowania za granicą a gotowość do podjęcia studiów

Motywy studiowania za granicą	Gotowość do studiowania za granicą		Niska gotowość N=21		Wysoka gotowość N=45		Wartość t	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Dyplom zagranicznego uniwersytetu może mi pomóc w rozwoju kariery	4,23	1,37	5,37	0,88	-4,05	0,0001*		
2. Dyplom zagranicznego uniwersytetu będzie moim atutem na rynku pracy	4,62	1,24	5,29	0,89	-2,49	0,01*		
3. Kierunek studiów nie jest dostępny w Polsce	2,76	1,44	2,89	1,65	-0,31	n.i.		
4. Niemożność znalezienia żadnej pracy w Polsce	4,24	1,37	4,86	1,29	-1,81	n.i.		
5. Niemożność znalezienia dobrze płatnej pracy w Polsce	4,33	1,46	4,91	1,26	-1,65	n.i.		
6. Nauka języka	4,57	1,63	5,29	1,14	-2,06	0,04*		
7. Zdobycie doświadczenia zawodowego	4,19	1,63	5,09	1,16	-2,55	0,01*		
8. Poznanie nowej kultury	3,66	1,49	4,71	1,59	-2,53	0,01*		
9. Niezadowolenie z sytuacji politycznej w Polsce	3,04	1,68	4,00	1,69	-2,13	0,03*		
10. Ogólne niezadowolenie z życia w Polsce	2,76	1,58	3,49	1,66	-1,68	n.i.		
11. Odseparowanie od spraw rodzinnych/osobistych w Polsce	2,38	2,01	2,78	1,88	-0,78	n.i.		
12. Chęć przeżycia czegoś nowego	3,95	1,46	4,95	1,22	-2,91	0,004*		

Tabela 3. Motywy studiowania za granicą... (cd.)

Motywy studiowania za granicą	Niska gotowość N=21		Wysoka gotowość N=45		Wartość t	p
	M	SD	M	SD		
13. Potrzeba zmiany w życiu	3,43	1,57	4,37	1,57	-2,29	0,02*
14. Chęć odnalezienia sensu życia	2,24	1,41	3,57	1,64	-3,22	0,002*
15. Chęć sprawdzenia siebie	3,61	1,36	4,62	1,35	-2,80	0,006*
16. Chęć udowodnienia innym, że poradzę sobie	3,19	1,47	3,98	1,63	-1,88	n.i.
17. Obawa, że w Polsce odniosę porażkę	2,43	1,39	3,02	1,75	-1,36	n.i.
18. Chęć dołączenia/bycia z bliską osobą	3,62	1,80	3,13	1,97	0,96	n.i.
19. Chęć osiedlenia się za granicą	2,24	1,30	3,31	1,77	-2,48	0,01*
20. Sympatia do wybranego kraju	2,90	1,55	3,60	1,65	-1,62	n.i.

Osoby o wysokiej gotowości do studiowania za granicą istotnie różnią się od osób o niskiej gotowości przekonaniem, że dyplom zagranicznego uniwersytetu może im pomóc w rozwoju kariery (różnica średnich 1,14, $p=0,0001$), być atutem na rynku pracy (różnica średnich 0,62, $p=0,01$), są bardziej zmotywowane do nauki języka (różnica średnich 0,62, $p=0,04$) i zdobycia doświadczenia zawodowego podczas studiów zagranicznych (różnica średnich 0,90, $p=0,01$), ważniejsze jest dla nich także poznanie innej kultury (różnica średnich 1,05, $p=0,01$). Osoby te za bardziej istotne w porównaniu z osobami o niskiej gotowości do studiowania za granicą uznały także motywy związane z rozwojem osobistym: chęć przeżycia czegoś nowego (różnica średnich 1, $p=0,004$), chęć sprawdzenia siebie (różnica średnich 1,01, $p=0,006$), potrzebę zmiany w życiu (różnica średnich 0,94, $p=0,02$) i chęć odnalezienia sensu życia (różnica średnich 1,33, $p=0,002$), a także niezadowolenie z sytuacji politycznej w Polsce (różnica średnich 0,96, $p=0,03$) i chęć osiedlenia się za granicą (różnica średnich 1,07, $p=0,01$).

W tabeli 4 zamieszczone zostało porównanie ważności motywów studiowania za granicą w percepcji polskich i zagranicznych studentów.

W grupie studentów zagranicznych studiujących w Polsce najistotniejszym motywem podjęcia studiów zagranicznych okazało się przekonanie, że dyplom zagranicznego uniwersytetu może pomóc w rozwoju kariery ($\bar{x}=4,56$). Studenci ci za bardzo ważne powody uznali także możliwość poznania innej kultury ($\bar{x}=4,39$), zdobycie doświadczenia zawodowego ($\bar{x}=4,26$), motywy związane z rozwojem osobistym: potrzebę zmiany w życiu ($\bar{x}=4,18$), chęć przeżycia czegoś nowego ($\bar{x}=4,00$), chęć odnalezienia sensu życia ($\bar{x}=3,74$) chęć udowodnienia innym, że sobie poradzę ($\bar{x}=3,71$). Za stosunkowo ważny powód wyboru studiów zagranicznych uznali także sympatię do wybranego kraju ($\bar{x}=4,00$),

naukę języka ($\bar{x} = 3,95$), chęć osiedlenia się za granicą ($\bar{x} = 3,77$), posiadanie dyplomu zagranicznej uczelni będzie atutem na rynku pracy ($\bar{x} = 3,68$) oraz niezadowolenie z sytuacji politycznej w kraju ojczystym ($\bar{x} = 3,52$). Pozostałe motywy uzyskały średnio poniżej 3 punktów, co oznacza, że są były one dla badanych studentów niezbyt ważne.

Tabela 4. Motywy studiowania za granicą w opinii polskich i zagranicznych studentów

Motywy studiowania za granicą	Studenci zagraniczni N=23		Studenci polscy N=66		Wartość t	p
	M	SD	M	SD		
1. Dyplom zagranicznego uniwersytetu może mi pomóc w rozwoju kariery	4,56	1,19	5,01	1,18	-1,56	n.i.
2. Dyplom zagranicznego uniwersytetu będzie moim atutem na rynku pracy	3,68	1,43	5,07	1,06	-4,88	0,00005*
3. Kierunek studiów nie jest dostępny w Polsce/kraju ojczystym	2,08	1,68	2,85	1,58	-1,96	n.i.
4. Niemożność znalezienia żadnej pracy w Polsce/kraju ojczystym	2,21	1,27	4,67	1,33	-7,64	0,00001*
5. Niemożność znalezienia dobrze płatnej pracy w Polsce/kraju ojczystym	2,74	1,42	4,73	1,34	-6,02	0,00001*
6. Nauka języka	3,95	1,69	5,06	1,34	-3,16	0,002*
7. Zdobyć doświadczenia zawodowego	4,26	1,32	4,80	1,38	-1,63	n.i.
8. Poznanie nowej kultury	4,39	1,67	4,38	1,62	0,03	n.i.
9. Niezadowolenie z sytuacji politycznej w Polsce /kraju ojczystym	3,52	1,78	3,69	1,74	-0,41	n.i.
10. Ogólne niezadowolenie z życia w Polsce/kraju ojczystym	2,91	1,66	3,26	1,66	-0,85	n.i.
11. Odseparowanie od spraw rodzinnych/osobistych w Polsce/kraju ojczystym	2,74	1,93	2,65	1,91	0,19	n.i.
12. Chęć przeżycia czegoś nowego	4,00	1,54	4,64	1,38	-1,85	n.i.
13. Potrzeba zmiany w życiu	4,18	1,62	4,07	1,62	0,26	n.i.
14. Chęć odnalezienia sensu życia	3,74	1,89	3,15	1,68	1,39	n.i.
15. Chęć sprawdzenia siebie	3,22	1,78	4,30	1,42	-2,94	0,004*
16. Chęć udowodnienia innym, że poradzę sobie	3,71	1,65	3,73	1,61	-0,03	n.i.
17. Obawa, że w Polsce/kraju ojczystym odniosę porażkę	2,22	1,38	2,83	1,66	-1,59	n.i.
18. Chęć dołączenia/bycia z bliską osobą	2,61	1,75	3,29	1,91	-1,49	n.i.
19. Chęć osiedlenia się za granicą	3,77	1,63	2,96	1,70	1,94	n.i.
20. Sympatia do wybranego kraju	4,00	1,65	3,38	1,64	1,56	n.i.

Porównanie ważności motywów podjęcia studiów między studentami polskimi i zagranicznymi wykazało, że istotne statystycznie różnice dotyczą pięciu motywów. Największe różnice dotyczą motywów związanych z niemożnością znalezienia w kraju ojczystym żadnej pracy (różnica średnich 2,46, $p < 0,000001$) i dobrze płatnej pracy (różnica średnich 1,99, $p < 0,000001$), które polscy studenci uznali za ważniejsze w porównaniu z zagranicznymi. Polacy za ważniejsze uznali także powody: dyplom zagranicznego uniwersytetu będzie atutem na rynku pracy (różnica średnich 1,39, $p = 0,000005$), nauka języka (różnica średnich 1,11, $p = 0,002$) i chęć sprawdzenia siebie (różnica średnich 1,08, $p = 0,004$).

3. Dyskusja wyników

Celem prezentowanych tu badań było poznanie opinii polskich studentów na temat ich gotowości do podjęcia studiów za granicą oraz motywów, które mogłyby ich skłonić do decyzji o studiowaniu na zagranicznym uniwersytecie. Podobnie jak w przypadku badań przeprowadzanych w innych krajach, polscy studenci za główne powody mogące skłonić ich do studiowania za granicą wymieniali karierę zawodową, naukę języka, poznawanie innych kultur oraz rozwój osobisty.

Spośród wszystkich badanych polskich studentów 40% myślało już kiedyś o możliwości studiowania za granicą, a aż 70% wyraziło gotowość do podjęcia takich studiów, choć tylko 17%, czyli 11 osób, zdecydowanie chciałoby studiować w innym kraju. Gotowość do podjęcia studiów za granicą uwarunkowana jest wieloma czynnikami natury osobistej, społecznej, ekonomicznej czy organizacyjnej. Motywacja do studiowania poza krajem jest tylko jednym z nich, ale z pewnością bardzo ważnym. Wiąże się bowiem z korzyściami, jakich studenci oczekują od takiego doświadczenia. Wyniki prezentowanych tu badań wskazują, że studenci o wysokiej gotowości do podjęcia studiów za granicą przypisują poszczególnym powodom wyższą wagę (dotyczyło to aż 19 motywów, a w przypadku 11 różnic były istotne statystycznie), co oznacza prawdopodobnie, że spostrzegają więcej korzyści, jakie mogliby odnieść, studiując w innym kraju.

Najważniejszymi motywami w badanej grupie okazały się motywy związane z karierą zawodową. Polscy studenci spostrzegają odbycie studiów zagranicznych jako atut na rynku pracy, ważny czynnik w rozwoju kariery, możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego oraz zwiększenia kompetencji językowych. Także studenci zagraniczni za najbardziej istotne powody decyzji o podjęciu studiów w Polsce uznali znaczenie dyplomu zagranicznej uczelni jako pomoc w rozwoju kariery i szansę na zdobycie cennego doświadczenia zawodowego. Jest to spójne z wynikami badań, które wskazują, że wielu studentów jest świadomych wartości, jaką takie doświadczenie może mieć dla ich rozwoju za-

wodowego. Szczególnie wyraźne jest to w grupie polskich studentów, którzy za bardzo ważne uznali także motywy związane jednocześnie z pracą i z jakością życia w Polsce: niemożnością znalezienia żadnej pracy i niemożnością znalezienia dobrej pracy. Może to wskazywać, iż polscy studenci widzą w studiach zagranicznych szansę na zdobycie wyraźnej przewagi na trudnym rynku pracy w Polsce, albo być sygnałem obserwowanego w wielu krajach rozwijających się zjawiska drenażu mózgow (*brain drain*) – migracji dobrze wykształconych osób do krajów o wyższym rozwoju gospodarczym²⁰. Polscy studenci, którzy podjęliby studia w innych krajach, mogliby planować pozostanie za granicą także po ich zakończeniu i poszukiwanie tam lepiej płatnej pracy odpowiadającej ich kompetencjom i aspiracjom.

Kolejną wskazaną względem ważności grupę motywów stanowią te związane z poznaniem nowej kultury i rozwojem osobistym. Zarówno polscy, jak i zagraniczni studenci widzą w studiach za granicą nie tylko możliwość zyskania niedostępnych w kraju ojczystym doświadczeń ułatwiających karierę zawodową, ale także rozwijających ich sferę osobowościową – poszerzających granice poznania siebie i innych, kształtujących tożsamość i wzbogacających światopogląd. Chęć przeżycia czegoś nowego, potrzeba zmiany w życiu, chęć sprawdzenia siebie w nowych okolicznościach zostały ocenione jako dość istotne powody podjęcia studiów zagranicznych przez badanych studentów. Są to ważne, szczególnie dla młodych osób, potrzeby, które mogą zostać zaspokojone właśnie poprzez konieczność zmierzenia się z nowym, nieznanym środowiskiem społecznym i kulturowym w obcym kraju, życie na własny rachunek i samodzielne decydowanie o sobie z dala od rodzinnego domu.

Za najmniej istotne motywy studiowania za granicą zarówno polscy, jak i zagraniczni studenci uznali powody osobiste: odseparowanie od spraw rodzinnych i osobistych, chęć przebywania z bliską osobą, a także obawy, że w kraju ojczystym odniosą porażkę czy niezadowolenie z ogólnej sytuacji w swoim kraju. Mało istotne okazało się też to, że dany kierunek studiów mógłby być niedostępny w kraju ojczystym. Wskazuje to, iż studenci spostrzegają studia za granicą przede wszystkim jako szansę na wielostronny rozwój i w swoich decyzjach edukacyjnych kierują się motywacją pozytywną – tym, co mogą zyskać, jak mogą się dodatkowo rozwinąć.

Badania nad motywami skłaniającymi studentów w różnych krajach do podejmowania krótko- i długoterminowych studiów za granicą wskazują na kilka uniwersalnych grup: rozwój kariery, nauka języka, poznawanie innych kultur, szansa na rozwój osobisty. Potwierdziły to także w dużej mierze wyniki analizowanych tu badań. Zarówno polscy studenci, którzy rozważali potencjalne motywy mogące wpłynąć na ich decyzje o studiach w innym kraju, jak zagraniczni studenci studiujący w Polsce, którzy taką decyzję już podjęli, wskazywali na

²⁰ N. Ali, A. Ali, dz. cyt.

bardzo zbliżone grupy motywów. Ujawniły się też jednak pewne różnice kulturowe. Największe dotyczą oceny ważności dwóch motywów: niemożności znalezienia żadnej pracy i dobrze płatnej pracy w kraju ojczystym – oba te motywy zostały wskazane jako znacznie ważniejsze dla polskich niż zagranicznych studentów. Polscy studenci jako istotniejszy wskazali także powód związany z przekonaniem, że dyplom zagranicznego uniwersytetu będzie atutem na rynku pracy. Potwierdza to wyniki badań wskazujące, iż decyzje edukacyjne studentów są powiązane także z jakością życia w kraju ojczystym²¹. Studenci zagraniczni prawdopodobnie lepiej oceniają rynki pracy w swoich krajach niż młodzi Polacy, dla których, jak wspomniano powyżej, decyzja o studiowaniu za granicą może być powiązana z decyzją o emigracji zawodowej. Studenci polscy istotnie wyżej niż zagraniczni ocenili także powód, jakim jest nauka języka, co może być związane z faktem, że studenci zagraniczni studiujący w Polsce posługują się jako językiem wykładowym angielskim, natomiast nauka języka polskiego, który nie ma statusu języka międzynarodowego, nie jest dla nich priorytetem.

Zakończenie

Prezentowane badania obejmujące małe wycinek studenckiej społeczności wskazują, że studenci rozpoczynający edukację w szkołach wyższych są po części świadomi możliwości rozwoju zawodowego i osobistego, jakie dają studia za granicą. W większości wyrażają wstępną gotowość do uczestnictwa w takiej formie kształcenia, choć tylko niewielki ich odsetek zdecydowanie chciałby z niej skorzystać. Im większa jest ich świadomość zysków wynikających z takiego doświadczenia, tym bardziej skłonni są podjąć to wyzwanie. Dlatego bardzo ważne jest ciągle monitorowanie motywacji młodych ludzi do studiowania za granicą i prowadzenie akcji informującej o programach i możliwościach odbycia takich studiów już od pierwszego momentu przekroczenia progów uczelni, a także podkreślanie szerokiego wachlarza korzyści, od nauki języka i zdobywania międzynarodowego doświadczenia zawodowego poprzez rozwój osobisty i poznawanie innych kultur, na walorach towarzyskich i rozrywkowych kończąc. Zwiększy to szanse na przekucie gotowości do studiowania za granicą w dojrzałą decyzję o uczestnictwie w międzynarodowych formach kształcenia.

²¹ Tamże.

Summary

Young People's Educational Decisions in Globalization Era. Studying Abroad Motives – Research Report

In this article research results of polish and foreign students' motives for studying abroad are presented. Participants were 66 polish students of first and second year undergraduate course and 23 foreign students of second year undergraduate course studying in Poland. The results showed that 70% of polish students is ready to study abroad. As main causes of possible departure career motives were pointed out: the diploma of foreign university will be my asset on the job market, the diploma of foreign university is supposed to help me in career development, language learning and professional experience gaining. As important other reasons were also showed – no/low oportunities for well-paid job in home country and no/low job opportunities in the home country. The foreign students as main reasons pointed out: the diploma of foreign university is supposed to help me in career development, meeting other cultures, professional experience gaining.

A comparison of importancy of taking studies aborad motives between polish and foreign students showed that statistically important differences deal with five motives. Polish students comparing to foreign students as more important reasons recognized: no/low job opportunities in the home country, no/low oportunities for well-paid job in home country, he diploma of foreign university will be my asset on the job market, language learning and the desire to prove that I can handle.

Keywords: globalization, studying abroad motives, polish and foreign students.

Maria JANUKOWICZ

Przygotowywanie się nauczycieli szkół podstawowych do lekcji

Słowa kluczowe: warsztat pracy nauczyciela, fazy przygotowywania się do lekcji, pakiet czynności przygotowawczych.

Działanie ludzkie to coś radykalnie odmiennego od odpoczynania. Umożliwia autentyczny postęp, bo jest w nim siła energetyczna. Działanie sprawia, że każda rzecz idzie wedle swojego porządku i trzyma się naznaczonej kolejności. Jest podstawą i zasadą rozwoju człowieka. Niektórzy są działaniami tak przepełnieni, że decydują one o sensie ich życia, o ich jestestwie. Kiedy los obdarzy nas niespodzianie wysokim potencjałem energetycznym, wówczas działania mają dużą dynamikę. Próbujemy nawet oceniać wartość człowieka wedle jego działania, na co zwracał uwagę Arystoteles, uznając go za jedną z kategorii przypadłościowych w metafizyce. Dokonując kategoryzacji działań na sprawcze i celowe¹, wiązał je zawsze z określonym ruchem człowieka. Działanie kojarzone z czynnym udziałem człowieka w czymś jest miernikiem kreatywności istoty ludzkiej, pomysłowości, bystrości i pracowitości. Działaniem można wywierać na kogoś wpływ, robić na kimś wrażenie, wywoływać reakcję. Powszechnie mówić można o działaniach w obronie pokoju, w dobrej wierze, o działaniach wspólnych, w czymś imieniu, o działaniu na wyobraźnię, na nerwy, na zwłokę². Ale nie to jest najważniejsze. Istotą działania jest fakt, że stanowi ono

układ intencjonalnych czynności, których celem jest przystosowanie się do otoczenia lub zmiana tego otoczenia; wszelkie działanie opiera się na: 1) wyznaczeniu celu dz., 2) ustaleniu warunków realnych tego dz., 3) wyborze środków adekwatnych zarówno do celu, jak i do warunków danej rzeczywistości [...]³.

¹ *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998, s. 411.

² *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Lempicka, Warszawa 1968, s. 150.

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 64.

Dotyczy to zarówno życia codziennego (rodzinnego), jak i zawodowego. Swoistość działania zawsze determinuje rodzaj wykonywanej profesji. Z punktu widzenia zawodu nauczyciela wszelkie działania mają charakter pedagogiczny, ale można dokonać szczegółowej ich kategoryzacji, dzieląc je na działania opiekuńcze, dydaktyczne i wychowawcze. Każdy rodzaj działania, zdaniem M. Fuller, jest owocem poznania⁴. Im jest ono głębsze, tym działanie jest skuteczniejsze. Poznanie to tylko jeden z warunków efektywnej pracy nauczyciela, dużo ważniejszym jest znalezienie czasu na przygotowanie się do działań o charakterze ogólnopedagogicznym. Zdaniem L. Jeleńskiej:

przygotowanie lekcji to najbardziej twórczy moment w pracy nauczyciela. Jest tu naprawdę autorem, w klasie będzie reżyserem własnej sztuki, a po lekcji własnym krytykiem⁵.

Czas na przygotowanie się do lekcji w domu jest zróżnicowany. 48,7% nauczycieli szkół podstawowych przeznacza na przygotowanie się do lekcji 1 godzinę zegarową, a 39,2% poświęca 15–30 minut na czynności przygotowawcze. Sposób przygotowywania się, jak i pakiet wykonywanych czynności przez nauczyciela w warunkach domowych jest przedmiotem badań empirycznych autorki.

1. Problem i metoda

Podejmując się przeprowadzenia badań empirycznych w aspekcie przygotowywania się nauczycieli do lekcji w szkołach podstawowych, hipotetycznie zmierzałam do ustalenia: (1) typów lekcji, do których nauczyciele się przygotowują, (2) środków dydaktycznych przygotowywanych do prowadzenia lekcji, (3) symptomów świadczących o tym, że nauczyciel jest przygotowany do lekcji, (4) oceny poziomu przygotowania się nauczycieli do lekcji. Badania zostały przeprowadzone w 2012 roku na terenie województwa śląskiego wśród 100 uczniów i 50 nauczycieli szkół podstawowych.

W grupie badanych uczniów dominowały dziewczęta (50,9%), chłopcy zaś stanowili 49,1% ogółu. Większość z badanych stanowiły osoby z klas V i VI, zamieszkujące konglomeracje miejskie. W grupie badanych nauczycieli występowały jedynie kobiety (100,0%), w wieku 35–40 lat i 45–50 lat. W prowadzeniu badań posłużyłam się metodologią M. Łobockiego. Podstawową metodą badawczą uczyniłam sondaż diagnostyczny z zastosowaniem techniki ankiety i wywiadu.

2. Analiza wyników badań

Całokształt organizacji pracy dydaktycznej wymaga od nauczyciela bardzo sumiennego przygotowania się do prowadzonych zajęć. Przeprowadzenie efek-

⁴ *Księga aforyzmów*, oprac. J. Muras, Warszawa 2004, s. 66.

⁵ L. Jeleńska, *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Warszawa 1926, s. 53.

tywnej lekcji nie jest możliwe bez kreatywności, pomysłowości i umiejętności radzenia sobie w każdej sytuacji. Zdaniem W. Okonia przygotowanie lekcji powinno obejmować trzy fazy nauczania: przedlekcyjną, śródlekcyjną i zamykającą. Faza przedlekcyjna obejmuje: wybór treści, wybór sposobu nauczania, gospodarowanie czasem i przestrzenią, ustalenie struktur, motywowanie. W fazie przedlekcyjnej ustala się, co i przez jaki czas będzie przedmiotem nauczania. W fazie śródlekcyjnej planuje się pytania, czas oczekiwania, kierowanie wydarzeniami. W fazie zamykającej określa się, jak oceniać postępy uczniów i jak dostarczać im informacji zwrotnych⁶. Przygotowując lekcje, nauczyciel powinien ustalić, jakie cele dydaktyczne, wychowawcze, poznawcze i kształcące ma spełniać lekcja. Pierwszoplanową czynnością jest określenie celów, jakie pragnie zrealizować nauczyciel w toku procesu kształcąco-wychowawczego. Chodzi tu zarówno o główny cel nauczania, jak i cele operacyjne. Cel nie tylko wskazuje, co należy osiągnąć, ale także ogólny kierunek działań edukacyjnych. Stanowi „swoisty rodzaj wytycznych dla procesu kształcenia, określa jego wymagania programowe i oczekiwane rezultaty”⁷. Wśród badanych przez autorkę nauczycieli 79,8% osób twierdzi, że w procesie przygotowawczym do lekcji mają czas na przemyślenia nad celami kształcenia. Są świadomi tego, że realizując lekcję, muszą wiedzieć, co chcą osiągnąć. Traktują cele kształcenia priorytetowo. Jakkolwiek nie poświęcają tej czynności zbyt dużo czasu (4–7 minut), to traktują ją jako czynność wyjściową, bez której nie można ustalić pozostałych elementów. W rzeczywistości cele kształcenia zawsze traktowane są jako „świadome, z góry oczekiwane, planowane, a zarazem w miarę konkretne efekty edukacji”⁸. Bez ich znajomości nie jest możliwe dokonywanie zmian w osobowości uczniów. W pakiecie czynności przygotowawczych mieści się też wybór modelu nauczania. Najczęściej rozumiany jest on jako ogólny plan lub schemat, który ma pomóc uczniom opanować określone rodzaje wiedzy, postaw i umiejętności⁹. Wyraźnie preferowany przez nauczycieli szkół podstawowych jest model podający (60,3%), a w dalszej kolejności znajduje się model poszukujący (39,7%). Zdaniem badanych uczniów, nauczyciele nie zawsze są starannie przygotowani do prowadzenia lekcji, co ilustruje wykres nr 1.

Z danych zilustrowanych wykresem nr 1 wynika, że nauczyciele najlepiej są przygotowani do lekcji, na których realizują tokiem podającym nowe tematy (60,4%). Omawiając nowe zagadnienia i przekazując nowe informacje, nie mogą pokazać swojej niekompetencji. Dom jest najlepszym miejscem, aby zgromadzić odpowiednią literaturę do danego tematu, wyszukać takie zagadnienia i omówić je w taki sposób, aby zaciekać uczniów, a podany materiał był dla nich zrozumiały. Nowe programy nauczania, nowe podręczniki czynią koniecz-

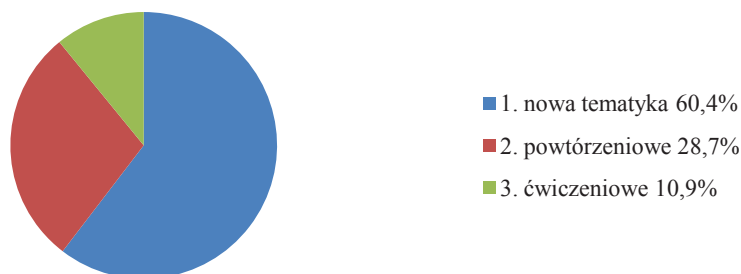
⁶ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1965, s. 181.

⁷ K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2005, s. 68.

⁸ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 47.

⁹ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 35–36.

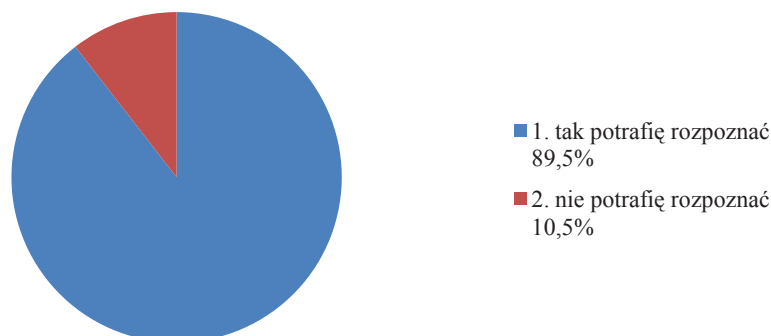
nym doksztalcanie się nauczycieli. 28,7% badanych uczniów twierdzi, że nauczyciele przygotowują się w domu głównie do lekcji powtórzeniowych. Opracowują takie narzędzia sprawdzania wiedzy, aby uczniowie dobrze napisali klawsówkę, test czy też kartkówkę. W najmniejszym stopniu przygotowują się do lekcji z dużą ilością ćwiczeń, licząc na aktywność uczniów (10,9%). Może to jednak okazać się groźne dla nauczyciela. Ćwiczenia prowokują uczniów do zadawania pytań, niektórzy oczekują od nauczyciela pomocy, będąc więc nieprzygotowanym, łatwo skompromitować się. Czy uczniowie potrafią rozpoznać, że nauczyciel jest przygotowany – lub też nie – do lekcji? Spójrzmy na wykres nr 2.



Wykres 1. Typy lekcji, do których nauczyciele przygotowują się starannie (w opinii uczniów)

Źródło: badania własne.

Czy potrafisz rozpoznać, że nauczyciel jest przygotowany do lekcji?
(w opinii uczniów)



Wykres 2. Opinie uczniów na temat możliwości rozpoznania przygotowania nauczyciela do lekcji

Źródło: badania własne.

Z danych zilustrowanych wykresem nr 2 wynika, że większość uczniów, bo 89,5%, potrafi rozpoznać, czy nauczyciel przyszedł na lekcję przygotowany, czy

też nie. Parametrami pozwalającymi na stwierdzenie tego faktu są: rekwizyty będące w posiadaniu nauczyciela, kanał werbalny, jakim posługuje się nauczyciel, oraz jego mowa ciała. Przygotowany do lekcji nauczyciel prowadzi ją dynamicznie, płynnie przechodząc od jednej fazy lekcji do kolejnej, według określonego wcześniej planu. Posługuje się scenariuszem lekcji, konspektem lub notatką w postaci punktów. Wie, co było przedmiotem zadania domowego, pamięta o zapowiedzianych klasówkach, nie wertuje nerwowo kolejnych kartek podręcznika, aby sprawdzić, czego nauczał na danej lekcji. Przygotowany do lekcji nauczyciel sprawnie posługuje się pomocami dydaktycznymi, które są w jego zasięgu. Niektóre z nich są na stanie multimedialnego oprzyrządowania klasy, a inne wykonywane są w domu. Nie ma u niego chaosu, bałaganu, proces dydaktyczny jest uporządkowany. Nieprzygotowany do lekcji nauczyciel zwykle nie posiada wspomnianych rekwizytów, nieustannie pyta, co było tematem ostatniej lekcji, co było zadane, zastanawia się nad sposobem poprowadzenia lekcji, przerzucając większość czynności na uczniów. Symptodem nieprzygotowania się do lekcji jest sprowadzenie jej wyłącznie do pracy uczniów z podręcznikiem. Poziom przygotowania nauczyciela do lekcji zdradza też jego sposób zachowania się, zwłaszcza posługiwanie się kanałem werbalnym. Jeśli sposób wyrażania myśli jest precyzyjny, lapidarny, zrozumiały dla uczniów, świadczy to o tym, że nauczyciel jest przygotowany do prowadzenia lekcji. Jeśli gubi wątki, chaotycznie przekazuje lub interpretuje materiał, towarzyszy mu chaos myśli, brak zwięzłości, niepoprawny styl, pretensjonalność, to znaczy, że nauczyciel nie pracuje systematycznie nad sobą. Rozumny porządek powinien cechować nie tylko całość wypowiedzi nauczyciela, ale także każde wypowiedziane przez niego zdanie. Sposób mówienia wyraża nie tylko normę poprawności, ale też elegancji. Zdaniem W. Doroszewskiego „styl – jakim mówi i pisze człowiek – jest niezawodnym wyrazem poziomu umysłowego i postawy umysłowej”¹⁰. Jeśli nie jest poprawny, źle to świadczy o nauczycielu. U nieprzygotowanego do lekcji nauczyciela daje się zauważyć sztuczny patos, mętność koncepcji, nielogiczność rozumowania, nieprecyzyjne słownictwo i długość nieskładnych zdań. Zaciemnia to treść, powoduje nieporozumienia, wprowadza ucznia w błąd. Zaciemnianiu treści służą też przeskoki myśli, zbyt duże skróty lub zbyt długie zdania. Nie zauważa się tego u nauczyciela, który ceni sobie prostotę, a ta jest owocem twardej dyscypliny i mozolnego szlifowania jej.

Sprawą charakteru jest bowiem bezpretensjonalność – nieudawanie, że się wie więcej, niż się wie, lub że się czuje więcej, niż się czuje; sprawą charakteru jest szacunek dla rozmówcy, jego czasu i trudu, i sprawą charakteru jest nieszczerzenie siebie – własnego czasu i trudu¹¹.

Poziom przygotowania się nauczyciela do lekcji łatwo też rozpoznać, obserwując jego mowę ciała. Kanałem najlepiej to wyrażającym jest kanał wzro-

¹⁰ Cyt. za S. Gorczyński, *Sztuka myśli i słowa*, Warszawa 1976, s. 101.

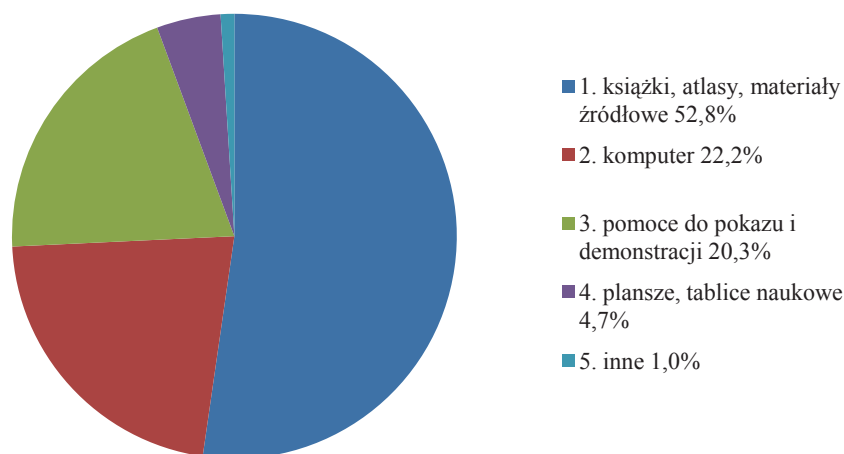
¹¹ Tamże, s. 156.

kowy, który jest całkowicie zamknięty u tych nauczycieli, którzy są nieprzygotowani do lekcji. Takie osoby, zdaniem uczniów, zwykle unikają wymiany spojrzeń, patrząc wszędzie, tylko nie w oczy ucznia. Kierują wzrok na dziennik, do góry, w bok lub na jakieś przedmioty znajdujące się w pobliżu. Diametralnie inaczej zachowuje się nauczyciel, który jest przygotowany do lekcji. Prowadząc kolejne fazy lekcji, stara się podtrzymywać kontakt wzrokowy, dając wyraz zainteresowania przekazywanym komunikatem. Tą drogą też, nie przerywając toku zajęć, zdobywa informacje na temat znużenia klasy, niezrozumienia przekazywanych treści, wyłączenia się niektórych uczniów, zajmowania się przez nich czymś innym, nienadążania za tokiem myślowym. Umiejętne operowanie mową ciała łącznie z właściwą nauczycielowi gestykulacją, wyrazem mimicznym twarzy w połączeniu ze słowem czynią lekcję ciekawą. Bez względu na przedmiot nauczania powinnością dydaktyczną nauczyciela jest wzbudzić ciekawość u uczniów. Zdaniem M.L. Collinsa zależy to od zapału nauczyciela, na który składają się takie cechy, jak: ruchliwość; różnicowana dykcja, uwzględniająca także naleciałości lokalne; harmonia ruchu; szerokie otwieranie oczu; częste i ostentacyjne rzucanie pytań; różnicowane i wyrażające emocje sposoby poruszania się; różnicowana mimika; dobór słów, zwłaszcza przymiotników; żywy, pozytywny stosunek do pomysłów i uczuć; tryskanie energią¹². Zdaniem 61,4% indagowanych uczniów tylko nauczyciele, którzy przygotowują się do lekcji, są w stanie zaskoczyć uczniów czymś nowym, zaciekawić sposobem prowadzenia lekcji. Może to być przygotowanie naukowych nowinek w zakresie danego tematu, przykładów z życia potwierdzających teoretyczne rozważania, wprowadzenie nowej metody dydaktycznej czy też różnicowanej gamy pomocy dydaktycznych. Wszystko to wymaga czasu i refleksji prowadzonej w domowym zaciszu. Dla 26,7% uczniów o przygotowaniu się do lekcji decydują stosowane pomoce dydaktyczne. Rodzaj wykorzystywanych środków dydaktycznych przez nauczycieli szkół podstawowych przedstawia wykres nr 3.

Dane zilustrowane wykresem nr 3 wskazują na fakt, że ponad połowa badanych nauczycieli (52,8%), przygotowując się do lekcji, korzysta z dokumentów pisanych – książek, tekstów źródłowych, atlasów, encyklopedii. Stanowią one zapis myśli ludzkiej w postaci publikacji wielostronicowej, o określonej liczbie stron i trwałym charakterze. Wśród wykorzystywanych publikacji znajdują się też podręczniki zawierające gotowe scenariusze lekcji czy też zbiory ćwiczeń do danego tematu lekcji. Nauczyciele przeglądają je, czytają, podejmują decyzje dotyczące doboru treści nauczania. Zarówno podręczniki, jak i przewodniki programowe można wykorzystać z wielkim dla siebie pożytkiem. W mniejszym stopniu wykorzystywany jest na etapie przygotowywania się do lekcji komputer (22,2%). Jakkolwiek każdy z nauczycieli jest w jego posiadaniu, to nie stanowi on powszechnego źródła, które pomaga w przygotowaniu się do lekcji. Wyko-

¹² R.I. Arends, dz. cyt., s. 259.

rzystywany jest raczej jako narzędzie dydaktyczne w trakcie trwania lekcji. Podobny odsetek badanych (20,3%) przygotowuje pomoce do pokazu i demonstracji przy stosowaniu metody projektu. Rodzaj stosowanego środka determinuje zwykle metoda pracy, a tę zaś przedmiot nauczania. W opinii uczniów im więcej ma nauczyciel zaprojektowanych środków, tym lepiej jest przygotowany do zajęć. Bogaty warsztat pracy nauczyciela – zdaniem 73,3% badanych uczniów – zwiększa ich aktywność. Często wykorzystywanym sposobem angażowania uczniów w proces uczenia się jest stosowanie różnorodnych gier i zabaw. Różne warianty domina, puzzli, uzupełnianek czy wreszcie krzyżówek stanowią interesującą dla uczniów formę sprawdzania wiedzy i umiejętności. Wymyślanie kolejnych wersji puzzli czy krzyżówek zabiera nauczycielowi wiele czasu. Można jednak przyzwyczaić uczniów do korzystania z tych środków i po pewnym czasie zachęcić ich do opracowywania własnych wersji tych zabaw, choćby w postaci pracy domowej. Opracowane przez uczniów gry i zabawy są cennym źródłem informacji zwrotnej dla nauczyciela. Edukacyjne programy multimedialne, internetowe serwisy edukacyjne, techniki audiowizualne, wycieczki, olimpiady, konkursy i turnieje – to wszystko środki, dzięki którym nauka szkolna nie musi być źle przez uczniów odbieranym obowiązkiem, lecz może stać się źródłem radości z samodzielnego poznawania ludzi i świata.

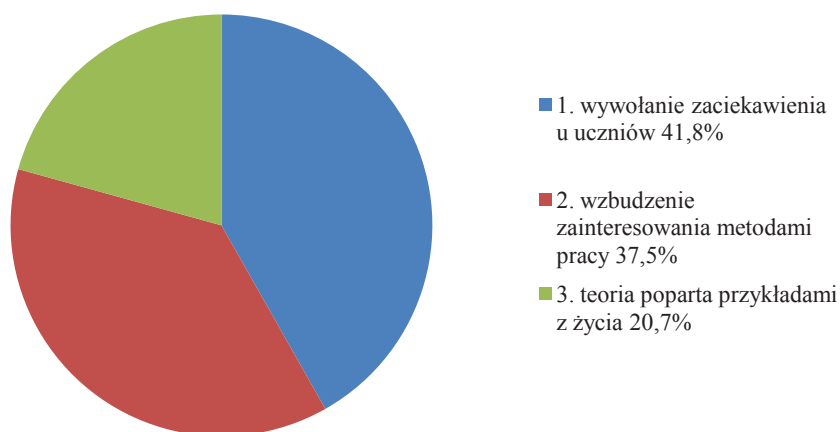


Wykres 3. Środki dydaktyczne, z których korzystają nauczyciele, przygotowując się do lekcji (w opinii nauczycieli)

Źródło: badania własne.

Bazą dla efektywnego wykorzystania czasu na lekcji jest przygotowany w domu konspekt lub scenariusz lekcji. Pozwala on uniknąć nauczycielowi przypadkowości, chaosu, błędzenia, a nawet cofania się, a więc opóźniania wy-

konywanej pracy. Znaczny odsetek uczniów, bo 46,7%, twierdzi, że nauczyciele mają przygotowane scenariusze lekcji, dzięki którym każda minuta jest zaplanowana. Nauczyciele z dużym stażem pracy mogą nie pisać szczegółowych konspektów, ale zawsze powinni mieć przygotowany plan lekcji. Tak od konspektu, jak i planu można w toku zajęć odstępować, jeśli jest to podyktowane wyłaniającymi się nagle potrzebami. Takie jednak odstępstwa udają się tylko nauczycielom dobrze do lekcji przygotowanym, czującym się swobodnie zarówno w przedmiocie, jak i w metodzie nauczania. Młodzi nauczyciele powinni starać się przygotowywać dokładne scenariusze lekcji, aby czuć się na nich pewnie. Nie działają wówczas po omacku, wiedzą czego chcą zarówno od siebie, jak i od uczniów. Mając na uwadze zarysowane na początku cele lekcji, łatwiej sprecyzować przyszłe stany rzeczy zarówno w skali makro, jak i mikro. Prowadzenie lekcji według scenariusza czyni ją uporządkowaną, zrozumiałą, przystępną i ciekawą, co potwierdza wykres nr 4.



Wykres 4. Elementy świadczące o tym, że nauczyciel jest starannie przygotowany do lekcji

Źródło: badania własne.

Z danych zilustrowanych wykresem wynika, że dla 41,8% uczniów właściwe przygotowanie się nauczyciela do lekcji jest podstawowym warunkiem ich zaciekawienia danym tematem. Nieco mniej uczniów (37,5%) zwraca uwagę na to, że przygotowany do lekcji nauczyciel wzbudza zainteresowanie stosowanymi metodami pracy. Odstępuje od tradycyjnego monologu na rzecz aktywizujących metod nauczania. Bliska jest mu zasada wiązania teorii z praktyką, co też czyni, włączając do treści nauczania przykłady z życia, a to ożywia uczniów w sensie intelektualnym najbardziej. Takie lekcje wzbudzają potrzebę poszerzenia wiedzy na dany temat samodzielnie, poza szkołą. Są tak energetyczne, że uczniowie dzielą się nimi z rówieśnikami, a po powrocie do domu szczegółowo relacjonują

ich przebieg rodzicom. Przeciwnieństwem są lekcje nudne, prowadzone przez nauczycieli, którzy się do nich nie przygotowują. Trudno powiedzieć, którzy z nich w skali ogólnopolskiej są w większości, ale badania empiryczne autorki dowodzą, że poziom przygotowania się nauczycieli do lekcji, zdaniem badanych uczniów, jest dobry (80,2%). Oznaczać to może, że nauczyciele przygotowują się do lekcji i czynią to w sposób zadowalający uczniów. Ale tylko 18,9% uczniów twierdzi, że nauczyciele są przygotowani do lekcji bardzo dobrze. Uczniowie nie są usatysfakcjonowani w pełni poziomem przygotowania się nauczycieli do lekcji, a tym samym – sposobem ich prowadzenia. Chcieliby, aby wszystkie lekcje były ciekawe, interesujące, zaskakujące i zachęcające do dalszego pogłębiania wiedzy na dany temat. Chcą poznawać wciąż nowe elementy wiedzy w okolicznościach niestresujących ich. Ostatecznie domagają się, aby nauczyciele byli przygotowani do lekcji nie tylko dobrze, ale bardzo dobrze. Wymaga to od nich bardziej efektywnego zarządzania sobą w czasie spędzanym poza szkołą. Nie chodzi o to, aby w krótszym czasie zrobić jeszcze więcej. Nie chodzi też o wydajność, ale o skuteczność działań przygotowawczych, o robienie rzeczy, które wynikają z misji szkoły i własnego posłannictwa.

Summary

Primary School Teacher's Preparation for the Lesson

The essence of the reflection made by the author is the analysis of the teacher's workshop in a relation to the phases of preparation for the lesson. This analysis is made based on feedback from the students. They carried out the assessment of primary school teachers' preparation level to conduct lessons. In the light of their opinion the author shows how to prepare for lessons, the package of preparatory activities and symptoms indicating whether teachers are prepared to conduct lessons or not.

Keywords: teacher's workshop, phases of preparation for the lesson, package of preparatory activities.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.22>

Daniel KUKLA

Absolwent na rynku pracy – między oczekiwaniami a wyzwaniami

Słowa kluczowe: rynek pracy, kwalifikacje, wykształcenie, kariera zawodowa, absolwent.

Wstęp

Od pewnego czasu, tj. mniej więcej od lat 90. minionego stulecia, obserwuje się dynamicznie postępujące zmiany na rynku pracy w wielu europejskich krajach, w tym także i w Polsce. Statystyki europejskiego rynku pracy względem zatrudnienia młodych od kilku lat są alarmujące.

Bezrobocie, wycofanie osób młodych z rynku pracy, niepewność zatrudnienia oraz ubóstwo wynikające z niskich zarobków – to tylko część z problemów, na które zwraca uwagę Światowa Organizacja Pracy w raporcie *Global Employment Trends for Youth: 2011 Update*¹.

Jak podkreślają autorzy raportu *Foundation Findings: Youth and work*, współcześnie należy położyć duży nacisk na pomoc młodzieży w procesie przechodzenia z edukacji na rynek pracy. Ważne wydaje się w tym procesie podejmowanie działań w zakresie organizacji wszelkich form podnoszących kwalifikacje młodego człowieka a zarazem przygotowujących go do wejścia w świat pracy². Powyższe słowa znajdują odzwierciedlenie w książce *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy*, Bohdana Rożnowskiego:

Młody człowiek wkraczając w zupełnie nowe środowisko, ściera się z całkiem nową rzeczywistością, która w mniejszym lub większym stopniu zmienia jego hierarchię wartości.

¹ A. Kołodziejska, *Kryzys pracy młodych*, <http://bezrobocie.org.pl/wiadomosc/692756.html> [stan z: 3.05.2014]. Por. szerzej: *Global Employment Trends for Youth*, http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS_165455/lang--en/index.htm?ssSourceSiteId=global stan z [3.05.2014].

² *Report Foundation Findings: Youth and work*, Belgia 2011, s. 13–14.

Nowa rola, jaka czeka na absolwenta, staje się czasami nową ścieżką, na której człowiek analizując swoje kwalifikacje i umiejętności, lepiej poznaje sam siebie³.

Wobec zmian nie mogą pozostawać obojętni m.in. pracodawcy, politycy, przedstawiciele instytucji rynku pracy. Bowiern problem braku pracy i rąk do pracy to aspekt, który może mieć znaczący wpływ na funkcjonowanie polskiej gospodarki, jak również rodzimego rynku pracy. Dla zobrazowania skali tegoż zjawiska poniżej dokonana zostanie próba zinterpretowania przyczyn sytuacji zawodowej osób młodych na rynku pracy w Polsce.

W kręgu rynku pracy

Współczesny rynek pracy stawia bardzo wysokie wymagania osobom starającym się o pracę. Również wśród osób zatrudnionych narasta niepokój o zachowanie stanowiska pracy i własną przyszłość zawodową. Obecnie wykształcenie, posiadanie rozległych umiejętności zawodowych nie mogą gwarantować jednostce sukcesu na rynku pracy. Jednak jak podkreśla Z. Melosik,

[...] o miejscu człowieka w społeczeństwie, o jego społeczno-zawodowym statusie decyduje wykształcenie, a w szczególności edukacja uniwersytecka, to wydaje się oczywiste, stanowi ona najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej⁴.

Sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie wymaga przede wszystkim zmiany myślenia o bezpieczeństwie zatrudnienia oraz nastawienia na pracę jako jednoosobowa firma. Zmieniający się wciąż rynek pracy w pewien sposób wymusza na nas, abyśmy stale się doskonalili, najlepiej w różnych dziedzinach jednocześnie. Wymaga od nas elastyczności, mobilności i kreatywności. Jednostka musi się z tym pogodzić i starać się sprostać wymaganiom dzisiejszych pracodawców.

Od wielu lat dostrzegamy brak dobrze wykwalifikowanych pracowników w poszczególnych branżach. Wynika to przede wszystkim z dwóch powodów – rozbieżności pomiędzy nadawanymi kwalifikacjami a rzeczywistą wiedzą i umiejętnościami oraz niedopasowaniem kierunków kształcenia do zapotrzebowań rynku pracy.

Współcześnie można zaobserwować globalne zmiany na rynku pracy, które dokonują się na naszych oczach, ale i zarazem kształtują określone wymagania i oczekiwania wobec pracowników.

Do owych zmian można zaliczyć m.in.:

— wzrastającą rolę wiedzy – następuje rozwój społeczeństw opartych na wiedzy. Nowoczesne społeczeństwo wymusza stworzenie nowego typu czło-

³ B. Rożnowski, *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy*, Lublin 2009, s. 19.

⁴ Cyt. za: A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 21.

wieka – przedsiębiorczego, z odpowiednimi kwalifikacjami i umiejętnościami, skłonnego do ryzyka. Wszystkie te cechy należy zaszczeniać w młodym człowieku już od najwcześniejszych lat edukacji.

Spółeczeństwo wiedzy w nieunikniony sposób staje się bardziej konkurencyjne niż kiedykolwiek społeczeństwo znane z przeszłości. Dzieje się tak z prostego powodu: wiedza jest powszechnie dostępna, nie ma usprawiedliwienia dla niekompetencji i nieskuteczności. Nie będzie już krajów „biednych”, będą tylko zacofane i niedouczzone [...] to samo będzie też prawdziwe w odniesieniu do każdego człowieka z osobna (różnica czasów – dawniej dziedziczyliśmy status społeczny, teraz go zyskujemy⁵).

Tempo życia jest coraz szybsze, co prowadzi do dezaktualizacji wiedzy, dlatego edukacja musi niejako przygotować się do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości, do minimalizacji poczucia niepewności, jak to doskonale ujęła M. Mead –

Powstaje kultura, w której dorośli, jak i dzieci czują się zagubieni. Dzieci – ponieważ – nie są pewne, czy istnieją jeszcze gdzieś na świecie dorośli, od których mogłyby się dowiedzieć, co powinni dalej robić w życiu⁶.

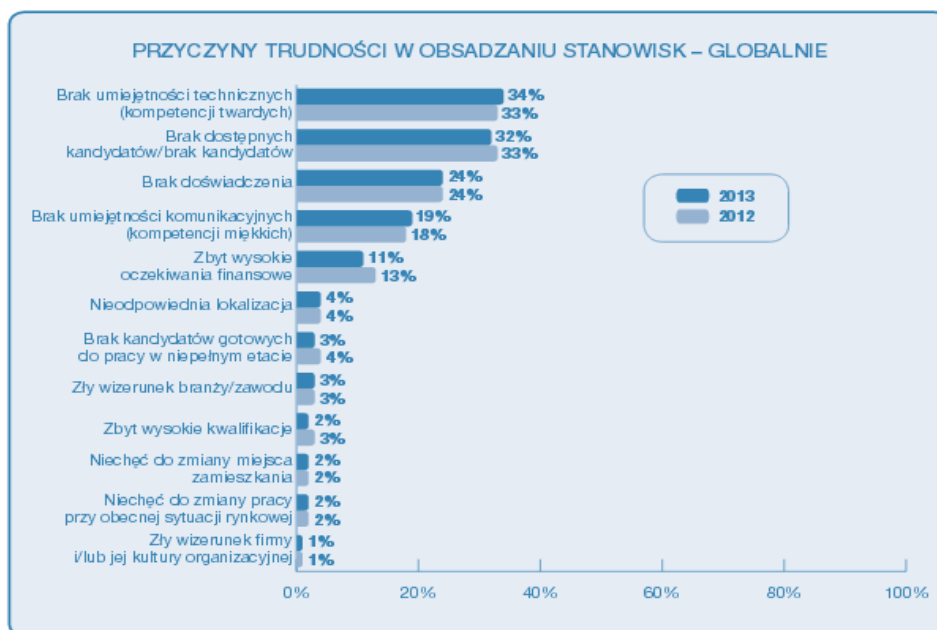
W konsekwencji dla pracownika nastąpi m.in.: wzrost znaczenia kwalifikacji zawodowych; wzrost kompetencji kluczowych oraz wzrost znaczenia edukacji permanentnej.

- Powszechność korzystania z nowych technologii – praca zdalna. Co spowoduje dostosowanie się współczesnych pracowników do możliwości podejmowania pracy na całym świecie.
- Zmiana struktury zatrudnienia, charakteru i sposobu wykonywania pracy, nowe zawody. Konsekwencją będzie konieczność dostosowania własnych możliwości i umiejętności zawodowych do potrzeb rynku, co spowoduje rozwój własnych kompetencji niezbędnych do pracy w sektorze usług (który niewątpliwie dynamicznie będzie się rozwijał w najbliższych latach). Ważne jest również to, iż coraz częściej pojawiać się będą alternatywne formy zatrudnienia.
- Zmiany demograficzne, a więc z jednej strony niedobór wykwalifikowanych pracowników, a z drugiej potrzeba aktywizacji zawodowej osób powyżej 50 r.ż. Na rynku pracy w Polsce cenionymi i poszukiwanymi pracownikami są wybitni specjaliści, osoby wyróżniające się na tle innych. Nie dotyczy to jedynie absolwentów uczelni wyższych, ale, w zasadzie, wszystkich osób poszukujących obecnie pracy. Samo posiadanie wykształcenia, kwalifikacji, kompetencji czy też doświadczenia w jakiejś dziedzinie to czasem za mało. Poszukujący pracy, aby być konkurencyjnym na rynku pracy, powinien umieć pokazać siebie potencjalnemu pracodawcy, jako osobę utalentowaną.

⁵ P. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Warszawa 2002, s. 453.

⁶ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000, s. 121.

Jak pokazuje *Raport: niedobór talentów. 2013*, sporządzony przez ManpowerGroup – „problem braku odpowiednich kandydatów dotyka ponad jednego na trzech pracodawców na całym świecie”⁷. Brak odpowiednich kandydatów do pracy jest spowodowany m.in. brakiem pracowników o odpowiednich wymaganiach kwalifikacyjno-kompetencyjnych. Szczegółowo trudności wynikające z obsadzania stanowisk odpowiednimi kandydatami przedstawia poniższy wykres.



Źródło: Raport Niedobór Talentów. Wyniki badań 2013. ManpowerGroup, [w:] strona internetowa http://www.manpowergroup.pl/repository/Raporty/Niedobor/PL/2013_Niedobor_talentow_Raport_ManpowerGroup.pdf [stan z: 26.07.2014].

Również jak pokazuje inny raport z badań przeprowadzonych przez Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie, a dotyczący *Perspektyw ludzi młodych na rynku pracy*,

umiejętności obsługi komputera, znajomość j. angielskiego, prawo jazdy, nie są obecnie kwalifikacjami gwarantującymi znalezienie pracy. Decydują o tym w dużej mierze cechy osobowościowe i umiejętności społeczne. W opinii pracodawców i osób przygotowujących młodzież do wkroczenia na rynek pracy, absolwentów cechują: małe doświadczenie zawodowe, brak umiejętności pracy w zespole, brak uprawnień i certyfikatów poświadczających posiadane umiejętności, postawa roszczeniowa. Powyższe braki w dużej mierze utrudniają młodzieży wejście na rynek pracy⁸.

⁷ Raport Niedobór Talentów. Wyniki badań 2013. ManpowerGroup, http://www.manpowergroup.pl/repository/Raporty/Niedobor/PL/2013_Niedobor_talentow_Raport_ManpowerGroup.pdf [stan z: 11.07.2014].

⁸ Cyt. za: K. Czyż-Krok, K. Czerwiński, K. Hołownicka, J. Skrzyńska, A. Odrzywołek, A. Popiel, *Perspektywy ludzi młodych na rynku pracy. Raport*, Lublin 2011, s. 35.

Co gorsze, a na co zwraca uwagę również ww. raport, następuje

zjawisko zatrudniania pracowników z wyższym wykształceniem na stanowiskach nie-wymagających wysokich kwalifikacji zawodowych [czyli zaczynamy mieć do czynienia ze świadomym zjawiskiem deprywacji kwalifikacji, „marnotrawstwa mózgow / zaprzepaszczania mózgow – brain waste”⁹ – D.K.]. Wysoki poziom bezrobocia w grupie osób młodych powoduje, że podejmują oni często pracę¹⁰ niespełniającą ich ambicji zawodowych i niezwiązaną bezpośrednio z posiadanym wykształceniem¹¹.

Ważne jest to, iż liczba osób w wieku poprodukcyjnym oraz w wieku produkcyjnym – niemobilnym – zwiększa swój procentowy udział w całej populacji. Przy jednoczesnym zmniejszeniu się liczby osób w wieku przedprodukcyjnym i utrzymywaniu się na względnie stałym poziomie liczby osób w wieku produkcyjnym – mobilnym można uznać, iż zmiany te stanowią niebываłe wyzwanie dla współczesnego i przyszłego rynku pracy, w tym dla instytucji rynku pracy, osób odpowiedzialnych za politykę rynku pracy, jak również dla pracodawców. Trudno bowiem przejść obojętnie wyżej wymienionym podmiotom obok postępujących zmian, które w znaczny sposób przyczynić mogą się do istnienia niedoboru pracowników na rynku pracy.

Działania mające na celu dostosowanie się do wymagań współczesnego rynku pracy (na etapie edukacji wyższej) to:

- planowanie własnej kariery zawodowej w oparciu o samoświadomość oraz świadomość wymagań rynku pracy (myślenie o przyszłości, sporządzanie planów, ustalanie celów, diagnoza braków kompetencyjnych, budowanie własnego potencjału, analiza mocnych i słabych stron, nabycie kompetencji ważnych na rynku pracy);
- monitoring i analiza sytuacji na rynku pracy;
- aktywna postawa – szukanie swoich szans na zdobycie doświadczenia i nabycie cennych kompetencji (np. wymiany międzynarodowe, wyjazdy zagraniczne, koła naukowe, koła zainteresowań, olimpiady, szkolenia, kursy, współpraca z pracodawcami, wolontariat, staż, praktyki studenckie, itd.);
- rozwijanie i poszerzanie własnych zainteresowań;
- nauka języków obcych;
- konsekwencja w działaniu;

⁹ O zjawisku marnotrawstwa mózgow/zaprzepaszczania mózgow – brain waste, z którym w gospodarce wolnorynkowej coraz częściej mamy do czynienia nie tylko w Polsce, ale i UE pisze m.in. B.J. Ertelt, J. Górna, G. Sikorski, *Brain Drain – Brain Gain. Drenaż mózgow – pozyskiwanie mózgow*, Bonn – Częstochowa 2010; por. też. S. Cichocki, P. Strzelecki J. Tyrowicz, R. Wyszynski, *Kwartalny raport o rynku pracy w I kw. 2014*, Warszawa 2014.

¹⁰ Zatrudnianie poniżej oczekiwań staje się normą, przed którą coraz częściej ludzie stają – albo praca poniżej posiadanych kwalifikacji, albo czeka ich bezrobocie. Zob. też.: Z. Bauman, *On the Shaky Prospects of Meritocracy*, „Social Europe Journal” – dostęp: <http://www.social-europe.eu/2011/03/on-the-shaky-prospects-of-meritocracy/> [stan z: 27.07.2014].

¹¹ Cyt.: K. Czyż-Krok, K. Czerwiński, K. Hołownicka, J. Skrzyńska, A. Odrzywołek, A. Popiel, dz. cyt., s. 35.

- aktywność w poszukiwaniu pracy;
- stałe podnoszenie własnych kwalifikacji i kompetencji (Life Long Learning);
- kreatywność i innowacyjność w pracy;
- zaangażowanie i efektywność w pracy.

W celu poznania m.in. oczekiwań młodych ludzi względem edukacji wyższej przeprowadzono badania ankietowe wśród studentów¹². Poniżej analiza części uzyskanych danych.

Tabela 1. Oczekiwania studentów wobec oferty edukacji wyższej

	Grupa „A”	Grupa „B”	Ogółem
Przekazania wiedzy specjalistycznej (w danej branży)	67,74%	69,14%	68,53%
Przekazania wiedzy uniwersalnej (interdyscyplinarnej, ogólnoakademickiej)	16,13%	9,88%	12,59%
Wykształcenia praktycznych umiejętności (w zakresie danej branży)	62,9%	81,48%	73,43%
Wykształcenia umiejętności poruszania się po rynku pracy	46,77%	33,33%	39,16%
Wpojenia kompetencji kluczowych w wybranym zawodzie	29,03%	44,44%	37,76%
Wpojenia uniwersalnych kompetencji cennych w pracy (w ogóle)	14,52%	13,58%	13,98%
Dyplomu	27,4%	13,6%	19,6%
Nie mam specjalnych oczekiwań – studia to po prostu czas dobrej zabawy	3,2%	1,2%	2,1%
Innych (jakich?)	0%	0%	0%

Źródło: opracowanie własne.

Studenci AJD od swojej uczelni oczekują głównie wykształcenia praktycznych umiejętności istotnych z punktu widzenia zawodu, jaki zdobywają; w dalszej kolejności cenią sobie zdobycie wiedzy specjalistycznej w danej branży. Nieco inaczej rozkładają się preferencje studentów UO¹³. Studenci ci najwyżej

¹² Badania zostały przeprowadzone w latach 2013/2014 (od grudnia do kwietnia) wśród 143 studentów trzeciego roku oraz drugiego roku drugiego stopnia studiów stacjonarnych, a więc w niedalekiej przyszłości absolwentów studiów wyższych. Przebadanych zostało 62 studentów Uniwersytetu Opolskiego oraz 81 studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Celem badań było uzyskanie opinii studentów na temat edukacji wyższej – zdiagnozowanie potrzeb oraz oczekiwań studentów wobec kształcenia w szkole wyższej. Ponadto badania służyć miały również rozpoznaniu potrzeb oraz oczekiwań studentów wobec usług w ramach poradnictwa zawodowego realizowanego na etapie studiów. Dane mają charakter pogłówny.

¹³ Por. też.: badania pt. *Studenci Uniwersytetu Opolskiego na rynku pracy w kraju i za granicą. Praca w czasie studiów i zamiary na przyszłość*; R. Jończy, D. Rokita-Poskart, *Oczekiwania i zamiary studentów Uniwersytetu Opolskiego dotyczące przyszłej pracy w świetle przeprowadzonych badań*, [w:] *Dylematy współczesnego rynku pracy*, red. D. Kotlorz, Katowice 2011.

cenia sobie wiedzę branżową i głównie przekazania takowej wiedzy oczekują od swojej uczelni. W dalszej kolejności owi studenci zwrócili uwagę na wykształcenie praktycznych umiejętności. Badani cenią sobie również nabycie kompetencji kluczowych w wybranym zawodzie, umiejętności poruszania się po rynku bardziej niż kompetencji ogólnych, pracy czy też wiedzy ogólnoakademickiej. Wskazywać by to mogło na fakt, iż współcześni studenci oczekują od swojej uczelni konkretnej wiedzy, konkretnych umiejętności cennych z punktu widzenia zawodu. Wydawać by się mogło zatem, że obecnie młodzi ludzie bardziej pragmatycznie podchodzą do swojej edukacji. Jest to dla nich swoistego rodzaju inwestycja w przyszłość, która może zaowocować wymiernymi efektami w postaci zdobycia pracy w zawodzie. Młodzi ludzie zdają sobie sprawę z faktu, iż na rynku pracy cenne są umiejętności praktyczne i doświadczenie, stąd też ich oczekiwania względem uczelni są do tego dostosowane. Kształcenie w uczelni wyższej jest dla młodych ludzi prostą drogą do zdobycia uprawnień zawodowych.

Rola uczelni ewoluowała. W przeszłości okres studiów był czasem poszerzania horyzontów, zdobywania wiedzy ogólnoakademickiej, zdobywania szerokiego wykształcenia. Dziś to raczej czas na zdobycie konkretnego fachu, zawodu. Często też czas nauki łączony jest ze zdobywaniem pierwszych doświadczeń zawodowych. Jest to oczywiście zmiana podyktowana duchem czasu, zmianami, jakie następują na rynku pracy, i uczelnie wyższe muszą się do tego dostosować. Jednakże muszą mieć również świadomość, że nadal są uczelniami wyższymi, a nie szkołami zawodowymi, które kształcą jedynie umiejętności praktyczne i przekazują wiedzę branżową. Pamiętać należy, iż kompetencje osobiste, wiedza ogólna, określone postawy, wartości moralne to również cenne zasoby na rynku pracy. Zasoby, które niegdyś były mocno kojarzone z uczelnią wyższą o wysokim prestiżu, a dziś wydają się zapomniane.

Jak wynika z ww. badań, studenci obu uczelni raczej nie oczekują bądź rzadziej wymagają wykształcenia przez uczelnie kompetencji ogólnych, cennych na rynku pracy, jak również wiedzy ogólnoakademickiej, tymczasem są to czynniki bardzo często mocno doceniane przez pracodawców.

Wyniki badań przytoczonych w *Raporcie specjalnym*, który opublikowany został w ramach projektu *Biznes dla edukacji*¹⁴, wskazują, iż wiedza oraz przeświadczenia młodych ludzi na temat wymagań rynku pracy, jak również oczekiwania pracodawców – nie są adekwatne do rzeczywistości. Studenci raczej nie doceniają wagi kompetencji miękkich na rynku pracy, uznając je za najmniej istotne. Zaledwie 3,5% respondentów jest zdania, iż takie umiejętności i kompetencje, jak: komunikatywność czy też umiejętność pracy w zespole, to w istocie cechy doceniane przez potencjalnych pracodawców. 3% spośród młodych ludzi

¹⁴ A. Jawor-Joniewicz, *Biznes dla edukacji. Raport specjalny dotyczący współpracy biznesu i edukacji w Polsce*. Wyd. PARP, Warszawa 2013; <http://www.hrtrendy.pl/2014/06/24/studenci-nie-znaja-oczekiwan-pracodawcow-raport-parp/> [stan z: 26.09.2014].

uważa za ważną na rynku pracy umiejętność podejmowania decyzji, a 5,5% uznaje za taką umiejętność samodzielnej analizy i wyciągania wniosków.

Tymczasem zawarte w Raporcie wnioski z badań pracodawców wskazują, że firmy obserwują u kandydatów do pracy deficyt takich kompetencji, jak:

- kontakt z klientem (34 proc. respondentów)
- umiejętność rozwiązywania problemów (32 proc.)
- kompetencje interpersonalne (24 proc.)
- umiejętność pracy w grupie (22 proc.)¹⁵.

Badani studenci AJD i UO poproszeni zostali także o wskazanie, czego oczekują od swojej uczelni. Było to pytanie otwarte, stąd studenci mieli pełną dowolność w prezentacji swoich oczekiwań. Tutaj znów jednak oczekiwania studentów dotyczyły głównie praktycznej wiedzy, praktycznych umiejętności, doświadczenia:

Uczelnia powinna organizować kursy, szkolenia prowadzone przez przyszłych pracodawców.

Uczelnia powinna organizować praktyki zawodowe, staże, warsztaty, szkolenia licencjonowane!! Należy łączyć szkołę z pracą dorywczą, nabywaniem doświadczenia.

Ważne są zajęcia praktyczne, zdobywanie praktycznych umiejętności.

Zajęcia warsztatowe podczas zajęć.

Pomoc w organizacji wolontariatu.

Więcej przedmiotów zawodowych (tymczasem przewaga ogólnych).

Powinny być organizowane warsztaty, zajęcia ćwiczeniowe.

Nacisk na samokształcenie.

Uczelnia powinna organizować praktyki i staże.

Praktyki, porozumienie między uczelnią a pracodawcami, rekomendowanie uzdolnionych studentów.

Wykwalifikowani wykładowcy, którzy prezentują wiedzę praktyczną, pokazujący przykłady z nowoczesnych firm, rynku pracy, zlecanie sensownych prac zaliczeniowych, które rozwijają umiejętności, a nie tylko stanowią podstawy do zaliczenia.

Koła naukowe – prowadzenie różnych projektów i badań, dopasowanie kierunków studiów do potrzeb rynku pracy, selekcja kandydatów na studia – nieprzyjmowanie na studia ludzi, którzy nie posiadają elementarnej wiedzy i nie nadają się do nauki na uczelni wyższej – obniżają wartość dyplomu ukończenia uczelni wyższej.

Organizowanie kursów językowych.

Powyższe wnioski można uzupełnić wynikami sondażu, który zrealizowany został przez Instytut Badania Opinii Homo Homini i dotyczył wyobrażenia młodych Polaków na temat dobrej szkoły wyższej¹⁶.

¹⁵ A. Jawor-Joniewicz, dz. cyt.

najważniejszym kryterium, które powinna spełniać uczelnia, są we właściwy sposób prowadzone zajęcia. Zajęcia powinny mieć charakter praktyczny, prowadzone w sposób warsztatowy. Aż 61 proc. respondentów uznało to za kluczowe w postrzeganiu szkoły, jako odpowiadającej ich oczekiwaniom¹⁷.

Zgadza się to z odpowiedziami studentów oczekujących wykształcenia praktycznych umiejętności.

Uczelnie stają obecnie przed sporym wyzwaniem – z jednej strony muszą sprostać oczekiwaniom studentów, bądź co bądź, swoich klientów. Z drugiej jednak strony nie mogą przekształcić się jedynie w szkoły zawodowe – wszak zadaniem uczelni powinien być także rozwój ogólnoakademicki. Owe oczekiwania powinny także być dostosowane do wymagań pracodawców (które bywają zdecydowanie rozbieżne z oczekiwaniami studentów). Warto zasygnalizować, iż uczelnie sukcesywnie prowadzą badania satysfakcji studentów, czy też ich oczekiwań, co jest asumptem do tego, aby dostosowywać swoją ofertę do potrzeb interesariuszy, zarówno wewnętrznych (studentów), jak i zewnętrznych (pracodawców).

Zmieniająca się ciągle rzeczywistość wymaga nie tylko szybkiego przystosowywania się do zaistniałych sytuacji, ale przede wszystkim odnalezienia własnego miejsca we współczesnym świecie, w pewnym stopniu dopasowania się do niego. Praca, zawód, jaki wykonujemy, jest pewnego rodzaju, jak zauważył Ulrich Beck, identyfikatorem, za pomocą którego oceniamy ludzi – ich osobiste potrzeby, zdolności, pozycję ekonomiczną i społeczną. Zawód stał się kluczem do informacji o jednostce, jej dochodzie, statusie¹⁸.

Zakończenie

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 Jeremy Rifkin¹⁹. 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. Aby młody człowiek zwiększył swoje szanse na rynku pracy, ważne jest, aby podejmował już w trakcie nauki aktywność zawodową, która z pewnością przyniesie wy-

¹⁶ Sondaż wykonany został w 2011 roku wśród 1100 osób – wśród których znaleźli się polscy maturzyści (rocznik 2011) oraz studenci (I i II rok studiów).

¹⁷ Cyt.: *Sondaż: dobra szkoła wyższa kładzie nacisk na praktyczną wiedzę*, http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=4296&Itemid=106 [stan z: 19.09.2014].

¹⁸ Za S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 53.

¹⁹ J. Rifkin, *Koniec pracy*, Wrocław 2001, s. 233.

mierne efekty – przede wszystkim zwiększenie kwalifikacji, nawiązanie kontaktów z potencjalnym pracodawcą czy ułatwienie w znalezieniu stałej pracy w przyszłości. Z pewnością ważne jest zweryfikowanie oczekiwań względem przyszłej pracy, a dotyczących warunków pracy czy jakości pracy – które często są niedostosowane do panujących realiów na rynku pracy. Również duża rola w kreowaniu ścieżki zawodowej młodzieży przypada doradztwu zawodowemu, które powinno stanowić wsparcie w dokonywaniu wyborów dalszej drogi. Wskazane są rozwiązania systemowe w tym obszarze.

Summary

A Graduate in the Labour Market – between Expectations and Challenges

The paper presents the main challenges in the labour market but also the expectations of the potential labour market from past employees. The situation in the contemporary labour market is not too optimistic nowadays. This is due to many factors, among others, poor condition of the EU labour market, economic system or politics. The influence on this situation, in large part, have young people themselves, who create this labour market. The requirements of employers regarding potential employees increase what often causes the lack of adequate strength to work/lack of skilled workers. To increase the chances in the labour market, it is important to take all forms of activity already at the stage of education, that can bring measurable results, among others, increased skills, establishing contacts with potential employers or facilitating in finding a permanent job in the future.

Keywords: job market, qualifications, education, career, graduate.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.23>

Wioleta DUDA

Zmiany w systemie edukacji a potrzeby rynku pracy

Słowa kluczowe: kompetencje, kwalifikacje, rynek pracy, tranzycja.

Wprowadzenie

System edukacji, szczególnie zawodowej, poddawany jest licznym reformom, głównie w aspekcie dostosowania go do wymagań stawianych przez rynek pracy i podmioty w nim uczestniczące. Zapotrzebowanie na określony typ pracownika, typ osobowości zawodowej, determinuje zmiany w treściach programowych, w jakości kształcenia, w sposobie kształcenia i w samych nauczycielach oraz uczniach, studentach. To bowiem od systemu edukacji uzależniona jest przyszłość zawodowa absolwentów, a co za tym idzie, również rozwój i funkcjonowanie całego społeczeństwa, jego konkurencyjność i innowacyjność.

1. W stronę kariery zawodowej, czyli absolwent na rynku pracy

W dobie globalizacji, społeczeństwa nastawionego głównie na konsumpcjonizm, kariera zawodowa stała się bardzo istotnym wyznacznikiem jakości życia, szczególnie dla osób młodych. Dynamika współczesnego świata pracy sprawia, że często jesteśmy zmuszeni podejmować trudne decyzje zawodowe. Obecny postęp technologiczny powoduje szybkie zmiany trendów na rynku pracy. Pewna grupa zawodów stanie się zawodami przeszłości, a inna przyszłości. Obecne czasy charakteryzują się dynamicznymi zmianami w sferze życia zawodowego i aby móc się do nich dostosować, trzeba stale podnosić swoje kwalifikacje, zdobywać nowe doświadczenia, poszerzać zakres posiadanej wiedzy i umiejętności. Dotyczy to zwłaszcza ludzi młodych, szukających swojej drogi życiowej, dopiero wkraczających w dorosłość i na rynek pracy.

Wzrost odsetka młodzieży kończącej studia wyższe, uczestniczącej w różnych formach doskonalenia zawodowego, to tylko niektóre fakty potwierdzające pęd młodych osób do kariery zawodowej, rozwoju zawodowego, sukcesu. Coraz częściej to nie kariera zawodowa jest elementem życia jednostki, ale życie elementem kariery zawodowej. Kariera zawodowa wyznacza kierunek rozwoju, a często także miejsce zamieszkania i standard życia. System wartości obecnie ulega ewolucji i to właśnie kariera zawodowa zajmuje w nim wysoką pozycję.

Kariera zawodowa ma charakter indywidualny, wyjątkowy oraz jest uzależniona od wyborów, jakie dokonuje jednostka na przestrzeni swojego życia. Obejmuje nie tylko sprawy zawodowe, ale również trudności integracji ról zawodowych z rolami pełnionymi w rodzinie, społeczności, czy też modelami spędzania czasu wolnego. Często wyraża osobiste i naturalne pragnienia każdego człowieka dążącego do tego, aby osiągnąć określone cele oraz zająć miejsce w społeczeństwie. Pomimo iż kariera życiowa¹ nie jest tożsama z karierą zawodową, którą niektóre jednostki zamieniają na karierę rodzinną czy też karierę społeczną (działalność charytatywna), to jednak dla części ludzi kariera życiowa jest równoznaczna z karierą zawodową, ponieważ to właśnie praca warunkuje kontakty społeczne, poziom dochodów, możliwość konsumpcji, prestiż.

Europejski rynek pracy nie sprzyja znalezieniu satysfakcjonującego zatrudnienia przez młode osoby. Jest to głównie uwarunkowane nowymi tendencjami pojawiającymi się w aspekcie podaży i popytu pracy, a mianowicie:

- stopniowy zanik pracy fizycznej;
- zwiększone zapotrzebowanie na osoby wysoko wykwalifikowane;
- zwiększający się udział osób pracujących w domach, niekoniecznie na podstawie umów cywilno-prawnych;
- pojawianie się co pewien czas nowych zawodów i specjalności;
- uzależnienie posiadania zatrudnienia od procesu ciągłego doskonalenia się, uczestnictwa w edukacji ustawicznej;
- rozwój rynku ponadnarodowego;
- skrócenie czasu pracy;
- mobilność zawodowa (pomiędzy branżami, ale i miejscem zamieszkania);
- zjawisko półrozpadu zawodów;
- wzrost bezrobocia w skali globalnej;
- większa konkurencyjność pracy, a tym samym wzmożona rywalizacja na rynku pracy².

Z powyższych zmian wyłania się obraz rynku trudnego, a przede wszystkim mało stabilnego i będącego pod wpływem wielu czynników, często zupełnie niezależnych od jednostki. Samo wykształcenie przestaje być tak istotnym

¹ Pojęcie kariery życiowej jest znaczeniowo pojemniejsze niż pojęcie kariery zawodowej. Oprócz instytucjonalnego rozwoju jednostki, realizowanego poprzez odgrywanie ról zawodowych, obejmuje ono także zdolności, postawy, wartości, umiejętności, wiedzę, komponenty osobowości dynamizujące się w pełnym cyklu życia, także w aktywności pozazawodowej.

² D. Kukła, *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Częstochowa 2013, s. 114–115.

sprzymierzeńcem człowieka, gdyż wiedza zbyt szybko się starzeje, aby stanowiła konkurencję w stosunku do odpowiednich kompetencji, szczególnie tzw. kompetencji miękkich, do których zaliczamy m.in.:

- łatwość w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich,
- umiejętność pracy w zespole,
- umiejętność efektywnego komunikowania się,
- umiejętność zarządzania własnym czasem,
- kreatywność,
- systematyczność,
- dyspozycyjność,
- „umiejętność rozwiązywania problemów,
- łatwość przystosowania do nowych sytuacji,
- opanowanie w sytuacjach stresowych,
- operatywność,
- realizację założonych celów,
- umiejętność wykorzystania teorii w praktyce,
- zorientowanie na wyniki, jakość”³.

To głównie potencjał oraz otwartość na to, co nowe, sprzyjają powodzeniu w świecie pracy. Wiedzę o wiele łatwiej uzupełnić, niż ma to miejsce w przypadku kompetencji miękkich. Przewiduje się (choć jest to bardzo widoczne na poziomie procesu selekcji kandydatów do pracy), że nacisk na określony typ osobowości zawodowej będzie postępował w kierunku człowieka bardzo kreatywnego i elastycznego w wielu wymiarach.

2. Reakcje systemu edukacji na potrzeby rynku pracy

W systemie edukacji, szczególnie obszarze kształcenia zawodowego oraz edukacji na poziomie wyższym, wprowadzane są systematyczne zmiany, które mają za zadanie zniwelować rozbieżności pomiędzy światem pracy a światem edukacji.

Ważnym krokiem w ostatnich latach było wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji.

Krajowe Ramy Kwalifikacji (National Qualifications Framework) to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji, służący większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, stworzony dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. W szczególności zawiera on opis hierarchii poziomów kwalifikacji. Każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów. Każdemu z tych poziomów przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom w Europejskich Ramach Kwalifikacji⁴.

³ Cyt. A. Suchobor, *Studenckie praktyki zawodowe – konieczność formalna czy szansa na efektywniejsze funkcjonowanie na rynku pracy*, „Szkoła, Zawód, Praca” 2010, nr 1, s. 116.

⁴ Strona internetowa <http://www.agh.edu.pl/ksztalcenie/jakosc-ksztalcenia/krajowe-ramy-kwalifikacji/> [stan z 6.11.2014].

Główne korzyści, jakie przynosi wprowadzenie KRK, są następujące:

- „odejście od monopolu systemu edukacji formalnej w zakresie uzyskiwania kompetencji zawodowych,
- przejście od systemu edukacji zorientowanego na «nauczanie i treści kształcenia» do systemu zorientowanego na «efekty nauczania»,
- podniesienie mobilności ludzi w zakresie poszerzania własnych zasobów związanych z pracą zawodową,
- zwiększenie swobody instytucji edukacyjnych w zakresie programów kształcenia,
- wzajemne dostosowanie edukacji w krajach UE”⁵;
- uelastycznienie sposobu zdobywania kwalifikacji, zarówno poprzez udział w edukacji formalnej, jak i pozaformalnej,
- nawiązanie współpracy pomiędzy pracodawcami, interesariuszami zewnętrznymi a uczelniami i szkołami,
- propagowanie idei LLL (*life long learning* – edukacja przez całe życie),
- zwiększenie jakości uzyskanych kwalifikacji,
- dostosowanie kierunków kształcenia do aktualnego zapotrzebowania rynku pracy na określonych specjalistach.

Również kształcenie na poziomie szkół zawodowych odpowiada potrzebom rynkowym. Szczególnie należy zwrócić uwagę na wprowadzenie następujących zmian:

- nowa podstawa programowa,
- nowa forma egzaminów zawodowych,
- nowa struktura szkolnictwa zawodowego.

Jak podkreśla J. Sztumski:

wcześniej – gdy postęp techniczny był znacznie wolniejszy – człowiek mógł przeżyć okres swojej aktywności zawodowej bez odczuwania potrzeby przystosowania się do nowych technologii i mógł mieć poczucie uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych, osiągając choćby status dojrzałości na poziomie czeladnika. Było to niewątpliwie źródłem satysfakcji danego człowieka. Natomiast przez współczesnym tempie postępu technicznego, który powoduje zmiany w technologii wykonywania poszczególnych zawodów i dłuższą aktywnością zawodową ludzi, pojawia się często u nich odczucie swoistej niedoskonałości zawodowej, czyli odczucie, że oto nie zdołali osiągnąć w pełni statusu bytu doskonałego pod względem społeczno-gospodarczym z uwagi na swoją niedoskonałość zawodową wynikającą z nienadążania za postępowaniem technologicznym w wykonywanym przez siebie zawodzie⁶.

Zakończenie

Zakończenie niech stanowią słowa J. Sztumskiego z 2007 roku:

Nastąpią również zmiany w dotychczasowych relacjach między nauczaniem i pracą. Praca ludzka będzie musiała być kształtowana przez naukę, a tym samym wzajemne związki

⁵ Z. Wołk, *Zawodownictwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Warszawa 2013, s. 159.

⁶ J. Sztumski, *Wyzwania przed jakimi stoi edukacja zawodowa na początku XXI wieku*, [w:] *Edukacja zawodowa w aspekcie przemian społeczno-gospodarczych. Wyzwania – szanse – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2007, s. 36.

między pracą a nauczaniem będą też coraz bardziej ściśle. Konieczne będą zapewne zmiany w technologii kształcenia zawodowego oraz pojawi się zapewne konieczność ściślejszego łączenia teorii z praktyką, a szkoły – z życiem społeczno-gospodarczym. Zaistnieje zapewne także potrzeba zmiany dotychczasowego sposobu nauczania i przypisywania większego znaczenia do umiejętności samokształcenia uczniów. Oczywiście szkoła będzie musiała przekazywać podstawowe wiadomości, ale też będzie musiała rozwijać umiejętność samokształcenia się uczniów, wskazując im, jak należy to samokształcenie realizować w praktyce, i ukazywać źródła, w których będą mogli znaleźć samodzielnie bardziej szczegółowe wiadomości. Zaś nauczyciele w tej nowej technologii kształcenia będą funkcjonowali bardziej w roli opiekunów, sterników lub moderatorów niż w tradycyjnej roli nauczyciela⁷.

Summary

Changes in the Education System and Labor Market Needs

Factors influencing having a job, or the lack of it, are now more complicated than they were several years ago. Is not enough to have a degree, even a reputable state university (although there are definitely exceptions) to find a job. The person is now assessed through the prism of what he or she currently disposes of, but also how the potential can be developed in the future and whether he can. Hence the system of education at every level can no longer “just” teach, should shape the man, who, thanks to extensive resources, will be able to use them in the future and develop. The introduction of the National Qualifications Framework, and thus the reform of education shall contribute to the relation of the labour market with the education system, and thus, to the increase of the value of graduates in the labour market, shaping not only a new employee, but a the new individual, who can handle continuous replacements and will be prepared for them.

Keywords: competence, qualifications, labor market, transition.

⁷ Tamże, s. 37.

Beata ZAJĘCKA

Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej

Słowa kluczowe: zachowania problemowe, zachowania ryzykowne, dewiacja, alkohol, narkotyki.

Wprowadzenie

Szkoła gimnazjalna często postrzegana jest przez uczniów, szczególnie tych ze szkół podstawowych, jako przepustka do dorosłości; można usłyszeć: „przebież jestem już w gimnazjum”. Rozpoczynając naukę w tym typie szkoły, niektóre dzieci przechodzą metamorfozę – z uczniów wzorowych, z bardzo dobrymi ocenami, stają się przeciętnymi lub nawet uczniami z ocenami miernymi. Co takiego jest w szkole gimnazjalnej, co tak radykalnie wpływa na dzieci? Przecież bardzo często nie jest to nawet zmiana budynku szkoły, kolegów. Nagle dzieci ze szkoły podstawowej stają się młodzieżą z gimnazjum. W. Adamski¹ podaje, że młodzież to:

społeczno-demograficzna kategoria osobników, pozostająca w stadium przejściowym pomiędzy okresem dzieciństwa i dorastania a dorosłością, równoznaczną z osiągnięciem samodzielności ekonomicznej i społecznej.

Obecnie zauważono, że w przypadku młodzieży XXI wieku wcześniej następuje pełny rozwój biologiczny niż wśród ich rówieśników z poprzednich stuleci. Natomiast ich usamodzielnienie następuje znacznie później, co związane jest z wydłużeniem okresu kształcenia się².

Rodzice bardzo często uważają, że gimnazjaliści to jeszcze małe dzieci. Nie chcą zauważać tego, że ich dziecko szybciej dorasta, coraz wcześniej chce

¹ W. Adamski, *Młodzież współczesna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997, s. 380.

² I. Obuchowska, *Drogi dorastania, psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców. Autodestrukcyjne zachowania młodzieży*, Warszawa 1996, s. 170–206.

wszystkiego doświadczać, spróbować, zobaczyć. Chce jak najszybciej być dorosłe. Nie tylko rodzice, ale również nauczyciele w pewien sposób wypierają możliwość wystąpienia problemów wychowawczych. Rodzice nie dopuszczają do siebie myśli, że ich córka albo syn próbowali już alkoholu, zapalili swojego pierwszego papierosa. Ciągłe tematem tabu zarówno w domu rodzinnym, jak i w szkole jest seks, antykoncepcja i narkotyki. Nie ma rozmów na te tematy, ponieważ wychodzi się z założenia, że jest jeszcze za wcześnie. Tylko później może się okazać, że na pouczenia i moralne monologi jest za późno. Cechami charakteryzującymi grupę młodzieży są między innymi: wiek, posiadanie określonych kompetencji rozwojowych, dążenie do określonych atrybutów takich, jak: „nadzieja na dobrą przyszłość, postrzeganie własnego miejsca w świecie, odmienne zainteresowania, wartości, styl życia”³. Psychologowie, charakteryzując młodzież, opisują ją poprzez następujące cechy: witalność, dynamika, spontaniczność, otwartość, zapał, łatwość wchodzenia w kontakty z rówieśnikami, krytyczny stosunek do zastanej rzeczywistości oraz pryncypializm, kontestacja i kwestionowanie norm oraz zasad narzucanych przez dorosłych⁴.

Gimnazjum daje młodzieży pewnego rodzaju poczucie dorosłości. Nie trudno się więc domyślić, że chcą oni zachowywać się jak dorośli. Tylko w tym wieku dorosłość kojarzy się właśnie z takimi zachowaniami, jak picie alkoholu, palenie papierosów, często też z inicjacją seksualną. Zaczynają się wtedy eksperymenty z używkami, pierwsze sympatie, miłości prowadzą do odbycia stosunków seksualnych. Młodzież nie zawsze jest świadoma konsekwencji tych „dorosłych” zachowań. Te zachowania są niczym innym, jak przejawem zachowań ryzykownych. Ten problem oczywiście nie dotyczy wszystkich gimnazjalistów, jednak on istnieje. Dla wielu gimnazjum jest po prostu kolejnym etapem edukacji i w żaden sposób nie wpływa na ich zachowanie.

1. Zachowania ryzykowne

W naukach społecznych istnieje wiele pojęć i sposobów rozumienia określających zachowania łamiące ogólnie przyjęte normy, takich jak niedostosowanie społeczne, zachowania dewiacyjne czy zachowania ryzykowne (problemowe).

Pojęcie niedostosowania społecznego stosowane w pedagogice resocjalizacyjnej dotyczy dzieci i młodzieży, których zachowanie nacechowane jest zespołem objawów świadczących o nieprzestrzeganiu pewnych podstawowych zasad postępowania, norm społecznych obowiązujących młodzież w tym wieku⁵. Za-

³ E. Wysocka, *Oblicza współczesnej młodzieży*, „Pedagogika Społeczna” 2012, nr 1, s. 45.

⁴ B. Galas, *Młodzi po zmianie. Wartości i orientacje życiowe młodych Polaków*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 10, s. 17–23.

⁵ Z. Ostrihanska, *Problem nieprzystosowania społecznego u młodzieży*, [w:] *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, red. J. Jasiński, Warszawa 1978, s. 299–317.

chowania te to: znaczne opóźnienie w nauce szkolnej, porzucenie nauki przed jej ukończeniem, systematyczne wagary, ucieczki z domu, kradzieże, agresywność, wroga postawa wobec innych, stosowanie przemocy, brutalność, używanie alkoholu, narkotyków. Należy podkreślić, iż do zakwalifikowania jednostki do kategorii niedostosowanych społecznie nie wystarcza stwierdzenie jednego bądź kilku objawów, ale rzadko występujących objawów. Muszą to być zachowania względnie trwałe, powtarzające się wielokrotnie⁶. Trafnie z dzisiejszej perspektywy podkreśla M. Konopczyński⁷, iż zjawisko niedostosowania społecznego wynika w dużej mierze z zaburzonych procesów socjalizacyjnych, uniemożliwiających poprawne funkcjonowanie w rolach życiowych i społecznych, blokujących rozwój potencjałów i zasobów indywidualnych oraz uruchamiających procesy stygmatyzacyjne, powodujące „uszywnienie się” osób im ulegających w dewiacyjnych rolach społecznych oraz preferowanie przez nie nieakceptowanych społecznie form i sposobów zaspokajania potrzeb.

Socjologiczny punkt widzenia zachowań łamiących istniejące normy obfituje w wiele stanowisk dotyczących zachowań dewiacyjnych. Bardzo szerokie rozumienie pojęcia dewiacji proponuje J. Sztumski, podkreślając, że dewiacja to określone zachowanie jednostek lub grup społecznych, które może przejawiać się w:

- gwałceniu obowiązujących w danym systemie społecznym norm moralnych, prawnych lub też przyjętych zasad współżycia;
- w stanach psychopatologicznych lub charakteropatycznych związanych np. z zaburzeniami osobowości, będących następstwem organicznych zmian w nerwowym układzie ośrodkowym;
- w sposobie bycia świadczących o statystycznej anormalności danego człowieka, tzn. wskazujących na taką jego nienormalność, która odbiega od pewnych przeciętnych sposobów bycia ludzi danej kategorii społecznej⁸.

Prace badawcze i koncepcje socjologiczne dotyczące dewiacji zajmują się dewiacją negatywną, takimi zachowaniami, które w poszczególnych grupach, środowiskach czy społeczeństwie są traktowane jako złe, niepożądane, naganne.

Wprowadzenie terminu „zachowania ryzykowne” w literaturze przedmiotu ma swoje naukowe uzasadnienie. W pierwotnej formie używany był termin „zachowania problemowe”, wprowadzony przez R i S. Jessorów, twórców teorii zachowań problemowych. R. Jessor, J. Donovan i F. Costa uważają, że

zachowanie ryzykowne w okresie adolescencyjnym stanowi każda czynność, która odbiega od społecznie akceptowanych, wywołuje społeczną naganę bądź upomnienie oraz naraża jednostkę na reakcję o charakterze kontroli ze strony społeczeństwa⁹.

⁶ T. Kluz, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w percepcji rówieśników. Studium psychologiczno-pedagogiczne*, Toruń 2005, s. 47.

⁷ M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków 2014, s. 16.

⁸ J. Sztumski, *Wybrane problemy socjologii dewiacji*, [w:] *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*, red. S. Kawula, H. Machel, Toruń 1997, s. 10.

⁹ R. Jessor, J. Donovan, F. Costa, *Beyond Adolescence: Problem Behaviour and Young Adult Development*, Cambridge 1991, s. 23–24.

Skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych jest wypadkową czynników psychospołecznych oddziałujących na osobowość, postrzeganie otoczenia i zachowanie, co w konsekwencji może mieć wpływ na zaangażowanie i podejmowanie przez młodzież zachowań konwencjonalnych lub ryzykownych dla zdrowia¹⁰. Termin zachowanie ryzykowne można również zastąpić określeniem zachowanie problemowe.

Zachowania ryzykowne (problemowe) można zdefiniować jako takie, które będąc zachowaniami antynormatywnymi, pozostającymi w opozycji do porządku społecznego i prawnego, stanowią jednocześnie zagrożenie dla zdrowia i rozwoju jednostki¹¹.

Zarówno zachowania problemowe, jak i ryzykowne mogą doprowadzić do zaburzeń charakterologicznych o niejednorodnych objawach i prowadzić do niedostosowania społecznego, czy szerzej – dewiacji.

W świetle literatury przedmiotu do zachowań ryzykownych podejmowanych przez młodzież najczęściej zalicza się:

- palenie tytoniu, picie systematyczne alkoholu, upijanie się;
- używanie narkotyków, leków psychoaktywnych;
- zaniedbywanie obowiązków szkolnych, wagary;
- wczesną aktywność seksualną;
- zachowania agresywne, stosowanie przemocy;
- drobne przestępstwa, czyny chuligańskie, wandalizm¹².

Lista zachowań ryzykownych wraz ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną nie jest zamknięta. N. Ogińska-Bulik¹³ dodatkowo wyróżnia zachowania ryzykowne dla zdrowia nastolatka, którymi są: stosowanie diet odchudzających, brak aktywności fizycznej, uzależnienie od Internetu czy komputera, a M. Jędrzejko, M. Janusz i M. Walancik¹⁴ do najważniejszych zachowań ryzykownych zaliczyli również udział w agresywnych subkulturach młodzieżowych i sektach.

Konieczne jest monitorowanie rozmiarów i tendencji zjawiska zachowań ryzykownych, szczególnie w odniesieniu do strategii profilaktycznych. Prowadzone są cyklicznie badania międzynarodowe i krajowe z zastosowaniem ujednoliconej metodologii, co ułatwia śledzenie tendencji w używaniu substancji psychoaktywnych¹⁵. Przeprowadzane są również badania o charakterze lokalnym,

¹⁰ R. Jessor, M.S. Turbin, F.M. Costa, *Protective factors In adolescent health behavior*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, t. 75, nr 3, s. 923–933.

¹¹ K. Ostaszewski, *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych*, [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2005, s. 112–113.

¹² K. Bobrowski, J.C. Czabała, C. Bryczyńska, *Zachowania ryzykowne jako wymiar oceny stanu zdrowia psychicznego młodzieży*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii” 2005, nr 14 (4), s. 284–292.

¹³ Por. *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży...*

¹⁴ M. Jędrzejko, M. Janusz, M. Walancik, *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uwarunkowania*, Warszawa – Dąbrowa Górnicza 2013, s. 82.

¹⁵ Por. www.hbse.org [stan z 10.10.2014]; J. Sierosławski, *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011*,

które stanowią podstawę do wdrażania i ewaluacji działań z zakresu promocji zdrowia, profilaktyki czy redukcji szkód na danym terenie¹⁶.

Analiza prowadzonych badań dowodzi, że do najczęściej podejmowanych przez młodzież zachowań ryzykownych należą: palenie tytoniu, picie alkoholu, upijanie się, używanie substancji psychoaktywnych, bójki, wczesna inicjacja seksualna, zjawisko przemocy rówieśniczej.

Alkohol jest najpopularniejszą substancją psychoaktywną używaną przez polską młodzież. Spośród napojów alkoholowych badana młodzież najczęściej sięgała po piwo (wyraźna dominacja), wódkę i wino. Średnio, analizując wyniki badań przeprowadzonych w latach 2008, 2010, zauważono, że trzech na czterech uczniów pije piwo i częściej sięgają po nie uczniowie niż uczennice¹⁷. Na podstawie wyników uzyskanych z badań HBSC można stwierdzić, że chociaż nasilenie ryzykownych zachowań obserwuje się wśród chłopców, to wśród dziewcząt zaobserwowano wzrost częstości ich występowania. Widoczna jest także tendencja w stylu spożywania alkoholu – mniej nastolatków pije alkohol w małych ilościach, a więcej się upija. W najmłodszej grupie badanych występują małe różnice pomiędzy miastem a wsią w częstości picia i palenia, oraz wzrost zachowań agresywnych. W najstarszej grupie wieku zachowania ryzykowne nasilają się w porównaniu z młodszymi, w miastach różnice między chłopcami a dziewczętami w zakresie palenia papierosów i inicjacji alkoholowej są coraz mniejsze. Natomiast na wsi widoczny jest trend wzrostowy w zakresie regularnego palenia papierosów i używania marihuany przez dziewczęta¹⁸.

Jednym z najpowszechniejszych zachowań ryzykownych młodych ludzi jest sięganie po różnorodne środki psychoaktywne. Należy pamiętać, że choć nie wszystkie substancje odurzające uzależniają, to wszystkie stwarzają bezpośrednie zagrożenie dla zdrowia, a nawet życia ludzkiego. Odurzanie się polskiej młodzieży nazywane jest przez specjalistów zjawiskiem politoksykomanii i jest rozumiane jako wielość oraz różnorodność zażywanych środków toksycznych¹⁹. Warto pamiętać, że są różne modele używania narkotyków, do których zalicza się:

- używanie eksperymentalne – dotyczy dzieci i młodzieży próbujących wielu substancji wielokrotnie. Środek jest przyjmowany w grupie rówieśniczej w celu osiągnięcia oczekiwanych doznań. Taki model przyjmowania nie jest związany z ujemnymi następstwami medycznymi lub społecznymi;

Europejski Program Badań Ankiety w Szkolach ESPAD, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2011; K. Ostaszewski i in., *Raport techniczny z realizacji projektu badawczego p.n. monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie*, Warszawa 2009.

¹⁶ M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Alkohol, narkotyki i przemoc w gimnazjum na wsi – doniesienia z badań*, „Wychowanie na co Dzień” 2011, nr 2, s. 16–21.

¹⁷ A. Malczewski, *Polska młodzież a papierosy i alkohol*, „Remedium” 2011, nr 5, s. 26–27.

¹⁸ Por. *Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny*, red. J. Mazur, A. Małkowska-Szutnik, Warszawa 2011.

¹⁹ M. Jędrzejko, A. Kowalewska, *Narkomania – wybrane pojęcia i definicje*, [w:] *Narkomania, spojrzenie wielowymiarowe*, red. M. Jędrzejko, Pułtusk – Warszawa, 2009, s. 40.

- używanie rekreacyjne (towarzyskie) – ma miejsce wtedy, gdy substancja jest przyjmowana przez ten sam krąg osób w celu przeżycia przyjemnych doznań. Narkotyk jest przyjmowany nie częściej niż raz w tygodniu, a wynikiem są krótkotrwałe zaburzenia niewpływające na funkcjonowanie w przypisanych rolach społecznych;
- używanie okolicznościowe (sytuacyjne) – związane jest z przyjmowaniem substancji z powodów osobistych kilka razy w tygodniu lub rzadziej, z tendencją do samoograniczenia, to grupa zagrożona uzależnieniem²⁰.

J. Sierosławski²¹ podaje w oparciu o badania ankietowe przeprowadzone dla potrzeb Europejskiego Programu Badań Ankietowych w Szkołach (ESPAD), że najczęstszym narkotykiem, po który sięga młodzież, jest marihuana i haszysz. 24,3% badanych uczniów klas trzecich gimnazjum oraz 37,3% uczniów klas drugich ponadgimnazjalnych próbowało tego narkotyku przynajmniej raz w życiu. Na drugim miejscu znalazły się leki uspokajające, bez przepisu lekarza, które zażywało przynajmniej raz 15,5% uczniów klas trzecich gimnazjum oraz 16,8% uczniów klas drugich ponadgimnazjalnych. Wśród uczniów ostatniej klasy gimnazjum na trzecim miejscu znalazły się substancje wziewne, za pomocą których odurzało się 8,7% badanych, natomiast na czwartym miejscu – amfetamina, zażywana przez 4,6% uczniów gimnazjum.

Badani uczniowie szkół ponadgimnazjalnych jako trzecią substancję w kolejności, po którą sięgają, wskazali amfetaminę 8,3%, a na czwartym miejscu – substancje wziewne, z którymi eksperymentowało 5,6% badanych. Grupa uczniów starszych posiada doświadczenia z większą ilością zróżnicowanych środków. Poza wyżej wymienionymi przynajmniej 3% badanych próbowało: ecstasy (5%), LSD (3,9%), kokainę (3,9%), grzyby halucynogenne (3,5%), sterydy anaboliczne (3,2%). Zauważono występowanie korelacji pomiędzy sięganiem po substancje narkotykowe a płcią. Dziewczeta częściej niż chłopcy sięgają po leki uspokajające bez recepty, natomiast chłopcy częściej od swoich koleżanek eksperymentują z większą liczbą substancji (mieli oni do czynienia prawie z wszystkimi badanymi substancjami). Pojawienie się dopalaczy na polskiej scenie narkotykowej spowodowało, że wśród uczniów klas trzecich gimnazjum choć raz dopalaczy próbowało 10,5% oraz 15,8% uczniów klasy drugiej szkoły ponadgimnazjalnej.

Występowanie agresywnych zachowań wśród młodzieży jest kolejnym zachowaniem ryzykownym. Może wynikać z wielu przyczyn, zarówno o podłożu psychologicznym, jak i biologicznym, a także może być powiązane z innymi zachowaniami negatywnymi, takimi jak spożywanie substancji psychoaktywnych.

²⁰ Por. opis modeli na stronie Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii: www.kbpn.gov.pl [stan z 13.10.2014].

²¹ J. Sierosławski, *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011, Europejski Program Badań Ankietowych w Szkołach ESPAD*, Warszawa 2011, s. 40.

Zachowania agresywne nie są zjawiskiem obcym dla polskiej młodzieży. Tego rodzaju zachowania przybierają różną formę, jednak zawsze są zachowaniem negatywnym przynoszącym szkodę. Badania dowodzą, że wśród różnych form agresji uczniowie dostrzegają w swoim środowisku najczęściej agresję słowną: wyśmiewanie, przezywanie, odtrącanie, używanie przykrych poniżających przezwisk, zachęcanie do agresji, przeklinanie, przezywanie innych osób z użyciem wulgarnych słów, oraz agresję fizyczną przejawiająca się poprzez niszczenie mienia, poszturchywanie, popychanie, uderzanie²². Z przeprowadzonych badań podjętych w obrębie prac na seminarium dyplomowym wynika, że wśród 250 gimnazjalistów z klasy II i III występują zachowania agresywne. Prawie wszyscy respondenci – 204 (85%) – odpowiedzieli, że w szkole dochodzi do zachowań agresywnych, a tylko 36 (15%) uważa, że takich zachowań nie ma. W badanych szkołach mają miejsce bójki, prześladowania, obgadywanie, wyłudzenie pieniędzy, a w roli agresora występują zarówno chłopcy, jak i dziewczęta. Najczęściej do zachowań agresywnych dochodzi podczas przerw między lekcjami. Nieco rzadziej dochodzi do bójek, niszczenia cudzych rzeczy czy znęcania się nad młodszymi. Wypowiedzi zarówno pedagogów, jak i gimnazjalistów pozwoliły na wskazanie agresora, którym są najczęściej chłopcy²³.

Nowym problemem stała się obecnie agresja elektroniczna, zwana także cyberprzemocą lub cyberbulingiem. Definiowana jest jako przemoc dokonywana za pomocą urządzeń elektrycznych, technologii komunikacyjnych i informacyjnych, wykorzystująca różne elementy Internetu, np. pocztę elektroniczną, komunikatory, czaty, serwisy społecznościowe²⁴. I. Gołębiowska²⁵ podaje, że wśród badanych internautów w wieku 12–17 lat 47% osób doświadczyło wulgarnego wyzywania za pomocą technologii komunikacyjnych, 21% badanych spotkało się z poniżaniem, ośmieszaniem oraz upokarzaniem, 16% internautów spotkało straszenie i szantażowanie za pomocą urządzeń komunikacyjnych, 60% było fotografowanych lub nagrywanych wbrew swojej woli. Cyberprzemoc dotyczy tak wiele osób, ponieważ sprawca najpierw podejmuje działania, a dopiero po długim czasie poddaje je refleksji i ocenie. Czasami zdarza się, że nie robi tego w ogóle, traktując całą sytuację jako głupi żart. Złudne poczucie anonimowości sprawcy często zachęca do coraz okrutniejszych sposobów agresji elektronicznej²⁶. Wyniki badań przeprowadzonych na terenie województwa łódzkiego wykazały, że co piąty badany był sprawcą mobbingu elektronicznego raz w ży-

²² A. Jędrzysek-Geister, *Agresywna młodzież*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2011, nr 3, s. 30–34.

²³ S. Stasiuk, *Zjawisko nieprzystosowania społecznego wśród uczniów gimnazjum*, niepublikowana praca magisterska, Częstochowa 2014.

²⁴ P. Pilarska, *Agresja i przemoc*, „Psychologia w Szkole” 2012, nr 2, s. 61–67.

²⁵ I. Gołębiowska, *Cyberprzemoc – zagrożenie dla młodego pokolenia*, „Wychowawca” 2010, nr 7–8, s. 12–15.

²⁶ K. Knol, *Agresja elektroniczna – nowe wyzwania*, „Remedium” 2010, nr 2, s. 30–31.

ciu. Sprawcy cyberprzemocy dokonują agresji za pośrednictwem wielu form na różnorodnych ofiarach, którymi często wcale nie są rówieśnicy; poczynając od obraźliwych komentarzy pod zdjęciami celebrytów po rozsyłanie obraźliwych materiałów na temat kolegi z klasy²⁷. Cyberprzemoc obecnie stała się agresją „ukrytą w białych rękawiczkach”, ponieważ jest powszechnie dostępna, a zarazem trudno dostrzegalna. Bez względu, jaki rodzaj agresji jest przejawiany przez nastolatków, jest to niepokojące zachowanie ryzykowne, które w przeciwieństwie do innych wcześniej omówionych wyrządza przede wszystkim szkodę innym osobom.

Zachowania seksualne wchodzą w skład zachowań społecznych ludzi, lecz podejście do seksualności ludzi dorosłych różni się od oceny tego zjawiska w przypadku osób nieletnich. Do zachowań ryzykownych związanych z seksualnością młodzieży zaliczyć można: przedwczesne współżycie, ciąży nieletnich, zakażenia przenoszone drogą płciową, prostytucję nieletnich, sponsoring, korzystanie z pornografii, przemoc seksualną fizyczną oraz psychiczną, słowną wulgaryzację sfery seksualnej. Do czynników wpływających na występowanie ryzykownych zachowań seksualnych zalicza się czynniki związane z sytuacją rodzinną i szkolną, grupą rówieśniczą, brakiem zaangażowania religijnego. Przyczynia się do tego również liberalizacja kulturowa seksu, powszechna dostępność metod antykoncepcyjnych, większe zezwolenie na współżycie przed ślubem²⁸. Trzeba podkreślić, że

dojrzałość płciowa pojawia się coraz wcześniej, wszelkie przemiany fizyczne i towarzyszące im uczucia spadają na dziecko, gdy jest ono młodsze i mniej dojrzałe emocjonalnie niż dzieci w przeszłości. Również intelektualnie dzieci dojrzewają wcześniej. Choć jednak dojrzewają fizycznie i intelektualnie, to jednak ich rozwój emocjonalny nie jest na tym samym poziomie. Co za tym idzie, są po prostu gorzej przygotowane do radzenia sobie z presją²⁹.

Z prezentowanych już badań S. Stasiuk³⁰ wynika, że 53,75% badanych uczniów gimnazjum rozpoczęła współżycie. Najwięcej osób – 57 – odbyło stosunek w wieku 15 lat, w wieku 16 lat – 32, w wieku 14 lat – 28, w wieku 13 lat – 7 i w wieku 12 lat – 5 ankietowanych. Badani gimnazjaliści odpowiadali na pytanie o ich własne doświadczenia, takie jak kontakty seksualne po alkoholu, z wieloma partnerami, z dużo starszym partnerem, kontakty seksualne za wynagrodzeniem, bez zabezpieczeń czy gry seksualne. Najwięcej badanych gimnazjalistów odpowiedziało, że uczestniczyło w grach seksualnych – 54%, a 24,34% ankietowanych zdarzyły się kontakty seksualne bez zabezpieczeń. Podobna licz-

²⁷ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna – wirtualne ciosy, realne rany, cz. III*, „Remedium” 2009, nr 10, s. 10–12.

²⁸ E. Flatow, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych dorastającej młodzieży; modele, strategie i warunkowania efektywności działań*, „Lider” 2010, nr 5, s. 25–28.

²⁹ J. McDowell, *Nie! Pomóż swojemu dziecku pokonać presję seksualną*, Lublin 1993, s. 19.

³⁰ S. Stasiuk, dz. cyt.

ba ankietowanych gimnazjalistów przyznała się do tego, że przydarzyły im się kontakty seksualne po alkoholu – 10,29%, oraz kontakty seksualne z dużo starszym partnerem 6,49%. Najmniej ankietowanych zaznaczyło odpowiedź „kontakty seksualne za wynagrodzeniem” – 4,88%. Bezsprzeczne jest, że wiele zachowań nastolatków jest po prostu naturalnym etapem ich rozwoju psychoseksualnego. Aktywność seksualna mieści się w granicach normy, jeżeli: jest dobrowolna, nie powoduje trudności w planowaniu i realizowaniu innych zadań, np. nauki, rozwijania hobby, zachowana jest kolejność rozwoju związku: poznawanie się, dotyk, pocałunek, petting, współżycie, pomiędzy partnerami nie ma zbyt dużej różnicy wieku, prowadzi do osiągnięcia celów seksualnych, nie prowadzi do choroby lub niepożądanego ciąży³¹. Jeżeli jednak aktywność seksualna młodego człowieka nie spełnia któregoś z wyżej wymienionych punktów, jest on narażony na podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych.

Wymienione kategorie zachowań ryzykownych należą do zachowań ludzi w różnym wieku, jednak negatywne konsekwencje dla młodzieży są zazwyczaj większe i mają poważniejszy przebieg niż u osób dorosłych – z powodu niezakończonego procesu rozwoju biologicznego, intelektualnego, emocjonalnego czy społecznego. Zachowania ryzykowne często zaczynają się niewinnie, po czym pociągają za sobą kolejne niewłaściwe decyzje, np. palenie tytoniu może być wstępem do sięgnięcia po narkotyki – jak wynika z analizy 61 zdiagnozowanych przypadków osób uzależnionych od narkotyków w wieku 17–27 lat³². Różne zachowania ryzykowne współwystępują, czasem nawzajem się zastępują lub jedno inicjuje kolejne. Zauważono współwystępowanie zachowań ryzykownych z trudnościami w szkole, złymi kontaktami z rodzicami, spędzaniem wieczorów poza domem z rówieśnikami³³. U młodzieży podejmującej zachowania ryzykowne częściej niż u ich rówieśników, którzy tych zachowań nie podejmują, zaobserwowano brak umiejętności rozwiązywania problemów, radzenia sobie z emocjami, niską samoocenę³⁴.

2. Przyczyny podejmowania zachowań ryzykownych

Dorośli niejednokrotnie postrzegając zachowania ryzykowne podejmowane przez dzieci i młodzież, uważają je jako zjawisko normalne albo nieprzemysłany występ. Nie potrafią zrozumieć przyczyn tych zachowań. Mimo wielu zaawansowanych badań i teorii dotyczących zachowań ryzykownych niewiele jest

³¹ Por. M. Beisert, *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Warszawa 2006, s. 4–7.

³² M. Jędrzejko, M. Janusz, M. Walancik, dz. cyt. s. 83.

³³ M. Makara-Studzińska, J. Moryłowska, *Rodzina a zachowania ryzykowne młodzieży*, „Roczniki Teologiczne” 2007, t. 54, z. 10, s. 59–69.

³⁴ M. Nadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*, Warszawa 2011, s. 157.

interdyscyplinarnych teorii wyjaśniających podejmowanie przez młodzież zachowań problemowych. Nieliczne ujęcia holistyczne to teoria zachowań problemowych R. i S. Jessorów, teoria grup rówieśniczych Oettinga i Beauvaisa, model podatności i domen G. Huby i B. Bentlera czy model ekologiczny Bronfenbrennera³⁵.

Twórcy teorii zachowań problemowych uważają, że zarówno zachowania akceptowane społecznie, jak i ryzykowne pełnią w życiu dzieci i młodzieży różne funkcje:

- różne zachowania ryzykowne pełnią podobną funkcję w życiu jednostki jak zachowania konwencjonalne;
- służą zaspokojeniu tych samych potrzeb (np. miłości, akceptacji) lub pozwalają realizować takie same cele rozwojowe (np. uzyskanie niezależności od rodziców);
- młodzież, sięgając po substancje psychoaktywne, spodziewa się doświadczenia szeregu doraźnych korzyści, którymi mogą być wzrost akceptacji w grupie, doznanie oczekiwanego stanu psychofizycznego, zapomnienie o dręczących problemach;
- te korzyści mają dla nich większe znaczenie niż odległe, ich zdaniem, negatywne konsekwencje³⁶.

Młody człowiek w sytuacjach, kiedy nie potrafi zaspokoić swoich potrzeb w sposób akceptowany społecznie, podejmuje zachowania ryzykowne. Powodem takich zachowań często bywa też chęć określenia własnej tożsamości, sprawdzenia siebie lub też problem, z którym nie potrafi sobie poradzić. Motywy skłaniające do zachowań ryzykownych można podzielić na kilka grup:

- motywy ucieczkowe: ucieczka od problemów rodzinnych czy szkolnych, od pustki, nudy, monotonii, od samotności i lęku;
- motywy konformistyczne: wpływ grupy rówieśniczej, chęć uzyskania ich uznania i przyjaźni;
- motywy egzystencjalne: odczuwanie bezsensu życia czy odreagowanie trudnych warunków ekonomicznych związanych z wykluczeniem społecznym, marginalizacją;
- motywy poszukiwania: ciekawość, chęć spróbowania czegoś nowego;
- motywy prestiżowe i snobistyczne: mające na celu dowartościowanie się jako osoba ważna, ciekawa, wyróżniająca się ponad przeciętność³⁷.

Należy pamiętać, że przyczyny, dla których młodzież zaczyna zachowywać się w sposób ryzykowny, mają złożoną etiologię. Mogą być spowodowane interakcją czynników indywidualnych, środowiskowych, związanych z grupą rówie-

³⁵ Omówione syntetycznie przez M. Jędrzejko, M. Janusz, M. Walancik, *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uwarunkowania*, Warszawa – Dąbrowa Górnicza 2013, s. 93–113.

³⁶ Z.B. Gaś, *Rodzina wobec uzależnień*, Warszawa 1993, s. 69–71.

³⁷ J. Dąbrowski, *Zachowania ryzykowne*, „Emocje” 2012, nr 2, s. 25–28.

śniczą czy szkołą³⁸. Konieczne jest podkreślenie, że zachowania ryzykowne młodzieży mają miejsce w specyficznych polskich warunkach, określanych jako epoka konsumeryzmu, w której wzrasta znaczenie wartości materialnych i przyjemnościowych, a spada ranga wartości intelektualnych i duchowych³⁹.

Podsumowanie

Podejście do zachowań ryzykownych młodych ludzi ulega ciągłym modyfikacjom dzięki rozwojowi wiedzy na temat etiologii, następstw i zjawisk towarzyszących. Eksperymentowanie z substancjami zmieniającymi świadomość jest niejako naturalnym procesem rozwojowym, którego nie sposób zatrzymać ani uchronić młodych ludzi przed wszystkimi zagrożeniami. To osobowość jednostki, środowisko i zachowanie stanowią triadę prowadzącą do zachowań problemowych. Badania dzieci i młodzieży świadczą o tym, że jest to grupa wiekowa najbardziej narażona na przejawianie zachowań ryzykownych. Czas przyspieszył i już nigdy nie będzie jak dawniej. Ważne jednak, aby nie występowała kumulacja nieakceptowanych zachowań. Konieczne wydaje się określenie czynników chroniących młodych ludzi przed zachowaniami problemowymi mimo występowania licznych czynników ryzyka. Pozwoli to na opracowanie i prowadzenie konkretnych oddziaływań profilaktycznych.

Summary

Risky Behaviours of Secondary School Students

The article presents research results concerning risky behaviours revealed by adolescent youth. The scope of the following notions has been specified: risky (problematic) types of behaviour, social inadaptability, and deviant behaviour. The characteristics of symptoms and dimensions of risky behaviour revealed by secondary school youth in the scope of theoretical assignments and the results of international and national research have been done. The reasons of risky behaviour based on current research results have been presented synthetically and the necessity of undertaking preventive measures has been underlined.

Keywords: problem behavior, risky behavior, deviation, alcohol, drugs.

³⁸ A. Dzielska, A. Kowalewska, *Zachowania ryzykowne młodzieży-współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS” 2014, nr 2(38), s. 139–168.

³⁹ T. Sołtysiak, *Resocjalizować, ale jak? W społeczeństwie ryzyka i nieustającego konsumeryzmu, wystąpienie na konferencji „Resocjalizacja w środowisku otwartym – mit czy rzeczywistość?*, Toruń 2012.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.25>

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

Poczucie własnej skuteczności osób zdecydowanych na emigrację

Słowa kluczowe: rodzina, emigracja, poczucie własnej skuteczności.

Wprowadzenie

Emigracja lub migracja zarobkowa z Polski do innych krajów jest zjawiskiem powszechnym – aż 20% Polaków bierze pod uwagę taką decyzję, nieco częściej są to mężczyźni (56% w porównaniu do 44% kobiet). Jeśli chodzi o wiek osób decydujących się wyjechać za granicę, to plany migracyjne lub emigracyjne uwzględniane są przez 35% osób młodych (w wieku 25–35 lat) i 40% jeszcze młodszych, w przedziale wiekowym 18–24 lata. Ci najmłodszy to osoby, które często jeszcze uczą się lub studiują. Badania studentów pokazują, że emigrację zarobkową deklaruje aż 31% polskich studentów¹. Zatrważające jest to, że Polacy jeszcze chętniej wyjeżdżaliby, gdyby nie istotne powody, które w przypadku ewentualnej chęci do wyjazdu mogą stanowić barierę dla podjęcia pracy za granicą. Są to przede wszystkim: brak znajomości języków obcych (29%), brak odpowiednich kwalifikacji do pracy za granicą (11%) czy przekonanie o niewielkiej szansie na znalezienie atrakcyjnej pracy (10%)². Badania jednoznacznie pokazują, że osoby deklarujące wyjazdy najczęściej są aktywne społecznie i/lub zawodowo oraz nie należą do grupy wycofujących się bądź niezaradnych. Prawie $\frac{1}{4}$ z nich (22%) to osoby pracujące, zatrudnione na pełny etat, 12% to osoby również aktywne zawodowo – pozostające w formie samozatrud-

¹ Takie są wyniki najnowszego badania z 12.11.2014 przeprowadzonego przez Work Service, patrz: <http://www.workservice.pl/Dla-pracodawcow/Ekspert-HR-komentuje/Mlodzi-chca-emigrowac-za-praca> [stan z 12.11.2014].

² Tamże.

nienia, wspomniane 31% stanowią studenci. Jedynie 26% biorących pod uwagę wyjazd emigracyjny to osoby niepracujące lub mające status osoby bezrobotnej. Można zatem wyciągnąć wniosek, że osoby uwzględniające w swoich planach wyjazd zarobkowy za granicę mają poczucie, iż ich zasoby w tym zakresie są na wystarczającym poziomie, by sprostać wymaganiom pracodawców z zagranicy (bez względu na jakość otrzymanej za granicą pracy, przynajmniej w pierwszym okresie pobytu za granicą).

Jednak pobyt na emigracji to nie tylko wykonywanie określonej pracy u określonego pracodawcy. Jest to najczęściej zupełna zmiana środowiska, oddzielenie od systemu rodzinnego w Polsce, tutejszego systemu społecznego, języka, kultury, a także wejście w system – jeśli nie do końca obcy, to z pewnością dużo mniej znany. Naturalną konsekwencją będzie więc dążenie do przebywania po przyjeździe za granicę wśród osób oraz w miejscach, które są mniej obce (np. w których znajdują się Polacy, które są podobne do tych, jakie znane były w Polsce)³. Można przypuszczać, że wyjeżdżający liczą przede wszystkim na wsparcie w obszarze znalezienia i utrzymania pracy, czyli w obszarze zarobkowania. W dalszej kolejności będzie to oczekiwanie wsparcia w odniesieniu do zaspokojenia innych potrzeb – poczucia bezpieczeństwa, bliskości, utrzymania/nawiązania relacji. Możliwość zaspokojenia wymienionych potrzeb będzie stanowiła ochronę przed ewentualnym poczuciem samotności lub tęsknoty.

W niniejszym artykule chcę odpowiedzieć na pytanie, jakie jest poczucie własnej skuteczności osób, które podjęły decyzję o wyjeździe na emigrację. Innymi słowy, jakie jest subiektywne postrzeganie własnych zasobów związanych z poczuciem skuteczności.

1. Poczucie własnej skuteczności

Pojęcie to wprowadził podczas swoich badań nad modyfikacją ludzkich zachowań A. Bandura. Spostrzeganie własnej skuteczności (*perceived self-efficacy*) współwystępowało z większą motywacją do działania oraz lepszymi efektami tej aktywności. Poczucie własnej skuteczności nie odnosi się jednak do spostrzegania konsekwencji swojego zachowania, ale do poczucia kontroli nad swoim osobistym zachowaniem. Bazuje więc na subiektywnym poczuciu kompetencji osoby, która stwierdza, że jest w stanie (posiada zasoby i środki) podjąć zamierzone działanie⁴.

³ Potwierdzeniem wyrażonego poglądu może być opinia eksperta HR z Work Service: „Wyraźnie widać także utrzymującą się tendencję domina – chcemy wyjeżdżać tam, gdzie są już nasi przyjaciele i bliscy. Dzięki temu łatwiej asymilujemy się w nowym społeczeństwie, a w razie niepowodzenia z pierwszym doświadczeniem w pracy za granicą, szybko wracamy na rynek pracy dzięki wsparciu znajomych”. Pełny raport wraz z metodologią badań znajduje się na przywołanej w przypisie 1. stronie Work Service.

⁴ Z. Juczyński, *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa 2001, s. 93.

Badania pokazują, że ludzie różnią się poczuciem własnej skuteczności, szczególnie gdy przeanalizujemy ich postawy rozumiane jako względnie utrwalone odniesienia, na które składają się komponenty racjonalne (myślenie), emocjonalne (odczuwanie) i behawioralne (działanie). Badania Edwina Locke'a i Garego Lothama pokazały istnienie dodatniej korelacji między siłą poczucia własnej skuteczności a wysokością stawianych celów i zaangażowaniem w ich osiągnięcie.

Silne poczucie kompetencji wpływa na procesy poznawcze i osiągnięcia intelektualne, skłania do zainwestowania większego wysiłku i wytrwałości, do wyboru bardziej ambitnych zadań. Niskie poczucie własnej skuteczności wiąże się z depresją, lękiem i bezradnością⁵.

Zatem poczucie własnej skuteczności z jednej strony wiąże się z procesami motywacyjnymi, modyfikowanymi przez procesy poznawcze, a z drugiej strony odnosi się do sfery działania (wolicjonalnej),

w której następuje przekształcenie zamiaru w konkretne czynności. Zainicjowanie działania wymaga odpowiedniej siły (wysiłku), zaś podtrzymywanie podjętego działania pomimo różnych przeciwności musi być wspierane wytrwałością⁶.

Poczucie własnej skuteczności jest częstym wskaźnikiem zasobów psychicznych uwzględnianym podczas badań z obszaru psychologii zdrowia – w tym radzenia sobie ze stresem, psychologii społecznej, medycyny i fizjoterapii. Równie często poziom własnej skuteczności jest przedmiotem badań interdyscyplinarnych. W badaniach oceniających wpływ zasobów psychicznych na jakość życia chorych po udarze niedokrwinnym mózgu okazało się, że pacjenci charakteryzują się średnimi wynikami w skali badającej poczucie własnej skuteczności. Osoby z wyższym wskaźnikiem poczucia własnej skuteczności lepiej oceniały swoją jakość życia w dziedzinie psychologicznej oraz w dziedzinie „relacje społeczne”, w porównaniu do osób, u których wskaźnik poczucia własnej skuteczności był na niższym poziomie⁷.

Wskaźnik poczucia własnej skuteczności stosowany jest również w badaniach z obszaru geriatry. Ocena poczucia własnej skuteczności u pensjonariuszy domu pomocy społecznej (DPS) wykazała, że może ono odgrywać szczególną rolę u osób starszych: wzmacniać sprawność psychofizyczną, niezależność i zwiększać zadowolenie z życia. Osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności odczuwają istotnie większą satysfakcję życiową, a więc są bardziej zadowolone z przeżytych lat i z obecnego życia. Satysfakcja życiowa w opisywanych badaniach wiązała się z umiejętnością osiągania celów życiowych, a wysoki poziom poczucia własnej skuteczności sprzyjał realizacji założonych celów⁸.

⁵ Z. Juczyński, *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Psychologica” 2000, nr 4, s. 11.

⁶ Tamże, s. 12.

⁷ M. Weber-Rajek i in., *Wpływ zasobów psychicznych na jakość życia chorych po udarze niedokrwinnym mózgu*, (*Impact of mental health resources on the quality of life of patients after stroke*), „Journal of Health Sciences” 2014, nr 4 (9), s. 51–60.

⁸ V. Jachimowicz, T. Kostka, *Ocena poczucia własnej skuteczności u pensjonariuszy Domu Pomocy Społecznej*, „Gerontologia Polska” 2009, nr 17, 1, s. 23–31.

W badaniach nad stresem zawodowym również wykorzystywana jest kategoria poczucia własnej skuteczności. N. Ogińska-Bulik i M. Kaflik-Pieróg próbowały na przykładzie badań strażaków ustalić związki pomiędzy stresem odczuwanym w miejscu pracy oraz poczuciem własnej skuteczności a poszczególnymi wymiarami wypalenia zawodowego. Badani strażacy charakteryzowali się nieco wyższym niż przeciętne poczuciem własnej skuteczności. Uzyskano także istotny statystycznie związek pomiędzy poczuciem skuteczności a jednym z trzech wymiarów wypalenia – wyczerpaniem emocjonalnym (okazało się, że jest to zależność ujemna, co oznacza, że wraz ze wzrostem poczucia skuteczności maleje wyczerpanie emocjonalne)⁹. W innych badaniach tej samej grupy zawodowej mierzony był związek między zachowaniami zdrowotnymi a umiejscowieniem kontroli zdrowia¹⁰. Badani strażacy są grupą zawodową charakteryzującą się wysokim poczuciem własnej skuteczności. Skuteczniej radzą sobie z trudnościami te osoby, które mają większą świadomość zachowań prozdrowotnych, zwłaszcza prawidłowych nawyków żywieniowych oraz pozytywnego nastawienia psychicznego¹¹.

Inna grupa badań uwzględniających poczucie własnej skuteczności odnosiła się do szeroko rozumianego obszaru profilaktyki i diagnozy w kontekście psychologii sportu. Na przykład w badaniach zakończonych w 2012 r. oceniono spożycie wybranych napojów w grupie młodych sportowców trenujących piłkę nożną – w zależności od umiejscowienia poczucia kontroli i nasilenia uogólnionej własnej skuteczności jako ważnych różnic indywidualnych¹². Nie wykazano związku między poczuciem własnej uogólnionej skuteczności a preferowaniem określonych napojów, jednak w badaniach australijskich z 2011 r. wykazano „wpływ wysokiego poczucia własnej skuteczności, cechy dodatnio skorelowanej z wewnętrzną LOC, na wzrost konsumpcji warzyw i owoców, a ograniczanie produktów fast food”¹³.

Poczucie własnej skuteczności było przedmiotem badań studentów; miało ono na celu ocenę jego wysokości i określenie związku z cechami osobowościowymi aktywnych zawodowo studentów studiów medycznych. Wykazano istotną statystycznie zależność pomiędzy poziomem poczucia własnej skuteczności a poziomem stabilności emocjonalnej, co oznacza, że niskim wynikiem poczucia własnej skuteczności towarzyszyła wysoka niestabilność emocjonalna. Wysokim wynikiem poczucia własnej skuteczności towarzyszył wysoki poziom

⁹ N. Ogińska-Bulik, M. Kaflik-Pieróg, *Stres w pracy, poczucie własnej skuteczności a zespół wypalenia zawodowego u strażaków*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Psychologica” 2003, nr 7, s. 37–47.

¹⁰ K. Kurowska, K. Zdrojewska, *Zachowania zdrowotne a umiejscowienie kontroli zdrowia u czynnych zawodowo strażaków*, „Anestezjologia i Ratownictwo” 2013, nr 7, s. 381–389.

¹¹ Tamże, s. 388.

¹² M. Gacek, *Spożycie napojów w grupie juniorów młodszych trenujących piłkę nożną – niektóre uwarunkowania osobnicze*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2013, nr 94 (2), s. 286–290.

¹³ Tamże, s. 289.

ekstrawersji. Nie wykazano istotnej korelacji poczucia własnej skuteczności ze wskaźnikami psychotyzmu, kłamstwa i kierunku studiów¹⁴.

Można powiedzieć, że poczucie własnej skuteczności jest kategorią powszechnie stosowaną w różnorodnych badaniach z obszaru nauk społecznych i medycznych.

2. Badania własne

Celem przeprowadzonych badań własnych było określenie poziomu poczucia własnej skuteczności osób, które zdecydowane były na wyjazd emigracyjny.

Poczucie własnej skuteczności to siła ogólnego przekonania (osoby, która chce wyjechać) co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Dotychczasowe badania w różnych obszarach psychologii potwierdzały zasadniczą zależność, że osoby o wysokim poziomie poczucia własnej skuteczności wyżej oceniają swoje zasoby i stawiają sobie wyższe cele.

W niniejszych badaniach chodziło o sprawdzenie:

1. jaki jest poziom poczucia ogólnej skuteczności przyszłych, zadeklarowanych emigrantów,
2. czy istnieją różnice płciowe w poziomie ogólnej skuteczności przyszłych emigrantów.

Hipoteza 1. zakładała, że u osób zdecydowanych na emigrację poziom poczucia własnej skuteczności będzie wysoki. Wyjazd emigracyjny to nie tylko ewentualna realizacja swoich zamiarów zawodowych, ale cały skomplikowany proces związany ze zmianą wszystkich systemów życia takiej osoby (zmiana w systemie rodzinnym, koleżeńskim, zawodowym, społecznym, kulturowym itp.); można stwierdzić, że jest to ważny i wysoko postawiony cel;

Hipoteza 2. zakładała, że kobiety zdecydowane na emigrację, z racji uwarunkowań kulturowych i funkcjonujących stereotypów, będą charakteryzowały się wyższym poczuciem skuteczności. Założenie opiera się na fakcie podjęcia decyzji o emigracji – jeśli kobieta (mimo uwarunkowań, o których wspomniałam) decyduje się na wyjazd emigracyjny, to można przypuszczać, że w dużym stopniu ma ona wyższe niż przeciętnie w populacji kobiet poczucie własnej skuteczności.

2.1. Opis grupy badanej

Przebadanych zostało 120 osób studiujących w AJD w Częstochowie¹⁵. Podstawowym kryterium doboru osób do badań (oprócz kontrolowanych zmiennych

¹⁴ R. Żuralska, D. Postronny, *Psychologiczna ocena poczucia własnej skuteczności u czynnych zawodowo studentów studiów medycznych*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2012, t. 13, z. 11, s. 23–30.

socjodemograficznych) była twierdząca odpowiedź na pierwsze pytanie: Czy rozważyłeś możliwość wyjazdu za granicę (poza wyjazdami wakacyjnymi i do pracy sezonowej)?, oraz jednoznacznie przecząca odpowiedź na drugie pytanie: Czy wyjeżdżając z Polski, planowałbyś powrót? Wszystkie osoby badane spełniały obydwie warunki łącznie.

Jeśli chodzi o zmienne socjodemograficzne: wiek, płeć, miejsce zamieszkania i województwo pochodzenia oraz stan cywilny, przedstawiają się one następująco:

- w wieku od 19 do 25 lat – średnia wieku to nieco ponad 20 lat,
- płeć: 84 kobiety i 36 mężczyzn,
- 70% badanych osób pochodziło z woj. śląskiego – 84 osoby, oraz z łódzkiego – 22 osoby (18,33%), z pozostałych województw – 14 osób (11,66%).

Badania przeprowadzono w latach 2013–2014, w Częstochowie.

Miejsce zamieszkania – z podziałem na małe, średnie i duże miasta oraz wieś – przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie miejsca zamieszkania osób badanych

Miejsce zamieszkania	N	%
Miasto powyżej 300 tys.	10	8,33
Miasto 50 tys.– 300 tys.	48	40
Miasto do 50 tys.	28	23,33
Wieś	34	28,33

Ponad $\frac{2}{3}$ badanych pochodzi z małych i średnich miast, najwięcej z województwa śląskiego i łódzkiego. Prawie 30% osób pochodzi ze wsi.

Kontrolowany był również stan cywilny osób badanych. Wyniki przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Zestawienie stanu cywilnego osób badanych

Stan cywilny	N	%
Panna/kawaler	104	86,66
Żonaty/zamężna	0	0
Rozwiedziona/-y	4	3,33
Związek partnerski	12	10,00

W związkach partnerskich przebywało 10% badanych, natomiast prawie 87% było stanu wolnego, bez związku z inną osobą.

¹⁵ W niniejszym artykule prezentuję część wyników szerszych badań. Całość badań dotyczyła systemowej analizy osób i rodzin osób wyjeżdżających na emigrację. Inny fragment opracowanych badań został złożony do druku w artykule pod nazwą *Relacje rodzinne osób decydujących się na emigrację*.

2.2. Metoda

W badaniach wykorzystana została Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (*Generalized Self-Efficacy Scale* – GSES) Schwarzera i Jerusalema. GSES mierzy siłę ogólnego przekonania jednostki co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami; pozwala przewidywać intencje i działania w różnych obszarach aktywności. Im silniejsze poczucie własnej skuteczności, tym wyższe cele stawiają sobie ludzie i tym silniejsze jest ich zaangażowanie w zamierzone zachowanie nawet w obliczu piętrzących się porażek. Istotnie koreluje z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Jeśli chodzi o podstawy teoretyczne, Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności nawiązuje do koncepcji A. Bandury na temat oczekiwań i pojęcia własnej skuteczności. O ile samo oczekiwanie wyniku dotyczy możliwych konsekwencji działań, o tyle oczekiwanie skuteczności wiąże się z kontrolą własnych działań. Spostrzegana skuteczność może odnosić się do specyficznych obszarów aktywności, ale może też wyrażać ogólne przekonanie co do szczególnej roli w sytuacjach problemowych czy nowych¹⁶.

Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności składa się z 10 stwierdzeń, które wchodzi w skład jednego czynnika. Suma wszystkich punktów daje ogólny wskaźnik własnej skuteczności, który mieści się w granicach od 10 do 40 punktów. Wynik surowy przelicza się na standaryzowane normy stenowe. Interpretacja wyników jest następująca:

- 1–4 stena – wyniki niskie;
- 5–6 – wyniki przeciętne;
- 7–10 – wyniki wysokie.

Skala posiada tymczasowe normy polskie. Wyniki niskie (1–4 stena) przyjmują dolną granicę od 10 pkt do 25 pkt. Wyniki średnie to przedział 5–6 stena, czyli 26–30 pkt. Wyniki wysokie, czyli od 7–10, stena mieszczą się w przedziale 31–40 punktów.

Skala jest przeznaczona do badania osób dorosłych, zarówno zdrowych, jak i chorych.

2.3. Wyniki badań

Poniżej zaprezentowane zostaną wyniki badań 120 studentów zdecydowanych na emigrację. Poczucie uogólnionej własnej skuteczności przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Zestawienie wyników średnich uzyskanych badaniem GSES dla badanych osób

Średnie uogólnione poczucie własnej skuteczności	N	M	%
Cała grupa badanych osób	120	29,68	100
Grupa kobiet	84	29,78	70
Grupa mężczyzn	36	29,44	30

¹⁶ Z. Juczyński, *Narzędzia do pomiaru...*, s. 93.

Średnie uogólnione poczucie własnej skuteczności badanych młodych osób zdecydowanych na emigrację jest wyższe od średnich polskich wyników normalizacyjnych. Dla próbki normalizacyjnej wynik wynosił: dla mężczyzn 29,03 i dla kobiet 27,13¹⁷.

Tabela 4 przedstawia wyniki badanych w skali GSES z uwzględnieniem wyników wysokich, średnich i niskich.

Tabela 4. Wyniki badanych w GSES z uszczegółowieniem na wyniki wysokie, średnie i niskie

	Poczucie własnej skuteczności					
	niskie		średnie		wysokie	
	N	%	N	%	N	%
Wszyscy badani	14	11,66	60	50,00	46	38,33
Grupa kobiet	8	9,5	46	54,76	30	35,71
Grupa mężczyzn	6	16,6	14	38,88	16	44,44

Najczęściej, badani jako grupa osiągnęli wyniki przeciętne w skali mierzącej uogólnione poczucie własnej skuteczności. Najmniej osób (11,66%) z badanej całej grupy uzyskało wyniki niskie. Po zastosowaniu podziału na płeć proporcje przedstawiają się nieco inaczej:

- kobiety, podobnie jak w przypadku całej badanej grupy, najczęściej uzyskiwały wyniki średnie i najrzadziej wyniki niskie;
- mężczyźni najczęściej uzyskiwali wyniki wysokie, najrzadziej wyniki niskie.

3. Dyskusja i podsumowanie wyników badań

Celem przeprowadzonych badań było określenie poziomu poczucia własnej skuteczności osób, które zdecydowane były na wyjazd emigracyjny. Chodziło o sprawdzenie, jaki jest poziom poczucia ogólnej skuteczności przyszłych emigrantów, jak również zbadanie, czy płeć różnicuje poczucie własnej skuteczności. Hipotezy zakładały, że poziom poczucia własnej skuteczności będzie wysoki u osób zdecydowanych na emigrację oraz że wystąpią różnice płciowe w poziomie poczucia własnej skuteczności – wyższy poziom wystąpi u badanych kobiet.

Hipoteza pierwsza zakładająca, że młodzi ludzie zdecydowani na emigrację będą charakteryzowali się wyższym niż przeciętna w polskiej populacji poczuciem własnej skuteczności, potwierdziła się. Dodatkowo zarówno badani mężczyźni, jak i badane kobiety mają wyższe poczucie własnej skuteczności w porównaniu z próbką normalizacyjną. Emigracja jest bardzo wysoko postawionym celem, stąd można przypuszczać, że decyzje takie będą podejmowane przez osoby postrzegające swoje zasoby w kategoriach wysokich.

¹⁷ Tamże, s. 96.

Jeśli chodzi o drugą hipotezę, zgodnie z którą kobiety decydujące się na emigrację będzie cechował wysoki poziom poczucia własnej skuteczności, to hipoteza ta znajduje potwierdzenie, gdy wyniki odniesiemy do próbki normalizacyjnej. Natomiast, gdy dokonane zostało porównanie wewnątrzgrupowe, okazało się, że u badanych kobiet nie jest dominujące wysokie poczucie skuteczności (mężczyźni częściej w porównaniu do kobiet osiągnęli wyniki wysokie poczucia własnej skuteczności). Mimo wyższej ogólnej średniej dla kobiet w porównaniu z ogólną średnią dla mężczyzn, kobiety częściej uzyskiwały wyniki średnie (ale rzadziej niż mężczyźni wyniki niskie, stąd ogólna średnia jest wyższa w przypadku kobiet niż mężczyzn). Jednak, porównując wyniki badanych kobiet z np. grupą strażaków, widać, że uprawnione jest sformułowanie konkluzji o potwierdzeniu hipotezy drugiej. Badane kobiety uzyskują średni wynik poczucia własnej skuteczności tylko nieco niższy niż strażacy¹⁸ (badane kobiety – 29,78, strażacy – 30,61). Można więc przyjąć, że w odniesieniu do badanych kobiet hipoteza uznana jest za potwierdzoną; badane kobiety, mimo iż częściej od mężczyzn nie osiągały wysokich wyników poczucia własnej skuteczności, to osiągnęły nieco wyższy wynik w ogólnej średniej w porównaniu do mężczyzn (badana grupa kobiet – średni wynik 29,78; badana grupa mężczyzn – średni wynik 29,44).

W świetle uzyskanych wyników badań pojawiają się dalsze pytania, w zdecydowanej mierze dotyczące uwarunkowań tak wysokiego poczucia własnej skuteczności lub współwystępujących zmiennych dla wskaźnika poczucia skuteczności. Wydaje się – szczególnie w odniesieniu do osób młodych i emigrujących – że kontynuowanie badań w tym zakresie jest niezwykle ważne, by ustalenia badawcze mogły pomóc aktywnym i pełnym w zasoby psychologiczne osobom zrealizować własne oczekiwania na lokalnym rynku pracy, a nie na emigracji.

Summary

Self-Efficacy of People Who Are Determined to Emigrate

Self-efficacy is the intensity of the general belief of the person who can predict the intentions and actions in different areas of activity. People with high levels of self-efficacy – up to assess their resources and set themselves higher goals.

The aim of the study was to answer the question what is the self-efficacy of people who have decided to emigrate. The study wanted to examine what is the level of global self-efficacy of future immigrants and whether there are gender differences in the level of overall effectiveness of future immigrants. There were tested 120 young people who studies in AJD of Czestochowa. The study was used Generalized Self-Efficacy Scale by Schwarzer and Jerusalem. GSES measures the overall strength of the individual beliefs about the effectiveness of coping with difficult situations and obstacles. Hypothesis assumed that the level of self-efficacy will reach a high level at people who have decided to emigrate, and that there will be gender differences in the level of self-efficacy. I assume that there is a higher level of the surveyed women. It can be assumed that both of hypotheses were confirmed.

Keywords: family, emigration, self-efficacy.

¹⁸ Wynik ten stanowi 7. sten zgodnie z tymczasowymi polskimi normami. Por.: N. Ogińska-Bulik, M. Kaflik-Pieróg, dz. cyt., s. 37–47.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.26>

Marta MOTOW-CZYŻ
Dorota ORTENBURGER
Jacek WĄSIK

Psychoedukacja i fizjoterapia jako formy pomocy w terapii wybranych zaburzeń mięśniowo-szkieletowych

Słowa kluczowe: psychoedukacja, fizjoterapia, zaburzenia mięśniowo-szkieletowe.

Nie bądź bezbronny, przygotuj się¹
L. Iannucci, M. Horowitz

Wprowadzenie

W artykule skupiono się na wybranych oddziaływaniach z zakresu fizjoterapii i psychoedukacji w zakresie terapii szerokiego spektrum dolegliwości określanych mianem bólu mięśniowo-szkieletowego, o różnej etiologii, bardzo często występującego przy współczesnym trybie życia. Z uwagi na bardzo dużą częstość występowania zaburzeń układu mięśniowo-szkieletowego i ich różnorodność, bóle pleców i kończyn dolnych i inne stanowią jeden z głównych powodów szukania pomocy u lekarzy, kręgarzy, fizjoterapeutów. Dolegliwości mięśniowo-szkieletowe mogą być spowodowane oddziaływaniem różnych czynników występujących niezależnie od siebie lub współwystępujących, w tym fizycznych, biomechanicznych, organizacyjnych i psychospołecznych. Mechanizmy rozwoju bólu mięśniowo-szkieletowego zmieniają się w czasie, w części przypadków prowadząc do zmian w całości funkcjonowania psychospo-

¹ L. Iannucci, M. Horowitz, *Niezależny przewodnik. Jak radzić sobie z chorobami stawów*, Warszawa 2001.

lęcznego. W przypadku przeżywania stresu związanego z nieskutecznym leczeniem, pogłębionego brakiem zrozumienia u bliskich osób, uporczywe bóle mięśniowo-szkieletowe mogą przyczynić się do rozwinięcia się zaburzeń depresyjnych. Ponadto z bólem mięśniowo-szkieletowym stosunkowo często współwystępują zaburzenia w obrębie układu ruchowego i stawowego oraz ubytki neurologiczne i czuciowo-ruchowe. W wielu przypadkach pogarsza to stan psychiczny chorego, utrudniając utrzymanie aktywności na poziomie wystarczającym do satysfakcjonującego pełnienia ról społecznych w codziennym funkcjonowaniu prywatnym i zawodowym. Towarzyszące temu znaczne obniżenie nastroju może utrudniać nie tylko podejmowanie nowych wyzwań, ale i wykonywanie dotychczasowych zadań w pracy zawodowej². Względy te przemawiają za stosowaniem kompleksowego modelu leczenia, zgodnie z którym bardziej efektywna jest wielodyscyplinarna diagnoza i terapia niż pojedyncze działania.

Fizjoterapia i psychoedukacja – ścieżki prowadzące do lepszego funkcjonowania psychofizycznego

Jednym z założeń wszechstronnej terapii zaburzeń układu mięśniowo-szkieletowego jest to, aby oprócz fizjoterapii w procesie leczenia miała miejsce edukacja chorego dotycząca objawów choroby i uwarunkowań skuteczności terapii. Leczenie powinno być wielokierunkowe i obejmować różne metody, zarówno nefarmakologiczne, jak i farmakologiczne. Celem jest poprawa czynności i ograniczenie niesprawności, redukcja intensywności odczuwanych dolegliwości, zahamowanie lub zwolnienie postępu choroby oraz zapobieganie jej bieżącym i odległym następstwom, takim jak wystąpienie niesprawności i zaburzeń depresyjnych³.

Przed dokonaniem wyboru najwłaściwszej metody terapii u pacjenta z zaburzeniami dotyczącymi układu mięśniowo-szkieletowego ważne jest możliwie dokładne poznanie pozostałych współistniejących objawów. W literaturze przedmiotu akcentuje się fakt, że z uwagi na specyfikę tych zaburzeń należy zwracać szczególną uwagę na indywidualne cechy pacjenta. Przykładowo w przypadku dolnego odcinka kręgosłupa i kończyn dolnych, w których trudno jest rozdzielić komponentę neuronalną od somatycznej, należy bardzo starannie przygotować program terapii dotyczącej układu mięśniowo-szkieletowego. W przypadku stwierdzenia niestabilności stawu warto skorzystać ze skutecznych

² D. Ortenburger, M. Szerla, *The problem of disability in the course of chronic pain syndrome from the pain syndrome from the physician's and the psychologist's perspectives*, [w:] *Biopsychosocial aspects of health and disease*, red. K. Janowski, S. Steuden, vol. 1, CPPP Scientific Press, Lublin 2009, s. 139–146.

³ Tamże, s. 140.

programów specyficznych ćwiczeń terapeutycznych⁴. Z kolei przy ograniczeniu występującym w obrębie danego segmentu ruchowego zaleca się stosowanie technik terapii manualnej⁵. Towarzyszące bólowi zaburzenia nie zawsze zmniejszają się samoistnie, co oznacza, że mogą występować nadal, nawet już po uzyskaniu satysfakcjonującej pacjenta redukcji bólu. W związku z tym wymieniane są między innymi następujące błędy terapeutyczne zmniejszające efektywność terapii: niedokładnie przeprowadzony proces różnicowania bólu pod kątem pochodzenia korzeniowego lub niekorzeniowego, nieprzywiązywanie należytej uwagi do aspektów psychospołecznych, niedoinformowanie pacjentów co do przebiegu choroby, zaniedbywanie działań profilaktycznych.

Przedmiotem zainteresowania powinna być też, wcześniej wspomniana, grupa schorzeń mięśniowo-szkieletowych, których źródła upatruje się w sposobie wykonywania pracy i w oddziaływaniu czynników tkwiących w otoczeniu, w którym przebiega⁶. Na wysoki standard terapii stosowanej w bólu przewlekłym wpływa uwzględnienie aspektu psychologicznego opieki nad pacjentem, ponieważ w świetle literatury przedmiotu z rozwojem bólu przewlekłego łączą się niekorzystne zmiany w funkcjonowaniu układu nerwowego⁷.

Istnieją dane w literaturze pokazujące, jak ważną częścią kompleksowej terapii przeciwbólowej jest diagnoza czynników osobowościowych, stanowiących względnie trwałą biologicznie uwarunkowaną predyspozycję człowieka do reagowania w określony sposób w sytuacjach doświadczania intensywnego stresu⁸. Oprócz podjęcia leczenia farmakologicznego i fizjoterapii ważnym aspektem postępowania leczniczego staje się edukacja pacjentów w zakresie możliwie wszechstronnej charakterystyki schorzenia i motywowanie do poznawania i zastosowania metod ochrony kręgosłupa w codziennym życiu. Istnieją wyniki badań randomizowanych, w których wykazano korzystny wpływ różnych metod edukacji pacjentów leczonych z powodu choroby zwyrodnieniowej stawu bio-

⁴ P. O'Sullivan, L. Twomey, G. Alison, *Dysfunktion of the neuro-muscular system in the presence of low back pain: Implications for physical therapy management*, „Journal of Manual and Manipulative Therapy” 1997, nr 5 (1), s. 20–26, 1997; P. O'Sullivan, L. Twomey, G. Alison, *Evaluation of specific stabilising exercise in the treatment of chronic low back pain with radiologic diagnosis of spondylosis of spondylosisthesis*, „Spine” 1997, nr 22, s. 2959–2967.

⁵ G. Maitland, E. Heneveld, K. Banks, K. English, *Maitland's Vertebral Manipulation, 6th end*, Sydney 2000.

⁶ L. Solecki, *Wstępna ocena dolegliwości bólowych ze strony układu mięśniowo-szkieletowego zgłaszanych przez rolników indywidualnych*, „Medycyna Pracy” 2012, nr 63 (3), s. 281–293.

⁷ Ch.J. Hogan, S.R. Hurwitz, *Treatment of Complex Regional Pain Syndrome of the Lower Extremity*, „J. Am. Acad. Orthop. Surg.” 2002, nr 10, s. 281–289; S.J. Weiner, A. Schwartz, F. Weaver, J. Goldberg, R. Yudkowsky, G. Sharma, *Contextual errors and failures in individualizing patient care. A multicenter study*, „Ann Intern Med” 2010, nr 153, s. 69–75; P.R. Falzer, D.M. Garman, *Contextual decision making and the implementation of clinical guidelines: an example from mental health*, „Acad. Med” 2010, nr 85, s. 548–555.

⁸ M.K. Szerła, M. Kosztołowicz, *Aplikacja wspólnego sensu w wykrywaniu osobowościowego aspektu bólu*, [w:] *Ból i cierpienie*, red. G. Makiełło-Jarza, Z. Gajda, Kraków 2009, s. 17–19.

drowego i kolan na natężenie bólu oraz zdolność radzenia sobie z chorobą, przy jednoczesnej niewielkiej poprawie sprawności ruchowej⁹.

Zgodnie ze standardami opieki psychologicznej w ochronie zdrowia, zadania takie realizują osoby, które muszą przejść program intensywnego szkolenia i ćwiczeń. Psychologowie zobowiązani są do posiadania udokumentowanych kwalifikacji i wiedzy z zakresu psychologii klinicznej i rozwoju człowieka, podstaw wiedzy o społeczeństwie i kulturze, znajomości metod pracy grupowej i analizy związków międzyludzkich¹⁰. Praca z pacjentami powinna odbywać się w oparciu o metody mające swoje podstawy w potwierdzonych naukowo faktach. W trakcie psychoterapii pacjenci mają możliwość otwartej rozmowy o uczuciach i problemach współistniejących z procesem choroby somatycznej. Dzięki diagnozie psychologicznej uzyskuje się informacje dotyczące stanu zdrowia psychicznego, możliwości oraz motywacji pacjenta do podjęcia aktywnej roli podczas procesu leczenia i kształtowania u siebie korzystnych zachowań zdrowotnych. Badania potwierdziły, że niektóre rodzaje psychoterapii mogą w znacznym stopniu zmniejszyć objawy depresji, lęku oraz związanych z tymi stanami dolegliwości (zmęczenia i nudności)¹¹. Wydaje się, że adaptacja do zmian spowodowanych ograniczeniami powodowanymi przez chorobę staje się łatwiejsza w przypadku skorzystania z pomocy psychoterapeutycznej¹².

Celem terapii poznawczo-behawioralnej jest modyfikowanie sposobu myślenia i zachowania w taki sposób, aby wspomóc pacjenta w radzeniu sobie z bólem. W badaniach porównawczych przeprowadzonych w dwóch grupach chorych, wobec których stosowano albo terapię poznawczo-behawioralną, albo standardowe leczenie, stwierdzono, że w pierwszej grupie stopień natężenia bólu był niższy, podobnie jak poziom lęku i zaburzeń depresyjnych.

Zgodnie z przyjętymi w Polsce rekomendacjami International Association for the Study of Pain (IASP) warto rozważyć uwzględnienie psychoterapii w planie terapii przeciwbólowej, jeśli występują u pacjenta między innymi następujące objawy: poczucie przytłoczenia, długotrwałe odczuwanie smutku, narastanie problemów mimo wsparcia od rodziny i przyjaciół. Jeżeli pacjent dochodzi do wniosku, że nie może sobie dać rady z codziennymi obowiązkami, np. skupić na swoich obowiązkach w pracy i cierpi na tym pozycja zawodowa, jest to sygnał do rozpoczęcia psychoterapii lub skorzystania z innej formy pomocy psychologicznej. Sygnałem tym jest też bardzo częste odczuwanie nadmiernego niepokoju, wrażenie, że jest się na skraju załamania nerwowego i przejawianie zachowań krzywdzących siebie i innych ludzi (nadużywanie alkoholu i leków, wzmożona kłótniowość i agresja)¹³.

⁹ J. Dobrogowski, J. Wordliczek, *Zespoły bólowe narządów ruchu*, [w:] *Leczenie bólu*, red. J. Dobrogowski, J. Wordliczek, Warszawa 2007, s. 255–324.

¹⁰ L. Iannucci, M. Horowitz, dz. cyt., s. 319.

¹¹ Tamże, s. 320.

¹² Tamże, s. 318.

¹³ Tamże, s. 318–319.

Badania prowadzone nad procesem starzenia się pokazują, że problem pogłębia się w sytuacji, gdy ból mięśniowo-szkieletowy dotyczy tych osób w starszym wieku, które nie mają dostępu do innych form terapii niż farmakoterapia. Szczególnie że – jak wiadomo – wśród chorób, które atakują osoby w wieku starszym, jest choroba zwyrodnieniowa, przyczyniająca się do spadku sprawności funkcjonalnej¹⁴. Biologiczne starzenie ma charakter powolnego zużywania sił organizmu. Wraz z wiekiem masa mięśniowa ulega zmniejszeniu około 30%, a pierwsze oznaki zmian starczych dotyczą stawów, które wraz z upływem czasu ulegają degeneracji, upośledzając tym samym siłę i precyzję ruchów. Zmiany te są główną przyczyną bólu i hipokinezy¹⁵.

Kolejnym polem, na którym ujawniają się konsekwencje późnego podjęcia terapii, jest psychofizyczny stan osób aktywnych zawodowo, które stopniowo tracą zdolność do pracy zawodowej. Odwlekanie podjęcia terapii może pociągać za sobą zmniejszenie sprawności w wyniku zaniechania ćwiczeń i rehabilitacji, a wtórnie – częstsze uleganie wypadkom (skutkującym zwichnięciami i złamaniami).

Wśród problemów, na które napotykać pacjenci, którzy zmagają się z ograniczeniami spowodowanymi zaburzeniem w układzie mięśniowo-szkieletowym i bólem, są trudności w podejmowaniu i wytrwaniu w aktywności fizycznej. Tymczasem, jak pokazuje bogata literatura przedmiotu, ćwiczenia fizyczne, aerobowe, trenowanie układu krążenia i ćwiczenia siłowe o umiarkowanej intensywności są bardzo korzystne, ponieważ między innymi wzmacniają mięśnie i łagodzą objawy reumatoidalnego zapalenia stawów¹⁶. Z psychologicznego punktu widzenia mają one również ogromną wartość, ponieważ łagodzą nasilenie objawów depresji i mogą stanowić bufor przed negatywnymi skutkami stresu¹⁷.

Jednym z zadań podejmowanych w ramach fizjoterapii jest monitorowanie proporcji między aktywnością tego typu a odpoczynkiem. Jako jej uzupełnienie można traktować kilka możliwych działań psychoedukacyjnych, o charakterze prewencyjnym, stosowanych w celu opóźnienia wpływu skutków choroby na fizyczne i społeczne funkcjonowanie osób z zaburzeniami i bólem układu mięśniowo-szkieletowego. Byłoby to, między innymi, informowanie społeczeństwa, zwłaszcza ludzi starszych, o zachodzących zmianach podczas procesu starzenia się, po to, by mogli podjąć działania zmniejszające wpływ tego procesu na swoją sprawność, przekazywanie nowych umiejętności i wzorów zachowania w wieku starszym, a także motywowanie osób starszych, zwłaszcza z chorobami zwyrod-

¹⁴ M. Motow-Czyż, *Zależności między zmianami zwyrodnieniowymi narządu ruchu a stopniem sprawności osób w wieku starszym*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Kultura Fizyczna”, z. 11, Częstochowa 2012, s. 151.

¹⁵ A. Jopkiewicz, E. Suliga, *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Radom – Kielce 2008, s. 140.

¹⁶ L. Iannucci, M. Horowitz, dz. cyt., s. 86.

¹⁷ M.B. Schachter, D. Mitchell, *Czego nie dowiesz się o depresji od swojego lekarza. Bezpieczne, skuteczne i przełomowe metody wyleczenia choroby*, Warszawa 2008.

nieniowymi, do zmian w stylu życia i do większej aktywności fizycznej¹⁸. Edukacja dotyczy ogólnych zaleceń dotyczących uregulowanego trybu życia, unikania nadmiernych, niewspółmiernych do możliwości, obciążeń.

Najogólniej podsumowując, celem jest edukacja chorego w zakresie objawów choroby, jej terapii, poprawa czynności i ograniczenie niesprawności, zahamowanie lub zwolnienie postępu choroby oraz zapobieganie jej następstwom¹⁹.

Istotnym elementem możliwości korzystania z psychoedukacji jest usprawnienie dwustronnej komunikacji – w zakresie ochrony i poprawy zdrowia osób zmagających się z bólem mięśniowo-szkieletowym, innymi typami bólu i wiążącymi się z tym ograniczeniami funkcjonalnymi. Wśród poradników i przewodników po wiadomościach dotyczących tego, jak mogą skuteczniej radzić sobie osoby zmagające się z problemami spowodowanymi przez bóle mięśniowo-szkieletowe, znajdują się takie, które fizjoterapeuci i psychologowie rekomendują szczególnie. Ich wspólna cecha może zawierać się w prosto sformułowanym stwierdzeniu specjalistów z dziedziny leczenia chorób stawów²⁰, niejednokrotnie parafrazowanym przez orędowników sztuk walki: „Nie bądź bezbronny, przygotuj się”²¹.

Summary

Psychoeducation and Physiotherapy as a Form of Assistance in The Treatment of Some Musculoskeletal Disorders

The article focuses on interactions selected from the scope of psycho-education and physiotherapy of therapeutic broad spectrum of disorders known as musculoskeletal pain of varying etiology, often occurs with modern lifestyles. Musculoskeletal symptoms may be caused by an interaction of various factors occurring independently of each other or co-occurring, including physical, biomechanical, organizational and psychosocial. Mechanisms of musculoskeletal pain may change over time, leading to changes in the overall psychosocial functioning. In the treatment (musculoskeletal pain) of individual actions, the more effective is the multidisciplinary diagnosis and therapy.

Keywords: Psychoeducation, Physiotherapy, Musculoskeletal disorders.

¹⁸ M. Motow-Czyż, dz. cyt., s. 156.

¹⁹ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007.

²⁰ L. Iannucci, M. Horowitz, dz. cyt.

²¹ J. Wąsik, Gongbing, *Shan Factors influencing the effectiveness of axe kick in taekwon-do*, „Arch Budo” 2014, nr 10, s. 29–34.

CZEŚĆ III

SZKOLNICTWO POLSKIE
I MNIEJSZOŚCIOWE W XX W.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.27>

Stefania WALASEK

Szkolnictwo dla mniejszości płaszczyzną współpracy czy konfliktu? (II Rzeczpospolita)

Słowa kluczowe: II Rzeczpospolita, mniejszości narodowe, szkolnictwo.

Zagadnienie szkolnictwa dla mniejszości narodowych wpisuje się w dzieje oświaty w II Rzeczypospolitej. Przed władzami politycznymi i oświatowymi stały ważne do rozwiązania kwestie, które swoje źródła miały w czasach zaborów.

W poniższym artykule zwrócę uwagę na sytuację szkolnictwa mniejszościowego białoruskiego, litewskiego i ruskiego (ukraińskiego) w dwóch Kuratoriach Okręgów Szkolnych: Wileńskim i Lwowskim.

Szkolnictwo dla mniejszości narodowych, zarówno powszechne, jak i średnie ogólnokształcące, szczególnie w wileńskim KOS, było przedmiotem moich wieloletnich badań, których wyniki zawarte zostały w publikacjach. W mniejszym stopniu koncentrowałam uwagę na zagadnieniach związanych z ziemiami kresów południowo-wschodnich (dawnej Galicji Zachodniej), eksponując przede wszystkim zagadnienia szkolnictwa średniego – gimnazjów i nauczycieli.

Oba tereny administracji szkolnej (wileński i lwowski) miały odrębną historię i w lata II RP wchodziły ze zróżnicowanym dorobkiem oświatowym, który wskazywał na określone, dostosowane do regionu, drogi rozwiązywania problemów szkolnych w niepodległym państwie.

Mniejszości narodowe w Polsce, które stanowiły około 31% ludności, miały zapewnioną ochronę na podstawie umów międzynarodowych i ustawodawstwa polskiego. Stanisław Mauersberg wymienia umowy międzynarodowe, jak:

1. traktat o ochronie mniejszości, tzw. mały traktat wersalski z 28 czerwca 1919 r.;
2. traktat pokojowy zawarty w Rydze między Polską a Rosją i Ukrainą dnia 18 marca 1921 r., zwany traktatem ryskim; konwencję genewską zawartą między Polską a Niemcami w dniu 15 maja 1922 r.¹

¹ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968, s. 15.

Autor podkreśla fakt dwojakiego rodzaju międzynarodowych umów o ochronie mniejszości narodowych.

Mały traktat wersalski dotyczył ochrony wszystkich mniejszości w państwie i stanowił jednostronne zobowiązanie Polski wobec zwycięskich mocarstw sprzymierzonych. Natomiast traktat ryski i konwencja genewska zawierały dwustronne zobowiązania polsko-radzieckie i polsko-niemieckie o wzajemnej ochronie mniejszości².

Traktat ryski zapewniał ludności rosyjskiej, ukraińskiej i białoruskiej, mieszkającej w Polsce (na zasadzie wzajemności)

prawo do pielęgnowania języka ojczystego, prowadzenia własnego szkolnictwa i rozwijania macierzystej kultury. Nie stawiał jednak przed żadnym z kontrahentów, tj. ani przed Polską, ani przed Rosją i Ukrainą, obowiązku zakładania i prowadzenia publicznych szkół mniejszościowych³.

Kwestie dotyczące ochrony mniejszości narodowych zostały zapisane w konstytucji marcowej z 17 marca 1921 r. i „weszły bez zmian do konstytucji kwietniowej z 1935 r.”⁴.

Okręg wileński został włączony do II RP dopiero w sierpniu 1922 r. Historia tych ziem tzw. guberni zachodnich Rosji i skomplikowana sytuacja polityczna po zakończeniu I wojny światowej nie ułatwiały rozwiązywania problemów szkolnych, w tym kwestii oświatowych mniejszości narodowych zamieszkujących wschodnie kresy.

Na omawianych ziemiach północno-wschodnich II RP żyli od wieków Polacy, Białorusini, Rosjanie, Rusini, Żydzi, Tatarzy, Karaimi.

Kultura polska i innych narodów wzajemnie się przenikała, tworząc niejednokrotnie fundament dla kolejnych przeobrażeń⁵.

Wielokulturowość, odmiennosc były definiowane i rozpoznawane przez badaczy zagadnień narodowościowych. Dla miejscowych i sąsiadów, wspólnie rozwiązujących problemy dnia codziennego, kwestie podnoszone np. przez polityków były niezrozumiałe i nieistotne.

W latach II RP zagadnienie szkolnictwa mniejszościowego należało rozwiązać, uwzględniając aspiracje edukacyjne poszczególnych grup narodowych. Organizacja szkolnictwa wszystkich szczebli, wypracowana przez polskie władze oświatowe – Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej MWRiOP), usankcjonowana przepisami prawnymi, dotyczyła wszystkich grup narodowych zamieszkujących granice państwa polskiego. Należy postawić pytanie: Czy dzieci mniejszości miały być włączone do polskiego szkolnictwa? Ja-

² Tamże, s. 15–16.

³ S. Mauersberg, *Szkolnictwo dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Z badań nad organizacją szkolnictwa*, t. 2, Wrocław 1969, s. 99.

⁴ Tamże, s. 23.

⁵ S. Walasek, *Wielokulturowość w aspekcie historycznym*, [w:] *Edukacja – Różnica i Tożsamość*, red. K. Rędziński i I. Wagner, Częstochowa 2004/2005, s. 286.

kie proponowano rozwiązania, które miały uwzględniać narodowe postulaty mniejszości dotyczące np. języka nauczania?

Na kresach północno-wschodnich zagadnienie języka wykładowego w szkole nie była sprawą oczywistą. W przypadku szkolnictwa białoruskiego, jak i dla innych mniejszości „polskie władze oświatowe przyjmowały początkowo postawę wyczekującą, niezdecydowaną, a wydawane decyzje były często sprzeczne”⁶.

Analizując kwestie szkolnictwa białoruskiego na kresach, należy zauważyć, iż można wyróżnić dwa okresy.

Jeden od wejścia do Wilna wojsk polskich w r. 1919 do traktatu ryskiego w r. 1921 i przyłączenia Litwy Środkowej do Polski, drugi cały okres późniejszy aż do czasów ostatnich⁷.

W działalności lokalnych władz szkolnych w pierwszym okresie należy wymienić pracę oświatową Zarządu Cywilnego Ziem Wschodnich (ZCZW) i jego Sekcji Oświecenia (od 1 października 1919 do 1 lipca 1920 r.). Jednym z ważniejszych zadań Sekcji było opracowanie odpowiednich przepisów szkolnych, które „ujęłyby w karby pewnych norm zawile przejawy życia szkolnego na tym tak etnograficznie różnym terenie”⁸. Problemy szkolne zostały zawarte w rozporządzeniu tymczasowym z dn. 18 listopada 1919 r. („Dziennik Urzędowy ZCZW” 1919, nr 31, poz. 340). Rozporządzenie gwarantowało wolność nauczania w języku ojczystym, wprowadzało obowiązek nauki języka polskiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo od drugiego bądź trzeciego roku nauki i regulowało sprawy otrzymania zapomóg państwowych na działalność szkoły.

Jak pisze K. Srokowski, „polityka szkolna ZCZW była wielostronna. W każdym razie miała ona robić dwie rzeczy naraz i to w kierunkach wręcz przeciwnych”⁹. Wynikiem tych działań była szybko zmieniająca się liczba szkół białoruskich. Jeżeli w 1920 r. w okręgu wileńskim, brzeskim i mińskim było 245 początkowych szkół białoruskich, to w latach 1922–1925 w okręgu wileńskim, nowogródzkim i grodzieńskim funkcjonowało zaledwie 22¹⁰. Cytowany Świechowski uważał, że przyczyna tego stanu wynikała

na skutek niedostosowania programu szkół białoruskich do programu szkół początkowych obowiązującego w całym państwie, niższego często ich poziomu, braku przepisowych kwalifikacji, wymaganych od nauczycieli w innych dzielnicach, a również wskutek określonej polityki władz szkolnych¹¹.

⁶ Taż, *Prywatne gimnazjum matematyczne w Nowogródku (1921–1927) z białoruskim i rosyjskim językiem nauczania (zarys problematyki)*, „Acta Baltico-Slavica”, t. 23, SOW, Warszawa 1996, s. 139.

⁷ M. Świechowski, *Obecny stan szkolnictwa białoruskiego na Ziemiach Wschodnich*, „Sprawy Narodowościowe” 1927, nr 1, s. 14.

⁸ L. Zarzecki, *Szkolnictwo i oświata na Ziemiach Wschodnich*, „Przegląd Narodowy” 1921, nr 1, s. 48.

⁹ S. Walasek, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące na ziemiach polskich w latach 1914–1923*, Wrocław 1996, s. 204, za: K. Srokowski, *Sprawa narodowościowa na Kresach Wschodnich*, Kraków 1924, s. 13.

¹⁰ M. Świechowski, dz. cyt., s. 15.

¹¹ Tamże.

Likwidowanie szkół powodowało silne niezadowolenie w społeczeństwie białoruskim. Kwestia szkolnictwa dla mniejszości, nauczania w publicznej szkole powszechnej w danej miejscowości, miała być uregulowana ustawą z dn. 31 lipca 1924 r. (ustawa Grabskiego), określającą podstawy organizacyjne działalności szkolnictwa dla mniejszości; „w istocie była silnym ciosem dla szkolnictwa białoruskiego, litewskiego i ukraińskiego”¹². Zapisy ustawy obowiązywały na terytorium województw: lwowskiego, stanisławowskiego, tarnopolskiego, wołyńskiego, poleskiego, nowogródzkiego, wileńskiego i powiatów grodzieńskiego i wołkowyskiego w województwie białostockim. Ideą autorów ustawy było „trwałe zespolenie mniejszości narodowych zamieszkujących terytoria wschodnie i południowo-wschodnie z Rzeczpospolitą”¹³. Stąd działania władz polskich skierowane były jednak na utrudnianie zakładania publicznych szkół powszechnych z językiem ojczystym na rzecz szkół utrakwistycznych bądź włączanie dzieci mniejszości do szkół polskich. Szczególnym zarzewiem konfliktów był m.in. wymóg składania deklaracji, które wprowadzono na podstawie art. 3 ustawy z dn. 31 lipca 1924 r. zawierającej niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa (Dz. Urz. RP nr 79, poz. 766). Poprzez składane deklaracje podpisani zainteresowani wskazywali, jakiego języka sobie życzą w projektowanej szkole mniejszościowej. Rezultat był taki, że np. z 22 szkół białoruskich na kreścach, po złożeniu deklaracji, została – jedna.

Zamiast tego w 57 szkołach z polskim językiem wykładowym wprowadzono wykład języka białoruskiego i 29 szkół zutrakwizowano, wprowadzając wykłady częściowo po polsku, częściowo po białorusku¹⁴.

W tej sytuacji białoruskie towarzystwa oświatowe i kulturalne przystąpiły do zakładania szkół prywatnych.

Miejscowa ludność, rusyfikowana przez dziesiątki lat (zabór rosyjski), miała problemy z posługiwaniem się językiem ojczystym – białoruskim. Władze polskie, przychylając się do postulatów uruchamiania szkolnictwa prywatnego białoruskiego, nie wydawało zezwoleń na pracę szkół rosyjskojęzycznych. Brak nauczycieli dla szkolnictwa białoruskiego dodatkowo utrudniał włączanie dzieci białoruskich w proces realizacji obowiązku szkolnego. Białoruscy liderzy, w związku z brakiem nauczycieli, w 1920 r. wnieśli do Departamentu Oświaty Tymczasowej Komisji Rządzącej projekt organizacji 4-letnich białoruskich pedagogicznych kursów w Wilnie (seminarium nauczycielskiego)¹⁵. W statucie prywatnej szkoły pedagogicznej określono m.in., że jej celem jest przygotowanie nauczycieli dla białoruskich szkół powszechnych. W dokumencie określono

¹² S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości...*, s. 108.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 16.

¹⁵ Statut Białoruskich pedagogicznych kursów w m. Wilnie, LCVA (Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie), Departament Oświaty Tymczasowej Komisji Rządzącej Litwy Środkowej 9 X 1920 – IV 1922, f. 31, nr 1, s. 29–31.

organizację i nadzór nad kursami oraz program nauczania. Jak zaznaczono, do szkoły przyjmowano: chłopców i dziewczęta, białoruskiej narodowości bez różnicy na wyznanie, od 16 roku życia. Pomimo braku nauczycieli na terenie KOS Wileńskiego w okresie międzywojennym funkcjonowało zaledwie przez kilka lat jedno seminarium nauczycielskie z wykładowym językiem białoruskim (w Borunach).

Białoruscy działacze kulturalno-oświatowi dążyli do zakładania szkół z wykładowym językiem białoruskim. Uruchamiano szkoły prywatne przede wszystkim w środowisku wiejskim – zamieszkałym przez tę ludność. Szkoły uruchamiane były niejednokrotnie bez zgody polskich władz, które nie uznawały nowo powstałych szkół i traktowały je jako nielegalne. Na tym tle dochodziło do poważnych konfliktów. Polskie władze oświatowe wymagały przestrzegania prawa przez wszystkich organizatorów i założycieli szkół, liderzy białoruscy niejednokrotnie lekceważyli je, doszukując się rozwiązań ograniczających rozwój białoruskiego szkolnictwa.

Sprawy szkolne niestety były niejednokrotnie związane z agitacją polityczną prowadzoną przez różne zorganizowane grupy, jak i pojedyncze osoby. W 1919 r. komisarz powiatu grodzieńskiego informował następująco w sprawie ludności białoruskiej:

Białorusini w Grodnie, czyli słuszniej ich nazwać można pseudo białorusinami, bowiem szczerych białoruskich działaczy jest minimum najwięcej kilku, resztę można nazwać politycznymi szantażystami¹⁶.

Ze sprawozdania wynika, że Centralna Białoruska Rada Grodzieńszczyzny wydawała czasopismo „Rodny Kraj”, w którym zamieszczano artykuły wrogie wobec Polski, a „numer z 10 lipca został przez Autora raportu wycofany i skierował sprawę do prokuratury, rezultatem tego było śledztwo przeciwko redakcji i dwóm redaktorom”¹⁷.

Władze polskie dokładnie analizowały podania o uruchomienie szkół białoruskich. W 1929 r. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych wystosowało do wojewody w Wilnie pismo następującej treści:

Wobec zgłoszenia podań na otwarcie szeregu białoruskich szkół powszechnych Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, zgodnie z uchwałami powziętymi na konferencji wileńskiej z dn. 24 lutego, prosi p. Wojewodę o wypowiedzenie się, w których miejscowościach można uruchomić nowe szkoły białoruskie w r. szk. 1929/30. Ministerstwo prosi o traktowanie tej sprawy jako pilnej¹⁸.

¹⁶ Komisarz powiatu grodzieńskiego do p. Komisarza Okręgowego w Wilnie. Sprawozdanie za lipiec i sierpień 1919 r., LCVA, f. 13, nr 1, s. 24.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Ministerstwo Spraw Wewnętrznych w sprawie szkół powszechnych białoruskich. Warszawa 29 kwietnia 1929 r. do Pana Wojewody w Wilnie, Wileński Urząd Wojewódzki. Wydział Bezpieczeństwa. Szkoły 1929 r., LCVA, f. 51, op. 17, nr 32, s. 80.

Oceniając relacje polsko-białoruskie na płaszczyźnie szkoły, należy zauważyć, że tworzenie szkolnictwa z językiem wykładowym ojczystym było celem działania białoruskich organizacji społeczno-oświatowych i politycznych. Ludność, w przeważającej części analfabeci, zamieszkujący przede wszystkim wsie i kolonie na kresach, poddawała się w kwestii organizacji szkoły wielokierunkowym naciskom: ze strony rodzimych liderów, polskich urzędników, nauczyciela organizującego szkołę czy popa. Wynikiem tych nacisków było posyłanie dzieci do prywatnych szkół z wykładowym językiem białoruskim bądź do polskich. Jeżeli rodziły się konflikty, to w momencie organizowania szkoły i wypełnienia przepisu o złożeniu odpowiednich podań z deklaracjami rodziców i opiekunów w sprawie wyboru języka wykładowego.

Liderzy białoruskich organizacji starali się uruchamiać prywatne szkoły, lecz można wnosić z korespondencji, że nie starali się o przestrzeganie polskich przepisów szkolnych. W obszernym piśmie delegata ministra WRiOP dr. Wasunga do inspektora szkolnego w Wołożynie z 1922 r., przypomina on o procedurach w tej sprawie następująco: „oświadczam, że Centralny Komitet Związku Krajowego miał według umowy każdorazowo zwracać się do Kuratorium w sprawie zakładania szkoły białoruskiej w danej miejscowości”¹⁹. Z dalszej części pisma wynika, że wspomniany Komitet tylko raz zwrócił się w kwestii powołania szkoły białoruskiej (w pow. wilejskim), dlatego też autor pisma stwierdza: „proszę nie otwierać żadnych szkół białoruskich i nie zezwalać na prowadzenie szkół prywatnych bez zezwolenia Kuratorium”²⁰, o czym został powiadomiony tenże Komitet. Na zakończenie delegat pisze:

o ile Starostwo tamtejsze nie zamyka prywatnych szkół i istniejących bez zezwolenia władz szkolnych proszę donieść mi o każdym zbadanym przypadku przez siebie, bym mógł interweniować w tej sprawie w województwie²¹.

W 1923 r. inspektor szkolny w Oszmianie w piśmie do wileńskiego Kuratorium napisał:

1. mieszkańcy wsi Załonieckich nie wnosili podania o szkołę białoruską; 2. nie zgłaszali się również osobiście; 3. ze względu, że nie jest to pierwszy wypadek ze strony tutejszej białoruskiej partii, która kłamliwymi zarzutami i fałszywymi doniesieniami do władz szkolnych wprowadza je w błąd, Inspektorat Szkolny prosi Kuratorium o pozwolenie pociągnięcia do odpowiedzialności sądowej mieszkańców wsi²².

Podobną sytuację do szkolnictwa białoruskiego można było odnotować w prywatnym szkolnictwie litewskim, którego organizatorzy nagminnie omijali

¹⁹ Delegat ministra WRiOP dr Wasung, Kuratorium Okręgu Szkolnego Nowogródzkiego do Inspektora Szkolnego w Wołożynie, 31 stycznia 1922 w sprawie otwierania szkół białoruskich, LCVA, f 172, op 1, nr 908, s. 94.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² Inspektorat Szkolny w Oszmianie do KOS Wileńskiego, Oszmiana 24 maja 1923 r. LCVA, nr 577, s. 141.

polskie przepisy szkolne. Pracujące szkoły bez stosownych pozwoleń były traktowane przez polskie władze jako nielegalne.

W planach organizacyjnych ZCWZ przewidywano powoływanie publicznych szkół litewskich. Przykładowo wójt gminy niedzingowskiej informował inspektora szkolnego okręgu trockiego o planie powołania m.in. szkoły litewskiej dla 50 dzieci²³. Problemem była kwestia braku nauczycieli – „nauczanie prowadzili ludzie niewykształceni i niewykwalifikowani”²⁴.

Można na podstawie materiałów archiwalnych wnosić, że organizacje litewskie na czele z towarzystwem „Rytas” były aktywniejsze na polu organizacji szkolnictwa litewskiego od podobnych działań podejmowanych przez społeczność białoruską. Przykładowo, według stanu z kwietnia 1922 r., w regionie starostwa święciańskiego funkcjonowały litewskie szkółki prywatne w 22 miejscowościach, obejmujące nauką od 25 do 43 dzieci każda²⁵. Wszystkie wymienione szkoły działały bez pozwolenia władz polskich, które – w przypadku powołania nauczyciela Litwina do polskiego wojska – na wniosek towarzystwa „Rytas” o wyreklamowanie poborowego odpowiadały stwierdzeniem, zgodnie z prawdą, braku dokumentów oficjalnej działalności szkoły i podstaw do wyreklamowania. W tym samym roku w gminie Moduciska (pow. święciański) stowarzyszenie „Rytas” prowadziło 1-klasowe szkoły powszechne w 14 miejscowościach²⁶. Można wnosić, że te szkoły funkcjonowały na podstawie akceptacji polskich władz szkolnych. Zgodnie z przepisami we wszystkich realizowano naukę języka polskiego w wymiarze 4 godzin tygodniowo.

Ze strony polskich urzędników można wskazywać również na opieszałość w podejmowaniu konkretnych decyzji dotyczących pozwolenia na uruchomienie bądź kontynuowanie pracy szkoły mniejszościowej. W 1929 r. mieszkańcy wsi Nowiki, Łukszaniszki, Giedziuny, Gałaławka – z gminy dukszańskiej w pow. święciańskim – skierowali pismo do wojewody wileńskiego w sprawie prywatnej szkoły litewskiej, utrzymywanej przez „Rytas”. Mieszkańcy wymienionych wiosek rozpoczęli starania o uzyskanie pozwolenia na przełomie lat 1926 i 1927. Nie otrzymali pozwolenia na pracę szkoły w r. szk. 1927/28. W kolejnym roku pozwolenie wpłynęło dopiero w październiku i zostało wydane na jeden rok. Od maja 1929 r. podjęli starania o przedłużenie pracy szkoły na rok szk. 1929/30, lecz nie otrzymali do listopada żadnej odpowiedzi od polskich władz²⁷.

²³ Akta szkół powszechnych gminy Niedzingowskiej 13 X – 16 XII 1919, LCVA, f. 172, op. 1, nr 37, s. 2.

²⁴ Tamże, s. 3.

²⁵ Wykaz miejscowości III regionu Starostwa Święciańskiego, gdzie egzystują szkoły litewskie „Rytas” na 25 kwietnia 1922: Orzweda; Małe Kukuczi; Piwowary; Wielka Wieś; Ostrowiszki; Działkowszczyzna; Czelninki; Sortowniki; Teren; Sołomian; Bociany; Berhaty; Mieczany; Jodogalnie; Buckuny; Krykiany; Switany; Gajlusze; Kackiany; Dowejsie; Koduciaszki; Jakiele.

²⁶ KOPS Wileńskiego. Akta Wydziału II Szkół Powszechnych 1922 r, Szkoły powszechne litewskie 12- klasowe stowarzyszenia „Rytas”, LCVA, f. 172, op. 1, nr 687, s. 67–80.

²⁷ Wileński Urząd Wojewódzki. Wydział Bezpieczeństwa. Szkoły 1929 r. Pismo do Pana Wojewody Wileńskiego w sprawie szkoły prywatnej litewskiej, 11 listopada 1929, LCVA, f. 51, op. 17, nr 32, s. 30.

Odpowiedzią na monity ludności litewskiej w powyższej sprawie było pismo Starostwa Powiatowego w Święcianach do wojewody wileńskiego, w którym informowano o nieudzieleniu stowarzyszeniu „Rytas” koncesji na prowadzenie prywatnych szkół litewskich w Antagowie, Czepuliszkach oraz wsi Bałowieckie (gm. Daugieliszki); Adamaszkach (gm. Mielegiany); Nowikach (gm. Dukszty) i Łozinach (gm. Twer). Jak brzmiało uzasadnienie tej decyzji? W piśmie czytamy:

w Antagowie, Adamiszkach i Nowikach znajdują się już obecnie państwowe szkoły z litewskim językiem nauczania. We wsi Bałowieckie w r. szk. 1929/30 również została utworzona państwowa szkoła, lecz z powodu niewydzierżawienia przez ludność budynku szkołę tę umieszczono w folwarku Bołtaniszki, położonym o 2 km od wsi Bałowieckie. Jakkolwiek we wsi Czepuliszkach nie ma państwowej szkoły, to jednak w odległości 1,5 km od Czepuliszek we wsi Michałowo I jest szkoła stowarzyszenia „Rytas”, a nadto znajdują się państwowe szkoły we wsi Lekkie, położonej o 2 km i we wsi Izabelino położonej o 2,5 km od Czepuliszek²⁸.

Dokładny opis sieci szkolnej w wymienionych miejscowościach wskazuje na nasycenie szkołami litewskimi w regionie. Wskazując na odległości szkół, zachowane zostały przepisy o rozmieszczeniu szkół i zapewnieniu dzieciom miejscowej ludności dostępu do szkoły z ojczystym językiem nauczania. Jak wyjaśnia w dalszej części pisma Starostwo Święciańskie:

utworzenie w powyższych miejscowościach szkół stowarzyszenia „Rytas” byłoby zarazem zanikiem, a nawet likwidacją istniejących tam lub w pobliżu szkół państwowych²⁹.

W świetle powyższej opinii rodzice chętniej posyłali swoje dzieci do szkół „Rytas”, gdyż nie był tam przestrzegany obowiązek uczęszczania do szkoły i uczniowie otrzymywali bezpłatnie podręczniki.

Na decyzje o udzieleniu pozwoleń na działalność szkoły miały wpływ nie tylko względy organizacyjno-pedagogiczne, ale też (a może przede wszystkim) polityczne. Obawy te nie były bezpodstawne, gdyż szkoły mniejszościowe niejednokrotnie stawały się miejscem propagandy, np. komunistycznej, i agitacji przeciwko państwu polskiemu.

Jak zauważa L. Zarzecki, na przełomie 1919 i 1920 r. na terenie okręgu wileńskiego funkcjonowały tylko polskie szkoły średnie i żydowskie – te ostatnie z rosyjskim językiem wykładowym. W wileńskich gimnazjach białoruskim i litewskim 60% uczniów stanowili Żydzi, zaś wykład od klasy IV odbywał się po rosyjsku. „Gimnazjum żeńskie, nazywane przez Litwinów litewskim w Wilnie składało się w 90% z Żydówek”³⁰, oczywiście z językiem wykładowym rosyjskim. Wobec wyraźnego promowania języka rosyjskiego władze polskie podejmowały zdecydowane kroki, które prowadziły do zamknięcia szkoły bądź wy-

²⁸ Starostwo Powiatowe w Święcianach Urząd Bezpieczeństwa, 12 styczeń 1930 do Pana Wojewody Wileńskiego (Wydział Bezpieczeństwa) w Wilnie, LCVA, f. 51, op. 17, nr 32, s. 36.

²⁹ Tamże.

³⁰ L. Zarzecki, *Szkolnictwo i oświata na Ziemiach Wschodnich*, s. 62.

muszenia na organizatorach i kierownictwie wprowadzenia odpowiedniego dla danej mniejszości języka nauczania.

W sierpniu 1921 r. dowództwo 3 Dywizji Wojska Polskiego w piśmie do Departamentu Spraw Wewnętrznych w Wilnie informowało, że

uczniowie litewskiego gimnazjum w Święcianach w olbrzymiej części (80% pochodzą z terenu Litwy Kowieńskiej. Nie kontrolowane przez nikogo (dosłownie) jest ono siedliskiem propagandy i agitacji antypolskiej. Proponuję więc zamknięcie niniejszego gimnazjum, a przyczyni się tylko do zmniejszenia wrogiej propagandy³¹.

Podobnie negatywne oceny wystawiono działającemu w Wilnie koedukacyjnemu prywatnemu litewskiemu gimnazjum. Zarzuty wobec kierownictwa i wyniki wizytacji szkoły przeprowadzonej na początku 1921 r. i związane z jej wynikiem spostrzeżenia powizytacyjne zawarłam w swojej monografii³². W konkluzji rozważań powizytacyjnych podkreślono potrzebę wspierania ruchu kulturalno-oświatowego Litwinów, ale pozbawionego aspektów politycznych i przede wszystkim antypolskich wpływów Litwy kowieńskiej.

Agitacja antypolska płynęła nie tylko z terenów Litwy kowieńskiej, lecz również z zachodnich ziem Rosji radzieckiej. Młodzież poddawała się agitacji i nieraz można było przeczytać następujące informacje:

uczeń seminarium nauczycielskiego i nazwisku Malta, zamieszkały blisko granicy, w 1925 r. został wydalony z seminarium za komunikowanie się z Rosją Sowiecką i skazany na więzienie, a uczeń Karklelis w 1926 r. aresztowany za rzekome należenie do antypaństwowej organizacji litewskiej³³.

Losy szkolnictwa polskiego i ruskiego (ukraińskiego) na ziemiach d. Galicji sięgały II połowy XIX w. i związane były z polityką oświatową Austro-Węgier i autonomią kraju, która w pewnym stopniu umożliwiała realizację postulatów tworzenia szkoły z ojczystym językiem.

W kwestiach stosunków polsko-ukraińskich na płaszczyźnie szkoły „kluczowy problem stanowi tu język nauczania i stopień dostosowania liczby szkół polsko- i ukraińskojęzycznych do narodowościowego obrazu kresowego społeczeństwa”³⁴. Dość skomplikowane procedury ustalania języka wykładowego szkół „przerodziły się w rzeczywistości w stałą walkę polityczną”³⁵. Stąd liczne

³¹ Dowództwo 3 Dywizji Oddział Operacyjno-Informacyjny do Departamentu Spraw Wewnętrznych w Wilnie, Święciany 5 XII 1921, Rozporządzenie, dekrety, wnioski, korespondencja. Tymczasowa Komisja Rządząca Litwy Środkowej, LCVA, f. 19 op. 1, nr 3, s. 405.

³² S. Walasek, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące na ziemiach polskich w latach 1914–1923*, s. 199–200.

³³ Państwowe seminarium nauczycielskie w Święcianach, LCVA f. 219 op. 1, nr 119, Wydział Powiatowy Sejmiku Brasławskiego do państwowego seminarium nauczycielskiego w Święcianach z 15 stycznia 1929 r., s. 521.

³⁴ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2013, s. 115.

³⁵ Tamże, s. 124.

doniesienia na temat negatywnego stosunku Ukraińców do polskiej szkoły i napływające skargi w sprawach nieakceptowanego wyboru języka wykładowego (polskiego) przez mniejszość ukraińską. Przykładowo w 1922 r. kierownictwo szkoły powszechnej w Pawłowie informowało: „donoszę uprzejmie, że dziatwa ruska niechętnie uczy się języka polskiego, a są nawet ruskie dzieci, które wyraźnie bojkotują język polski”³⁶. Sprawa ta, jak i wiele innych w tej kwestii kierowana była do władz bezpieczeństwa „celem pociągnięcia winnych do odpowiedzialności”³⁷.

W 1935 r. przypomniano kierownikom szkół powszechnych o

obowiązku natychmiastowego informowania władz szkolnych o wszelkich objawach mających znamiona wystąpień antypaństwowych i antyszkolnych na terenie szkolnym i poza szkolnym, czy to w związku z nauką j. polskiego, historii, śpiewu, modlitwy w j. polskim itp., czy w czasie urządzanych poranków, obchodów, świąt i uroczystości szkolnych³⁸.

Materiały archiwalne wskazują na różne działania antypolskie społeczności ukraińskiej, jak np. opisany w 1937 r. przypadek usunięcia godła państwa i portretu marszałka Piłsudskiego ze szkoły w Bolechowcach³⁹. W tej sprawie toczyło się postępowanie, w którym uczestniczyły władze szkolne i starostwo powiatowe, a sprawcy kradzieży nie zostali schwytani.

Formą demonstracji uczniów ukraińskich było niszczenie polskich podręczników, przede wszystkim zamalowywanie bądź karykaturalne uzupełnianie portretów wybitnych polityków polskich bądź wrywanie tych stron z książek.

Kwestią sporną niejednokrotnie była odmawiana modlitwa przed i po lekcjach i wszelkie sprawy dotyczące udziału młodych Ukraińców w życiu religijnym. Na tej płaszczyźnie szczególnie aktywne było duchowieństwo grekokatolickie, w wielu przypadkach prezentujące antypolskie postawy. Oto jeden z przykładów – ks. Adriana Zofijowskiego mieszkającego w Brodach, nauczyciela religii w miejscowej szkole powszechnej żeńskiej i męskiej. W charakterystyce księdza czytamy:

jest on zaciętym szowinistą ukraińskim nienawidzącym wszystko, co polskie. Nienawiść swoją przenosi nawet na teren religijny. Znany tu jest fakt iż. Ks. Zofijowski widząc w pewnym ruskim domu obraz Matki Boskiej Częstochowskiej wzywał właścicieli do zdjęcia tego obrazu i zastąpienia typem czysto ruskim⁴⁰.

I jeszcze jedna opinia inspektora szkolnego na temat księdza:

³⁶ Do Inspektora szkolnego w Brzeżanach, 25 lutego 1922 r., CDIAL (Centralne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie), f. 179, op. 2, nr 2397, s. 1.

³⁷ Tamże, s. 2.

³⁸ Inspektorat szkolny w Samborze. Okólnik nr 12/1933 w sprawie wystąpień antyszkolnych na terenie szkoły. Sambor 10 lutego 1935 r. Protokoły, korespondencja z szkolnym inspektorem w Samborze, nr 226, s. 1.

³⁹ Inspektorat Szkolny w Samborze do Pana Starosty Powiatowego w Drohobyczu (poufne) 30 sierpnia 1937 r., s. 2.

⁴⁰ Starosta Brodzki do Pana Inspektora Szkolnego w Brodach, 7 marca 1933, nr 294, s. 1.

jest bardzo zręcznym, dobrze maskuje swą działalność. Stara się dzieci obrządku grecko-katolickiego wychować w wybitnej odrębności, czemu muszę nieraz przeciwdziałać⁴¹.

Ksiądz niejednokrotnie „rozsiewał nieprawdziwe pogłoski, a takie publiczne wyrażenie się miało jedynie na celu wzniecić nienawiść i niechęć wśród ludności ruskiej”⁴². Niestety, takie osoby nie sprzyjały budowaniu poprawnych relacji na terenie szkoły i poza nią. Wykorzystywali swoją pozycję w środowisku, agitując miejscową ludność ukraińską przeciwko państwu i społeczeństwu polskiemu. Jak zauważono na łamach prasy, „ręka w rękę z agitatorami idzie kler grecko-katolicki, który świadomie i celowo nadużywa wpływów duchownych do antypaństwowej roboty”⁴³.

W odniesieniu do ziem b. Galicji – szczególnie jej wschodniej części – zasygnalizowałam tylko pewne problemy sytuujące się w temacie relacji polsko-ukraińskich na terenie szkoły. Wymagają one pogłębienia i rozwinięcia przez analizę materiałów źródłowych znajdujących się w archiwach ukraińskich.

Podsumowując wybrane zagadnienia dotyczące kwestii szkolnictwa dla mniejszości w kuratoriach wileńskim, nowogródzkim i lwowskim, odpowiedź na tytułowe pytanie nie jest łatwa. Trudno też porównywać sytuację szkolną na kresach północnych z ziemiami południowymi II RP. Jak zaznaczyłam na wstępie, odmienna była historia tych ziem w XIX i na początku XX wieku i dorobek szkolny (oświatowy) był nieporównywalny.

Na kresach północno-wschodnich polscy liderzy kulturalno-oświatowi należeli do grupy najaktywniejszych. Pomimo intensywnej rusyfikacji ziem tzw. guberni zachodnich Rosji, Polacy podejmowali tajną działalność, a w momentach „odwilży” byli w stanie rozwijać i budować poważnie ograniczoną działalność przez władze rosyjskie. Lata I wojny światowej ukazały aktywność oświatową polskiej ludności, która z kolei była ograniczana przez władze niemieckie. Lata 1918–1922 pomimo wydarzeń politycznych i militarnych mobilizowały do podtrzymywania i rozwijania działań na rzecz organizacji szkolnictwa, tworzenia placówek opieki nad dziećmi i młodzieżą, reaktywowania i powoływania licznych organizacji i stowarzyszeń wspierających pracę polskich władz oświatowych.

Białoruska mniejszość dopiero uczyła się tej aktywności u progu II RP. Stosunkowo słabe oddziaływanie białoruskich organizacji oświatowo-kulturalnych sprawiało, że trudno było wymusić tworzenie białoruskiego szkolnictwa publicznego. Nakładały się tu jeszcze dodatkowe problemy, jak współfinansowanie szkoły przez społeczność lokalną, brak odpowiednich budynków szkolnych i wykwalifikowanych nauczycieli. Dzieci posyłano do prywatnych szkół białoruskich, z reguły o najniższym stopniu organizacyjnym, bądź – niejednokrotnie pod naciskiem władz szkolnych – do polskich placówek.

⁴¹ Inspektor Szkolny w Brodach do Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, 20 czerwca 1933 r., s. 4.

⁴² Starosta Brodzki do Pana Inspektora Szkolnego w Brodach, 10 czerwca 1933 r., s. 5.

⁴³ *Hajdamaczyzna znów podnosi głowę*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 1934, nr 174, s. 37.

Ludność litewska stanowiła zdecydowaną mniejszość na kresach włączonych do II RP. Aktywne stowarzyszenie „Rytas” zakładało prywatne szkoły z wykładowym językiem litewskim, omijając niejednokrotnie polskie zarządzenia w tych kwestiach. To była forma bojkotu raczej polskich rozwiązań legislacyjnych niż polskiej szkoły. Zdarzały się też w środowisku litewskim osoby – nauczyciele i księża katoliccy – agitujący za szkołą narodową, siłą włączający w proces lituanizacji polskie dzieci. Osoby te były w ścisłym kontakcie z władzami Litwy kowieńskiej. Były przedmiotem zainteresowania polskich władz szkolnych, które starały się je wyeliminować ze szkolnictwa, bądź pozostawały pod „czujnym okiem” władz bezpieczeństwa.

Niepokojąca na tych terenach była propaganda antypolska wśród ludności przygranicznej, prowadzona przez agitatorów z terenu Związku Sowieckiego. Tej propagandzie ulegali uczniowie, czasami nauczyciele.

Na ziemiach południowo-wschodnich dawnej Galicji, szczególnie we wschodniej jej części, zamieszkałej przez mniejszość ruską (ukraińską), wiele kwestii dotyczących – przykładowo – języka nauczania, tworzenia szkół dwujęzycznych, udziału w uroczystościach państwowych czy postawy nauczycieli i księży grekokatolickich wobec państwa polskiego – miało niejednokrotnie ostry przebieg. Każda sprawa sporna i przebiegająca w atmosferze konfliktu, po pierwsze, angażowała w jej rozwiązanie pracowników resortu oświaty i urzędników. Ludność ukraińska bardzo szybko reagowała na akty niesprawiedliwości (domniemane, ale i faktyczne). Po drugie – niestety, zdarzało się i tak, że konflikt szkolny był wywoływany przez działaczy politycznych, którzy wykorzystywali dla swoich celów ludność.

Propaganda nacjonalistyczna wśród części ludności ukraińskiej przenosiła się na teren szkoły, a efekty były tragiczne w skutkach, jak np. zabójstwo kuratora lwowskiego Stanisława Sobińskiego (19 października 1926 r.)⁴⁴ czy ministra spraw wewnętrznych Bronisława Pierackiego (15 czerwca 1934) przez ukraińskich nacjonalistów. Z kolei za propagowanie porozumienia i współpracy z polskimi kolegami ukraińscy nauczyciele byli szykanowani przez „swoich”, były przypadki ich zabójstw, np. Iwana Babija (dyrektora państwowego gimnazjum ukraińskiego we Lwowie) w 1934 r.

Galicyjska autonomia stworzyła warunki dla rozwoju ukraińskiego życia oświatowego, ale i politycznego. Ten fakt wspomagał politykę szkolną państwa polskiego w latach II RP, ale równocześnie znacząco utrudniał budowanie partnerskich stosunków polsko-ukraińskich na terenie szkoły.

⁴⁴ K. Sanojca, *Relacje polsko-ukraińskie w szkolnictwie państwowym południowo-wschodnich województw Drugiej Rzeczypospolitej*, „Studia z Historii XX wieku”, t. 16, Kraków 2013, s. 126–133.

Summary

Did the Education of Ethnic Minorities Inspire Cooperation or Conflict in the Second Republic of Poland?

In the Second Republic of Poland ethnic minorities constituted about 31% of the general population and their rights were protected by international treaties and Polish legislation. The legal regulations guaranteed a right to establish and run schools (at all levels) in minority languages.

In the present paper the problems pertaining to Belarusian, Lithuanian, and Ukrainian schooling are presented with the use of the example of the Boards of Education of two School Districts (Kuratoria Okręgów Szkolnych), namely, the Wilno and Lwów districts. The problems of minority schooling were connected with the lack of qualified teachers, school buildings, and implementation of curricula compatible with those of Polish schools.

The schooling policy of the Polish government was not stable. The leaders of the minorities perceived this fact as a form of educational discrimination. Frequently attempts were made to establish private schools which were not always recognised by Polish school authorities.

In many cases the Polish schools that tried to educate Ukrainian and Belarusian children were being boycotted. Children would not attend the classes, and Polish course books and the portraits of the highest Polish government officials were destroyed. The members of the ethnic minorities would also file numerous complaints about the work of school inspectors and the representatives of the Poviats-level local government, which was yet another way of trying to force the authorities to respect the rights of the minorities.

Keywords: The Second Republic of Poland, national minorities, the schooling.

Elżbieta MAGIERA

Edukacyjna działalność ruchu spółdzielczego mniejszości narodowych w Polsce międzywojennej

Słowa kluczowe: ruch spółdzielczy mniejszości narodowych w Polsce, historia edukacji w Drugiej Rzeczypospolitej, historia Polski 1918–1938, edukacja w Polsce międzywojennej.

Wstęp

Ruch spółdzielczy w swoich założeniach teoretycznych nie uznawał różnic narodowościowych, ale w warunkach Polski międzywojennej, w której antagonizmy narodowościowe były bardzo silne, mniejszości narodowe tworzyły własne spółdzielnie i własne związki spółdzielcze¹. Spółdzielczość w Polsce była ruchem samodzielnym², ale miała charakter narodowościowy, co jednocześnie oznaczało, że posiadała charakter wieloreligijny i wielokulturowy. Dlatego w Drugiej Rzeczypospolitej oprócz spółdzielczości polskiej funkcjonowała spółdzielczość mniejszości narodowych: ukraińska, niemiecka i żydowska, których działalność była determinowana czynnikami politycznymi, demograficznymi, społeczno-ekonomicznymi i tymi, które wynikały z samej istoty spółdzielczości. Oprócz ruchu spółdzielczego wymienionych trzech głównych grup mniejszości narodowych na terenie Polski międzywojennej funkcjonowały pojedyncze spółdzielnie białoruskie, litewskie, a nawet czeskie, które zostały pomi-

¹ W. Rusiński, *Zarys historii polskiego ruchu spółdzielczego, cz. 2: 1918–1939*, Warszawa 1967, s. 283–316; J. Tylicki, *Początki spółdzielczości w Polsce i jej rozwój*, Warszawa 1969; F. Dąbrowski, *Spółdzielczość w Polsce, Kalendarz Spółdzielczy na rok 1927 Związku Spółdzielni Spożywców RP*, Warszawa 1926, s. 14.

² Więcej: ks. S. Adamski, *Ruch spółdzielczy w Polsce oraz znaczenie i zadania Unii Związków Spółdzielczych*, Poznań 1929, s. 6. Por. K. Weydlich, *Ruch spółdzielczy w Polsce w latach 1914–1926*, Kraków – Poznań 1927.

nięte w niniejszym tekście ze względu na brak danych i śladowy udział w działalności edukacyjnej³.

Przez działalność edukacyjną ruchu spółdzielczego rozumiem zarówno jej osiągnięcia teoretyczne, jak i praktyczne oddziaływania w zakresie kształcenia i wychowania (obejmujące zarówno sferę poznawczą, emocjonalno-wolitionalną, jak i motywacyjną) oraz działalność popularyzatorską, której zadaniem było propagowanie wiedzy w zakresie spółdzielczości i wychowania opartego na wartościach spółdzielczych, sprzyjających podejmowaniu aktywności w zakresie samokształcenia i samowychowania. Działalność edukacyjna ruchu spółdzielczego obejmowała kształcenie i wychowanie szkolne oraz pozaszkolne, skierowane do różnych grup wiekowych i do rozmaitych środowisk.

Ruch spółdzielczy zrodził się w Europie w drugiej połowie XIX wieku jako nowy system gospodarowania warstw dotychczas biernych i ubogich. Był ruchem emancypacyjnym, łagodzącym niedomagania gospodarcze i społeczne. Do jego istotnych cech należało:

1. Tworzenie dobrowolnego, demokratycznego zrzeszenia członków w celu prowadzenia zbiorowego przedsiębiorstwa.
2. Oparcie jego na zasadach solidaryzmu i samopomocy.
3. Dążenie do wytworzenia równowagi między indywidualistycznymi a społecznymi komponentami natury ludzkiej jako podstawa społeczna spółdzielczości.
4. Zastąpienie ustroju kapitalistycznego przez ustrój spółdzielczy jako podstawa ekonomiczna.
5. Współpraca, współdziałanie i wzajemna pomoc jako podstawa etyczno-moralna spółdzielczości⁴.

Ruch spółdzielczy mniejszości narodowych, podobnie jak polski, opierał się na wyżej wymienionych cechach oraz podlegał prawu spółdzielczemu, które regulowała ustawa o spółdzielniach z 29 października 1920 roku, nowelizowana 4 grudnia 1923 roku i 9 maja 1934 roku⁵. Ostatnia nowelizacja wprowadziła konieczność uzyskania zezwolenia Państwowej Rady Spółdzielczej lub związku rewizyjnego na założenie nowej spółdzielni oraz określiła zasięg terytorialny tworzenia spółdzielni, zrzeszonych w danym związku rewizyjnym. Na koniec 1927 roku działalność ruchu spółdzielczego w Polsce wyrażała się w kwocie miliarda zł sum bilansowych wszystkich spółdzielni należących do związków re-

³ Materiały dotyczące ruchu spółdzielczego mniejszości narodowych w Polsce międzywojennej są zawarte m.in. w bibliografiach: *Polska bibliografia spółdzielcza za lata 1937 i 1938*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1939, z. 1–2, s. 85–100; M. Szromba, *Przegląd bibliograficzny obcej literatury spółdzielczej*, Kraków 1927, s. 52; tegoż, *Polska literatura spółdzielcza. Przegląd bibliograficzny*, Kraków 1926, s. 115.

⁴ S. Thugutt, *Spółdzielczość. Zarys ideologii*, Warszawa 1937, s. 95–112; Z. Chmielewski, *Podręcznik spółdzielczości*, Warszawa 1936, s. 37–46.

⁵ Dz.U. 1934, nr 55, poz. 495.

wizyjnych, z tego spółdzielczość polska stanowiła 79%; spółdzielczość niemiecka – 10,6%; spółdzielczość żydowska – 7,7%; spółdzielczość ukraińska – 2,7%⁶. W 1933 roku ogółem liczba spółdzielni mniejszości narodowych wynosiła 5341, w tym znajdowały się 142 spółdzielnie spożywców, 20 spółdzielni mieszkaniowych, 1946 spółdzielni kredytowych i 3073 spółdzielnie rolników⁷.

1. Spółdzielczość ukraińska i jej edukacyjna działalność

Terenem działalności spółdzielczości ukraińskiej były województwa: lwowskie, tarnopolskie, stanisławowskie, południowo-wschodnie powiaty województwa krakowskiego oraz województwo wołyńskie, poleskie i wschodnia część województwa lubelskiego. Ludność województw południowych w znacznej mierze była ukraińska i nie należała do spółdzielczości polskiej. Ogółem ludność ukraińska w województwie wołyńskim stanowiła 68,4% ogółu ludności; w lwowskim – 34,1%; stanisławowskim – 68,9%, a w tarnopolskim – 45,55% ogółu mieszkańców⁸. Powyższe dane wskazują, że kwestia mniejszości narodowych w południowej Polsce nie była problemem marginalnym.

Tradycje spółdzielczości ukraińskiej sięgały czasów sprzed pierwszej wojny światowej. W 1883 roku założono pierwszą spółdzielnię spożywców, którą była Narodna Torhowla we Lwowie. Odbijały się w niej panujące wówczas stosunki społeczno-gospodarcze⁹, ponieważ miała ona charakter włościański (rolniczy), co oznaczało, że posiadała jednolitą strukturę organizacyjną. Jej ośrodkiem był rewizyjny Związek Ukraińskich Kooperatyw, natomiast dla spółdzielni zrzeszających ludność ruską utworzono Ruski Związek Rewizyjny. Rewizyjny Związek Ukraińskich Kooperatyw był ideologicznym i organizacyjnym ośrodkiem pracy dla takich central spółdzielczych, jak: Centosojuz, Masłosojuz, Centrobank, Dniestr, Narodna Torhowla, które były usytuowane we Lwowie¹⁰.

W latach międzywojennych nadal funkcjonowały dwa związki rewizyjne spółdzielni ukraińskich i ruskich: Związek Rewizyjny Spółdzielni Ukraińskich we Lwowie, który w 1927 roku obejmował swoim patronatem 1029 spółdzielni głównie o charakterze spożywczym, oraz Ruski Związek Rewizyjny we Lwowie, gromadzący 94 spółdzielnie kredytowe¹¹. Na koniec 1927 roku suma bilan-

⁶ Ks. S. Adamski, dz. cyt., s. 5.

⁷ *Kieszonkowy kalendarz spółdzielczy Związku Spółdzielni Spożywców Rzeczypospolitej Polskiej. Rok trzynasty*, Warszawa 1935, s. 128.

⁸ *Mały rocznik statystyczny*, Warszawa 1939, s. 23, 25.

⁹ Wieś ukraińska przeludniona i drobnorolna składała się z niezamożnych chłopów (J. Pietkiewicz, *Spółdzielczość. Rys historyczny*, Warszawa 1965, s. 54–55).

¹⁰ W. Rusiński, dz. cyt., s. 297–302; *Informator spółdzielczy Towarzystwa Kooperatystów*, red. S. Thugutt, Warszawa 1932, s. 25; *Spółdzielczość ukraińska*, „Rocznik Polityczny i Gospodarczy” 1933, s. 556.

¹¹ F. Dąbrowski, *Spółdzielczość w Polsce*, s. 114.

sowa pierwszego związku wynosiła 17 mln zł, obrót 22 mln zł, udzielono 20 mln zł pożyczek. Dane za rok 1933 wskazują na rozwój spółdzielczości ukraińskiej i wzrost liczby spółdzielni do 3411, z czego do Związku Rewizyjnego Spółdzielni Ukraińskich we Lwowie należały 3194 organizacje, a do Związku Rewizyjnego Spółdzielni Ruskich 217 stowarzyszeń¹². Spółdzielnie ukraińskie nie rozporządzały własnymi środkami majątkowymi ani kredytami niżej oprocentowanymi, udzielanymi przez państwo. Okres kryzysu gospodarczego przetrwały dzięki silnej więzi wewnątrzspółdzielczej i wzorowej organizacji związków rewizyjnych, central gospodarczych i poszczególnych spółdzielni.

Związek Rewizyjny Spółdzielni Ukraińskich posiadał cztery wydziały: rewizyjny, administracyjny, prawny i organizacyjny, który zajmował się ogólnym kierownictwem, statystyką, wydawnictwami i oświatą. Prowadził spółdzielcze kursy korespondencyjne, organizował kursy wakacyjne, wydawał książki i czasopisma¹³. Związek Rewizyjny Ruskich Spółdzielni poza działalnością rewizyjno-patronacką prowadził akcję propagandową i kształceniową, organizując corocznie dwumiesięczne kursy rolniczo-spółdzielcze.

Spółdzielczość ukraińska czyniła wielkie wysiłki, żeby kształcić młodzież i doksztalcając pracowników, zapewnić ruchowi spółdzielczemu właściwy stan kadry. Organizowała różne formy kształcenia i doksztalcania w zakresie spółdzielczości, spośród których najbardziej popularne były kursy doksztalcające. Jeśli chodzi o program tych kursów, ich kierunek i czas trwania, to wykazywały one bogatą różnorodność. W latach 1923–1932 (przez okres dziesięciu lat) przeprowadzono 217 kursów, w tym 65 ogólnych (propedeutycznych), 45 specjalnych i 107 gospodarczo-fachowych (27 ogólnokształcących, 14 dla gospodyń, 41 gospodarczo-weterynaryjnych, 10 mleczarskich i 10 innych). Ze względu na czas trwania kursów można je podzielić na: jednodniowe (11 kursów), 3–9-dniowe (50 kursów), 10–14-dniowe (45 kursów), 15–20-dniowe (13 kursów), 20–30-dniowe (40 kursów), 1–1½-miesięczne (27 kursów), 1½–2-miesięczne (8 kursów) i 2–3-miesięczne (15 kursów). Frekwencja na tych kursach wynosiła od kilkunastu do 150 osób. Ogółem w 217 kursach wzięło udział 5834 uczestników¹⁴. O aktywności edukacyjnej spółdzielczości ukraińskiej świadczyć może fakt, że w 1930 roku zorganizowano 43 zebrania o charakterze propagandowym, 33 uroczystości „Dnia Spółdzielczości” i ponad 120 kursów z zakresu spółdzielczości, gospodarstwa wiejskiego i rzemiosła¹⁵.

W 1931 roku Związek Rewizyjny Spółdzielni Ukraińskich we Lwowie wydał specjalną broszurę zatytułowaną *Plany i programy kursów spółdzielczych*

¹² W. Seydlitz, *Spółdzielczość w Polsce*, Poznań 1929, s. 14.

¹³ *Informator spółdzielczy*, Warszawa 1937, s. 69–70.

¹⁴ F. Dąbrowski, *Kształcenie zawodowe i spółdzielcze na terenie spółdzielczych organizacji mniejszości narodowych w Polsce*, [w:] *Kształcenie i wychowanie spółdzielcze w Polsce. Z cyklu prac poświęconych zagadnieniom kształcenia i wychowania spółdzielczego*, Warszawa 1932, s. 91.

¹⁵ *Informator spółdzielczy Towarzystwa Kooperatystów*, s. 20.

opracowaną przez dra K. Kobierskiego, redaktora czasopisma „Kooperatywna Republika”, która uporządkowała dotychczasową akcję kursową spółdzielczości ukraińskiej. Kursy podzielono na dwa rodzaje: dokształcające pracowników zatrudnionych w spółdzielniach i kształcące nowych pracowników. Program kursów obejmował zagadnienia dotyczące ukraińskiego ruchu wyzwolenia, spółdzielczości – jej teorii i praktyki, organizacji i prowadzenia spółdzielni, przepisów prawnych, arytmetyki, rachunkowości, prowadzenia biura, zadań kulturalnych spółdzielni. W programach tych kursów przeważały zagadnienia teoretyczne nad praktycznymi¹⁶.

Drugą formę kursów stanowiły kursy korespondencyjne, które prowadził Związek Rewizyjny Spółdzielni Ukraińskich we Lwowie od grudnia 1930 roku. Ich zadaniem było przygotowanie do pracy rachmistrzów spółdzielni spożywczo-rolniczych, których szkolono w zakresie spółdzielczości, rachunkowości, arytmetyki handlowej, prawodawstwa i ustawodawstwa spółdzielczego. Każdy kurs korespondencyjny obejmował 5–8 arkuszy papieru kancelaryjnego i kończył się kilkudniowym egzaminem.

Ukraiński ruch spółdzielczy podejmował starania związane z nauczaniem treści spółdzielczych i wychowaniem w duchu współpracy, współdziałania i samopomocy w szkołach. Pierwszą szkołą, w której wprowadzono naukę spółdzielczości do programów nauczania, była Szkoła Handlowa Towarzystwa „Proswita” we Lwowie. Od roku szkolnego 1927/1928 naukę spółdzielczości uwzględniono we wszystkich klasach tej trzyletniej szkoły. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności dopiero w trzeciej klasie odbywała się systematyczna nauka teorii, historii, organizacji i techniki spółdzielczości i księgowości. Od roku szkolnego 1931/1932 w niektórych szkołach ogólnokształcących i zawodowych, prowadzonych przez Towarzystwo „Ridna Szkoła”, wprowadzono naukę spółdzielczości w wymiarze jednej godziny w tygodniu w ostatnim roku nauki. Noszono się z zamiarem rozszerzenia tej nauki na ostatnie dwa lata szkoły. Jednocześnie zalecano prowadzenie spółdzielni uczniowskich, przede wszystkim w formie sklepików uczniowskich z materiałami do pisania i podręcznikami, oraz szkolnych kas oszczędności¹⁷. Urządzano prelekcje z zakresu spółdzielczości, wydawano książki, broszury, podręczniki i czasopisma poświęcone spółdzielczości oraz utrzymywano biblioteki spółdzielcze. Podsumowując działalność ukraińskiego ruchu spółdzielczego na rzecz oświaty, można dokonać próby konkluzji, że spółdzielczość ukraińska wykazywała duże zrozumienie i aktywność w zakresie edukacji w duchu idei i praktyki kooperacji dwóch środowisk: pracowników własnych, których kształcono w formach kursowych, oraz młodego pokolenia.

¹⁶ K. Kobierski, *Plany i programy kursów spółdzielczych*, Lwów 1931.

¹⁷ *Informator spółdzielczy...*, (1932), s. 21; B. Moskalik, *Działalność kulturalno-oświatowa zachodnio-ukraińskiej spółdzielczości*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1931, z. 12, s. 29–32. Por. A. Kaczocha, *Spółdzielnia uczniowska w środowisku wiejskim*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1939, z. 1–2, s. 39–54.

2. Żydowskie związki spółdzielcze i ich edukacyjny charakter

Żydowska mniejszość narodowa rozszkana na terenie całego kraju skupiała się głównie w ośrodkach miejskich. Według spisu ludności z 1931 roku w Polsce mieszkało 3 113 900 osób wyznania mojżeszowego, z czego 2 380 400 w miastach i 733 500 na wsi¹⁸. Spółdzielczość żydowską na ziemiach polskich datuje się od 1898 roku, kiedy to w Wilnie powstało I Wileńskie Towarzystwo Oszczędnościowo-Pożyczkowe dla rzemieślników i drobnych kupców pochodzenia żydowskiego. Do wybuchu pierwszej wojny światowej powstało około 200 takich instytucji samopomocy gospodarczej na ziemiach zaboru rosyjskiego, które wskutek działań wojennych zostały zniszczone i rozwiązane. W 1901 roku powstał Powszechny Związek na Własnej Pomocy Opartych Spółdzielni w Lwowie. W czasie pierwszej wojny światowej przerwał swoją działalność, którą reaktywował w 1920 roku.

Oprócz niego w grudniu 1922 roku powołano do życia Związek Żydowskich Towarzystw Spółdzielczych w Polsce, z siedzibą w Warszawie, kontynuujący działalność przedwojennej spółdzielczości kredytowej. Celem tego związku było: popieranie rozwoju ruchu spółdzielczego wśród ludności żydowskiej w Polsce; udzielanie porad i wskazówek spółdzielniom; zbieranie i publikowanie materiałów statystycznych dotyczących spółdzielczości żydowskiej; wydawanie czasopism, podręczników, ksiąg i druków dla spółdzielni; organizowanie narad, prowadzenie wykładów i kursów gospodarczych; organizowanie działalności wychowawczej i oświatowo-kulturalnej; współudział w zakładaniu nowych spółdzielni¹⁹. W 1927 roku działały dwa związki rewizyjne spółdzielni żydowskich: Związek Żydowskich Towarzystw Spółdzielczych w Warszawie i Powszechny Galicyjski Związek Stowarzyszeń Zarobkowych i Gospodarczych w Lwowie²⁰. Oba te związki gromadziły 598 spółdzielni, w tym 524 instytucje spółdzielcze o charakterze kredytowym²¹. W 1933 roku wzrosła liczba żydowskich związków rewizyjnych do następujących czterech, które skupiały 1005 stowarzyszeń i 251 027 członków:

1. Utworzony w 1898 roku i zreorganizowany w 1922 roku Związek Żydowskich Towarzystw Spółdzielczych w Polsce z siedzibą w Warszawie – 637 stowarzyszeń.
2. Utworzony w 1901 roku Powszechny Związek na Własnej Pomocy Opartych Spółdzielni – 149 spółdzielni.
3. Utworzony w 1928 roku Związek Żydowskich Kupieckich Stowarzyszeń w Polsce z siedzibą w Warszawie – 128 spółdzielni.

¹⁸ J. Pietkiewicz, *Spółdzielczość. Rys historyczny*, s. 60.

¹⁹ *Informator spółdzielczy...*, (1932), s. 33.

²⁰ *Związek Żydowskich Towarzystw Spółdzielczych w Polsce*, Warszawa 1932, ss. XIII.

²¹ W. Rusiński, dz. cyt., s. 310–314; F. Dąbrowski, *Spółdzielczość w Polsce*, s. 114.

4. Centralny Związek Spółdzielni Samopomocowych w Polsce z siedzibą w Warszawie – 91 spółdzielni²².

Edukacyjny charakter posiadał odbywający się co trzy lata kongres Związku Żydowskich Towarzystw Spółdzielczych w Polsce, który rozpatrywał aktualne zagadnienia gospodarcze, leżące u podstaw działalności i rozwoju ruchu spółdzielczego, oraz analizował ogólne zasady pracy spółdzielczej. Ponadto związek ten poprzez swoich rewidentów prowadził szeroką działalność rewizyjno-instrukcyjną oraz kulturalno-oświatową. Wydawał bowiem podręczniki i broszury propagandowe, organizował kursy spółdzielcze, zebrania agitacyjne, akademie okolicznościowe, zwłaszcza z okazji Dnia Spółdzielczości i Dnia Oszczędności, wydawał czasopisma, kalendarze spółdzielcze, „Rocznik Statystyczny” i dwa razy do roku „Wiadomości Statystyczne Spółdzielni Żydowskich”²³. Związki żydowskie posiadały działy instrukcyjno-rewizyjne, wydawnictw i statystyczne.

3. Działalność edukacyjna spółdzielczości niemieckiej

Na terenie zaboru pruskiego, obok spółdzielczość polskiej, zwłaszcza kredytowej i rolniczo-handlowej tworzonej przez patronów: Augusta Szamarzewskiego i Piotra Wawrzyniaka oraz ich następcę Stanisława Adamskiego w formie banków ludowych i spółdzielni rolniczo-handlowych „Rolniki”, istniała również spółdzielczość niemiecka oparta, w przeciwieństwie do polskiej, na dwóch odmiennych i często zwalczających się systemach przyjętych od Schulzego z Delitsch i Friedricha Wilhelma Reiffeisena²⁴. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości spółdzielczość mniejszości niemieckiej była zgrupowana w poszczególnych związkach, które należały do większych organizacji centralnych. Spośród wszystkich spółdzielni mniejszości narodowych organizacyjnie i bilansowo najważniejszą grupę stanowiła spółdzielczość niemiecka, która w latach 20. minionego wieku była zrzeszona w pięciu związkach²⁵:

1. Związek Spółdzielni Niemieckich w Polsce.
2. Związek Spółdzielni Rolniczych na Polskę Zachodnią w Poznaniu.
3. Związek Spółdzielni Wiejskich Pomorza w Tczewie.
4. Związek Spółdzielni Wiejskich w Łodzi.
5. Związek Spółdzielni Wiejskich we Lwowie.

²² *Spółdzielczość żydowska*, „Rocznik Polityczny i Gospodarczy” 1933, s. 557–558; *Spółdzielczość żydowska*, „Rocznik Polityczny i Gospodarczy” 1934, s. 486; A. Powalski, *Spółdzielczość żydowska w Polsce*, Warszawa 1933, s. 45.

²³ *Informator spółdzielczy...*, (1932), s. 34–35.

²⁴ S. Thugutt, *Spółdzielczość. Zarys ideologii*, wyd. 2, Warszawa 1937, s. 74–95.

²⁵ W. Rusiński, dz. cyt., s. 302–310; R. Koźlik, *Spółdzielczość polska i niemiecka*, Poznań 1933; W. Seydlitz, dz. cyt., s. 11–14.

Dwa pierwsze związki były najważniejsze i największe. W 1927 roku niemieckim związkom rewizyjnym podlegały 864 spółdzielnie, w tym 598 spółdzielni kredytowych, 136 mleczarskich i 50 rolniczo-handlowych²⁶. Najlepsze osiągnięcia gospodarcze osiągały związki rewizyjne spółdzielczości niemieckiej, mieszczące się w Poznaniu – 9½ mln zł kapitałów własnych i 16 mln zł wkładów własnych, były to więc spółdzielnie kredytowe typu wielkiego²⁷. W 1933 roku liczba spółdzielni niemieckich wzrosła do 925. W Polsce międzywojennej problem mniejszości niemieckiej i jej spółdzielczości był zupełnie odmienny niż pozostałych mniejszości narodowych. Stanowiło ją przede wszystkim ziemiaństwo i właściciele wielkich gospodarstw rolnych, a w miastach rzemieślnicy i przemysłowcy. Utrzymywała ona ścisłe kontakty z Rzeszą Niemiecką i niemieckimi organizacjami politycznymi na Pomorzu i w Poznańskim. Udział ludności niemieckiej w życiu gospodarczym był znaczny. Na Pomorzu mniejszość niemiecka stanowiła 9,7% ogółu mieszkańców, ale posiadała 23,6% ziemi i 36% liczby spółdzielni²⁸. Spółdzielczość niemiecka nie tylko zrzeszała zamożniejszą ludność, ale również korzystała z tańszego kredytu poza granicami Polski. Te jej cechy pozwoliły na prowadzenie bogatej działalności edukacyjnej.

Związek Spółek Niemieckich w Polsce z siedzibą w Łodzi prowadził kursy dokształcające dla kierowników spółdzielni rolniczych, które zaznajamiały z elementarnymi zasadami księgowości i działalności spółdzielczej. Dla przykładu, w 1927 roku zorganizowano dwa takie kursy (w lutym i w grudniu), w których wzięło udział 75 uczestników. W 1929 roku urządzono kurs rolniczy w Koninie. Dokształcanie w zakresie spółdzielczości niemieckiej odbywało się na wszystkich walnych zebraniach, w których brał udział rewident, głoszący odczyty z zakresu spółdzielczości i odpowiadający na pytania. Ponadto organizowano wycieczki dla członków spółdzielni do Wielkopolski do wzorcowych gospodarstw celem zapoznania się z prawidłowymi zasadami organizowania stowarzyszeń spółdzielczych²⁹.

Związek Spółdzielni Niemieckich w Polsce z siedzibą w Poznaniu od 1918 roku corocznie organizował kursy spółdzielczości w zakresie rachunkowości i księgowości, głównie w Poznaniu i Bydgoszczy, przeznaczone dla kierowników oraz członków rad nadzorczych wiejskich spółdzielni kredytowych. Ta forma szkolenia była również otwarta dla młodych ludzi, którzy pragnęli związać się z niemieckim ruchem spółdzielczym. Dostrzegając potrzeby oświatowe wieloletnich członków spółdzielni oraz nowo przyjętych, Związek Spółdzielni Niemieckich w Polsce od 1928 roku podzielił wszystkie formy kursowe na dwa

²⁶ F. Dąbrowski, *Spółdzielczość w Polsce*, s. 114; *Statystyka spółdzielni zrzeszonych w Związku Spółdzielni Niemieckich w Polsce*, Poznań 1932, ss. 109.

²⁷ W. Seydlitz, dz. cyt., s. 11.

²⁸ J. Pietkiewicz, *Spółdzielczość. Rys historyczny*, s. 57.

²⁹ *Kształcenie zawodowe i spółdzielcze na terenie organizacji spółdzielczych narodowości niemieckiej w Polsce*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1932, z. 11, s. 61.

rodzaje: kursy początkujące i kursy doszkalające. Trzon programu obu rodzajów kursów stanowiła księgowość spółdzielcza, która przygotowywała nie tylko do wykonania prostych czynności księgowania, ale również kształtowała umiejętność wykonania bilansu. Poza praktyczną nauką księgowości głoszone referaty o tematyce spółdzielczej i wizytowano dobrze prosperujące spółdzielnie³⁰.

4. Czasopisma spółdzielcze mniejszości narodowych i ich walory edukacyjne

Ważną rolę edukacyjną odgrywała prasa spółdzielcza, która w okresie międzywojennym była traktowana nie tylko jako ważny instrument kształtowania opinii, ale również jako czynnik oświatowy, podnoszący świadomość intelektualną i społeczno-moralną oraz kształtujący umiejętności teoretyczne i praktyczne członków spółdzielni.

Polskie czasopiśmiennictwo stanowiło 70,9% ogółu wydawanej prasy spółdzielczej. Udział poszczególnych mniejszości narodowych w ruchu czasopism spółdzielczych wynosił odpowiednio: 23% – czasopisma niemieckie; 5% – pisma ukraińskie i ruskie; 0,2% – prasa mieszana i 0,1 % – czasopisma białoruskie. Nakład czasopism spółdzielczych mniejszości narodowych w 1934 roku wynosił 1341,6 tys. egzemplarzy (nakład polskiej prasy to 2515,4 tys. egzemplarzy), przy ogólnej liczbie 5341 spółdzielni mniejszości narodowych i 741 000 członków. Najwięcej czasopism wydawały związki niemieckie, bo aż 1068,8 tys. egzemplarzy. Nakład ukraińskiej i ruskiej prasy spółdzielczej wynosił 245,2 tys. egzemplarzy. Najmniejszy nakład miała spółdzielcza prasa żydowska, bo tylko 21,2 tys. egzemplarzy³¹.

Prasa związków ukraińskiego i ruskiego do połowy lat 30. minionego wieku nie uległa zmianie. Związek Rewizyjny Spółdzielni Ukraińskich wydał trzy czasopisma: „Kooperatywna Republika”, „Hospodarsko-Kooperatywny Czasopys”, „Kooperatywna Rodyna”. Przystało wychodzić lokalne czasopismo Powiatowego Związku Kooperatyw w Stanisławowie zatytułowane „Wistnik Powiatowoho Sojuszu”. Organem Związku Rewizyjnego Ruskich Spółdzielni był „Kooperatywny Wistnyk”. Wołyński Związek Spółdzielczy „Hurt” wydawał własne czasopismo o charakterze propagandowo-praktycznym zatytułowane „Wspólna Praca – Spilna Pracia” w dwóch językach: polskim i ukraińskim³².

³⁰ F. Dąbrowski, *Kształcenie zawodowe i spółdzielcze*, s. 94.

³¹ E. Szubert, *Prasa spółdzielcza w Polsce*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1935, z. 10–11–12, s. 66. Por. K. Haubold, *Prasa spółdzielcza w Polsce w roku 1929*, „Społem” 1929, nr 22, s. 10–12.

³² Tamże, s. 59.

Tabela. Prasa spółdzielcza według języka. Stan na 30.06.1935 r.

Pisma i ich charakter	Ogółem w roku		Język polski	Język ukraiński	Język białoruski	Język żydowski	Język niemiecki	Języki mieszane
	1929	1935						
Ogółem	25	36	25	4	1	1	3	2
Popularno-propagandowe	9	4	3	—	1	—	—	—
Instrukcyjno-praktyczne	11	21	13	2	—	1	3	2
Fachowe	—	3	1	1	—	—	—	—
Naukowe	2	2	1	1	—	—	—	—
Zawodowe	1	1	1	—	—	—	—	—
Ogólno-spółdzielcze	2	5	5	—	—	—	—	—

Źródło: E. Szubert, *Prasa spółdzielcza w Polsce*, „Spółdzielczy Przegląd Naukowy” 1935, z. 10–11–12, s. 62.

Na uwagę zasługuje założone w 1932 roku czasopismo o charakterze propagandowym, noszące tytuł „Samopomoc”, wydawane w języku białoruskim w Wilnie przez Białoruski Instytut gospodarki i Kultury. Jego rola na zaniedbanych Ziemiach Wschodnich³³ była nieoceniona, ponieważ prowadziło i rozwijało działalność ideowo-propagandową na terenie białoruskiego ruchu spółdzielczego. Ruch ten należał do polskich związków rewizyjnych, ponieważ nie istniały spółdzielcze związki rewizyjne tej mniejszości narodowej. Do czasopiśma „Samopomoc” załączano popularne broszury propagandowe: „Leki na żdzieki – wykład o spółdzielczości” oraz utwór sceniczny z życia spółdzielczego, tłumaczony z języka ukraińskiego przez J. Kossowskiego³⁴.

³³ Przez Ziemię Wschodnie rozumiano obszar prawie pięciu województw: wileńskiego, nowogródzkiego, poleskiego, wołyńskiego oraz siedem powiatów wraz z Augustowem i Suwałkami województwa białostockiego. Ziemię Wschodnie stanowiły obszar 140 000 km², zamieszkały przez 6,6 mln ludności, co dawało 47 osób/km². To była dwa i pół razy mniejsza liczba ludności, która przypadła na jeden kilometr kwadratowy niż w pozostałych województwach. Odrębność tych ziem – pisał Kazimierz Sokołowski na łamach tygodnika „Społem” – polegała na tym, że człowiek był tam „lennikiem natury, gdzie przestrzeń – las, woda, moczary – panuje nad człowiekiem, nie zaś człowiek nad przestrzenią” (K. Sokołowski, *Spółdzielczość na ziemiach wschodnich*, „Społem” 1934, nr 17, s. 2). Ziemię te charakteryzowały się rzadko usytuowanymi i niewielkimi miastami, poza Wilnem i Białymstokiem, rzadką siecią połączeń kolejowych i drogowych, gospodarką na pograniczu naturalnej i wczesnokapitalistycznej, niskim uprzemysłowieniem, ludnością w większości niepolską, przyzwyczajoną do klęsk naturalnych, głodu, bierną, nieufną i bardzo ubogą. Stan spółdzielczości polskiej i mniejszości narodowych na ziemiach wschodnich stanowił wypadkową wymienionych elementów, a jej rozwój był ograniczony ze względu na prymitywizm metod i środków gospodarowania. Brak społecznego zaangażowania sprawiał, że w stosunku do pozostałej części kraju ziemię wschodnie prezentowały niski stopień skoooperatywowania (K. Sokołowski, *Spółdzielczość na ziemiach wschodnich*, „Społem” 1934, nr 17, s. 2).

³⁴ E. Szubert, dz. cyt., s. 59.

Spółdzielcze związki niemieckie do 1929 roku posiadały trzy tytuły. Jednocześnie rozpoczęły wydawanie nowego, zatytułowanego „Der Deutsche Landwirt in Kleinpolen”, rozsyłanego jako dodatek do „Ost-Deutsche Wohls Blatt”, które było organem Związku Spółdzielni Rolniczych we Lwowie i zostało zlikwidowane w końcu 1934 roku wskutek reorganizacji spółdzielczości niemieckiej. Likwidacja tego pisma spowodowała zwiększenie nakładu poznańskiego periodyku „Landwirtschaftliche Zentralwochenblatt in Polen” (tygodnik), a czasopismo „Der Landbund un Raiffeisen Bote für Pomerellen” jako organ Landbund Weischselgau zmieniło nazwę na „Der Landbund” i przeniósło swoją siedzibę z Torunia do Tczewa. Ponadto wydawano kalendarze spółdzielcze³⁵.

Zagadnieniami kupieckiego ruchu spółdzielczego interesowały się związki żydowskie, które poświęciły tej problematyce dwa organy. Starszym czasopismem był „Ruch Spółdzielczy” wydawany przez Związek Spółdzielni Żydowskich w Polsce w języku polskim i żydowskim. W 1931 roku założono drugie czasopismo „Spółdzielczość Kupiecka”, które było organem Związku Żydowskich Kupieckich Stowarzyszeń Spółdzielczych. W 1929 roku ilość czasopism żydowskich z zakresu spółdzielczości była większa. Po reorganizacji żydowskiego ruchu spółdzielczego w 1934 roku zlikwidowano trzy tytuły: „Przegląd Spółdzielczy” organ Powszechnego Związku na Własnej Pomocy Opartych Spółdzielni we Lwowie oraz „Der Kooperator” – dodatek do „Przeglądu Spółdzielczego”. Z braku funduszy zamknięto jedyne żydowskie pismo popularno-propagandowe „Fran Folk” („Dla Ludu”)³⁶.

Prasa ruchu spółdzielczego mniejszości narodowych najczęściej ukazywała się z częstotliwością miesięczną. Czasopisma niemieckie ukazywały się z większą częstotliwością – tygodniową i dwutygodniową. Prasa mniejszości narodowych, łącząc artykuły o charakterze instrukcyjno-praktycznym z artykułami ogólnymi, była przystosowana do potrzeb związków i instytucji spółdzielczych. Zapoznawała z teorią i praktyką spółdzielczą oraz informowała o bieżących wydarzeniach z życia spółdzielczego.

Zakończenie

Dokonując próby podsumowania, można stwierdzić, że w okresie międzywojennym ruch spółdzielczy mniejszości narodowych, podobnie do polskiego ruchu spółdzielczego, realizując swoje cele ekonomiczne i społeczne, musiał zdobywać nowych członków, klientów, sprzymierzeńców ideowych. Czynił to, prowadząc akcję werbunkową, informacyjno-propagandową i oświatowo-wychowawczą. W akcji tej były wykorzystywane dwa rodzaje argumentów: argu-

³⁵ *Informator spółdzielczy...*, (1937), s. 76.

³⁶ E. Szubert, dz. cyt., s. 58.

menty gospodarcze, które wskazywały na korzyści ekonomiczne wynikające z przynależności do spółdzielni, oraz argumenty społeczne, które odwoływały się do popierania ruchu w imię ideałów spółdzielczych. Spółdzielnie mniejszości narodowych jako organizacje społeczne starały się upowszechnić reprezentowane przez siebie wartości ideowe i wychować społeczeństwo, na które oddziaływały głozone przez siebie zasadami społeczno-moralnymi.

Działalność edukacyjna ruchu spółdzielczego mniejszości narodowych była prowadzona różnymi sposobami. Propagowanie ideałów spółdzielczych odbywało się poprzez słowo drukowane. W tym celu spółdzielczość mniejszości narodowych utrzymywała własne drukarnie, własną prasę, prowadziła działalność wydawniczą, zakładała i utrzymywała biblioteki. Ponosiła koszty wydawnictw o charakterze ciągłym i jednorazowym (książki, broszury, ulotki, plakaty), publikowała nie tylko we własnym języku narodowym, ale również w języku polskim. Na uwagę zasługuje ruch spółdzielczości niemieckiej, w której czasopisma związków niemieckich docierały do największej liczby jej członków, ponieważ każdy numer był czytany przez co trzecią osobę. Drugim ważnym sposobem działalności edukacyjnej ruchu spółdzielczego mniejszości narodowych było słowo mówione, które niosło ze sobą wiedzę i wartości społeczno-moralne, głozone na kursach, naradach, pogadankach, walnych zebraniach, zebraniach zarządów spółdzielni i innych spotkaniach. Korzystano również z propagandy wizualnej, do której należy zaliczyć pokazy, filmy i wystawy.

Ponadto należy wymienić pośrednie środki propagandowo-wychowawcze, polegające na świadczeniu usług członkom, sympatykom i osobom zainteresowanym celem zapewnienia sobie przychylności społecznej. Mam tu na myśli organizowanie chórów, orkiestr, festynów, wycieczek, wieczornic, teatrów, przedstawień, zabaw, pikników, majówek, choinek dla dzieci, świąt i uroczystości, np. Dnia Spółdzielczości, Dnia Oszczędności i innych wydarzeń. Działalność edukacyjną próbowano różnicować w zależności od odbiorców, co oznacza, że w inny sposób i inne treści prezentowano dzieciom i młodzieży, członkom spółdzielni i pozostałym osobom. Tylko ruch spółdzielczy mniejszości ukraińskiej zainteresował się zakładaniem i utrzymywaniem szkół spółdzielczych, do których można zaliczyć Jednoroczną Szkołę Spółdzielczości Mleczarskiej w Stryju (Masłosojuza) oraz Korespondencyjne Kursy Spółdzielcze Związku Rewizyjnego Spółdzielni Ukraińskich³⁷. Inną odmianą edukacji w zakresie spółdzielczości było wprowadzenie nauki spółdzielczości do programów nauczania, co uczyniono w Szkole Handlowej Towarzystwa „Proswita” we Lwowie.

Biorąc pod uwagę założenia ideologiczne koooperatywizmu i dane statystyczne, wykazujące działalność ponad pięciu tysięcy spółdzielni mniejszości narodowych z liczbą ponad siedemset tysięcy członków, można wnioskować istnienie oddziaływań edukacyjnych, obejmujących zarówno sferę poznawczą,

³⁷ *Szkolnictwo spółdzielcze*, „Rocznik Polityczny i Gospodarczy” 1938, s. 975.

emocjonalno-wolicjonalną, jak i motywacyjną nie tylko członków spółdzielni, ale również społeczności lokalnej.

Summary

Educational Activities of the Cooperative Movement of the National Minorities in Interwar Poland

The cooperative movement in its theoretical assumptions did not recognize the differences in the nationalities but in interwar Poland, in which the national antagonisms were very strong, the national minorities created their own cooperatives. Therefore, in addition to the Polish cooperative existed the cooperative of the national minorities: Ukrainian, German, Jewish and other. Educational activities of the cooperative movement of the minorities took place in various ways. Promoting cooperative ideals was held by the printed word. For this purpose the cooperatives maintained their own printers and newspapers, ran publishing houses, founded and maintained libraries. The second important way in which educational activities of the cooperative movement were realized was the spoken word, which helped spread the knowledge and socio-moral values through courses, chats and various meetings. A visual propaganda was also used. It included demonstrations, films and exhibitions. In addition, it is worth to mention the indirect means of propaganda and education such as provision of services to the members and supporters in order to ensure the favor of the society. The cooperatives organized choirs, orchestras, festivals, tours, theaters, shows, games, picnics and various celebrations.

Keywords: cooperative movement of the national minorities in Poland, history of education in Second Republic of Poland, history of Poland 1918–1939, education in Interwar Poland.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.29>

Дмитро ГЕРЦЮК

Товариство українських наукових викладів імені Петра Могили у Львові: історико- педагогічні аспекти діяльності (1908–1939 рр.)

Słowa kluczowe: Lwów, okres międzywojenny, Ukraińcy, edukacja.

Наприкінці XIX – початку XX ст. в українському національному середовищі Галичини прослідковується тенденція до розширення спектру суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-просвітницьких ініціатив, спрямованих на активізацію всіх сторін життя галицьких українців. Сформована широка мережа громадських товариств і організацій засвідчила про високі потенції української спільноти власними силами розв'язувати актуальні завдання, в умовах бездержавності вирішувати нагальні проблеми суспільно-політичного, економічно-господарського, культурно-освітнього характеру.

Попри досягнуті успіхи національного розвою, актуальним завданням для українства Галичини залишалося питання вищої освіти, відкриття власного українського університету. Ця проблема набула широкого громадсько-політичного розголосу, вона зайняло чільне місце у програмах і резолюціях різних політичних партій, гостро піднімалася українськими репрезентантами на трибунах галицького сейму і віденського парламенту. Апогею університетська справа досягла на початку XX ст., коли на арену політичної боротьби за український університет у Львові вийшла академічна молодь. Своєю безкомпромісною активною позицією через організацію віч, демонстрацій і аж до такої виняткової форми протесту в історії європейської вищої школи як масового виходу студентів із навчального закладу (сецесії) студентство суттєво активізувало громадську думку, солідаризувало суспільство, надало університетській справі широкого міжнародного резонансу.

Як засвідчило подальше розгортання подій, ставало очевидним, що австрійський уряд ще не скоро зважиться ініціювати відкриття українського університету, перевівши це питання в площину обіцянок і віддаленої перспективи. У прогресивних колах української інтелігенції проговорювалися шляхи виходу із цієї ситуації, напрацьовувалися різні шляхи уможливлення здобуття українською молоддю вищої освіти. Одним із таких варіантів, враховуючи складність суспільно-політичного контексту даного питання, стала ідея заснування українського відкритого приватного університету. Починаючи з 1902 р., ця пропозиція всебічно дискутувалася в широких колах українського громадянства. З'явився суспільний клич "Університет через підписку". Передбачалося, що через організовану підписку силами українського громадянства буде формуватися спеціальний добровільний національний податок, який і складатиме бюджет майбутнього приватного українського університету. Задум був очевидний: через реалізацію цієї ідеї засвідчити рішучість і наполегливість українців у вирішенні цього питання і кінцево змусити центральну владу у Відні надати приватному університету статусу державного¹.

Втілювати цей план взялося Наукове товариство імені Шевченка у Львові (НТШ). Один з фундаторів першої модерної української політичної організації – Русько-української радикальної партії Михайло Павлик на засіданні філологічної секції НТШ 20 березня 1902 р. подав проект організаційних засад і статуту університету, підкресливши, що заснування такої установи саме на базі НТШ дало б змогу піднести освітній рівень українців та авторитет самого товариства².

Однак, попри свою привабливість, справа відкритого вільного університету так і не була зреалізованою. Цьому зашкодили і відсутність широкої підтримки з боку верхівки тодішнього українського політикуму, науково-педагогічної еліти, і певний скептицизм галицького соціуму щодо реальності цього задуму.

Тим не менше вартісні в історико-педагогічному аспекті окремі заходи, що мали місце в контексті напрацювання ідеї українського університету. Мова йтиме передусім про проведення курсів вищої освіти, які розглядалися як такі, що мали підготувати ґрунт для майбутніх університетських студій, розбудити у молоді потяг до наукових знань.

Перші такого роду наукові курси відбулися у 1904 р. у Львові. Їх проведення ініціювало громадське об'єднання – "Товариство прихильників української літератури, науки і штуки", створене цього ж року за сприянням професора Львівського університету, відомого вже на той час історика М. Грушевського. Програмною засадою діяльності товариства

¹ А. Камінський, *Університет через підписку*, Чернівці 1902, с. 19.

² Цит. за: В. Качмар, *За український університет*, Львів 1999, с. 42.

ставилося за мету сприяти розвитку української культури і науки, підтримувати інтелігенцію з усіх українських земель³.

„Успіх цих курсів може бути фактом дуже знаменним для нашого культурного життя, як доказ зрілості справи національної вищої школи, не кажучи вже, що успіх сеї першої проби буде певно тільки початком організації дальших і ширших курсів того роду”, – так анонсувала цю непересічну освітньо-наукову подію газета “Діло”⁴.

Курси мали всеукраїнський характер, серед 135 його учасників було декілька десятків молоді із Наддніпрянської України. Фінансову підтримку проведенню курсів надав відомий український меценат Є. Чикаленко, який проживав на той час у Києві⁵.

Курси розпочали роботу 23 червня 1904 р. Вступну промову при їх відкритті виголосив голова товариства – проф. М. Грушевський, який змалював традицію вищої школи на Україні, починаючи з часів Київської Русі, її втілення в освітніх центрах Острога і Києва наприкінці ХУІ – початку ХУІІІ ст., наново піднесеної у Гадяцькому трактаті 1658 р., петиціях 1764–1767 рр. Окремо торкнувся доповідач і ситуації щодо справи українського університету в Галичині, підкресливши, попри спротив офіційних чинників, “величезний поступ у цій ідеї”. “Живе заінтересування сею справою широких кругів нашої суспільності, – твердив М. Грушевський, – являється дуже цінним показником культурного поступу її й дозрілості сеї самої справи вищої національної освіти”⁶.

Власне урядження цих курсів можна розглядати певною мірою виразом протесту проти ігнорування австро-угорськими властями спроб українців Галичини відкрити власну вищу освітньо-наукову інституцію. Михайло Грушевський був переконаний в успіхові розпочатої справи, але тим не менше вважав за необхідне всіляко готуватися до її реалізації. “Нім обставини, – уточнював він, – візьмуть прихильніший для нас оборот і зроблять можливим заснування публічних українських вищих шкіл, ми можемо і мусимо старатися використати кожду нагоду для того, аби зробити крок наперед в осягненні їх”⁷. На думку керівника цих курсів, слід прагнути “... аби ся перша спроба, зроблена нашим Товариством, випала так, аби могла заохотити до дальшої організації подібних курсів іще в ширших розмірах”⁸.

³ *Енциклопедія українознавства*, том 9, Львів 2000, с. 3228.

⁴ http://gazeta.ua/articles/history-journal/_vikladav-grushevskij-strashenno-nudno/564369.

⁵ І.К., *Українські наукові курси у Львові 1904 р. (Згадка в 25-ліття)*, „Діло”, ч. 147, 30 червня 1929.

⁶ М. Грушевський, [Вступна стаття]. *Українсько-наукові курси вакаційні 1904 р. уряджені у Львові Товариством прихильників української літератури, науки і штуки*, Львів 1904, с. 6.

⁷ *Таж же*.

⁸ *Таж же*.

Це побажання знайшло своє втілення у найближчому часі. Група львівських науковців і громадських діячів у другій половині 1906 р. задалася метою створити окреме статутне товариство для проведення систематичної і цілеспрямованої лекційної роботи з метою поширення і популяризації серед українського населення наукових знань з різних ділянок природознавства і суспільного життя – економіки, політики, культури, мистецтва. Був напрацьований статут товариства, який у вересні 1906 р. після реєстрації Галицьким намісництвом набув чинності. Товариство отримало офіційну назву “Товариство українських наукових викладів імені Петра Могили у Львові”. Можна припустити, що присвоївши цьому товариству ім’я видатного українського культурного діяча, просвітника, ревного захисника українського православ’я Петра Могили, його ініціатори прагнули тим самим підкреслити головне призначення, місію новоствореної громадської організації – нести в широкі маси знання, культивувати прагнення українців до здобуття вищої освіти.

20 грудня 1906 р. у приміщенні товариства “Руська бесіда” у Львові зібрався організаційний комітет у складі професорів Львівського університету О. Колесси і С. Рудницького, професора Львівської академічної гімназії І. Кокорудза, о. д-ра І. Жука, д-ра В. Левицького, де було прийнято ухвалу про скликання перших загальних зборів товариства⁹.

Однак, через певний збіг обставин (вибори до австрійського парламенту, службове відрадження одного із ініціаторів цієї справи О. Колесси до Відня та ін.), установчі збори товариства відбулися щойно 2 лютого 1909 р. Його учасниками стало 38 осіб, серед яких бачимо, крім вже вище згадуваних, імена відомих на той час провідників громадсько-культурного і освітнього-наукового життя українців Галичини – І. Раковського, І. Свенціцького, Ф. Колесси, В. Тисовського, М. Пачовського, І. Чапельського, В. Бачинського, В. Шухевича, І. Брика, М. Галушинського, О. Маковея, С. Федака, А. Будзиновського та ін. Таке солідне представництво відомих вчених-педагогів, громадських діячів обнадіювало на перспективність задуманої культурно-просвітницької акції. Суттєво й те, що мета новоствореного товариства припала до душі і прогресивному українству Наддніпрянщини, про свідчить участь у засіданні голів “Просвіт” із Кам’янця-Подільського, Катеринослава, Києва, Єлисаветграда та інших міст підросійської України¹⁰.

“Народинами budouчого українського університету” назвав цю подію головуючий на зборах О. Колесса. Він закликав присутніх активно

⁹ *З історії Товариства Українських Наукових Викладів ім. П. Могили*, „Діло”, 1936, ч. 289.

¹⁰ М. Кріль, Н.Лешкович, *Товариство українських наукових викладів іменем Петра Могили (1908–1939 рр.)*, „Вісник Львівського університету, серія історична”, 2011, вип. 46, с. 432.

долучитися до виконання статутних завдань товариства, не обмежувати лекційну роботу тільки середовищем інтелігенції, але і якомога ширше, з метою “розширення світогляду”, охоплювати робітничі верстви і селянство. Наголошувалося на тісній співпраці з іншими культурно-освітніми товариствами, зокрема “Просвітою”, для якого новостворене товариство мало б стати своєрідною “школою для лекторів читалень”. Гості із-за Збруча висловили побажання поширити інформаційно-викладову діяльність Товариства і на Велику Україну.

Поява на суспільному видноколі нового українського громадського об’єднання була сприйнята позитивно. Так, друкований орган “Просвіти” – “Письмо з Просвіти” відзначало, що новостворене товариство, реалізуючи свої статутні завдання – ширити знання і просвіту при допомозі наукових і науково-популярних викладів українською мовою, видавничої діяльності, утримання бібліотек, музеїв та ін. стане “зав’язком першого українського народного університету”¹¹.

По завершенні перших загальних зборів було обрано Головну раду у складі 11 чоловік. З позиції історичного часу і заслуг цього Товариства для української ідеї варто назвати прізвища тих осіб, які увійшли до його першого керівного складу: О. Колесса – голова, І. Кокорудз – заступник голови, І. Раковський – секретар, В. Левицький – касир, С. Рудницький, С. Томашівський, Ф. Колесса, І. Мерунович, В. Беринович, М. Волошин, В. Бачинський – члени. За час діяльності Товариства до 1939 р. його керманічами було 5 осіб: Олександр Колесса (1909–1920), Іван Раковський (1920–1922), Володимир Кучер (1922–1933), Іларіон Свенціцький (1933–1936), Денис Лукіянович (1936–1939). За цей період було проведено 14 загальних зборів Товариства. Загальні збори і чергові засідання Товариства відбувалися у приміщеннях різних українських громадських інституцій – малій і великій залі “Руської бесіди”, Науковому товаристві ім. Шевченка, Ставропігійському інституті, Українському Національному музеї тощо.

За час діяльності Товариства відбувалася ротація, змінювалися члени Головної ради. Оглядаючи список прізвищ членів, які тією чи іншою мірою долучалися до його роботи, можна, без перебільшення, стверджувати, що засадничі ідеї Товариства розділили десятки найбільш відомих у Галичині політиків, вчених-науковців, викладачів, письменників, правників, громадських діячів. Всі вони, незважаючи на свою професійну і службову зайнятість, вважали своїм громадянським обов’язком не лишатися осторонь суспільно-корисної праці, прагнули в той чи інший спосіб прислужитися справі національного освідомлення рідного народу. Підтвердженню цього слугують протоколи засідань Товариства, які були відшукані у приватних архівах і завдяки ентузіазму львівського історика

¹¹ *Нове українське товариство*, „Письмо з Просвіти”, 1909, ч. 2, с. 27.

Богдана Горбового у 2012 році впорядковані і перевидані окремою книгою¹². Їхній аналіз яскраво засвідчує велику подвижницьку працю цілої когорти українських патріотів, які через роки існування Товариства прагнули змістовно наповнити його діяльність, виступали з ініціативами, вирішували питання поточного життя.

Якщо узагальнити діяльність Товариства в цілому, то можна стверджувати, що воно гідно зайняло свою нішу в процесах українського національного відродження у Галичині першої третини ХХ ст. Зусиллями його діячів українській спільноті краю були запропоновані різні форми поширення наукових знань – читання публічних лекцій, тематичні лекторії з різної тематики, авторські зустрічі, святкування ювілейних дат, організація бібліотек, читалень курсів тощо.

Найбільш продуктивним у діяльності Товариства виявився початковий період – роки, які передували початку Першої світової війни. Вже перші виклади, проведені членами Товариства, засвідчили про велике зацікавлення серед громадськості. На засіданнях Головної ради розроблялася і затверджувалася тематика викладів, друкувалися афіші, підбиралися лектори як із числа членів товариства, так і місцевих активістів – викладачів гімназій, керівників різних інституцій. Для прикладу, у 1909 р. відбулися виступи з наступних тем: “З історії української літератури” (О. Колесса), “Національно-культурний розвиток буковинської Русі-України” (О. Маковей), “Зміни в національному складі галицького населення” (В. Охримович), “Про будову землі” (С. Рудницький) та ін. Організацією викладів у Перемишлі від імені Товариства займався вчитель місцевої гімназії І. Елюй. В ході проведення лекцій практикувалося використання наочності і технічних засобів, зокрема читання окремих лекцій із історії мистецтва, географії супроводжувалося показами репродукцій і світлин через діапозитиви.

На загальних зборах у листопаді 1911 р. відзначалося, що вже добре поставлена лекційна робота у Львові, Перемишлі, Стрию, Самборі, і, зі слів голови Товариства О. Колесси, такі результати, як проведення 195 відчитів для майже 23-тисячної аудиторії слухачів є “поважним вкладом у нашу культурно-просвітню роботу”¹³.

Назагал, за перші чотири роки своєї діяльності Товариство організувало близько 800 викладів, які слухали понад 54 тис. осіб¹⁴. Для формування цільової аудиторії слухачів практикувалися виїзди лекторів на запрошення окремих культурно-освітніх і професійних товариств. Так, наприклад, голова Товариства інформував, що у 1909 р. читав лекції у львівських

¹² *Протоколи засідань Товариства українських наукових викладів імені Петра Могили (1906–1939)*, упорядн. Б. Горбовий, Львів 2012.

¹³ *Там же*, с. 34.

¹⁴ М. Кріль, Н. Лешкович, *Товариство українських наукових...*, с. 441.

товариствах “Зоря” і “Львівська Русь”, тернопільському “Міщанському братству”.

Починаючи з 1912 р., Товариство нав’язало тісні контакти із львівською “Просвітою” з метою організації спільного курсу вищої освіти. Був створений спільний комітет із представників двох організацій, які напрацювали програму курсу. Такий захід відбувався упродовж січня-березня 1913 р. Його учасниками стали 23 особи, які прослухали біля 300 викладів на різну суспільно-економічну, культурно-освітню тематику¹⁵.

Реалізовувалося і статутне положення щодо розбудови гуртків та філій Товариства у містах та повітах краю. Це питання постійно обговорювалося на зборах Товариства, налагоджувалися контакти із місцевими громадськими діячами, які брали на себе організацію первинних осередків Товариства. Згідно статуту, гурток створювався за участі трьох зацікавлених осіб, відповідно філія повинна була числити щонайменше 10 активістів. Станом на жовтень 1913 р. під патронатом Товариства наукових викладів імені Петра Могили у Галичині діяло 7 філій і 6 гуртків¹⁶.

Перші осередки були відкриті вже у 1909 році. Членами Товариства у Самборі стали викладачі місцевої гімназії О. Бойцун та І. Сілецький, вчительської семінарії – С. Кордуба і В. Волянський, судовий радник А. Конровський; у Стрию до лекційної діяльності долучилися Є. Калитовський, М. Темницький, В. Гуркевич, О. Тишинська та ін. Добре зарекомендували себе осередки в Рогатині (голова – М. Галушинський), Станіславові (голова – Ю. Чайківський).

З-поміж філій особливо слід виділити діяльність первинного осередку Товариства у Перемишлі. Починаючи з 1909 р., у місті діяв комітет Товариства, який щонеділі в осінні та зимові місяці проводив лекції з різних галузей знань¹⁷. Зростання інтересу до такої форми просвітницької роботи, потреба її відповідного планування та узгодження спонукало ініціаторів цієї справи створити гурток, який на початку 1912 р. було перетворено на філію. Маючи у Перемишлі великий актив авторитетних і дієвих громадських діячів із числа викладачів місцевої української гімназії, Українського дівочого інституту, філія спромоглася налагодити систематичні виклади, суттєво розширити їхню тематику, заповнити слухацькі аудиторії.

Якщо вдатися до порівняння, то Перемишльська філія Товариства у 1909–1912 рр. за кількістю охоплених слухачів (11531 осіб) впевнено тримала лідерські позиції, відповідно у Львові ця кількість становила – 9939, Станіславові – 5661, Рогатині – 5303, Тернополі – 2327¹⁸.

¹⁵ *З історії Товариства Українських Наукових...*, ч. 289.

¹⁶ *Протоколи засідань Товариства українських...*, с. 65.

¹⁷ Грицак Є. *Перемиські виклади*, „Надсянська земля”, 1938, № 2, с. 3.

¹⁸ *Наукові відчити товариства ім. П. Могили*, Центральний державний історичний архів України у Львові, ф. 736, оп. 1. спр. 6.

Візитною карткою філії Товариства у Перемишлі стала організація бібліотечної справи, продуктивна робота щодо наповнення бібліотечних ресурсів. У 1912 р. активісти філії домоглися приєднання до книгозбірні Товариства бібліотеки Перемишльської філії “Руської бесіди”, тим самим зосередивши в одному місці цінну літературу і періодичні видання. Під кінець 1913 р. у книгозбірні філії Товариства числився 1971 том різноманітної наукової і науково-популярної літератури, художніх видань тощо¹⁹. Один із дописувачів газети “Діло”, який, за його словами, мав змогу “в останніх роках приглядалися змаганням Виділу філії Товариства у Перемишлі у напрямі поширення бібліотеки, зацікавлення широких кіл громадянства рідною книжкою”, не без гордості стверджував, що товариство дбало про те, щоб український читач міг у своїй рідній бібліотеці дістати справді корисну книжку, що “дає добрий, здоровий духовий корм”. “Яка тільки книжка, – пише він, – появиться в книгарні, то вже мандрує до бібліотеки Товариства ім. П. Могили²⁰”.

Лихоліття світової війни призупинило діяльність Товариства. Перший виклад від імені Товариства після звільнення Львова від російської окупації зробив відомий громадський діяч, правник С. Федак, якого окупаційна влада у 1915 р. як заручника вивезла до Києва. Власне його лекція на тему “Спомин з днів неволі”, яка відбулася 29 квітня 1917 р. у малій залі Музичного інституту ім. М. Лисенка, викликала велике зацікавлення у чисельній аудиторії львівського громадянства. Як писала газета “Діло”, доповідач “доторкнувся усіх проявів громадянського життя на Україні на полі національним, родинним та економічним”, його виклад справив велике враження, “з него можна багато навчитися [...]”²¹.

Приклад цього успішного викладу переконав членів Товариства у необхідності активно відновлювати лекційну діяльність серед української громади. Упродовж квітня-червня і листопада-грудня 1917 р. було прочитано 22 лекції²². З метою підвищення ефективності роботи, Товариство планувало перейти з осені 1919 р. до запровадження серії систематичних наукових курсів, однак, як було констатовано на загальних зборах 20.11.1920 р., владні структури не дали дозволу на їх проведення²³.

На початку 20-х рр. Товариство активно долучилося до пошуку шляхів вирішення університетської освіти для української молоді. Як відомо, після утворення Другої Речі Посполитої польський уряд ухвалив низку постанов,

¹⁹ Коваль Л. *Перемишльська філія Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили в громадсько-політичному житті Галичини (1909–1939)*, http://nbuv.gov.ua/j-pdf/gileya_2013_76_9.pdf

²⁰ *Де і що читають перемиські українці*, „Діло”, 1939, ч. 44.

²¹ „Діло”, 1917, ч. 100.

²² *Протоколи засідань Товариства українських...*, с. 75.

²³ *Там же*, с. 239.

що обмежували доступ у Львівський університет української молоді із гімназійною освітою. Спроби української спільноти Галичини домогтися відкриття українського університету зазнали невдачі. Вихід із ситуації запропонували представники західноукраїнської інтелігенції – дійсні члени НТШ В. Щурат, І. Свенціцький, І. Крип'якевич, Б. Барвінський, В. Гарасимчук, які, після проведеної 19 серпня 1919 р. спеціальної наради, виступили з ініціативою заснування приватних університетських курсів²⁴. Без офіційного дозволу влади вони були створені восени 1920 р. під патронатом НТШ, Національного музею і власне Товариства українських наукових викладів ім. П. Могили.

У протоколі засідання Головної ради Товариства від 21.11.1920 р. записано наступне: “У справі університетських курсів рішено: Після оголошення і акцентування першої серії звичайних викладів оголосити систематичні популярно-наукові виклади для студентів університету. Щоби не наразитися на заборону з боку польських властей виклади мають оголошувати *successive* (послідовно – *Д.Г.*) під окремими заголовками, найперше курс історії, відтак літератури і т.д. Своім порядком маєтсья дальше інтерпелювати польську владу в справі дозволу на офіційні університетські курси”²⁵.

Вартісними з педагогічного боку є збережені у протокольних рішеннях Головної ради Товариства вказівки, рекомендації, настанови щодо організації та проведення таких курсів, акцентування на використанні лекторами різного роду активних форм навчання, виховному аспектові лекційної роботи: “... устроювати не тільки відчити, а й читання, дискусії, відвідини збірок. Та це не головна ціль. Головна річ – виховання. Тут вже треба мати на увазі цілість питань, що з цим вихованням в’яжуться. Замало осягнути одним викладом хвилиний ефект, треба розбурхати у слухачів жадобу знання, підсичувати її – повести науку систематично [...]. Лекції повинні об’єднувати в напрямі подвигнення народу з занепаду”²⁶.

Постійний прес з боку владних структур змушував Товариство змінювати тактику своєї діяльності, урізноманітнювати форми лекційної роботи. У відповідь на заборону польською владою на початку 1923 р. тематичних лекційних курсів, які проводили упродовж 1922 р. члени Товариства – О. Терлецький, І. Брик, І. Свенціцький, І. Раковський, Я. Гординський, Ф. Колесса, С. Балеї, В. Щурат та ін., було запропоновано читання окремих лекцій, приурочених до різних подій. Із протоколів засідань Товариства відомо також і про започаткування авторських вечорів. Так, у 22 квітня 1926 р. у залі Музичного товариства імені

²⁴ Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка: в 2 т., т. 1, Львів: ЛНУ імені Івана Франка 2011, с. 80.

²⁵ *Протоколи засідань Товариства українських...*, с. 84.

²⁶ *Там же*, с. 85.

М. Лисенка відбувся авторський вечір члена Товариства, літератора Я. Цурковського²⁷, згодом відомого українського психолога, винахідника контролографа – приладу для дослідження психологічних і психофізіологічних параметрів людини.

Позитивний резонанс в українському середовищі викликав цикл наукових лекцій в галузі українознавства, розпочатий членами Товариства у листопаді 1936 р.²⁸ „При великій участі як старшого громадянства, так і молоді” упродовж зимового періоду 1936-1937 рр. були заслухані доповіді на історико-правову тематику В. Старосольського („Юридична характеристика 4-х Універсалів Центральної Ради й Акту Злуки”), М. Кордуби („Княжа Україна і Європа”, „Україна козацької доби”), О. Терлецького „Україна і Європа”); мово- і літературознавчу – В. Сімовича („Становище української мови в сім’ї слов’янських народів”), М. Рудницького („Як оцінювати літературні твори”); природознавчу – В. Кубійовича („Зміни у стані населення українських земель у СРСР за останні роки”), І. Раковського („Астрономія ХУІІІ і ХІХ ст.”) та ін., всього 23 лекції²⁹.

Беззаперечним здобутком Товариства у поширенні української ідеї, національного освідомлення українців галицького краю стали проведені у різні роки цикли тематичних лекцій, присвячених життю і творчості Т. Шевченка (1914, 1921, 1936, 1939), Академій на пошану І. Франка (1921), Лесі Українки (1938), Ю. Федьковича (1938).

31 травня 1939 р. був написаний останній протокол засідання Головної ради Товариства. Зміна політичної ситуації в Галичині унеможливила його подальшу діяльність. Товариство українських наукових викладів імені П. Могили більше 30 років твердо стояло на позиціях націстворення, справило помітний вплив на процеси національно-культурного життя українців Галичини першої половини ХХ ст.

Більше, ніж через 50 років, в умовах незалежної Української держави ідеї Товариства знову стали на службу розбудови українства. У 1994 р. відбулися установчі збори відновленого Товариства українських наукових викладів імені Петра Могили у Львові.

²⁷ „Діло”, 1926, 23 квітня.

²⁸ *Наукові виклади у Львові*, „Рідна школа”, 1936, ч. 22, с.331.

²⁹ М.Кріль, Н.Лешкович, *Товариство українських наукових...*, с. 445

Summary

Petro Mohyla Ukrainian Scientific Exposition Community in Lviv: Historic and Educational Aspects of Activity (1908–1939)

The article explores the preconditions of establishing the Ukrainian public organization in Galicia – Petro Mohyla Ukrainian scientific exposition community in Lviv (1908–1939 pp.), and its main stages of activity. It lays the focus on the organizational structure of the Community, its interaction with other cultural and educational organizations of Galicia; analyses the main forms and methods of spreading and popularizing among the Ukrainians the scientific knowledge from various areas of natural science, history, philosophy, literature, art – conducting public lectures, organizing the thematic courses of lectures, forming the library funds, creating the reading rooms etc. The author singles out the role of the Community in establishing the Ukrainian Secret University in Lviv; emphasizes in general its noticeable impact on the cultural and educational life of the Galician Ukrainians in the interwar period.

Keywords: Lviv, the Interwar Period, Ukrainians, education.

Kazimierz RĘDZIŃSKI

Towarzystwo Bratniej Pomocy studentów Politechniki Lwowskiej (1918–1939)

Słowa kluczowe: Lwów, okres międzywojenny, polscy studenci, Towarzystwo Bratnia Pomoc.

1. Odrodzenie i rozwój ruchu studenckiego

a. Organizacje i stowarzyszenia studenckie

Wybuch I wojny światowej zahamował działalność naukowo-dydaktyczną uczelni oraz organizacji studenckich. 3 września 1914 r. do Lwowa wkroczyła armia carskiej Rosji. Generałem-gubernatorem został hrabia Gieorgij Bobrinskij, rozpoczęła się akcja rusyfikacyjna. Zamknięto wszystkie polskie szkoły, w tym także Uniwersytet i Szkołę Politechniczną. 22 kwietnia 1915 r. przybył do Lwowa car Mikołaj II. W pałacu Namiestnictwa ogłosił, iż „nie ma żadnej Galicji, jest tylko jedna, aż do Karpat sięgająca Rosja”¹.

Życie we Lwowie uległo zakłóceniu. Część studentów i pracowników Politechniki została zmobilizowana do armii austriackiej. Rektor M. Olearski wraz z częścią profesorów i studentów ewakuował się do Wiednia, gdzie w tamtejszej Politechnice uzyskano możliwość kontynuacji studiów. We Lwowie pozostał profesor M. Thullie z grupą pracowników dla opieki nad wyposażeniem uczelni. Gmach główny zamieniono na szpital wojenny.

Po klęsce wojsk rosyjskich pod Gorlicami (2–5 maja 1915 r.) nastąpił odwrót Rosji. Wojska państw centralnych weszły do Lwowa 23 czerwca 1915 r. Od października 1915 r. wznowiono zajęcia dydaktyczne dla 130 studentów. Rok akademicki 1916/1917 miał 233 słuchaczy, 1917/1918 – 670 studentów².

¹ Z. Popławski, *Dzieje Politechniki Lwowskiej 1844–1945*, Wrocław (etc.) 1992, s. 148.

² S. Brzozowski, *Warunki organizacyjne życia naukowego w trzech zaborach*, [w:] *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. 4, cz. 1 i 2, Warszawa 1987, s. 305; A. Magowska, *Polska prasa studencka w II Rzeczypospolitej*, Poznań 1994, s. 39.

Roku akademickiego 1918/1919 nie otwarto ze względu na wojnę ukraińsko-polską. 1 listopada 1918 r. Ukraińcy dokonali zamachu zbrojnego i objęli władzę nad miastem oraz częścią Galicji. Mimo zaskoczenia powstały pierwsze polskie ośrodki oporu. II odcinek obrony Lwowa mieścił się w Domu Technika. Załoga liczyła 300 osób, głównie studentów, dowodził chorąży Ludwik Wasilewski, student chemii. Wyzwolenie Lwowa nastąpiło 22 listopada 1918 r. po przybyciu wojska polskiego pod dowództwem płka Michała Karaszewicza-Tokarzewskiego. Straty wśród studentów wyniosły 77 zabitych w walce i 17 zmarłych w wyniku odniesionych ran³.

W okresie międzywojennym studenci przyjęli podziały polityczne społeczeństwa, organizując się na jego wzór i upowszechniając idee od niego zapożyczone.

Przemiany światopoglądowe młodego pokolenia powstałe pod wpływem I wojny światowej oraz doświadczenia z lat 1918–1920, to jest walki w obronie ojczyzny, wzmocniły pozycję Narodowej Demokracji. Na odbywającym się w dniach 25–26 marca 1922 r. w Warszawie Narodowym Zjednoczeniu Młodzieży Akademickiej powołano organizację pod nazwą Młodzież Wszechpolska, organizacyjnie zależną od Związku Ludowo-Narodowego (endecja). Młodzież Wszechpolska przewodziła większości uczelnianych Bratnich Pomocy, a dzięki możliwościom udzielania pomocy materialnej studentom oznaczało to wpływy na środowisko.

Charakterystycznym rysem było dążenie do zintegrowania stowarzyszeń studenckich w skali ogólnokrajowej i tendencja ta objęła również organizacje samopomocowe. Taki charakter zjednoczeniowo-integracyjny miały korporacje. Ich tradycje sięgały 1879 r., kiedy to w Rydze powstała najstarsza z nich – Arkonia. W 1921 r. istniało 7 korporacji, połączyły się one w Związek Polskich Korporacji Akademickich. Korporacje zrzeszały liczne grono studentów, na przykład w 1927 r. – 7,3% ogółu⁴.

Po I wojnie światowej rozwinął się studencki ruch ludowy. Jednym z pierwszych jego ognisk we Lwowie był powstały w 1923 r. Związek Polskiej Akademickiej Młodzieży „Posiew”. Ruch ludowy we lwowskim środowisku studenckim datował się od końca XIX wieku i związany był z Bolesławem Wyslouchem i redagowanym przez niego „Przyjacielem Ludu”. Od 1891 r. studenci aktywnie uczestniczyli w Akademickim Kole Towarzystwa Szkoły Ludowej, które stawiało sobie za cel gromadzenie funduszy na zakładanie szkół wiejskich, bibliotek i czytelni. W 1924 r. organizacja „Posiewu” liczyła 200 osób, a w 1925 r. – 228 członków. Prezesem był Władysław Kołodziej – student Politechniki⁵. W roku akademickim 1926/27 prezesem Posiewu był Roman Gęsina – student Wydziału Leśnego, a w 1927/28 – Stanisław Malawski.

³ Z. Popławski, dz. cyt., s. 158 i in.

⁴ A. Magowska, dz. cyt., s. 47.

⁵ *Akademicka młodzież ludowa w II Rzeczypospolitej*, red. S. Malewski, Warszawa 1974, s. 71.

Od 1937 r. działała Niezależna Bratnia Pomoc Studentów UJK prowadząca dom studentów na 40 osób oraz stołówkę dla 100 studentów, z której korzystali również studenci Politechniki.

Szybko zorganizowała się młodzież socjalistyczna. W maju 1922 r. lokalne polskie organizacje młodzieży socjalistycznej połączyły się w jeden Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej „Życie”. Przewodniczącym lwowskiego oddziału był Bronisław Skallak, a sekretarzem Albin Różycki⁶.

Zawieszenie broni zawarte w dniu 1 września 1919 r. pozwoliło na zwolnienie studentów z wojska. Rok akademicki 1919/1920 otwarto 16 października 1919 r., z udziałem 1500 słuchaczy, w tym 30% zwolnionych ze służby wojskowej.

Rok 1920 nadal nie był rokiem pokoju. Wojna polsko-rosyjska 1920 r. zagrażała bytowi państwa. W kwietniu tegoż roku powołano pod broń wszystkich zdolnych do walki. Do Małopolskiej Armii Ochotniczej wstąpili studenci Politechniki i Uniwersytetu. W bitwie pod Zadworną k. Lwowa w dniu 17 sierpnia 1920 r. zginęło 300 ochotników, w tym 19 studentów Politechniki. Ogółem zaś w czasie wojny zginęło 49 studentów⁷.

Dopiero 10 stycznia 1921 r. odbyła się pierwsza uroczysta inauguracja roku akademickiego 1920/1921 w warunkach politycznej stabilizacji kraju.

Na obszarze społeczno-politycznym istniały jeszcze inne stowarzyszenia. Zalicza się do nich Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej (ZPMD), funkcjonujący od 1925 r. W latach 1930–1939 funkcjonowały ogólnoakademiczkie organizacje pod nazwą: Akademicki Oddział Związku Strzeleckiego oraz Związek Pracy dla Państwa – Legion Młodych. Od 1925 r. istniało Stowarzyszenie Młodzieży Akademickiej „Odrodzenie”, przemianowane po zniesieniu autonomii akademickiej na Stowarzyszenie Katolickich Studentów Politechniki Lwowskiej „Odrodzenie”. W okresie 1923–1939 na terenie lwowskiej uczelni działały także: Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej „Życie” oraz Komunistyczny Związek Młodzieży Polskiej. W atmosferze napięcia politycznego ruchy polityczne polskie, ukraińskie i żydowskie miały oprócz jawnych form działalności również swą uczelnianą działalność konspiracyjną.

W niepodległej Polsce regulacje prawne dotyczące stowarzyszeń akademickich zawarto w ustawie z dnia 13 lipca 1920 r. o szkolnictwie akademickim. W artykułach od 83 do 105 zapewniono wolność stowarzyszania się z wykluczeniem jednakże działalności politycznej. Założenie stowarzyszenia, bez celów politycznych, wymagało jedynie zatwierdzenia statutu przez senat uczelni i podlegały one nadzorowi władz akademickich. W praktyce jednak wiele organizacji studenckich taką działalność prowadziło. W charakterze członków zwyczajnych do stowarzyszeń mogła należeć młodzież akademicka oraz pracownicy nauko-

⁶ A. Pilch, *Początki odbudowy ruchu studenckiego w latach 1918–1922*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1981, nr 543: „Historia” 22, s. 361.

⁷ Tamże.

wo-dydaktyczni. Do korporacji akademickich mogli zaś należeć także byli członkowie organizacji studenckich.

Nowa ustawa o szkołach akademickich z dnia 15 marca 1933 r. oraz rozporządzenie ministra WRiOP z 30 kwietnia tegoż roku o stowarzyszeniach akademickich nakładały konieczność zatwierdzenia statutów według nowej wersji oraz ustalały, iż stowarzyszenie akademickie może obejmować wyłącznie studentów jednej uczelni⁸.

Dalsze uporządkowanie działalności stowarzyszeń studenckich nastąpiło po wydaniu nowego rozporządzenia ministra WRiOP z 14 października 1937 r. W myśl tego dokumentu władze publiczne miały możliwość ścisłej kontroli nad organizacjami studenckimi. Wynikało to z opozycyjnej wobec sanacyjnego obozu rządzącego działalności części młodzieży akademickiej⁹. Wprowadzenie nowej ustawy o szkołach akademickich oraz rozporządzeń do tej ustawy, ograniczającej swobodę stowarzyszeń studenckich, wywołało niepokoje i protesty na uczelniach.

b. Koła naukowe

W niepodległym państwie na Uczelni działalność rozpoczęły różne organizacje i stowarzyszenia studenckie. W okresie 1918–1939 aktywność manifestowały: Koło Chemików, Związek Studentów Inżynierii, Związek Studentów Architektury, Koło Mechaników i Elektryków, Koło Górniczo-Naftowe, Związek Awiatyczny Studentów Politechniki Lwowskiej, Koło Studentów Inżynierii Lasowej, Koło Dublańczyków, Związek Studentów Wydziału Ogólnego Politechniki Lwowskiej, Związek Studentów Inżynierii Mierniczej Politechniki Lwowskiej.

Koło Chemików powołano w 1896 r. przy Bratniaku. W 1920 r. liczyło 287 członków¹⁰. Kuratorami byli profesorowie Waław Leśniański, a następnie Tadeusz Kuczyński. W ramach działalności prowadzono bibliotekę, prenumerowano pisma krajowe i zagraniczne, wydawano dzieła naukowe. W ramach członkostwa organizowano wycieczki zagraniczne i krajowe celem praktyk.

Koło Związku Studentów Inżynierii zapoczątkowane zostało w 1892 r., wznowiono działalność w 1902 r. W 1920 r. skupiało 600 członków¹¹. Kuratorami byli profesorowie: Maksymilian Matakiewicz, Włodzimierz Buszyński oraz Antoni Wereszczyński. Związek gromadził młodzież chrześcijańską. Zorganizował bibliotekę zawierającą książki techniczne, od 1930 r. czasopisma, zbiory projektów. Jego działalność uwzględniała organizację wycieczek zagra-

⁸ „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1933, nr 29, poz. 247, oraz nr 30, poz. 259; *Ustawa o szkołach akademickich wraz z uzupełniającymi ją ustawami i rozporządzeniami oraz komentarz do Prawa o stowarzyszeniach akademickich opracowany przez dr Juliusza Sas-Wisłockiego*, Warszawa 1933, s. 47 i n.

⁹ Dz.U. RP 1937, nr 78, poz. 1937; A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa 1972, s. 143.

¹⁰ Tamże, s. 22.

¹¹ *Album inżynierów i techników w Polsce*, t. 1, cz. 2, Lwów 1932, s. 20.

nicznych oraz praktyk wakacyjnych. W związku redagowano i wydawano czasopismo naukowe „Życie Techniczne” od roku 1924.

Związek Studentów Architektury powstał w 1903 roku. Nad jego działalnością nadzór mieli profesorowie: Kazimierz Bartel, Witold Minkiewicz oraz Jan Bagieński.

Koło Mechaników i Elektryków pierwotnie powstało w 1892 r., rozwinęło się w 1922 r., a w 1936 r. miało 520 członków¹². Jego opiekunami byli profesorowie Gabriel Sokolnicki oraz Wilhelm Borowicz. Działalność Koła przejawiała się w organizacji 6-miesięcznych praktyk studenckich oraz wycieczek o charakterze naukowo-technicznym, m.in. do Niemiec i Francji. Prowadzono bibliotekę, udostępniającą książki, czasopisma, rysunki techniczne oraz filmy naukowe.

Koło Górniczo-Naftowe powstało w 1904 r. jako Sekcja Przemysłu Naftowego przy Towarzystwie Kanadyjsko-Polskim Poszukiwawczym. Usamodzieliło się w 1922 r. Założycielem Koła był Leon Syroczyński, a kuratorami Julian Fabiański i Stanisław Paraszczak. Koło liczyło jedynie 40 osób. Prowadziło bibliotekę, której zbiór stanowiły podręczniki i skrypty w wielu językach. Organizowano praktyki studenckie oraz wycieczki naukowo-techniczne. Udzielano także pożyczek krótko- i długoterminowych¹³.

Związek Awiatyczny Studentów Politechniki Lwowskiej powstał w 1909 r. jako pierwszy związek dla kształcących się w lotnictwie. Kuratorami byli kolejno profesorowie Wilhelm Borowicz i Stanisław Łukasiewicz. Pierwszym kierunkiem zainteresowań Związku było szybownictwo. Do jego osiągnięć w tej dziedzinie należało zainicjowanie budowy szybowców w Polsce. Drugim kierunkiem zainteresowań stało się lotnictwo silnikowe. Realizowano w tym zakresie prace nad budową silników i samolotów o małej mocy. Związek urządzał wycieczki zagraniczne do Paryża, Mediolanu i Turynu – w celu zwiedzania zakładów lotniczych oraz wystaw lotniczych. W 1930 r. organizacja otrzymała złoty medal na Międzynarodowej Wystawie Komunikacji i Turystyki w Poznaniu za budowę szybowców. W 1938 r. kolejne wyróżnienie przyznano jej na Międzynarodowym Zjeździe Komisji Badań nad Lotnictwem Bezsilnikowym Szybowcowym we Lwowie¹⁴.

Koło Studentów Inżynierii Lasowej utworzono w 1919 r. w związku z utworzeniem Oddziału Lasowego na uczelni. Organizacja ta stanowiła przedłużenie działalności Bratniej Pomocy Słuchaczy Wyższej Szkoły Lasowej. Kuratorami

¹² *Politechnika Lwowska 1844–1945*, red. J. Boberski, Wrocław 1993, s. 535.

¹³ Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Sprawozdanie Zarządu Koła Górniczo-Naftowego studentów Politechniki Lwowskiej we Wrocławiu za okres 15 lat (1922–1937) na prawach rkps., s. 1 i n.

¹⁴ A. Kuryłło, *Z historii Politechniki Lwowskiej (wspomnienia z okresu 1907–1944)*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej” 1980, seria I, z. 2, s. 19; Z. Siciński, *Stulecie Politechniki Lwowskiej 1844–1944 i jej wpływ na rozwój polskich wyższych uczelni technicznych*, „Sprawozdania Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego” 1984, nr 39, seria B, s. 111 i n.

byli kolejno Aleksander Kozikowski i Jan Ladenberger. Koło liczyło około 200 osób i miało charakter naukowo-samopomocowy, prowadziło bogato wyposażoną bibliotekę. Prenumerowało czasopisma o charakterze leśnym i technicznym, prowadziło działalność wydawniczą, organizowało praktyki wakacyjne i wycieczki zagraniczne oraz zajęcia dodatkowe w ramach pośrednictwa pracy.

Koło Dublańczyków powstało w 1919 r., kiedy w ramach Uczelni powstał Wydział Rolniczy. Kontynuowało ono powstałą w Dublanach Bratnią Pomoc przy Wyższej Szkole Rolniczej. Naukowo-samopomocowy charakter związku wyrażał się prowadzeniem dla pierwszego roku studiów rolniczych ekspozytury we Lwowie, a także kuchni i sklepu wielobranżowego. Koło z własnych funduszy udzielało pożyczek doraźnych, krótko- i długoterminowych. Wydawało skrypty i podręczniki, prowadziło bibliotekę oraz czytelnię czasopism. W celach towarzyskich zorganizowano studenckie kasyno i urządzano bale. Inicjowano również praktyki wakacyjne, przed- i podyplomowe. Siedziba Koła mieściła się w Dublanach, a jego kuratorami byli: Adolf Joszt, Karol Różycki i Bolesław Świętochowski.

Związek Studentów Wydziału Ogólnego Politechniki Lwowskiej rozpoczął swoją działalność w 1925 r. Swym zasięgiem objął wszystkie grupy w ramach tego fakultetu. Znajdował się pod opieką Kazimierza Bartla oraz Włodzimierza Stożka. Przestał istnieć w 1933 r. w związku z likwidacją Wydziału.

Związek Studentów Inżynierii Mierniczej Politechniki Lwowskiej powstał w 1928 r. Prowadził działalność naukową i samopomocową. Prowadzono bibliotekę oraz organizowano wycieczki, konkursy tematyczne. Samopomoc obejmowała krótko- i długoterminowe pożyczki oraz organizowanie życia towarzyskiego. Siedziba związku mieściła się w gmachu głównym uczelni, a jej kuratorem byli Władysław Wojtan, a następnie Kasper Weigel¹⁵.

c. Ideowo-wychowawcze stowarzyszenia studenckie

Na Politechnice Lwowskiej długo organizacji o charakterze korporacyjnym nie było. W okresie międzywojennym na terenie Lwowa korporacje związkowe zrzeszały się w Lwowskim Kole Międzykorporacyjnym, do 1939 r. należało do niego 14 organizacji. Większość z nich miała charakter ogólnoakademicki, kilka uczelniany lub wydziałowy, tylko jedna posiadała charakter regionalny. Od 1933 r. organizacje korporacyjne istniały nieformalnie z uwagi na niepoddanie się przepisom ustaw tzw. jędrzejewiczowskich. Były jednak uznane przez władze państwowe i brały udział w licznych uroczystościach akademickich i narodowych. Wykaz korporacji zrzeszonych w Związku Polskich Korporacji Akademickich we Lwowie przedstawia tabela nr 1.

¹⁵ *Album inżynierów...*, s. 20 i n.

Tabela 1. Korporacje zrzeszone w ZPKA we Lwowie w latach 1919–1939

Lp.	Nazwa	Rok powstania	Barwy	Hasło	Charakter
1.	Lutyko-Venedia – połączenie Lutyacji powstałej z 1884 r. oraz Venedii z 1908 r.	1921	błękitna, czerwona i srebrna	Lutyca: <i>braterstwem i pracą</i> ; Venedia: <i>Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego</i>	—
2.	Leopolia	1923	amarantowa, złota i niebieska – barwy Lwowa	<i>najwyższym prawem dobro narodu</i>	ogólnoakademicki
3.	Znicz	1924	ciemnozielona, złota, malinowa	<i>Razem młodzi przyjaciele!</i>	ogólnoakademicki
4.	Gasconia	1924	liliowa, złota, czarna	<i>Malheur a qui me touche</i>	ogólnoakademicki
5.	Scythia	1924	czarna, złota, niebieska	<i>Jeden za wszystkich, wszyscy za jednego</i>	korporacja uczelniana studentów Politechniki Lwowskiej
6.	Aquaitania	1924	brązowa, zielona, złota	<i>Per aspera ad astra</i>	ogólnoakademicki
7.	Aragonia	1926	ciemnofioletowa, srebrna, niebieska	<i>W spójności siła</i>	ogólnoakademicki
8.	Zagończyk	1927	Granatowa, złota, biała	<i>„W szczęściu wszystkich – wszystkie cele”</i>	ogólnoakademicki, z przewagą studentów prawa
9.	Obotritia	1927	ciemnoszafirowa, srebrna, wiśniowa	<i>Najwyższym dobrem prawo narodu</i>	zrzeszenie studentów medycyny
10.	Roxolania	1927	amarantowa, srebrna, czarna	<i>Służmy sztukom i naukom</i>	ogólnoakademicki
11.	Cresovia Leopoliensis	1927	amarantowa, zielona, srebrna	<i>I ten szczęśliwy, co padł wśród zawodu, jeśli poległym ciałem dał innym szczebel do sławy grodu</i>	zrzeszenie prawników
12.	Tytania	1929	seledynowa, złota, bordowa	<i>Si vis pacem, para bellum</i>	zrzeszenie studentów Wydziału Chemicznego Politechniki Lwowskiej

Tabela 1. Korporacje zrzeszone w ZPKA we Lwowie... (cd.)

Lp.	Nazwa	Rok powstania	Barwy	Hasło	Charakter
13.	Śląsk	1931	niebieska, srebrna, czarna	<i>Nie rzucim ziemi, skąd nasz ród!</i>	ogólnoakademicki, zrzeszała studentów ziemi śląskiej
14.	Slavia	1931	jasnogranatowa, złota, karmazynowa	<i>Polska dla Polaków</i>	ogólnoakademicki

Źródło: *Politechnika Lwowska 1844–1945*, red. J. Boberski, Wrocław 1993, s. 541–542.

Charakter korporacyjny miały także dwa związki mniejszościowe. Należał do nich Związek Studentów Rosjan Politechniki Lwowskiej, który po wcześniejszej działalności został zarejestrowany w 1933 r. Prowadził działalność naukową, kulturalną oraz towarzyską pod bezpośrednim nadzorem kuratora Dezyderego Szymkiewicza.

Drugą organizacją w tym zakresie było założone pierwotnie w 1928 r., a wznowione w 1933 r. Koło Studentów Politechniki Lwowskiej, prowadzące działalność towarzyską. Kuratorem był Wiktor Jakób.

d. Organizacje religijne

Podobny do korporacji charakter manifestowały organizacje o charakterze religijnym, do których należało „Odrodzenie”, związane z zakonem dominikańskim i Akademickim Związkiem Religijnym św. Dominika. Inną organizację stanowiła ogólnoakademicka Sodalicja Mariańska Studentów Politechniki Lwowskiej, powiązana z zakonem jezuitów. Po rozdziale w ramach ustawy z 1933 r. zarejestrowana została na Uczelni pod nazwą Sodalicja Mariańska Studentów Politechniki Lwowskiej. Jej kuratorem mianowany został profesor Wilhelm Mozer. Kolejna, Sodalicja Mariańska Studentek, swym zasięgiem obejmowała także studentki Politechniki.

Świecki charakter miał Akademicki Związek Katolicki, który od 1933 r. powszechnie znany był jako Akademicki Związek Katolickich Studentów Politechniki Lwowskiej. Kuratorem był Kazimierz Suchecki.

Ściśle związane z grekokatolickim seminarium duchownym było Stowarzyszenie Ukraińskich Studentów Katolików „Odnowa”, które posiadało charakter ogólnoakademicki.

Spółeczność akademicka we Lwowie stanowiła konglomerat mniejszości narodowych. W roku akademickim 1927/28 studiowało 47,25% rzymskich katolików, 17,22% grekokatolików, 33,5% osób wyznania mojżeszowego, 1,2% ewangelickiego, 0,5% prawosławnego i 0,26% wyznania ormiańsko-katolickiego¹⁶.

¹⁶ A. Magowska, dz. cyt., s. 41.

W tym środowisku, podobnie jak w Wilnie, konflikty etniczne przebiegały najostrzej, zwłaszcza w latach trzydziestych XX wieku. Obradująca w dniach 16 i 17 lutego 1931 r. konferencja rektorów polskich szkół akademickich w Poznaniu przyjęła uchwałę o potrzebie „łagodzenia zbyt wybujałych niejednokrotnie antagonizmów między poszczególnymi odłamami młodzieży i usuwania powodów do zaognienia stosunków w życiu akademickim”¹⁷. Na nastroje studenckie na początku lat trzydziestych wpływał również pewien ferment ideowy związany z niekorzystnymi w życiu społecznym następstwami wielkiego kryzysu gospodarczego.

Koegzystencja z Ukraińcami i Żydami układała się różnie. Napięcia i konflikty miały wielorakie podłoże. Wymienić wśród nich można roszczenia Ukraińców, sprzyjanie komunizmowi, brak lojalności wobec państwa polskiego. Stosunki polsko-żydowskie cechowały się w tym okresie biegunowością. Były obszary niechęci, a nawet wrogości, ale także współpracy w obszarze życia kulturalnego i naukowego. Towarzyszyły temu konfrontacje, czego wyrazem były w życiu akademickim jesienią 1932 r. uliczne agresje, w których zginął student Jan Grodkowski (na ul. Szajnochy), getto ławkowe oraz ograniczenie liczby żydowskich studentów¹⁸. Wydarzenie to wywołało następnie zamieszki studenckie we wszystkich ośrodkach akademickich w kraju¹⁹.

2. Formy działalności samopomocowej

Wśród organizacji pozbawionych oficjalnie charakteru politycznego najważniejsze były Bratnie Pomoce. Stanowiły one pola walki o wpływy młodzieży o różnych orientacjach politycznych. Stowarzyszenia te były przedsiębiorstwami o rozwiniętej działalności gospodarczej, prowadziły bowiem kuchnie i bufety studenckie, domy studenta, hurtownie, sklepy, zakłady usługowe krawieckie i szewskie, a nade wszystko pomoc finansową w formie stypendiów i pożyczek. Złe położenie materialne studentów sprawiało, że polityka finansowa państwa wobec szkół wyższych i stan instytucji samopomocowych w zdecydowany sposób formowały ruch młodzieży akademickiej.

Największą liczbę studentów – 51 780 osób – zanotowano w roku akademickim 1932/33. W 1933 r. podniesiono opłaty czesnego o 125%, co przy ówczes-

¹⁷ *Konferencja rektorów szkół akademickich w Polsce w latach 1919–1931. Protokoły narad. Uchwały i memoriały*, red. L. Zembrzusi, Warszawa 1932, s. 286.

¹⁸ W nocy z 26 na 27 listopada 1932 r. na ul. K. Szajnochy w incydencie między studentami polskimi i żydowskimi pchnięty nożem został J. Grodkowski, student IV roku weterynarii. W wyniku doznanych ran zmarł. Sąd Okręgowy we Lwowie 10 sierpnia 1933 r. wydał wyrok skazujący Mojżesza Katza na 4 lata więzienia. Z. Popławski, dz. cyt., s. 213.

¹⁹ A. Pilch, *„Rzeczpospolita Akademicka”. Studenci i polityka 1918–1933*, Kraków 1997, s. 200 i n.; tegoż, *Studenci Krakowa w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków 2004, s. 201.

snym kryzysie gospodarczym natychmiast odbiło się spadkiem liczby studentów – w roku akademickim 1935/1936 o 4600 osób (10%)²⁰. Nowe opłaty czesnego na I rok studiów ustalono na 270 zł, na II – 250 zł, na III – 220 zł, na IV i dalsze – 200 zł. Wpisowe ustalono na 30 zł. Opłaty za egzaminy były zróżnicowane, przeciętnie około 5 zł²¹.

Na 48 000 studentów w 1937/1938 roku akademickim było jedynie 135 stypendiów państwowych pełnych, 1628 – 50-procentowych i 801 – 25-procentowych. Stypendium pełne wynosiło 120 zł miesięcznie, 50-procentowe – 60 zł miesięcznie, a 25-procentowe – 30 zł miesięcznie. Stypendia państwowe otrzymywało jedynie 2% studentów. Istniało jeszcze 2100 stypendiów samorządowych fundacji i instytucji społecznych. Wynosiły one średnio 30 zł na miesiąc na 1 stypendystę²².

Sytuację niezamożnej młodzieży akademickiej utrudniał także brak mieszkań w domach studenta. W 1935 r. były 42 domy studenckie, liczące 6314 miejsc, z tego 32 z 5067 miejscami dla mężczyzn i 10 domów dla studentek z 1247 miejscami²³.

Tabela 2. Działalność pożyczkowa (1925–1935)

Lp.	Rok akademicki	Liczba członków Bratniej Pomocy	Pożyczki (w zł)	Pożyczki na obiady (w zł)	Zwrot pożyczek z różnych lat (w zł)
1.	1925/26	1026	9 498,70	3 876,58	4806,20
2.	1926/27	1205	16 022,74	5 418,60	13 485,60
3.	1927/28	1222	30 410,95	4 843,80	24852
4.	1928/29	1084	24 210,55	5 364,80	20 980,10
5.	1929/30	1217	31 640	5 715	25976
6.	1930/31	1335	44 165	6 984,85	16 935,80
7.	1931/32	1428	46 078	—	15 448,32
8.	1932/33	1427	34 068,32	10 346,80	18971
9.	1933/34	1100	12 586	10 251,25	9666,21
10.	1934/35	1079	18 245	13 279	12 014,86

Źródło: *LXIX Sprawozdanie rocznie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Studentów Politechniki*, Lwów 1930, s. 33 i n.; *LXXI Sprawozdanie...*, s. 28 i n.; *LXXII Sprawozdanie...*, s. 28 i n.; *LXXIV Sprawozdanie...*, s. 51 i n.

Funkcje przewodniczących Bratniej Pomocy w Politechnice Lwowskiej od 1918 r. pełnili: Antoni Sachnowski (1919), Wiktor Przedpełski (1920), K. Kry-

²⁰ A. Magowska, dz. cyt., s. 44.

²¹ A. Pilch, *Studenci Krakowa...*, s. 184. Przeciętna płaca robotnika wynosiła 120 zł miesięcznie, a urzędnika państwowego od 150 do 210 zł.

²² R. Gerber, *Młodzież akademicka w Polsce w okresie międzywojennym*, „Życie Szkoły Wyższej” 1959, nr 1, s. 91 i n.

²³ Tamże.

gowski, J. Bielnicki (1920), Jan Nawrocki (1921), Jerzy Płochocki (1922), Kazimierz Pilat (1923), Stanisław Starzewski (1923), Zbysław Roehr (1924), Zygmunt Sosnowski (1925), Jerzy Długoszewski (1926), Zbysław Roehr (1927), Jan Kowalski (1928), Stanisław Kwolek (1929), Wiesław Jarzembski (1930 i 1931), Stefan Szybelski (1931 i 1932), Adam Gawlikowski (1932/1933), Aleksander Sierż (1934/1935), Stanisław Sędzik (1935/1936), Michał Musioł (1936/1937), Zygmunt Firyn (1936/1937), Juliusz Wodzinowski (1937/1938), Jan Kaim (1938/1939).



Fot. 1. Zarząd Bratniej Pomocy Politechniki Lwowskiej (1936). Siedzą od lewej: J. Łaska, K. Bannert, S. Jacheć – sekretarz, Z. Firyn – przewodniczący, W. Jesionek, J. Kaim – skarbnik, R. Czaja. Stoją od lewej: R. Dörfler, B. Machowiak, J. Kulesza, W. Głębowicz, A. Kozłowski, T. Wiewiórkowski, M. Gruszkiewicz, L. Guzdek, J. Swistacki, P. Leidler, B. Ruszczyc, J. Węgrowski, J. Musielak.

Źródło: *Historia Towarzystwa Bratniej Pomocy Studentów Politechniki Lwowskiej 1861/2–1936/7*, „Życie Techniczne” 1937, nr 6, s. 125.

W 1924 r. wybrano zarząd Bratniej Pomocy: Zdzisław Roehr, Stanisław Hadzik, Edward Monatubetz, Tytus Ostachowicz, Tadeusz Czaykowski, związany ideologicznie z Narodową Demokracją. Na tym samym walnym zebraniu przystąpiono do Związku Narodowego Polskiej Młodzieży Akademickiej – Lwowskiego Komitetu Akademickiego.

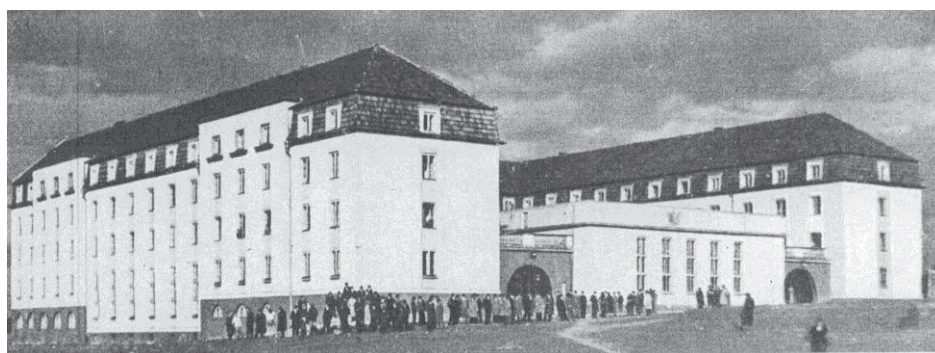
a. Domy studenckie

Zakończenie wojny polsko-bolszewickiej w 1920 r. pozwoliło na normalne rozpoczęcie studiów dla 2035 studentów. Była to grupa znacznie przewyższająca

liczebność studiujących przed wojną. Katastrofalny stan mieszkań sprawił, iż wielu studentów było bezdomnych. Tymczasowo kwaterowano ich w klasztorach, koszarach wojskowych, remizach tramwajowych, domach kolejowych, suterrenach.

Jedyny dom studencki otwarty w 1895 r. mógł pomieścić jedynie 90 osób, faktycznie zaś zakwaterowano 150 osób. Od 1906 r. istniał projekt budowy II Domu Technika. Przed wojną zakupiono plac o powierzchni 3720 m² za kwotę 4 tysięcy koron austriackich.

Na ogólnoakademickim wiecu w dniu 3 czerwca 1922 r. postanowiono przystąpić do budowy. W tym celu powołano Techniczne Drużyny Robotnicze. Studenci zobowiązani zostali do prac społecznych przy budowie, w liczbie 120 godzin. Pracę wykonywano w drużynach liczących 40 osób. Dnia 22 grudnia 1928 r. ostatnia – 231 drużyna – zakończyła pracę. Przy budowie pracowało łącznie 5199 studentów. Wartość obiektu wyceniono na 1 300 000 zł²⁴.



Fot. 2. II Dom Studenta Politechniki Lwowskiej (1928)

Budowę Domu Studenta oparto na ofiarności społeczeństwa i kredytach. Kosztorys obliczony był na 200 milionów ówczesnych marek polskich²⁵. W chwili rozpoczęcia prac dysponowano jedynie kwotą 1 760 391 marek polskich, na co składała się także zbiórka studencka w wysokości 300 000 marek polskich²⁶ w dniu rozpoczęcia budowy – 14 czerwca 1922 r.

Pod koniec 1923 r. komitet budowy nie posiadał żadnych środków finansowych, nawet na zabezpieczenie budowy przed zimą. W listopadzie tegoż roku odwołano się do ofiarności społeczeństwa i przeprowadzono zbiórkę uliczną. W efekcie zebrano kwotę w wysokości 1 896 608 mkp²⁷.

W 1929 r. dług z racji kredytów na budowę wynosił ponad 720 tysięcy złotych, w tym na rzecz Banku Gospodarstwa Krajowego w wysokości 660 800 zł,

²⁴ B. Łapot, *Zbudować własnymi rękami*, „Życie Techniczne” 1937, nr 6, s. 136.

²⁵ *LXIX Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Studentów Politechniki Lwowskiej za rok administracyjny 1929/1930*, Lwów 1930, s. 29 i n.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże, s. 136.

przy oprocentowaniu 7% oraz 66 000 zł, które spłacono jednorazowo na rzecz Zakładu Ubezpieczeń Pracowników Umysłowych we Lwowie. Dług rozłożono na 50 rat płatnych 2 razy w roku, po 19 303,20 zł²⁸.

W 1926 r., mimo braku wykończenia obiektu, zamieszkali w nim pierwsi studenci. W budynku było 235 pokoi mieszkalnych dla 455 studentów. Pomieszczono także bibliotekę z czytelnią, bufet, gabinet lekarski, biura administracji i Bratniej Pomocy, sklep, zakład szewski, krawiecki i fryzjerski.

Lata 1928–1930 poświęcone były staraniom o konwersję długów wziętych na budowę w wielu instytucjach. W całości spłacono kredyt w wysokości 48 000 zł w Pocztowej Kasie Oszczędności. Na rzecz Zakładu Ubezpieczeń Pracowników Umysłowych spłacono 19 000 zł z kredytu wynoszącego 66 000 zł. Pozostałą część przejął na siebie w ramach konwersji Bank Gospodarstwa Krajowego²⁹.

W 1934 r. nadbudowano III piętro w I Domu Technika, uzyskując w ten sposób 13 pokoi dla 30 studentów. Domy studenta były własnością Bratniej Pomocy i przez nią administrowane. Miejsca w domach studenta przyznawała komisja składająca się z członków Komisji Pożyczkowej, prezydium Zarządu Towarzystwa oraz przedstawicieli I i II Domu Technika. Miejsca przyznawano w dwóch terminach, to jest między 25 a 30 maja oraz 25 a 30 września każdego roku. W terminie pierwszym rozpatrywano podania studentów od II roku studiów, w drugim zaś studentom rozpoczynającym naukę oraz powracającym po urlopiach naukowych oraz odbyciu służby wojskowej. Warunkiem otrzymania miejsca był określony stan materialny, postępy w nauce oraz brak zaległości wobec agend Towarzystwa, aczkolwiek tu postępowano elastycznie, brano pod uwagę uzyskane prologaty spłat.

Obydwa domy studenckie dysponowały więc około 550 miejscami, w pokojach 1-, 2- i 3-osobowych. W trudnych finansowo latach praktykowano zamiany standardu pokoju, to znaczy zwiększano liczbę mieszkańców. W 1934 r. dysponowano 603 miejscami. Podań o miejsce w tym roku zgłoszono 677. W 1931 r. zgłoszono 890 podań, pozytywnie zatwierdzono 525³⁰.

Opłaty miesięczne za pobyt w domu studenta były zróżnicowane w zależności od liczby mieszkańców i wynosiły w pokoju 1-osobowym – 35 zł, 2-osobowym – 25 zł, 3-osobowym – 17 zł. Od 1 listopada 1932 r. zastosowano obniżkę czynszu o 3 zł miesięcznie, a od 23 czerwca 1933 r. o 5 zł od studenta. Zaległości w opłatach wynosiły za 1932 r. 16 030 zł w II Domu Technika. Obniżki opłat zmniejszyły dochody domu studenta o 18 000 zł rocznie. Zaległości studentów z tytułu opłat wzrosły z 16 030 zł w 1932 r. do 22 564,64 zł w 1933 r. I Dom Technika notował w roku 1929/1930 niedobory w kwocie 5400 zł, w roku 1930/1931 – 3500 zł, oraz w roku 1931/1932 – 2700 zł. Jednocześnie znie-

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ *LXXI Sprawozdanie...*, s. 23.

siono ulgi dla studentów pracujących przy budowie. Wprowadzono natomiast dla wszystkich studentów obowiązek pracy w Tygodniu Akademika.

Od roku 1929/1930 wprowadzono 8 miejsc stypendialnych, to znaczy opłacanych przez Bratnią Pomoc. Na rok 1930/1931 zwiększono liczbę miejsc do 10, ponadto dodatkowo 2 miejsca opłacane były z funduszu dyspozycyjnego przewodniczącego Zarządu Towarzystwa Bratniej Pomocy.

Od listopada 1931 r. wprowadzono mieszkania rewersowe, to znaczy płatne przez korzystających przez 2 lata po ukończeniu studiów. Mieszkania te przyznawano na każdy miesiąc w danym roku akademickim. W 1931/1932 przydzielono je na kwotę 5603,25 zł, a w rok później na kwotę 7821,85 złotych. Korzystało z nich 25% ogółu mieszkańców. W roku akademickim 1933/1934 przyznano mieszkań rewersowych na kwotę 6369,85 zł, a w rok później, tj. na 1935 rok – na kwotę 7821,85 zł³¹. Stopień wykorzystania przedstawia tabela 2.

Tabela 3. Mieszkania rewersowe w domach studenckich w latach 1931/1932 – 1932/1933

Lp.	Miesiąc	Ilość podań		Przydzielono		Kwota (w zł)	
		1931/32	1932/33	1931/32	1932/33	1931/32	1932/33
1.	Październik	—	66	—	63	—	607,75
2.	Listopad	88	116	49	107	686,75	1052,75
3.	Grudzień	104	133	63	120	891,50	1163,25
4.	Styczeń	74	87	42	70	568,50	511,50
5.	Luty	91	98	48	76	615,50	613,75
6.	Marzec	111	109	55	76	752,50	645,25
7.	Kwiecień	76	98	46	95	603	893,75
8.	Maj	92	100	50	94	792	1001,25
9.	Czerwiec	77	98	41	89	618	770
10.	Lipiec	2	25	2	25	72,50	496,60
Razem:		715	931	396	815	5603,25	7821,85

Źródło: *LXXI Sprawozdanie roczne Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Studentów politechniki Lwowskiej za rok administracyjny 1931/32*, Lwów 1932, s. 25; *LXII Sprawozdanie roczne... 1932/1933*, Lwów 1933, s. 29, 53.

b. Pożyczki i pośrednictwo pracy

Pożyczki finansowe udzielane swoim członkom były najstarszą formą studenckiej samopomocy. Szczególnie potrzeby owe wystąpiły w latach kryzysu gospodarczego 1930–1935. Dochód społeczny spadł wówczas z 28,3 mld zł w roku 1929 do 15,5 mld w roku 1933³². Nakłady na naukę spadły w roku aka-

³¹ *LXII Sprawozdanie...*, s. 53.

³² B. Jaczewski, *Organizacja i instytucje życia naukowego w Polsce (listopad 1918–1939)*, [w:] *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. 5, cz. 1, Wrocław (etc.) 1992, s. 162.

demickim 1931/1932 o 35%, z 47,6 mln zł do 38,7 mln zł. Na rok 1933/1934 budżet szkół wyższych obniżył się o 40%³³. Dopiero w roku 1936 zlikwidowano deficyt budżetowy w kraju.

W roku akademickim 1932/33 – jak wcześniej podano – podwyższono czesne, ustalono wyższe opłaty za dyplom inżynierski do 150 zł, utrzymano dalej opłaty za egzaminy w średniej wysokości 5 zł³⁴. W rezultacie spadła liczba studentów z 51 780 w roku 1932/33 do 48 000 w roku 1938/39³⁵. Podwyżki opłat szkolnych wywołały gwałtowne protesty w środowisku studenckim.

Kryzys gospodarczy na początku lat trzydziestych XX w. spowodował znaczne zubożenie studentów. W roku 1930/31 udzielono pomocy na kwotę 81 177,62 zł, złożyły się na to pożyczki krótkoterminowe w kwocie 25 285,50 zł, pożyczki długoterminowe – 19 260 zł, obiady rewersowe – 6984,85 zł, obiady stypendialne – 2822,50 zł, pożyczki wekslowe – 26 824,77 zł, na mieszkania rewersowe przeznaczono kwotę ponad 9 tysięcy zł³⁶.

Bezpłatnie przydzielono 2 paltu zimowe, 1 płaszcz, 3 ubrania, 3 pary spodni, 1 żakiet, 2 pary butów, 1 parę półbutów, 1 parę kaloszy³⁷.

Był to znaczny wzrost pomocy w stosunku do roku akademickiego 1929/30, kiedy przeznaczono dla studentów kwotę 40 691,25 zł³⁸.

Pomocą objęto 2094 studentów, których egzystencja i studia opierały się niemal w całości na świadczeniach Towarzystwa. Jednocześnie wzrosła liczba pożyczkobiorców, którzy nie mogli wywiązać się ze zwrotu pożyczek w terminie. Dwa razy wzrosła liczba studentów potrzebujących opłat za obiady rewersowe płatne przez 9 miesięcy w roku. Wprowadzono nową formę pożyczek wekslowych oprocentowanych na 9% rocznie³⁹. W roku 1930/31 wpłynęły 432 podania o podwyżkę pożyczki, pozytywnie załatwiono 400 z nich⁴⁰. Były to pożyczki na wyżywienie – 70, na ubranie – 49, na czesne – 99, na mieszkanie – 10, na leczenie – 44, na wyjazdy do domu – 51, na inne potrzeby 109. Na cele te przeznaczono kwotę 28 877,12 zł⁴¹. Zadłużenie studentów w omawianym roku akademickim wzrosło do 58 114,46 zł⁴².

Komisja pożyczkowa w trudnych latach kryzysu gospodarczego postanowiła udzielać pomocy głównie na zakwaterowanie w domach studenckich, wyżywienie oraz opłaty szkolne. W roku akademickim 1932/33 na opłaty szkolne prze-

³³ Tamże.

³⁴ R. Łąkowski, W. Sulawski, *Kartki ze studenckich dziejów*, Warszawa 1971, s. 101.

³⁵ Tamże, s. 103.

³⁶ *LXXII Sprawozdanie roczne Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Studentów Politechniki Lwowskiej za rok administracyjny 1932/33*, Lwów 1933, s. 33.

³⁷ Tamże, s. 38

³⁸ Tamże, s. 33.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² *LXXI Sprawozdanie...*, s. 28.

znaczono 12 586 zł⁴³. Pozytywnie załatwiono podania 281 osób spośród 342 petentów. Wielu umożliwiło to ukończenie studiów, opłaty za dyplom wynosiły 150 zł.

Z obiadów rewersowych stale korzystało w tym roku średnio 148 osób⁴⁴. Były to obiady kredytowane przez Bratnią Pomoc, płatne po dwóch latach od ukończenia studiów przez okres 8 lat. Inną formą pomocy w wyżywieniu były obiady stypendialne dla 31–32 studentów przez 9 miesięcy w roku, opłacane przez Koło Pań Politechniki Lwowskiej. W 1935 r. zarząd koła tworzyły: Zipserowa (żona prof. K. Zipsera), Dudrykowa, dr Helena Mischke, dr Helena Frankowska z Borysławia oraz Helena Dulkiet z Przemyśla. Rocznie na ten cel przeznaczano od 1851 do 1890,25 zł⁴⁵.

Przy udzielaniu pomocy brano pod uwagę stan materialny studenta, postępy w nauce oraz zaległości wobec Bratniej Pomocy. Zadłużenie studentów w roku 1931/32 wynosiło 51 124,46 zł, tylko z tytułu obiadów rewersowych i opłat za mieszkanie w domach studenta wynosiło 28 627,20 zł.

W 1933 r. dług studentów wzrósł do kwoty 280 tysięcy zł, nowe zaś pożyczki wynosiły rocznie 50 tysięcy. Z komisją pożyczkową blisko współdziałała komisja pośrednictwa pracy. Jej zadaniem było wyszukiwanie prac zarobkowych dla studentów. Tą drogą uzyskano w roku 1926/27 90 zleceń pracy, w 1927/28 – 141, 1928/29 – 53, w 1929/30 – 79. W latach kryzysu 1930/31 uzyskano jedynie 29 ofert pracy⁴⁶. Podobnie w roku 1931/32 pozyskano jedynie 42 zajęcia płatne na 180 poszukujących pracy studentów⁴⁷.

Socjalny charakter działalności Bratniej Pomocy wspierający materialnie niezamożnych studentów był więc znaczący. Najbardziej potrzebującym zapewniono mieszkanie w domu studenta, stołówkę, opiekę lekarską, pożyczki na ubranie i opłaty szkolne. Działalność samopomocowa odgrywała doniosłą rolę przez całe dwudziestolecie międzywojenne.

c. Stołówka i bufety

Kuchnie studenckie określano sercem Bratniej Pomocy. Własną stołówkę zorganizowano w 1882 r. W pierwszym roku jej istnienia wydano 7519 obiadów w okresie 9 miesięcy⁴⁸. W roku akademickim 1887/88 wydano już 15 000 posiłków, z czego 1108 bezpłatnie⁴⁹.

Od roku akademickiego 1892/93, za zgodą rektora P. Dziwińskiego, stołówkę przeniesiono do gmachu głównego uczelni. W okresie I wojny światowej, od 1916 r. stołówka funkcjonowała w ograniczonym zakresie, wydawała ok. 100

⁴³ *LXXII Sprawozdanie...*, s. 25.

⁴⁴ Tamże, s. 27.

⁴⁵ Tamże, s. 52.

⁴⁶ Tamże, s. 19.

⁴⁷ *LXX Sprawozdanie...*, s. 40.

⁴⁸ *Album inżynierów...*, s. 6.

⁴⁹ Tamże.

obiadów dziennie, korzystając z pomocy Sienkiewiczowskiego Komitetu Pomocy dla Ofiar Wojny w Vevey (Szwajcaria) oraz Krakowskiego Komitetu Biskupiego bpa Stefana Sapiehy⁵⁰.

W roku akademickim 1923/1924 stołówka wydawała już 600 obiadów dziennie, a 120 tysięcy rocznie. W roku zaś 1929/1930 wydano 180 tysięcy obiadów, obrót kasowy kuchni wyniósł 282 329,77 złotych przy wydatkach 277 475,33⁵¹. Stołówka przyniosła więc niewielki dochód w kwocie 4854,44 zł.

Funkcjonowanie stołówki i bufetów zależało od studenckiego zarządu kuchni. W roku akademickim 1929/1930 stanowili go: Stanisław Kulka – przewodniczący, Teobald Wanke, Jan Cirin, Wincenty Malicki, Kazimierz Armatys, Stanisław Pitulko – kierownicy bufetów⁵². Pierwszym warunkiem należytego funkcjonowania była samowystarczalność kuchni. W roku akademickim 1931/1932 zreorganizowano zarząd kuchni i powołano go w składzie: Dionizy Sosnowski – przewodniczący, Jan Jabłoński – zastępca przewodniczącego, oraz funkcyjni stołówki i bufetów: Jan Cirin – gospodarz, Stanisław Rusek – magazynier, Franciszek Piasecki i Bolesław Chudzio – dyżurni obiadowi, Władysław Skorecki i Tadeusz Kaszycki – dyżurni kolacyjni, Kazimierz Wojtas – kasjer⁵³.

Administracja kuchni i bufetów była często usprawniana, w celu uzyskania lepszych wyników. Wprowadzono centralizację zakupu produktów spożywczych i oszczędności w zatrudnieniu personelu kucharskiego.

W roku akademickim 1931/1932 obroty kuchni spadły o 9463,11 zł w stosunku do roku poprzedniego. W czerwcu, lipcu i wrześniu tego roku wydatki przewyższały wpływy, deficyt wynosił od 1 do 3 tysięcy złotych. W 1932 r. wprowadzono obiady rewersowe przez 9 miesięcy w roku, udzielono ich dwa razy więcej niż w poprzednim roku akademickim. W 1933 r. bezpłatnie rozdawano studentom chleb, wydano 12 ton na kwotę 3200 zł⁵⁴.

Stowarzyszenie prowadziło również trzy bufety: I w gmachu głównym uczelni, II – w II Domu Technika, oraz od 1929 r. w I Domu Technika.

Kuchnia zanotowała w tym roku deficyt w wysokości 15 091,89 zł⁵⁵.

Z bufetu I, który prowadził Wincenty Malicki, w gmachu uczelni korzystało dziennie 500 osób – ze śniadań i podwieczorków. Dziennie sprzedawano 900 bułek, 10 bochenków chleba, 500 szklanek herbaty, 120 szklanek mleka, 120 szklanek kakao oraz 50 szklanek kawy. Przeciętny dzienny utarg wynosił 169,80 zł, a roczny 61 125,08 zł. Zysk netto w 1930 r. wyniósł 6081,09 zł⁵⁶.

⁵⁰ Historia Towarzystwa Bratniej Pomocy studentów Politechniki Lwowskiej 1861/62 – 1936/37, „Życie Techniczne” 1937, nr 6, s. 123.

⁵¹ *LXIX Sprawozdanie...*, s. 54.

⁵² *LXIX Sprawozdanie...*, s. 49.

⁵³ *LXXI Sprawozdanie...*, s. 49.

⁵⁴ *LXXII Sprawozdanie...*, s. 43.

⁵⁵ Tamże, s. 42.

⁵⁶ *LXIX Sprawozdanie...*, s. 55.

Z bufetu I w II Domu Technika korzystało dziennie 200 osób. W 1920 r. średni miesięczny utarg wyniósł 4300 zł, a roczny 51 508,84 zł. Nadwyżka wyniosła 10 774,59 zł. Kolejne lata przyniosły jednak deficyt: w 1931/1932 r. – 3420,57 zł, w 1932/1933 – 1545,07 zł⁵⁷.

Wpływ na wyniki obrotów w kuchni miał również wzrost do 30% cen mięsa na wiosnę 1932 r. oraz wahania cen innych produktów.

W roku 1932/1933 przewodniczącym zarządu kuchni był Oswald Guzicer, a zastępcą Konstanty Makusz. Kierownikiem kuchni był Franciszek Piasecki, magazynierem Stanisław Mirek, dyżurnym obiadowym Stanisław Mackiewicz i Tadeusz Kaszycki, dyżurnym kolacyjnym Antoni Mickiewicz, a kasjerem Kazimierz Wojtas⁵⁸. Spadła frekwencja w stołówce i bufetach. Stołówkę zamknięto na 24 dni.

Kuchnia spełniająca swój cel samopomocy w trudnych czasach nie robiła żadnych ograniczeń. Działając w strukturze Bratniej Pomocy, spełniała swe samopomocowe zadania względem studentów w sposób dla nich najbardziej korzystny.

d. Biblioteka i czytelnie

Biblioteka Bratniej Pomocy powstała w 1862 r. Długo działalność biblioteki i czytelnicy stanowiła przedmiot troski kierownictwa stowarzyszenia. Przyjęto zasadę, iż celem podstawowym biblioteki jest gromadzenie i udostępnianie książek z zakresu techniki oraz czasopism technicznych. Biblioteka swym zbiorem wspomagała koła naukowe istniejące w ramach Bratniej Pomocy.

Po usamodzielnieniu się kół naukowych nastąpił pewien kryzys funkcjonowania biblioteki. Niewielkie były zakupy książek, widoczny był brak długofalowej koncepcji funkcjonowania biblioteki. Jej działalność zdominowało zaspokajanie doraźnych potrzeb studentów.

W 1929 r. biblioteka liczyła 4000 tomów, w tym 1624 z beletrystyki polskiej i obcej oraz książek technicznych⁵⁹. W 1935 r. księgozbiór osiągnął 6000 tomów⁶⁰. W 1929 r. było zapisanych 198 czytelników, a codziennie wypożyczało książki 28 czytelników⁶¹. Od tego roku zaczęła spadać liczba czytelników, w 1930 r. było ich 132, a w ciągu roku wypożyczono 2741 książek⁶². Na jednego czytelnika wypadło więc 21 wypożyczeń. W roku akademickim 1932/1933 odnotowano jedynie 64 czytelników, którzy wypożyczyli 1050 książek⁶³. W tym roku obniżono miesięczne opłaty biblioteczne z 50 groszy do 25 groszy, licząc, że powody materialne są przyczyną spadku czytelnictwa. Na rok akademicki

⁵⁷ *LXXII Sprawozdanie...*, s. 42

⁵⁸ Tamże, s. 43.

⁵⁹ *LXIX Sprawozdanie...*, s. 61.

⁶⁰ *LXX Sprawozdanie...*, s. 42.

⁶¹ *LXIX Sprawozdanie...*, s. 61.

⁶² *LXX Sprawozdanie...*, s. 42.

⁶³ *LXXII Sprawozdanie...*, s. 33.

1934/1935 zapisało się 163 czytelników, a liczba wypożyczeń osiągnęła 5968 książek⁶⁴. Na jednego czytelnika wypadło więc 36 książek w roku. Nastąpił więc kryzys w pracy biblioteki.

Zakupy nowych książek były ograniczone, co nie sprzyjało wzrostowi czytelnictwa. W 1929 r. zakupiono 129 książek za 674,70 zł, ale już w 1930 r. kupiono 53 książki za 421,50 złotych⁶⁵. W 1931 r. zakupiono 90 książek za 1201,52 zł⁶⁶. Bibliotekę prowadzili społecznie dwaj studenci, przewodniczący i jego zastępca, wybierani corocznie podczas wyborów w stowarzyszeniu. Byli nimi Bolesław Chudzia i Władysław Czort (1929), Stefan Werner i Stanisław Wajda (1931/32), S. Wajda i Mieczysław Świszewski (1933/34 oraz 1934/35)⁶⁷.

Znacznie lepiej funkcjonowały czytelnie umiejscowione w bufetach. Działalność biblioteki została więc zidentyfikowana z zaspokajaniem potrzeb informacyjnych. Wynikało to również z większej aktywności politycznej studentów. Na potrzeby czytelnicy prenumerowano w 1929 r. 53 czasopisma, w tym 24 dzienniki, 29 tygodników i miesięczników. Ponadto 9 dzienników i 26 periodyków otrzymywano bezpłatnie. Wśród nich był „Dziennik Polski” z Chicago oraz tygodnik z Harbinu (Chiny)⁶⁸.

Na prenumeratę czasopism w 1929 r. wydano 674,70 zł, a w 1930 r. 1100 zł. W 1931 r. mimo kryzysu ekonomicznego za prenumeratę czasopism zapłacono 1173,45 zł, w tym 6 dzienników otrzymywano podwójnie, a dwa potrójnie⁶⁹.

Czytelnię czasopism prowadzili Zbigniew Hajdak i Antoni Mika (1929/30); Mikołaj Gerstoff (1931/32), Romuald Ślepiczko (1932/33); Eugeniusz Ciepliński (1934/35)⁷⁰.

Od 1929 r. współdziałała ściśle z biblioteką Komisja Wydawnicza Kół Naukowych i Towarzystwa Bratniej Pomocy. Prowadzono sprzedaż książek i skryptów. Tylko w 1932 r. sprzedano książki za 4309,72 zł. Na sprzedaż komi-sową przyjęto książki za 1260,20 zł⁷¹. Przygotowano do druku nowe książki prof. Stanisława Fryzego *Elektrotechnika ogólna*, w nakładzie 400 egzemplarzy, cena 9 zł. Inna pozycja wydrukowana to *Prądy sinusoidalne*, bez honorarium. Zygmunta Klemensiewicza *Fizyka*, A. Hauswalda *Organizacja i zarząd*. Późniejszych wydań doczekały się: A. Maksymowicza *Elementy matematyki wyż-*

⁶⁴ *LXXIV Sprawozdanie...*, s. 30. Był to wyraźny regres wobec stanu z przełomu XIX i XX w. W roku 1899/1900 biblioteka miała 312 czytelników, którzy wypożyczyli 5350 książek. W następnym roku było 515 czytelników i 7354 wypożyczeń. *XXXIX Sprawozdanie...*, s. 72; *XLXII Sprawozdanie...*, s. 59; *XLXI Sprawozdanie...*, s. 85.

⁶⁵ *LXIX Sprawozdanie...*, s. 104; *LXX Sprawozdanie...*, s. 42.

⁶⁶ *LXXI Sprawozdanie...*, s. 31.

⁶⁷ *LXIX Sprawozdanie*, s. 61; *LXX Sprawozdanie...*, s. 41; *LXXIV Sprawozdanie...*, s. 30.

⁶⁸ *LXIX Sprawozdanie...*, s. 105.

⁶⁹ *LXXI Sprawozdanie...*, s. 30.

⁷⁰ *LXIX Sprawozdanie...*, s. 61; *LXXII Sprawozdanie...*, s. 32; *LXXIV Sprawozdanie...*, s. 59; *LXXI Sprawozdanie...*, s. 43.

⁷¹ *LXXII Sprawozdanie...*, s. 51.

szej, S. Łukasiewicza *Maszynoznawstwo wstępne w pytaniach* oraz Fiedlera *Teoria maszyn i urządzeń cieplnych*⁷².

Komisja wydawnicza utrzymywała stałe kontakty księgarskie z placówkami z Krakowa, Poznania, Warszawy, Wilna, Katowic i Lublina, sprzedającymi własne wydawnictwa i sprowadzającymi obce, np. O. Nagela *Badanie maszyn elektrycznych prądu stałego*, T. Monkiewicza *Maszyny komutatorowe prądu zmiennego*, S. Odrowąża-Wysockiego *Przepisy techniczne na linie elektryczne prądu silnego*⁷³. Komisję wydawniczą prowadził Kazimierz Tychota.

Bratnia Pomoc w analizowanym okresie przechodziła różne fazy rozwoju. Nastroje ogólnego niezadowolenia w społeczeństwie z trudnych warunków życia oraz upodmiotowienie się mniejszości narodowych (Ukraińców i Żydów) determinowały aktywność Bratniej Pomocy w kierunku działalności społecznej i politycznej. Przez cały okres XIX i na początku XX w. towarzystwo reprezentowało większość studentów Politechniki. Bratnia Pomoc stała się podmiotem – podobnie jak inne organizacje studenckie – kształtującym postawy i zachowania młodzieży akademickiej w zróżnicowanym narodowościowo i wyznaniowo społeczeństwie Lwowa.

Studencka zbiorowość Lwowa składała się z różnych środowisk społecznych, ideowych, politycznych. Zróżnicowanie etniczne było przyczyną wielu konfliktów przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego.

Nowe pokolenie studentów inaczej od poprzedniej generacji rozumiało problem narodu i państwa. Nie było to już państwo zaborcze, obce, lecz państwo własne, niepodległe, o którego urządzeniu wewnętrznym sami do pewnego stopnia mogli decydować. Ale wizja urządzenia tego państwa była odmienna między głównymi obozami – prawicowym i lewicowym, a nadto licznymi jeszcze pochodnymi nurtami politycznymi wśród młodzieży akademickiej.

Coraz bardziej widoczne stawało się zaktywizowanie Bratniej Pomocy pod względem realizowanych celów ideologicznych i politycznych. Towarzyszyło temu coraz silniejsze antagonizowanie się na tle różnic społecznych, politycznych i religijnych. W okresie międzywojennym terenem walki politycznej o wpływy w środowisku studenckim stały się organizacje decydujące o przeznaczeniu pomocy materialnej. Po 1922 r. Młodzież Wszechpolska, związana programowo z Narodową Demokracją, kierowała większością uczelnianych organizacji samopomocowych – Bratnich Pomocy.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

Summary

The Mutual Aid Society of the Lviv Technical Academy Students (1918–1939)

In the interwar period Polish students accepted political divisions within society and appropriated both its principles and its forms of organization.

The first official inauguration of the new academic year at the Lviv Technical Academy in the times of the political stability of the country took place as late as on the 10th January 1921. One of the organizations established at the Academy was The Mutual Aid Society which ran student research circles, religious and self-help associations. Other forms of its activity included the running of libraries, reading rooms, student's hostels or canteens. It also helped students find work and organized loans for those in need of financial assistance.

In the period analyzed in the article, the Society went through different stages of development. Throughout the 19th and at the beginning of the 20th century it represented a vast majority of the students of the Lviv Technical Academy. Like other students' organizations, it played a crucial role in shaping values and standards of conduct of the academic youth in the culturally diverse community of Lviv. One of its goals in the period was the integration of various students' organizations throughout Poland.

Keywords: Lviv, the Interwar Period, polish students, The Mutual Aid Society.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.31>

Jerzy POTOCZNY

Udział Towarzystwa Szkoły Ludowej w upowszechnianiu czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród ludu galicyjskiego doby autonomicznej

Słowa kluczowe: Uniwersytet Lwowski, studia magisterskie, pedagogika, okres międzywojenny.

Wprowadzenie

W ostatnich latach obserwuje się duże zainteresowanie historiografów problematyką pracy oświatowej i kulturalnej w Galicji, szczególnie na przełomie XIX i XX stulecia. Znalazła ona wyraz w licznych pracach zwartych i pryncypialnych, przedstawiających różnorodne aspekty rozwoju życia społecznego, politycznego ekonomicznego i kulturalno-oświatowego¹. Przedstawiono w nich społeczne i polityczne tło dojrzewania obywatelskiej i narodowej świadomości mas ludowych, zwłaszcza niepiśmiennych chłopów i powstającej klasy robotniczej. W wielu rozprawach i artykułach wzmiankowano i informowano czytelnika o ilościowym rozwoju szkół i czytelnicy, czytelnictwa i popularyzacji wiedzy oraz ukazano wkład co aktywniejszych instytucji społecznych, kulturalnych i oświatowych w rozwój kształtowania świadomości narodowej szerokich kręgów społeczeństwa polskiego. Jednakże nadal istnieje potrzeba prowadzenia szerszych i pogłębionych badań w tym względzie, a przede wszystkim nasuwa się potrzeba ukazania wpływu tychże instytucji na rozwój oświaty, czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród warstw plebejskich społeczeństwa galicyjskiego.

¹ J. Potoczny, *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, „Galicja i jej Dziedzictwo”, t. 10, Rzeszów 1998.

O rozwoju oświaty i kultury w Galicji w dużej mierze zadecydowały przemiany społeczno-polityczne, jakie zaszły w tym okresie. Wymienić tu należy: zniesienie pańszczyzny, wybuch powstania chłopskiego w 1846 r., Wiosnę Ludów, początki autonomii w Galicji i rozwoju ruchu robotniczego i chłopskiego oraz wzrost i nasilenie się tendencji niepodległościowych wśród Polaków i Ukraińców. Pierwsze działania oświatowe o szerszym zasięgu podjęto w Galicji w wyniku wydarzeń społecznych i politycznych w pierwszej połowie XIX w. To już w okresie Wiosny Ludów i kilka lat później liberalne kręgi inteligencji doszły do jednoznacznego stwierdzenia, że dotychczasowa krótkowzroczna polityka rządu, egoizm sfer ziemiańskich i ugrupowań konserwatywnych doprowadziły do tragicznych wydarzeń społeczno-politycznych w kraju. Chcąc zapobiec podobnym ekscesom, zaczęto wysuwać hasła krzewienia oświaty, kultury i uobywatelnienia ludu. Realizacją tych haseł miały zająć się społeczne towarzystwa oświatowe, skupiające ziemian, duchowieństwo różnych obrządków, nauczyciele szkół ludowych, średnich i wyższych, przedstawiciele inteligencji i wolnych zawodów. Winni oni ugruntować wśród chłopów poczucie solidaryzmu społecznego na bazie wspólnoty religijnej i kulturalnej².

W 1850 r. z inicjatywy Franciszka Trzecieckiego powstało we Lwowie Towarzystwo Rozszerzania Oświaty, które podejmowało inicjatywy mające na celu popieranie pisarstwa dla ludu, a przede wszystkim zakładanie czytelni i upowszechnianie czytelnictwa wśród najuboższych warstw społeczeństwa galicyjskiego³. Pomimo niesprzyjających warunków społeczno-politycznych i gospodarczych w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XIX stulecia przy szkołach ludowych i parafiach powstało dla ludu wiele bibliotek, skromnych ilościowo i jakościowo. Świadczyły o tym doniesienia ówczesnej prasy, informujące czytelników o zakładanych w szkołach bibliotekach, czytelniach ludowych, a także inicjatywach w tym względzie świątynnych jednostek społeczeństwa polskiego. O szerszym zasięgu i zarazem bardziej zorganizowane próby rozwoju ruchu oświatowego, bibliotecznego i czytelnictwa wśród ludu podjęto w Galicji w drugiej połowie lat sześćdziesiątych XIX stulecia, w nowych warunkach liberalizacji życia społeczno-politycznego, tj. po nadaniu prowincji autonomii. O sile zjawiska zadecydował program galicyjskich pozytywistów, głoszących tezę, iż tylko lud wolny, oświecony i zamożny może być podstawą narodowej potęgi. Głosili potrzebę rozwijania oświaty wśród ludu, potrzebę uświadomienia narodowego mas poprzez krzewienie patriotyzmu, zaznajamianie tychże z dziejami ojczyzny oraz przygotowanie do czynnego współuczestnictwa w samorządzie krajowym. Wytyczyli główne kierunki pracy u podstaw poprzez: 1) wprowadzanie przymusowego i powszechnego nauczania; 2) zakładanie czytelni wiejskich, upowszechnianie odpowiednich książek i pism dla ludu oraz 3) organizowanie

² Tamże, s. 138

³ H. Orsza (Radlińska), *Początki pracy oświatowej w Polsce*, Kraków 1912, s. 91–92.

prawidłowo funkcjonujących samorządów gminnych i powiatowych pod nadzorem inteligencji i dworów szlacheckich⁴.

W Galicji w okresie autonomii popularyzacją czytelnictwa i wiedzy wśród ludu oraz realizacją pozytywistycznego programu kształcenia zajmowało się wiele towarzystw oświatowych, kulturalnych i gospodarczych. W końcu lat sześćdziesiątych wśród nacji polskiej funkcjonowało kilkadziesiąt stowarzyszeń kulturalno-oświatowych o zróżnicowanej sile działania, skupiających swą działalność głównie na szerzeniu oświaty i kultury wśród ludu. Wśród nich wymienić należy: Towarzystwo Pedagogiczne (TP), Towarzystwo Przyjaciół Oświaty (TPO), Towarzystwo „Mrówka” w Krakowie, Towarzystwo Przyjaciół Oświaty Ludowej (TPOL), Towarzystwo Szkoły Ludowej (TSL), Towarzystwo Oświaty Ludowej (TOL), Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza (TUL) i inne. Szczególną aktywnością w zakresie zakładania szkół elementarnych, czytelni i popularyzacji czytelnictwa ludowego w latach dziewięćdziesiątych XIX stulecia wykazały się oddziały: Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Oświaty Ludowej (TOL), Towarzystwa Szkoły Ludowej (TSL), Towarzystwa Kółek Rolniczych (TKR), Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza (TUL). One i wiele innych organizacji społecznych o znacznie mniejszym, regionalnym zasięgu działania organizowały różnorodne formy pracy oświatowej i kulturalnej. Zaś wpływ na ich metody pracy, dobór treści popularyzacji wiedzy i czytelnictwa w poważnym stopniu wywierała docierająca z zachodu Europy filozofia pozytywistyczna, która doprowadziła do ukształtowania racjonalistycznego i ożywczego prądu, a także poprzez pracę oświatową w środowiskach spowodowała wiele istotnych zmian natury społecznej i politycznej. Przemogła jednostronność naukową, zapoznawała społeczeństwo z postępowaniem nauk przyrodniczych, a także nauk badających człowieka w jego powszechnym i jednostkowym rozwoju (historia i psychologia), w jego myśli, dziełach i społecznym rozwoju (literatura, sztuka, socjologia)⁵.

Ogromną rolę w popularyzowaniu oświaty i idei czytelnictwa w rozwarstwowanym społeczeństwie galicyjskim spełniały biblioteczki i czytelnie, które powstawały staraniem stowarzyszeń oświatowych, kulturalnych i gospodarczych, związkowych, robotniczych i osób prywatnych. Inicjatywy w tym względzie znacznie wzbogacała ówczesna prasa, która w artykułach publicystycznych głosiła potrzebę zakładania czytelni, ale przede wszystkim zwróciła uwagę społeczeństwu na ich rolę w życiu jednostki i grupy. Licznymi publikacjami przyczyniła się do ich liczebnego i jakościowego wzrostu⁶.

⁴ H. Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*, Wrocław 1978, s. 145 i n.

⁵ *Odczyty*, „Ruch Literacki” 1874, nr 7, s. 1.

⁶ Por.: *Czytelnie na wsi*, „Przyjaciel Domowy” 1858; *O koniecznej i naglej potrzebie i obowiązku zakładania biblioteczek wiejskich po dworach, gminach i plebaniach*, „Przyjaciel Domowy” 1862, nr 18, s. 140; *Czytelnie*, „Przyjaciel Domowy” 1867, s. 151–152; Kr. B., *Pijaństwo*

Analiza aktywności i działalności polskiej inteligencji na rzecz „uobywatelenia ludu” pozwala stwierdzić, iż nie była to tylko polska specyfika. Nie mniejszą aktywnością wykazywali się przedstawiciele ukraińskiej i żydowskiej inteligencji mieszkającej przede wszystkim we Lwowie i Krakowie oraz w mniejszych ośrodkach miejskich w Galicji. Analizując życie społeczne miast i gmin wiejskich, należy stwierdzić, że nie toczyło się ono w izolacji narodowościowej, a w związku z tym ludzie, jak i ich inicjatywy pozostawały ze sobą w rozmaitych relacjach. Społeczność galicyjska współpracowała i rywalizowała ze sobą, tym samym jej działalność kulturalna, oświatowa, naukowa i polityczna wzbogacała życie kulturalne miast i wsi, przydając im swoistego kolorytu.

1. Czytelnie i czytelnictwo w działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej

W końcu XIX, a zwłaszcza na początku XX stulecia, liberalno-mieszczański i konserwatywno-klerykalny program lwowskiego i krakowskiego TOL oraz Towarzystwa Kółek Rolniczych, czołowych stowarzyszeń organizujących ruch oświaty dorosłych, biblioteczny i czytelniczy, pomimo pewnych osiągnięć w tym względzie, coraz bardziej rozmiął się z potrzebami i aspiracjami chłopstwa. Dlatego też spotkał się z ostrą krytyką postępowej inteligencji skupionej wokół redagowanego przez Marię i Bolesława Wysłouchów „Przyjaciela Ludu”. Założone przez nich we Lwowie 1890 r. Towarzystwo Przyjaciół Oświaty propagowało wśród chłopów wiedzę i kulturę, zakładało biblioteczki i czytelnie, organizowało pogadanki, odczyty i wykłady oraz upowszechniało ideę czytelnictwa. Jednakże Towarzystwo nie rozwinęło szerszej działalności i po dwóch latach funkcjonowania uległo likwidacji, gdyż jego twórcy tkwili w przekonaniu, że potrzeby i aspiracje oświatowe warstw plebejskich mogą być znacznie lepiej zaspokajane przez powołane do życia na początku lat dziewięćdziesiątych, wyrosłe z tego samego kręgu ideowego, Towarzystwo Szkoły Ludowej⁷, które wykazało się szczególną aktywnością oświatowo-kulturalną oraz dynamiką rozwojową.

Towarzystwo Szkoły Ludowej, założone w 1891 r. z inicjatywy Adama Asnyka, przystąpiło do intensywnej pracy, głównie w zakresie organizacji szkolnictwa elementarnego i upowszechniania czytelnictwa w państwie austriackim, przede wszystkim w Galicji, na Śląsku Cieszyńskim, Bośni i Hercegowinie. Skupiało szeroki krąg postępowej inteligencji, młodzieży akademickiej i chłopów. Z biegiem lat stało się organizacją oświatową rozległą, o dużych wpływach i znaczeniu, organizacją, która objęła działaniem niemalże cały ob-

i oświata ludu, „Przyjaciel Domowy” 1867, nr 15; P.O., *Jeszcze nieco o oświacie ludu*, „Przyjaciel Domowy” 1872; *Mylny kierunek naszych czytelni i Towarzystw zaliczkowych*, „Przyjaciel Domowy” 1872, s. 150.

⁷ „Przyjaciel Ludu” 1891, nr 13, s. 194.

szar prowincji austro-węgierskiej i zogniskowało wiele rozproszonych dotąd prac i projektów. Z czasem dysponowało znacznymi środkami finansowymi oraz powszechnie cieszyło się dużym autorytetem⁸. Rozwijało się dynamicznie, o czym świadczył wzrost liczby członków. Dla przykładu, w 1896 r. TSL skupiało 8749 członków, w 1901 – 14 396, w 1906 – 21 134. Rozbudowie uległa również sieć kół terenowych. W 1907 r. Towarzystwo posiadało 217 kół i skupiało około 25 tysięcy członków. Sześć lat później przystąpiło do zakładania elementarnych szkół ludowych, szkół i kursów dla dorosłych analfabetów, a liczba placówek wzrosła do 301 kół i 41 tysięcy członków⁹.

W początkowym okresie działalności oświatowej Towarzystwo aktywnie przystąpiło głównie do rozbudowy sieci czytelni i wypożyczalni, budowy domów ludowych i robotniczych, a także organizowało na nieco mniejszą skalę pracę artystyczną i odczytową. Głównie przyczyniło się do rozwoju czytelni i czytelnictwa wśród ludu. O tym zjawisku wyraźnie informuje tabela nr 1¹⁰.

Tabela 1. Biblioteki i czytelnie TSL w latach 1892–1912

	Liczba wypożyczalni	Liczba wypożyczalni z czytelniami	Liczba-liczba czytelni	Biblioteki miejskie	Biblioteki ruchome	Liczba woluminów w bibliotekach	Liczba czytelni-ków	Liczba wypożyczonych książek
1892	8	—	5	—	—	671	175	1 820
1893	7	2	12	—	—	964	240	2 664
1894	6	3	11	—	—	1 721	428	5 658
1895	5	2	23	—	—	6 327	1 646	18 038
1896	14	6	8	2	—	8 156	1 850	24 577
1897	27	3	6	3	—	11 099	2 048	33 422
1898	18	—	36	3	—	19 096	4 111	59 914
1899	32	—	54	5	—	22 389	4 230	66 975
1900	48	—	67	6	—	27 885	5 890	81 317
1901	65	—	82	8	—	33 094	6 650	144 902
1902	74	—	93	18	—	43 932	7 211	231 953
1903	234	120	126	15	—	96 415	16 500	302 108
1904	315	420	134	20	—	120 683	21 689	381 478
1905	397	599	120	21	—	149 069	25 000	449 368
1906	449	687	158	25	—	131 096	22 141	425 081

⁸ Por.: R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990, s. 145 i n.

⁹ A. Światło, *Oświata a polski ruch robotniczy 1876–1939*, Warszawa 1981, s. 176.

¹⁰ W. Sikora, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1928. Krótki rys działalności*, Kraków 1929, s. 32.

Tabela 1. Biblioteki i czytelnie TSL w latach 1892–1912 (cd.)

	Liczba wypożyczalni	Liczba wypożyczalni z czytelniami	Liczba-liczba czytelnia	Biblioteki miejskie	Biblioteki ruchome	Liczba woluminów w bibliotekach	Liczba czytelników	Liczba wypożyczonych książek
1907	492	713	266	25	—	183 000	36 041	515 000
1908	587	768	306	28	13	241 000	42 110	563 111
1909	565	1027	212	20	7	299 000	49 021	605 041
1910	520	1210	215	10	35	305 208	51 000	612 012
1911	731	1348	280	41	40	342 578	57 120	694 015
1912	891	1261	236	49	41	367 180	61 048	694 015
1913	867	1291	238	57	65	409 622	68 294	832 016

Z danych liczbowych wyraźnie wynika, że w ciągu kilkunastu lat nastąpił 81-krotny wzrost czytelnia i wypożyczalni ludowych. Jednakże za rozwojem ilościowym bibliotek i czytelnia nie szedł w parze ich rozwój jakościowy. Zawierały one najczęściej księgozbiór liczący średnio około 130 woluminów, w tym głównie literaturę broszurkową i umoralniającą lud¹¹.

W obrębie TSL, szczególnie w początkowym okresie działalności, ścierały się wyraźnie różne orientacje polityczne. W pracach poszczególnych kół, a także Zarządu Głównego aktywnie uczestniczyła postępową młodzież akademicka, inteligencja związana z ruchem ludowym, ugrupowaniami socjalistycznymi oraz obozem narodowym. Ścieranie się w łonie TSL różnych nurtów ideowo-politycznych zapewne wywierało korzystny wpływ na jego działalność, sprzyjało pozyskiwaniu członków, aktywizowało poszczególne koła oraz wzbogacało program, treści, formy i metody pracy tej instytucji. Stowarzyszenie zdominowane od 1902 r. przez endeków zwróciło większą uwagę na rozwijanie form oświaty pozaszkolnej oraz skupiło swe wysiłki na umocnienie wpływów w Galicji Wschodniej, Śląsku Cieszyńskim oraz na terenach, na których ludność polska stanowiła mniejszość i groziło jej wynarodowienie¹². Wprawdzie na tych terenach założono wiele czytelnia i wypożyczalni, to jednak do znacznej liczby gmin Towarzystwo nie dotarło i nie objęło zasięgiem działania całej społeczności polskiej.

W zakresie rozwijania ruchu bibliotecznego i czytelnictwa w działalności Towarzystwa przełomowy był, jak wynika z tabeli nr 1, rok 1903. Wystąpiło wówczas wyraźne zainteresowanie działaczy oświatowych formami pracy pozaszkolnej, które zaowocowało w postaci progresywnego wzrostu liczby czytelników i liczby wypożyczeń książek, sytuującego z czasem TSL wśród najbardziej aktywnych towarzystw oświatowych. Ze względów programowych i poli-

¹¹ A. Światło, dz. cyt., s. 188; K. Wojciechowski, dz. cyt., s. 62.

¹² W. Sikora, dz. cyt., s. 14–16.

tycznych Towarzystwo zwracało uwagę przede wszystkim na tworzenie sieci bibliotek, szczególnie na obszarach etnicznie mieszanych, gdzie polskość była zagrożona. W związku z taką sytuacją – na wschód od linii Sanu – najwięcej bibliotek i czytelni powstało w powiatach: tarnopolskim (76), lwowskim (75), zbarskim (54), złoczowskim (54), podhajeckim (45) i trembowelskim (44), a na zachód od tej linii w powiatach: jarosławskim (62), tarnowskim (48), jasielskim (47), bocheńskim (40), nowosądeckim (45) i krakowskim (37)¹³.

TSL, podobnie jak i TOL zdominowane przez czynniki klerykalne i endecję, udostępniało społeczeństwu polskiemu lekturę przede wszystkim o charakterze zachowawczym, filantropijnym i moralizatorskim. Jednakże pod wpływem radykalnego TUL im. A. Mickiewicza, a także nielicznych postępowych kół TSL, Zarząd Główny Towarzystwa, w obawie przed utratą czytelników, wystąpił z petycją do Sejmu Krajowego o przyznanie odpowiednich subwencji na wydawanie popularnych dziełek dla ludu. Również w obawie przed utratą prestiżu w środowisku, Zarząd uzasadniał potrzebę wydawania tanich książek, kalendarzy i pism, a działania swe motywował odpowiednio dobrą znajomością potrzeb, zainteresowań i upodobań sfer czytelniczych.¹⁴ W tym celu opublikował w 1902 roku *Katalog bibliotek normalnych poleconych przez Zarząd Główny Towarzystwa Szkoły Ludowej dla wypożyczalni wiejskich*, który zawierał wykaz tytułów dzieł przeznaczonych dla czytelników. Przewidywano umieścić w każdej czytelni: 20 tytułów powieści historycznych o czasach przed- i porozbiorowych, 20 powieści obyczajowych, 5 tomów poezji, 10 dzieł z zakresu historii Polski, 5 z zakresu literatury polskiej, po 10 z rolnictwa i nauk przyrodniczych, 4 z etnografii i geografii, po 3 z higieny i prawa oraz po 5 z religii, moralności i o różnej tematyce. Były to dzieła o różnym stopniu zaawansowania i wartości poznawczej. Twórczość literacką prezentowały powieści wybitnych autorów współczesnych (A. Dygasińskiego, T.T. Jeża, J.I. Kraszewskiego, A. Mickiewicza, E. Orzeszkowej, W. Pola, H. Sienkiewicza), niekiedy w skróconych wydaniach specjalnie dla ludu (K.W. Anczyca, Z. Bukowieckiej, J. Grajnera, K. Szaniawskiego), a niekiedy także przypadkowych autorów piszących dla ludu. Na wyróżnienie zasługiwały dzieła zawarte w działach rolnictwa i nauki przyrodnicze, upowszechniające elementarne wiadomości z zakresu fizyki, chemii, biologii i techniki oraz zasady racjonalnej hodowli i uprawy ziemi. Natomiast bardzo ubogo prezentował się dział geografii i etnografii, który zawierał nieliczne prace traktujące o geografii Polski i ludów słowiańskich¹⁵.

Pomimo zróżnicowanego poziomu zalecanych dla bibliotek wiejskich dzieł i moralizatorskiego charakteru pewnej ich części, *Katalog bibliotek...* zasługuje na pozytywną ocenę. Ukierunkowywał on zainteresowania czytelnicze miesz-

¹³ *Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej za 1909*, Kraków 1910, s. 128–196.

¹⁴ *Prośba o subwencję dla wydawnictwa popularnych dziełek*, „Miesięcznik TSL” 1903, s. 449.

¹⁵ *Katalog bibliotek normalnych poleconych przez Zarząd Główny TSL dla wypożyczalni wiejskich*, „Miesięcznik TSL” 1902, nr 7–9.

kańców wsi przede wszystkim na literaturę współczesną, propagował potrzebę znajomości dziejów ojczystych i nowszych osiągnięć nauki, wdrażał do racjonalnego gospodarowania oraz upowszechniał zasady higieny i zdrowia. Lektura ta miała służyć rozwijaniu wśród chłopów świadomości narodowej i obywatelskiej. Jednakże działalność ta, realizująca jak na owe czasy postępowy program wychowawczy, spotkała się z atakami galicyjskich kół konserwatywnych. Niektóre dzienniki prasy katolickiej pomawiały Towarzystwo o sprzyjanie tendencjom socjalistycznym i propagowanie czytelnictwa dzieł szkodliwych z punktu widzenia kościoła¹⁶. Niekiedy i księża agitowali po wsiach przeciw zakładaniu bibliotek i czytelni ludowych¹⁷. Również wielu inspektorów szkolnych nieufnie przyglądało się tej działalności, tym samym wydawało pochopnie zarządzenia zabraniające lokalizowania bibliotek w budynkach szkolnych i prowadzenia w nich działalności oświatowej przez nauczycieli¹⁸.

Biblioteki i czytelnie TSL, a później biblioteczki ruchome, które powstawały najczęściej z inicjatywy demokratycznej inteligencji, spełniały, zwłaszcza we wcześniejszych latach działalności, funkcję bibliotek dla ludu. Realizowały cele i zadania zgodnie z założeniami ich inicjatorów. Przyczyniały się do podnoszenia poziomu oświaty oraz rozbudzania świadomości społecznej i obywatelskiej, przede wszystkim społeczności wiejskiej. Z biegiem lat stawały się bibliotekami, w których książka i czasopismo były narzędziem walki o prawa polityczne, instrumentem służącym poprawie warunków gospodarowania, zdobywania wiedzy, a także poznawania dorobku kulturalnego narodu.

2. Działalność popularyzatorska Towarzystwa Szkoły Ludowej

Szeroką i wielokierunkową działalność oświatową w plebejskich odłamach społeczeństwa polskiego w latach dziewięćdziesiątych XIX stulecia z powodzeniem prowadziło Towarzystwo Szkoły Ludowej (TSL). Już w pierwszym okresie działalności przystąpiło do zakładania szkół elementarnych, kursów dla dorosłych analfabetów, rozbudowy sieci czytelni i wypożyczalni; budowy domów ludowych i robotniczych, a także organizowało pracę artystyczną i odczytową. Dla przykładu, w 1908 r. TSL liczyło około 247 kół terenowych i skupiało 24 134 członków. Do tego okresu zorganizowało i opiekowało się działalnością 1 seminarium nauczycielskiego, 36 szkołami elementarnymi, 92 szkołkami początkowymi i 113 kursami dla analfabetów. Ponadto założyło 10 ochronek, 16 burs dla młodzieży szkół średnich, 6 domów ludowych, 1496 czytelni, z których skorzystało około 600 000 czytelników oraz 200 000 słuchaczy wykładów, odczytów i pogadanek¹⁹.

¹⁶ *Niezdrowa oświata*, „Głos Narodu” 1908, nr 449.

¹⁷ *Duchowienstwo lacińskie przeciw działalności TSL*, „Miesięcznik TSL” 1903, nr 12, s. 153.

¹⁸ J. Albin, *Z działalności bibliotek ludowych w Galicji*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 1983, s. 96.

¹⁹ „Przewodnik Kółek Rolniczych” 1908, s. 484.

Szczególną rolę w zakresie upowszechniania wiedzy elementarnej spełniały pracujące w podkomisjach miejskich i wiejskich kół TSL komisje czytelniano-odczytowe. Prowadziły szeroką działalność organizacyjną i dydaktyczną, która sprowadzała się dla programowania tematyki wykładów i odczytów, ustalania harmonogramu prezentacji tematów, przygotowywania książek, pomocy i środków dydaktycznych, prowadzenia korespondencji, a także doskonalenia merytorycznego i metodycznego młodej kadry prelegentów, podejmujących pracę oświatową w terenie²⁰.

Wczesny okres działalności oświatowej TSL cechował się niesystematycznością, chaosem i bezprogramowością działania oświatowego. Wprawdzie usiłowano program wykładów dostosować do poziomu intelektualnego i leksykalnego słuchaczy, spopularyzować wśród chłopów i robotników podstawy elementarnej wiedzy z fizyki, chemii, przyrody, literatury, historii, polityki oraz rozbudzić „żądę wiedzy”²¹, to jednak realizacja założonego programu napotkała na rozliczne trudności natury ekonomicznej, technicznej, organizacyjnej, braku odpowiednio przygotowanej i chętnej do pracy, szczególnie w środowisku wiejskim, kadry prelegentów oraz trudności wynikające z braku odpowiedniej dla wykładowców literatury merytoryczno-metodycznej²².

Działalność odczytowa Towarzystwa Szkoły Ludowej wyraźnie ożywiła się i objęła zasięgiem działania szersze kręgi społeczeństwa galicyjskiego wówczas, gdy w jej nurt włączyła się młodzież akademicka. To z inicjatywy Zygmunta Gargasa zrodziła się we Lwowie pierwsza młodzieżowa organizacja, która pod nazwą Akademickiego Koła TSL rozpoczęła działalność oświatową wśród dorosłych. Rok później, o podobnym zasięgu i programie działania, powstało IV Koło Akademickie TSL wśród młodzieży Krakowa, które upowszechniało i krzewiło oświatę narodową w czytelniach robotniczych, a w późniejszych latach niektóre formy pracy oświatowej przeniósł do środowisk wiejskich²³. Oprócz luźnych odczytów, TSL w Krakowie i jego okolicach w 1898 r. przystąpiło do organizowania dla rzemieślników, robotników i inteligencji (głównie kobiet) dwu sześciotygodniowych cyklicznych kursów ludowych. Na kursie pierwszym wykładano wiadomości z historii Polski okresu przedrozbiorowego, zapoznawano ogólnie z literaturą polską, przekazywano podstawowe wiadomości z geogra-

²⁰ *O czym jadący na wieś TSL-owiec wiedzieć powinien*, „Przewodnik Oświatowy” 1913, s. 106–107; *Sprawozdanie z działalności za rok 1910. 20-lecie (1891–1910)*, Kraków 1911, s. 99; M. Stępowski, *Latarnia projekcyjna na usługach pracy oświatowej*, [w:] *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*, Kraków 1913, s. 349.

²¹ S. Rymar, *Przegląd krytyczny na dotychczasową pracę oświatową i udział w niej młodzieży*, „Przewodnik Oświatowy” 1908, s. 421.

²² *Wyciąg z protokołu XIII Walnego Zgromadzenia TSL w Krakowie*, „Szkoła Polska” 1906, nr 4, s. 145; *Kółka włościańskie TSL*, „Miesięcznik TSL” 1901, s. 18; *Sprawozdanie z czynności Zarządu Koła TSL w Kołomyi za rok 1910*, Kołomyja 1911, s. 13; *Sprawozdanie z czynności Zarządu Koła TSL im. H. Sienkiewicza w Przemyślu za rok 1913*, Przemyśl 1914, s. 7.

²³ Por. J. Potoczny, dz. cyt., s. 148.

fii powszechnej, astronomii wraz z meteorologią, z geologii i nauk społeczno-prawnych²⁴. Cieszyły się one dużym zainteresowaniem i powodzeniem, szczególnie wśród kobiet i inteligencji miejskiej. Wykłady te z czasem stawały się załącznikiem przyszłego uniwersytetu ludowego.

Z chwilą, gdy do pracy oświatowej w środowiskach miejskich w pierwszych latach XX w. aktywnie włączył się Uniwersytet Ludowy im. A. Mickiewicza, wówczas Towarzystwo Szkoły Ludowej świadomie podjęło działalność oświatowo-kulturalną w środowisku wiejskim. Walny Zjazd podjął wiele uchwał i wniosków, które powodowały rozwój oświaty na wsi. Wśród działań wymienić należy m.in.: 1) organizowanie stałych kursów, wykładów, odczytów i pogadanek; 2) włączenie do pracy oświatowej szerszych kręgów inteligencji i świątłych obywateli społeczności wiejskiej (księdza, nauczyciela ludowego, dziedzica); 3) organizowanie w pobliżu większych ośrodków kulturalno-oświatowych (Kraków, Lwów, Przemyśl, Tarnopol, Tarnów) cyklicznych i systematycznych wykładów naukowych, które winny stać się kolebką uniwersytetów ludowych; 4) organizowanie dla prelegentów w środowisku wiejskim kursów szkoleniowo-metodycznych, opracowanie i zaopatrzenie ich w niezbędne podręczniki i podręczną biblioteczkę, przewodniki i materiały metodyczne, mające im służyć jako pomoc w doskonaleniu merytoryczno-metodycznym.

Kwerenda różnorodnych źródeł i analiza rocznych sprawozdań zarządów kół TSL pozwala stwierdzić, że komisje czytelniano-odczytowe w dużej mierze kładły nacisk na odczyty o zabarwieniu historyczno-patriotycznym, mające na celu uświadomienie społeczno-narodowe szerokich mas ludowych, głównie ziem Wschodniej Galicji, gdzie mniejszości polskiej groził proces gwałtownego wynarodowienia²⁵. Kilka lat później komisje czytelniczo-odczytowe dokonały korekty programu wykładów. Uszczupliły liczbę wykładów o treści historycznej, natomiast zwiększyły o tematyce praktycznej, dostosowanej do potrzeb codziennego życia słuchaczy²⁶. Realizowano tematy z zakresu: funkcjonowania ustaw gminnych, powiatowych i państwowych; zakładania kółek rolniczych, kas Reiffaisena i Stefczyka, spółek mleczarskich, straży ogniowych, itp. W szerszym stopniu popularyzowały wiadomości o tematyce rolniczej, np. z zakresu ogrodnictwa, sadownictwa, pszczelarstwa, racjonalnej uprawy roli, potrzeby stosowania nawozów sztucznych, a także zapoznawały słuchaczy z elementarną wiedzą z zakresu higieny, medycyny i weterynarii.

Zaprezentowany program popularyzacji wiedzy w środowisku wiejskim niektóre koła TSL wdrożyły w życie dopiero w wyniku przeprowadzonych badań sondażowych wśród najwybitniejszych prelegentów i młodzieży akademickiej

²⁴ *Dobry początek*, „Przegląd Wszechpolski” 1898, nr 7.

²⁵ *Sprawozdanie Zarządu Koła TSL rzeszowskiego za rok 1910*, s. 6; 1911, s. 4; 1912, s. 6–9; *Sprawozdanie z czynności Zarządu Koła TSL w Kołomyi za rok 1910*, s. 11 i 1913, s. 14; S. Rymar, dz. cyt., s. 585.

²⁶ S. Rymar, dz. cyt., s. 585.

Lwowa. Wyniki badań sugerowały potrzebę opracowania problematyki wykładów i odczytów dostosowanej do potrzeb kulturalno-oświatowych i zasobu leksykalnego ludu wiejskiego, a także warunków społeczno-ekonomicznych środowiska. Obaliły mit o dostępności oświaty tylko dla warstw uprzywilejowanych, tym samym spowodowały powstawanie w miejskich i wiejskich domach ludowych uniwersytetów ludowych, popularyzujących wiedzę historyczną, przyrodniczą, ekonomiczną, filozoficzną itp., które w dużym stopniu przyczyniały się do wzrostu świadomości społeczno-politycznej i narodowej społeczności wiejskiej²⁷.

Dla przykładu, szczególną intensywnością pracy oświatowej wykazał się miejski zarząd koła TSL w Tarnopolu, który w latach 1906–1913 nieprzerwanie w miesiącach zimowych organizował publiczne, bezpłatne i codzienne odczyty dla szerokich sfer robotniczych, rzemieślniczych, nauczycieli, kupców, drobnych przemysłowców, urzędników, młodzieży szkolnej oraz dla tych, których interesowała popularyzowana tematyka. Zarząd nie szczędził kosztów i trudu, by prelekcje z dziedziny nauk przyrodniczych, technologii, medycyny, sztuki, geografii, itp. opierały się na eksperymentach, okazach, przeźrocach i odbywały w odpowiednio urządzonej sali wykładowej. W okresie sprawozdawczym wygłoszono około 980 luźnych i cyklicznych wykładów, których wysłuchało ponad 84 tysięcy mieszkańców Tarnopola i najbliższych okolic. Z materiałów źródłowych zawartych w sprawozdaniu zarządu miejskiego koła wynika, iż spośród ogółu słuchaczy rzemieślnicy i robotnicy stanowili około 38%, kupcy i drobni przemysłowcy 21%, młodzież szkolna 26% oraz nauczyciele około 15%. Zarząd koła Towarzystwa Szkoły Ludowej w Tarnopolu od 1906 r. organizował z dużym powodzeniem wielogodzinne cykle tematyczne z różnych dziedzin wiedzy, np.: literatury polskiej, historii, geografii, astronomii, higieny, sztuki, itp. Realizowali je nauczyciele szkół średnich, lekarze, prawnicy, technicy, oświatowi społecznicy i in., którzy w latach 1906–1913 wygłosili kilkanaście cykli wykładów i odczytów. Ilustruje to poniższe zestawienie:

1. S. Horodyński, Kurs samarytański	23 wykł.
2. J. Zamorski, O najnowszej literaturze polskiej	18 wykł.
3. A. Stopka, Literatura tatrzańska	18 wykł.
4. A. Stopka, Z najnowszej literatury polskiej	17 wykł.
5. A. Gawalewicz, Grunwald	14 wykł.
6. S. Srokowski, Wstęp do nowożytnej filozofii społecznej	14 wykł.
7. S. Nowak, Epoka Piastów	12 wykł.
8. A. Gawalewicz, Kultura starożytnego Wschodu	12 wykł.
9. W. Słowik, Reformacja	11 wykł.
10. A. Stopka, Jan Matejko	10 wykł.
11. W. Szychulski, Grek w domu	8 wykł.

²⁷ Por. J. Potoczny, dz. cyt., s. 150.

- | | |
|--|---------|
| 12. J. Zamorski, „Beniowski” Słowackiego | 7 wykł. |
| 13. W. Turosz, O słońcu | 7 wykł. |
| 14. S. Horodyński, Anatomia ciała ludzkiego | 7 wykł. |
| 15. A. Gawalewicz, Wallenrod wzorem bohatera | 7 wykł. |
| 16. A. Stopka, O stylizm zakopiański | 5 wykł. |
| 17. J. Zamorski, O bajronizmie | 5 wykł. |
| 18. S. Srokowski, „Nie-Boska komedia” Krasińskiego | 5 wykł. |

Przytoczona tematyka wykładów i odczytów z jednej strony ukazuje wielostronność zainteresowań i upodobań jej odbiorców, prezentuje wachlarz kontaktów Towarzystwa ze specjalistami upowszechnianych dziedzin wiedzy, z drugiej świadczy o dość dużych możliwościach działalności organizacyjno-programowej i prężności miejskiego koła TSL w Tarnopolu. Było to koło, które swą działalnością krzewiło i utrzymywało polskość na dalekich Kresach oraz oddziaływało i uświadamiało warstwy plebejskie. Analizując zebrany materiał empiryczny, stwierdza się, iż poziom prezentowanych na wsi wykładów i odczytów nie zawsze był odpowiedni dla nieprzygotowanych merytorycznie słuchaczy, tym bardziej że wielokrotnie występowali przed nimi młodzi i niedoświadczeni prelegenci. Dlatego też niejednokrotnie na łamach prasy, a także w sprawozdaniach z walnych posiedzeń Towarzystwa zanotowano wiele krytycznych uwag o tych formach działalności. Świadczy o tym choćby wypowiedź W. Badury, który w 1908 r. pisał:

Było ich [wykładów] po pierwsze niewiele, po wtóre były wygłaszane przez ludzi nieznających wsi ani młodzieży, wreszcie tematy dobierane były niestosownie lub opracowywane nieodpowiednio. [...] Przy tem odczyty bywają wielce uczone, tak że na słuchacz wywierają wrażenie przygnębiające i od oświaty go odstręczają, bo widzi, jak ogromna dzieli do niej przestrzeń, że ani sił, ani czasu nie starczy mu na jej osiągnięcie²⁸.

Jednakże pomimo tych zastrzeżeń działalność wykładowa i odczytowa – dość często połączona z obchodami rocznic narodowych, przedstawieniami teatralnymi lub koncertami w środowisku wiejskim – do wybuchu pierwszej wojny światowej rozwijała się pomyślnie²⁹.

Towarzystwo Szkoły Ludowej powstało i działało jako instytucja o szerokim zasięgu działania terytorialnego, która w pełni pozyskała przychylną opinię publiczną dla sprawy upowszechniania oświaty w środowiskach najbardziej zaniedbanych, a więc wszędzie tam, gdzie jej brakowało, tj. w środowiskach wiejskich i robotniczych, w małych zaniedbanych kulturalnie i oświatowo miasteczkach, a przede wszystkim na Kresach, na których stykały się i ścierały ze sobą różne nacje, języki i kultury. Towarzystwo dzięki zaangażowaniu i wytrwałości działaczy oraz umiejętnemu propagowaniu celów działania osiągnęło poważny sukces, o jakim nie mogły marzyć inne organizacje oświatowe. Wykorzystywa-

²⁸ W. Badura, *Ludność wiejska pod względem oświatowym i kulturalnym*, Kraków 1908, s. 23.

²⁹ W. Sikora, dz. cyt., s. 35.

no w tym celu olbrzymią liczbę członków, znaczną ilość różnorodnych placówek oświatowych, a także duże zasoby pieniężne i niezależność finansową, ułatwiającą pracę wśród ludu.

Do wybuchu pierwszej wojny światowej Towarzystwo Szkoły Ludowej należało w Galicji do najbardziej rozbudowanego i wszechstronnego programowo i organizacyjnie stowarzyszenia oświatowego. Wzrost upolitycznienia i przejście niektórych działaczy na tory nacjonalistyczne nie wpłynęły zasadniczo na zmianę kierunku dalszej pracy oświatowej. Towarzystwo w oświecaniu ludu widziało niezbędny warunek uświadomienia narodowego i społecznego oraz kształcenia obywatelskiego znacznej części społeczeństwa galicyjskiego. Mimo iż w działalności Towarzystwa można zauważyć chęć realizowania pewnych zadań i zasad „egoizmu narodowego” i nacjonalizmu, to nie umniejsza to w niczym zasług TSL w pracy nad upowszechnianiem i popularyzacją oświaty wśród najszerzych warstw społeczeństwa polskiego w Galicji.

Zakończenie

Analiza zebranego materiału źródłowego pozwala stwierdzić, iż ani Kościół, ani siły konserwatywne nie rezygnowały z dominującej roli, jaką pełniły w życiu społecznym i politycznym Galicji. Stojąc bowiem na straży utrwalonego już porządku społecznego, podejmowały walkę z wszelkimi przejawami postępu społecznego, m.in. z działaczami i ideologią ruchu ludowego, robotniczego, zwolennikami kształtującego się socjalizmu, itp. Nie przebierały w środkach w walce o *rząd dusz* chłopskich i robotniczych. Wykorzystywały do tego celu ambony, konfesjonały, prasę i broszury, listy pasterskie, encykliki papieskie, a także odpowiednio dobrane treści pogadank, odczytów i wykładów, które miały stanowić zabezpieczenie przed propagandą radykalnego ruchu ludowego i socjalistycznego.

Towarzystwo Szkoły Ludowej na przełomie XIX i XX stulecia pozytywnie zasłużyło się w upowszechnianiu oświaty i kultury nie tylko na wsi, lecz także w bardziej zaniedbanych środowiskach miejskich. Mimo iż konkurowało z prężnymi stowarzyszeniami o podobnym programie działania, to jednak pozostało wierne programowi i założonym celom działania. Trzymało się zasady, że ludowi potrzebna była oświata o kierunku religijno-moralnym, która stanowiła podstawę duchowego życia. Miała to być wiedza historyczno-patriotyczna, rozwijająca obywatelskie uczucia, i wreszcie ekonomiczno-gospodarcza, ułatwiająca rozwój i dobrobyt poszczególnych warstw społeczeństwa galicyjskiego oraz wiedza wzmacniająca siłę materialną kraju.

Reasumując, należy stwierdzić, że Towarzystwo Szkoły Ludowej dobrze zasłużyło się w upowszechnianiu oświaty nie tylko na wsi, lecz także w zaniedbanych środowiskach miejskich. Wprawdzie w początkowym okresie borykało się

z wieloma trudnościami natury finansowej, organizacyjnej, lokalowej i merytorycznej, to jednak pozostało wierne realizowanym celom i cierpliwie pracowało nad ich urzeczywistnieniem.

Czytelnie, biblioteczki, domy ludowe Towarzystwa Szkoły Ludowej należały – obok szkół ludowych – do pierwszych trwałych instytucji oświatowych w środowiskach wiejskich i miasteczkach Galicji. Przez kilka dziesiątek lat upowszechniały one czytelnictwo, rozprowadzały książki i czasopisma, organizowały odczyty, pogadanki i wykłady. Była to jednak praca żmudna i ciężka, szczególnie w oddalonych miejscowościach. Większość obowiązków spoczywała na osobach pracujących społecznie, często nieposiadających odpowiednich kwalifikacji. Jednakże Towarzystwo w pierwszych latach XX stulecia zrealizowało swoje zadania, o czym świadczą wyraźnie przekazy pamiętnikarskie, wspominające pochlebnie założycieli Towarzystwa i ich działaczy³⁰.

Summary

The Role of the Folk High School Society in the Promotion of Readership and the Dissemination of Knowledge among the People of Galicia in the Period of Autonomy

The article concerns the development of extracurricular education among the Polish population in Galicia. The study is based on available printed sources and the Galician press. Reading rooms, libraries and folk houses run by the Folk High School Society were among the first permanent educational institutions in rural areas and small towns in Galicia. For several decades, members of the Society popularized readership, distributed books and magazines, and organized lectures, which often was a considerable challenge, especially in remote locations. Although majority of the tasks were performed by volunteers, often without proper qualifications, in the early years of the twentieth century the Society fulfilled its role. This is evidenced by diaries, in which the founders and activists of the Society were commendably mentioned.

Keywords: Folk High School Society, Galicia in the Period of Autonomy.

³⁰ J. Słomka, *Pamiętniki włościanina od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Kraków 1929, s. 552.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.32>

Теодор ЛЕЩАК

Магістерська програма з педагогіки як джерело змістового компоненту педагогічної підготовки студентів Львівського університету у міжвоєнний період

Słowa kluczowe: Uniwersytet Lwowski, studia magisterskie, pedagogika, okres międzywojenny.

Реформування системи вищої освіти України на сучасному етапі в сегменті вдосконалення професійної підготовки педагогів високої кваліфікації ставить на порядок денний використання позитивного історичного досвіду, сформованого вітчизняними вищими навчальними закладами у минулому. Особливого значення у даному зв'язку набуває ретроспективне вивчення еволюції змісту педагогічної підготовки студентів однієї з найстаріших вищих шкіл України – Львівського університету, зокрема, в дорадянський період.

Проблематика змісту вищої педагогічної освіти в минулому займає важливе місце в українській історико-педагогічній думці, зокрема, у працях таких дослідників як О. Глузман, Н. Дем'яненко, Т. Завгородня, Н. Махія, Н. Павлова та ін. Вивченню організаційних та дидактичних аспектів учительської підготовки студентів Львівського університету присвячені наукові розвідки українських та польських учених, серед яких М. Барна, В. Благий, Р. Лаврецький, Б. Лучинська, Ч. Майорек, А. Мейсснер, Й. Мьонсо, К. Шмид, В. Шулякевич. Водночас, висвітлення еволюції змістового наповнення університетської ланки педагогічної освіти залишається недостатнім. Зокрема, до цього часу бракує комплексного дослідження, яке б містило різносторонній причинно-наслідковий аналіз джерел формування відповідного змістового

компоненту та ефективності його реалізації у дидактиці вищої школи на прикладі Львівського університету.

У Польській державі міжвоєнного періоду, як і до Першої світової війни в Австрійській монархії, університетський етап залишався базовим для підготовки вчителів середніх навчальних закладів. Шлях кандидата на посаду шкільного вчителя складався з наступних ланок: завершений курс навчання у класичній гімназії – повний університетський курс навчання з вивченням курсу педагогіки – складання учительського кваліфікаційного іспиту, проміжним етапом якого була річна педагогічна практика у середніх школах міста.

Питання змісту, організації і проведення учительського кваліфікаційного іспиту регулювалися Розпорядженням Міністра віровизнань і публічної освіти від 29 січня 1923 року у справі державних іспитів на вчителів середніх шкіл¹. У порівнянні з нормами австрійського законодавства щодо складання кваліфікаційного іспиту², даний документ суттєво змінював його процедуру. Зокрема, для іспиту було встановлено двоетапну структуру, а саме – науковий і педагогічний етапи. Перший етап передбачав написання кандидатом самостійної роботи, складання письмового та усного випробування, другий – складання усного екзамену і проведення пробної лекції. До наукового етапу допускалися особи, що пройшли обов'язковий курс навчання в університеті. Після цього кандидат був зобов'язаний пройти дворічну шкільну практику у визначених Міністерством середніх навчальних закладах. Проходження шкільної практики було обов'язковою вимогою для допуску до педагогічного етапу кваліфікаційного іспиту. Головною умовою допуску до кваліфікаційного іспиту залишався повний курс університетського навчання³.

Закон про академічні школи від 13 липня 1920 року встановлював, що підтвердженням завершеної вищої освіти є науковий ступінь магістра. Він отримував статус нижчого і його здобуття надавало підстави претендувати на вищий, докторський ступінь⁴. Більш детально питання змісту вищої освіти, зокрема, у сфері педагогіки, були відрегульовані розпорядженнями Міністра віровизнань і народної освіти у справі магістерських іспитів на

¹ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 29 stycznia 1923 r. w sprawie egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich. // Dziennik Ustaw. – 1923. Nr. 38. Poz. 256. – S.391–393.

² Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich. / Wydał Dr. Kazimierz Twardowski. – Lwów, 1911. – 83 s.

³ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 29 stycznia 1923 r. w sprawie egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich. // Dziennik Ustaw. – 1923. Nr. 38. Poz. 256. – S.392.

⁴ Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich. // Dziennik Ustaw. – 1920. Nr. 72. Poz. 494. – S.1277–1294.

гуманітарних факультетах університетів від 26 листопада 1925 року⁵ та від 25 березня 1938 року⁶. Дані підзаконні акти встановлювали для набуття ступеня магістра такі умови як зарахування принаймні 12 триместрів (4 повних роки навчання) на гуманітарних факультетах університетів із дотриманням вимог профільної магістратури, підготовка і захист магістерської праці та успішне складення визначених магістерською програмою іспитів. При цьому, останній рік навчання мав бути проведений студентом на тому ж факультеті, на якому він планує отримати ступінь. Там само мала бути виконана й магістерська праця. Триместр вважався зарахованим, якщо сумарне число годин прослуханих студентом лекційних і практичних занять з обраного профілю становить не менше 10-ти на тиждень.

Магістерські іспити мали складатися студентами в два етапи – після двох і чотирьох років навчання відповідно, причому успішне складання іспитів першого етапу вважалося підставою для зарахування на третій курс. Перший етап полягав у складанні усних іспитів, другий – у написанні двох самостійних робіт з дисциплін, визначених профільною магістерською програмою, і складанні підсумкового усного іспиту. Підсумковий іспит складався студентом перед екзаменаційною підкомісією з профільного предмету, керівником якої призначався головний референт магістерської праці студента. Магістерська праця виконувалася студентом протягом останнього навчального року, а її метою проголошувалася демонстрація студентом своїх умінь самостійно оперувати дослідницькими методами на сучасному рівні наукових знань з обраної сфери профільних студій⁷.

Дані міністерські розпорядження містили також тексти магістерських програм з усіх 15-ти напрямків, за якими готували студентів гуманітарні факультети польських університетів, а саме: 1) філософські науки, 2) педагогіка, 3) історія, 4) індоєвропейські мови, 5) класична філологія, 6) польська філологія, 7) українська філологія, 8) слов'янська філологія, 9) філологія сучасних мов, 10) східна філологія, 11) соціологія, 12) історія мистецтва, 13) археологія, 14) антропологія, етнографія з етнологією і праісторією, 15) музикологія⁸.

⁵ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 listopada 1925 r. w sprawie egzaminów magisterskich na wydziałach humanistycznych uniwersytetów. // Dziennik urzędowy Min. W. R. i O. P. Z r. 1926. – Nr. 8 poz. 66. L.13054–IV–25.

⁶ Львівська національна наукова бібліотека (далі – ЛННБ) імені В. Стефаника. Відділ рукописів. Ф. 132 (Львівський університет). Спр. 368 (Матеріали гуманітарного відділу університету Яна Казіміра).

⁷ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 listopada 1925 r. w sprawie egzaminów magisterskich na wydziałach humanistycznych uniwersytetów. // Dziennik urzędowy Min. W. R. i O. P. Z r. 1926. – Nr. 8 poz. 66. L.13054–IV–25.

⁸ ЛННБ імені В. Стефаника. Відділ рукописів. Ф. 132 (Львівський університет). Спр. 368 (Матеріали гуманітарного відділу університету Яна Казіміра). Арк. 2–8.

Було сформульовано, зокрема, і зміст магістерської програми з педагогіки. Перший етап іспитів включав у себе випробування з наступних предметів:

- 1) Загальна психологія;
- 2) Логіка з методологією і теорією пізнання;
- 3) Напис історії філософії;
- 4) Загальна біологія з детальним оглядом організму людини.

Для допуску до іспитів першого етапу з педагогіки студент мав надати документальні підтвердження своєї участі у педагогічному просемінарії протягом принаймні трьох триместрів та володіння принаймні однією з сучасних мов на рівні, що дозволяє читати наукові праці. Другий етап іспитів з педагогіки включав у себе випробування з наступних навчальних дисциплін:

- 1) Педагогіка і дидактика з особливим оглядом спадщини одного з визнаних педагогічних авторів;
- 2) Виховна психологія і експериментальна педагогіка;
- 3) Історія виховання з особливим оглядом історії виховання у Польщі на фоні суспільного розвитку.

Дві самостійні праці, які також були частиною другого етапу магістерського іспиту, виконувалися студентами з проблематики педагогіки та історії виховання. Умовою допуску до складання другого етапу магістерського іспиту було підтвердження участі студента у семінарських вправах з педагогіки і в психологічній лабораторії принаймні протягом трьох триместрів⁹. Диплом магістра педагогіки видавався студентові після встановлення успішних результатів всіх етапів іспиту і виконання всіх вказаних вимог¹⁰.

На виконання постанов Міністерства університетською владою було розроблено “Програму навчання та розклад предметів, що входять до магістерських, вступних та завершальних іспитів на Гуманістичному факультеті Університету Яна Казимира у Львові”¹¹. Даний тип документу мав ключове значення для гуманітарної освіти в академічних школах Польської держави. Поряд з іншими дисциплінами та напрямками навчання у програмі було вказано також психологію і педагогіку. Особливо зверталася увага на умови здачі іспитів з основних та допоміжних предметів, їх порядок, дидактичні форми, умови заліків й допуску до екзаменів, а також порядок захисту магістерської роботи. Стосовно підготовки магістрів педагогіки цей документ містив наступне формулювання: “Програма й вимоги будуть

⁹ Там само. Арк. 2–3.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 listopada 1925 r. w sprawie egzaminów magisterskich na wydziałach humanistycznych uniwersytetów. // Dziennik urzędowy Min. W. R. i O. P. Z r. 1926. – Nr. 8 poz. 66. L.13054–IV–25.

¹¹ Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). Ф. 26. Оп. 7. Спр. 939.

усталені після заснування відповідної кафедри”¹², що свідчило про залежність змісту педагогічної освіти від наявності профільної організаційної структури.

Кафедра педагогіки у Львівському університеті була створена і кадрово заповнена лише в 1937 році, однак навчальні плани свідчать, що програма магістерської підготовки з педагогіки реалізовувалася уже з кінця 1920-х років. До цього часу проблематику вчительської підготовки у Львівському університеті формували окремі навчальні курси дидактичного, історико-педагогічного і психологічного циклу, причому архівні документи містять відомості про дедалі зростаючий інтерес студентів до університетської педагогічної підготовки. Так, у 1925/1926 навч. році у заняттях доцента Зигмунта Кукульського з загальної дидактики (2 год. на тиждень) брало участь близько 500 студентів, а лекції з курсу “Головні течії педагогічної теорії” (2 год. на тиждень) слухали 450 студентів. Наступного навчального року число слухачів зросло – заняття з дисципліни “Вступ до педагогіки” (2 год. на тиждень) відвідували 600 студентів, із “Психології виховання” (1 год. на тиждень) – 350, з “Історії реалістичної педагогіки” (1 год. на тиждень) – 400. Крім того, в окремих групах відбувалися практичні заняття (“вправи”), у яких брало участь 360-400 студентів у кожному триместрі 1927/1928 навч. року¹³.

У 1926/1927 навч. році було анонсовано збагачення і осучаснення лекцій та конфераторіїв з експериментальної педагогіки і педагогіки Й. Песталоцці. Поступово зростав авторитет педагогічної науки на гуманістичному факультеті, чому не в останню чергу сприяв високий рівень викладання лектора, а також зростання вимог щодо педагогічної кваліфікації майбутніх викладачів середніх шкіл. На хвилі зростання числа студентів, що бажали в майбутньому присвятити себе учительській професії, Рада факультету розробила відповідну магістерську програму¹⁴. З кінця 1920-х років у навчальних планах Львівського університету було передбачено окремих розділ, який отримав назву “Педагогічні студії”. Він містив перелік навчальних дисциплін, призначених для вивчення студентами, що мали намір присвятити себе вчительській професії¹⁵. Регулярні в 1930-х роках публікації навчальних планів університету дають змогу прослідкувати еволюцію змісту педагогічної освіти протягом даного десятиліття в контексті викладання навчальних курсів дидактичного, історико-педагогічного та психологічного циклів. Сформований таким чином комплекс навчальних

¹² Там само. Арк.64–65.

¹³ Szmyd K. Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939). – Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003. – s.196–198.

¹⁴ ДАЛО. Ф. 26. Оп. 7. Спр. 939.

¹⁵ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1929/1930. – Lwów: Z pierwszej zwiózkowej drukarni, 1929. – 52 s.

дисциплін становив обов'язковий мінімум для кандидатів на посади вчителів середніх шкіл.

Викладання педагогічних дисциплін у Львівському університеті ускладнювалося неповноцінним кадровим та матеріальним забезпеченням, однак відбувалося без перерв. Основні заняття з дидактики проводив доц. Казимир Сосніцький. Так, у навчальному плані за 1931/32 навч. році за ним були закріплені наступні курси:

- 1) Навчання у народних школах Європи і Америки;
- 2) Дидактичні вправи для нижчих курсів;
- 3) Дидактичні вправи для вищих курсів (всі – 2 год на тиждень протягом всього навчального року)¹⁶.

Протягом 1930-х років навчальні пропозиції К. Сосніцького склалися з трьох незмінних позицій:

- 1) Загальна дидактика або ж Основні проблеми дидактики;
- 2) Дидактичні вправи для нижчих курсів;
- 3) Дидактичні вправи для вищих курсів (всі – 2 год на тиждень протягом всього навчального року)¹⁷.

У 1936/37 навч. році викладацький склад гуманістичного факультету поповнився доцентом педагогіки Мечиславом Земновичем. Протягом цього і наступного навчальних років він викладав такі лекційні курси:

- 1) Організація освіти. Теоретичні основи та їх реалізація в Польщі та інших країнах – 2 год. на тиждень¹⁸;
- 2) Клас як педагогічна проблема – 1 год. на тиждень;
- 3) Вправи у сфері керування класом – 1 год. на тиждень (всі – протягом року)¹⁹.

¹⁶ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 43.

¹⁷ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s.59.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1933. – s. 60.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – 58 s.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 61.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 63.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 64.

¹⁸ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 63.

¹⁹ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 64.

24 липня 1938 року професором новоствореної кафедри педагогіки Львівського університету було номіновано Богдана Суходольського²⁰. Вслід за офіційним призначенням було надіслано розпорядження Міністерства, яким затверджувалося аудиторне навантаження нового завідувача кафедри. Так, навчальні плани за 1938/1939 навч. рік містили наступний перелік курсів:

- 1) Сучасні педагогічні системи у зв'язку з поглядом на світ – 2 год. на тиждень;
- 2) Проблеми культури ХХ ст. – 1 год. на тиждень;
- 3) Педагогічний просемінар для слухачів зі спеціалізації “педагогіка” – 2 год. на тиждень;
- 4) Педагогічний семінар для слухачів зі спеціалізації “педагогіка” – 2 год. на тиждень.
- 5) Практичні заняття з педагогіки, загальної дидактики та організації шкільництва для кандидатів на учителів середніх шкіл – 2 год. на тиждень, для студентів гуманістичного та математично-природничого факультетів, які готувалися до складання учительського іспиту (всі – протягом року)²¹.

Як видно з наведеної номенклатури дидактичних курсів, протягом 1930-х років навчальним планом передбачалося формування у студента комплексу базових теоретичних знань з дидактики і закріплення їх у ході практичних занять. Розмежування практичних занять для слухачів I–II і III–IV років навчання свідчило про прагнення творців змісту вчительської підготовки сформувати ступеневий підхід до оволодіння вміннями та навичками, необхідними для майбутньої педагогічної діяльності. Суттєве розширення змістового наповнення дидактичного сегменту вчительської підготовки у 1938/39 навч. році стало можливим завдяки створенню самостійної кафедри педагогіки. Розвинути потенціал завадив початок II Світової війни, яка змінила суспільно-політичні, етнокультурні і освітні реалії в регіоні.

Історико-педагогічний сегмент учительської підготовки студентів Львівського університету був представлений навчальними дисциплінами, викладання яких забезпечувала кафедра історії освіти і шкільництва на чолі з проф. Станіславом Лемпіцьким. Цикл відповідних дидактичних пропозицій складався з двох частин – лекційної і практичної. Номенклатура лекційних курсів змінювалася щороку і стосувалися різноманітних проблем з історії шкільництва та педагогічної думки. Так, у планах університету 1929/1930 навч. року даний цикл був представлений наступними позиціями:

²⁰ ДАЛО. Ф. 26. Оп. 7. Спр. 1582. Арк.88.

²¹ Там само. Арк.92.

- 1) Освітня реформа XVIII ст. з присвяченням особливої уваги Польщі (2 год. на тиждень, протягом року);
- 2) Львівський університет (1 год. на тиждень, I і II триместри)²².

Протягом 1930-х років студенти, які готували себе до педагогічної професії, слухали також лекції з таких історико-педагогічних курсів:

- 1) Вступ до історії освіти в Польщі (1 год. на тиждень, I і II триместри);
- 2) Державне виховання (2 год. на тиждень, III триместр)²³;
- 3) Вступ до історії освіти в Польщі (1 год. на тиждень)²⁴;
- 4) Нарис історії освіти і шкільництва (2 год. на тиждень);
- 5) Методика нормативних вправ у шкільному навчанні (1 год. на тиждень)²⁵;
- 6) Коменський і коменіанізм на фоні педагогіки XVII ст. і пізніших часів (1 год. на тиждень);
- 7) Польські виховні традиції (1 год. на тиждень)²⁶;
- 8) Історія польських університетів з присвяченням особливої уваги Польщі (1 год. на тиждень);
- 9) Письменники-педагоги польського Просвітництва (2 год. на тиждень)²⁷;
- 10) Польська виховна ідеологія XIX-XX ст. (1 год. на тиждень)²⁸;
- 11) Освіта жінок протягом століть з присвяченням особливої уваги Польщі (1 год. на тиждень)²⁹.

Науково-практична частина історико-педагогічного сегменту вчительської підготовки включала в себе просемінар та семінар з історії освіти і шкільництва. Їхні засідання відбувалися двічі на тиждень протягом навчального року. Учасниками просемінару були студенти I-II років навчання, а семінару – студенти III-IV років³⁰.

²² Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1929/1930. – Lwów: Z pierwszej zwiózkowej drukarni, 1929. – s. 28–29.

²³ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 58.

²⁴ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 59.

²⁵ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1933. – s. 59–60.

²⁶ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 58.

²⁷ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 60.

²⁸ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 63–64.

²⁹ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 63–64.

³⁰ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1929/1930. – Lwów: Z pierwszej zwiózkowej drukarni, 1929. – s. 28–29.; Uniwersytet Jana Kazimierza we

Архівні документи свідчать, що регулярна підготовка в рамках факультативного семінару історії освіти та шкільництва у Львівському університеті відбувалася з першої половини 1920-х років. Зберігся “Протокол свідочств, занять і семінарів”, у якому знаходимо списки слухачів, учасників практичних занять і семінарів з історії освіти та шкільництва у 1925–1939 роках (приблизно 500 осіб). Цей документ містить відомості щодо кількості студентів, тем семінарських робіт (рефератів, рецензій, контрольних робіт), результатів успішності та висновки професора про семінарські роботи.

З плином часу категорій запроTOCOLьованої інформації ставало щоразу менше. Наприклад, у 1938 р. відповідний документ обмежувався лише списком осіб, які закінчили просемінар та семінар, кількістю годин проведених на заняттях і кінцевими оцінками. Також варто зазначити, що наприкінці 1930-х років значно зменшилася кількість бажаючих обрати дану спеціалізацію, що безперечно свідчить про згасання початкового ентузіазму в дослідженнях кафедральної проблематики. Так, у 1925/1926 навч. р. в просемінарах і семінарах з історії освіти та шкільництва брали участь 79 слухачів, а в 1938/1939 навч. р. – лише 22 студенти³¹.

Згідно з документацією, в роботі семінару найчастіше брали участь студенти гуманітарних напрямів підготовки (бл. 80 %), але на заняття записувалися й правники, теологи чи представники математично-природничих спеціальностей. Найбільша кількість слухачів з’являлася в першому триместрі, а потім поступово зменшувалася, проте ніколи число осіб у групі не було меншим за 20³². Навчальні заняття з історії освіти користувалися попитом у студентів через пізнавальне зацікавлення, викликане інтелектуальним пошуком, однак більш поширеним був практично-фаховий інтерес, викликаний бажанням у майбутньому здобути посаду вчителя³³.

Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 58.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 59.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1933. – s. 59–60; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 58.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 60.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 63–64; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 63–64.

³¹ ДАЛО, Ф. 26, Оп. 7, Спр. 1107. Арк.2–6.

³² Там само.

³³ ДАЛО, Ф. 26, Оп. 7, Спр. 1060.

Підготовка студентів здійснювалася з суворим дотриманням дидактичних вимог. Існував програмний зв'язок і тематична послідовність просемінарських і семінарських занять. Згідно з регламентом, члени просемінару впродовж першого триместру мали скласти іспит з історії виховання за університетським підручником Станіслава Кота. Упродовж наступних двох триместрів студенти складали колоквіум на основі лекцій з історії освіти і виконували в кожному триместрі так званий визначений обов'язковий мінімум самостійних робіт, а саме – письмовий реферат, бібліографічна робота, колоквіум з лекційного матеріалу і рецензії. Невиконання бодай однієї з вимог регламенту унеможливило здобуття свідоцтва про завершення семінару. Правом відвідувати семінарські заняття користувалися лише слухачі просемінарських занять, які отримали оцінку не нижче ”задовільно”. Також професор мав право провести вступний екзамен чи вимагати від кандидата здачі самостійного письмового реферату³⁴.

Як свідчать документи, реалізація змістового компоненту історико-педагогічної освіти у Львівському університеті була чітко регламентована. Безперечно, це створювало належні умови для забезпечення майбутніх вчителів ґрунтовними знаннями зі сфери історії шкільництва та педагогічної думки, а також сприяло розвитку науково-дослідного потенціалу львівського студентства.

У переліку обов'язкових для вивчення майбутніми педагогами навчальних дисциплін були присутні й окремі курси психологічного циклу. Так, у 1931/32 навч. році студенти записувалися на курси “Розвиток мислення в дітей” (2 год. на тиждень, III триместр)³⁵, у 1935/36 навч. році – “Розвиток мислення у дітей” (1 год. на тиждень, повний рік)³⁶, у 1936/37 і 1937/38 навч. роках – “Вправи з педагогічної психології” (2 год. на тиждень, повний рік)³⁷. Втім, особливе значення для вчительської підготовки психологічних дисциплін і обов'язковий характер участі майбутніх магістрів педагогіки в заняттях у психологічній лабораторії, спонукає звернути увагу на повну номенклатуру навчальних дисциплін, викладання яких забезпечував Інститут Психології. Так, у 1929/30 навч. році студенти записувалися на наступні курси:

1) Загальна психологія – 1 год. на тиждень.

³⁴ ДАЛО, Ф. 26, Оп. 7, Спр. 1315. Арк. 3–4.

³⁵ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 42–43.

³⁶ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 61.

³⁷ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 63.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 64.

- 2) Психологічні вправи для нижчих курсів – 3 год. на тиждень.
 - 3) Психологічні вправи для вищих курсів – 4 год. на тиждень.
 - 4) Самостійні роботи з експериментальної психології – 4 год. на тиждень.
 - 5) Читання та інтерпретація науково-психологічних праць – 2 год. на тиждень.
- (усі – повний навчальний рік)³⁸.

Як і пропозиції кафедри історії освіти і шкільництва, навчальні курси Інституту Психології склалися з лекційного і практичного сегментів. Протягом 1930-х років студенти слухали лекційні курси з “Основ психології” (2 год. на тиждень протягом цілого навчального року)³⁹ і ще одного або декількох курсів, які щороку змінювалися. Серед таких змінних позицій навчальні плани університету подають наступні:

- 1) Психологія волі (2 год. на тиждень)⁴⁰;
- 2) Психологія мислення (2 год. на тиждень)⁴¹;
- 3) Психічне життя і нервова система (2 год. на тиждень);
- 4) Інтелектуальні процеси (1 год. на тиждень)⁴²;
- 5) Психологія волі (1 год. на тиждень)⁴³;
- 6) Теорія суджень (1 год. на тиждень)⁴⁴;

³⁸ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1929/1930. – Lwów: Z pierwszej zwiózkowej drukarni, 1929. – s. 27.

³⁹ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 42–43.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 43.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1933. – s. 43.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 40–41.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 44.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 46–47; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 47–48.

⁴⁰ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 42–43.

⁴¹ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 43.

⁴² Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1933. – s. 43.

⁴³ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 40–41.

⁴⁴ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 44.

- 7) Методи психології (2 год. на тиждень);
- 8) Психологія навичок (1 год. на тиждень)⁴⁵.
- 9) Прояви волі у проблематиці психологічних досліджень (1 год. на тиждень)⁴⁶. Усі вказані навчальні предмети читалися протягом цілого навчального року.

Навчальні заняття з дотичної до педагогіки психологічної проблематики проводив також доцент філософії і психології Роман Ингарден. Серед пропонованих ним курсів були, зокрема, “Про відчуттєве спостереження і його пізнавальні вартості” (2 год. на тиждень, I і II триместри)⁴⁷, “Вчення про слово і судження” (2 год. на тиждень, III триместр)⁴⁸, “Основні проблеми сучасної етики” (4 год. на тиждень, III триместр)⁴⁹ тощо.

З огляду на модель експериментальної, вікової і педагогічної психології, яка використовувалася у Львівському університеті особлива роль надавалася практичним заняттям з наведених галузей психології. Даний сегмент психологічної освіти студентів Університету Яна Казимира складався з незмінного комплексу навчальних курсів доц. М. Кройца, кожен з яких був розрахований на повний навчальний рік. Ось вичерпний перелік цих курсів:

- 1) Психологічні вправи для нижчих курсів – 4 год. на тиждень.
- 2) Психологічні вправи для вищих курсів – 4 год. на тиждень.
- 3) Самостійні роботи з експериментальної психології – 6 год. на тиждень.
- 4) Читання та інтерпретація науково-психологічних праць – 2 год. на тиждень⁵⁰.

⁴⁵ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 46–47.

⁴⁶ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 47–48.

⁴⁷ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 42.

⁴⁸ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 43.

⁴⁹ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 47.

⁵⁰ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 42–43.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 43.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1933. – s. 43.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we

На засіданнях семінару для слухачів перших двох років навчання підіймалася проблематика теорії тестів і методології психологічних досліджень. Учасники обговорювалися й аналізувалися результати власних навчальних експериментів, які стосувалися пам'яті, уваги, розуму, навчання, чуттєвих реакцій тощо. Наприклад, у I триместрі 1929/30 навч. року в заняттях брало участь 56 студентів, у II – 34, в III – 30 студентів; у 1930/31 навч. році, відповідно – 82, 28 і 24 студенти⁵¹.

Студенти III і IV років навчання на практичних заняттях психологічного семінару ознайомлювалися з апаратурою для психотехнічних досліджень і поглиблювали свої знання з психологічної теорії та методики. Ці знання поєднувалися з практикою під час занять у Психологічній консультації. Крім цього учасники самостійно опрацьовували теми простих психологічних експериментів, аналізували труднощі, шукали альтернативні шляхи і пропонували власні пропозиції вирішення проблем.

В рамках практичних занять й тлумачення праць з психології студенти вивчали, зокрема, дослідження німецьких емпіричних психологів, що стосувалися продуктивності розумової праці. Емпіричні праці й аналіз теорії увінчувалися рефератами психологічних трактатів. Протягом 1930-х років число учасників практичних занять з психології суттєво зросло. Так, в I триместрі 1929/30 навч. року в заняттях психологічного семінару для брало участь 15 студентів III-IV років навчання, у II і III триместрах – по 10 студентів. Натомість у 1930/31 навч. році, відповідно – 26, 18 і 17 студентів⁵². Таким чином, зв'язок педагогіки з психологією, що склався у Львівському університеті з середини XIX ст., протягом міжвоєнного періоду зміцнювався через вирішення спільних практичних завдань та інтеграцію змістового наповнення учительської підготовки студентів.

Перелік навчальних дисциплін, призначених для кандидатів на посади вчителів середніх шкіл, окрім трьох основних циклів – дидактичного, історико-педагогічного і психологічного – періодично доповнювався також спеціальними курсами з методики викладання окремих навчальних предметів. Їх викладали фахівці з відповідних профільних дисциплін – професори або лектори без наукових ступенів, часто – директори львівських гімназій або досвідчені вчителі. Так, протягом 1930-х років

Lwowie, 1934. – s. 40–41.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 44.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 46–47; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 47–48.

⁵¹ Szmyd K. Tworcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860-1939). / Kazimierz Szmyd. – Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2003. – s. 315.

⁵² Там само. – s.316.

студенти слухали лекції професора Юліуша Кляйнера “Читання класики польської літератури у середній школі” в обсязі 2 год. на тиждень⁵³, Зигмунта Герстманна “Основи читання літературних творів у середній школі” (1 год.) і “Проблеми історії літератури у школі” (1 год.)⁵⁴, професора Генріха Гертнера “Теорія граматики і практичне навчання польської мови у середніх школах” в обсязі 2 год. на тиждень⁵⁵, Ришарда Скульського “Вправи з дидактики польської мови” (3 год.)⁵⁶, професора Зигмунта Черного “Дидактика французької мови для середніх шкіл” (1 год. протягом року), професора Генріха Гертнера “Методика словникових вправ” (2 год. протягом року)⁵⁷, Еви Малечинської “Навчання історії у середній школі (з відвідуванням шкільних занять)” (2 год.)⁵⁸, Адольфа

⁵³ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 57.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 59.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1933. – s. 59.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 58.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 60.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 63–64; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 64.

⁵⁴ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok akademicki 1930/1931 i Skład uniwersytetu w latach akademickich 1930/31 i 1931/32. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1931. – s. 58.

⁵⁵ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 59.

⁵⁶ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1933/34. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1933. – s. 60.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 58–59.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 61.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 64; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 64.

⁵⁷ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 58–59.

⁵⁸ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 59.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 61.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 64.

Беднарівського “Дидактика латинської мови ” (2 год.), “Дидактика грецької мови” (2 год.)⁵⁹ та “Методика навчання грецької та латинської мови у чотирирічній гімназії та гуманістичному і класичному загальноосвітньому ліцеї”⁶⁰, Юліуша Куяса “Головні проблеми навчання мови у нових гімназіях”⁶¹, “Вивчення мови у перших двох класах гімназії” (2 год.) та “Мовні проблеми у I класі загальноосвітнього ліцею” (2 год.)⁶², Мечислава Гембаровича “Історія мистецтва як шкільний предмет” (1 год.)⁶³, Казимира Маєвського “Навчання античного мистецтва і культури у середній школі” (1 год.)⁶⁴, Людвіка Федоровського “Теорія фізичного виховання” (1 год.) і “Практичні вправи для кандидатів на вчительські посади” (4 год.)⁶⁵. Усі навчальні курси були розраховані на повний навчальний рік. Вивчення методики викладання окремих навчальних предметів доповнювало і збагачувало зміст учительської підготовки актуальним досвідом практикуючих педагогів середніх навчальних закладів міста, що дозволяло студентам Львівського університету переймати цінні дидактичні знання та вміння у досвідчених педагогів.

Аналіз навчальних планів Львівського університету свідчить, що зміст учительської підготовки протягом 1930-х років за головними складовими –

mierza we Lwowie, 1936. – s. 64; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 65.

⁵⁹ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów oraz Skład uniwersytetu w roku akademickim 1932/33. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1932. – s. 60.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 59.

⁶⁰ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1934/35. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1934. – s. 61.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 63–64; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 64.

⁶¹ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1935/36. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1935. – s. 79.; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 64.

⁶² Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 65.

⁶³ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 64; Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 65.

⁶⁴ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1937/38. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1937. – s. 65.

⁶⁵ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Spis wykładów na rok akademicki 1936/37. – Lwów: Nakładem Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, 1936. – s. 66.

дидактичною, психологічною та історико-педагогічною – повністю відповідав затвердженій Міністерством магістерській програмі з педагогіки, доповнюючи її методикою викладання окремих шкільних предметів. Подальші дослідження з даної проблематики покликані поширити її на попередній і наступний часовий періоди, здійснивши при цьому аналітичне порівняння змісту педагогічної освіти у Львівському університеті доби Австро-Угорщини, Польської держави і повоєнної УРСР.

Summary

Master's Program on Pedagogy as a Source for the Essential Content Component of Pedagogical Training of Lviv University Students during the Inter-War Period

The article is dedicated to the exploration of the sources of the establishment of the essence of the university stage of secondary school teachers' preparation in inter-war Poland on the basis of the master's program approved by the subject ministry on pedagogy, as well as the peculiarities of its implementation within the educational process at Lviv University. Laws and subordinate legislation of the Second Polish-Lithuanian Commonwealth regulating due constituent of higher education and the curriculum of Jan Kazimir University in Lviv have been analyzed.

Keywords: Lviv University, master's degree, pedagogy, the Interwar Period.

Mirosław ŁAPOT

Żydowskie szkolnictwo handlowe we Lwowie w okresie międzywojennym¹

Słowa kluczowe: Żydzi, Lwów, szkolnictwo handlowe, okres międzywojenny.

1. Demografia i struktura zawodowa ludności żydowskiej we Lwowie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej

Diaspora żydowska we Lwowie była trzecim po Warszawie i Łodzi największym skupiskiem starozakonnych w Drugiej Rzeczypospolitej. Według spisu ludności przeprowadzonego w roku 1921 we Lwowie mieszkało 76 854 Żydów, stanowili 35% mieszkańców miasta. Była to najwyższa wartość owego wskaźnika w historii Lwowa; co prawda w 1931 r. liczba Żydów lwowskich wzrosła niemal do 100 tysięcy (99 595), ale odsetek zmalał do 31,9%².

Struktura zawodowa ludności żydowskiej ukazuje jej duże skupienie w handlu. Jak wyjaśnia Waław Wierzbieniec:

Na wynikającą z wielu uwarunkowań historycznych koncentrację Żydów w określonych działach gospodarki oddziaływały zarówno czynniki zewnętrzne, polegające na utrudnieniu im dostępu do niektórych zawodów lub wręcz eliminowaniu z nich, a także poziom i dynamika rozwoju ekonomicznego województwa, oraz wewnętrzne, wpływające z charakteru odrębności etnicznej i wyznaniowej. Te drugie skłaniały do podejmowania aktywności zawodowej w dziedzinach, gdzie aktywność taką przejawiało już wielu współziomków, jak również w warunkach umożliwiających przestrzeganie zasad religijnych³.

¹ Opracowanie artykułu zostało sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (DEC-2011/01/D/HS6/03173).

² Sz. Bronsztejn, *Ludność żydowska w Polsce w okresie międzywojennym. Studium statystyczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963, s. 114; B. Wasutyński, *Ludność żydowska w Polsce w wiekach XIX i XX. Studium statystyczne*, Warszawa 1930, s. 107, 279.

³ W. Wierzbieniec, dz. cyt., s. 130. Zob. też: I. Wielikij, *Jak Jewreji zarabljali „na žittja”*, [w:] *Hebrejskij use-swit Galiczini*, „ji”. Niezależny kulturologiczny czasopis”, nr 48, Lwów 2007,

Poniższa tabela zawiera dane na temat źródeł utrzymania ludności żydowskiej w województwie lwowskim (tabela 1).

Tabela 1. Źródła utrzymania ludności żydowskiej i nieżydowskiej województwa lwowskiego według działów gospodarki w latach 1921 i 1931 (%)

Dział gospodarki	Ludność żydowska %	Ludność pozostała %	Ludność żydowska %	Ludność pozostała %
	1921	1921	1931	1931
Rolnictwo	10,5	78,8	9,6	76,4
Górnictwo i przemysł	23,2	7,6	29,9	9,7
Handel i ubezpieczenia	45,4	1,4	42,7	1,7
Komunikacja i transport	2,4	3,0	2,9	3,0
Służba publiczna i wolne zawody	5,3	3,2	7,8	3,3
Służba domowa	1,9	1,2	0,6	1,7
Pozostali	11,3	4,8	6,5	4,2
Razem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: W. Wierzbieniec, *Żydzi w województwie lwowskim w okresie międzywojennym*, Rzeszów 2003, s. 133.

Strukturę zawodową Żydów w całej Polsce przedstawiają dane zamieszczone w tabeli 2.

Tabela 2. Struktura zawodowa ludności żydowskiej w 1931 r. (%)

Źródło utrzymania	Polska	Żydzi
Rolnictwo	60,1	4,0
Przemysł i rzemiosło	19,3	42,2
Handel	6,1	36,6
Komunikacja	3,6	4,5
Szkolnictwo i kultura	1,0	2,3
Służba domowa	1,5	0,7
Inne	7,9	9,7

Źródło: *Żydowska mozaika polityczna w Polsce 1917–1927. (Wybór dokumentów)*, wybór i oprac. Cz. Brzoza, Kraków 2003, s. 6.

Inflacja w latach 1919–1923 zwiększyła obroty handlowe (lokowanie w towarach zapobiegało utracie wartości pieniądza) i ułatwiła eksport, koniunktura

s. 32–35; T. Gąsowski, *Struktura społeczno-zawodowa Żydów galicyjskich na początku XX w.*, „Biuletyn Żydowskiego Instytutu Historycznego” 1988, nr 1–2, s. 61–75.

jednak okazała się nietrwała. Reforma Władysława Grabskiego w 1924 r. powstrzymała dewaluację pieniądza, lecz nie zapobiegła kryzysowi w gospodarce polskiej. Realizacja reform skarbowych wymagała podwyższenia podatków, te zaś przyczyniły się do licznych bankructw zakładów produkcyjnych i handlowych.

Sytuacja ta dotknęła również kupców, rzemieślników oraz robotników żydowskich. Wielki kryzys gospodarczy w roku 1929 ujawnił, iż struktura zawodowa ludności żydowskiej była niedostosowana do zmieniających się warunków ekonomicznych. Handel zamierał wskutek osłabienia siły nabywczej klienta – chłopa otrzymującego grosze za produkty rolne, lub robotnika, który właśnie stracił pracę w bankrutującej fabryce lub u rzemieślnika zamykającego zakład bądź ograniczającego produkcję. Zwalniani z pracy rzemieślnicy otwierali nowe zakłady, zwiększając konkurencję mimo spadku obrotów w tym dziale gospodarki. Nędza handlu i rzemiosła żydowskiego pogłębiała się tym bardziej, że zawody te zwyczajowo dziedziczyły następne pokolenia⁴. Ponadto mniejszości żydowskiej doskwierał bojkot handlu i wytwórczości, propagowany przez środowiska narodowe.

2. Początki żydowskiego szkolnictwa handlowego w Galicji i we Lwowie

Geneza żydowskich szkół handlowych sięga początków XIX w. Pierwszą w Galicji żydowską szkołę handlową uruchomiono 8 lutego 1818 r. w Brodach, gdzie powstała 3-klasowa szkoła realna o profilu handlowym. W Tarnopolu w 1829 r. podobną szkołę stworzył Józef Perl. Natomiast w Krakowie istniejącą już szkołę na Kazimierzu w roku 1837 przemianowano na 4-klasową Szkołę Przemysłowo-Handlową Izraelicką⁵.

Warto podkreślić, iż w owym czasie masy żydowskie, po nieudanej próbie zaprowadzenia siłą oświaty publicznej na przełomie XVIII/XIX w. przez Herza Homberga, odnosiły się niechętnie do wszelkich form kształcenia poza ustalonym wielowiekową tradycją systemem wychowania religijnego – w chederze i jesziwie. Nawet wspomniane szkoły w Brodach, Tarnopolu i Krakowie spotykały się z oporem starozakonnych. Były one swego rodzaju eksperymentem oświatowym, sondującym gotowość środowiska żydowskiego do włączenia się w nurt życia społeczno-gospodarczego państwa i wyjścia poza mury getta narzuconego przez tradycję. Ich założyciele i pracujący w nich nauczyciele byli zwolennikami *haskali*, oświecenia żydowskiego.

Korzystniejsze warunki dla rozwoju szkół świeckich, w tym i zawodowych, przeznaczonych dla mniejszości żydowskiej, przyniosła autonomia galicyjska.

⁴ J. Tomaszewski, *Zarys dziejów Żydów w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1990, s. 54–57.

⁵ Szerzej na temat szkolnictwa zawodowego wśród Żydów w Galicji zob. K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1918*, Częstochowa 2000, *passim*.

Wynikały one m.in. z objęcia wszystkich dzieci w wieku od 6 do 12 lat obowiązkiem szkolnym. Dla Żydów tworzono szkoły ludowe uwzględniające ich obyczajowość i religię. Ponadto korzystając z autonomii, ludność żydowska powoływała towarzystwa oświatowe utrzymujące własne szkoły, które miały status szkół prywatnych, lecz mogły uzyskać, po spełnieniu odpowiednich wymagań, prawa szkół publicznych. Jedną z gałęzi powstającego wówczas świeckiego szkolnictwa żydowskiego było szkolnictwo zawodowe.

Szkolnictwo handlowe w Galicji zaczęło przybierać jednolite formy organizacyjne dopiero pod koniec XIX w. pod rządami Rady Szkolnej Krajowej. Okazuje się, że jego prekursorami byli Żydzi samborscy oraz tarnowscy, którzy w swoich miastach założyli szkoły, odpowiednio w latach 1891 i 1900, kształcące kadry w handlu, bankowości i do obsługi instytucji publicznych⁶. Były to szkoły prywatne 2-klasowe. Duże zasługi w kształceniu zawodowym młodych Żydów oddały także szkoły fundacyjne Maurycygo i Klary Hirschów.

W samym Lwowie pierwszymi państwowymi placówkami kształcenia zawodowego były szkoły uzupełniające, otwierane przy szkołach ludowych z myślą o młodzieży kształcącej się zawodowo u prywatnych majstrów. Na przełomie wieków przy Żeńskiej Szkole Wydziałowej im. Królowej Jadwigi we Lwowie istniejący kurs handlowy przeorganizowano w dwuletnią szkołę zawodową. Dostrzegając potrzebę kształcenia wyższych kadr sektora ekonomicznego gospodarki, w 1899 r. RSK zezwoliła na otwarcie Wyższej Szkoły Handlowej, którą trzy lata później przekształcono w Akademię Handlową we Lwowie⁷.

Rozwijające się na przełomie XIX i XX w. szkolnictwo handlowe wynikało z przemian zachodzących w życiu gospodarczym Galicji. Wówczas to wykształcił się kapitalistyczny model handlu. Tradycyjny targ stopniowo ograniczał się do wymiaru lokalnego, a główny ciężar wymiany towarowej przypadł stałym miejscom sprzedaży, czyli sklepom, a także punktom handlu hurtowego. Rozwiniął się także sektor finansowy. Jak pisze autor monografii galicyjskiego szkolnictwa zawodowego Jerzy Krawczyk:

Brak wykształconych kadr dawał się odczuć nie tylko w kupiectwie, ale i w instytucjach publicznych – bankach, stowarzyszeniach kredytowych czy handlowych biurach kolejowych. Wykwalifikowanych urzędników sprowadzano do Galicji z innych krajów monarchii⁸.

Nastąpiła zatem specjalizacja branżowa i wyłoniły się nowe zawody: transportowcy, maklerzy, agenci, urzędnicy obsługujący korespondencję i sprzedaż, komisjonerzy, księgowi, kasjerzy. Przygotowanie owych grup pracowników wymagało odpowiednich lokalnych placówek oświatowych. Powstające zatem „w Galicji szkoły handlowe kształciły nie tylko dla handlu i księgowości, lecz i dla administracji samorządowej i krajowej, przyczyniając się do upowszechnienia

⁶ Tamże, s. 135.

⁷ J. Krawczyk, *Galicyjskie szkolnictwo zawodowe w latach 1860–1918*, Kraków 1995, s. 227–232.

⁸ Tamże, s. 240–241.

nienia edukacji ekonomicznej, zwłaszcza wśród pracowników umysłowych”⁹. Z uwagi na zarysowane potrzeby ówczesnej gospodarki galicyjskiej, szkoły handlowe, w odróżnieniu od przemysłowych (rzemieślniczych), dawały niemal gwarancję zatrudnienia.

3. Żydowskie szkoły handlowe w okresie międzywojennym

a. Koedukacyjna Szkoła Handlowa Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej

Żydzi lwowscy pierwszą szkołę handlową powołali już w niepodległej Polsce. Otóż w roku 1919 Żydowskie Towarzystwo Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie (ŻTSLiŚ), jak wskazuje nazwa – zakładające głównie szkoły powszechne i średnie ogólnokształcące, utworzyło szkołę handlową. Jej założenie wiązało się z rozkwitem życia gospodarczego po I wojnie światowej i powstającymi wówczas bankami, towarzystwami kredytowymi i ubezpieczeniowymi, spółkami. Celem szkoły było wypełnienie luki na rynku sił biurowych i pomocniczych w handlu poprzez kształcenie pracowników przedsiębiorstw handlowych, biur, instytucji kredytowych itp.

Początkowo była to szkoła 2-klasowa z kursem przygotowawczym (typ austriacki)¹⁰. Mieściła się przy ul. Zygmuntowskiej 17 wraz z pozostałymi placówkami ŻTSLiŚ (gimnazjum, seminarium hebrajskim, szkołą powszechną i freblówką). Gdy jednak pojawiła się konieczność ściślejszego związania ze środowiskiem kupieckim, odróżnienia od szkół ogólnokształcących i zapewnienia nieskrępowanego rozwoju, szkołę oddzielono od ŻTSLiŚ i poddano pod nadzór powołanego w tym celu Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie (ŻTSH). Miało ono ścisły związek z lwowskim środowiskiem handlu i usług finansowych. Kierownikiem został Juliusz Eisler. W zarządzie szkolnym zasiadali przewodniczący Stowarzyszenia Kupców Żydowskich we Lwowie Karol Eisenstein, właściciel drukarni Ignacy Jäger i urzędnicy bankowi: Ignacy Grünberg, Jerzy Wolfram i Jakub Hirschsprung¹¹.

W 1922 r. ŻTSH uzyskało koncesję na prowadzenie szkoły, którą zreformowano. Zgodnie z ówczesnymi wymogami w odniesieniu do szkół handlowych przekształcono ją w placówkę 3-letnią z nowym programem przedmiotów ogólnokształcących. Zlikwidowano kurs przygotowawczy, a wprowadzono jednoroczny kurs handlowy, a także nowe przedmioty – m.in. księgowość bankową

⁹ Tamże, s. 262.

¹⁰ Centralny Derżawnyj Archiw Ukraini u Lwowie (CDIAUL), fond 179, opis 4, sygn. 2290, k. 34; sygn. 2291, k. 6–7.

¹¹ CDIAUL 701, 2, 875, k. 4–18. Zob. także *Statut Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej*, tamże, k. 1–3.

i fabryczną. Placówkę przeniesiono na ul. Zygmuntowską 9, a jej dyrektorem został dr Leon Finsterbusch. Od roku szkolnego 1924/1925 oficjalna nazwa szkoły brzmiała: 3-klasowa Koedukacyjna Szkoła Handlowa Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie¹². Była to wówczas jedyna tego typu szkoła żydowska w Małopolsce.

Plan nauczania dostosowano do obowiązujących przepisów oświatowych. Główny nacisk kładziono na przygotowanie kadr obsługujących rynek finansowy, nie zaś zajmujących się handlem bezpośrednim.

Tabela 3. Plan nauczania w 1928 r.

Lp.	Przedmiot	Klasa I – godzin tygo- dniowo	Klasa II – go- dzin tygo- dniowo	Klasa III – go- dzin tygodnio- wo	Kurs jedno- roczny
1.	Język polski	4	4	4	4
2.	Język niemiecki	3	3	3	3
3.	Księgowość	4	3	3	4
4.	Rachunki	4	3	3	4
5.	Nauka o handlu i wekslach	3	2	2	4
6.	Korespondencja polska	—	2	1	2
7.	Korespondencja niemiecka	—	2	1	2
8.	Towaroznawstwo	2	3	3	2
9.	Geografia gospodarcza	—	2	3	—
10.	Historia	3	3	3	3
11.	Stenografia	2	1	1	2
12.	Religia	2	2	2	2
13.	Kaligrafia	2	—	—	2
	Razem	30	30	32	34

Źródło: 179, 4, 2286, k. 17–18.

Obok planów również program oraz metody nauczania poszczególnych przedmiotów – w porównaniu z czasami austriackimi – uległy zmianie. W historii zarzucono dawny system ujmowania procesu historycznego następującymi po sobie datami na rzecz przeglądu historii w związku z procesami społecznymi i gospodarczymi, geografia zaś była wykładana metodą heurezy. Ponadto rozszerzono treści nauczania przedmiotów zawodowych. Przyjmowano uczniów obu płci po siedmiu klasach szkoły powszechnej lub trzech gimnazjum¹³.

¹² CDIAUL 179, 4, 2284, k. 12.

¹³ W sprawozdaniu z posiedzenia rady pedagogicznej z 23 czerwca 1931 r. nauczyciel Wolfram uznał, że w klasie sprawiającej kłopoty wychowawcze (kilku uczniów) powodem jest „dziwnie i wyjątkowo niedobry system koedukacyjny [...]”. Jeżeli w klasach i latach innych system

Szkoła miała stabilną pozycję wśród placówek oświatowych we Lwowie. Z jej oferty edukacyjnej w latach 1918–1927 corocznie korzystało około 200–300 uczniów. Większość wydatków pokrywały wpływy z czesnego.

Tabela 4. Frekwencja w okresie 1918–1927

Rok	1918/ 19	1919/ 20	1920/ 1921	1921/ 22	1922/ 23	1923/ 24	1924/ 25	1925/ 26	1926/ 27	1927/ 28
Liczba uczniów na kursie przygotowawczym	97	54	21	44	36	.	.	.	.	.
w szkole 2-letniej	173	282	120	151	245	256	.	.	.	.
Liczba uczniów w szkole 3-letniej	.	.	.	.	.	.	190	158	128	155
Kurs jednoroczny	38	40	16	38	64	50	74	41	37	48
Liczba absolwentów	80	140	97	79	129	178	62	96	71	.

Źródło: CDIAUL 179, 4, 2284, k. 13.

W latach 1926–1930 zakupiono nowe pomoce dydaktyczne i sprzęty szkolne, dotarto też do szerszych kręgów społeczeństwa, zyskując zainteresowanie drobnych kupców, rzemieślników i robotników. Zwiększyła się jednak liczba uczniów korzystających z ulg – około 15% uczyło się bezpłatnie, a 60% korzystało ze zniżek¹⁴.

W 1928 r. w szkole uczyli: religii dr Lempert, języka polskiego i stenografii Franciszka Jolles-Wattowa, niemieckiego i geografii Fryderyka Rottenstreich i Róża Kreps, księgowości i matematyki Jerzy Wolfram, kaligrafii Leon Hirschsprung, ćwiczeń cielesnych Gerszon Zipper, polskiego i niemieckiego Fryderyk Hirschhorn, historii Abraham Roth, matematyki Gelobter, korespondencji niemieckiej i polskiej Leon Hirschsprung, przyrodoznawstwa R. Kreps¹⁵. W świetle sprawozdania L. Hirschsprunga z 28 czerwca 1930 r., sporządzonego na podstawie hospitacji wszystkich przedmiotów, analizy dzienników i prac pisemnych, działalność wychowawczą prowadzono podczas pogadanek, wycieczek do muzeów lwowskich, browarów, Panoramy Raclawickiej, obchodów imienin marszałka Józefa Piłsudskiego i Konstytucji 3 maja¹⁶. W pierwszym półroczu 1931/1932 zwiedzono Targi Wschodnie i obserwatorium astronomiczne przy Politechnice Lwowskiej, przeprowadzono pogadanki o działalności zmarłego ministra oświaty Sławomira Czerwińskiego, o skutkach alkoholizmu,

powyższy był właśnie bodźcem dla strony męskiej w nauce, to w roku bieżącym wywieranie wpływu chroma [...]”. 179, 4, 2285, k. 19

¹⁴ CDIAUL 179, 4, 2291, k. 8.

¹⁵ CDIAUL 179, 4, 2284, k. 16–27.

¹⁶ CDIAUL 179, 4, 2285, k. 16

o oszczędności, obchodzono rocznicę odzyskania przez Polskę niepodległości 11 listopada (uczestniczono w nabożeństwie w Templum i zorganizowano akademię), oglądnięto filmy *Wśród dżungli* i *Pomorze*¹⁷. Biblioteka szkolna w 1928 r. liczyła 451 tomów – 80 naukowych, reszta to beletrystyka. Prenumerowano czasopisma: „Muzeum”, „Wiedza Handlowa”, „Tygodnik Kupiecki”, „Tydzień Kupiecki”, „Dziennik Urzędowy Kuratorium” i „Dziennik Ustaw RP”¹⁸.

W opinii kuratorium funkcje dydaktyczne szkoła wypełniała poprawnie. W lutym 1930 r. w sprawozdaniu powizytacyjnym inspektor OSŁ dr Karol Zagajewski, lektor języka niemieckiego Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, a także dyrektor Szkoły Handlowej we Lwowie, zanotował:

na uznanie zasługują lekcje języka polskiego p. Wattowej i historii p. Rotha. Solidne, choć mało ożywione i postępowe, są lekcje księgowości i arytmetyki p. Wolframa. Nie dość przygotowane, bezplanowe są lekcje geografii gospodarczej p. dr Rottenstreichowej, która metodycznie ma jeszcze wiele do zyskania. Również p. Krepsówna traktuje niewłaściwie towaroznawstwo, bo za mało werbalnie i po przyrodniczemu, bez zastosowania do handlowości. Poniżej średniego poziomu pozostaje nauczanie języka polskiego w wykonaniu p. Hirschhorna [...]. Inni nauczyciele spełniają swoje zadanie dostatecznie¹⁹.

W kolejnych dwóch latach ten sam inspektor zauważył, iż prawidłowy rozwój szkoły uniemożliwiał budynek, który był za mały, wilgotny, trudno było utrzymać w nim czystość. Bolączką był brak sali gimnastycznej – korzystano z obiektu DROR przy ul. Szpitalnej 38 (uczniowie szli doń około 5 minut uliczkami rzemieślniczymi). Brakowało pracowni praktycznych oraz pomocy dydaktycznych. Praca dydaktyczna nie budziła większych zastrzeżeń:

Ponad średnią miarę – pisał K. Zagajewski – wnoszą się lekcje historii p. Rotha i polskiego p. Wattowej, poniżej tej miary pozostają lekcje towaroznawstwa i niemieckiego p. Krepsówny, geografii gospodarczej p. Rottenstreichowej²⁰.

K. Zagajewskiego niepokoił jednak fakt braku kierownictwa w zarządzie ŻTSH.

Zawirowania we władzach ŻTSH nie były jednak największym zmartwieniem. Na początku lat trzydziestych szkołę dotknął kryzys, związany z ogólną sytuacją gospodarczą w kraju i pauperyzacją społeczeństwa. W 1932 r. deficyt wyniósł 19732,87 zł, na ogólną sumę wydatków 67562,87 zł²¹. Zarząd ŻTSH zalegał z regulowaniem poborów nauczycielskich, opłatami czynszu i świadczeń społecznych. W roku szkolnym 1932/1933 odnotowano także najniższą liczbę uczniów. W lutym 1933 r. K. Zagajewski po kolejnej wizytacji w szkole pisał w alarmującym tonie:

mnożą się sygnały SOS od różnych prywatnych szkół handlowych w Okręgu. Żadna może nie ma tyle powodów do tego, jak żydowska szkoła we Lwowie: trzy lata temu miała

¹⁷ Tamże, k. 47.

¹⁸ CDIAUL 179, 4, 2284, k. 13; 179, 4, 2283, passim.

¹⁹ CDIAUL 179, 4, 2284, k. 28.

²⁰ CDIAUL 179, 4, 2286, k. 4, 5, 8.

²¹ CDIAUL 701,3, sygn. 1371, k. 8.

jeszcze 309 uczniów i uczennic, dziś ma $20 + 24 + 38 = 82!$ Wyplacalność rodziców zmalała również niepomierne, zasiłki zawodzą²².

Inspektor wyczuł nastrój zniechęcenia w gronie pedagogicznym, szczególnie u dyrektora, piętnował zwlekanie z radykalnymi reformami.

Nowy etap w funkcjonowaniu zagrożonej zamknięciem szkoły otworzyło przejście jej sterów przez Abrahama Rotha²³. Nastąpiło ono w roku szkolnym 1933/1934 wraz ze śmiercią dotychczasowego zasłużonego dyrektora, dra Leona Finsterbuscha, i powołaniem w jego miejsce młodego nauczyciela historii gospodarzej.

Zmiany rozpoczęto od poszukiwań nowego lokum. W 1934 r. placówkę przeniesiono na ul. Kołłątaja 8, zmodyfikowano również zasady finansowania²⁴ oraz plan nauczania. Obejmował on takie przedmioty, jak: religia, polski, hebrajski, niemiecki, historia, historia Żydów, geografia, nauka o handlu, reklama, arytmetyka handlowa, korespondencja, księgowość, towaroznawstwo, stenografia, kaligrafia, pisanie na maszynie, higiena, ćwiczenia cieleśne²⁵. Oficjalna nazwa zreformowanej szkoły brzmiała: Prywatna Koedukacyjna Szkoła Przynsposobienia Kupieckiego I stopnia ŻTSH we Lwowie. W statucie zapisano:

Zadaniem szkoły jest przysposobienie młodzieży do pracy w przedsiębiorstwach kupieckich detalicznych oraz wychowanie na zamiłowanych w swym zawodzie pracowników, a zarazem świadomych swych obowiązków obywateli państwa polskiego²⁶.

Tabela 5. Program nauczania w 3-klasowej szkole handlowej w 1935 r.

Lp.	Przedmioty	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Ogółem
1.	Religia	2	2	2	6
2.	Język polski	4	4	4	12
3.	Język hebrajski	1	1	1	3
4.	Język niemiecki	3	3	3	9

²² CDIAUL 179, 4, 2286, k. 6.

²³ Abraham Roth urodził się w 1900 r. w Bukaczowcach koło Halicza, w rodzinie ortodoksyjnej. Wychowanie świeckie odebrał we Lwowie, gdzie ukończył gimnazjum, a następnie podjął studia uniwersyteckie na wydziale prawa i filozoficznym. W roku 1923 znalazł zatrudnienie w szkole handlowej, jednocześnie pracując w prywatnym gimnazjum Zofii Kamerlingowej jako nauczyciel historii. W roku 1933 został dyrektorem Żydowskiej Szkoły Handlowej we Lwowie i przeprowadził jej reformę. Roth był inicjatorem i pełnił kierownicze funkcje w Centralnym Komitecie Żydowskiego Szkolnictwa Kupieckiego w Polsce, w Towarzystwie Żydowskich Studentów Filozofii oraz w Żydowskim Uniwersytecie Ludowym we Lwowie im. A. Einsteina. Publikował również artykuły na temat kształcenia kupieckiego na łamach „Chwili” oraz we „Froncie Gospodarczym”. *Zakłady Naukowe Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie, Kołłątaja 8*, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938, s. 152.

²⁴ CDIAUL 179, 4, 2291, k. 8–9.

²⁵ CDIAUL 179, 4, 2290, k. 21.

²⁶ Tamże, k. 64

Tabela 5. Program nauczania... (cd.)

Lp.	Przedmioty	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Ogółem
5.	Historia	3	3	3	9
6.	Historia Żydów	1	1	1	3
7.	Geografia ogólna	2	—	—	2
8.	Kaligrafia	1	1	—	2
9.	Ćwiczenia cielesne	2	2	2	6
10.	Arytmetyka handlowa	4	3	3	10
11.	Księgowość i kantor wzorowy	3	3	4	10
12.	Korespondencja polska	—	2	—	2
13.	Korespondencja niemiecka	—	—	2	2
14.	Stenografia	2	1	1	4
15.	Geografia gospodarcza	—	2	4	6
16.	Nauka o handlu	3	2	2	7
17.	Towaroznawstwo	2	3	3	8
18.	Pisanie na maszynie	—	—	2	2
Razem		33	33	37	103

Źródło: CDIAUL 179, 4, 2290, k. 39.

Zmiany dotyczyły także doskonalenie zawodowego kadry pedagogicznej. A. Roth wprowadził plan lekcji wzorowych, w których uczestniczyło całe grono pedagogiczne. W roku szkolnym 1933/34 hospitowane zajęcia przeprowadzili: 9 listopada 1933 r. z rachunków J. Wolfram, 30 listopada z handlu Henryk Hirschsprung, 22 stycznia 1934 z geografii F. Rottenstreichowa, 24 lutego z towaroznawstwa R. Kreps, 20 marca 1934 z polskiego F. Jolles-Wattowa. Nauczyciele wygłaszali również referaty na posiedzeniach rady pedagogicznej. W owym roku byli to: A. Roth „Szkolnictwo handlowe za granicą”, mgr M. Elberger „Typologia uczniów”, F. Rottenstreichowa „Zagadnienia wychowawcze w szkole zawodowej”, F. Jolles-Wattowa „Psychologia wieku dojrzewania”, Herman Sternbach „Istota i cele zabawy w życiu człowieka”, R. Kreps „Nauczyciel w życiu człowieka”²⁷.

Młody dyrektor nie stronił od innowacji pedagogicznych. Obok wykładów teoretycznych pojawiły się ćwiczenia praktyczne, a także techniki nowoczesnej reklamy i dekoracji. Bibliotekę uczniowską uzupełniły pozycje z przedmiotów zawodowych, zakupiono także pomoce dydaktyczne z myślą o przekształceniu szkoły w gimnazjum²⁸. W roku szkolnym 1933/1934 zastosowano metodę laboratoryjną na zajęciach z towaroznawstwa, reklamy i handlu. Dążono także do

²⁷ CDIAUL 179, 4, 2288, k. 40.

²⁸ CDIAUL 179, 4, 2291, k. 10; 2288, k. 39.

wprowadzenia jej w miarę możliwości na pozostałych przedmiotach. Zainteresowanie uczniów i nauczycieli rozbudzały także wykłady fachowców zapraszanych do szkoły. W ich ramach o handlu towarami bławatnymi mówił Watt, futrzarskimi – Baczes, skórą – dr Kahane, a trzy wykłady o ziemiopłodach miał Narzisenfeld.

Kadrę pedagogiczną zobligowano do podnoszenia kwalifikacji. Wykaz nauczycieli i ich uposażenia w roku 1935/1936 obejmował następujące osoby: dyr. Abraham Roth (9 godzin lekcyjnych, 3 nadliczbowe, wynagrodzenie 400 zł), dr Gizela Bauerowa (21 godz., 220 zł), inż. Rudolf Eber (18, 220), Róża Kreps (17, 220), Efraim Murrelstein (20/2, 240), dr Fryderyka Rottensterichowa (19, 220), Jerzy Wolfram (34/16, 380), Franciszka Wattowa (30/9, 310), prof. Herman Sternbach (12, 120), inż. Anna Sekler (11, 110), Henryk Hirschsprung (11, 110), mgr Mojżesz Elberger (9, 90), Fryderyk Hirschhorn (9, 90), Izidor Zipper (9, 90), Ewa Weinstock (8, 80), Josel Roth (7, 70), Henryka Scharf (6, 60), dr Robert Dresdner (4, 40), dr Helena Nagłowa (3, 30), Klara Sachsenhaus (3, 30), Wolf Edelstein (2, 20)²⁹.

Zmiany w planach, organizacji procesu dydaktycznego i kadrze wspierały nowoczesne podręczniki. Ich wykaz po reformie jędrzejewiczowskiej obejmował m.in. następujące pozycje: H. Grotowska, H. Radlińska *Książka o życiu i pracy*, t. 1–2, K. Zagajewski *Deutsches Lesebuch für Handelsschulen*, K. Zagajewski, F. Tomanek *Wzory i tematy niemieckiej korespondencji*, B. i G. Gebertowie *Historia starożytna*, A. Ryniewicz *Historia średniowieczna i nowożytna*, J.S. Bystron, S. Pawłowski *Nauka o Polsce współczesnej*, F. Tomanek *Handel towarowy i pieniężny, Księgowość*, A. Pawłowski *Rachunki kupieckie*, cz. I–II, *Arytmetyka handlowa*, cz. II, S. Korbel, *Stenografia polska*, T.S. Kistryn, F. Tomanek *Korespondencja handlowa*, F. Tomanek *Handel towarowy i pieniężny*, E. Romer, M. Polackówna *Geografia*, J.S. Cezak *Geografia, Geografia gospodarcza*, A. Bigda *Towaroznawstwo*, cz. I–III, M. Buzathowa *Higiena publiczna i szkolna*³⁰.

W nowej ofercie kształcenia zawodowego A. Roth stopniowo odchodził od zawodów biurowych na rzecz kupieckich. Modyfikacja jednak profilu kształcenia spotkała się z oporem już uczącej się młodzieży, dlatego podjęto działania pogłębiające świadomość uczniowską na temat roli kupca w nowoczesnym społeczeństwie i realnej szansy na zatrudnienie. Treści nauczania aktualizowano, nawiązując do współczesnego życia społecznego i gospodarczego Polski i świata. Pogłębiano je zaś na kółkach naukowych – geograficzno-towaroznawczym, polonistycznym i historycznym³¹.

Kółku towaroznawczo-geograficznemu przewodniczyły R. Kreps i F. Rottenstreich. Od lutego do maja 1933 r. odbyło się jedenaście posiedzeń. Wypełni-

²⁹ CDIAUL 179, 4, 2290, k. 13.

³⁰ CDIAUL 179, 4, 2290, k. 15–16.

³¹ CDIAUL 179, 4, 2288, k. 17.

ły je referaty, odczyty, pogadanki na podstawie wyselekcjonowanych lektur naukowych, prasowych, obserwacji warsztatów krawieckich, bławatnych i konfekcyjnych. Tematy skupiały się wokół włókiennictwa. Zajęcia były obowiązkowe dla uczniów klasy III, stanowiąc uzupełnienie materiału nauczania, a hospitolali je uczniowie z klasy II³².

Koło polonistyczne prowadziła F. Jolles-Wattowa. Pierwsze posiedzenie odbyło się w grudniu 1933 r. Zorganizowano wówczas tydzień sienkiewiczowski, a w jego ramach przygotowano odczyty: „Stosunek Sienkiewicza do przeszłości narodowej w *Ogniem i mieczem*” i „Ideał bohaterstwa w *Krzyżakach*”. Uczniowie opracowali tematy do dyskusji: „Kontrast dwóch światów w *Quo vadis*”, „Jakie wskazówki wartościowe i jakie hasła podaje *Quo vadis*”, a także później „Społeczeństwo w *Lalce Prusa*” i inne (m.in. o twórczości Mickiewicza i Słowackiego). Przeciętnie na posiedzeniu było obecnych 25 uczennic³³.

Kołem historycznym kierowała T. Freudówna. Tematyka referatów poruszała historyczny rozwój miast i stanu mieszczańskiego; nawiązywano do dziejów Lwowa. W posiedzeniach uczestniczyło około 30 uczennic i uczniów³⁴.

Ponadto organizowano praktyki kupieckie oraz wycieczki do fabryk i sklepów na terenie Lwowa i okolicy. Jedną z nich była kilkudniowa – do Krakowa, Katowic, Królewskiej Huty i Mościc (skorzystano z gościnności Żydowskiej Szkoły Handlowej w Krakowie). Wychowanie religijno-moralne realizowano, kierując uwagę na koleżeństwo i humanitaryzm oraz tradycje i święta żydowskie. Wychowanie obywatelsko-państwowe – poprzez kółka LOPP, Ligi Morskiej i Kolonialnej oraz uroczystości państwowe, a wychowanie gospodarcze – wyzwalając samodzielność, inicjatywę, przedsiębiorczość handlową, poszanowanie pracy, punktualność i obowiązkowość, umiejętność przystosowywania się do zmian, oszczędność (SKO), spółdzielczość i samopomoc uczniowską. Wychowanie społeczne rozwijano w gminach klasowych, które następnie połączono w samorząd szkolny ze starostą na czele. Podlegały mu sekcje: samopomocowa, redakcyjna, imprezowa i sportowa. Od roku 1932/1933 samorząd uczniowski redagował dwumiesięcznik „Nasze Konto”. W świetlicy szkolnej organizowano tzw. „herbatki” i „wieczorynki” towarzyskie. Ponadto w szkole działały: Czerwony Krzyż, koło krajoznawcze, koło sportowe, koło palestynoznawcze, samopomoc uczniowska, koło absolwentów szkoły i chór szkolny. Coroczne kolonie organizowano w Spasie, w powiecie turczańskim³⁵. Jesienią 1936 r. powołano drużyny hufca Przynależności Wojskowej – żeńską, pod opieką dr Gizeli Bauer, i męską, pod opieką mgra Mojżesza Elbergera³⁶.

³² Tamże, k. 28.

³³ Tamże, k. 29.

³⁴ Tamże, k. 30.

³⁵ Tamże, k. 18–19; 2285, k. 57; 2291, k. 11.

³⁶ CDIAUL 179, 4, 2290, k. 48.

Corocznie szkoła przesyłała Kuratorium OSL sprawozdania z przebiegu egzaminów końcowych. Przykładowo w 1936 r. egzaminy pisemne odbyły się w dniach 24–26 maja z języka polskiego, korespondencji i księgowości, a ustne między 8 a 15 czerwca. Lista uczniów i uczennic dopuszczonych do egzaminów końcowych z klasy III obejmowała 18 osób, do egzaminu przystąpiło jednak 39 (byli wśród nich uczniowie reprobowani na wcześniejszym egzaminie i z innych szkół). W komisji egzaminacyjnej zasiadło sześć osób: dyr. A. Roth – nauka o handlu, F. Jolles-Wattowa – język polski, H. Hirschsprung – korespondencja, J. Wolfram – księgowość, dr F. Rottenstreich – geografia, R. Kreps – towaroznawstwo. W protokołach szczegółowo opisano przebieg egzaminów, odnotowując nawet godziny oddawania prac przez poszczególnych uczniów. Na egzaminie pisemnym z języka polskiego uczniowie mieli do wyboru następujące tematy: 1. Rola handlu i kupiectwa w zwalczaniu kryzysu gospodarczego i o zbliżeniu narodów; 2. Rozwinąć i wyjaśnić myśl Marszałka Piłsudskiego „Są ludzie i są prace ludzkie tak silne i tak potężne, że śmierć przewyciężają, że żyją i obcują między nami”. Z korespondencji było pięć zadań, m.in.: „Zwracam się do Firmy Krusche i Ender w Pabianiacach z prośbą o przysłanie mi cennika wyrobów formy. Nadmieniam, że pragnę nawiązać stałe stosunki handlowe i ewentualnie w przyszłości korzystać z kredytu. Referencje: Bracia Lisowoder we Lwowie, ul. Kazimierzowska 17 oraz A. Dworman we Lwowie, Jagiellońska 20/22”. Z księgowości: zadanie z wykazem stanu konta firmy, dłużnikami i zaległościami finansowymi, nowymi zakupami, sprzedażą i poleceniem wykazania bilansu firmy po dokonanych operacjach. Podobnie wyglądały egzaminy z innych przedmiotów, przy czym egzamin ustny odbywał się osobno. Na konferencji podsumowującej wyniki egzaminu stwierdzono, iż na 39 osób 7 zdało na ocenę bardzo dobrą, 21 – dobrą, 7 – dostateczną, 3 otrzymały stopień niedostateczny, 1 – zrezygnowała³⁷.

Szkoła współpracowała z domem. Jedną z form były tzw. patronaty. Polegały one na tym, iż rodzice poznawali osobiście uczniów i wspierali ich dążenia, plany na przyszłość. Działo także koło rodzicielskie, prowadząc m.in. akcję dożywiania³⁸.

Reforma zaowocowała wzrostem liczby uczniów. Już w roku 1933/1934, pierwszym, gdy dyrektorem był A. Roth, zapisano 123 uczniów (w tym 34 chłopców)³⁹. W latach następnych progres był mocniejszy. W 1934/1935 było 219 uczniów w sześciu oddziałach szkolnych (klasy I i II miały po dwa oddziały). Na pierwsze półrocze oceny niedostateczne otrzymało w sumie 68 uczniów. Najwięcej trudności sprawiał niemiecki. Najgorsze wyniki nauczania odnotowano w klasie II⁴⁰.

³⁷ CDIAUL 179, 4, 2289, k. 40–56.

³⁸ CDIAUL 179, 4, 2288, k. 19.

³⁹ CDIAUL 179, 4, 2286, k. 8.

⁴⁰ CDIAUL 179, 4, 2290, k. 21.

W 1935/ 1936 na 194 przyjętych do klas I 184 było po szkole powszechnej, a 10 miało świadectwa szkoły średniej⁴¹. W sumie uczyło się 355 uczniów w 8 oddziałach. W roku zaś 1937/1938 przyjęto 45 nowych uczniów – 28 chłopców i 17 dziewcząt (w tym 34 ze szkoły powszechnej, a z gimnazjum ogólnokształcącego 11). 27 uczniów było ze Lwowa, a 18 z prowincji. Rodzice 29 z nich byli kupcami, po jednym – więksi przedsiębiorcy, rolnicy, urzędnicy prywatni, a z rodzin robotniczych pochodziło 13 uczniów. W owym roku szkolnym w klasie I klasyfikowano 42 uczniów, promowano 40⁴².

Odpad szkolny kształtował się na poziomie około 8% i wykazywał tendencję zniżkową. Mniejszy niż w innych szkołach tego typu w mieście był odsiew szkolny (około 10%). W lutym 1937 r. po wizytatora Juliusz Piasecki zanotował:

Ogólnie biorąc, poziom naukowy szkoły jest wystarczający. Grono współpracuje ze sobą harmonijnie, dzięki umiejętnemu powodowaniu podległym personelem przez Dyrektora zakładu, który cały omal dzień pozostaje w szkole, stale doglądając prac z każdego odcinka pracy szkolnej. Stosunek koncesjonariusza do szkoły jest rzeczowy i owiany troską o materialne wyposażenie szkoły w pomoce naukowe, zapewnienie szkole lokalu [...] oraz o stan zdrowotny uczniów, np. przy sposobności organizowania kolonii wakacyjnych dla młodzieży, itp.⁴³

We wskazówkach powizytacyjnych zwrócił uwagę m.in. na następujące potrzeby: uzyskanie nowych pomieszczeń, wyposażenie pracowni, wzmocnienie działalności LOPP i LMiK, dążenie do skupiania przedmiotów w jednych rękach nauczycielskich, dokształcanie nauczycieli przedmiotów zawodowych, wyższe uposażenie za godziny nadliczbowe⁴⁴.

Wiadomo, iż w roku szkolnym 1934/1935 przeciętna wysokość czesnego wynosiła 146,64 rocznie⁴⁵. W lipcu 1937 budżet roczny szkoły opiewał na sumę 6875 zł, z czego 6300 zapewniały wpływy z czesnego, 175 – wpisowe, a 400 zł – subwencje⁴⁶.

W 1938 nastąpiła zmiana nazwy na: Prywatna Koedukacyjna Szkoła Przysposobienia Administracyjno-Handlowego. Jej budżet opiewał na kwotę 10 000 zł, z czego 9000 zapewniło czesne, 450 – wpisowe, a 500 zł – subwencje⁴⁷.

Po reformie jędrzejewiczowskiej ŻTSH dążyło do utworzenia przy ul. Kołłątaja 8 gimnazjum. 21 maja 1937 r. ŻTSH skierowało oficjalne pismo w tej sprawie do kuratorium OSL, i dzięki uzyskanej zgodzie Prywatne Koedukacyjne Gimnazjum Kupieckie ŻTSH we Lwowie uruchomiono we wrześniu roku

⁴¹ CDIAUL 179, 4, 2288, k. 62

⁴² Tamże, k. 84–85.

⁴³ CDIAUL 179, 4, 2286, k. 35–36.

⁴⁴ Tamże, k. 36.

⁴⁵ CDIAUL 179, 4, 2290, k. 17.

⁴⁶ Tamże, k. 59, 60.

⁴⁷ Tamże, k. 97; *Zakłady Naukowe Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej we Lwowie, Kołłątaja 8*, [w:] *Almanach szkolnictwa żydowskiego w Polsce*, t. 1, Warszawa 1938, s. 149–150.

1937⁴⁸. Planowano urządzić je w budynku własnym, mającym powstać na zakupionej już w 1937 r. posiadłości na parceli przy ul. Kleparowskiej⁴⁹.

W roku 1938 w gimnazjum uczyło się 450 uczniów. Była to jedna z wyższych frekwencji w tego typu szkołach w mieście. Uczniowie korzystali z dobrze wyposażonej pracowni kupieckiej, towaroznawczej i techniki reklamy. Kadra pedagogiczna liczyła 30 osób⁵⁰.

Tabela 6. Liczba uczniów szkoły handlowej, od 1937/1938 razem z gimnazjum

Rok szkolny	Liczba uczniów					Deklarowany język ojczysty		
	dziewcząt	chłopców	razem	klasyfikowanych	niepromowanych	polski	hebrajski	żydowski
1934/35	146	87	233*	.	.	85	52	96
1935/36	216	144	360	327	16	57	62	240
1936/37	225	186	411	383	36	.	.	.
1937/38	207	189	396	387	31	35	63	296
1938/39	198	184	382	373	39	76	Razem 306 (bez rozróżnienia)	

* w tym aż 174 w klasach I – utworzono 4 oddziały,

Źródło: CDIAUL 179, 2, 2288, passim⁵¹.

W październiku 1938 r. w gimnazjum uruchomiono laboratorium towaroznawcze, zgodnie z projektem nauczyciela szkoły inż. Rudolfa Ebera, upowszechnionym na łamach prasy fachowej⁵². W roku zaś szkolnym 1938/1939 w budynku gimnazjum urządzono Wystawę Wytwórczości Polskiej, którą zwiedziło ponad cztery tysiące osób. Jej zadaniem było upowszechnienie haseł gospodarczych w społeczeństwie i jego zbliżenie do firm produkcyjnych. W 12 salach szkolnych prezentowało się w sumie 154 wystawców⁵³.

Gimnazjum oraz szkoła zawodowa nie pokrywały wszystkich potrzeb edukacji handlowej. Szczególnie silna była potrzeba kształcenia w zawodach kupieckich absolwentów gimnazjów ogólnokształcących, pozbawionych perspektyw dalszego kształcenia i znalezienia pracy. Z myślą o nich 23 października 1935 r. Kuratorium OSŁ zezwoliło ŻTSH na otwarcie Prywatnego Koedukacyj-

⁴⁸ CDIAUL 179, 4, 2291, k. 5.

⁴⁹ Tamże, k. 5.

⁵⁰ *Zakłady Naukowe Żydowskiego...*, s. 151.

⁵¹ CDIAUL 179, 2, 2288, passim.

⁵² R. Eber, *O stworzeniu ośrodków badania towarów przy gimnazjach kupieckich*, „Wiadomości Towaroznawcze” 1937/1938, nr 7; CDIAUL 179, 4, 2290, k. 140.

⁵³ „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego” 1939, nr 2, s. 61.

nego Kursu Doksztalającego dla Kupców i Pracowników Handlowych we Lwowie. W uzasadnieniu stwierdzono:

Uznając w myśl nowych kierunków i prądów pedagogicznych potrzebę i konieczność usunięcia przepaści między szkołą a życiem w ogóle oraz praktycznego i kupieckiego nastawienia w nauczaniu w szczególności, będzie zamierzona akcja dalszym etapem skuteczniejszego realizowania zasady, że szkoła przygotowuje nie tylko teoretycznie, ale i praktycznie do zajęcia stanowisk w procesie gospodarczym. Tą drogą bowiem szkoła nie tylko rozszerza teren wpływów na kupiectwo i pracowników handlowych, służąc ich najistotniejszym potrzebom, ale sama też wyzyskuje ich praktykę życiową i doświadczenie na rzecz swej pracy teoretycznej. Wiążąc bowiem czynnych pracowników handlowych ze szkołą i kształcąc ich, uzyskuje szkoła dla swego użytku fachowców i instruktorów, którzy wraz z zespołem nauczycielskim pracować będą na rzecz należytego przygotowania powierzonej sobie młodzieży do świadomego i celowego wykonania zawodu kupieckiego⁵⁴.

Dyrektorem kursu był Efraim Marmelstein, językiem wykładowym oczywiście język polski, uwzględniano jednak judaistykę – historię Żydów i język hebrajski⁵⁵. Korzystano z dobrze zorganizowanej bazy dydaktycznej gimnazjum.

Program wykładów i ćwiczeń kursu obejmował po pierwsze – podstawy rachunkowości kupieckiej w wymiarze 20 godzin, wykładane przez Jerzego Wolframa. W ich ramach nauczano liczenia procentu i promila, odsetek, dyskontu wekslowego, kalkulacji towarowej (kupna i sprzedaży), zasad księgowości pojedynczej i podwójnej, księgowości uproszczonej. Kolejna grupa zagadnień dotyczyła zasadniczych wiadomości z organizacji i techniki handlu z uwzględnieniem korespondencji, w wymiarze 13 godzin, prowadzonych przez E. Marmelsteina. Charakteryzowano procedurę założenia przedsiębiorstwa, wybór branży, lokalu i jego urządzenie, warunki prawne i finansowe funkcjonowania przedsiębiorstwa, sztukę sprzedaży, czym jest weksel, czek i obrót żyrantowy. Zajęcia praktyczne przybliżały cele i zadania korespondencji handlowej (układ, forma, treść listu kupieckiego, zapytania, prośba o ofertę, zamówienie, reklamacja, upomnienie). Kolejny przedmiot to „Zasadnicze wiadomości z dziedziny reklamy, estetyki wewnątrz sklepowych, dekorowanie wystaw”. W wymiarze sześciu godzin tygodniowo wykladała go inż. Anna Seklerówna, skupiając uwagę na: rodzajach reklamy, psychice przechodnia i kupującego, wewnątrz sklepu, aranżacji okna wystawowego. Interesujące były zajęcia praktyczne: pokaz i analiza wystaw zagranicznych z fotografii i estetycznych wystaw sklepów lwowskich. „Wiadomości z dziedziny towaroznawstwa” (10 godzin) prowadził inż. Rudolf Eber. W zależności od branży kupieckiej obejmowały one wykłady teoretyczne: o pochodzeniu, gatunku, właściwościach, numeracji, zastosowaniu i innych cechach towarów. Na ćwiczeniach praktycznych zaś kształcono umiejętności badania jakości towarów oraz ich własności fizycznych i chemicznych. Piąta grupa

⁵⁴ CDIAUL 179, 4, 2290, k. 34.

⁵⁵ Tamże, k. 107.

zagadnień to „Zasadnicze wiadomości z zakresu geografii gospodarczej Polski”, w wymiarze 6 godzin tygodniowo, wykładane przez F. Rottensterich. W treściach programowych znalazły się: wiadomości o Polsce, jej surowcach, wydobyciu i produkcji, rynku krajowym, eksporcie. „Rolę gospodarczą Lwowa dawniej i dziś” (2 godz. tygodniowo) wykladał mgr Mojżesz Schapira, natomiast „Organizację państwa polskiego w świetle nowej konstytucji (3 godz. tyg.) – dyrektor A. Roth. Zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu po dwie godziny. W sumie kurs obejmował 120 godzin nauki. Na koniec kursu był egzamin⁵⁶.

Kurs odniósł sukces, cieszył się dobrą frekwencją – 38 kursantów dopuszczono do egzaminu, świadectwo jego ukończenia po pomyślnym zdaniu otrzymało 36⁵⁷. W egzaminach brali udział przedstawiciele organizacji kupieckich i delegat Izby Przemysłowo-Handlowej. W zarządzie ŻTSH zasiadali wówczas przewodniczący inż. Bernard Finkelstein oraz sekretarz dr J. Schorr⁵⁸.

W 1937 r. uruchomiono także kurs dla kandydatów po czterech klasach szkoły powszechnej. Trwał cztery miesiące. Czesne wynosiło 5 zł miesięcznie. W pierwszym kursie uczestniczyło zaledwie 5 chłopców i 2 dziewczęta⁵⁹, ale w roku 1938 już 66 (w tym 60 chłopców). Większość kursantów była po VII-klasowej szkole powszechnej⁶⁰.

W 1938 r. oferta edukacyjna ŻTSH wzbogaciła się o Prywatny Koedukacyjny 3-miesięczny Kurs Techniki Reklamy we Lwowie. Przyjmowano uczniów powyżej 18 roku życia, bez różnicy wyznania i narodowości. Program obejmował przedmioty pogrupowane w następujących działach: a. nauka o reklamie i polityka reklamowa (25 godz.), b. liternictwo i plakat reklamowy (20 godz.), c. urządzenie sklepu (5), d. dekoracja okna wystawowego (45), e. reklama bezpośrednia (5), f. reklama prasowa (10), g. opakowanie i znaki towarowe (10). Kierownikiem kursu był inż. Jakub Wolkstein, wykładający wspólnie z mgrem Bernardem Fischerem i Markiem Habingerem (instruktorem). Budżet kursu w wysokości 600 zł pozyskano od kursantów⁶¹.

W latach 1919–1938 szkoły prowadzone przez ŻTSH we Lwowie opuściło około 1500 absolwentów. Większość z nich rekrutowała się z mniejszych miasteczek Małopolski Wschodniej. Największą popularnością cieszyły się utworzone w roku 1935 kursy dokształcające dla kupców i pracowników handlowych. ŻTSH we Lwowie odgrywało wiodącą rolę w żydowskiej oświacie handlowej w Polsce. Wyrazem owego znaczenia był fakt zorganizowania przezeń w czerwcu 1937 r. w Warszawie I Zjazdu Żydowskich Szkół Kupieckich w Polsce⁶².

⁵⁶ Tamże, k. 35–36.

⁵⁷ Tamże, k. 47.

⁵⁸ Tamże, k. 93.

⁵⁹ CDIAUL 179, 4, 2652, k. 2.

⁶⁰ Tamże, k. 4.

⁶¹ CDIAUL 179, 4, 2290, k. 143–144, 148.

⁶² CDIAUL 179, 4, 2291, k. 12.

b. Prywatne Żydowskie Koedukacyjne Liceum Handlowe we Lwowie

Właścicielem 2-letniego liceum była mgr Gusta Buchsgang. Miała już doświadczenie w tej materii, które nabyła, prowadząc 3-klasową Koedukacyjną Szkołę Handlową w Czortkowie⁶³. Liceum lwowskie powołano w roku 1938/1939 w budynku przy ul. Matejki 8.

Dyrektorem szkoły był W. Koppel. Grono pedagogiczne tworzyli nauczyciele: religii dr Dawid Kahane, języka polskiego dr Leon Fell, angielskiego dr Malwina Sternberg, języka francuskiego dr Maria Kronikowa, niemieckiego Arnold Spät, prawoznawstwa dr Karol Koranyi, geografii gospodarczej dr Adam Malicki, organizacji i techniki handlu mgr Aleksander Freiwilig, matematyki dr Arnold Freiwilich, towaroznawstwa inż. Emanuel Dreifinger, księgowości, arytmetyki handlowej i stenografii polskiej W. Koppel, gimnastyki uczniów prof. Zipper, a uczennic mgr Landesmanówna⁶⁴.

W pierwszym, a zarazem ostatnim, roku funkcjonowania szkoły zgłosiło się 79 kandydatów, z których przyjęto 78. 72 z nich było po gimnazjum nowego typu, jeden po starym gimnazjum, a czworo po trzech klasach szkoły handlowej. Klasa I a i I b były koedukacyjne. Na 32 osoby w klasie I b, w tym 17 chłopców i 15 dziewcząt, wszystkie otrzymały promocję do klasy następnej. Klasa I a liczyła 41 osób (choć zapisało się 47), w tym 29 chłopców i 12 dziewcząt. Na koniec roku trzy osoby otrzymały oceny niedostateczne z przynajmniej jednego przedmiotu⁶⁵.

Ostatni zachowany dokument z funkcjonowania liceum pochodzi z czerwca 1939 r. W protokole konferencji nauczycielskiej opisano m.in. działalność wychowawczą szkoły. Realizowano ją poprzez: uroczystości państwowe, pogadanki na aktualne tematy, bieżące czytelnictwo gazet, uroczystości żydowskie, wychowanie społeczne w gminach klasowych, wychowanie zawodowe poprzez wycieczki do zakładów produkcyjnych, wychowanie kulturalno-towarzyskie poprzez świetlicę, wieczorki, zabawy szkolne⁶⁶.

Dobrze zapowiadający się rozwój szkoły przerwała II wojna światowa.

c. Kursy Handlowe Jakuba Hirschsprunga we Lwowie

Powołano je w 1919 r., gdy miasto podnosiło się z kryzysu wywołanego I wojną światową i wojną polsko-ukraińską. Mieściły się one w budynku przy ul. Łyczakowskiej 34, miały charakter koedukacyjny. Inicjator kursów, Jakub Hirschsprung, był jednocześnie ich kierownikiem. *Notabene* był również członkiem ŻTSH we Lwowie, prowadzącym konkurencyjną szkołę handlową przy ul. Kołłątaja 8.

⁶³ „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego” 1939, nr 2, s. 41.

⁶⁴ CDIAUL 179, 4, 2291, k. 5–6.

⁶⁵ Tamże, k. 8, 12.

⁶⁶ Tamże, k. 2.

Rozwijające się po latach zapaści życie gospodarcze stworzyło potrzebę kształcenia m.in. w zawodach związanych z handlem. Dlatego też ze względu na liczbę chętnych zazwyczaj J. Hirschsprung prowadził równoległe dwa kursy. Początkowo były one 4-, później 6-miesięczne, aż wreszcie roczne. Przyjmowano młodzież po 14 roku życia, mającą świadectwo ukończenia sześciu klas szkoły powszechnej lub trzech gimnazjum.

Tabela 7. Liczba uczniów na kursach J. Hirschsprunga

Rok szkolny	Liczba przyjętych	Liczba klasyfikowanych
1919/20	48	44
1920/21	52	44
1921/22	51	44
1922/23	59	44
1923/24	79	64
1925/26	55	.
1926/27	59	.

Źródło: 179, 4, 2637, k. 5–6, 13–14, 16, 20.

Frekwencja kształtowała się na poziomie 80%⁶⁷. Kursy miały charakter koedukacyjny. Na przestrzeni lat udział procentowy mężczyzn i kobiet się zmieniał – podczas gdy w roku 1920/1921 wśród 44 sklasyfikowanych kursantów aż 36 było mężczyznami, to w roku 1926/1927 wśród 59 uczniów przeważały już dziewczęta – było ich 35⁶⁸.

Kursy nie były adresowane wyłącznie do ludności żydowskiej – struktura wyznaniowa z biegiem czasu uległa zmianie. W roku 1921/1922 wśród 44 sklasyfikowanych uczniów dominowali rzymscy katolicy, których było 24, obok 2 grekokatolików i 10 starozakonnych. W roku zaś 1925/1926 wśród 55 uczniów – rzymskich katolików było 5, 1 grekokatolik, 1 ewangelik i aż 48 żydów. Wnioskowanie jakoby kursy uzyskiwały charakter wyznaniowy jest jednak nieuzasadnione, bowiem w roku 1926/1927 wśród 59 uczniów rzymskich katolików było 12, 9 grekokatolików, 1 ewangelik, a uczniów wyznania mojżeszowego 37⁶⁹. Stanowili oni zatem większość, lecz już nie tak przytłaczającą jak w roku poprzednim.

Grono pedagogiczne tworzyło trzech nauczycieli: Stanisław Leon Braud (rachunki kupieckie), Jakub Hirschsprung (księgowość), dr Alfred Landau (nauka o handlu, korespondencja, stenografia)⁷⁰.

⁶⁷ CDIAUL 179, 4, 2637, k. 13–14.

⁶⁸ Tamże, k. 5–6, 20.

⁶⁹ Tamże, k. 5–6, 16, 20.

⁷⁰ Tamże, k. 7.

Kursy odbywały się w godzinach wieczornych po dwie godziny dziennie od 17 do 18.50 lub trzy godziny do 19.50 (12 godzin tygodniowo)⁷¹.

Brak informacji o losach szkoły w latach trzydziestych, a także narastający kryzys gospodarczy, odbijający się szczególnie dotkliwie na szkolnictwie prywatnym, uwiarygodniają przypuszczenie, iż przestała ona istnieć.

d. Kurs Handlowo-Administracyjny Przynależności Zawodowej Sary Kalman we Lwowie

Kurs otwarto w roku 1938 i mimo krótkiego funkcjonowania podlegał on istotnym zmianom. Świadczą one o tym, iż właścicielka miała duże trudności ze spełnieniem wszystkich wymagań prawa oświatowego.

Sara Kalman⁷² pochodziła z Brzeżan, gdzie pracowała w 3-klasowej szkole handlowej. Tam też wystąpiła do władz Okręgu Szkolnego Lwowskiego o zezwolenie na otwarcie kursu handlowo-gospodarczego. Uzyskała zgodę, ale sytuacja rodzinna zmusiła ją do przeprowadzki do Lwowa. W piśmie do Kuratorium OSŁ z 20 sierpnia 1938 r. prosiła zatem o wykorzystanie owego pozwolenia na terenie Lwowa⁷³.

Koncesję S. Kalman uzyskała 2 grudnia 1938 r. Według statutu kurs był przeznaczony dla obu płci, miał trwać pół roku (choć koncesja z Brzeżan zakładała pełen rok, a w 1939 r. kurs trwał już tylko pięć miesięcy). Przyjmowano kursantów po ukończeniu 16 roku życia (statut z 1939 r. przewidywał przyjęcia kandydatów po 17 roku życia) i ze świadectwem ukończenia 7 klasy szkoły powszechnej⁷⁴. Zadaniem kursu było kształcenie osób dorosłych w zawodzie kupieckim i czynnościach biurowych jako księgowych, korespondentów i stenotypistów. Organizacja kursu odpowiadała szkole przynależności zawodowej wg ustawy szkolnej z 1932 r.

Początkowo zajęcia odbywały się na ul. Kopernika 30, a następnie jeszcze w 1938 r. przeniesiono je do kamienicy czynszowej na ul. Kraszewskiego 3. Kursy wyposażono w: maszyny do pisania (dwie marki Yost, trzy Remingtony kryte, po jednej Ideal, Underwood, Smith Bros), tablicę ścienną przedstawiającą w powiększeniu budowę czterech modeli maszyn do pisania, rycinę wzorcowej postawy maszynistki przy pracy, wzory ćwiczeń palców, wzory listów korespondencyjnych, ćwiczeń, dyktatów. Do zajęć ze stenografii służyły: zeszyty z liniaturą, ołówki do stenografii, opracowania tematów stenograficznych, tablica z liniaturą specjalną, kreda. Na lekcjach zaś korespondencji wykorzystywano: wzory listów, weksła, czeków, przekazu pieniężnego, formularze rachunkowe, faktury, telegramy⁷⁵.

⁷¹ Tamże, k. 8.

⁷² Ur. 15 V 1905 r. w Brzeżanach, córka Izraela Samuela i Chany Gelber. CDIAUL 179, 4, 2639, k. 33.

⁷³ Tamże, k. 1.

⁷⁴ Tamże, k. 4, 45. W 1939 r. 19 uczestników kursu było po szkole powszechnej, 32 – po średniej, a 3 po wyższej (CDIAUL 179, 4, 2640, k. 6).

⁷⁵ CDIAUL 179, 4, 2639, k. 21.

Realizowany plan nauczania obejmował 15 godzin tygodniowo przedmiotów obowiązkowych: księgowości – 5 godz., arytmetyki handlowej – 4, korespondencji handlowej – 3, nauki o handlu – 3, i 5 nadobowiązkowych (stenografia – 3, pisanie na maszynach – 2)⁷⁶. Należy zwrócić uwagę, iż był on różny od zatwierdzonego planu nauczania, który zawierał również takie przedmioty, jak: organizacja przedsiębiorstw i obrotu gospodarczego (3 godz.), prawoznawstwo (2 godz.), administracja państwowa (1 godz.). Owe przedmioty miały być wykładane zgodnie z pierwotnym założeniem funkcjonowania kursu całorocznego⁷⁷.

Właścicielka kursu miała problemy ze skompletowaniem grona nauczycielskiego. Odpowiednie kwalifikacje miał Jakub Hutter – mgr praw, mający absolutorium Kursu Handlowego dla Abiturientów we Lwowie (uczył prawoznawstwa, administracji państwowej i organizacji przedsiębiorstw i obrotu handlowego). Wątpliwości nadzoru pedagogicznego budziło zatrudnienie Majera Zuckera, wykładającego księgowość i arytmetykę handlową. Był on studentem III roku Akademii Handlu Zagranicznego we Lwowie i przygotowywał się wówczas do egzaminu magisterskiego⁷⁸. Odpowiednim wykształceniem nie mogła się wykazać także właścicielka kursu – Sara Kalman. Uczęszczała ona do Wyższej Szkoły Handlowej w Krakowie (nie złożyła jednak egzaminu końcowego) i do szkoły stenografii dra Mezuzego we Lwowie (bez egzaminu państwowego). Miała małe doświadczenie nauczycielskie, zdobyte w 3-klasowej Szkole Handlowej w Brzeżanach. Uczyła stenografii i korespondencji. Ponadto lekcje praktyczne pisania na maszynie prowadziła Adela Ferbel⁷⁹.

W roku następnym skład grona pedagogicznego uległ znaczącym zmianom. Z poprzedniego roku pozostali jedynie S. Kalman i M. Zucker. Ten ostatni pełnił wówczas funkcję kierownika kursu (uczył korespondencji handlowej, księgowości i handlu). Nowymi postaciami byli Joachim Baumeister (uczył księgowości i handlu) – absolwent AHZ we Lwowie, po praktyce biurowej w łódzkim banku depozytowym i w firmie Filip i Babeta Lieberman w Stanisławowie, oraz Chaim Rosner (uczył arytmetyki handlowej) – mgr filozofii po 5-miesięcznym kursie handlowym w Związku Księgowych we Lwowie, od 1933 księgowy w firmie drzewnej Adlersberg, Zarząd Dóbr i Lasów, Przemysł Drzewny we Lwowie, nauczyciel w prywatnym Gimnazjum im. Jordana we Lwowie⁸⁰.

Kolejnym ważnym problemem była liczba uczniów, wpływająca na rentowność kursu. W 1939 r. zapisały się nań 54 osoby, wszystkie wyznania mojżeszowego, po połowie z obu płci (umieszczono je w trzech oddziałach mieszanych). Wpisowe by-

⁷⁶ Tamże, k. 18–19, 27.

⁷⁷ Tamże, k. 5, 18–19.

⁷⁸ Ur. 13 II 1916 we Lwowie. Absolwent szkoły powszechnej im. T. Czackiego we Lwowie z roku 1926 i maturzysta Gimnazjum ŻTSLiŚ we Lwowie z 1934 r. Student AHZ we Lwowie. Tamże, k. 23.

⁷⁹ Tamże, k. 22.

⁸⁰ Tamże, k. 69–76; 2640, k. 6.

ło w wysokości 5 zł, a czesne – przeciętnie 15 zł od osoby. Wszystkie wpływy roczne wyniosły 2738,98 zł i tyleż wydatki, które jednak zostały ograniczone w trakcie kursu, ponieważ ubywało aż 24 uczniów. Cięcia dotknęły honorariów nauczycielskich, zapłacono po zaledwie 1,75 zł za godzinę. Ponadto aby zbilansować budżet, właścicielka dokonywała różnych zabiegów. Inspektor dr Stefan Górniak raportował OSL, że S. Kalman nie przestrzegała jednego z warunków koncesji, przyjmując uczestników bez ukończonych 18 lat. Wytknął on również poważne braki w języku polskim kursantów po szkole powszechnej oraz ogólnie nierówny poziom młodzieży. Niestety, brak odpowiednich pomocy naukowych oraz przestarzałe podręczniki niweczyły wysiłki grona pedagogicznego w realizacji programu⁸¹.

Podsumowanie

Spółeczności żydowskiej należy przypisać pionierską rolę w organizacji szkolnictwa handlowego w Galicji w XIX w. We Lwowie pierwsze szkoły handlowe dla Żydów powstały jednak dopiero w okresie międzywojennym. Najważniejsze inicjatywy wyszły z Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Handlowej, skupiającego żydowskich przedstawicieli świata finansów i handlu we Lwowie. Zorganizowana przez towarzystwo szkoła handlowa była jedną z najlepiej urządzonych tego typu szkół w mieście. Duże zasługi w jej reformie i rozwoju w latach trzydziestych położył Abraham Roth. Miarą sukcesu było otworzenie w 1937 r. gimnazjum kupieckiego.

Sytuacja na rynku pracy i zmieniające się potrzeby sektora handlu i finansów spowodowały rozwój oferty kursów zawodowych. Prym w tym względzie wśród żydowskich organizatorów szkół zawodowych wiodło także ŻTSH. Pozostałe kursy miały charakter efemeryczny. Zmagały się z brakiem odpowiedniego lokalu lub kadry nauczającej, a także brakiem odpowiedniej liczby uczniów.

Summary

Jewish Trade Schools in Lviv in the Interwar Period

The first Jewish trade school in Lviv was founded in the interwar period by the Jewish Trade School Association among whose members were the most prominent local representatives of finance and commerce. The school became one of the best equipped educational institutions of this type in the city. However, in the 1930s, in the times of an economic crisis, it was threatened with closure, which was avoided thanks to reforms carried out by its then headmaster Abraham Roth. It was also Roth who contributed to the development of the school in the following years. In 1937 the school was renamed into Trade Gymnasium and, organized, among other things, vocational courses for the future employees of the financial and commercial sector.

Keywords: Jews, Lviv, trade schools, the Interwar Period.

⁸¹ CDIAUL 179, 4, 2640, k. 6, 7, 22.

Anna KOWALIŃSKA

Żydowskie szkolnictwo średnie w Częstochowie w latach 1918–1939

Słowa kluczowe: szkolnictwo żydowskie, szkolnictwo średnie, Częstochowa, historia szkolnictwa.

Wstęp

Częstochowa lat międzywojennych była miastem wielokulturowym i wielo-
wyznaniowym. Szczególnie widoczną w Częstochowie grupę narodową i wy-
znaniową stanowili Żydzi, najczęściej wyznawcy religii mojżeszowej, którzy
stanowili ponad 20% ludności Częstochowy¹.

Tabela 1. Ludność żydowska na tle ludności polskiej w Częstochowie w II Rzeczypospolitej

Rok	Ogółem ludność	Polacy		Żydzi		Pozostali	
		Liczba bezwzgl.	%	Liczba bezwzgl.	%	Liczba bezwzgl.	%
1921	80 473	55 555	69,1	24 111	30,0	807	0,9
1925	83 329	61 143	73,4	21 576	25,9	610	0,7
1930	115 877	91 250	78,8	23 927	20,7	700	0,5
1931	117 558	89 997	76,5	26 507	22,5	1 084	1,0
1935	127 504	99 140	77,8	27 162	21,3	1 202	0,9
1939	137 623	107 875	78,4	28 486	20,7	1 262	0,9

Źródło: H. Dominiczak, *Częstochowa i jej mieszkańcy 1919–39*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego*, t. 3, red. R. Szwed, Częstochowa 2006, s. 49.

¹ H. Dominiczak, *Częstochowa i jej mieszkańcy 1919–39*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego*, red. R. Szwed, Częstochowa 2006, t. 3, s. 46; W. Palus, *Spoleczeństwo Częstochowy w świetle międzywojennych spisów powszechnych. Zarys problemu*, [w:] *Spoleczeństwo Częstochowy w latach 1918–1939*, Częstochowa 1997, s. 17.

Społeczność żydowska aktywnie uczestniczyła w życiu miasta, nie tylko tworząc nowe zakłady przemysłowe czy drobne zakłady rzemieślnicze i handlowe, ale działając w partiach politycznych, organizacjach kulturalnych, społecznych i oświatowych. W niniejszym artykule zostanie przedstawiony tylko wycinek ich rozległej działalności oświatowej, mianowicie instytucjonalne szkolnictwo średnie².

Rozwój szkolnictwa żydowskiego w okresie międzywojennym był możliwy dzięki prawu mniejszości narodowych do otwierania własnych szkół³. Szkoły te, zakładane i prowadzone przez organizacje mniejszości narodowych, podlegały nadzorowi Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego. Zarówno dyrektor, kadra pedagogiczna, jak i plany nauczania, także musiały być zaakceptowane przez MWRiOP. Placówki oświatowe mogły ubiegać się o subwencję z budżetu państwa, jednak przepis ten praktycznie był martwy. Nieliczne fundusze, jakie otrzymywały szkoły wyznaniowe, zwłaszcza żydowskie, były przyznawane okazjonalnie i w bardzo małych kwotach. Do pełnej realizacji postanowień zawartych w traktacie wersalskim i konstytucji marcowej nigdy nie doszło⁴.

1. Szkoły zawodowe

Szkolnictwo zawodowe podlegało Sekcji Szkolnictwa Zawodowego w Departamencie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Po 1918 r. rozwój szkół zawodowych został uzależniony od warunków lokalnych. Władze państwowe odpowiedzialne były za realizację programów i utrzymanie nauczycieli, natomiast za pozostałe wydatki odpowiedzialność ponosiły władze samorządowe (zapewnienie lokalu, wyposażenie szkoły i koszty utrzymania). Szkoły zawodowe dzieliły się na 6 grup: techniczne, rzemieślniczo-przemysłowe, mistrzowskie, handlowe, rolnicze, żeńskie szkoły przemysłowe oraz gospodarcze. Kształcenie dziewcząt podlegało odrębnym przepisom oświatowym.

W okresie międzywojennym instytucjonalnie funkcjonowały trzy żydowskie szkoły zawodowe. Dwie przeznaczone były dla młodzieży męskiej, jedna dla żeńskiej. Pierwsza żydowska szkoła zawodowa powstała w 1898 r. Została założona przez Gminę Żydowską, a inicjatorami jej powstania byli Henryk i Józef Markusfeldowie. Pierwszym kierownikiem został Schreiber, kolejnymi Jelic i Gewircman⁵.

² Funkcjonowały także różnego rodzaju kursy zawodowe, ale nie były one prowadzone przez szkoły.

³ Prawo to zapewniał traktat mniejszościowy podpisany przez Polskę w Wersalu oraz Konstytucja z dnia 17 marca 1921. Dz.U. RP 1920, nr 110, poz. 728; Dz.U. RP 1921, nr 44, poz. 267. Por. Fałęcki, *Niemieckie szkolnictwo mniejszościowe na Górnym Śląsku w latach 1922–1939*, Katowice – Kraków 1970, s. 25–27.

⁴ R. Żebrowski, Z. Borzymińska, *Po-lin. Kultura Żydów Polskich w XX wieku*, Warszawa 1993.

⁵ K. Rędziński, *Szkolnictwo żydowskie w Częstochowie w latach 1886–1914*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*, red. K. Rędziński, „Pedagogika”, t. 13, „Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza”, Częstochowa 2004, s. 39.

Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa znajdowała się przy ul. Garncarskiej 8. Posiadała 3 oddziały – ślusarsko-mechaniczny, stolarski i elektrotechniczny. Uczyło 15 nauczycieli w 5 klasach. Większość młodzieży była wyznania mojżeszowego, chociaż do 1934 r. 10% uczniów było chrześcijanami⁶. Statystykę za lata 1932–1934 przedstawia poniższa tabela:

Tabela 2. Liczba uczniów i absolwentów w Żydowskiej Szkole Rzemieślniczo-Przemysłowej w latach 1932–1934

Rok szkolny	1932/33	1933/34	1934/35
Liczba uczniów	94	96	98
Liczba absolwentów	24	19	—

Źródło: Archiwum Państwowe w Częstochowie, Akta miasta Częstochowy, sygn. 8098.

W latach 1928–1934 szkołę opuściło 88 absolwentów, w tym 67 ślusarzy, 9 stolarzy i 12 elektrotechników⁷. Szkoła ta utrzymywana była częściowo przez Radę Miejską, Częstochowską Gminę Izraelską (9500 mk), czesne opłacane przez uczniów (1500 mk) i z wpływów z gotowych wyrobów i zamówień (10 tys. mk). Dodatkowo kasę szkoły zasilaly dochody z koncertów i kinematografu, a także subsydium Towarzystwa ICA z Paryża, w wysokości 20 tys. mk. Wszystkie te kwoty nie pokrywały jednak zapotrzebowania, które kształtowało się w wysokości 55 tys. mk. Szkoła, podobnie jak inne, borykała się z ciągłym deficytem.

Nauczyciele uczący w Prywatnej Szkole Rzemiosł to: Stanisław Przysukier – dyrektor, Bronisława Blumenfelt, fabrykant Franciszek Freilich, dr Guttman, Józef Messer, Abram Rozenwajn, Mesjasz Sołtysiak, Józef Sukonnik, Bronisław Szumacher, Abram Wilhelm⁸.

W 1922 r. przy szkole rzemiosł została otwarta Prywatna Szkoła Doksztalająca dla Terminatorów Stowarzyszenia Rzemieślniczego Żydowskiego. Uczniowie wstępowali do klasy przygotowawczej, a nauka trwała trzy lata. W szkole dla terminatorów uczniowie mogli uczyć się zawodów takich, jak: ślusarz, zegarmistrz, grawer, blacharz, kotlarz, pracownik branży spożywczej, odzieżowej, grafik czy handlowiec. Wszystkich zawodów było 18⁹. Z dostępnych danych

⁶ APCz, Akta miasta Częstochowy, sygn. 8098.

⁷ B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i w regionie Częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998, s. 134.

⁸ Z. Grządzielski, *Z problemów opieki i kształcenia młodzieży żydowskiej w Częstochowie w latach 1912–1939*, [w:] *Z dziejów Żydów w Częstochowie*, red. Z. Jakubowski, Częstochowa 2002, s. 55.

⁹ M. Pawlina-Meducka, *Szkolnictwo żydowskie w Częstochowie (1918–1939) i jego uwarunkowania*, [w:] *Idea wielokulturowości w edukacji*, red. K. Rędziński, B. Snoch i J. Żuraw, „Pedagogika” t. 12, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej”, Częstochowa 2003, s. 33; APCz, Akta miasta Częstochowy (dalej: akta miasta), sygn. 8044.

wynika, że najwięcej uczniów było w roku szkolnym 1930/1931 – aż 260, najmniej w 1933/1934 – 222¹⁰.

Tabela 3. Uczniowie i absolwenci kursów dokształcających przy Szkole Rzemiosł w latach 1928–1933

Rok szkolny	1928/29	1929/30	1930/31	1931/32	1932/33	1933/34
Liczba uczniów	230	240	260	235	224	222
Liczba absolwentów	18	14	22	33	24	—

Źródło: Archiwum Państwowe w Częstochowie, Akta miasta Częstochowy, sygn. 8138.

Nauczycielami uczącymi w Szkole dla Terminatorów – Żydów – byli: inż. Stanisław Przysukier – dyrektor, Franciszek Fabrykant – starszy wykładowca, Mojżesz Szczukacz – szkoła powszechna, Bronisława Blumenfelt – szkoła powszechna, Bronisława Lejzerowicz – szkoła powszechna, Józef Messer – szkoła powszechna, Isaak Messer – szkoła powszechna, Władysław Markowicz, Bronisław Szumacher – uniwersytet, Teresa Żytnicka – szkoła powszechna, Wilhelm Margulies – szkoła powszechna. W 1934 r. kierownik szkoły zarabiał 250 zł miesięcznie, natomiast nauczyciele przedmiotów po 12,50 za godzinę, bez względu na wykładany przedmiot i wykształcenie¹¹.

Od 15 października 1930 r. w Częstochowie funkcjonowała także Szkoła Dokształcająca Zawodowa dla Terminatorek Związku Zawodowego Rzemieślników – Żydów. Mieściła się przy ul. Wilsona 18, w lokalu szkoły powszechnej nr 15. Była szkołą dla dziewcząt pracujących w różnych zawodach, przeważnie jednak w krawieckim. W roku szkolnym 1932/1933 naukę pobierało 187 uczennic, rok później 169, a w roku szkolnym 1934/1935 – 183 uczennice. Nauczało 9 nauczycieli w 4 klasach: Estera Awnerówna – dyrektorka, Chana Ajzykiewiczówna, Maria Ebeusztajnówna, Sara Gutmacherówna, Rywka Kajzerówna, Anna Lerenówna, Wolf Margulies – rabin, Estera Waterberżanka, Jadwiga Broniatowska – mistrzyni krawiectwa. W 1939 r. uczyły ponadto Janina Folta, Irena Hüttner, dr Racha Szaffer i Mojżesz Szczekacz. W 1932 r. wszystkie nauczycielki posiadały pełne kwalifikacje nauczycielskie¹².

2. Szkoły średnie ogólnokształcące

W 1917 r. zostało powołane do życia Towarzystwo Żydowskich Szkół Średnich. Na jego czele stanął Henryk Markusfeld, przemysłowiec, działacz filantropijny i społeczny. Pozostali członkowie towarzystwa to: Natan Gerichter, Samu-

¹⁰ APCz, Akta miasta, sygn. 8138, dane za lata 1928–1934.

¹¹ APCz, Akta miasta, sygn. 8044.

¹² Tamże.

el Goldsztejn, Wolf Gostyński, Bernard Horowicz, Mojżesz Kahan, Leon Kopiński, Józef Koblenc, Markus S. Kohn, Hersz Librowicz, dr Julian Lipiński, Herman Meitlis, Mojżesz Mokrauer, Gerszon Preger, Paweł Rattner, Salomon Rodał, Abram L. Sojka, Mojżesz Sandstein, Izrael Silbernerg, Abram Szenfeld, Dawid Torbeczko, Anszel Warszawski, Jakób Wajnsztel, Dawid Weinbaum i Joachim Weksler. Towarzystwo skupiało w większości ludzi zamożnych – lekarzy, właścicieli kamienic, kupców oraz radnych.

Głównym celem Towarzystwa było zakładanie i utrzymywanie szkół średnich. Działalność Towarzystwa nie ograniczała się jedynie do organizowania szkół, mogło ono zbierać ofiary na wspieranie swojej działalności, organizować koncerty, przedstawienia, odczyty i zabawy. Towarzystwo Żydowskich Szkół Średnich rozszerzyło swą działalność w roku 1926 o szkoły powszechnie, dlatego też zmieniła się nazwa towarzystwa na „Towarzystwo Żydowskich Szkół Średnich i Powszechnych”.

Szkoła powszechnie nazywała się Gimnazjum Żydowskim, ale języka jidysz tam nie uczono ani nim nie mówiono. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie posługiwali się językiem polskim. Nauka odbywała się według programu państwowego. Wyznaniowy charakter szkoły przejawiał się w nauczaniu religii, Biblii, historii Żydów oraz literatury hebrajskiej w języku hebrajskim¹³. Gimnazjum początkowo znajdowało się przy ul. Jasnej (prawdopodobnie obecnie ul. Waszyngtona), po roku przeprowadziło się na ul. Szkolną 10 (obecnie róg ul. Raclawickiej i Dąbrowskiego – kamienica „Jantar”). Gimnazjum podzielone było na żeńskie i męskie, natomiast liceum było koedukacyjne. Uczniowie tego gimnazjum nosili mundurki, a na granatowych czapkach znajdował się biało-niebieski lampas¹⁴.

Pierwszym dyrektorem Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich był dr Symeon Brisz (1917–1918), lecz z powodu choroby szybko musiał zrezygnować z funkcji dyrektora. Jego miejsce zajął profesor Majer Bałaban. Był człowiekiem bardzo energicznym, podniósł znacznie poziom nauczania gimnazjum. Zatrudnił kompetentnych nauczycieli, zwiększył liczbę nauczycieli języka hebrajskiego, na który przeznaczył większą ilość godzin lekcyjnych. Wprowadził także naukę religii i Tanachu (Biblii)¹⁵.

Po przeniesieniu dyrektora Bałabana do Warszawy jego miejsce zajął dr Dawid Einhorn (1.11.1920 – 30.06.1925). W okresie jego dyrekcji program szkoły został dostosowany do programu rządowego, a przedmioty hebrajskie zostały zredukowane do minimum¹⁶. Kolejnym dyrektorem został dr Filip Axer,

¹³ Archiwum Państwowe w Krakowie, Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego, Statut Prywatnego Liceum Koedukacyjnego Żydowskich Szkół Średnich i Powszechnych w Częstochowie, sygn. 96.

¹⁴ S. Wirstel, *Żydowskie gimnazjum*, [w:] *Czenstochower Yidn*, tłum. z jidysz W. Paszkowski, New York 1958, s. 78–79.

¹⁵ Tamże, s. 78–79.

¹⁶ *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, red. Z. Zagórowski, Lwów – Warszawa 1925, s. 175.

a w następnym roku Jakob Blatt, profesor gimnazjum państwowego w Drohobyczu. Został mianowanym nauczycielem 1 lipca 1919 roku. Uczył języków łacińskiego i greckiego oraz historii i propedeutyki filozofii¹⁷. Nie wiadomo, jak długo sprawował tę funkcję. Wiadomo na pewno, że w roku szk. 1932/1933 urząd dyrektora objął Henryk Lilien¹⁸, a w 1938/1939 dyrektorem Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich był dr Wolf Anisweld¹⁹.

Tabela 4. Dyrektorzy Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich

Lp.	Imię i nazwisko	Lata pracy
1.	dr Szymon Brisz	1917–1918
2.	prof. Majer Bałaban	Luty 1918 – 1 listopada 1920
3.	dr Dawid Einhorn	1 lutego 1920 – 30 czerwca 1923
4.	dr Filip Axer	1923/24
5.	Jakob Blatt / dr Gustawa Raschbaumowa	30 czerwiec 1925 – ?
6.	Henryk Lilien	1932 – ?
7.	M. Grynberg*	1935/36 – ?
8.	dr Wolf Anisweld	? – 1939

* W protokołach maturalnych Liceum im. J. Słowackiego występuje określenie „kierownik Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich”. Mianem kierownika często określano dyrektora. Do roku 1925 dane pochodzą ze *Spisu nauczycieli szkół średnich...*, Lwów – Warszawa 1926, s. 301.

Źródło: opracowanie własne.

W 1925 roku do *Spisu nauczycieli* podane zostało nazwisko dyrektorki Gimnazjum Żeńskiego – dr Gustawy Raschbaumowej, niestety nie zachowały się dokumenty mówiące o innych dyrektorkach czy dyrektorach gimnazjum żeńskiego.

Oba gimnazja posiadały osiem klas i tyle samo oddziałów. W 1923 r. posiadały niepełne prawa gimnazjum państwowego z zastrzeżeniem. Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich działało bardzo prężnie. Nie mogąc pomieścić się w dotychczasowym budynku, powołało do życia Towarzystwo Budowy Gmachu Szkolnego i w 1938 r. oddało do użytku nowy budynek szkolny. Zbudowany został według najnowszych wytycznych urzędu budowlanego i był chlubą Towarzystwa. Był to najnowocześniejszy budynek szkoły średniej w Częstochowie, zaprojektowany i zbudowany z myślą o uczącej się młodzieży i potrzebnych do tego pracowniach i salach lekcyjnych, spełniał wszystkie wy-

¹⁷ Podkarpacka Biblioteka Cyfrowa: <http://www.pbc.rzeszow.pl/dlibra/plain-content?id=642> [stan z 9.02.2012].

¹⁸ Archiwum Akt Nowych, Akta MWRiOP, Wydział Szkolnictwa Średniego – okólniki, zarządzenia wewnętrzne, pisma okólnie i różne dotyczące administracji szkolnictwa 1920 – 39 r., sygn. 169.

¹⁹ Z. Grzędziński, dz. cyt., s. 54.

mogi Ministerstwa WRiOP²⁰. Do dyspozycji uczniów, oprócz pracowni naukowych, były dwie sale gimnastyczne. Jedna duża, przeznaczona typowo dla zajęć sportowych, wyposażona w przyścianki szwedzkie (drabinki), skrzynie i materace. Druga sala była mniejsza i mieściła się w suterrenach. Miała służyć nie tylko do ćwiczeń fizycznych, lecz także do zajęć z muzyki i śpiewu. Gimnazjum posiadało także duże boisko²¹.

Tabela 5. Nauczyciele uczący w Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich (męskim i żeńskim) w latach 1923–1939

Lp.	Nazwisko i imię	Wykształcenie	Staż pracy (w latach)	Przedmiot nauczany
1.	Ball Szymson Jakób	wyższe	2	historia geografia prace ręczne
2.	Barasz Wolf	wyższe, dr filozofii	3	j. łaciński
3.	Beer Sabina	wyższe, dr filozofii	1	geografia, przyrodoznawstwo
4.	Blatt Ignacy	3 lata uniwersytetu	6	łacina historia
5.	Blattówna Bolesława	wyższe, dr filozofii	3	łacina
6.	Brandiewicz Zyskind	.	.	.
7.	Brandiewicz Teofila	.	.	.
8.	Brokman Eugenia	—	—	klasy wstępne
9.	Częstochowska Róża	egzamin fachowy	7	nauki judaistyczne
10.	Finkelstein Otto Jakób	egzamin fachowy	3	gimnastyka
11.	Getter Abraham	.	.	.
12.	Girschberg Józef	.	.	.
13.	Grynberg Maksymilian	.	.	.
14.	Güntzberg Benedykt	wyższe, dr filozofii	3	łacina
15.	Güntzbergowa Julia	wyższe, dr filozofii	4	j. niemiecki
16.	Haftke Sara	wykształcenie domowe	7	j. polski matematyka w klasie wstępnej
17.	Halamon Perez	wyższe	2	matematyka, przyrodoznawstwo
18.	Hirschberg Joachim	.	.	.

²⁰ APKr, Akta KOSK, Wizytacje – sprawozdania z wizytacji różnych typów, wskazówki ws. wizytacji szkół zawodowych, rejony wizytacyjne za rok szk. 1938/39, zmiana granic okręgów szkolnych, okólniki ministerstwa ws. lustracji prywatnych kursów zawodowych 1936–39, sygn. 35.

²¹ Tamże.

Tabela 5. Nauczyciele uczący w Gimnazjum... (cd.)

Lp.	Nazwisko i imię	Wykształcenie	Staż pracy (w latach)	Przedmiot nauczany
19.	Hüttner Aniuta	.	.	.
20.	Janowski Berek	egzamin fachowy	13	nauki judaistyczne
21.	Katzówna Regina	.	2	.
22.	Kernberg Abraham	wyższe	3	matematyka fizyka
23.	Konówna Estera	2 lata uniwersytetu	8	j. polski
24.	Landsberg Gustawa	wyższe, dr filozofii	7	historia
25.	Langner Debora dr	wyższe, dr filozofii	5	j. niemiecki historia geografia
26.	Lauer Izidor	.	.	.
27.	Lidechower Izidor	wyższe	11	j. polski
28.	Majmin Leon	3 lata uniwersytetu	5	matematyka fizyka
29.	Mehring Mojżesz	wyższe, dr filozofii	—	religia
30.	Mehring Estera	.	.	.
31.	Montagowa Gustawa	seminarium nauczycielskie	—	j. polski matematyka w klasach wstępnych
32.	Neiger Dawid	wyższe, dr filozofii	—	hebrajski nauki judaistyczne
33.	Ormian Henryk Józef	2 lata uniwersytetu egzamin fachowy	1	nauki judaistyczne
34.	Panker Juda	wyższe	3	matematyka fizyka
35.	Pfeferberg Leopold	.	.	.
36.	Raschbaumowa Gustawa	wyższe, dr filozofii	7	historia
37.	Rosentalowa Estera	średnie	10	kaligrafia, prace ręczne
38.	Rubinstein Symcha	egzamin fachowy	13	nauki judaistyczne
39.	Sack Józef	wyższe	1	j. polski
40.	Schacher Nocha	świadcetwo nauczyciela domowego	18	j. niemiecki
41.	Schaffer Gerszon	wyższe, dr filozofii	1	historia j. niemiecki
42.	Schächterowa Betty	wyższe	—	j. niemiecki
43.	Scheidlinger Reisel	wyższe, dr filozofii	1	przyroda

Tabela 5. Nauczyciele uczący w Gimnazjum... (cd.)

Lp.	Nazwisko i imię	Wykształcenie	Staż pracy (w latach)	Przedmiot nauczany
44.	Sowa Dwojra	.	.	.
45.	Steifelsen Ludwik	.	.	.
46.	Weinberg Abram	egzamin fachowy	32	nauki judaistyczne
47.	Weissówna Julia	wyższe, dr filozofii	2	j. polski j. niemiecki
48.	Wierzchowska Tamara	świadcstwo nauczyciela domowego	13	matematyka geografia
49.	Willenberg Perec	wyższe	19	rysunek
50.	Wolffówna Golda	1 rok uniwersytetu	6	matematyka fizyka
51.	Würzberger Regina	seminarium nauczycielskie	8	kaligrafia
52.	Vogel Freda	.	.	.
53.	Zaks Izaak	.	2	śpiew

Źródło: *Spis nauczycieli szkół wyższych, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, red. Z. Zagórowski, Lwów – Warszawa 1924 i 1925, s. 174–187; Z. Grządzielski, *Z dziejów...*, s. 54–55.

Nauczyciele zatrudnieni w Gimnazjum Żydowskich Szkół Średnich uczyli zarówno w męskim, jak i w żeńskim gimnazjum tego towarzystwa. Jak wynika z przedstawionych tabel, większość nauczycieli posiadała wykształcenie wyższe lub egzamin fachowy uprawniający do nauczania w szkołach średnich. W latach 1923–1925 połowę grona nauczycielskiego stanowili pedagodzy z krótkim stażem pracy – do 5 lat. Druga połowa zatrudnionych mogła poszczycić się zarówno dobrym wykształceniem, jak i doświadczeniem zawodowym.

Drugim gimnazjum dla młodzieży wyznania mojżeszowego było gimnazjum dr. Filipa Axera. Dr Axer, były dyrektor Gimnazjum TŻSzŚ, w 1925 r. otworzył własną placówkę. Filip Axer urodził się 5 grudnia 1884 r. w Przemyślu jako syn Abrahama Leona Axera i Fanny Zoftar z domu Grün. Ukończył studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Wiedeńskiego w zakresie chemii. Obronił pracę doktorską w 1907 r., otrzymując tytuł doktora nauk filozoficznych z chemii w połączeniu z fizyką. Po ukończeniu studiów pracował z przerwami jako nauczyciel. Prawdopodobnie w 1923 r. przeniósł się wraz z żoną Klarą do Częstochowy, gdzie powierzono mu kierowanie Gimnazjum Żydowskich Szkół Średnich. 1 września 1925 r. otworzył własną szkołę średnią, a później podstawową. Był postacią niezwykle barwną, angażującą się w życie społeczne, także autorem publikacji w „Kwartalniku Zrzeszenia Koncesjonariuszy Żydowskich Szkół Średnich” i jego prezesem. Nieustannie walczył o uznanie dla swojej

szkoły na łamach wymienionego „Kwartalnika”, a także śląc pisma do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Był ponadto pianistą, człowiekiem o wszechstronnych zainteresowaniach. Nie był zwolennikiem ideologii lewicowej i przestrzegał swoich wychowanków przed Rosją sowiecką²².

Gimnazjum, którego był właścicielem, było koedukacyjne. Znajdowało się przy ul. Focha 24. W pierwszym roku działalności funkcjonowały 4 klasy, do których uczęszczało 87 chłopców i 57 dziewcząt. Zważywszy, że był to pierwszy rok działalności szkoły, liczba uczniów była zadowalająca. W kolejnych latach liczba klas zwiększała się aż do pełnych ośmiu klas gimnazjalnych. W 1930 r. odbyły się pierwsze egzaminy maturalne²³. Chłopcy zdawali je w Gimnazjum Towarzystwa Szkoły Społecznej, a dziewczęta w Państwowym Gimnazjum i Liceum im. Juliusza Słowackiego²⁴.

Gimnazjum dr. Axera w 1925 r. dopiero rozpoczynało swoją działalność. Z tego względu liczba klas była ograniczona, a i kadra pedagogiczna niezbyt liczna. Listę nauczycieli przedstawia poniższa tabela.

Tabela 6. Wykaz nauczycieli w Gimnazjum dr. F. Axera w 1925 r.

Lp.	Nazwisko i imię	Wykształcenie	Staż pracy	Przedmiot nauczany
1.	Dyr. Filip Axer	wyższe dr filozofii	17	fizyka chemia śpiew, muzyka
2.	Brandlewicz Zygmunt	.	2	matematyka
3.	Doering Mieczysław	wyższe	.	gimnastyka (nauczyciel dochodzący)
4.	Mitzówna Teofila	średnie	4	przyroda geografia
5.	Szumacher Bronisław	średnie	4	przyroda geografia
6.	Voglerówna Mina	wyższe	.	język polski język niemiecki
7.	Wróbel Zdzisław (z seminarium państwowego)	.	.	łacina (nauczyciel dochodzący)
8.	Weitzberg Samuel	.	20	religia hebrajska
9.	Zalcmanówna Bronisława	średnie	3	rysunki
10.	Axer Klara	egz. fachowy	18	klasy wstępne

Źródło: *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, red. Z. Zagórowski, Lwów – Warszawa 1925, s. 180–184.

²² Z. Andrzejewski, *Dr Filip Axer (1884–1942)*, „Rocznik Przemyski”, t. 41, 2005, z. 4, *Historia*, s. 165–172; B. Snoch, *Axer Filip*, [w:] *Mała encyklopedia Częstochowy*, Częstochowa 2002, s. 22–23.

²³ *Kronika*, „Express Częstochowski” 1930, nr 139, s. 2.

²⁴ Akta Gimnazjum TSS, protokoły egzaminów dojrzałości, APCz, Akta miasta, sygn. 20.

Liczba uczniów po początkowym zwiększeniu się ze 120 do ponad 200 w latach 1927–1929, uległa drastycznemu zmniejszeniu do 62 w roku 1932/1933²⁵. Podobnie było w Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich, tam liczba uczniów także zmalała. W 1924 r. do Gimnazjum męskiego uczęszczało 259 uczniów, a do żeńskiego – 217 uczennic²⁶. W następnym roku szkolnym uczęszczało 195 uczniów i 194 uczennice²⁷.

Tabela 7. Liczba uczniów Gimnazjum Żydowskich Szkół Średnich i dr. F. Axera

Nazwa szkoły	Lata szkolne					
	1923/24	1925/26	1927/28	1928/29	1929/30	1932/33
Gimnazjum Żydowskich Szkół Średnich	476	389	.	350	400	230
Gimnazjum Koedukacyjne dr. Filipa Axera	*	144	219	252	211	62

* W roku szkolnym 1923/1924 Gimnazjum jeszcze nie istniało.

Źródło: *Spis nauczycieli szkół wyższych, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, red. Z. Zagórowski, Lwów – Warszawa 1924, s. 174–175; B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998, s. 132.

Widoczny w tabeli znaczny spadek liczby uczniów po 1929 r. to odzwierciedlenie wielkiego kryzysu ekonomicznego. Należy pamiętać, że szkoły te były prywatne i uczniowie opłacali chesne. Co prawda, mogli starać się o ulgi w opłatach, ale tylko ci, którzy udokumentowali zły stan ekonomiczny rodziny. Nie wszyscy starający się dostawali dofinansowanie do nauki. Urząd Miasta miał ograniczone zasoby i wsparcia udzielał tylko nielicznym. Stypendia nie przekraczały kwoty 30 zł miesięcznie, co w młodszych klasach było znaczącą kwotą. W starszych klasach wysokość chesnego rosła, nawet do 1000 zł rocznie, czyli 100 zł miesięcznie. Z gimnazjów żydowskich w 1929 r. przyznano stypendium w sumie 15 uczniom: 13 – z Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich i 2 uczniom z Gimnazjum Axera²⁸. W 1930 r. ze stypendiów skorzystało 23 wychowanków z Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich. Zważywszy, że w roku szkolnym 1929/1930 do Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich uczęszczało 400 uczniów, liczba dofinansowań jest niezwykle mała. W przypadku Gimnazjum dr. Axera 2 stypendystów na 211 uczniów to liczba, która mieści się w granicach błędu statystycznego – wynosi 1%. Stypendia z Urzędu Miasta, jak widać, były prawie nieosiągalne. Kwoty

²⁵ B. Snoch, dz. cyt., s. 131.

²⁶ *Spis nauczycieli szkół...*, s. 173–174.

²⁷ Tamże, s. 292–293.

²⁸ APCz, Akta miasta, sprawy udzielania stypendium uczniom różnych zakładów naukowych, sygn. 7604.

stypendiów wynosiły od 10 do 20 zł miesięcznie. Ulgi w płaceniu czesnego udzielały natomiast same szkoły. Z zachowanego protokołu z zebrania członków Towarzystwa, w którym znajduje się sprawozdanie z działalności szkoły za lata 1931/1932, wynika, że prawie połowa uczniów korzystała z ulg, gdyż na ogólną liczbę 367 uczniów aż 181 korzystało ze zwolnień z czesnego. To naprawdę sporo, zważywszy, że dopłaty pochodziły z funduszy Towarzystwa i Gminy Żydowskiej²⁹.

Z dostępnych nam źródeł wiadomo, że w gimnazjach działały także biblioteki szkolne oraz funkcjonowały orkiestry. Zwłaszcza Gimnazjum Towarzystwa Szkół Średnich mogło poszczycić się nowymi, pięknymi instrumentami dętymi³⁰. W szkołach działało także żydowskie harcerstwo. W Częstochowie przed II wojną światową taką harcerską działalność prowadziła organizacja żydowska Haszomer Hacair (Młody Skaut). Liczyła około 100 członków. Przywódcą (w kraju) był Mordechaj Anielewicz, późniejszy dowódca powstania w getcie warszawskim w 1943 r. Celem działania tej organizacji było wychowanie młodzieży żydowskiej na ludzi zdrowych fizycznie i moralnie w duchu zasad etycznych, co starano się osiągnąć poprzez urządzenie wycieczek, ćwiczeń gimnastycznych i sportowych. Do najbardziej aktywnych działaczy należeli: Juda Koln, Cesia Fichtenzweig, Ela Rabinowicz, Szlama Fajtenblat, Laja Jurysta, Szymon Wajsztrab, Chaim Landau, Jasek Działkowski, Sura Gold oraz Icek Lewkowicz. Siedzibą organizacji był lokal przy ul. Dąbrowskiego 40. Haszomer Hacair nie współpracował z ZHP mimo prób porozumienia³¹.

We wrześniu 1939 r. szkoły żydowskie nie dostały zgody okupacyjnych władz niemieckich na wznowienie nauki. Zapewnienia o rychłym otwarciu tychże szkół okazały się bałamutne. Wkrótce zresztą, bo 8 listopada 1939 r., władze niemieckie zamknęły również wszystkie średnie szkoły polskie.

Zakończenie

Szkolnictwo żydowskie w Częstochowie reprezentowały zarówno szkoły z tradycjami – jak Gimnazjum Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich, czy Szkoła Rzemiosł dla Żydów, jak i później powstałe szkoły zawodowe i średnie. Fakt powstawania nowych szkół wskazuje, że społeczność żydowska potrzebo-

²⁹ Archiwum Państwowe w Kielcach, Akta Urzędu Wojewódzkiego Kieleckiego (I), Protokół Zwyczajnego Dorocznego Walnego Zebrania Sprawozdawczego członków Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich w Częstochowie z dnia 5 marca 1933 roku, Towarzystwo Żydowskich Szkół Średnich i Powszechnych w Częstochowie, sygn. 3903.

³⁰ Ze wspomnień Stanisława Kusiby, syna profesora gimnazjum im. R. Traugutta Kazimierza Kusiby. Rozmowa została przeprowadzona 15 marca 2007 r.

³¹ R. Stefaniak, *Ruch harcerski w Częstochowie w latach 1910–1989*, praca doktorska napisana pod kier. prof. dr. hab. R. Szweđa, Częstochowa 2003, s. 53.

wała nowych placówek kształcących młodzież. Nie bez znaczenia pozostaje kwestia opłat za naukę, które były dość wysokie zarówno w szkołach średnich ogólnokształcących, jak i zawodowych. Wielki kryzys gospodarczy spowolnił rozwój szkolnictwa w ogóle, a szkolnictwa mniejszościowego, jakim były szkoły żydowskie, zwłaszcza. Praktycznie brak subsydiów z urzędów miast i gmin, częste stosowanie ulg dla uczniów w opłatach czesnego i ogólne zubożenie społeczeństwa nie wpłynęło dodatnio na stan szkolnictwa. Wykształcenie i praktyczna nauka zawodu stały się towarem bardzo pożądanym, lecz trudnym do zdobycia. Same szkoły borykały się z problemami finansowymi. Należy podkreślić, że potrzeby żydowskich placówek oświatowych były zaspokajane z budżetu państwa tylko w 3%, i to nieregularnie. Pozostałe koszty ponosili rodzice młodzieży uczęszczającej na naukę oraz poszczególne towarzystwa i stowarzyszenia prowadzące szkoły³². Osiągnięcia społeczeństwa żydowskiego w zakresie organizowania własnego szkolnictwa, przy uwzględnieniu trudnej sytuacji materialnej, były ogromne. Nie tylko otwierano szkoły zawodowe i średnie, lecz także przystąpiono do budowy nowego gmachu szkolnego. Poziom wykształcenia nauczycieli gwarantował wysokie standardy nauczania. Wybuch II wojny światowej zniszczył to, co z takim trudem udało się osiągnąć częstochowskim Żydom.

W niniejszym artykule starano się uwzględnić wszystkie dostępne materiały o szkołach średnich z okresu międzywojennego w Częstochowie. Niestety, brak źródeł jest największym problemem dla badacza zajmującego się tą tematyką. Pożoga wojenna dokonała zniszczeń dokumentów, a Holokaust zabrał tych, którzy mogli służyć wspomnieniami. Historia szkolnictwa żydowskiego w Częstochowie to nadal otwarta księga, która czeka na dopisanie kolejnych rozdziałów.

Summary

Jewish Secondary Education in Częstochowa in the Period 1918–1939

Between 1918 and 1939, Częstochowa was a multicultural and multi-religious town. Jews were the largest religious minority, accounting for over 20% of the population of Częstochowa. Jews very actively participated in the social life of the town. One of the areas of their activity was education. There were 3 vocational schools and 2 schools of general education operating in Częstochowa. The vocational schools were: School of Crafts for Jews, School for Apprentices (male) and School for Apprentices (female). The schools of general education were: Middle School of the Society of Jewish Secondary Schools and Filip Axer's Middle School. The teaching staff of these schools was well-educated and possessed law-required qualifications. A big barrier to teaching young generations was the issue of payment for education. The costs of education were high, therefore schools used various concessions for students in school fees. The development of Jewish education was disrupted by the outbreak of World War II.

Keywords: Jewish Education, Secondary Education, Czestochowa, The History of Education.

³² R. Żebrowski, Z. Borzymińska, dz. cyt., s. 108.

Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA

Z problematyki szkolnictwa powszechnego mniejszości ukraińskiej zamieszkującej Lubelszczyznę w II Rzeczypospolitej

Słowa kluczowe: mniejszość ukraińska, szkoła elementarna, Druga Rzeczpospolita.

Wielokulturowa mozaika i wielonarodowość Polski, która w historii stanowiła o potęgze Rzeczypospolitej Obojga Narodów, w realiach Drugiej Rzeczypospolitej okazała się problemem trudnym do rozwiązania. W warunkach dominowania kultury polskiej działalność oświatowa mniejszości narodowych pozwalała zachować im odrębność i tożsamość kulturową. Integrując się wokół wartości narodowych, społeczność ta starała się tym samym powstrzymać proces asymilacyjny.

W okresie międzywojennym w województwie lubelskim zarysowywały się dość duże zmiany w proporcjach pod względem narodowościowym i wyznaniowym społeczeństwa. Nie jest jednak możliwe, nawet na podstawie spisów powszechnych, dokładne przedstawienie struktury narodowościowej mieszkańców Lubelszczyzny. W spisie przeprowadzonym w 1931 roku zrezygnowano z pytania osób, do jakiej zaliczają siebie narodowości, w zamian zapytano o język ojczysty, rozumiany jako „najbliższy sobie”. Przy tym porządkowano wypowiedzi, wymieniając w kolejności: polski, ukraiński, ruski, żydowski, białoruski, niemiecki, litewski, rosyjski, czeski lub inny. Odpowiedzi na to nie dawały najlepszej podstawy do określenia narodowości. Stąd też oficjalne dane opublikowane przez Główny Urząd Statystyczny charakteryzujące mniejszości narodowe niezgodne były ze stanem faktycznym. Niestety, dotyczy to również województwa lubelskiego. Informacje określające wielkość grup mniejszościowych odbiegały od opracowanych przez Urząd Wojewódzki Lubelski. Prawdopodobnie wynikało to stąd, że nie zawsze język był wyznacznikiem narodowości czy

wyznania. Dysponując tak rozbieżnymi danymi, trudno jest określić rzeczywistą liczbę mniejszości narodowych na Lubelszczyźnie. Opierając się na spisie z 1931 roku i analizując strukturę językową ludności województwa, można w przybliżeniu określić informacje o nich. Zostało to odzwierciedlone w tabeli nr 1.

Tabela 1. Ludność województwa lubelskiego według języka ojczystego w 1931 roku

	Ludność ogółem	%
Polski	2 109 199	86,0
Żydowski (jidysz)	246 010	10,0
Ukraiński	63 156	2,5
Niemiecki	15 865	0,6
Hebrajski	13 527	0,5
Ruski	10 672	0,4
Rosyjski	2 833	0,1
Białoruski	1 295	0,05
Czeski	99	0,004
Litewski	47	0,001
Inny	254	0,01
Nie podany	1 977	0,08
Ogółem	2 464 934	100,0

Źródło: *Drugi powszechny spis ludności z dnia 9 XII 1931 r.*, „Statystyka Polski” seria C, z. 85, Warszawa 1939, s. 33–35.

W 1931 roku na Lubelszczyźnie zamieszkiwały 2 464 934 osoby posługujące się różnymi językami, co potwierdza, że województwo nie było jednolite pod względem narodowościowym. Niewątpliwie dominowali Polacy, którzy stanowili 86% całego społeczeństwa, ale populacja mniejszości narodowych była stosunkowo duża, zwłaszcza Żydów – ponad 10%, tworzących najliczniejszą obok Polaków grupę ludnościową województwa¹. Dość znaczący odsetek stanowili Ukraińcy – 2,5%, zwani często Rusinami, Inne narodowości, jak Niemcy, Rosjanie czy Białorusini, to wprawdzie zaledwie ułamek w skali całego omawianego obszaru, jednak w wymiarze lokalnym – wsi czy małego miasteczka – mogli odgrywać pewną rolę. Dość wyraźnie pokazuje to tabela nr 2.

¹ Podając skład procentowy Żydów, wzięto pod uwagę zarówno liczbę osób posługujących się językiem żydowskim, jak i hebrajskim. Niektóre odłamy tej ludności podały podczas drugiego powszechnego spisu, jako język ojczysty, hebrajski. Nie musiało to wcale oznaczać, iż językiem tym dane osoby dobrze władały. W dużej mierze była to zapewne deklaracja polityczna grup, które sympatyzowały z ruchem syjonistycznym. Należy pamiętać, że istniała też spora grupa zasymilowanych Żydów, którzy podali język polski jako ojczysty, co niewątpliwie miało wpływ na rzeczywistą liczbę społeczeństwa pochodzenia żydowskiego. *Drugi powszechny spis ludności z dnia 9 XII 1931 r.*, „Statystyka Polski” seria C, z. 85, Warszawa 1939, s. 33–35.

Tabela 2. Ludność województwa lubelskie w roku 1931, według narodowości

Lp.	Powiat	Polacy	%	Ukraińcy	%	Niemcy	%	Żydzi	%	Inni
1.	Biański	82 637	71,1	18 192	15,6	—	—	14 288	12,3	988
2.	Biłgorajski	82 614	70,1	20 913	17,9	—	—	12 938	11,1	416
3.	Chełmski	88 488	54,5	37 530	23,1	10 310	6,3	22 852	14,1	3 094
4.	Garwoliński	139 128	87,0	—	—	1 818	1,1	18 741	11,7	63
5.	Hrubieszowski	63 365	48,8	49 128	37,8	—	—	15 785	12,1	1 644
6.	Janowski	135 182	88,5	—	—	—	—	15 317	10,2	1 667
7.	Krasnostawski	117 010	87,3	4 853	3,7	—	—	12 127	9,4	28
8.	Lubartowski	94 356	87,4	1 544	1,4	1 762	1,7	9 652	8,8	588
9.	Lublin m.	81 542		574		—	—	38 937		1 143
10.	Lubelski	149 192	91,2	—	—	—	—	12 049	7,6	1 737
11.	Łukowski	113 549	88,0	—	—	—	—	14 736	11,4	672
12.	Puławski	140 060	86,5	—	—	—	—	21 949	12,7	748
13.	Radzyński	80 520	81,3	1 840	1,6	917	0,9	15 548	15,7	59
14.	Siedlecki	125 018	82,5	2 452	1,6	—	—	23 069	15,2	532
15.	Sokołowski	74 941	89,3	—	—	—	—	8 334	9,9	314
16.	Tomaszowski	73 021	60,3	33 059	27,3	—	—	14 204	11,7	800
17.	Węgrowski	76 511	86,1	—	—	1 483	1,7	8 888	10,0	1 727
18.	Włodawski	57 939	51,0	33 382	29,6	3 522	3,2	18 188	16,0	470
19.	Zamojski	122 490	83,7	6 778	4,5	—	—	16 738	11,2	551
	Razem:	1 909 332	77,8	210 245	8,6	19 812	0,8	314 220	12,8	17 251

Źródło: Archiwum Państwowe w Lublinie, Urząd Wojewódzki Lubelski, Wydział Społeczno-Polityczny, sygn. 430, s. 261.

Zaobserwować można, że najmniej dysproporcji w rozmieszczeniu w poszczególnych powiatach wykazywała ludność żydowska. Największym skupiskiem jej były powiaty puławski, radzyński i włodawski. Wskaźnik populacji kształtował się w granicach 15–16%, znacznie mniejszy 7–8% był w lubelskim i lubartowskim². Drugą co do liczebności mniejszością narodową Lubelszczyzny

² Województwo lubelskie zajmowało pierwsze miejsce w kraju pod względem wskaźnika społeczności wyznania mojżeszowego – 12,8%, przy średniej krajowej 9,8%. Posiadało też największy w Polsce odsetek wiejskiej ludności żydowskiej. Wynosił on ponad 40% ogólnej liczby. W samym zaś województwie społeczność żydowska zamieszkiwała głównie w osadach i małych miasteczkach, które były dla nich atrakcyjnymi ośrodkami handlowymi. Stanowili tam większość, na przykład w Izbicy – 85%, w Józefowie – 76,8%, w Annopolu – 73,0%, w Rejowcu – 71,0%. Spośród miast największym skupiskiem ludności żydowskiej był Lublin. W 1931 roku stanowiła ona 34,7% ogółu lublinian. *Drugi powszechny spis...*, s. 35; J. Jachymek, *Oblicze społeczno-polityczne wsi lubelskiej 1930–1939*, Lublin 1975, s. 16; T. Radzik, *Społeczność żydowska na Lubelszczyźnie w dwudziestolecu międzywojennym. Obraz staty-*

byli Ukraińcy. Zajmowali oni przede wszystkim wschodnie powiaty województwa, w tym hrubieszowski, w którym stanowili ok. 37,8% mieszkańców. Nieco niższy odsetek, ale przekraczający 20%, był we włodawskim, tomaszowskim i chełmskim. W tym ostatnim, a zwłaszcza w Chełmie, w odróżnieniu do innych miast powiatowych, zamieszkiwała w nim stosunkowo duża liczba ludności ukraińskiej, co spowodowało, że miasto to pretendowało do miana ówczesnego centrum ukraińskiego życia narodowego³. W pozostałych powiatach województwa społeczność ta zamieszkiwała tylko w niektórych wsiach i były to zazwyczaj pojedyncze rodziny, jednak stanowiła czasami znaczący odsetek ludności. Sytuacja taka, według Jerzego Doroszewskiego, miała miejsce m.in. w powiecie siedleckim⁴. Opierając się na opracowaniach Ryszarda Torzeckiego, badacza stosunków polsko-ukraińskich, można przyjąć, że w 1939 roku, tuż przed wybuchem drugiej wojny światowej na terenie Lubelszczyzny zamieszkiwało ok. 200 tys. osób tej narodowości⁵. Statystyka pokazuje, że stanowiła ona znacznie mniej liczną grupę w stosunku np. do Żydów. Biorąc jednak pod uwagę zagęszczenie terytorialne, to tworzyła i żyła w skupiskach zwartych, co niewątpliwie miało znaczenie i wpływało na kształtowanie życia politycznego i kulturalnego, a także oświatowego miejscowej społeczności⁶.

styczny, [w:] *Z dziejów społeczności żydowskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, red. J. Doroszewski, T. Radzik, Lublin 1992, s. 42; R. Dąbrowski, *Mniejszości narodowe na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, Kielce 2007, s. 23.

³ Według danych ze spisu powszechnego w 1931 r. spośród zamieszkałych w powiecie chełmskim 162 340 osób (w tym 29 074 w Chełmie) Polacy stanowili 54,5%, Rusini (Ukraińcy) – 23,1%, Żydzi – 14,1%, Niemcy – 6,3% oraz inne narodowości – 2%. A. Rybak, *Dzieje ziemi chełmskiej – kalendarium*, Chełm 1998, s. 156–157.

⁴ J. Doroszewski, *Oświata i życie kulturalne społeczności ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, Lublin 2000, s. 38.

⁵ R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w Polsce w latach 1923–1929*, Kraków 1989, s. 13; tenże, *Z dziejów stosunków polsko-ukraińskich na Lubelszczyźnie*, [w:] *Stan i perspektywy badań historycznych lat wojny i okupacji*, Warszawa 1988, s. 18.

⁶ Ukraińcy w większości byli wyznania prawosławnego (głównie na terenie byłego zaboru rosyjskiego) i greckokatolickiego (przeważnie na obszarze dawnej Galicji). Zamieszkiwali przede wszystkim wieś, prowadząc gospodarstwa rolne. W większości utrzymywali się z dochodów uzyskiwanych z własnych, na ogół niewielkich, gospodarstw. Rolnictwo ukraińskie mimo niekorzystnej struktury agrarnej i niezbyt dużych dochodów odegrało jednak istotną rolę dzięki dobrze rozwiniętemu ruchowi spółdzielczemu. Były to głównie kooperatywy rolne zakupu i zbytu, mleczarskie, spożywcze i kredytowe. W pierwszych latach niepodległości wśród Ukraińców świadomość narodowa było dość słabo rozbudzona. Proces jej krystalizowania rozpoczął się w latach dwudziestych wraz prężnie rozwijającą się działalnością polityczną wielu ukraińskich stronnictw politycznych. Z. Urbański, *Mniejszości narodowe w Polsce*, Warszawa 1932, s. 23; J. Jachymek, dz. cyt., s. 27; E. Horoch, *Skład narodowościowy, społeczno-zawodowy i grupa kierownicza komunistycznej Partii Zachodniej Ukrainy w okręgu chełmskim*, [w:] *Pogranicze. Studia do dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX wieku*, red. Z. Mańkowski, Lublin 1992, s. 33; Z. Adamowicz, *Mniejszości narodowe w Polsce*, [w:] *Mniejszości narodowe w polskiej myśli politycznej XX wieku*, red. J. Jachymek, Lublin 1992, s. 9.

Ludność ta starała się zachować swoją odrębność poprzez kultywowanie własnych tradycji czy organizowanie szkół z językiem ojczystym. Nie zawsze jednak w polityce oświatowej jednakowo traktowano wszystkie narodowości. Dość drastycznie odczuło to szkolnictwo dla mniejszości ukraińskiej⁷.

Należy jednak pamiętać, że lata pierwszej wojny światowej stworzyły Ukraincom mieszkającym na Lubelszczyźnie możliwość prowadzenia działalności oświatowej. Zwłaszcza na Chełmszczyźnie i południowym Podlasiu podjęto przez władze ukraińskie próby tworzenia szkolnictwa narodowego⁸. W marcu 1918 roku został utworzony Komisariat Oświaty Ludowej dla Chełmszczyzny, Podlasia i Polesia. Do głównych jego zadań należało przede wszystkim kierowanie ukrainizacją placówek szkolnych poprzez odpowiednio skonstruowany program nauczania. Szczególny nacisk położono na historię. Według Mieczysława Iwanickiego, na zajęciach z tego przedmiotu należało

[...] w ciągu roku szkolnego w klasie pierwszej zrealizować program obejmujący okres powstania Ukrainy do czasów rusko-litewskich, w klasie drugiej trzeba było szczegółowo omówić czasy Bohdana Chmielnickiego, w klasie trzeciej opracować dalszy okres z uwzględnieniem najświeższych wydarzeń na Ukrainie oraz przystąpić do nauki starożytnej, wreszcie w klasie czwartej należało przerobić historię nowożytną powszechną [...]⁹.

Nic nie wspomniano na temat dziejów Polski, w której przecież przez długie lata znajdowały się ziemie dzisiejszej Ukrainy. Podobnie było z językiem polskim, którego jako przedmiotu nauczania programy nie przewidywały, podczas gdy nauka języka ukraińskiego, rosyjskiego, niemieckiego, a nawet francuskiego – była obowiązkowa¹⁰. Świadczy to dobitnie o jednostronnym, nacjonalistycznym nastawieniu ludność tych terenów, jak wspomniano, była bowiem niejednolita pod względem narodowościowym czy językowym.

W pierwszym roku działalności Komisariatowi Oświaty Ludowej podlegało 2045 szkół elementarnych, w tym 1190 w granicach dawnej guberni chełmskiej, 590 na Polesiu i 265 w powiecie kowelskim (Wołyń). Reaktywowano też nieczynne szkoły i uruchamiano nowe placówki. Szczególną uwagę przywiązywa-

⁷ H. Chałupczak, T. Browarek, *Szkolnictwo mniejszości narodowych w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym. Zagadnienia wybrane*, red. E. Walewander, Lublin 2000, s. 290.

⁸ Tuż przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości sprawy oświaty społeczności ukraińskiej uzależnione były od zmian terytorialnych, jak też i administracyjnych. W myśl postanowienia traktatu pokojowego podpisanego 9 lutego w Brześciu 1917 r. państwa centralne (Niemcy i Austro-Węgry) odstąpiły Ukrainie Chełmszczyznę i Podlasie, a także powiaty: tomaszowski, hrubieszowski, włodawski oraz znaczną część powiatu zamojskiego, chełmskiego, radzyńskiego, konstantynowskiego, biłgorajskiego i krasnostawskiego. Łącznie był to obszar obejmujący powierzchnię 16 tys. km², na którym 30% stanowili Ukraińcy. W. Ćwik, J. Reder, *Lubelszczyzna. Dzieje rozwoju terytorialnego, podziałów administracyjnych i ustroju władz*, Lublin 1997, s. 117; A. Chwalba, *Samobójstwo Europy. Wielka wojna 1914–1918*, Kraków 2014, s. 257–259.

⁹ P. Kiernikowski, *Miasto Chełm w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Chełm 2007, s. 218.

¹⁰ Tamże, s. 219.

no do organizacji szkolnictwa elementarnego, którym zainteresowana była większość rodzin ukraińskich. Władze Komisariatu dążyły do tego, by każda wieś posiadała własną szkołę z ojczystym – oczywiście ukraińskim – językiem nauczania, był on bowiem symbolem bytu narodowego i własnej państwowości. J. Doroszewski, opierając się na wykazach sporządzonych jesienią 1918 roku w poszczególnych powiatach, dokonał analizy sieci szkolnictwa ukraińskiego na tych terenach, co ilustruje tabela nr 3.

Tabela 3. Miejscowości ze szkołami ukraińskimi na Chełmszczyźnie i Podlasiu w 1918 r.

Powiat	Miast i gminy					Miejscowości		
	miast	gmin	ogółem	w tym ze szkołami ukraińskimi		ogółem	w tym ze szkołami ukraińskimi	
				liczba	%		liczba	%
Biała Podlaska	2	15	17	14	82	133	41	31
Biłgoraj	1	14	15	11	73	172	31	18
Chełm	1	13	14	14	100	226	124	55
Hrubieszów	2	14	16	16	100	177	50	28
Konstantynów	2	15	17	9	53	203	13	8
Tomaszów Lub.	1	12	13	13	100	144	75	52
Włodawa	3	13	16	12	75	165	61	37
Zamość	2	15	17	10	59	204	51	25
Razem	16	111	127	99	78	1424	450	32

Źródło: J. Doroszewski, *Oświata i życie kulturalne społeczności ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, Lublin 2000, s. 95.

Analizując dane z konkretnych miejscowości, można zauważyć, że największą liczbę szkół ukraińskich uruchomiono w powiecie chełmskim. Istniały one w ponad 55% miejscowości. Należy zauważyć, że tam, gdzie ludność ukraińska była najliczniej reprezentowana i stanowiła około połowę ogółu mieszkańców, tam placówki tego typu istniały we wszystkich gminach. Tak było w powiecie chełmskim, hrubieszowskim czy też tomaszowskim. Autor tego zestawienia zwraca uwagę, że nie wszystkie ujęte w tabeli szkoły rzeczywiście funkcjonowały, a jednocześnie wśród nich istniało znaczne zróżnicowanie, zwłaszcza pod względem zatrudnienia nauczycieli. Poddając szczegółowej analizie sprawozdania, stwierdził, że

[...] 10% ogólnej ich liczby stanowiły placówki nieczynne. Najtrudniejsza sytuacja istniała na terenie powiatu hrubieszowskiego, gdzie ponad trzecia część, a dokładniej 34% wykazanych szkół, stanowiły placówki nieczynne z powodu braku nauczycieli. Stosunkowo dużo takich szkół było w powiatach: bialskopodlaskim (17%) i biłgorajskim (19%), w pozostałych odsetek ten wahał się w granicach 2%–9%. Łącznie w stosunku do wymaganej obsady stanowisk pedagogicznych brakowało 61 nauczycieli, przy czym

w 46 przypadkach dotyczyło to placówek z obsadą jednoosobową, co automatycznie prowadziło do zawieszenia w nich zajęć [...] ¹¹.

Tak więc nieustanne braki kadrowe zmuszały administrację szkolną do podejmowania odpowiednich działań w pozyskiwaniu większej liczby nauczycieli. Ze względu na to trudne położenie wydany został stosowny okólnik, który – pod groźbą wyciągnięcia konsekwencji służbowych w przypadku odmowy – wzywał nauczycieli do podjęcia obowiązków służbowych do dnia 1 listopada 1918 roku ¹². Jednak zbyt niskie zarobki nie zachęcały ich do pracy w szkołach ¹³.

Istotnym problemem ukraińskich władz oświatowych było przygotowanie odpowiedniej kadry pedagogicznej w zakresie ukrainoznawstwa, czyli państwowego kształcenia. W pierwszych miesiącach 1918 roku zostały zorganizowane specjalne kursy, zwłaszcza dla nauczycieli szkół elementarnych, na których realizowano zajęcia według poniżej przedstawionego programu.

Jak wynika z informacji z tabeli nr 3, ze 177 godzin większość przeznaczono na metodykę nauczania języka ukraińskiego, gramatyki, historii i literatury Ukrainy, czy też geografii. Doksztalcenie to skierowane były zazwyczaj do grona tych pedagogów, którzy wcześniej pracowali w szkołach rosyjskich. Znajomość przez nich języka ukraińskiego była często niezadowalająca, zatem należało przynajmniej w minimalnym stopniu przygotować ich do pracy w szkołach, w których obowiązkowym językiem wykładowym był język ukraiński ¹⁴. Ostatecznie w kursach zorganizowanych w trzech turach wzięło udział ponad 400 nauczycieli i działaczy narodowych z terenu Chełmszczyzny, Podlasia i Polesia ¹⁵.

Tabela 3. Program kursu dla nauczycieli szkół elementarnych

Przedmiot	Liczba godzin
Język ukraiński	70
w tym:	
– ortografia i zasady pisowni	5
– gramatyka	15
– metodyka	15
– praktyczna nauka języka	35
Literatura ukraińska	25
Historia Ukrainy	25
Geografia	15

¹¹ J. Doroszewski, *Oświata i życie ...*, s. 97–98.

¹² Archiwum Państwowe w Lublinie, Komisariat Oświaty Ludowej dla Chełmszczyzny, Podlasia i Polesia (dalej: APL, KOLCH) sygn. 8, s. 1.

¹³ M. Syrnok, *Ukraińcy w Polsce 1918–1939. Oświata i szkolnictwo*, Wrocław 1996, s. 146.

¹⁴ Tamże, s. 145.

¹⁵ J. Cabaj, *Ukraińska działalność narodowa na południowym Podlasiu w latach 1917–1919*, [w:] *Stosunki polsko-ukraińskie w XVI–XX wieku*, red. J. Wojtasik, Siedlce 2000, s. 145.

Tabela 3. Program kursu dla nauczycieli szkół elementarnych (cd.)

Przedmiot	Liczba godzin
Arytmetyka	12
Szkolnictwo – przegląd nowych idei pedagogicznych	10
Księgowość	5
Razem	177

Źródło: J. Doroszewski, *Oświata i życie...*, s. 39.

Okres funkcjonowania szkół ukraińskich na wspomnianych wyżej terenach trwał zaledwie niecały rok i w wielu wypadkach nie wyszedł poza etap organizacyjny. Już w pierwszych dniach odzyskania przez Polskę niepodległości, po zajęciu ziem okupowanych przez Niemców, władze polskie przystąpiły do likwidacji szkół ukraińskich zlokalizowanych przede wszystkim na Chełmszczyźnie, Podlasiu, Polesiu i Wołyniu. 15 kwietnia 1919 roku został zlikwidowany Komisariat Oświaty w Chełmie, powołany przez Ministerstwo Oświaty Ukraińskiej Republiki Ludowej w Kijowie¹⁶. Z niechęcią odnoszono się także do nauczycieli – Ukraińców, absolwentów seminariów rosyjskich. W odrodzonym państwie polskim nie mieli oni możliwości zatrudnienia, rzekomo z braku odpowiednich kwalifikacji¹⁷, a jeżeli już, to kierowano ich na tereny, gdzie nie mieszkała ludność ukraińska. Był to przejaw jawnej dyskryminacji, na co zwrócił uwagę autor artykułu zamieszczonego w propagandowym miesięczniku „Natio”, w którym pisał, że

[...] polskie władze szkolne uznały niemal za dogmat zasadę, że Ukraińcy nie mogą być nauczycielami dzieci ukraińskich i zasadę tę stosują bezwzględnie. Uzyskanie stanowiska nauczyciela lub nauczycielki w szkole ukraińskiej przez Ukraińca lub Ukrainkę jest obecnie zupełnie niemożliwe. Setki młodych ukraińskich nauczycieli i nauczycielek, by zdobyć możliwość zarobkowania, muszą pod presją władz szkolnych przyjmować posady nauczycielskie w czysto polskich, zachodnich prowincjach kongresówki, Pomorza itp. [...] ¹⁸.

Większość z nich, pozbawiona możliwości zatrudnienia w szkole, często podejmowała pracę na roli. Można więc stwierdzić, iż obie strony działały podobnie, nie dążąc do rozwiązań kompromisowych.

Po zakończonych działaniach zbrojnych, czyli po roku 1921, problem szkolnictwa ukraińskiego na Lubelszczyźnie pojawił się ponownie, przyczyniły się do tego ruchy reemigracyjne ludności ukraińskiej z Rosji i wschodniej Ukrainy¹⁹. Działacze ukraińscy domagali się

¹⁶ M. Iwanicki, dz. cyt., s. 137.

¹⁷ Archiwum Państwowe w Lublinie, Urząd Wojewódzki Lubelski, Wydział Społeczno-Polityczny (APL, UWL, WSP), sygn. 419, s. 34.

¹⁸ P. Łysiak, *Szkolnictwo powszechne narodowości niepolskich w Polsce*, „Natio” 1924, nr 3–4, s. 32.

¹⁹ Po zakończeniu I wojny światowej na Lubelszczyźnie znajdowała się niewielka liczba ludności ukraińskiej, gdyż w większości została ona ewakuowana przez władze rosyjskie w głąb Rosji.

[...] otwarcia ukraińskich szkół ludowych tam, gdzie wymaga tego potrzeba, otwarcia ukraińskiego gimnazjum [...] szkoła winna być narodowa z językiem wykładowym ukraińskim i obowiązkowym wykładem języka polskiego i historii polskiej [...]²⁰.

Społeczeństwo tej mniejszości podjęło w tym kierunku pierwsze kroki, zakładając w 1919 roku w Chełmie Ukraińskie Towarzystwo Pedagogiczne, którego celem było m.in. organizowanie działalności szkolno-oświatowej oraz obrona interesów zawodowych swoich nauczycieli²¹.

Sprawy szkolnictwa ukraińskiego na Lubelszczyźnie były również tematem wielu konferencji i zjazdów z udziałem zarówno przedstawicieli strony polskiej, jak i działaczy ukraińskich działających na tych terenach²². Dyskusje te nie przyniosły zbyt dużych rezultatów. Co prawda, władze polskie teoretycznie dopuszczały pewne ustępstwa w działalności szkół dla tej społeczności, jednak nie miało to swojego przełożenia w praktyce²³. Wręcz przeciwnie, nie wyrażano zgody na tworzenie placówek oświatowych nie tylko państwowych, ale nawet prywatnych. O sytuacji, w jakiej znalazły się dzieci ukraińskie, informowali starostowie powiatów, zwracając uwagę, że

[...] Szkół z ukraińskim językiem nie ma, dzieci uczęszczają do szkół polskich, gdzie pobierają naukę w języku państwowym [...]²⁴.

Należy pamiętać, że sytuacja polityczna, społeczna i oświatowa ludności ukraińskiej zamieszkującej w województwie lubelskim znacznie różniła się od tej, jaka istniała w innych województwach. Władze polskie, chcąc osłabić znaczenie i wpływ Ukraińców na Lubelszczyźnie, doprowadziły do uchwalenia 31 lipca 1924 r. tzw. ustawy utrakwistycznej. Dokument ten regulował sprawy szkolnictwa dla mniejszości narodowych, umożliwiał tworzenie szkół dwujęzycznych w województwach wschodnich, ale za wyjątkiem województwa lubelskiego²⁵. Oznaczało to, że na tym terenie nie mogły powstawać szkoły państwowe, w których można byłoby nauczać języka ukraińskiego. Z faktem tym

Dopiero po zakończeniu działań wojennych, toczących się na tych terenach aż do 1921 roku, rozpoczęły się na większą skalę powroty ludności ukraińskiej. B. Mikulec, *Społeczność Hrubieszowa w okresie I wojny światowej*, [w:] *Społeczeństwo polskie w dobie I wojny światowej i wojny polsko-bolszewickiej 1920 roku*, red. R. Kołodziejczyk, Kielce 2001, s. 304.

²⁰ „Ziemia Lubelska” 1919, nr 411, s. 2; nr 412, s. 2.

²¹ APL, UWL, WSP, sygn. 417, s. 13.

²² APL, UWL, WSP, sygn. 437, s. 8.

²³ J. Doroszewski, *Praca oświatowa i kulturalna na Lubelszczyźnie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1995, s. 132.

²⁴ APL, UWL, WSP, sygn. 430, s. 209.

²⁵ Ustawa z dnia 31 lipca 1924 r. zawierająca niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa, Dz.U. RP 1924, nr 79, poz. 766; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968, s. 23; J. Doroszewski, *Podstawy ideologiczne szkolnictwa i ich konsekwencje dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, [w:] *Katolicka a liberalna myśli wychowawcza w Polsce w latach 1918–1939*, red. E. Walewander, Lublin 2000, s. 462.

mniejszość ukraińska nie mogła się pogodzić i mimo obowiązywania tego aktu normatywnego w dalszym ciągu składała liczne podania o otwarcie swoich placówek oświatowych²⁶. Szczególną aktywnością wykazywali się w tym względzie nauczyciele z likwidowanych szkół, pozostający bez pracy²⁷. Starania te nie przyniosły jednak oczekiwanych rezultatów. Na bazie dotychczasowych szkół ukraińskich organizowano placówki polskie, co doprowadziło z biegiem lat do upadku szkolnictwa ukraińskiego²⁸. W roku szkolnym 1932/1933 nie istniała już na tych terenach żadna tego typu placówka²⁹, co potwierdza tabela nr 4.

Zauważyć można, że polityka państwa polskiego w stosunku do narodu ukraińskiego na Lubelszczyźnie była w kolejnych latach konsekwentnie realizowana. Zarówno w roku szkolnym 1925/1926, jak i 1928/1929 nie istniały szkoły, w których prowadzone byłyby zajęcia w języku ukraińskim. Sądzić można, że taki stan utrzymywał się do końca II Rzeczypospolitej, mimo że liczba uczniów wykazujących chęć uczenia się w placówkach z językiem ukraińskim była dość wysoka. Z analizy przeprowadzonej przez J. Doroszewskiego wynikało, że w 1934 roku w niektórych powiatach Lubelszczyzny, zwłaszcza w hrubieszowskim, tomaszowskim i włodawskim, liczba uczniów wyznania prawosławnego wynosiła ponad 30% ogółu uczniów szkół powszechnych³⁰. Zatem żądania oświatowe Ukraińców do prawa organizowania własnego szkolnictwa były całkowicie uzasadnione. Pozbawienie ich tej możliwości, utrudniające dzieciom naukę w języku ojczystym, wzbudzało sprzeciw i wywoływało antagonistyczne nastawienie do narodu polskiego, a zwłaszcza do polskich szkół, które traktowano jako zło konieczne. Nie służyło to zespoleniu ludności z państwem, co było celem polityki narodowościowej, wręcz przeciwnie – szerzyło wrogość. Kształcenie młodzieży wyznania prawosławnego kończyło się często na czwartej klasie szkoły powszechnej, bo tylko na tym poziomie edukacji władze oświatowe wyrażały zgodę na tworzenie placó-

²⁶ Akcja na rzecz szkoły ukraińskiej nasiliła się w drugiej połowie 1926 roku. Największą liczbę podań złożyli mieszkańcy Chełmszczyzny i południowego Podlasia. Swoim zasięgiem objęła ona także powiat krasnostawski i zamojski. G. Kuprianowicz, *Ukraińskie życie kulturalno-oświatowe i ekonomiczne na Chełmszczyźnie i południowym Podlasiu w latach 1918–1926*, „Rocznik Chełmski” 1995, t. 1, s. 205.

²⁷ We wrześniu 1926 roku na prośbę posłów ukraińskich został sporządzony rejestr nauczycieli pozbawionych pracy ze względów narodowościowych. Wg sprawozdania na terenie 10 powiatów odmówiono jej 224 osobom. Najwięcej takich przypadków było w Hrubieszowie – 56, Tomaszowie – 51, Włodawie – 38, Chełmie – 30, Białej Podlaskiej – 22, Biłgoraju – 12, Krasnymstawie – 6, Radzyniu – 5, Janowie – 2, Zamościu – 2, APL, UWL, WSP, sygn. 434, s. 10–11.

²⁸ Władze oświatowe zadbały również o kadre pedagogiczną dla tych szkół, zatrudniając tylko polskich nauczycieli. Pedagodzy ukraińscy, pod pretekstem słabej znajomości języka polskiego oraz braku wymaganych kwalifikacji, byli zwalniani z pracy lub przenoszeni w inne regiony kraju. J. Doroszewski, *Oświata i życie...*, s. 118; P. Kiernikowski, *Organizacja oświaty w Chełmie w latach 1918–1944*, „Rocznik Chełmski” 2006, s. 244; W.Z. Szulmierski, *Oświata i życie kulturalno-społeczne Chełma w latach 1864–1939*, Chełm 2008, s. 92.

²⁹ R. Dąbrowski, dz. cyt., s. 134.

³⁰ J. Doroszewski, *Oświata i życie...*, s. 143.

wek dla ludności tak zwanej rusińskiej³¹. Ukończenie takiej szkoły praktycznie uniemożliwiało dalszą edukację. Upoważniała ona jedynie do nauki w placówkach i kursach przygotowujących do pracy zawodowej jako robotnik kwalifikowany. Co światlejsi rodzice wybierali swoim dzieciom naukę w polskiej 7-klasowej szkole powszechniej. Ukończenie jej zapewniało możliwość dalszego kształcenia. Jednak tylko nieliczni kontynuowali naukę w szkołach średnich. Dużym powodzeniem cieszyły się seminaria nauczycielskie, do których młodzież mniejszościowa miała znacznie łatwiejszy dostęp. Przede wszystkim sprzyjała temu sama atmosfera panująca w szkole, gdzie „Żydówki i Ukrainki były tak samo traktowane, jak rdzenne Polki”³². Niewątpliwie było to zachętą do podejmowania w nich dalszej nauki. Należy pamiętać, że placówki te dla młodzieży ukraińskiej, zwłaszcza pochodzącej z małych miasteczek i wsi, były jedyną możliwością zdobycia zawodu, który podnosił ich status społeczny.

Tabela 4. Szkoły powszechne w województwie lubelskim według języka nauczania

Język nauczania	Ogółem		Szkoły publiczne				Szkoły prywatne			
			Miasta		Wieś		Miasta		Wieś	
	Szkół	Uczn.	Szkół	Uczn.	Szkół	Uczn.	Szkół	Uczn.	Szkół	Uczn.
Rok 1925/26										
Ogółem	2356	264637	106	39312	2205	221302	32	3411	13	612
Polski	2343	263270	106	39312	2202	221139	23	2257	12	562
Polski i hebrajski	3	358	—	—	—	—	3	358	—	—
Niemiecki	4	213	—	—	3	163	—	—	1	50
Żydowski	5	568	—	—	—	—	5	568	—	—
Hebrajski	1	228	—	—	—	—	1	228	—	—
Rok 1928/29										
Ogółem	2001	289031	94	43084	1856	240372	41	5019	10	556
Polski	1981	286306	94	43084	1854	240277	23	2449	10	556
Hebrajski	4	546	—	—	—	—	4	546	—	—
Polsko-Żydowski	3	378	—	—	—	—	3	378	—	—
Niemiecki	2	155	—	—	2	155	—	—	—	—
Żydowski	11	1646	—	—	—	—	11	1646	—	—

Źródło: Z. Daszyńska-Golińska, *Stosunki ludności województwa lubelskiego*, red. I. Czuma, Lublin 1932, s. 202.

³¹ Według jednego z autorów, w Chełmie, mieście zróżnicowanym etnicznie, podjęto próbę organizacji szkolnictwa ukraińskiego. 30 września 1919 roku został wystosowany do Rady Ministrów memoriał, w którym domagano się utworzenia szkół z narodowym językiem na poziomie elementarnym, jak i gimnazjalnym. Zadania w przypadku tych ostatnich spotkały się z odmową. G. Kuprianowicz, *Ukraińskie życie...*, s. 198.

³² J. Dobrowolska, *Wkład dr Jadwigi Młodkowskiej w rozwój oświaty i kultury Chełma w okresie międzywojennym*, „Rocznik Chełmski” 1997, t. 3, s. 171.

Ze względu na brak możliwości skorzystania na Lubelszczyźnie z dobrodziejstw tzw. ustaw kresowych, z dnia 31 lipca 1924 roku³³, a szczególnie ze wspomnianej ustawy szkolnej, w krzewieniu ukraińskiej oświaty i kultywowaniu tożsamości narodowej szczególne znaczenie miała działalność organizacji społecznych. Wymienić przede wszystkim należy Towarzystwo Dobroczynności i Oświaty „Ridna Chata”. Zdaniem Grzegorza Kuprianowicza, brak materiałów źródłowych nie pozwala dokładnie odtworzyć początków działalności tej organizacji. Na podstawie przeprowadzonej przez niego kwerendy archiwalnej można przyjąć, że Towarzystwo to powstało już jesienią 1919 roku w Chełmie z przekształcenia Ukraińskiego Komitetu Dobroczynności w Towarzystwo Dobroczynności „Ridna Chata”³⁴. Swoim zasięgiem działalności objęło całe województwo lubelskie, w ramach tworzonych w terenie filii, jednak głównym ośrodkiem ruchu społeczno-oświatowego wśród ludności ukraińskiej była Chełmszczyzna i południowe Podlasie³⁵. Szczególną uwagę przywiązywało ono do działalności charytatywnej. Początkowo według statutu głównym celem miało być „[...] udzielanie pomocy materialnej obywatelom Rzeczypospolitej Polskiej narodowości rusińskiej [...]”³⁶. Zadanie to realizowane było przede wszystkim poprzez udzielanie porad prawnych, organizowanie opieki lekarskiej, zakładanie kółek rolniczych, sklepów, jak również ochronek dla dzieci, internatów dla uczniów, a dla dorosłych – domów starców lub przytułków. W dokumencie tym wspomniano również o działalności kulturalno-oświatowej Towarzystwa, pozwalającej z pewnymi ograniczeniami zakładać bezpłatne czytelnie i biblioteki, jak również organizować koncerty, przedstawienia teatralne czy odczyty³⁷. Najaktywniejszą tego typu dzia-

³³ Obok wspomnianej wcześniej ustawy *O organizacji szkolnictwa*, w ich skład wchodziły następujące akty prawne: ustawa *O języku państwowym i języku urzędowania rządowych i samorządowych władz administracyjnych*, Dz.U. RP 1924, nr 73, poz. 724; ustawa *O języku urzędowania sądów i urzędów prokuratorskich i notariatu*, Dz.U. RP 1924, nr 78, poz. 757. Głównym twórcą tych ustaw był ówczesny minister WRiOP Stanisław Grabski, stąd często nazywano je *lex Grabski*.

³⁴ G. Kuprianowicz zwraca uwagę, że wielu autorów powołuje się mylnie na datę 14 października 1919, powtarzając ją za wspomnianą publikacją M. Iwanickiego, który niestety nie podaje źródła, skąd zaczerpnął te informacje. G. Kuprianowicz, *Ukraińskie życie...*, s. 175.

³⁵ Statut Towarzystwa, który został zarejestrowany przez lubelskiego wojewodę w 1923 roku, pozwalał na zakładanie filii w każdej miejscowości, w której znajduje się przynajmniej 10 członków, dzięki czemu w ciągu następnych lat nastąpił intensywny rozwój „Ridnej Chaty”. Według jednego ze sprawozdań, podczas ostatniego walnego zjazdu, który odbył się 28 maja 1929 roku, w obradach uczestniczyło 118 delegatów z 9 powiatów. Towarzystwo w tym czasie liczyło 3500 członków działających w 130 filiach. „Sprawy Narodowościowe” 1929, nr 3, s. 487; G. Kuprianowicz, *Ukraińskie życie...*, s. 178; R. Małek, *Wpływ działalności politycznej na strukturę filii Rusińskiego Stowarzyszenia Dobroczynnego „Ridna Chata” w powiecie włodawskim*, [w:] *Włodawa. Szkice z dziejów miasta w XX stuleciu* red. M. Bem, A. Duszyk, K. Latawiec, Włodawa 2012, s. 142.

³⁶ APL, Ridna Chata, sygn. 12, s. 1–3.

³⁷ M. Iwanicki, dz. cyt., s. 103; J. Doroszewski, *Życie oświatowe wśród mniejszości narodowych na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, „Rocznik Lubelski” 1989–1990, t. 31/32, s. 192.

łałność prowadzono w Chełmie, gdzie mieścił się główny zarząd Towarzystwa. W jednym ze sprawozdań wojewoda lubelski pisał, że

[...] W lokalu „Ridnej Chaty” w Chełmie codziennie odbywają się zebrania miejscowych członków, którzy schodzą się tam co wieczór. Na zebraniach tych Konstanty Soszyński, Walerian Kozłowski lub też który z posłów wygłaszają pogadanki o kulturze ukraińskiej, historii Ukrainy, literaturze itp. [...] ³⁸.

Podobna tematyka podejmowana była również w wielu filiach Towarzystwa, gdzie z referatami występowali nie tylko działacze miejscowi, ale także referenci z Chełma ³⁹.

Jedną z najbardziej popularnych form budzenia świadomości narodowej było uroczyste kultywowanie świąt i tradycji narodowych. Ważnym wydarzeniem była uroczystość organizowana wiosną każdego roku dla uczczenia pamięci Tarasa Szewczenki, organizowana zarówno w Chełmie, jak i w skromniejszej formie w innych miejscowościach. Tradycji tej towarzyszyła uroczysta akademія z przypomnieniem życia i twórczości poety, a także deklamacje jego wierszy ⁴⁰. W podobny sposób starano się utrwalić pamięć o innych wybitnych przedstawicielach kultury ukraińskiej. Zaznaczyć należy, że popularyzowanie literatury i prasy ukraińskiej było istotnym aspektem działalności Towarzystwa. Przy organizowanych filiach powstawały biblioteki, w których księgozbiór w większości pochodził z darów od ukraińskich instytucji i osób prywatnych, zaś prasę narodową prenumerowano ⁴¹.

Ze względu na brak możliwości organizowania szkół ukraińskich, zarówno w Chełmie, jak i w filiach „Ridnej Chaty”, systematycznie prowadzono pracę z dziećmi. Co prawda w lutym 1920 roku działacze Towarzystwa zabiegali u lubelskiego wojewody o pozwolenie na tworzenie placówek oświatowych z ukraińskim językiem wykładowym i deklarowano również, że będzie w nich nauczany język i historia Polski, to jednak po dwóch latach placówki te zostały przekształcone w szkoły polskie ⁴². W wyniku takich decyzji Towarzystwo prowadziło prężnie wśród najmłodszych działalność pozaoświatową. Powołując się na doniesienia z tygodnika ukraińskiego „Nasze Żyttia”, G. Kuprianowicz zwraca uwagę, że

[...] co niedzielę podczas zajęć dla dzieci uczono języka i literatury ukraińskiej. Istniał chór dziecięcy, dziecięca orkiestra instrumentów strunowych oraz zespół taneczny. Dzie-

³⁸ APL, UWL, WSP, sygn. 2255, s. 140.

³⁹ APL, UWL, WSP, sygn. 2256, s. 9.

⁴⁰ APL, UWL, WSP, sygn. 2257, s. 304.

⁴¹ Był to przede wszystkim chełmski tygodnik „Nasze Żyttia”. Pierwsze oficjalnie ukazujące się czasopismo ukraińskie na Chełmszczyźnie w latach 1920–1928, które miało znaczący wpływ na proces budzenia się ukraińskiej świadomości narodowej na tych ziemiach. G. Kuprianowicz, *Ukraińska działalność wydawnicza na Chełmszczyźnie i południowym Podlasiu w latach 1918–1926*, „Krakowskie Zeszyty Ukrainoznawcze” 1994–1995, t. 3–4, s. 397.

⁴² D. Kalinowska, *Oświata w gminie Rejowiec 1900–1939. Działalność oświatowa Ukraińców*, „Oksza” 2004, nr 2, s. 2.

ci występowały z deklamacjami i programami artystycznymi na organizowanych w centrali Towarzystwa akademiach ku czci T. Szewczenki czy I. Franki, wieczorach z okazji świąt bożonarodzeniowych, wielkanocnych i choinki dla dzieci [...] ⁴³.

Największą aktywnością w pracy z dziećmi wykazały się członkinie Kół Kobięcych ⁴⁴.

Wśród Ukraińców mieszkających na Lubelszczyźnie „Ridna Chata” była najbardziej znanym i cenionym stowarzyszeniem. Jednak jej działalność nie tylko kulturalno-oświatowa, ale także polityczna – utrzymywała ona bowiem kontakty z lewicowym ruchem ukraińskim – stanowiła wystarczający powód do rozwiązania jej przez lubelskiego wojewodę 9 października 1930 roku. Oczywiście społeczność mniejszościowa przyjęła to jako akt represji wobec siebie ⁴⁵, a zmianę sytuacji przyniosła dopiero okupacja niemiecka w latach 1939–1944 ⁴⁶.

Na początku lat trzydziestych okresu międzywojennego stosunkowo dużą aktywnością oświatową wśród ludności ukraińskiej wykazało się Towarzystwo Kulturalno-Oświatowe im. Michała Kaczkowskiego, działające we Lwowie. Na Lubelszczyźnie zorganizowało ono swoje oddziały, tzw. czytelnie, w Biszczy, Chmielniku i Tarnogrodzie, niestety próby organizowania kolejnych tego typu placówek spotykały się z odmową ze strony lokalnych władz. Jak podkreślano w wielu poufnych dokumentach, „była to konieczność powstrzymania rozwoju placówek” ⁴⁷. Czytelnie te prowadziły szeroką działalność kulturalno-oświatową. Podejmowały różne formy pracy, które świadczyły o odrębności narodowej. Stosunkowo dużą popularnością cieszyły się czasopisma i książki sprowadzane najczęściej ze lwowskich wydawnictw, jak również kalendarze. Te ostatnie obok części zasadniczej dla tego typu wydawnictwa zawierały również wiele artykułów o charakterze politycznym, kulturalnym i oświatowym ⁴⁸. Obok prowadzenia czytelnii rozwijano także akcje odczytowe zarówno w formie spotkań pojedynczych, jak też odczytów cyklicznych, poświęconych zazwyczaj literaturze ukraińskiej ⁴⁹. Ze względu na skromne zasoby organizacyjne placówki te nie potrafiły zyskać większej popularności i często stawały się celem represji ze strony władz polskich, tak było np. w przypadku czytelnii w Biszczy. Jak podaje J. Doroszewski, została ona zorganizowana w marcu 1934 roku, a już w czerwcu 1935 roku dokonano gruntownej kontroli dokumentacji. To ostatecznie doprowadziło do jej zlikwidowania – już w październiku tego samego roku ⁵⁰.

⁴³ G. Kuprianowicz, *Ukraińskie życie...*, s. 190.

⁴⁴ W.Z. Sulmierski, *Oświata i życie kulturalno-społeczne Chełma w latach 1864–1939*, Chełm 2008, s. 98.

⁴⁵ R. Dąbrowski, dz. cyt., s. 138.

⁴⁶ P. Kiernikowski, *Organizacja oświaty...*, s. 248.

⁴⁷ APL, UW, WSP, sygn. 174, s. 133.

⁴⁸ J. Doroszewski, *Wybrane problemy z dziejów oświaty na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, Lublin 2008, s. 145.

⁴⁹ R. Zubkiewicz, *Działalność kulturalna Ukraińców w powiecie bialskim i konstantynowskim w latach 1922–1930*, „Podlaski Kwartalnik Kulturalny” 2004, nr 1, s. 15.

⁵⁰ J. Doroszewski, *1918–1939: Mniejszości narodowe na Lubelszczyźnie*, „Kamena” 1988, nr 20, s. 4; tenże, *Życie oświatowe...*, s. 194.

Należy pamiętać, że stosunek społeczeństwa i władz polskich do ludności ukraińskiej był raczej nieprzychylny i zapewne uwarunkowane to było historycznymi korzeniami konfliktu polsko-ukraińskiego⁵¹. Te negatywne uprzedzenia przekładały się również na brak akceptacji i tolerancji w stosunku do ukraińskiej kultury i oświaty. Na przykładzie relacji między lokalnymi władzami Lubelszczyzny a zamieszkującą ten teren społecznością ukraińską zauważyć można, że w II Rzeczypospolitej kwestia szkolnictwa mniejszości narodowych była otwarta i do końca istnienia tego państwa nierozwiązana. Niewątpliwie wpływ na tę sytuację miała polityka oświatowa wobec mniejszości, w tym też i ukraińskiej. Już z chwilą odzyskania niepodległości nowa rzeczywistość polityczna i społeczna wymusiła konieczność wypracowania nowatorskiej koncepcji obywatela. Zadanie to realizowano poprzez system oświatowy w ramach ideologii wychowawczych prezentowanych przez różne ugrupowania polityczne i kolejne rządy⁵². Za pomocą szkoły przesiąkniętej ideą polonizacyjną realizowano wewnętrzną politykę narodowościową. Zwłaszcza po śmierci Józefa Piłsudskiego zauważyć można było nasilenie działań ze strony państwa w umacnianiu polskości, co powodowało, że organizowanie ukraińskiego życia kulturalno-oświatowego napotykało na poważne trudności⁵³.

⁵¹ Przez cały okres swej historii Ukraina (w średniowieczu nazywana Rusią) pozostawała w bliskich stosunkach z Polską. Czasami obydwa kraje znajdowały się w jednym organizmie państwowym (np. Rzeczypospolitej szlacheckiej czy Imperium Rosyjskim), czasami obydwa pozostawały w mniej lub bardziej życzliwym sąsiedztwie. Bywało też, że toczyły ze sobą ciężkie wojny („powstanie Chmielnickiego” z lat 1648–1654, „wojna o Galicję Wschodnią” z lat 1918–1920). *Polska na przestrzeni wieków*, red. H. Samsonowicz i inni, Warszawa 2006.

⁵² W polityce oświatowej II Rzeczypospolitej, która miała niewątpliwie wpływ na stosunek do ludności niepolskiej, można wyróżnić trzy, umowne, okresy. Pierwszy to lata 1919–1926, gdzie zasadniczym rdzeniem wychowania było wychowanie narodowe, w którym dominowały tendencje nacjonalistyczne. Naród definiowano jako wspólnotę etniczną posiadającą własne cele niejednokrotnie kolidujące z celami innych wspólnot etnicznych. Drugi to okres od przewrotu majowego do roku 1935, kiedy istotą polityki narodowościowej stało się hasło asymilacji państwowej i sanacji. Wyrażano opinię, że społeczeństwo mniejszości należy zjednywać dla państwa polskiego i jego kultury. Trzeci to lata 1935–1939, w których władze polskie starały się realizować koncepcje asymilacji państwowej ewoluującej w kierunku programu umacniania polskości. Wobec coraz realniejszego zagrożenia wojną wychowanie państwowe zaczęło osadzać na podstawach wychowania narodowego, przyjmując kierunek wychowania obywatelsko-narodowego. S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej: społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Warszawa 1988; K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe – kwesta ocen*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 431; W. Jamrożek, *Oświata i myśl pedagogiczna w Polsce okresu międzywojennego*, [w:] *Historia wychowania; skrypt dla studentów studiów dziennych i zaocznych*, red. J. Hellwig, Poznań 1994, s. 91–104; H.J. Sadowska, *Ku szkole na miarę II Rzeczypospolitej*, Białystok 2001; E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2: *Wiek XIX i XX*, Kraków 2006, s. 292; K. Jakubiak, *Rozdział 10. Polska myśl pedagogiczna przełomu XIX i XX w. oraz okresu II Rzeczypospolitej*, [w:] *Historia wychowania. Skrypt dla studentów pedagogiki*, red. D. Drynda, Warszawa 2006, s. 179–193.

⁵³ H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin 2000, s. 271–274; Z. Traciewicz, *Oświata a procesy asymilacyjne wśród mniejszości ukraińskiej*, Toruń 2000,

Obszarem realizacji nowej polityki narodowościowej stała się także Lubelszczyzna. 1 stycznia 1935 roku w Urzędzie Wojewódzkim odbyła się specjalna narada, na której – jak podaje Waldemar Kozyra –

[...] omawiano całokształt polityki wobec Ukraińców zamieszkujących teren województwa. Postulaty były bardzo konkretne i stały się dyrektywami dla późniejszych działań w sprawach ukraińskich. Wskazywano w nich, że cerkiew prawosławna posiadała wyraźny charakter rosyjski lub ukraiński, była ośrodkiem ożywającym i podtrzymującym odrębność narodową Ukraińców. Należało przeto ograniczyć sieć parafii prawosławnych do liczby niezbędnej, zaspakajając jedynie potrzeby religijne ludności. Zalecano następnie uregulowanie od strony prawnej „popówek”, to jest ostatecznie nadanie tytułów prawnych osadnikom polskim na nich gospodarującym. [...] Proponowano dalej usunięcie nauczycieli pochodzenia ukraińskiego ze szkolnictwa powszechnego, urzędników administracji gminnej i samorządowej, a także kolejarzy i wszystkie te kategorie pracowników zastąpić Polakom [...]⁵⁴.

Zamierzenia te nabrały niestety realnych kształtów, co doprowadziło do zaostrenia stosunków między społecznością polską a mniejszością ukraińską. Przede wszystkim repolonizacja polegała na osłabieniu wpływów wyznania prawosławnego i greckokatolickiego na rzecz kościoła rzymskokatolickiego⁵⁵. W wyniku tej akcji zlikwidowano, jak podaje B. Szyszka, 127 religijnych obiektów prawosławnych, co wywoływało protesty duchowieństwa i miejscowej ludności, doprowadzając niejednokrotnie do starć z policją⁵⁶. W efekcie tego – oraz późniejszej możliwości zemsty na Polakach – upust negatywnych emocji Ukraińcy dali podczas wydarzeń z 1943 roku, znanych jako „rzeź wołyńska”⁵⁷. Nie

s. 53; U. Wróblewska, *Polityka oświatowa państwa polskiego, wobec mniejszości narodowych, grup etnicznych i wyznaniowych zamieszkujących Kresy Wschodnie w II RP*, „Nauka” 2011, nr 2, s. 113.

⁵⁴ W. Kozyra, *Administracja wojewódzka wobec mniejszości ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1919–1939*, [w:] *Pogranicze. Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX wieku*, red. Z. Mańkowski, Lublin 1992, s. 29–30.

⁵⁵ T. Kot, *Struktura organizacyjna Kościoła prawosławnego na terenie powiatu włodawskiego w latach 1918–1939*, [w:] *Włodawa. Szkice z dziejów miasta w XX stuleciu*, red. M. Bem, A. Duszyk, K. Łatawiec, Włodawa 2012, s. 134.

⁵⁶ B. Szyszka, *W Polsce odrodzonej 1918–1939*, [w:] *Dzieje Tarnobrodu*, red. R. Szczygieł, Tarnobród 2006, s. 241; S. Kot, *Struktura organizacyjna Kościoła prawosławnego na terenie powiatu włodawskiego w latach 1918–1939*, [w:] *Włodawa. Szkice z dziejów...*, s. 124. Z drugiej strony nacjonalistyczne organizacje ukraińskie prowadziły akcje terrorystyczne wobec przedstawicieli władz polskich (np. zabójstwa Tadeusza Hołówwki w 1931 r. czy Bronisława Pierackiego w 1934 r.), co powodowało dalsze represje i wzrost nieufności, a nawet nienawiści po obu stronach.

⁵⁷ Była to masowa zbrodnia dokonana przez nacjonalistów ukraińskich, przy aktywnym, częstym wsparciu miejscowej ludności ukraińskiej wobec mniejszości polskiej byłego województwa wołyńskiego. Ofiarami mordów, których kulminacja nastąpiła w lecie 1943, byli Polacy, w dużo mniejszej skali przedstawiciele innych narodowości zamieszkujących Wołyń. Analogiczna czystka etniczna została przeprowadzona przez oddziały UPA na terenie wschodniej Małopolski w pierwszej połowie 1944 roku. A. Korman, *Ludobójstwo UPA na ludności polskiej*, Wro-

dziwi więc fakt, że po latach, wielu historyków zajmujących się tą problematyką oceniło proces burzenia cerkwi jako jeden z niechlubnych okresów w dziejach Drugiej Rzeczypospolitej.

Jak widać, okres międzywojenny nie był sprzyjający dla rozwoju kultury i oświaty mniejszości narodowych, a zwłaszcza ukraińskiej. W sytuacji wprowadzania przez władze polskie wszelkiego rodzaju ograniczeń i restrykcji wobec Ukraińców, zdecydowanie łatwiej było podtrzymać odrębność narodową w dużych środowiskach. Na Lubelszczyźnie społeczność ukraińska była bardzo rozdrobniona, znalazła się ona wśród społeczności polskiej, co powodowało, że w mniejszym bądź większym stopniu ulegała polonizacji. Prawdopodobnych przyczyn tego zjawiska upatrywać można w małej liczebności inteligencji ukraińskiej zamieszkującej na tych terenach, grupy decydującej mimo wszystko o charakterze i rozmiarach życia społecznego. W przeciwieństwie do Galicji i Małopolski, gdzie warstwa ludzi wykształconych stanowiła zdecydowaną większość, co umożliwiało prowadzenie własnego życia politycznego czy kulturalno-oświatowego, na Lubelszczyźnie jej deficyt zapewne miał duże znaczenie oraz bezpośredni wpływ na stosunkowo niski poziom świadomości narodowej wśród mniejszości ukraińskiej.

Summary

Problems with Elementary Education Experienced by the Ukrainian Minority Living in the Lublin Region during the Second Republic of Poland

At the outbreak of the Second Republic of Poland, its multicultural and multinational tradition became more of a hindrance than an unquestionable asset, as it used to be during the time of the Polish-Lithuanian Commonwealth. With the dominating position of Polish culture, national minorities believed that educational activities would help them preserve their cultural identity. The situation of the Ukrainians living in the Lublin region differed considerably from that of their compatriots from the eastern part of Poland. The former were living in the ethnically mixed society that naturally limited their chances for maintain their ways of living. Essentially, they wanted to establish their own national schools. Ukrainian schools were set up by converting the former Russian schools into Ukrainian ones. However, they were operating only for less than a year. Then they were taken over by the state. Without Ukrainian as the language of instruction, the young Ukrainians had only Polish schools to attend. Those schools were used, among others, to promote polonizing strategies. In consequence, the Ukrainians were mistrustful toward those schools and reluctant to send their children there.

Ukrainian minority was trying to cultivate their traditions and language by engaging in the activities of their own cultural and educational societies and organizations active in the region. By integrating round national values the minority was also trying to avert the process of assimilation.

Keywords: the Ukrainian minority, elementary education, Second Republic of Poland.

Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA

Sport kobiet w działalności Akademickiego Związku Sportowego w okresie II Rzeczypospolitej. Zarys dziejów

Słowa kluczowe: sport kobiet, Akademicki Związek Sportowy, II Rzeczpospolita.

Celem pracy jest przedstawienie sportu kobiet w działalności Akademickiego Związku Sportowego (AZS) w II Rzeczypospolitej. W zakresie stanu badań brak jest syntetycznego opracowania poruszającego zagadnienie sportu kobiet w okresie II Rzeczypospolitej w działalności AZS. Warto jednak zwrócić uwagę, iż problematykę działalności AZS w Polsce w okresie międzywojennym poruszył m.in. Ryszard Wryk¹.

Genezy sportu akademickiego należy upatrywać w I połowie XIX w. w Anglii². Pierwsze sekcje sportowe powstały na Uniwersytetach w Cambridge i Oxford. Na ziemiach polskich „formalne powołanie” AZS nastąpiło przy Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie w dniu 15 maja 1909 r.³ Władze admini-

¹ R. Wryk, *Akademicki Związek Sportowy 1908–1939*, Poznań 1990; tegoż, *Sport olimpijski w Polsce 1919–1939*, Poznań 2006; tegoż, *Zarys działalności Akademickiego Związku Sportowego w Poznaniu 1919–1949*, Poznań 2007; *Sport akademicki w relacjach i wspomnieniach*, wybór i oprac. R. Wryk, Poznań 2009. Zob. też: H. Laskiewicz, *Kultura fizyczna na Wileńszczyźnie w latach 1900–1939. Zarys monograficzny dziejów*, Szczecin 1998; *Lekkoatletyka w Polsce 1919–1994*, red. B. Woltmann, Warszawa 1994; T. Drozdek-Małolepsza, *Women's Word Games (1922–1934)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna”, t. 13, nr 1, Częstochowa 2014, s. 59–73; tejże, *Sport kobiet w Polsce w latach 1921–1922 w świetle czasopisma „Przegląd Sportowy”*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna”, t. 12, nr 2, red. J. Rodziewicz-Gruhn, E. Małolepszy, Częstochowa 2013, s. 63–72.

² R. Wryk, *Akademicki Związek Sportowy...*, s. 24.

³ Tenże, *Zarys działalności Akademickiego Związku Sportowego...*, s. 14.

stracyjne ówczesnej Galicji zatwierdziły statut AZS 19 czerwca 1909 r. Jak pisze R. Wryk:

AZS obok dwudziestu pięciu dotychczas działających w Krakowie organizacji studenckich był kolejną, która tym razem aktywizowała młodzież akademicką na mało znanej dotąd płaszczyźnie życia uniwersyteckiego, jaką był sport i turystyka⁴.

W Polsce międzywojennej do najsilniejszych ośrodków sportu akademickiego należały m.in.: Kraków, Lwów, Poznań, Warszawa i Wilno. Kobiety aktywnie uczestniczyły w sporcie akademickim. Funkcjonowały w strukturach organizacji i zarządzania AZS. Wchodziły w skład zarządów AZS. Członkiniami zarządu AZS Warszawa w 1919 r. były Z. Dowbor-Muśnicka i Jadwiga Suligowska. W trakcie zjazdu, w dniu 12 listopada 1921 członkiem zarządu AZS Warszawa wybrano Lucynę Janczewską⁵. W skład zarządu AZS Warszawa – który został wybrany na Walnym Zebraniu klubu w dniu 15 listopada 1924 r. – wchodziła Stypińska⁶. Na dorocznym Walnym Zebraniu Akademickiego Związku Sportowego (AZS) – w grudniu 1925 r. – do zarządu została wybrana Helena Woynarowska⁷. Sekcja tenisowa AZS Kraków reaktywowała działalność w 1920 r. W skład pierwszego zarządu sekcji weszły m.in. Maria Boniecka i Wanda Dubieńska⁸. Członkiem zarządu sekcji narciarskiej AZS w Krakowie została w 1921 r. wybrana Irena Popiel. W listopadzie 1923 r. dokonano wyboru zarządu sekcji wioślarskiej AZS w Krakowie, którego członkiem została Zofia Pancewicz⁹.

Tabela 1. Stan liczebny AZS w latach 1923–1936

Rok	AZS Kraków	AZS Warszawa	AZS Poznań	AZS Wilno	AZS Lwów	AZS Lublin	Ogółem		% studentów zrzeszonych w AZS
							Liczba członków AZS	Liczba studentów w Polsce	
1923	461	1250	ponad 500	ok. 150	700	ok. 130	3191	38000	8,3
1929	ok. 1150	2782	ok. 600	ok. 200	1053	298	6083	43607	13,9
1936	750	2635	768	410	863	200	5626	47161	11,9

Źródło: R. Wryk, *Akademicki Związek Sportowy 1908–1939*, Poznań 1990, s. 168.

Polki z akademickiego środowiska sportowego brały udział w strukturach kobiecego sportu międzynarodowego, m.in. na Kongresie Międzynarodowej Sportowej Federacji Kobiet (MSFK), który odbył się 12 sierpnia 1934 r., członkiem Komisji Technicznej została H. Konopacka-Matuszewska¹⁰.

⁴ Tamże.

⁵ T. Drozdek-Małolepsza, *Sport kobiet w Polsce w latach 1921–1922...*, s. 64.

⁶ „Przegląd Sportowy” 1924, nr 50, s. 16.

⁷ „Przegląd Sportowy” 1925, nr 50, s. 14.

⁸ R. Wryk, *Akademicki Związek Sportowy...*, s. 235.

⁹ „Przegląd Sportowy” 1924, nr 2, s. 16.

¹⁰ „Przegląd Sportowy” 1934, nr 65, s. 2.

W skład AZS wchodziłi studenci, absolwenci szkół wyższych oraz uczniowie. Jak pisze R. Wryk:

wśród członków AZS zdecydowaną większość stanowili mężczyźni. W środowisku krakowskim w 1921 r. kobiety stanowiły tylko 19,7 % ogółu członków, w 1924 – 17%, w 1927 r. – 15%. [...] Natomiast w AZS Lwów wśród członków ćwiczących odsetek kobiet w 1922 r. wynosił 4,6%, w 1926 r. – 4,1%, w 1930 r. – 4,4%, w 1934 r. – 14,1%. [...] Pomimo różnorodnych przedsięwzięć propagandowych i zabiegów organizacyjnych w końcu lat trzydziestych odsetek kobiet nie przekroczył 15%¹¹ (tab. nr 1).

W ruchu sportowym kobiet ważne znaczenie posiadało kształcenie kadr. W sezonie zimowym 1928/1929, z inicjatywy Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przynsposobienia Wojskowego (PUWFiPW), zorganizowano kursy narciarskie dla kobiet: w Zakopanem odbył się kurs dla studentek Państwowego Instytutu Wychowania Fizycznego (PIWF) w Warszawie (dla 50 osób); w Węgierskiej Górze odbył się kurs dla studentek Studium Wychowania Fizycznego (SWF) przy Uniwersytecie Poznańskim (dla 35 osób)¹².

Zagadnieniem istotnym w rozwoju tenisa ziemnego kobiet była publikacja materiałów z zakresu przygotowania motorycznego, technicznego i taktycznego. Na łamach „Startu” Wanda Dubieńska (AZS Kraków) – jedna z najlepszych zawodniczek tenisa ziemnego w Polsce – opublikowała artykuł pt. *O technice gry tenisowej*¹³. Wskazała, iż trzy czynniki decydują o poziomie sportowym zawodniczki uprawiającej tenis ziemny: „technika gry, jej styl i taktyka”. Uważała, że „dobra technika gry tenisowej uwarunkowana jest szybką orientacją gracza, umiejętną pracą nóg i współpracą ciała w uderzeniu”¹⁴. Ponadto W. Dubieńska przedstawiła w artykule technikę i metodykę nauczania poszczególnych elementów tenisa ziemnego.

W środowisku akademickim silną sekcję lekkoatletyki kobiet posiadały AZS Poznań i AZS Warszawa. W mistrzostwach lekkoatletycznych AZS rozegranych w Poznaniu w 1925 r., w poszczególnych konkurencjach najlepsze okazały się zawodniczki z Warszawy: w biegu na dystansie 60 m oraz w rzucie oszczepem – Helena Woynarowska (8,8 s; 21,40 m); w skoku wzwyż – Ludwika Gorloff (129 cm); w pchnięciu kulą, skoku w dal i rzucie dyskiem – Jabłczyńska (7,16 m; 4,40 m; 24,97 m); w sztafecie 4 × 60 m AZS Warszawa (36,1 s)¹⁵. Jesienią 1925 r. odbyły się w Warszawie zawody w pięcioboju lekkoatletycznym¹⁶. Zwyciężyła

¹¹ R. Wryk, *Akademicki Związek Sportowy 1908–1939...*, s. 168.

¹² „Start” 1929, nr 2, s. 7; T. Drozdek-Małołepsza, *Narciarstwo kobiet w Polsce w latach 1919–1939*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna”, t. 9, red. J. Rodziewicz-Gruhn, E. Małołepszy, Częstochowa 2010, s. 58.

¹³ „Start” 1929, nr 2, s. 4–5; 1929, nr 3, s. 8–9.

¹⁴ „Start” 1929, nr 2, s. 4.

¹⁵ T. Drozdek-Małołepsza, *Sport kobiet w Polsce w 1925 roku w świetle „Przeglądu Sportowego”*, [w:] *Sport i wychowanie fizyczne w badaniach naukowych. Teoria – praktyce*, red. J. Kwieciński, M. Tomczak, M. Łuczak, Konin 2014, s. 226.

¹⁶ „Przegląd Sportowy” 1925, nr 40, s. 8.

H. Woynarowska (2779 pkt), przed L. Gorloff (2707 pkt) i A. Ritnerówną (2479 pkt, „Makkabi”). H. Woynarowska uzyskała następujące wyniki: w biegu na dystansie 60 m – 8,9 s; w biegu na dystansie 200 m – 30,6 s; w skoku w dal – 432 cm; w skoku wzwyż – 122 cm; w rzucie oszczepem – 20,71 m.



Fot. 1. Igrzyska Olimpijskie w Amsterdamie (1928 r.). Halina Konopacka podczas konkurencji rzutu dyskiem

Źródło: Narodowe Archiwum Cyfrowe (NAC), sygn. 1-M-786-7.

Akademiczki uczestniczyły w MP w lekkoatletyce. Zawodniczki AZS Warszawa wzięły udział w I MP, które odbyły się w Warszawie w dniach 30 września – 1 października 1922 r.¹⁷ W zawodach wyróżniły się B. Pawska (zwycięzczyni skoku wzwyż z wynikiem 1,09 m) oraz Tupalska. Z ośrodków akademickich (Poznań, Warszawa) mistrzyniami Polski w lekkoatletyce zostały: w biegu na dystansie 60 m – H. Woynarowska (1926), J. Manteuffel (1931); w biegu na dystansie 100 m – H. Woynarowska (1926), J. Manteuffel (1931); w biegu na

¹⁷ „Przegląd Sportowy” 1922, nr 40, s. 8–9; T. Drozdek-Małolepsza, *Sport kobiet w Polsce w latach 1921–1922...*, s. 65.

dystansie 800 m – Irena Świdorska (1932, 1934 – 1935), J. Nowacka (1933, 1936); w biegu na dystansie 1000 m – Z. Wieczorkiewicz (1926); w biegu na dystansie 80 m przez płotki – F. Schabińska (1933); w skoku wzwyż – H. Konopacka (1928), J. Manteuffel (1931); w skoku w dal – H. Jabłczyńska (1926), A. Dunin (1935); w pchnięciu kulą – H. Konopacka (1924–1928), W. Jasińska (1931–1933); w pchnięciu kulą oburącz – H. Konopacka (1927–1928); w rzucie dyskiem – H. Konopacka (1924–1928, 1930–1931); w rzucie dyskiem oburącz – H. Konopacka (1927–1928); w rzucie oszczepem – H. Woynarowska (1924), H. Konopacka (1926, 1930), W. Jasińska (1933), M. Kwaśniewska (1939)¹⁸. Podczas MP w 1937 r. w pięcioboju lekkoatletycznym zawodniczka AZS Wilno – Zofia Czarnocka – zajęła III miejsce¹⁹.

Lekkoatletki AZS Warszawa wzięły udział w Światowych Igrzyskach Kobiet (ŚIK) w 1926 r. w Goeteborgu. W składzie siedmioosobowej reprezentacji Polski znalazły się trzy zawodniczki AZS Warszawa: Hanna Jabłczyńska, Halina Konopacka, Helena Woynarowska. Z Polek największy sukces sportowy osiągnęła H. Konopacka. W konkursie rzutu dyskiem zajęła I miejsce, osiągając rezultat 37,71 m. Wynik uzyskany przez H. Konopacką w rzucie dyskiem byłby nowym rekordem świata. Jednak wynik ten nie został uznany za rekord świata ze względu na niezgodne z przepisami wymiary dysku²⁰. Medal brązowy zdobyła H. Konopacka w pchnięciu kulą oburącz (19, 25 cm)²¹. Wynik H. Konopackiej w pchnięciu kulą był nowym rekordem Polski. H. Jabłczyńska i H. Woynarowska zakończyły udział w zawodach na etapie eliminacji. H. Jabłczyńska osiągnęła w skoku w dal 4, 47 m; w biegu na dystansie 100 jardów wystąpiła H. Woynarowska; w biegu na dystansie 250 m wystąpiła H. Jabłczyńska i H. Woynarowska; w biegu na dystansie 100 jardów przez płotki H. Jabłczyńska. Ponadto H. Woynarowska, wspólnie z J. Grabicką, W. Sadkowską, W. Czajkowską, wzięły udział w biegu sztafetowym 4 × 100 m, uzyskując 53,2 s. Wynik ten był nowym rekordem Polski²². Trenerem polskich lekkoatletek był Thorwald Norling, szkoleniowiec AZS Warszawa. W kolejnych III ŚIK w Pradze w 1930 r. barwy Polski reprezentowały w lekkoatletyce: Wanda Jasińska (AZS Poznań), Alina Hulanicka, H. Konopacka (AZS Warszawa)²³. Tytuł mistrzyni świata wywalczyła w konkursie rzutu dyskiem H. Konopacka (36, 80 m), wyprzedzając Niemkę Tilly Fleischner (35,82 m) oraz Włoszkę Vittorinę Vivenzę

¹⁸ S. Zaborniak, *Z tradycji lekkoatletyki w Polsce w latach 1919–1939*, t. 5: *Lekkoatletyczne mistrzostwa Polski kobiet w latach 1922–1939*, Rzeszów 2012, s. 155–159.

¹⁹ H. Laskiewicz, *Kultura fizyczna na Wileńszczyźnie w latach 1900–1939. Zarys monograficzny dziejów*, Szczecin 1998, s. 134.

²⁰ „Przegląd Sportowy” 1926, nr 36, s. 1; „Start” 1927, nr 6, s. 2.

²¹ „Przegląd Sportowy” 1926, nr 36, s. 1; M. Rotkiewicz, *Rozwój sportu kobiet w Polsce okresu międzywojennego*, „Sport Wyczynowy” 1979, nr 3–4, s. 11.

²² „Przegląd Sportowy” 1926, nr 35, s. 1; 1926, nr 36, s. 1; M. Rotkiewicz, *Rozwój sportu kobiet w Polsce...*, s. 11.

²³ „Start” 1930, nr 17, s. 5.

(35, 23 m). A. Hulanicka wspólnie z M. Freiwald, S. Walasiewicz, F. Schabińską, zdobyła brązowy medal w sztafecie 4 × 100 m (50,80 s). Start W. Jasieńskiej należy także uznać za udany, bowiem zajęła V miejsce w pchnięciu kulą – 11,21 m²⁴. IV ŚIK odbyły się w dniach 9–11 sierpnia 1934 r. w Londynie. W zawodach lekkoatletycznych rozegrano 12 konkurencji. W reprezentacji Polski znalazły się lekkoatletki z AZS: Genowefa Cejzik (AZS Warszawa) oraz Irena Świdarska (AZS Poznań)²⁵. Piąte miejsce w konkursie pchnięcia kulą oraz rzutu dyskiem zajęła G. Cejzik. Irena Świdarska, wspólnie z koleżankami M. Freiwald, M. Kwaśniewską i S. Walasiewicz, biorąc udział w sztafecie 4 × 100 m, odpadły w biegu eliminacyjnym.

Popularnymi dyscyplinami sportu akademickiego kobiet były gry sportowe. Najsilniejsze sekcje gier sportowych kobiet posiadały: AZS Lwów, AZS Poznań, AZS Warszawa i AZS Wilno²⁶. Koszykarki AZS Warszawa należały do najlepszych w Polsce. W latach 1929–1939 przeprowadzono rozgrywki o mistrzostwo Polski (MP). Drużyna AZS Warszawa zdobyła 4 tytuły mistrzyń Polski (1930–1931, 1937–1938), trzykrotnie uzyskała wicemistrzostwo Polski (1929, 1935, 1939) oraz raz wywalczyła brązowy medal (1932)²⁷. Zespół AZS Poznań w 1932 r. zajął II miejsce w rozgrywkach mistrzostw Polski, natomiast koszykarki AZS Lwów wywalczyły w 1938 r. III miejsce. W meczu finałowym rozgrywek mistrzostw Polski w 1937 r. koszykarki AZS Warszawa pokonały „Polonię” Warszawa (31 : 22). Drużynę mistrzyń Polski reprezentowały następujące zawodniczki: Sabina Bąkowska, Halina Bruszkiewicz, Irena Brzustowska, Barbara Cegielska, Edyta Holfeier, Irena Jaśnikowska, Kasperek, Zdzisława Wiszniewska, Helena Woynarowska²⁸.

Reprezentacja Polski kobiet awansowała do ŚIK w Londynie. W dniu 8 sierpnia 1934 r. rozegrały mecz z drużyną Francji. Doznały porażki 20 : 36 i zajęły III miejsce. Zespół Polski reprezentowały: B. Cegielska, H. Gruszczyńska, Zofia Filipiak, Irena Kamecka, H. Olczak i Z. Wiszniewska²⁹. Tak ważne spotkanie na ŚIK sędziował Francuz, co spotkało się z protestem ekipy z Polski. W finale koszykarki Francji pokonały zespół USA. Warto zauważyć, iż B. Cegielska i Z. Wiszniewska były koszykarkami warszawskiego AZS.

Polskie koszykarki brały udział w Akademickich Mistrzostwach Świata, zdobywając dwukrotnie tytuł mistrza świata. W 1935 r. w Budapeszcie pokonały drużyny Węgier i Łotwy³⁰. Polskę reprezentowały następujące zawodniczki:

²⁴ „Start” 1930, nr 18, s. 8–9.

²⁵ „Start” 1934, nr 15/16, s. 3.

²⁶ T. Drozdek-Małolepsza, *Gry sportowe kobiet w Polsce w latach 1919–1939*, [w:] *Polska kultura fizyczna w czasach zaborów i II Rzeczypospolitej*, red. D. Dudek, Kraków 2009, s. 239–250.

²⁷ Tamże, s. 243.

²⁸ „Nowy Sportowiec” 1937, nr 15, s. 2.

²⁹ M. Rotkiewicz, A. Latek, Maria *Germanówna i początki koszykówki kobiet w Polsce (do 1939 r.)*, „Sport Wyczynowy” 1995, nr 3–4, s. 85.

³⁰ Tamże, s. 85.

H. Bruszkiewicz, I. Brzustowska, B. Cegielska, E. Holfeier, I. Jaśnikowska, Celinia Malczyk, Z. Wiszniewska i H. Woynarowska. Dwa lata później, w 1937 r. zawody rozegrano w Paryżu z udziałem dwóch drużyn – Polski i Łotwy³¹. Dwa pierwsze mecze przyniosły reprezentacji Polski zwycięstwo i porażkę. O tytule mistrzowskim decydował trzeci mecz, wygrany przez Polki (37:29). W zespole polskim wystąpiły: Jadwiga Batiuk, Sabina Bąkowska, I. Brzustowska, H. Bruszkiewicz, Wanda Gąsiorowska, I. Jaśnikowska, Zofia Wardyńska, Z. Wiszniewska i H. Woynarowska³².



Fot. 2. Mistrzostwa Polski w koszykówce kobiet w Krakowie (marzec 1939 r.). Drużyna koszykarek AZS Lwów. Stoją od lewej: Kramerówna, Karmelitówna, Gażparska, Wójcicka, Jadwiga Batiuk, Niewiarowska

Źródło: NAC, sygn. 1-S-700-4.

Sekcja piłki siatkowej AZS Warszawa została założona w I połowie 1928 r. W turnieju finałowym o MP kobiet w piłce siatkowej w 1931 r., rozegranym w Krakowie, uczestniczyły trzy drużyny: YMCA Kraków, HKS Łódź i AZS Warszawa³³. Zwyciężył zespół AZS Warszawa. Drużynę AZS Warszawa wówczas reprezentowały: Z. Anacka, Bielecka, B. Cegielska, A. Piotrowska, Werneńrówna, Z. Wiszniewska. W latach 1932–1936 przeprowadzono zawody o Puchar Polski. W tych zawodach rokrocznie zwyciężały siatkarki AZS Warszawa.

³¹ „Sport Polski” 1937, nr 1, s. 14.

³² „Sport Polski” 1938, nr 5, s. 8–9; M. Rotkiewicz, A. Latek, *Maria Germanówna i początki koszykówki kobiet...*, s. 85–86.

³³ „Start” 1931, nr 13, s. 10.

W 1934 r. w zawodach finałowych Pucharu Polski drugie miejsce zajął zespół HKS Łódź, III – YMCA Kraków, IV – AZS Wilno, V – „Gryf” Toruń³⁴. Najlepszą drużyną kobiecą w piłce siatkowej był zespół AZS Warszawa (9 tytułów mistrzyń Polski, 1 tytuł wicemistrzowski, 5 razy zdobyły Puchar Polski). Obok AZS Warszawa do wyróżniających się klubów akademickich w Polsce należy zaliczyć AZS Lwów³⁵.



Fot. 3. Mistrzostwa Polski w siatkówce kobiet w Katowicach (styczeń 1939 r.). Drużyna siatkarek AZS Warszawa. Widoczne m.in.: Stefańska, Wardyńska, Bruszkiewicz, Holfnerówna

Źródło: NAC, sygn. 1-S-2890-2.

Propagatorkami hazeny kobiet w Polsce były studentki Państwowego Instytutu Wychowania Fizycznego (PIWF) w Warszawie³⁶. W rozegranym 8 maja 1927 r. meczu towarzyskim studentki PIWF przegrały z drużyną AZS Warszawa (6:8). Bramki dla zespołu PIWF zdobyły: Serwatowicz (3), Miłodrowska (2), jedna samobójcza; dla AZS: Woynarowska (5), Aleksandrowicz (2), Wieczorkiewicz (1). Obok Warszawy drugim prężnym ośrodkiem rozwoju hazeny w Polsce była Łódź³⁷. Hazenistki AZS Warszawa w 1930 r. zdobyły tytuł mistrzyń Polski, natomiast w 1934 i 1936 zdobyły tytuły wicemistrzyń Polski.

³⁴ „Start” 1934, nr 6, s. 9.

³⁵ T. Drozdek-Małolepsza, *Gry sportowe kobiet w Polsce w latach 1919–1939...*, s. 246.

³⁶ „Start” 1927, nr 4, s. 5; 1927, nr 15, s. 9; T. Drozdek-Małolepsza, *Gry sportowe kobiet w Polsce w latach 1919–1939...*, s. 248.

³⁷ „Start” 1929, nr 20, s. 8–9.

W Białymstoku odbyły się w czerwcu 1936 r. MP w hazenie. W zawodach wzięło udział pięć drużyn: AZS Warszawa, „Czarni” Lwów, IKP Łódź, „Jagiellonia” Białystok, „Warta” Poznań³⁸. W najciekawszym meczu hazenistki IKP pokonały zespół AZS (2:1).

W 1937 r. odbyły się ostatnie mistrzostwa Polski w hazenie. Zespół AZS Warszawa zajął w nich III miejsce. W tym samym roku Związek Piłki Ręcznej podjął uchwałę o zaniechaniu rozgrywek mistrzowskich w hazenie i wprowadzeniu w to miejsce piłki ręcznej dla kobiet³⁹. W 1939 r. na odbywających się I MP w piłce ręcznej w Wilnie zwyciężyła drużyna łódzka – KS „Znicz”⁴⁰. W zawodach oprócz piłkarek ręcznych „Znicza” wzięły udział zespoły: AZS Lwów, AZS Warszawa, WIMA Łódź, Wojskowy Klub Sportowy (WKS) „Śmigły” Wilno. Piłkarki ręczne AZS Warszawa zdobyły srebrny medal mistrzostw, natomiast drużyna AZS Lwów zajęła IV miejsce.

Podczas III ŚIK w Pradze w 1930 r. został rozegrany turniej hazeny. W rozgrywkach hazeny uczestniczyły zespoły: Czechosłowacji, Jugosławii i Polski. W turnieju polskie hazenistki przegrały z Czechosłowacją (0:17) oraz z Jugosławią (2:9)⁴¹. W zawodach drużynę Polski reprezentowały: Krodowska (bramkarz), C. Gapińska (obrona), J. Duch i Zdzisława Wiszniewska (pomoc), H. Czerska, B. Połomska i Janina Wencel (atak), Jaszczak i H. Grotowska (zawodniczki rezerwowe). Jedną z hazenistek – Zdzisława Wiszniewska – była zawodniczką AZS Warszawa. W meczu decydującym o I miejscu drużyna Czechosłowacji pokonała Jugosławię (9:4).

W ośrodkach akademickich dość popularnym sportem wśród kobiet było narciarstwo. W mistrzostwach Warszawy w narciarstwie biegowym, które odbyły się w styczniu 1931 r., zwyciężyła Jadwiga Grotowska, II miejsce Hanna Jabłczyńska, III – Maria Trynieszewska⁴². Wszystkie zawodniczki reprezentowały AZS Warszawa. Pierwsze Mistrzostwa Polski (MP) kobiet w narciarstwie zostały przeprowadzone w lutym 1920 r. w Zakopanem. W biegu kobiet na dystansie 10 km zwyciężyła Z. Hołubianka (AZS Kraków)⁴³. W komunikacie Komisji Sportowej Polskiego Związku Narciarskiego (PZN) ze stycznia i lutego 1924 r. ogłoszono listę zawodniczek sekcji narciarskich kobiet. Na tej liście znajdowały się narciarki klubów akademickich: AZS Kraków – Maria Borkowska-Dunin, Wanda Dubieńska, Zofia Pacewicz i Irena Popiel⁴⁴; AZS Warszawa – Wanda

³⁸ „Nowy Sportowiec” 1936, nr 53, s. 2.

³⁹ „Sport Polski” 1938, nr 4, s. 8–9; 1938, nr 48, s. 8.

⁴⁰ „Start. Wiadomości Sportowe i Motoryzacyjne” 1939, nr 45, s. 2; „Sport Polski” 1939, nr 23, s. 12.

⁴¹ „Start” 1930, nr 19, s. 2.

⁴² „Start” 1931, nr 3, s. 8–9.

⁴³ B. Woltmann, J. Gaj, *Sport w Polsce 1919–1939*, Gorzów Wlkp. 1997, s. 83.

⁴⁴ „Przegląd Sportowy” 1924, nr 46, s. 15. Irena Popiel oprócz narciarstwa uprawiała pływanie i wioslarstwo. W 1924 r. obroniła pracę doktorską, uzyskując stopień doktora prawa na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

Denhof-Czarnocka i Irena Semadeni⁴⁵. Najsilniejszą sekcję narciarstwa kobiet w Wilnie posiadał AZS. Do najlepszych narciarek w konkurencjach biegowych, na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XX w., należy zaliczyć: Batrzebównę, Etównę, Daukszanę, Grabowicką, Kalinowską, Łatwisównę, Mincerównę, Wasilewską, Wojciechowiczównę (AZS Wilno)⁴⁶. Mistrzostwa Wilna kobiet w narciarstwie rozegrano w 1931 r. Zwyciężyła Łatwisówna, II miejsce zajęła Grabowicka⁴⁷.

W dniu 18 lutego 1924 r. w Krynicy kobiety startowały w MP w biegu narciarskim na dystansie 8 km. Pierwsze miejsce zajęła W. Dubieńska, natomiast na III miejscu uplasowała się M. Borkowska-Dunin⁴⁸.

Kolejną imprezą sportową były rozgrywane Akademickie Mistrzostwa Polski (AMP). W dniu 1 lutego 1935 AMP rozegrano w Rabce⁴⁹. W biegu narciarskim na dystansie 8 km zwyciężyła Postępowka (AZS Wilno), II miejsce zajęła Lillowska (AZS Kraków), zaś III – Galcówna (AZS Warszawa). W międzynarodowych akademickich mistrzostwach Polski w narciarstwie w 1936 r., w biegu zjazdowym zwyciężyła Liliowska (AZS Kraków)⁵⁰. Kolejne takie zawody zostały rozegrane w Krynicy w 1938 r. W biegu zjazdowym najlepsza okazała się Szczygłówna (Kraków), przed Martinsons (Łotwa) i Liliowską; w slalomie I miejsce przypadło Liliowskiej⁵¹.

Dużo inicjatywy wykazywały środowiska akademickie w rozwoju i upowszechnianiu pływania. Z inicjatywy AZS w dniu 29 czerwca 1922 r. zostały zorganizowane wyścigi pływackie na rzece Wiśle, na dystansie 2000 m. Zwyciężyła Zofia Bystrzyńska (AZS Warszawa)⁵². W tym samym roku podobne zawody na rzece Wiśle zorganizował AZS Kraków. W wyścigu na dystansie 3600 m wszystkie trzy pierwsze miejsca zajęły zawodniczki AZS Kraków. Zwyciężyła Maria Meyer, II miejsce zajęła I. Popiel, zaś III – S. Estreicher⁵³. Przy AZS Kraków została zorganizowana drużyna piłki wodnej. W latach dwudziestych XX w. sekcja pływacka kobiet AZS Kraków należała do najlepszych w Polsce. Wyróżniającymi się zawodniczkami sekcji były: E. Estreicher, A. Król, M. Król, K. Lubieńska, M. Meyer, Nowak, I. Popiel⁵⁴.

⁴⁵ „Przegląd Sportowy” 1924, nr 5, s. 8–9.

⁴⁶ H. Laskiewicz, dz. cyt., s. 142; T. Drozdek-Małolepsza, *Narciarstwo kobiet w Polsce...*, s. 66–67.

⁴⁷ „Stadion” 1931, nr 4, s. 5.

⁴⁸ „Przegląd Sportowy” 1924, nr 6, s. 7–9; „Strzelec” 1924, nr 5–6, s. 15. Jak podaje redakcja „Strzelca”, „Przeniesienie miejsca zawodów z Zakopanego do Krynicy wpłynęło bardzo dodatnio na wartość wyników przez usunięcie jednostronności trasy i upodobnienie jej do tras europejskich”.

⁴⁹ „Przegląd Sportowy” 1935, nr 11, s. 5.

⁵⁰ „Rocznik Sportowy” na rok 1937/1938. Warszawa [b.r.w.], s. 141.

⁵¹ „Sport Polski” 1938, nr 2, s. 13.

⁵² „Przegląd Sportowy” 1922, nr 27, s. 10; T. Drozdek-Małolepsza, *Sport kobiet w Polsce w latach 1921–1922...*, s. 66.

⁵³ „Przegląd Sportowy” 1922, nr 31, s. 10.

⁵⁴ T. Drozdek-Małolepsza, *Sport kobiet w Polsce na łamach czasopisma „Przegląd Sportowy” (1923–1924)*, „Zeszyty Naukowe Almamery Szkoła Wyższa” 2014, nr 2 (71), s. 169–170.

Wyróżniającą się pod względem sportowym członkinią sekcji szermierczej AZS Kraków była Wanda Dubieńska⁵⁵. Była pierwszą Polką rywalizującą w igrzyskach olimpijskich (IO). Uczestniczyła w IO w Paryżu w 1924 r. w konkurencji floretu. Nie osiągnęła sukcesu, przegrywając wszystkie pojedynki, m.in. z Daniel (Wielka Brytania), Boru (Francja), Baroing (Dania), de Boer (Holandia), Hamilton (Szwecja)⁵⁶. Redakcja „Przeglądu Sportowego” skomentowała występ polskiej florecistki następująco:

Pani Dubieńska osiągnęła gorsze wyniki, przegrywając wszystkie 5 meczy, trzeba jednak od razu powiedzieć, że szermierka nasza jest zupełnie w Polsce odosobniona. Przeciwniczki, z którymi się na Olimpiadzie spotkała, to wszystkie siły rutynowe, od wielu lat sportem tym się zajmujące, po kilkanaście i więcej zawodów rozgrywające, podczas gdy tylko jedna lub dwie akademie dają naszym zawodniczkom w ciągu całego roku [...] pole do popisu⁵⁷.

Sekcje tenisa kobiet istniały m.in. w AZS Kraków, AZS Cieszyn, AZS Lwów, AZS Poznań, AZS Wilno. Jedną z najlepszych tenisistek – akademikzek była Wanda Dubieńska (AZS Kraków). Na MP w tenisie w 1928 r. zdobyła mistrzostwo Polski w grze pojedynczej, pokonując w finale koleżankę klubową – najlepszą tenisistkę polską okresu międzywojennego Jadwigę Jędrzejowską⁵⁸. W. Dubieńska pięciokrotnie wywalczyła tytuł wicemistrzyni Polski, w latach 1921–1922, 1926–1927, 1930, 1932–1933. Ponadto zdobyła trzy tytuły mistrzyni Polski w grze podwójnej pań i jeden w grze mieszanej; była też dwukrotną wicemistrzynią Polski w grze podwójnej i dwukrotną w grze mieszanej⁵⁹. W. Dubieńska zwyciężała w turniejach międzynarodowych, m.in. w Międzynarodowych Mistrzostwach Poznania⁶⁰. Jadwiga Jędrzejowska na przełomie lat 1932/1933 zmieniła barwy klubowe i została tenisistką „Legii” Warszawa. W latach 1929–1933 jako reprezentantka AZS Kraków zdobyła MP w grze pojedynczej⁶¹. Oprócz wymienionych, w okresie międzywojennym wyróżniającymi się tenisistkami były: Maria Boniecka, Adela Pozowska (AZS Kraków), Sławomira Warmińska, B. Jaśkowiak, Geisler, Helena Scarpa (AZS Poznań), Anna Dowbor, Leokadia Grabowiecka (AZS Wilno), Uminowicz (AZS Lwów), Koczan (AZS Cieszyn)⁶².

⁵⁵ „Przegląd Sportowy” 1922, nr 51, s. 53.

⁵⁶ „Przegląd Sportowy” 1924, nr 27, s. 8.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ T. Drozdek-Małolepsza, *Tenis ziemny kobiet w Polsce w okresie międzywojennym*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna”, t. 10, red. J. Rodziejewicz-Gruhn, E. Małolepszy, Częstochowa 2011, s. 32–34.

⁵⁹ M. Rotkiewicz, *Pierwsza polska olimpijka – Wanda Nowak-Dubieńska (1895–1968)*, [w:] *Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpiizmu. Sprawność fizyczna dzieci i młodzieży*, t. 2, red. Chełmecki, Warszawa 2009, s. 35.

⁶⁰ T. Drozdek-Małolepsza, *Tenis ziemny kobiet w Polsce w okresie międzywojennym...*, s. 36–40.

⁶¹ Tamże, s. 32–35.

⁶² R. Wryk, *Akademicki Związek Sportowy 1908–1939...*, s. 239.



Fot. 4. Mecz tenisowy Polska – Finlandia w Warszawie 4–6 czerwca 1929 r. (korty Legii Warszawa), druga z lewej Jadwiga Jędrzejowska

Źródło: NAC, sygn. 1-S-3168-1.

W pierwszych latach okresu międzywojennego wśród kobiet odrodził się sport wioślarski. W ramach regat o MP, które zostały zorganizowane w Bydgoszczy w dniach 14–15 sierpnia 1922 r., odbył się wyścig czwórek ze sternikiem⁶³. Zwyciężyła osada AZS Warszawa, w następującym składzie: W. Steyman (sternik), W. Krynicka, W. Krzyszkiewicz, Cz. Kosińska, M. Tyszkówna. Trenerem wioślarek był Józef Mazurek. IV Regaty Związkowe o Mistrzostwo Polski w wioślarstwie odbyły się w Bydgoszczy w sierpniu 1923 r. W wyścigu czwórek klepkowych ze sternikiem II miejsce zajęła osada AZS Warszawa (sterniczka – Tyszkówna)⁶⁴. Dnia 20 września 1924 r. przeprowadzono na Wiśle w Warszawie Międzynarodowe Regaty Akademickie w wioślarstwie⁶⁵. W wyścigu jedynek zwyciężyła Czarnocka (Warszawa), wyprzedzając Popiel (Kraków).

Wilnianki odnosiły znaczące sukcesy w sportach wodnych. Tytuł mistrzyni Polski w wioślarstwie w konkurencji jedynek zdobyła w 1939 r. – M. Kepelówna (AZS Wilno)⁶⁶. W klasyfikacji klubów i sekcji wioślarstwa kobiet za 1939 r. – zawodniczki AZS Wilno zajęły II miejsce.

Początki sportu akademickiego na ziemiach polskich przypadają na schyłek I dekady XX w. W Polsce międzywojennej do najsilniejszych ośrodków sportu

⁶³ „Przegląd Sportowy” 1922, nr 34, s. 6.

⁶⁴ „Przegląd Sportowy” 1923, nr 32, s. 13.

⁶⁵ „Przegląd Sportowy” 1924, nr 38, s. 11.

⁶⁶ T. Drozdek-Małolepsza, *Sporty wodne kobiet w Polsce w latach 1919–1939*, [w:] *Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce*, t. 8, red. L. Nowak, Gorzów Wlkp. 2008, s. 356.

akademickiego należały: Kraków, Lwów, Poznań, Warszawa i Wilno. Kobiety aktywnie uczestniczyły w sporcie akademickim. Funkcjonowały w strukturach organizacji i zarządzania AZS. Halina Konopacka była członkiem Komisji Technicznej Międzynarodowej Federacji Sportu Kobiet.

Członkinie AZS uprawiały m. in. gry sportowe, lekkoatletykę, narciarstwo, pływanie, szermierkę, tenis i wioślarstwo. Osiągały sukcesy w sporcie na arenie krajowej i międzynarodowej. Reprezentowały Polskę na igrzyskach olimpijskich, światowych igrzyskach kobiecych oraz akademickich mistrzostwach świata. Największe sukcesy sportowe odniosły: Wanda Dubieńska (narciarstwo, szermierka, tenis), Jadwiga Jędrzejowska (tenis), Halina Konopacka i Stanisława Walasiewicz (lekkoatletyka), jak również zawodniczki akademickiej reprezentacji Polski w piłce koszykowej.

Summary

Women's Sport in the Activities of the Students' Sport Association in the Period of the Second Republic. Outline History

The aim of the paper is to present women's sport in the activities of the Students' Sport Association (AZS) in the Second Republic. In interwar Poland, the strongest students' sport centres were, among others, the following: Cracow, Lviv, Poznań, Warsaw and Vilnius. Women actively participated in students' sport. They operated in the structures of AZS organization and management. Halina Konopacka was a member of the Technical Committee of the International Women's Sports Federation.

Female members of AZS practised, among others, sports games, athletics, skiing, swimming, fencing, tennis and rowing. They were successful in sport in the national and international arena. They represented Poland at the Olympic Games, Women's World Games and Students' World Championships. The most successful sportswomen were: Wanda Dubieńska (skiing, fencing, tennis), Jadwiga Jędrzejowska (tennis), Halina Konopacka and Stanisława Walasiewicz (athletics), as well as athletes of the Polish students' national basketball team.

Keywords: women's sport, Students' Sports Association, Second Republic.

Izabela WRONA-MERYK

Od Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej do Gimnazjum Mechanicznego Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego w Częstochowie

Słowa kluczowe: szkolnictwo zawodowe, oświata, szkoła rzemieślniczo-przemysłowa.

Do popularyzacji idei kształcenia zawodowego w Częstochowie w latach międzywojennych przyczyniła się znacznie działalność powstałego w 1907 roku Stowarzyszenia Rzemieślniczo-Przemysłowego pw. Najświętszej Rodziny¹. W myśl założeń statutu towarzystwo powołano celem zjednoczenia polskich rzemieślników chrześcijan, podniesienia ich poziomu oświatowo-kulturalnego oraz wykształcenia zawodowego, jak również dla ochrony interesów społeczno-organizacyjnych i gospodarczych rzemiosła. Szczególnym celem organizacji stała się opieka nad młodzieżą rzemieślniczą, dla której między innymi uruchomiono szkoły oraz bursy. Zakres działalności zrzeszenia był bardzo szeroki. Towarzystwo mogło tworzyć i popierać wszelkiego rodzaju spółki spółdzielcze, zakładać domy handlowe i składnice, udzielać porad prawnych i handlowych, ułatwiać zrzeszonym członkom sprowadzanie niezbędnych dla produkcji maszyn i urządzeń oraz surowców, półfabrykatów, wyszukiwać rynki zbytu dla towarów wyprodukowanych przez stowarzyszonych². W celu realizacji zamierzonych ce-

¹ W trakcie działalności organizacja dwukrotnie zmieniała nazwę: w 1921 roku – Okręgowe Towarzystwo Rzemieślniczo-Przemysłowe, a następnie 27 stycznia 1927 roku zostaje przemianowane na Okręgowe Towarzystwo Rzemieślnicze w Częstochowie, obejmując swym zasięgiem powiat częstochowski i włoszczowski. Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: APK), Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego (dalej: KOSS), Szkoły zawodowe stopnia licealnego [C] 1947–1950, sygn. 272, k. 190–204; F. Sobalski, *Z badań nad dziejami rzemiosła w Częstochowie*, „Ziemia Częstochowska”, t. 6 i 7, Katowice 1967, s. 81.

² Tamże; *Jubileusz 25-lecia Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego i wojewódzki zjazd rzemiosła*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 127, s. 2–3; Archiwum Państwowe w Częstochowie

łów towarzystwo organizowało odczyty, pogadanki, kursy zawodowego dokształcania, powołało bibliotekę i czytelnię, urządzało wystawy, pokazy prac terminatorskich, czeladniczych, przemysłu rzemieślniczego i drobnego³. Pierwszy odczyt z zakresu przemysłu i rzemiosła miał miejsce w 1909 roku (w bieżącym roku było ich 19). W roku następnym organizacja założyła własną bibliotekę i czytelnię, która w 1932 roku liczyła 400 tomów, oraz w 1932 roku świetlicę dla terminatorów⁴. 25 września 1910 roku stowarzyszenie otwarło kursy wieczorowe dla młodzieży rzemieślniczej. Było to drugie tego rodzaju szkolenie po Warszawie w Królestwie. Przewodniczącym rady opiekuńczej kursów został inż. Tadeusz Fijałkowski. Wykłady odbywały się trzy razy w tygodniu po dwie godziny⁵. W ramach inicjatyw gospodarczych w 1911 roku powołano Rzemieślniczą Kasę Pożyczkowo-Oszczędnościową. Środki materialne na prowadzenie działalności pochodziły między innymi z opłat wpisowych, składek członkowskich, ofiar i darowizn od osób i instytucji oraz zysków wynikających z działalności statutowej. Członkami powstałej organizacji mogli być zarówno rzemieślnicy, jak i przedsiębiorcy przemysłowi oraz osoby niezwiązane bezpośrednio z rzemiosłem, zamieszkałe na terenie objętym działalnością towarzystwa, które ukończyły 18 rok życia, obywatele państwa polskiego, chrześcijanie, sądownie niekarani, opłacający wpisowe i składkę miesięczną⁶.

Pierwsze plany w związku z powołaniem szkoły zaczęły urzeczywistniać się w 1916 roku, kiedy to z okazji uroczystości obchodów stulecia wydania ustawy cechowej złożono „Złotą Księgę”, do której wpisali się obecni wówczas goście, wpłacając równocześnie pewne sumy na zapoczątkowanie funduszu budowy stałej szkoły rzemieślniczej w mieście. Jako pierwszy wpisu dokonał prezes Rady Miejskiej dr J. Marczewski, wpłacając 15 rubli. Ogółem do 31 grudnia owego roku 58 osób wpłaciło na rzecz szkoły łącznie 679 rubli i 25 kopiejek⁷. W „Złotej Księdze” czytamy między innymi:

[...] obecni uchwalili ufundować i przechowywać przy Stowarzyszeniu Rzemieślniczym niniejszą Złotą Księgę, w której dzisiejszy obchód stulecia zapisać na wieczną rzecz pamiątkę, jak również do tej Księgi wnosić zapisy osób, które ofiary wedle możliwości składać raczą, a do utworzenia funduszu mającej powstać uczelni rzemiosł w Częstochowie przyczynią się⁸.

(dalej: APCz), Okręgowe Towarzystwo Rzemieślnicze (dalej OTRz), Sprawozdanie Stowarzyszenia Rzemieślniczo-Przemysłowego pod wezwaniem „Najświętszej Rodziny” w Częstochowie za rok 1917, sygn. 5, k. 1.

³ APCz, OTRz, Statut Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego 1939 r., sygn. 3, k. 1; Książeczka protokołów zebrań ogólnych Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego w Częstochowie 1926–1935, sygn. 17, k. 128.

⁴ APCz, OTRz, Sprawozdanie Stowarzyszenia..., sygn. 5, k. 1; *Jubileusz 25-lecia...*, s. 2–3.

⁵ F. Sobalski, dz. cyt., s. 79.

⁶ APK, KOSS, sygn. 272, k. 193–196.

⁷ F. Sobalski, dz. cyt., s. 80–81.

⁸ APCz, OTRz, Złota księga w stuletnią rocznicę ustawy cechowej 1916–1938, sygn. 19, bez pag.

Na uroczystym posiedzeniu obecni byli starsi wszystkich cechów w Częstochowie, a mianowicie: cech krawców – R. Trawiński, ślusarzy – Józef Więclawski, kowali – Witalis Kapalski, introligatorów – J. Otrębski, zdunów – T. Sieciński, rzeźników – B. Rajszyś, rymarzy – E. Piotrowski, malarzy – J. Słotwiński, bednarzy – L. Głowacki, piekarzy – M. Chmielowski, szewców – J. Tułeczki, cieśli – L. Buhle, murarzy – Karol Plucik i stolarzy – A. Bednarczyk. Wpisy do księgi kontynuowano do 1926 roku⁹. Realizację owych planów oświatowych uniemożliwiła jednak trwająca pierwsza wojna światowa, a następnie odbudowa zniszczeń po 1918 roku. Dopiero w 1924 roku towarzystwo podjęło starania w celu pozyskania z Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego subwencji na budowę Szkoły Rzemieślniczej¹⁰. Dwa lata później, 25 kwietnia 1926 roku zostało zwołane nadzwyczajne zebranie Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego (OTRz) w Częstochowie, w trakcie którego przedstawiono warunki powołania szkoły oraz wyznaczono komisję, która odtąd miała zająć się sprawami Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej¹¹.

20 maja 1926 roku Zarząd OTRz wystosował pismo do ministerstwa o zgodę na otwarcie z początkiem nowego 1926/1927 roku szkolnego przez Towarzystwo Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej w Częstochowie. Zgoda na otwarcie, prowadzenie szkoły, jak i koncesja miały być wydane w ciągu kilku dni, co nastąpiło 31 maja¹². W związku z tym 14 lipca 1926 roku Okręgowe Towarzystwo Rzemieślnicze zakupiło na rzecz nowo powstałej szkoły nieruchomość położoną przy ul. Kościuszki 21 (obecnie al. Wolności 17) od Feliksa Eberta (nr policyjny 21, hipoteczny 521), składającą się z placu, oficyny murowanej i zabudowań podwórzowych, za kwotę 77 500 zł¹³. W zapisie hipotecznym uczyniono wzmiankę, że zgodnie z intencją Ministerstwa WRiOP, nieruchomość w mieście Częstochowie przy ulicy Kościuszki 21, nabyta od Feliksa Eberta przez OTRz w Częstochowie, została przeznaczona w całości na potrzeby Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej, którą jeszcze w roku bieżącym miało otworzyć Towarzystwo Rzemieślnicze. W razie zlikwidowania tej szkoły nieruchomość mogła być

⁹ F. Sobalski, dz. cyt., s. 80–81.

¹⁰ *Jubileusz 25-lecia...*, s. 3.

¹¹ W skład komisji wchodził z Zarządu Stowarzyszenia: Karol Plucik, Kazimierz Miszczak, Józef Więclawski, Stefan Smuga, Stefan Jarzębiński, Walenty Zakrzewski, Adam Piechocki, Tadeusz Smołucha, Józef Bajdecki, Julian Daah i Franciszek Zadworny. *O szkołę rzemieślniczo-przemysłową w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 95, s. 3; APCz, OTRz., Szkoła Rzemieślnicza. Budowa i organizacja 1926–1934, sygn. 66, k. 46; Z. Grządzielski, *Historia Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego w Częstochowie (1926–1945)*, [w:] *Od Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego do Zespołu Szkół Mechaniczno-Elektrycznych im. Kazimierza Pułaskiego w Częstochowie*, red. Z. Grządzielski, A. Wasiak, Częstochowa 1996, s. 16.

¹² APCz, OTRz., *Książka protokołów zarządu 1923–1932*, sygn. 12, k. 189; sygn. 66, k. 10–11, 31–32, 34, 56.

¹³ Tamże, sygn. 66, k. 49, 52, 96.

w przyszłości przeznaczona na inne cele kształcenia zawodowego rzemieślników chrześcijan, po uzyskaniu na to zgody Ministerstwa WRiOP. Klauzula powyższa jednak nie ograniczała praw Towarzystwa Rzemieślniczego w Częstochowie do wybudowania na tej nieruchomości od frontu, własnym kosztem, gmachu na siedzibę Towarzystwa, na lokale mieszkalne dla zarządu i personelu szkoły oraz do obciążenia długami na ten cel hipoteki¹⁴.

Koszt nieruchomości wraz z opłatami wyniósł 80 000 zł. Transakcja mogła dojść do skutku dzięki zasiłkowi pieniężnemu udzielonemu przez Ministerstwo WRiOP na potrzeby Szkoły Rzemieślniczej pod nazwą Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa Towarzystwa Rzemieślniczego Okręgowego w Częstochowie¹⁵. Pomoc finansową na rzecz nowo powstałej placówki zaoferował również Magistrat miasta Częstochowy (pokrycie kosztów utrzymania szkoły)¹⁶. Prac budowlanych podjęła się częstochowska firma Allert i Buhle, która zobowiązała się do wykonania zlecenia w terminie 10 października roku, ewentualnie do 15 listopada 1926 roku¹⁷. Według danych z dnia 20 lipca 1926 roku wyposażenie wnętrza budynku szkoły wyceniono łącznie na kwotę 51 200 zł, w tym warsztat ślusarski – 16 500 zł (1 motor, 1 pędnia, 100 imadeł, pilniki i drobne narzędzia, 2 tokarnie, 2 wiertarki i strugarka, urządzenie kuźni), warsztat stolarski – 11 500 zł (50 warsztatów stolarskich, 50 kompletów narzędzi, różne drobne narzędzia, piec i kociołki do kleju, maszyny stolarskie), sale wykładowe – 23 200 zł (100 podwójnych ławek, 6 tablic, 6 katedr, 50 stolików do rysowania, szafy, gabinet fizyczny). Dodatkową kwestią była budowa sal zajęć praktycznych, których przewidywany koszt oszacowano na 80 000 zł. Łączna kwota wkładu wynosiła 131 200 zł, przy możliwym budżecie szkoły w kwocie 39 720 zł (wpisowe 200 kandydatów po 10 zł, subsydlum magistratu w wysokości 40% ogólnych wydatków utrzymania szkoły). Placówka ponosiła również wydatki w związku z zatrudnieniem personelu oraz prowadzeniem szkoły, w sumie 35 100 zł (dyrektor szkoły 7200 zł, kierownicy warsztatów 9600 zł, wykładowcy teoretyczni 12 000 zł, sekretarz 3000 zł, woźny 1800 zł, opał i światło 1500 zł). Przedstawione dane liczbowe wskazują na znaczny niedobór finansowy w początkowej działalności szkoły, której dochód wynosił 39 720 zł, a rozchód równał się sumie 166 300 zł¹⁸.

Do 10 grudnia 1926 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na rzecz szkoły wyasygnowało 198 500 zł, magistrat wyłożył 33 000 zł, co stanowiło 40% od sumy 82 500 zł (w skład której wchodziły: płace personelu, w tym za 7 miesięcy – po 2 600, i 5 miesięcy – po 6600 zł – 51 200 zł; światło i opał 4200 zł; kancelaria i pomoce szkolne 2400 zł; remont lokalu w związku z ewentualnymi przeróbkami – 5000 zł; narzędzia warsztatowe, ma-

¹⁴ Tamże, k. 45, 97; Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 16–17.

¹⁵ APCz, OTRz., k. 49, 52, 96.

¹⁶ Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 17.

¹⁷ APCz, OTRz, sygn. 66, k. 38–40, 51.

¹⁸ Tamże, k. 45–46.

teriały i inwestycje związane z uruchomieniem drugiego kursu szkoły, umeblowanie – 12 000 zł; materiały na narzędzia wykonane przez szkołę – 6000 zł; wydatki drobne – 1700 zł), opłaty wpisowe uczniów dały natomiast kwotę 16 000 zł (8 miesięcy po 800 zł i 4 miesiące po 2400 zł). Łącznie przychód szkolny wyniósł 247 500 zł i równał się kwocie rozchodów (pozostała kwota za posesję – 30 000; dokończenie budowy gmachu szkolnego, centralne ogrzewanie, wodociągi, elektryczna instalacja itp. – 75 000 zł; urządzenie kuźni, giserni, obrabiarki i motory – 60 000 zł, itd.)¹⁹.

Zapisy na pierwszy rok szkolny rozpoczęły się 20 lipca (od poniedziałku do soboty, prócz niedziel i świąt) w kancelarii przy ul. Kościuszki 21 w Częstochowie. Każdy z kandydatów zainteresowany podjęciem nauki musiał posiadać: świadectwo ukończenia czterech oddziałów szkoły powszechnej, metrykę urodzenia, świadectwo powtórnego szczepienia ospy. Placówka miała przygotowywać młodzież w kierunku metalowym i drzewnym²⁰, a także wychowywać w duchu religijnym na dobrych rzemieślników i obywateli kraju, przez wpajanie im właściwych zasad obywatelskich, uznania dla władz miejskich i powiatowych oraz pozyskanie pełnego zaufania wśród ówczesnych przemysłowców²¹.

Do nowo otwartej szkoły w 1926 roku (nazwanej wtedy kursem) zostało przyjętych około 100 uczniów²², których podzielono na równoległe klasy A i B. Do klasy A zostali przydzieleni uczniowie, którzy ukończyli siedmiooddziałową szkołę powszechną, zaś do B z pięcioma i sześcioma oddziałami. Dla grupy B program opracowany był w ten sposób, by uczniowie uzupełnili braki w wykształceniu i mogli kontynuować naukę w systemie jednolitym. W pierwszym roku uczniowie zdobywali wiadomości ogólnokształcące z uwzględnieniem ogólnych zasad wiedzy fachowej, w roku kolejnym następowała specjalizacja zawodowa²³. Z kolei dla osób nieposiadających odpowiedniego przygotowania dyrekcja placówki otworzyła specjalny oddział przygotowawczy²⁴. Początkowo szkoła kształciła uczniów w dwóch specjalnościach: ślusarsko-mechanicznej i stolarskiej²⁵, w 1928 roku otwarto wydział elektromonterski²⁶. Ukończenie szkoły wiązało się z otrzymaniem świadectwa, a po złożeniu odpowiedniego egzaminu przed komisją szkolną – uzyskaniem tytułu czeladnika. Po ukończeniu trzyletniego kursu uczeń stawał się fachowo przygotowanym rzemieślnikiem, po

¹⁹ Tamże, k. 54–55.

²⁰ *Szkola Rzemieślniczo-Przemysłowa Okręgowego Stowarzyszenia Rzemieślniczego*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 163, s. 5.

²¹ *Szkola rzemieślnicza otwarta zostanie w Częstochowie z początkiem roku szkolnego*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 179, s. 5.

²² APCz, OTRz, sygn. 17, k. 2.

²³ *Z zebrania Towarzystwa Rzemieślniczego. Referat o Szkole Rzemieślniczej w Częstochowie. Pożyczki dla rzemieślników*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 216, s. 1.

²⁴ APCz, OTRz, sygn. 17, k. 2.

²⁵ *Z zebrania Towarzystwa Rzemieślniczego...*, s. 1.

²⁶ *Jubileusz 25-lecia...*, s. 3.

odbyciu zaś praktyk – samodzielny majstrem²⁷. Opłata minimalna za pobieranie nauki w szkole wynosiła miesięcznie 10 zł. Uczęszczała do niej w większości młodzież rekrutująca się ze sfer rzemieślniczych i robotniczych, choć duży odsetek stanowiły dzieci kolejarzy²⁸.

Na stanowisko kierownika szkoły Okręgowe Towarzystwo Rzemieślnicze zaproponowało dwóch kandydatów: nauczyciela szkoły realnej w Wieluniu – Jana Sobańskiego²⁹, i inż. Jana Bartoszewskiego. Decyzją Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 sierpnia 1926 roku pierwszym dyrektorem został Jan Bartoszewski³⁰, który pełnił swą funkcję do 1934 roku³¹.

12 września 1926 roku odbyła się uroczystość poświęcenia kamienia węgielnego pod budowę Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej przy ul. Kościuszki nr 21 oraz lokalu tymczasowego, w którym miała mieścić się czasowo szkoła do momentu wybudowania nowego gmachu. Poświęcenia dokonał ks. prałat Bolesław Wróblewski³². Na polecenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego został powołany Komitet Budowlany, w skład którego wchodził: przedstawiciel MWRiOP, przedstawiciel magistratu (miejscowy architekt) oraz członkowie zarządu Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego³³. Z kolei 10 grudnia 1926 roku na mocy paragrafu 26 Statutu Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej została powołana Rada Nadzorcza szkoły. Prezesem jednogłośnie wybrano Waleriana Kuropatwińskiego (inspektor szkolny), zastępcą Stefana Jarzębińskiego, sekretarzem inż. Jana Bartoszewskiego (aktualnego dyrektora szkoły)³⁴.

W 1926 roku towarzystwo zorganizowało bursę dla uczniów spoza Częstochowy, którzy za minimalną opłatą przy gospodarczym prowadzeniu kuchni w bursie mieli znaleźć odpowiednie lokum i opiekę. Jednak ze względu na małą ilość pomieszczeń (w internacie mieszkało tylko 15 chłopców) i większe zapotrzebowanie (61 uczniów dojezdnych) kwestię rozbudowy bursy Towarzystwo traktowało jako bardzo pilną. W tym wypadku dyrekcja szkoły w porozumieniu z komitetem rodzicielskim wystąpiła do Wydziału Pracy i Opieki Społecznej Województwa z preliminarem budżetowym bursy dla 40 uczniów³⁵. Dzięki poparciu władz województwa kieleckiego Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej wyasygnowało na 1927 rok 20 000 zł, a Ministerstwo Przemysłu i Handlu 8000 zł³⁶. Aktem notarialnym z 2 października 1927 roku zarząd bursy kupił od rodziny

²⁷ Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 17.

²⁸ APCz, OTRz., sygn. 66, k. 57–58; sygn. 17, k. 2.

²⁹ Tamże, k. 20–21.

³⁰ Tamże, k. 27, 29, 80; *Poświęcenie Szkoły...*, dz. cyt., s. 3.

³¹ APCz, OTRz., sygn. 66, k. 29; Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 29.

³² APCz, OTRz., sygn. 66, k. 27, 51, 80; *Poświęcenie Szkoły...*, s. 3.

³³ APCz, OTRz., sygn. 17, k. 43.

³⁴ Tamże, sygn. 66, k. 57.

³⁵ Tamże, k. 59; sygn. 17, k. 12.

³⁶ APCz, Mag.Cz., O szkołach zawodowych rzemieślniczych: Towarzystwa Okręgowego i Towarzystwa Żydowskiego oraz subsydiowanie ich przez miasto, sygn. 7848, k. 32.

Eksterów posesję o powierzchni 8000 m² wraz z domkiem 6-pokojowym przy ul. Dzikiej 23 (później Słowackiego 17). Całościowy koszt zakupu wyniósł 21 000 zł³⁷. W internacie zamieszkało 37 uczniów i pięciu terminatorów. Całodzienne pełne utrzymanie wynosiło 45 zł miesięcznie. Ze względu na podwyżkę cen artykułów żywnościowych w 1928 roku sumę podwyższono do 60 zł³⁸.

Pod koniec 1926 roku w szkole kształciło się 103 uczniów w dwóch klasach równoległych. Największą liczbę stanowili synowie rzemieślników – 28, następnie kolejarzy – 24, robotników niewykwalifikowanych – 22, urzędników – 11, rolników – 10, kupców – 5, robotników wykwalifikowanych – 3. Z tego 42 wychowanków było mieszkańcami Częstochowy, 35 – powiatu częstochowskiego, 15 – powiatu będzińskiego, 11 z innych miejscowości³⁹. Ze względu na całodzienny pobyt młodzież szkolna mogła liczyć na talerz gorącej zupy za opłatą 20 gr⁴⁰.

W ramach realizowanego programu placówka prowadziła podwójną włoską buchalterię i księgowość warsztatową. Stały personel szkoły stanowiła kadra: inż. Jan Bartoszewski (dyrektor), Bojko (sekretarz), Marian Hadler (instruktor stolarstwa), Kazimierz Miszczak (instruktor ślusarstwa), Bolesław Stala, Tomasz Szeszko (instruktor ślusarstwa), Tadeusz Wiśniewski (instruktor ślusarstwa), L. Zyzik (stróż). Dodatkowo na godziny zatrudniano: Stanisława Barylskiego, dr Borkowskiego (lekarz), Doerynga (kierownik hufca), Kokoszkę (buchalter), Stefana Konarskiego, ks. Wesołowskiego⁴¹. Chociaż program szkoły nie przewidywał gimnastyki, dyrekcja szkoły, wychodząc z założenia konieczności przysposobienia wojskowego wszystkich obywateli, podjęła decyzję o zorganizowaniu hufca szkolnego, do którego zapisało się 74 uczniów (wymagany był ukończony 16 rok życia). Ćwiczenia odbywały się w koszarach wojskowych w każdą sobotę, od 2 do 4 godzin, pod kierunkiem instruktorów wojskowych. Dodatkowo 8 wychowanków przynależało do harcerstwa⁴².

Po prawie półrocznym okresie próbnym kierowania szkołą przez inż. Jana Bartoszewskiego MWRiOP podjęło decyzję z dniem 1 kwietnia 1927 roku o przedłużeniu umowy dyrektorowi szkolnemu na czas nieokreślony, z półrocznym terminem wypowiedzenia. W związku z tym dyrektor otrzymał zasadnicze uposażenie przysługujące dyrektorom szkół zawodowych oraz dodatkowo 30% pensji miesięcznej. Oprócz pełnienia wyżej wymienionego stanowiska został zobowiązany do prowadzenia wykładów w ilości siedmiu godzin tygodniowo. Trzy godziny wliczano do etatu dyrektora, pozostałe cztery stanowiły rekompensatę za darmowe mieszkanie, światło i opał⁴³.

³⁷ Tamże; *Bursa Towarzystwa Rzemieślniczego*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 242, s. 5; OTRz, sygn. 17, k. 23.

³⁸ *Jubileusz 25-lecia...*, s. 3.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ APCz, OTRz., sygn. 66, k. 59.

⁴¹ Tamże, k. 58.

⁴² Tamże, k. 59.

⁴³ Tamże, k. 73–74.

Subwencja MWRiOP, dotacja z Magistratu miasta Częstochowy oraz opłaty szkolne zapewniły nowo powstałej placówce oświatowej funkcjonowanie na zamierzonym poziomie. Do 31 grudnia 1927 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wyasygnowało na rzecz szkoły 326 634 zł, 58 gr, co pozwoliło na wybudowanie dwukondygnacyjnego budynku kosztem 255 034 zł, 73 gr oraz pokrycie kosztów poborów nauczycielskich i personelu administracyjno-obsługowego. Obroty warsztatowe do 31 grudnia 1927 roku wyniosły 62 742 24 zł. Z kolei Magistrat m. Częstochowy do dnia 1 kwietnia 1928 roku wydał na cel szkoły 53 000 zł⁴⁴. W latach następnych, z powodu kryzysu gospodarczego oraz obciążenia magistratu spłatami tzw. pożyczki ulenowskiej⁴⁵, zmniejszono kwotę dotacji na rzecz szkoły.

Nowy gmach szkolny został uroczystie poświęcony 7 października 1928 roku, w obecności licznie zgromadzonych rzemieślników, władz miejskich, społeczeństwa, profesorów i uczniów. Był to budynek dwukondygnacyjny, który posiadał na parterze widne i dobrze urządzone warsztaty ślusarskie z nowoczesnymi maszynami, jak: uniwersalna frezarka (zwana wówczas gryzarką), strugnica, 3 wiertarki, 8 obrabiarek i 140 stanowisk z imadłami. W kuźni zbudowano 6 dysz mechanicznie tłoczących powietrze w paleniska. W sali na pierwszym piętrze znalazły pomieszczenia warsztaty stolarskie obliczone na 38 uczniów, wyposażone w piłę tarczową, frezarkę i wiertarkę poziomą, grubościówkę, wyrówniarękę i tokarkę do drzewa. Na drugim piętrze zorganizowane zostały widne sale wykładowe, pokój nauczycielski, sale do kreśleń itp. Szkoła w chwili przeniesienia do nowych pomieszczeń prowadziła cztery wydziały: ślusarski i kowalski z 280 uczniami, stolarski z 45 uczniami oraz tokarski i fizyczno-mechaniczny. Kierownikiem zajęć praktycznych był inż. Edward Lewandowski, stolarnię prowadził instruktor Jan Bzdęga, warsztat ślusarski instruktor Kazimierz Miszczak⁴⁶.

Organizowane co roku przez Towarzystwo zebrania sprawozdawcze z działalności szkoły umożliwiały organizacji wgląd w jej sytuację finansową. Jedno z nich odbyło się 30 marca 1930 roku i objęło rozliczenie za okres od 1 stycznia do 31 grudnia 1929 roku. W analizowanym okresie uczęszczało do niej 389 uczniów, w tym na kurs pierwszy – 133, na drugi – 109, a na trzeci 147, z czego na wydziale ślusarsko-mechanicznym kształciło się 294 uczniów, na elektro-

⁴⁴ Z. Grzędzielski, dz. cyt., s. 18.

⁴⁵ Zobowiązanie w stosunku do Banku Gospodarczego Krajowego w Częstochowie wynosiło rocznie 250 000 zł. Oprocentowanie kredytu było dość duże i wynosiło od 34 do 45%. Opłacone z tej pożyczki częstochowskie inwestycje (wodociągowo-kanalizacyjne) stawały się nierentowne. Miasta, które z niej skorzystały w latach 1925–1927, m.in. Częstochowa, znalazły się w roku 1932 w bardzo trudnej sytuacji, budżet tych miast pogrążył się w znacznym deficycie. Nazwa przyjęta od amerykańskiego przedsiębiorstwa „Ulen and Company”, które zaproponowało polskiemu Bankowi Gospodarstwa Krajowego udzielenie pożyczki na kwotę 10 mln dolarów na wykonanie w kilku większych miastach Polski wodociągów i kanalizacji. APCz, OTRz, sygn. 17, k. 64.

⁴⁶ Z. Grzędzielski, dz. cyt., s. 24.

monterskim – 62, na stolarskim – 33. Utrzymanie szkoły w owym roku kosztowało łącznie 144 587 zł, 31 gr. Budżet placówki zasilały opłaty uczniów za naukę, w kwocie 103 651 zł, dotacja z Ministerstwa Oświaty – 65 354 zł, 5 gr, i magistratu 17 953 zł, 96 gr. Pozostałą kwotę 42 371 zł, 70 gr wydatkowano na umorzenie zadłużenia wynikającego z budowy szkoły oraz nowej hali warsztatowej. W 1929 roku zostały zakończone także prace budowlane związane z nadbudówką bursy Towarzystwa przy ul. Handlowej 23⁴⁷, której kierownikiem został Szkup⁴⁸. Po zlikwidowaniu starych lokali bursy mieszkanie znalazło w niej 31 uczniów i 13 terminatorów. Cały bilans Towarzystwa wraz ze szkołą i bursą zamknął się w sumie 436 533 zł, 89 gr⁴⁹. Pomyślnie rozwijały się dochody warsztatów, które w pierwszym roku wyniosły 65 104 zł, 53 gr, w drugim 70 157 zł, 73 gr, a w trzecim 122 139 zł, 20 gr. Pieniądze uzyskane w wyniku prac warsztatowych przeznaczano na zakup obrabiarek i narzędzi. Majątek szkoły na dzień 18 maja 1930 roku wyniósł 274 975 zł, 81 gr w nieruchomościach i w ruchomościach 138 260 zł 55 gr, roczny koszt utrzymania placówki wynosił 184 900 zł (ok. 500 zł na ucznia, koszt czesnego – 300 zł)⁵⁰.

Trudności finansowe, jakie przyniósł ze sobą okres dekoniunktury gospodarczej, spowodowały, iż placówka dopiero po czteroletniej działalności mogła poszczycić się własnym sztandarem. Stało się to za udziałem komitetu rodzicielskiego, który go sfinansował. Oficjalna uroczystość poświęcenia odbyła się 18 maja 1930 roku⁵¹. Sztandar szkoły został wykonany przez Zakład SS. Magdalenek według projektu Stanisława Barylskiego. Na białym tle znajdował się wizerunek św. Rodziny i napis: „Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa w Częstochowie”, na drugiej stronie na zielonym tle widniały emblematy rzemiosła i handlu oraz napis: „W pracy przyszłość nasza”⁵².

Kolejne lata przyniosły Szkole Rzemieślniczo-Przemysłowej znaczne straty, a szczególnie rok szkolny 1931/1932. Ze względu na pogłębiający się kryzys gospodarczy i zubożenie społeczeństwa szkoła została zmuszona do podniesienia kosztów kształcenia. Podobnie jak i w innych szkołach kształcenie stało się luksusem. Liczba uczniów w 1929/1930 wynosiła 435, w roku 1930/1931 – 320, a w 1931/1932 spadła do 237 i miała nadal tendencję spadkową⁵³. Z chwilą podniesienia czesnego do 450 zł rocznie ilość uczniów zmniejszyła się, a ilość dzieci urzędników państwowych korzystających z przysługującej im zniżki – wzro-

⁴⁷ Z rocznego zebrania Towarzystwa Rzemieślniczego. Sprawozdanie z działalności i wybory. Protest przeciwko opłatom na Izbę Rzemieślniczą. Sprawa kursów dokształcających i podwyżki taryfy w rzeźni, „Goniec Częstochowski” 1930, nr 77, s. 3.

⁴⁸ Jubileusz 25-lecia..., s. 3.

⁴⁹ Z rocznego zebrania..., s. 3.

⁵⁰ Z. Grzędzielski, dz. cyt., s. 29.

⁵¹ Z uroczystości poświęcenia sztandaru Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej, „Goniec Częstochowski” 1930, nr 116, s. 3.

⁵² Z uroczystości poświęcenia..., s. 3.

⁵³ Jubileusz 25-lecia..., s. 3; Z. Grzędzielski, dz. cyt., s. 30.

sła. Doszło do tego, że w roku szkolnym 1932/1933 oprócz 150 dzieci urzędników państwowych i 22 sierot, za które płaciły gminy, tylko 64 było takich, za których płacili sami rodzice⁵⁴. Wobec powyższych faktów personel szkolny został zmniejszony o 15%, a warsztaty szkolne z braku zamówień zmniejszyły obroty⁵⁵.

W latach następnych w miarę wychodzenia z kryzysu liczba uczniów zwiększała się. Szkoła posiadała 4 oddziały, dysponowała 5 salami lekcyjnymi, w których zespół nauczycieli, składający się z 16 osób, realizował zadania teoretyczne i praktyczne⁵⁶. Skład stałego personelu zamieścił na swych łamach „Goniec Częstochowski” z dnia 21 marca 1934 roku⁵⁷.

Wysokie notowania placówki w środowisku częstochowskim były wynikiem dobrze zorganizowanej i prowadzonej pracy wychowawczej. Uczniowie dumni z tego, że przynależą do rodziny rzemieślniczej, chętnie garnęli się w jej mury. Organizowane obozy przysposobienia wojskowego, wycieczki i biwaki harcerskie konsolidowały uczniów, tworzyły klimat koleżeństwa, rodziły przyjaźnie⁵⁸. Wiele niezatartych wrażeń dostarczały uroczystości szkolne, rozgrywki sportowe, spotkania z uczniami innych szkół. Popularnością wśród wychowanków cieszyły się organizowane kółka modelarzy lotnictwa i szybownictwa, działalność kółka marynistycznego, a także radiowo-telekomunikacyjnego⁵⁹. Większość tych działań udało się zrealizować dzięki zabiegom komitetu rodzicielskiego, który organizując m.in. zabawy taneczne i loterie fantowe, pozyskiwał potrzebne fundusze. Zebrane środki przeznaczano na dożywianie młodzieży, wspieranie ubogich uczniów, organizacji szkolnych, itp.

Dążąc do rozpropagowania w środowisku dorobku szkoły, a w szczególności do ukazania społeczności wytworów warsztatów szkolnych, dyrekcja placówki w porozumieniu z OTRz i przy współudziale nauczycieli i uczniów organizowała z okazji zakończenia roku szkolnego coroczne wystawy prac swych wychowanków. Były to artefakty z działu elektromonterskiego, ślusarsko-mechanicznego (m.in.: tokarka, heblarka, motory własnego wyrobu, szafa z drobnymi narzędziami) oraz stolarskiego (meble użytkowe: stoły, szafy, łóżka, kwietniki, żardinierki⁶⁰). Właściwą współ-

⁵⁴ APCz, MagCz., Sprawy statystyczne szkół powszechnych i zawodowych na terenie miasta Częstochowy, sygn. 8098, k. 136.

⁵⁵ *Ze szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej*, „Goniec Częstochowski” 1932, nr 148, s. 3.

⁵⁶ Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 31, 37–38.

⁵⁷ Byli to: Stanisław Barylski, Ludwik Nowicki, inż. Marian Kosmala – kierownik warsztatu elektromonterskiego, J. Bzdęga – kierownik stolarni, instruktorzy: P. Perdylla, Władysław Polak, Józef Sitek, Józef Łysoń, Konstanty Chadziński – księgowy, Stefan Andrejew – kasjer, K. Pliss – magazynier. *Wyjaśnienie w sprawie zarzutów stawianych Dyrekcji Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 65, s. 3.

⁵⁸ Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 31–32.

⁵⁹ J. Wójcicki, *Z dziejów szkolnictwa częstochowskiego*, „Komunikaty Naukowe”, t. 13/14, Częstochowa 1976–1980, s. 102.

⁶⁰ Żardinierka – stolik na kwiaty z cynowym pojemnikiem zamiast blatu. *Z uroczystości zakończenia roku w Szkole Rzemieślniczo-Przemysłowej*, „Goniec Częstochowski” 1930, nr 138, s. 3.

pracę między gronem pedagogicznym a nauczycielskim zapewniał tzw. Zarząd Gminy Uczniowskiej (kierował samorządami szkolnymi klas), składający się z wybranego przez uczniów prezesa, jego zastępcy, skarbnika i sekretarza. Zarząd zajmowały się sprawami związanymi z potrzebami uczniów i klas oraz pośredniczył w załatwianiu spraw pomiędzy wychowankami a dyrekcją szkoły. Ukończenie szkoły i opuszczenie jej murów przez absolwentów nie oznaczało ostatecznego zerwania ze szkołą i nauczającym personelem, ale wiązało ze wzajemnym dążeniem do podtrzymywania kontaktu i organizowania zebrań z jednoczesnym dokształcaniem zawodowym absolwentów w miarę postępu technicznego⁶¹.

W styczniu 1932 roku Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa przy alei Wolności 17 prowadziła do dnia 1 lutego zapisy na kurs spawania i cięcia metali. Ze względu na to, iż spawanie i cięcie metali za pomocą acetylenu i elektryczności stało się oddzielną specjalizacją, Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa w porozumieniu ze Stowarzyszeniem dla Rozwoju Spawania i Cięcia Metali w Polsce próbowała zorganizować kurs spawaczy. Zważywszy na małą liczbę chętnych, apelowała do rychłego zapisywania się. Koszt kursu był zależny od ilości uczestników i wahał się między 80 a 100 zł⁶².

Koniec roku szkolnego 1933/1934 przyniósł zmiany na stanowisku dyrektorskim placówki. Nowym kierownikiem Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego w czerwcu 1934 roku został Bolesław Lepszy. Jemu to właśnie przypadła reorganizacja szkoły narzucona wprowadzeniem w życie ustawy z 11 marca 1932 roku⁶³, która to reorganizacja nastąpiła sześć lat później – w 1938 roku. Do tego momentu Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa zdołała zgromadzić w szeregach personelu pedagogicznego wielu zdolnych i ambitnych wykładowców i instruktorów. Byli to: inż. Jan Bartoszewski (matematyk i technolog, w latach 1926–1934 dyrektor szkoły), Stanisław Barylski (nauczyciel rysunku odręcznego), Doering (przysposobienie wojskowe, nauczyciel gimnastyki z seminarium nauczycielskiego), Tadeusz Goszczyński (nauczyciel języka polskiego), inż. Marian Kosmala (nauczyciel elektrotechniki), Stefan Konarski (nauczyciel kreśleń geometrycznych), dr Stanisław Nowak (nauczyciel nauki o Polsce i nauki obywatelstwa), Ludwik Nowicki (nauczyciel fizyki i maszynoznawstwa), inż. Bolesław Lepszy (nauczyciel technologii i rysunku technicznego), Edward Lewandowski (nauczyciel technologii, rysunku technicznego, maszynoznawstwa), Sikorski (nauczyciel historii), Jan Sobocki (nauczyciel elektrotechniki), Senisson (nauczyciel elektrotechniki), Bolesław Stala (nauczyciel języka polskiego, geografii), Leon Stolarzewicz (nauczyciel języka polskiego, geografii), inż. Taucher (nauczyciel technologii), inż. Wasilewski (nauczyciel matematyki, technologii), Żurawski (nauczyciel techno-

⁶¹ Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 24, 32.

⁶² *Zapisy na kurs spawania i cięcia metali w Szkole Rzemieślniczo-Przemysłowej*, „Goniec Częstochowski” 1932, nr 20, s. 3.

⁶³ Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 33.

logii), dr Tadeusz Wiszniewski (lekarz szkolny, nauczyciel higieny), ks. Dawid Edward (nauczał religii ewangelicko-augsburskiej), ks. dr Władysław Tomalka (nauczał religii rzymskokatolickiej), ks. Wesołowski (nauczał religii rzymskokatolickiej). Z kolei warsztatami mechanicznymi w latach 1926–1938 kierowali: mistrz ślusarski Kazimierz Miszczak (1926–1927, od 1927 roku do 1939 roku był zastępcą kierownika), inż. Edward Lewandowski (1927–1930), inż. Taucher (1930–1934), Boglewski (1934–1936), inż. Jan Grajcar (1936–1940). Kierownikiem warsztatu stolarskiego był mistrz stolarski Jan Bzdęga. Kierownikami warsztatów elektrycznych byli: inż. Senisson, Marian Kosmala, Jan Sobocki. W 1936 roku warsztaty te uległy likwidacji. Nauczycielami zawodu byli kolejno: Kazimierz Miszczak (ślusarskiego), Michał Soczyński, Szczepański, Wapniarek, Ludwik Racz, Jan Kunc (tokarskiego); Jan Pawłowski, Wojdak, Wykrota, Grzyb, Grzybowski, Tomasz Szeszko, Józef Sitek, Tadeusz Wiśniewski, Bronisław Cieślak, Rosicki, Michał Bissinger, Stanisław Kusiński (ślusarskiego); Jan Bzdęga, Marian Hadler, Kowalczyk (stolarskiego); Edward Ziemniak, P. Perdylla (elektrycznego). Personel administracyjno-gospodarczy tworzyli Konstanty Chadziński (księgowy), Mierzawińska (sekretarka)⁶⁴.

W celu skontrolowania działalności finansowej placówki, Okręgowe Towarzystwo Rzemieślnicze powołało 4 czerwca 1937 roku komisję rewizyjną. Okres sprawozdawczy obejmował trzynaście miesięcy – od 1 sierpnia 1935 roku do 31 sierpnia 1936 roku. Głębsza analiza ksiąg finansowych wykazała nieprawidłowości w budżecie szkolnym. Zamknięcie kasy w dzienniku głównym opiewało na kwotę 16 307,67 zł, a w księdze kasy 15 472,09 zł. Różnica w przedstawionych wykazach wynosiła 835,58 zł. Dokumenty kasowe rozchodowe i przychodowe w większej części nie posiadały podpisu dyrektora szkoły, bilans zamknięcia za rok 1935/1936 wykazał brak podpisu dyrektora i koncesjonariusza, brak szczegółowych inwentarzy rocznych, brak codziennych sald kasowych, brak księgi magazynowej stolarni, księgowość nieprowadzona na bieżąco, zapisy buchalteryjne prowadzone z opóźnieniem, co w konsekwencji prowadziło do braku orientacji w bieżącym stanie gospodarczym placówki. Porównanie zadłużeń szkoły w latach 1934/1935 i 1935/1936 nie było możliwe ze względu na brak aneksów bilansowych w roku 1934/1935. Wiadomą kwestią było tylko to, iż stan kasy w dniu 31 lipca 1935 roku wykazywał debet w wysokości 381,88 zł. Łączny niedobór w roku 1935/1936 wyniósł 21 739,30 zł. W wymienionym okresie kontrolnym szkoła otrzymała zapomogi i subwencje z: Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego – 10 000 zł, Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego 404 787,59 zł. Kapitał zapasowy placówki wynosił 10 081,37 zł, amortyzacyjny 57 078,37 zł. Biorąc pod uwagę działalność warsztatów, z przedstawionych dokumentów wynika, iż nie wszystkie przynosiły współmierne dochody. W roku szkolnym 1934/1935 koszt produkcji stolarni sięgał 23 098,99 zł,

⁶⁴ APCz, OTRz, sygn. 17, k. 60.

produkcja 17 332,05 zł. Ogólnie strata działu wykazywała kwotę w wysokości 5766,94 zł. Z kolei w roku szkolnym 1935/1936 koszt produkcji wyniósł 12 770,53 zł, produkcja 7657,34 zł, co dawało wynik 5113,34 zł straty. W tej sytuacji warsztat stolarni od 1934 roku do 1936 poniósł znaczną stratę w wysokości 10 880,28 zł. Biorąc pod uwagę warsztat ślusarski, koszty produkcji w latach 1934/1935 wyniosły 9220,22 zł, produkcja 11 622,43 zł, co w konsekwencji przyniosło zysk w wysokości 2402,21 zł. W kolejnym roku szkolnym 1935/1936 sytuacja powtórzyła się, ale nadwyżka była już znacznie mniejsza i wyniosła 1461,02 zł przy koszcie produkcji 13 196,94 zł oraz produkcji 14 657,96 zł. Z kolei trzeci warsztat – elektrotechniczny – w roku 1934/1935 przy koszcie produkcji 1433,32 zł i produkcji 1861,66 zł dał zysk w wysokości 428,34 zł, a w następnym roku 1935/1936 przysporzył stratę w wysokości 433,07 zł, gdzie koszt produkcji wyniósł 1359,56 zł, produkcja – 926,49 zł⁶⁵.

Rok 1938 przyniósł ze sobą zapowiadaną reorganizację szkolnictwa. Prywatne 4-letnie Męskie Gimnazjum Mechaniczne Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego w Częstochowie (tak brzmiała pełna nazwa nowo powstałej placówki) rozpoczęło działalność z dniem 1 września 1938 roku, ograniczając sukcesywnie funkcjonowanie Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej OTRz. Do zadań jego należało przygotowanie przyszłych pracowników przemysłu, rzemiosła i innych dziedzin życia, posiadających odpowiedni zespół wiadomości teoretycznych, zawodowych, ogólnokształcących i umiejętności praktycznych. Nowo powstała placówka przeznaczona była wyłącznie dla chłopców, którzy w roku wpisu ukończyli przynajmniej 14 rok życia, a nie przekroczyli 17 lat, oraz posiadali świadectwo ukończenia sześciu klas szkoły powszechnej⁶⁶.

Zwiększająca się ilość kandydatów zainteresowanych podjęciem nauki w nowo zreorganizowanej placówce przyczyniła się w lipcu 1939 roku do zabiegów Zarządu Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego w Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie o zezwolenie na otwarcie trzech klas pierwszych z dniem 1 września⁶⁷, na które zgodę otrzymała. Mimo narastającego zagrożenia, w 1939 roku szkoła czyniła przygotowania do rozpoczęcia nowego roku szkolnego. Tuż przed wybuchem II wojny światowej placówka posiadała cztery oddziały, łącznie z topniejącą Szkołą Rzemieślniczo-Przemysłową. Jej nowym dyrektorem mianowano inż. Jana Grajcara, który pełnił funkcję tylko nominalnie, formalnie kierownikiem nadal pozostawał inż. Bolesław Lepszy (nie przekazał szkoły protokolarnie). Grono nauczycielskie składało się z 8 nauczycieli, 4 instruktorów, 5 pomocników instruktorów, 3 osób obsługi. Na rozpoczęcie nowego roku szkolnego 1939/1940 czekało wówczas 292 wychowanków, w tym 207 uczniów gimnazjum⁶⁸.

⁶⁵ Tamże, Szkoła rzemieślnicza. Bilanse 1930–1937, sygn. 67, k. 28–32, 38.

⁶⁶ Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 36.

⁶⁷ Tamże, s. 40.

⁶⁸ Skład kadry szkolnej przedstawiał się następująco: inż. Jan Grajcar (p.o. dyrektora), ks. dr Piotr Kurczyński (religia), dr Leon Stolarzewicz (język polski, geografia), Czesław Swędrowski,

Summary

From Craft and Industrial School to the Mechanical Middle School of the District Craft Society

Craft and Industrial School was established in the year 1926 on the initiative of the District Craft Society. Initially, this educational institution was training young males in two specialties: as fitter-mechanics and as carpenters. Later, in the year 1928, a department of electric wires installation was opened. On 1st November, 1928, the Society established In-Service Masonry and Carpentry Vocational School, which existed until the year 1934. As a consequence of the reorganization of the educational system resulting from the 1932 reform, the Mechanical Middle School of the District Craft Society was established in the school year 1938/39, restricting the functioning of Craft and Industrial School.

Keywords: vocational education, education, craft and industrial school.

Stanisław Skowron, Zygmunt Wnuk (rysunki), Julian Kielar (gimnastyka), Jan Tomasik (matematyka); instruktorzy: Kazimierz Miszczak, Wincenty Polak, Józef Sitek, Józef Jamróż; pomocnicy instruktorów: Bronisław Cieślak, Kazimierz Warwas, Adam Jagusiak, Stanisław Kusiński, Eugeniusz Krawczyk; pracownicy obsługi: Leon Zyzik (dozorca), Aniela Zawistowska, Janina Opara. W roku 1938/1939 w szkole pracowali jeszcze: Antoni Grabowski (organizacja przedsiębiorstw), Halina Hankiewicz (nauka o Polsce i świecie współczesnym), Władysław Pacholczuk (fizyka), Stefan Stępowski (rysunek zawodowy), ks. Jan Duda. Z. Grządzielski, dz. cyt., s. 43.

Katarzyna ZALAS

Warunki lokalowe Publicznej Szkoły Powszechnej nr 9 w Częstochowie w latach 1919–1939

Słowa kluczowe: szkolnictwo podstawowe, 1918–1939, Częstochowa.

Po odzyskaniu niepodległości sprawą priorytetową szkolnictwa częstochowskiego, wyrażającego dążenie całego kraju, było dostosowanie się do obowiązujących w całym państwie przepisów dekretu o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku¹. Obowiązkiem szkolnym należało objąć wszystkie dzieci od 7 do 14 roku życia włącznie, zamieszkałe na terenie Częstochowy, gdyż do roku 1919 obowiązku szkolnego w Częstochowie nie realizowano². Realizacja obowiązku szkolnego, a także rozwój szkolnictwa powszechnego na terenie miasta Częstochowy zależał w dużej mierze od planów rozbudowy sieci szkolnej.

Szkoła Powszechna nr 9 rozpoczęła swą działalność dydaktyczno-wychowawczą w listopadzie 1919 roku. Mieściła się wówczas w budynku powszechnie zwanym „Starą Karczmą”, przy ulicy Bór, w dzielnicy Ostatni Grosz.

Początki funkcjonowania szkoły związane są z osobą Józefa Ćwikły, który współtworzył i ustanawiał podstawy organizacji i nauczania w placówce. Jego zaangażowanie zostało docenione w 1921 roku, kiedy decyzją Rady Szkolnej Okręgu Szkolnego m. Częstochowy z dnia 8 kwietnia tegoż roku mianowano go kierownikiem szkoły.

Działalność dydaktyczną placówka rozpoczęła, mając do dyspozycji jedynie 3 sale lekcyjne, w styczniu 1920 roku liczbę pomieszczeń powiększono o kolejne 2. Budynek, w którym mieściła się szkoła, był w bardzo złym stanie technicznym. Ówczesny kierownik szkoły wielokrotnie wnioskował do Zarządu

¹ *Dekret o obowiązku szkolnym*, Dz.Urz. Min. WRiOP z 1919 roku, nr 2, poz. 2.

² B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998, s. 71.

Miejskiego o przeprowadzenie remontów. Naprawa obejmować miała w szczególności dach, sufit oraz podłogi, których stan groził zawaleniem całego budynku, o czym poinformowano magistrat w czerwcu 1920 roku³.

Sugestie i apele Józefa Ćwikły skierowane do Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu Miejskiego w Częstochowie nie przyniosły zamierzonych rezultatów. W związku z powyższym 19 listopada 1921 roku, zgodnie z orzeczeniem Komisji Sanitarno-Technicznej, szkoła nr 9 została zamknięta⁴. Decyzja ta pozbawiła 500 dzieci możliwości przysługującej im powszechnej nauki i spotkała się z ostrą reakcją lokalnej społeczności. 26 listopada 1921 roku mieszkańcy dzielnicy Ostatni Grosz zorganizowali wiec, w wyniku którego powstała rezolucja skierowana do magistratu. W jej treści odnaleźć można słowa niezadowolenia z polityki oświatowej prowadzonej w mieście, w szczególności dotyczącej dzielnicy Ostatni Grosz. Magistrat wezwany został jednocześnie do natychmiastowego remontu dachu w budynku „Starej Karczmy”, w celu podjęcia przez uczniów dalszego obowiązkowego kształcenia. Dodatkowo rodzice dzieci zamieszkałych w dzielnicy prosili o objęcie powszechnym i obowiązkowym nauczaniem dodatkowych 300 uczniów. Wiązało się to z wynajęciem kolejnych pomieszczeń i sal lekcyjnych⁵.

Doraźną pomoc w organizacji dodatkowych oddziałów otrzymała placówka dzięki Kazimierzowi Bilskiemu – kierownikowi Szkoły Kolejowej. Uruchomił on owe oddziały na wniosek i prośbę ławnika magistratu – pana Paciorkowskiego.

W tym samym czasie magistrat dokonał przeobrażenia drewnianego baraku, wybudowanego przez władze niemieckie w okresie I wojny światowej. Barak zlokalizowany był na prywatnych gruntach przy ulicy Nowokieleckiej, na których mieściły się magazyny wojskowe. Po nielicznych przeróbkach Zarząd Miejski przekazał drewniany barak do bezpośredniego użytku szkole nr 9⁶.

W baraku mieściły się 4 sale lekcyjne. Ze względu na stały rozwój szkoły i przyrost naturalny, liczba sal była niewystarczająca. Magistrat podjął decyzję o wynajęciu dodatkowych pomieszczeń w prywatnych domach: przy ulicy Stradomskiej 40 (2 sale lekcyjne i przedpokój) oraz ulicy Ciasnej nr 5 (1 sala)⁷. Warunki, w których odbywała się nauka, nie uwzględniały zasad higieniczno-sanitarnych.

Katastrofalny stan techniczny baraku oraz lokalizacja szkoły w trzech oddalonych od siebie punktach nie ulegały zmianom przez kilka lat. Komisje, kierowane do szkoły przez Zarząd Miejski, władze szkolne oraz lekarze powiatowi

³ H. Kaczmarek, A. Oleś, *Przeszłość to dziś, tylko cokolwiek dalej, czyli o przeszłości i teraźniejszości Publicznej Szkoły Podstawowej nr 9 im. Adama Mickiewicza w Częstochowie*, Częstochowa 1994, s. 3.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 4.

⁶ Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz), Akta Miasta Częstochowy (dalej: AMCz), sygn. 5951, k. 18.

⁷ H. Kaczmarek, A. Oleś, dz. cyt., s. 5.

i miejscowi jednogłośnie wyrażali opinię, iż budynek nie nadaje się do użytku, tym bardziej przez dzieci⁸. Stanowił on zagrożenie dla zdrowia i życia uczniów oraz nauczycieli. Kierownictwo, nauczyciele i rodzice uczniów wielokrotnie zwracali się do władz miejskich z prośbą o budowę, ewentualnie wynajęcie odpowiedniego budynku przeznaczonego na szkołę. Działania te nie spotkały się z akceptacją magistratu, a dzieci robotników i bezrobotnych – uczniów szkoły nr 9 pozbawiono tym samym pomocy.

Nieustępliwość i zawziętość działania opieki szkolnej i komitetu rodzicielskiego doprowadziły do postawienia spraw lokalowych szkoły na posiedzeniu Rady Szkolnej Okręgu Szkolnego m. Częstochowy w lipcu 1927 roku. Rozpatrywano wówczas kwestie budowy nowego gmachu szkolnego w dzielnicy Stradom lub dobudowania 4 sal przy szkole nr 9 mieszczącej się w barakach. Zastępca inspektora szkolnego p. Rychter oświadczył wówczas, że

według obliczenia, w zupełności będzie można pomieścić przeznaczone do szkoły w dotychczasowych salach, natomiast sumy przeznaczone na dzierżawę lokalu lub budowanie prowizorycznych baraków, przeznaczyć na budowę nowych gmachów szkolnych, co dałoby korzystniejsze będzie⁹.

W 1935 roku właściciele gruntów dzierżawionych przez Zarząd Miejski w Częstochowie, na których zlokalizowana była Szkoła Powszechna nr 9, zaczęli domagać się jej usunięcia. Z powodu decyzji państwa Zimniaków i Gruszczyńskich powołano, zgodnie z decyzją Zarządu Miasta z dnia 22 listopada 1935 roku, komisję mającą na celu ponowne oszacowanie dzierżawionych terenów. Komisja obejmowała składem ławnika Zarządu Miejskiego – Stefana Jarzębińskiego, Józefa Kaźmierczaka, Zygmunta Bogusławskiego, Maksymilina Kanusa – radnego miejskiego, mgr. Franciszka Soińskiego – referenta prawnego, inż. Romana Wróbla – naczelnika Wydziału Gospodarczego, Konstantego Terleckiego – mierniczego miejskiego oraz Jana Zimniaka i Zygmunta Gruszczyńskiego – właścicieli gruntów¹⁰. Komisja w wyżej wymienionym składzie dokonała oględzin placów położonych przy ulicy 1 Maja, a dzierżawionych przez Zarząd Miejski w Częstochowie do 1 marca 1935 roku. Powierzchnia placu J. Zimniaka wynosiła 3109 m², plac Z. Gruszczyńskiego obejmował 3272 m². Za oba place płacono 0,25 groszy za 1 m².

Państwo Zimniakowie i Gruszczyńscy domagali się usunięcia szkoły z ich prywatnych gruntów, ze względu na planową na 1936 rok budowę nowego budynku. Kompromisowo J. Zimniak zaoferował jednak możliwość dzierżawienia terenu na określony czas, pod warunkiem utrzymania kosztów dzierżawy (0,25 groszy za 1 m²).

W związku z tą propozycją 12 grudnia 1935 roku ponownie zebrała się komisja w składzie: Stanisław Jarzębiński, Józef Kaźmierczak, Franciszek Soiński,

⁸ APCz, AMCz, sygn. 5951, k. 19.

⁹ H. Kaczmarek, A. Oleś, dz. cyt., s. 5–6.

¹⁰ APCz, AMCz, sygn. 5951, k. 5.

Roman Wróbel¹¹. Na zebraniu podjęto decyzję o dążeniu do usunięcia z terenów państwa Zimniaków i Gruszczyńskich baraku szkolnego, z uwagi na wygórowane żądania utrzymania kosztów wynajmu.

W związku z orzeczeniem komisji naczelnik Wydziału Oświaty i Kultury Bolesław Stala powierzył Wydziałowi Oświaty i Kultury oraz opiece szkolnej, prężnie działającej w placówce, odpowiedzialność za wyszukanie odpowiedniego lokalu dla szkoły nr 9. Zauważono przy tym, że kwotę wskazaną przez właścicieli gruntów należałoby podwoić i w ten sposób opłacić wynajem odpowiedniego budynku dla szkoły¹².

Działania podjęte przez kierownictwo, opiekę szkolną¹³ oraz komitet rodzicielski nie przyniósł zamierzonych rezultatów i odpowiedniego budynku przeznaczanego na szkołę nr 9 nie znaleziono. Poinformował o tym ówczesny kierownik szkoły, Mieczysław Szpryngier, w obszernym piśmie z dnia 23 stycznia 1936 roku, skierowanym do Zarządu Miejskiego¹⁴. Brak możliwości wynajęcia owego budynku zakomunikował również Wydział Oświaty i Kultury pismem z dnia 9 marca 1936 roku¹⁵.

W celu usprawnienia działań magistratu opieka szkolna oraz komitet rodzicielski wystosowały 28 czerwca 1936 roku memoriał w sprawie budowy szkoły bądź wynajmu odpowiedniego budynku dla szkoły nr 9¹⁶. W dokumencie tym kierownik szkoły wraz z opieką szkolną oraz komitetem rodzicielskim zwraca się do magistratu z prośbą o kupno terenu pod budowę szkoły znajdującego się w centrum tamtejszego obwodu szkolnego przy ulicy 1 Maja nr 50. Teren ten o całkowitej powierzchni 6000 m² skłonni byli sprzedać pod zabudowę szkolną właściciele Zimniak i Gruszczyński. Gmach szkolny na zakupionym terenie miałby powstać w okresie 2–3 lat. Przeznaczony byłby dla 800 dzieci uwzględnionych w metryce szkolnej i należących do tamtejszego obwodu szkolnego, składającego się z ulic: 1 Maja, Hoene-Wrońskiego, Śniadeckich, Ciasnej, Stradomskiej i Zaciszańskiej¹⁷.

¹¹ Tamże, k. 6.

¹² Tamże, k. 2.

¹³ Tamże, sygn. 6017, k. 50. W roku 1936 roku skład opieki szkolnej obejmował następujące osoby: Teofil Szewczyk – przewodniczący, Wincenty Osiński – wiceprzewodniczący, Jan Koniarowski – skarbnik, Jan Zimniak – sekretarz. Ponadto członkami byli: Mieczysław Szpryngier – kierownik szkoły, ks. Stanisław Ciszewski – prefekt szkoły oraz Janina Sebyłowa – nauczycielka szkoły. Po ustąpieniu zarządu opieki szkolnej, zgodnie z głosowaniem podjętym na walnym zebraniu rodzicielskim przy współudziale kierownika szkoły, wyłoniono nowy zarząd, w skład którego weszli: Jan Zimniak – przewodniczący, Andrzej Grobelak – skarbnik, Stanisława Majewska – sekretarz. Dodatkowo zespół opieki szkolnej stanowili: Mieczysław Szpryngier – kierownik szkoły, Stanisław Domino – prefekt szkoły oraz Gizela Nowakowska – nauczycielka szkoły.

¹⁴ Tamże, sygn. 5951, k. 1.

¹⁵ Tamże, k. 9.

¹⁶ Tamże, k. 18–19.

¹⁷ Tamże, k. 19.

Mieczysław Szpryngier, zgodnie z zaleceniem i upoważnieniem Wydziału Oświaty i Kultury, mając na uwadze dobro podległej mu szkoły, podjął pertraktacje z właścicielką domu przy ulicy Hoene-Wrońskiego nr 34 – Stanisławą Grucą. Właścicielka zobowiązała się do wybudowania domu na posiadanym przez siebie gruncie, w którym docelowo znalazłaby się szkoła nr 9. W projekcie budynek składałby się z 8 sal lekcyjnych o powierzchni 45 m², 2 pokoiów nauczycielskich oraz mieszkania dla woźnej. Teren uwzględniałby także boisko szkolne oraz podwórkę. Po ustaleniu warunków dzierżawy budynku z Zarządkiem Miejskim Stanisława Gruca zobowiązała się natychmiast przystąpić do budowy obiektu i oddać go do użytku z dniem 1 stycznia 1937 roku¹⁸.

Propozycja Stanisławy Grucy została przedłużona Zarządowi Miejskiemu w formie oferty, zgodnie z wnioskiem inżyniera Czesława Gniewińskiego¹⁹. Jej treść zobowiązywała właścicielkę do budowy na części placu położonego przy ulicy Hoene-Wrońskiego nr 34/36, o powierzchni 2070 m² i wartości 15 000 zł, budynku murowanego przeznaczonego do bezpośredniego użytku szkoły powszechnej i wydzierżawienia go Zarządowi Miejskiemu. Plan budowy obiektu przewidywał 8 sal lekcyjnych o powierzchni maksymalnej 50 m² oraz 4 inne pokoje o różnym przeznaczeniu. Tytułem komornego Zarząd Miejski zobowiązany został do uiszczania opłaty 5520 zł rocznie, biorąc za podstawę wartość każdej sali lekcyjnej 1,5 zł miesięcznie oraz pokoju 1,15 zł miesięcznie.

Budynek włączać się miał do miejskiej sieci wodociągowo-kanalizacyjnej, dodatkowo uwzględniono wyposażenie w instalację elektryczną. W związku z tym, oprócz rocznego wymiaru dzierżawy, magistrat zobowiązany był do pokrycia z własnych funduszy wszelkich kosztów związanych z zużyciem energii elektrycznej oraz opłat wodociągowo-kanalizacyjnych zgodnych z taryfikatorem Zarządu Wodociągów i Kanalizacji.

Opłaty za wynajem budynku Zarząd Miejski zobligowany był opłacać w ratach kwartalnych, z góry, każdego pierwszego dnia rozpoczynającego się kwartału umownego, w ustalonej kwocie 1380 zł, do rąk Stanisławy Grucy, z jej osobistym pokwitowaniem lub pocztą. W przypadku nieuiszczenia dwóch rat w przewidzianym terminie, Zarząd Miejski zostałby wezwany do eksmisji z wymienionej nieruchomości.

Umowa zawarta notarialnie obejmowałaby 10 lat wynajmu, z możliwością jej wydłużenia za porozumieniem obu stron. W celu ułatwienia i przyspieszenia budowy obiektu magistrat zobligowano do pomocy przy staraniach o uzyskanie pożyczki na ten cel z Banku Gospodarstwa Krajowego²⁰.

Zarząd Miejski nie ustosunkował się do oferty przedstawionej pisemnie przez Stanisławę Grucę, uwzględniającej plan zagospodarowania przestrzeni oraz kosztorys. Nie podjął również starań, by umożliwić właścicielce gruntów

¹⁸ Tamże, k. 20.

¹⁹ Tamże, k. 24.

²⁰ Tamże, k. 25.

uzyskanie pożyczki w banku, wysokości 50% kosztów budowy, czyli 10 000 zł (druga część pieniędzy na budowę i wyposażenie budynku pochodziła z funduszu zbiorowego osób, podejmujących wieloletnie działania w tym celu). Brak możliwości uzyskania pieniędzy oraz lekceważące stanowisko magistratu w konsekwencji doprowadziły do zaniechania dalszych negocjacji w sprawie wydzierżawienia budynku pod Szkołę Powszechną nr 9 przy ulicy Hoene-Wrońskiego²¹.

W tym samym czasie gruntownej kontroli zostały poddane wszystkie pomieszczenia wchodzące w skład szkoły powszechnej nr 9. Komisja w składzie: Stanisław Szostak – ławnik Zarządu Miejskiego, Stanisław Rumianek – radny miejski oraz przedstawiciel kierowników szkół powszechnych, Henryk Dławi-chowski – technik Wydziału Technicznego, Bolesław Stala – naczelnik Wydziału Oświaty i Kultury, wydała opinię o złym stanie technicznym pomieszczeń oraz konieczności podjęcia remontów w czasie przerwy wakacyjnej²². Z łącznej kwoty 26 557,80 zł przeznaczonej na remont wszystkich placówek, szkoła nr 9 otrzymała 250 zł na malowanie i prace murarskie oraz 25 zł na renowację mebli. Dodatkowo przeznaczono niewielką część kwoty na naprawę pieców i prace ślusarskie²³.

Wszelkie remonty zewnętrzne w budynkach wynajętych powinny być, zaleceniem Zarządu Miasta, przeprowadzone przez właścicieli na ich koszt²⁴.

Wieloletnie starania kierownictwa, opieki szkolnej oraz komitetu rodzicielskiego oraz odstąpienie od propozycji budowy szkoły przez Stanisławę Grucę, spowodowały, że Zarząd Miejski podjął decyzję o przeniesieniu Szkoły Powszechnej nr 9 z baraków do nowego miejskiego budynku szkolnego. Nastąpiło to 9 września 1936 roku. Obiekt mieścił się przy ulicy Sobieskiego 11/13 i udostępniał uczniom 6 sal lekcyjnych²⁵.

Wynajęcie nowego budynku nie rozwiązało jednak problemów lokalowych szkoły nr 9. W roku szkolnym 1926/1937 szkoła nadal musiała dzierżawić 2 sale w budynku przy ulicy 1 Maja 42/44 i jednej ulicy Ciasnej nr 7 (właścicielem był Józef Kanus²⁶). Łącznie szkoła, na którą składało się w omawianym roku szkolnym 14 oddziałów²⁷, posiadała 9 sal lekcyjnych, których wynajem stanowił kwotę 2270,35 zł – sala przy ul. 1 Maja 574,60 zł, sale przy ul. Ciasnej 7 – 1695,75 zł rocznie²⁸.

Projekt na rok 1937/1938 uwzględniał pozyskanie kolejnych sal w budynku przy ulicy Sobieskiego oraz rezygnację w wynajmu pomieszczeń przy ulicy 1 Maja. Koszt wynajmu wynosiłby wówczas 574,60, a placówka posiadałaby do dyspozycji łącznie 15 sal lekcyjnych²⁹.

²¹ Tamże, k. 49–50.

²² Tamże, sygn. 5971, k. 212.

²³ Tamże, k. 213.

²⁴ Tamże, k. 214.

²⁵ H. Kaczmarek, A. Oleś, dz. cyt., s. 7; APCz, AMCz, sygn. 5951, k. 41.

²⁶ APCz, AMCz, sygn. 6017, k. 50.

²⁷ Tamże, sygn. 6012, k. 492.

²⁸ Tamże, k. 112.

²⁹ Tamże.

W roku szkolnym 1937/1938 Publiczna Szkoła Powszechna nr 9 składała się z 14 oddziałów, których uczniowie pobierali naukę w 12 salach wykładowych. Łącznie szkoła obejmowała 29 pomieszczeń, do których zaliczono poza salami dydaktycznymi 2 pokoje nauczycielskie, pokój kierownika, pokój lekarski, pracownię robót ręcznych, 2 pokoje gromadzące pomoce naukowe, 5 pomieszczeń z wannami i natryskami oraz 5 toalet. W ramach szkoły nie zorganizowano sali gimnastycznej, kuchni, jadalni, szatni, sali rekreacyjnej oraz kotłowni³⁰.

W kolejnym roku szkoła kształciła 654 dzieci – 372 chłopców i 282 dziewcząt. Uczniowie podzieleni byli na 12 oddziałów, dla których zajęcia odbywały się w 12 salach wykładowych. Kierownikiem pozostawał Mieczysław Szpryngier, nauczaniem zajmowało się 9 nauczycieli. Na kolejny rok szkolny 1939/1940 zapisanych było 120 dzieci z obwodu szkolnego, natomiast 47 obecnych uczniów miało zakończyć edukację³¹.

Stan lokalowy i techniczny Publicznej Szkoły Powszechnej nr 9 trwał niezmiennie do wybuchu II wojny światowej.

Podsumowując, należy zauważyć, że częstochowskie szkolnictwo powszechne znajdowało się w trudnej sytuacji finansowej i gospodarczej, charakterystycznej dla całego powojennego państwa polskiego. Dostosowanie szkolnictwa powszechnego do wymagań dekretu z 1919 roku oraz reformy jędrzejewiczowskiej wymagało nakładów finansowych, niezbędnych do budowy gmachów szkolnych, zwiększenia liczby oddziałów i zorganizowania pomieszczeń adaptowanych na sale dydaktyczne. Fundusze na ten cel przeznaczal w większości magistrat, często przy współpracy Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, opiek szkolnych oraz komitetów rodzicielskich funkcjonujących przy poszczególnych placówkach szkolnych.

Począwszy od roku 1919, kiedy wprowadzono obowiązek szkolny, zwiększał się co prawda odsetek dzieci objętych obowiązkiem szkolnym, przy jednoczesnym wzroście liczby oddziałów szkolnych, liczby nauczycieli oraz nakładów finansowych przeznaczonych na oświatę w Częstochowie. Istniały mimo tego placówki, w których wsparcie finansowe udzielane przez Zarząd Miejski nie było wystarczające. Przykład stanowi Publiczna Szkoła Powszechna nr 9, która od początku swej działalności próbowała przezwyciężyć trudności lokalowe. Wspólne działania kierownictwa, opieki szkolnej i komitetu rodzicielskiego, upór i konsekwencja w działaniu w imię dobra szkoły i jej uczniów, sprawiły, że w 1936 roku miasto przeniosło siedzibę szkoły z baraku do budynku w centrum miasta. Ich wspólnym celem było zagwarantowanie wszystkim dzieciom z obwodu szkolnego w wieku obowiązku szkolnego przysługującej im nauki oraz zapewnienie szeroko rozumianego poczucia bezpieczeństwa w budynku szkoły.

³⁰ Tamże, sygn. 6028, k. 15.

³¹ Tamże, sygn. 6017, k. 86.

Summary

Difficulties in Securing Appropriate Premises Experienced by Public Primary School No. 9 in Częstochowa in the Years 1919–1939

The elementary education in Częstochowa was in a difficult financial and economical situation, typical of the entire post-war Polish state, albeit since the year 1919, when compulsory education was introduced, the percentage of children included in the system of compulsory education was increasing, and the number of classes and teachers was simultaneously growing, while ever larger financial means were allocated to education in Częstochowa. In spite of those facts, there existed facilities in the case of which the financial support provided by the Municipal Board was not sufficient. An example can be constituted by Public Primary School no. 9, which had been trying to overcome difficulties in securing appropriate premises since the very commencement of its activity. The collaborative actions of the school management, School Education Society and the Committee of Parents, together with perseverance and consistency in action for the benefit of the school and its attendees resulted in having the city relocate the school from a temporarily used historical building to another one, situated in the city center, in the year 1936.

Keywords: primary education, 1918–1939, Częstochowa.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.39>

Romuald GRZYBOWSKI

Geneza, założenia organizacyjne oraz ważniejsze prawidłowości kształcenia nauczycieli w systemie studiów dla pracujących w Polsce po 1945 roku

Słowa kluczowe: kształcenie w systemie studiów zaocznych, studia korespondencyjne, kształcenie nauczycieli, kształcenie dorosłych, studia dla pracujących.

Idea kształcenia nauczycieli pracujących w Polsce po 1945 roku wyrastała nie tylko z palących potrzeb kadrowych systemu oświatowego, ale także z aspiracji edukacyjnych samych nauczycieli. Ich wypadkową stał się stosunkowo dobrze zorganizowany system studiów dla nauczycieli pracujących. Współtworzyły go: studia zaoczne, studia wieczorowe i studia eksternistyczne. System ten rozwijał się zarówno w uniwersytetach, jak i w utworzonych w 1946 roku wyższych szkołach pedagogicznych, które w latach 1946–1956 traktowane były przez kierownictwo rządzącej krajem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR), jak i przez podporządkowane im władze oświatowe, jako przeciwwaga dla nieakceptowanych przez władze komunistyczne uniwersytetów¹.

Początki zorganizowanego kształcenia nauczycieli pracujących w ramach studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych przypadają na pierwsze lata po zakończeniu II wojny światowej. Jego korzeni upatruje się jednak w kształceniu korespondencyjnym, nazywanym też zaocznym, listowym, studium domowym, studium na odległość. W polskiej tradycji oświatowej kształcenie korespondencyjne sytuowane jest w obszarze oświaty dorosłych, rozumia-

¹ Odnosząc się do dotychczasowej działalności uniwersytetów, minister Stanisław Skrzeszewski stwierdził: „Nie ma miejsca w naszych wyższych uczelniach dla pseudonauki, wrogiej ideologii i polityki, zamaskowanej pseudonaukową formą”. Cyt. za: S. Skrzeszewski, *Zdemokratyzować szkoły wyższe. Przemówienie wygłoszone na III Krajowym Zjeździe AZWM Życie* 11 maja 1947 r., „Nowa Szkoła” 1947, nr 5–6. Szerzej na ten temat: R. Grzybowski, *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce w latach 1946–1956*, Toruń 2010, s. 81–84.

nej jako „[...] zinstytucjonalizowane formy działalności oświatowej, obejmującej młodzież dorastającą w w. poszkolnym i dorosłych [...]”².

Genezy kształcenia korespondencyjnego badacze tej problematyki doszukują się w pierwszych latach XIX wieku, uznając jego powstanie za rezultat przemian społecznych, wywołanych przez rewolucję naukowo-techniczną i gospodarczą przełomu XVIII i XIX wieku. Jednym z jej następstw był dynamicznie rozwijający się ruch oświaty dorosłych, generujący radykalne przemiany w życiu społecznym i kulturalnym społeczeństw europejskich³.

Nastawienie polityki społecznej państw europejskich i USA na podnoszenie poziomu powszechnego wykształcenia tak dzieci, młodzieży, jak i dorosłych, stanowiło przede wszystkim rezultat rosnącego zapotrzebowania przemysłu na wykształcone kadry inżynierów, techników i robotników. Jednakże wspomniane nastawienie było też odpowiedzią na rodzące się aspiracje i potrzeby edukacyjne obywateli tych państw, dążących do poprawy swej pozycji społecznej poprzez wykształcenie. Ponadto kształcenie korespondencyjne stwarzało warunki sprzyjające zaspokojeniu głodu wiedzy coraz szerszych warstw społeczeństwa, pozabawionych z reguły swobodnego dostępu do szkół⁴.

Ruch kształcenia korespondencyjnego rozwijał się szczególnie owocnie w Anglii, Niemczech oraz w Stanach Zjednoczonych. Po rewolucji 1917 roku szkolnictwo korespondencyjne pojawiło się także w ZSRR, jednak oparte było na innych założeniach organizacyjnych, politycznych, społecznych i metodycznych niż w krajach zachodnich⁵.

Tradycje korespondencyjnych studiów dla nauczycieli pracujących na ziemiach polskich sięgają początku XX wieku. Pionierem systematycznego kształcenia czynnych nauczycieli był Henryk Rowid, który w latach 1913–1914 organizował z ramienia Związku Nauczycielstwa Ludowego wakacyjne kursy uniwersyteckie w Zakopanem. Zostały one wznowione po I wojny światowej (w 1920 r. – w Zakopanem, a w 1921 r. – w Wejherowie) i prowadziły działalność do 1932 roku, kształcąc każdego roku około 300 nauczycieli. Wykładowcami tych kursów bywali wybitni profesorowie uniwersyteccy⁶. W 1922 roku, z inicjatywy A. Patkowskiego, powołany został do życia Uniwersytet Powszechny im. S. Konarskiego w Sandomierzu. Jego celem było przygotowanie słuchaczy do samodzielnej pracy naukowej nad przyrodą i człowiekiem w odniesieniu do najbliższego otoczenia i całego województwa, a ponadto kształtowanie u słuchaczy metodycznych podstaw pracy społecznej⁷. Można uznać, że

² E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, Warszawa 1967, s. 9.

³ K. Wojciechowski, *Wychowanie dorosłych*, Wrocław 1973, s. 30–33.

⁴ Tamże, s. 5.

⁵ N. Gąsiorowska, *Oświata dorosłych w ZSRR*, „Zagadnienia Pracy Kulturalnej”, Warszawa 1934; E. Zawacka, dz. cyt., s. 14–15.

⁶ L. Bandura, *Rozwój studiów dla pracujących w WSP*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1969, nr 2, s. 57.

⁷ J. Kulpa, *Studia nauczycieli pracujących*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1969, nr 3, s. 70.

omawiana placówka, tworząc w świadomości kształcących się w niej nauczycieli podstawy dalszego samokształcenia, twórczo wpisała się w założenia organizacyjne kształcenia ustawicznego. Podobnie należałoby ocenić założenia Instytutu Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego, uruchomionego w 1932 roku. Studia w Instytucie (trwające 5 lat) odbywały się bez odrywania nauczycieli od pracy. W ciągu roku szkolnego studium realizowali w domu przydzielone im zadania, natomiast w czasie ferii letnich i zimowych, pod kierunkiem wykładowców, pracowali na kursach⁸.

Po II wojnie światowej, wraz ze zmianą ustroju społeczno-gospodarczego, kształcenie dorosłych w Polsce przybrało inną postać, zbliżoną w swych rozwiązaniach do dorobku tego segmentu szkolnictwa w ZSRR. W rezultacie społeczne formy kształcenia korespondencyjnego zostały wyparte przez placówki państwowe. W odniesieniu do szkoły średniej ogólnokształcącej były to państwowe licea korespondencyjne dla pracujących⁹. W zakresie kształcenia i dokształcania czynnych nauczycieli wyróżniały się Komisje Rejonowe dla Kształcenia Nauczycieli Niekwalifikowanych (w zakresie liceum pedagogicznego) oraz Komisje Rejonowe dla Kształcenia Wychowawczyń Przedszkoli (w zakresie liceum pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli). Dzięki pracy tych instytucji władzom oświatowym w Polsce udało się przezwyciężyć kryzys kadrowy szkół i placówek przedszkolnych, jaki stał się ich udziałem w pierwszych latach po II wojnie światowej¹⁰.

Dla kształcących się w nich nauczycieli, wywodzących się z reguły ze środowisk mających utrudniony dostęp do szkół, zdobywanie lub uzupełnianie wykształcenia było wyrazem realizacji ambitnych planów życiowych. Z drugiej strony, edukacja dorosłych, w tym nauczycieli, stanowiła formę urzeczywistniania ważnych celów polityki społecznej państwa polskiego i kierującej od 1945 roku krajem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Po 1945 roku wzrosło bowiem w Polsce zapotrzebowanie na ludzi wykształconych, zarówno na poziomie szkoły podstawowej, średniej, jak i wyższej. Wynikało to z konieczności wyrównania strat wśród inteligencji (w tym nauczycieli), jakie poniosła Polska w wyniku II wojny światowej oraz 6-letniego okresu okupacji¹¹. Z kolei program forsowanej industrializacji, wdrażany w życie przez władze komunistyczne, generował zapotrzebowanie na wykształconych pracowników przemysłu. Migrujący do miast mieszkańcy wsi, zanim stali się w pełni przygotowani do zawodu robotnikami czy technikami, musieli podjąć – w systemie edukacji dorosłych – trud uzupełnienia swego wykształcenia. Ponadto władze komunistyczne w Polsce, wzorem ZSRR, dążyły do odsunięcia od wpływu na życie społeczno-

⁸ Tamże, s. 70.

⁹ E. Zawacka, dz. cyt., s. 62.

¹⁰ J. Kulpa, dz. cyt., s. 71; W. Ozga, *Organizacja szkolnictwa w Polsce*, Warszawa 1960, s. 111–112.

¹¹ Por.: M. Walczak, *Obraz statystyczny strat i martyrologii nauczycieli polskich w okresie okupacji 1939–1945*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1988, R. 31, nr 1.

-kulturalne i naukowe „starej”, przedwojennej, burżuazyjnej inteligencji i zastąpienia jej tzw. nową inteligencją o robotniczo-chłopskim rodowodzie. Z tą kategorią kształcących się w systemie studiów dla dorosłych wiąże się zjawisko awansu społecznego, stanowiącego ważny element polityki kulturalnej władz komunistycznych w Polsce¹².

Największe zasługi w dziele kształcenia nauczycieli w systemie studiów dla pracujących stały się udziałem studiów zaocznych. Ich początki przypadają na rok 1951, kiedy to w wyższych szkołach pedagogicznych uruchomiono pierwsze studia zaoczne z 2-letnim okresem kształcenia¹³. Celem było przygotowanie słuchaczy do uproszczonego egzaminu dyplomowego, dającego uprawnienia do nauczania w szkołach średnich. Studia te trwały do 1954 roku, a ukończyło je 934 nauczycieli¹⁴. Pełne studia zaoczne zostały powołane do życia przez ministra oświaty 23 października 1952 roku¹⁵. W trakcie 4-letniego okresu nauki dawały one przygotowanie na poziomie pierwszego stopnia studiów wyższych. Począwszy od 1954 roku, okres kształcenia w studiach zaocznych przedłużono do lat pięciu. Odtąd też kończyły się one egzaminem magisterskim.

W krótkim czasie studia zaoczne stały się najpopularniejszą formą kształcenia dorosłych w Polsce. Przejęły one niektóre z założeń nauczania korespondencyjnego, w tym znaczną zazwyczaj odległość studenta od uczelni, uniemożliwiająca codzienne dochodzenie lub dojeżdżanie na zajęcia; wspólne było też sterowanie procesem studiów w samej uczelni oraz systematyczne sprawowanie kontroli nad indywidualnie przebiegającym procesem kształcenia¹⁶. Cechą charakterystyczną studiów zaocznych było rozsyłanie słuchaczom przez uczelnię, w określonych odstępach czasu, zadań i ćwiczeń do wykonania z każdego przedmiotu, które następnie wracały w określonym terminie na uczelnię. Poprawione i zaopatrzone w instruktywne oceny prace były odsyłane słuchaczom. Odmienne niż w nauczaniu korespondencyjnym, w kształceniu zaocznym nauczanie było bardzo mocno wspierane tzw. sesjami naocznymi w uczelni, w trakcie których organizowane były wykłady, ćwiczenia, lekcje pokazowe i konsultacje. W ciągu roku organizowano zazwyczaj dwie takie sesje: w obrębie ferii zimowych i wakacji letnich (od 1 lipca do 1 sierpnia)¹⁷.

Studia dla pracujących zaczęto organizować we wszystkich typach szkół wyższych w Polsce, w tym w uniwersytetach. Zasadniczym zadaniem uniwersy-

¹² H. Palska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994, s. 68–81.

¹³ R. Grzybowski, *Kształtowanie się systemu studiów zaocznych w wyższych szkołach pedagogicznych w Polsce (1945–1973)*, „Ars Educandi” 2003, t. 2, s. 203–221.

¹⁴ L. Bandura, *Rozwój studiów dla pracujących w WSP*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1969, nr 2, s. 58.

¹⁵ Zarządzenie ministra oświaty z 23 października w sprawie utworzenia Studium Zaocznego Przy Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej, Dz. Urz. Min. Ośw. 1952, nr 18, poz. 147.

¹⁶ L. Bandura, *Studiowanie zaoczne*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1969, t. 2, z. 1 (5), s. 42.

¹⁷ R. Grzybowski, *Kształtowanie się systemu studiów...*, s. 204–205.

teckich studiów dla pracujących było podnoszenie kwalifikacji kadr pracowników różnych działów gospodarki narodowej, przede wszystkim nauczycieli oraz pracowników sądownictwa, administracji centralnej i terenowej oraz pracowników placówek kulturalno-oświatowych¹⁸. Ich organizację oraz przebieg regulowały w omawianym okresie kolejne zarządzenia ministra szkolnictwa wyższego, wydawane w oparciu o postanowienia ówczesnych ustaw o szkolnictwie wyższym (ustawy z dnia 15 grudnia 1951 r. o szkolnictwie wyższym i pracownikach nauki oraz ustawy z dnia 5 listopada 1958 r. o szkolnictwie wyższym). W uniwersytetach zwiastunem studiów dla pracujących stały się bliskie organizacyjnie studiom dziennym studia wieczorowe, uruchomione w 1949 roku. Były one przeznaczone dla absolwentów szkół średnich. Natomiast od 1963 roku zaczęto uruchamiać studia wieczorowe dla absolwentów studiów nauczycielskich (SN-ów). Zajęcia na studiach wieczorowych odbywały się z reguły trzy razy w tygodniu, po cztery godziny dziennie. Jednak już na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych studia wieczorowe zaczęto likwidować. Łączono je z innymi formami studiów w uczelniach – „studium dla pracujących”. Część studiów wieczorowych przekształcano w studia zaoczne¹⁹.

W roku 1953 uruchomiono w uniwersytetach studia eksternistyczne²⁰. Były one przeznaczone dla czynnych nauczycieli i pracowników kulturalno-oświatowych. W pierwszych latach we wszystkich uniwersytetach utworzono studia eksternistyczne jednolite na kierunkach: filologii polskiej, filologii rosyjskiej, historii, matematyki i geografii. W roku 1956 utworzono też studia eksternistyczne z pedagogiki oraz filologii: romańskiej, angielskiej i germańskiej²¹. W związku z wprowadzeniem w 1948 roku studiów dwustopniowych w uniwersytetach, w połowie lat pięćdziesiątych ujawnił się problem studiów uzupełniających dla absolwentów studiów I stopnia. Ponieważ nie wszyscy mogli podjąć studia II stopnia w systemie studiów dziennych, pilną potrzebą stało się utworzenie studiów eksternistycznych II stopnia. Uruchomiono je w 1955 roku, na wszystkich kierunkach studiów i we wszystkich uniwersytetach, które prowadziły studia I stopnia i posiadały odpowiednie kierunki studiów dziennych. W związku ze znaczną liczbą absolwentów studiów I stopnia zainteresowanie ostatnią z wymienionych form studiów eksternistycznych było bardzo duże.

Istotą studiowania eksternistycznego było samodzielne opanowanie przez studenta materiału przewidzianego programem studiów, złożenie przewidzianych w planie studiów egzaminów oraz przygotowanie pracy magisterskiej. Stu-

¹⁸ J. Krukowski, *Kształcenie nauczycieli na poziomie wyższym. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w Polsce Ludowej (1945–1975)*, Kraków 1983, s. 166.

¹⁹ Tamże, s. 158–159.

²⁰ Zarządzenie ministra szkolnictwa wyższego z dnia 22 października 1953 r. w sprawie warunków odbywania studiów w charakterze eksternistów przez nauczycieli i pracowników kulturalno-oświatowych, „Monitor Polski” 1953, nr A-99, poz. 1365.

²¹ J. Krukowski, dz. cyt., s. 159–160.

dent – eksternista winien był ukończyć studia w okresie co najwyżej rok dłuższym niż studia dzienne. Brak wstępnej selekcji kandydatów na studia (w początkowym okresie ich funkcjonowania), niedobór odpowiednich programów, podręczników i skryptów oraz niewielka pomoc ze strony zakładu pracy (najczęściej szkoły), w którym był zatrudniony student, powodowały, że sprawność studiów eksternistycznych realizowanych w uniwersytetach była wyjątkowo niska²². Odnosi się to nie tylko do studiów eksternistycznych jednolitych, ale także do studiów eksternistycznych II stopnia. Stąd też już od 1960 roku studia te zaczęto w uniwersytetach stopniowo ograniczać.

Od 1956 roku w uniwersytetach zaczęto organizować studia zaoczne. Decyzję w tej sprawie poprzedziła działalność (w latach 1955–1956) komisji organizacyjnej studiów zaocznych²³. W ślad za nią, w dniu 26 stycznia 1955 roku, minister szkolnictwa wyższego wydał zarządzenie w sprawie organizacji studiów zaocznych w uniwersytetach²⁴. Rektorzy uniwersytetów zostali w nim zobowiązani do troski o całokształt studiów zaocznych w uczelni. Odpowiedzialność za kierunek i treść kształcenia złożono na dziekanów, którzy mieli kierować pracą studium za pośrednictwem jego kierownika. Troską o właściwy poziom pracy dydaktycznej obarczono właściwe katedry. Dalsze uszczegółowienie zasad organizacji studiów zaocznych przyniósł regulamin studiów zaocznych w uniwersytetach, obowiązujący od 1 września 1960 roku²⁵. Stanowił on m.in., że studia zaoczne w uniwersytetach są równorzędne studiom dziennym i wieczorowym, oraz skracał czas ich trwania z lat sześciu do pięciu (pozostawiając obowiązujący dotąd sześcioletni okres kształcenia na niektórych tylko kierunkach studiów). Regulamin sankcjonował też stosowaną w praktyce studiów zaocznych zasadę rocznej organizacji studiów (nie zaś, jak w przypadku studiów dziennych – semestralnej).

Powyższe postanowienia miały duże znaczenie dla dalszego rozwoju studiów dla pracujących w uniwersytetach, głównie zaś dla studiów zaocznych. Były one bowiem traktowane przez władze oświatowe jako studia eksperymentalne. Same uniwersytety miały do nich początkowo stosunek niezyczliwy, co znajdowało potwierdzenie zwłaszcza w postawach kadry naukowo-dydaktycznej. W związku z tym konieczne okazało się nawet odrębne zarządzenie ministra szkolnictwa wyższego (z 30 listopada 1959 roku), zobowiązujące każdego pracownika naukowego uczelni do prowadzenia zajęć dydaktycznych w „zaocznych formach kształcenia”²⁶. Studia dla pracujących nie miały bowiem żadnej

²² Por. M. Kupczyk, *Powstanie i funkcjonowanie studiów zaocznych na kierunkach uniwersyteckich*, Warszawa 1965, s. 14–15.

²³ Tamże, s. 17–20.

²⁴ Dz. Urz. Min. Szk. Wyż. i CKK 1955, nr 3, poz. 16.

²⁵ Zarządzenie ministra szkolnictwa wyższego z 11 lipca 1960 r. o wprowadzeniu w uniwersytetach regulaminu studiów zaocznych, Dz. Urz. Min. Szk. Wyż 1960, nr 8, poz. 30.

²⁶ Zarządzenie nr 37 ministra szkolnictwa wyższego z dnia 30 XI 1959 r. w sprawie studiów dla pracujących.

tradycji na uniwersytetach i dlatego niejednokrotnie rodziły opór i niechęć kadry nauczającej. Inicjatywa w tym zakresie należała do kierownictwa PZPR oraz ministerstwa oświaty, które m.in. przy pomocy studiów dla pracujących realizowały założone cele polityczne. Pewien wpływ na rozwój studiów dla pracujących, zarówno w uniwersytetach, jak i w wyższych szkołach pedagogicznych, miały oczekiwania i postulaty pragnących studiować nauczycieli – absolwentów liceów pedagogicznych, studiów nauczycielskich oraz różnorodnych kursów przygotowawczych.

W pierwszym roku utworzono studia zaoczne z zakresu pedagogiki (na Uniwersytecie Warszawskim), fizyki i geografii (na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), matematyki i bibliotekoznawstwa (na Uniwersytecie Wrocławskim). W okresie do 1973 roku wszystkie uniwersytety zorganizowały studia zaoczne na kierunkach nauczycielskich. Ponadto, poczynając od roku 1971/1972, w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach uruchomiono studia zaoczne na kierunkach: wychowania technicznego, elektrotechnicznym i mechanicznym. Niektóre kierunki studiów w krótkim czasie uległy likwidacji. Dotyczy to m.in. archeologii (na Uniwersytecie Wrocławskim), filologii rosyjskiej, biologii i geografii (na Uniwersytecie Warszawskim). W roku 1971/1972 zaniechano rekrutacji na 4-letnie studia zaoczne na kierunku pedagogiki we wszystkich uniwersytetach²⁷.

O przyjęcie na studia zaoczne mogli się ubiegać czynni nauczyciele, pracownicy instytucji kulturalno-oświatowych i instytutów badawczych, zatrudnieni na stanowiskach zgodnych z wybranym kierunkiem studiów. Zainteresowanie kandydatów studiami zaocznymi było zróżnicowane, zależnie od kierunku studiów. Z zasady liczba chętnych przekraczała ustalony przez ministerstwo limit miejsc. Na przykład w 1956 roku na kierunek matematyki, na przewidziane limitem 60 miejsc, zgłosiło się prawie 1000 kandydatów, ale na geografie tylko 160 kandydatów na 60 miejsc, na fizykę zaś 35 na 30 miejsc²⁸. O przyjęciu na studia zaoczne decydował nie tylko limit miejsc, ale również wyniki egzaminów wstępnych²⁹. Począwszy od 1961 roku, w zakresie rekrutacji na studia wyższe dokonano istotnych korekt. Wyodrębniono – jako oddzielna grupę – absolwentów studiów nauczycielskich (SN), a ponadto ustalono, że przy pozytywnych wynikach egzaminu wstępnego pierwszeństwo w przyjęciu na studia mają kandydaci legitymujący się skierowaniem na studia macierzystego zakładu pracy oraz odpowiednim stażem pracy zawodowej, odpowiadającym wybranemu kierunkowi studiów. W przypadku kierunków nauczycielskich preferowano nauczycieli ubiegających się o przyjęcie na kierunki zgodne z przedmiotami na-

²⁷ J. Krukowski, dz. cyt., s. 164.

²⁸ Por. M. Kupczyk, dz. cyt., s. 52.

²⁹ Obowiązywały one w uniwersytetach od momentu powstania studiów zaocznych, tzn. od 1956 roku. Egzaminy wstępne na studia zaoczne wprowadzono w wyższych szkołach pedagogicznych w 1954 roku.

uczania w szkołach średnich. Ponadto wprowadzono rejonizację, dotyczącą tych kierunków studiów zaocznych, które prowadzone były co najmniej w trzech uniwersytetach³⁰.

System studiów dla pracujących zawierał w sobie wiele trudnych rozwiązań i ujawniał szereg niedoskonałości. Od początku swego istnienia stał się też przedmiotem analiz badawczych i dyskusji³¹. Odnosi się to zwłaszcza do studiów zaocznych, które władze oświatowe w Polsce uważały za formę kształcenia, nie zaś nauczania. W związku z tym definiowano je jako „[...] proces planowego przyswojenia systematycznej wiedzy i kształtowania umiejętności z dala od uczelni, za pośrednictwem określonych środków przekazu, kontrolowanych przez pracowników uczelni [...]”³². Studia zaoczne, jako nowa forma kształcenia nauczycieli na poziomie studiów wyższych, przez długi czas nie mogły odnaleźć swego miejsca w strukturze organizacyjnej wyższych szkół pedagogicznych oraz uniwersytetów. Stabilność organizacyjną osiągnęły pod koniec lat 50. XX wieku.

U progu lat siedemdziesiątych nadal proces studiowania utożsamiano z przekazywaniem wiedzy studentom przez nauczycieli akademickich i przyswajaniem tej wiedzy przez studentów. Tymczasem przedstawiciele WSP dostrzegali, że studia dla nauczycieli pracujących nie powinny być kopia studiów dziennych; że na studiach przeznaczonych dla osób, które zetknęły się z praktyką pedagogiczną, z metodami nauczania i uczenia się – celem procesu dydaktycznego nie może być tylko przekazywanie wiedzy, ale też pobudzanie i zachęcanie studentów do możliwie głębokiego poznawania przez nich różnych dziedzin wiedzy, związanych z kierunkiem kształcenia oraz stosowania tej wiedzy w praktyce. Nadal, mimo ustaleń podejmowanych na kolejnych konferencjach, na studiach dla pracujących nauczycieli dominował wykład konwencjonalny, seminaria oraz ćwiczenia i zajęcia laboratoryjne. W stopniu niewystarczającym wykorzystywano zwłaszcza środki audiowizualne. Działo się tak wbrew oczekiwaniom studiujących zaocznie nauczycieli. Skutkowało to m.in. niechęcią (lub nieumiejętnością) stosowania tych środków przez nauczycieli – absolwentów studiów zaocznych. Krytycznie też oceniano jakość programów nauczania na studiach dla pracujących nauczycieli, w tym kopiowanie programów lub tworzenie – na ich bazie – przeładowanych z reguły „miniprogramów”, niedostosowanych do specyfiki studiów zaocznych.

Studia zaoczne dla pracujących spostrzegano jako tę formę studiów, w której samodzielność uczących się winna ściśle wiązać się z inspiracją kierownictwa i pomocą ze strony nauczycieli akademickich oraz życzliwością lokalnych władz oświatowych i kierownictwa szkół, w których byli zatrudnieni studiujący zaocz-

³⁰ J. Krukowski, dz. cyt., s. 168.

³¹ W odniesieniu do wyższych szkół pedagogicznych zagadnienie to omawiam w pracy pt. *Wyższe szkoły pedagogiczne w Polsce...*, s. 343–369.

³² L. Bandura, *Wybrane problemy studiów dla pracujących*, Warszawa 1974, s. 8.

nie nauczyciele. Wymagały one rozwijania u studiujących umiejętności samodzielnego studiowania oraz właściwej organizacji nauki. W dziele tym niebagatelną rolę miał do odegrania opiekun roku. Kilkunastoletnie doświadczenia WSP dowiodły, że rola opiekuna była znacząca nie tylko na początku studiów, ale i w kolejnych latach. Dlatego też, w przeddzień zasadniczej reformy całego systemu kształcenia nauczycieli w Polsce z 1973 roku, za pilne zadanie uważano: rozwijanie umiejętności samodzielnej pracy umysłowej (techniki notowania wykładu, sporządzania notatek z przeczytanej lektury itp.); wdrażanie do samodzielnych działań o charakterze badawczym (w tym rozwiązywania problemów); rozwijanie naukowego myślenia studiujących i umiejętności prezentowania wyników na piśmie.

W odniesieniu do metod kształcenia postulowano zastępowanie wykładu konwencjonalnego wykładem problemowym lub konwersatoryjnym. Wykładowca miał przy tym nie tylko przekazywać studiującym nauczycielom wiedzę, ale też udzielać im wskazówek, jak studiować dany przedmiot, ukierunkowując tym samym samodzielne studia słuchaczy. Ponadto wykład powinien koncentrować się na trudniejszych partiach materiału³³.

U progu lat siedemdziesiątych nierozwiązana w stopniu zadowalającym pozostała kwestia zaopatrzenia słuchaczy w materiały pomocnicze do studiowania, w tym skrypty i podręczniki. Studenci nadal odczuwali brak odpowiednich podręczników, które w wielu przypadkach stanowiły dla nich jedyne źródło wiedzy³⁴. Odnosi się to zwłaszcza do studentów studiów zaocznych, zamieszkałych w małych miasteczkach i wsiach, w których nie było bibliotek naukowych, pedagogicznych, a często też i publicznych. Nadal też niedostateczne było zaopatrzenie bibliotek (w tym uczelnianych) w książki stanowiące dla studentów lekturę obowiązkową. Niewiele też poprawiło się zaopatrzenie studentów w skrypty. Potrzeby studiujących nauczycieli nieco lepiej w tym zakresie zaspokajały wyższe szkoły pedagogiczne, natomiast wyższe szkoły nauczycielskie (WSN) miały z tym duże kłopoty. W tej sytuacji w 1972 roku wspomniany już kilkakrotnie Ośrodek Metodyczny Studiów dla Pracujących WSP w Krakowie zgłosił propozycje opracowania przez wszystkie uczelnie wspólnego planu wydawnictw skryptowych i materiałów pomocniczych. Uznano przy tym za istotne, aby wydawnictwa te były dostosowane do potrzeb samodzielnej pracy studenta i zaopatrzone w komentarze metodyczne³⁵.

Należy podkreślić, że studia zaoczne cieszyły się wśród nauczycieli dużą popularnością. Otwierały bowiem przed nimi perspektywę uzyskania wyższego wykształcenia i tytułu magistra. Stworzyły też możliwość niwelowania od-

³³ J. Jarowiecki, *Kierunki doskonalenia organizacyjno-programowej i metodycznej działalności uczelni kształcących nauczycieli na studiach dla pracujących*, [w:] *Kształcenie nauczycieli na studiach dla pracujących. Materiały z Konferencji...*, s. 42–43.

³⁴ I ten problem dość dobrze zdiagnozowano już w połowie lat pięćdziesiątych. Por. M. Okołowicz, *Po letniej sesji wydziałów zaocznych WSP*, „Nowa Szkoła” 1955, nr 5, s. 532–537.

³⁵ J. Jarowiecki, *Kierunki doskonalenia organizacyjno-programowej...*, s. 44–45.

wiecznych różnic pomiędzy nauczycielami szkół średnich i podstawowych³⁶. Studia zaoczne były jednak trudną drogą do dyplomu. Wynikało to z ich specyfiki, a w tym z podstawowych form pracy dydaktycznej. W trakcie sesji naocznej były to wykłady, ćwiczenia, konsultacje indywidualne i zbiorowe; poza sesjami dominowała samodzielna praca słuchacza³⁷. Jej nieodłącznym składnikiem były prace kontrolne i konsultacje terenowe. Tempo samodzielnej pracy słuchacza w sesji zaocznej wyznaczały ponadto: rozkład materiału naukowego na cały rok, który słuchacz otrzymywał na początku sesji letniej, terminy nadsyłania do uczelni prac kontrolnych oraz dokładne instrukcje na piśmie, wskazujące podręczniki, opracowania naukowe, przy pomocy których słuchacz mógł opanować materiał nauczania.

Studia zaoczne, wymagające określonych predyspozycji intelektualnych i osobowościowych, musiały także rozwiązać zagadnienie doboru kandydatów na studentów. Przez długi czas to władze szkolne kierowały nauczycieli na studia, jednak wobec nadmiaru kandydatów powstała konieczność ich selekcji w postaci egzaminu. Przedmiotem oceny były nie tyle walory intelektualne, ile na przykład orientacja kandydata w dziedzinie współczesnego piśmiennictwa naukowego. Pod uwagę brano też zdolność kandydata do rozumienia i interpretacji czytanego tekstu. Generalnie szkoły wyższe dążyły do ustalenia, jakie jest przygotowanie kandydatów do samodzielnej pracy z książką. Tę umiejętność uważano za najpoważniejszą przesłankę powodzenia w studiach zaocznych³⁸.

Pomimo tego sprawność rocznych studiów zaocznych nie była wysoka, o powodzeniu w studiach decydowały bowiem nie tyle uzdolnienia słuchaczy, ile ich cechy charakteru, takie jak: wytrwałość, zdyscyplinowanie, silna wola, system motywacji, rytmiczność w pracy³⁹. Cechy te były niezbędne m.in. dlatego, że studenci studiów zaocznych byli ogromnie przeciążeni. Problemem była narzucona im duża liczba prac kontrolnych. W skrajnych przypadkach student co tydzień był zobowiązany przesłać pracę kontrolną do uczelni⁴⁰. Przy takim obciążeniu roczna sprawność kształcenia nie była wysoka: w roku 1960/1961 65% ogółu studentów zaliczyło rok, 22% – go powtarzało, natomiast 13% słuchaczy odpadło z uczelni⁴¹.

³⁶ L. Bandura, *Rozwój studiów dla pracujących...*, s. 58–59.

³⁷ W. Danek, *Z doświadczeń Studium Zaocznego PWSP w Krakowie*, „Nowa Szkoła” 1953, nr 1, s. 72–73.

³⁸ L. Bandura, *Rozwój studiów dla pracujących...*, s. 60.

³⁹ Tenże, *Sprawność kształcenia zaocznego w wyższych szkołach pedagogicznych*, [w:] *Krajowa konferencja w sprawie rozwoju wyższych szkół pedagogicznych*, Gdańsk 1963, s. 265–266.

⁴⁰ B. Halicz, *Rola prac kontrolnych w systemie nauczania zaocznego w PWSP*, „Nowa Szkoła” 1953, s. 303–308.

⁴¹ E. Zawacka, *Niepowodzenia nauczycielskie w studiach zaocznych*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania” 1972, nr 1, s. 9.

Badania nad przebiegiem i efektami studiów zaocznych dowiodły, że o sukcesie bądź niepowodzeniu studenta pracującego decydowały takie cechy charakteru, jak: wytrwałość, dyscyplina wewnętrzna, silna wola i systematyczność. Największy pozytywny wpływ na jego wyniki wywierała pozytywna motywacja do uczenia się. Przewyższała ona pod tym względem wpływ metod pracy stosowanych przez uczelnię. Wszelkie komplikacje życiowe, choroby, ciąża u kobiet burzyły rytm nauki, opóźniały, a nawet przerywały studia. Studium zaocznym nie sprzyjało macierzyństwo studentek. Te z nich, które posiadały więcej niż dwoje dzieci, z reguły nie kończyły nauki⁴². Zapewne dlatego wśród słuchaczy dominowały kobiety bezdzietne. Wiek studentów zaocznych nie rzutował bezpośrednio na sukcesy w studiach, choć sprzyjała im większa dojrzałość i stabilizacja życiowa oraz doświadczenie studiujących nauczycieli. Pozytywnie na przebieg studiów wpływało wcześniejsze samouctwo i czytelnictwo słuchaczy. Częściej studia przerywali nauczyciele zatrudnieni w szkołach wiejskich niż miejskich.

Podsumowując, należy stwierdzić, że niezależnie od krytycznych ocen, formułowanych pod adresem organizacji i przebiegu studiów zaocznych dla nauczycieli, odegrały one ważną rolę w procesie kształcenia i dokształcania kadr pedagogicznych w Polsce. Dzięki temu znalazły rozwiązanie problemy kadrowe szkolnictwa podstawowego i średniego w Polsce po roku 1945.

Summary

Origins, Organizational Foundations and Principles of Teacher Training in the Framework of In-Service Adult Higher Education in Poland after 1945

Teacher training in the framework of in-service adult higher education included extramural, evening and weekend study programs. They developed in line with the strong traditions of the so called 'distance studies' as well as new trends of adult education. The decisive demand after 1945 came from the nationwide project of Polish United Workers' Party to create the so called "new inteligentia" of working class and peasantry. The extra demand came also from the shortages of teachers at all levels.

The dominant forms of training in the framework of in-service adult higher education was extramural, evening and weekend study programs. Each of the forms was a very difficult way for the teachers to get their qualifications. They demanded high determination, self-discipline and strong support from the headmasters of schools they had already been working for. They were also an organizational challenger for higher education institutions.

Still the study forms for in-service adults played an important role in training the large population of educators who were so in demand for schools and other educational units in Peoples' Republic of Poland (1945–1989).

Keywords: education system extra mural, correspondence studies, teacher training, adult education, studios for working.

⁴² J. Kulpa, *Studia nauczycieli pracujących*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1965, nr 3, s. 73.

Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA

Działalność Związku Młodzieży Socjalistycznej w liceach ogólnokształcących w Częstochowie

Słowa kluczowe: liceum ogólnokształcące, wychowanie, organizacje młodzieżowe, Polska Zjednoczona Partia Robotnicza.

Przyzwolenie na częściową pluralizację organizacji młodzieżowych, jakie miało miejsce na gruncie odwilży październikowej 1956 r., nie oznaczało rezygnacji PZPR z kontroli nad ruchem młodzieżowym. Dowodem było utworzenie w styczniu 1957 r. Związku Młodzieży Socjalistycznej, który powstał w wyniku zjednoczenia Rewolucyjnego Związku Młodzieży z popieranym przez partię Związkiem Młodzieży Robotniczej. O stosunku partii do nowej organizacji świadczyło wstąpienie do niej licznych pracowników aparatu etatowego rozwiązanego ZMP. Nowy model ruchu młodzieżowego charakteryzował się całkowitym podporządkowaniem ideowym i politycznym PZPR oraz ograniczonym pluralizmem programowym i organizacyjnym¹. ZMS budowano na tych samych zasadach organizacyjnych i ideologicznych, jak wcześniej ZMP, co było jednoznaczne z powrotem aparatu partyjnego do wzorców wypracowanych w okresie stalinizmu. Organizacja kształtowała postawy młodzieży zgodnie z ideologią marksistowsko-leninowską i aktualną polityką partii. Podobny profil prezentowało ZMW. Kontrola nad organizacjami młodzieżowymi dawała partii monopol w kształtowaniu postaw ideowych młodzieży².

Podobnie jak to miało miejsce w okresie stalinizmu, praca wychowawcza organizacji miała charakter akcyjny, co przejawiało się okresową aktywizacją członków skierowaną na wykonanie ogólnie narzuconych kampanii o charakte-

¹ J. Sadowska, *Znaczenie polityczne Związku Młodzieży Socjalistycznej (1957–1976). Założenia i rzeczywistość*, [w:] *Jesteście naszą wielką szansą. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944–1989*, red. P. Ceranka i S. Stępień, Warszawa 2009, s. 148–149.

² Tamże, s. 148–156.

rze politycznym. Po przeprowadzeniu „akcji” następowały okresy bierności maskowanej przez rozbudowaną sprawozdawczość, która umożliwiała przeprowadzanie wielu działań jedynie „na papierze”. Idąc w ślady ZMP, organizacja ZMS stała się strażnikiem interesów partyjnych w środowisku młodzieżowym³.

Początki Związku Młodzieży Socjalistycznej w Częstochowie należy ocenić jako trudne. We wrześniu 1957 r. co najmniej połowa członków ZMS nie знаła programu organizacji i nie orientowała się, jaki był jej charakter⁴. Obserwowano obojętność wobec organizacji, co przypisywano brakowi konkretnej pracy wśród młodzieży. Udział ZMS w życiu politycznym, gospodarczym i kulturalnym nieustannie się zmniejszał. Tymczasem, w myśl wskazań oficjalnych dokumentów związku i uchwał Konferencji Miejskiej – ZMS miał zająć się działalnością polityczną, ideowo-wychowawczą i ekonomiczną wśród młodzieży⁵.

Pierwsze wzmianki o działalności ZMS na terenie liceów ogólnokształcących w Częstochowie pochodzą z roku szkolnego 1957/1958; w LO im. J. Słowackiego koła ZMS działały już wówczas w każdej klasie, współpracując z wychowawcą⁶. W tym okresie szkolne koła ZMS zakładano we wszystkich liceach ogólnokształcących w mieście, a w niektórych stwierdzano, że ich członkowie wywierali dodatni wpływ na resztę młodzieży⁷.

Wzrost wpływu organizacji na młodzież szkolną nastąpił w czasie realizacji Apelu Zjazdowego ZMS na przełomie lat 1959/1960, w ramach którego wzmocniono i rozbudowano organizację⁸. Organizacja ZMS w 1960 r. w środowisku szkolnym liczyła 2212 członków, zajmując drugie miejsce pod względem liczebności po zakładach pracy (4070 członków)⁹. Wzrost liczby członków ZMS stał się udziałem również liceów ogólnokształcących. W LO im. A. Mickiewicza w roku szkolnym 1959/1960 ZMS liczył 59 członków, w roku 1960/1961 w liceum liczebność ZMS powiększyła się, obejmując 25% uczniów¹⁰. W kolejnym roku koło ZMS liczyło ogółem 209 członków, którzy pracowali w 9 grupach klasowych, w roku następnym zanotowano wzrost do

³ Tamże.

⁴ Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz), zespół: Komitet Miejski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w Częstochowie (dalej: KM PZPR), sygn. 87, Protokół Nr 28/57 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. O sytuacji wśród młodzieży, k. 140.

⁵ Tamże.

⁶ Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: APKat.), zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach (dalej: PWRN), sygn. 224/1135, Sprawozdanie z wyników nauczania za I półrocze z roku szk. 1957/58, k. 87.

⁷ Tamże, sygn. 224/495, Zalecenia wydane Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącemu Nr 4, k. 105.

⁸ APCz, KM PZPR, sygn. 97, Protokół Nr 14/60 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie odbytego w dniu 15 kwietnia 1960 r., Sprawozdanie z przebiegu realizacji Apelu Zjazdowego o ZMS Komitetu Miejskiego ZMS w Częstochowie, k. 32 i n.

⁹ Tamże, k. 40.

¹⁰ APKat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie roczne Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego im. A. Mickiewicza za rok szkolny 1959/60, k. 7 i 16.

232 członków¹¹. W LO im. R. Traugutta w końcu roku szkolnego 1960/1961 ZMS liczył 163 członków, w tym 48 maturzystów, w październiku 1961 r. szkolne grupy działania ZMS obejmowały 200 członków, a z końcem roku szkolnego 233 uczniów¹². Organizacja objęła działalnością wszystkie oddziały i stała się, obok LO im. H. Sienkiewicza, najliczniejszą szkolną grupą działania w mieście¹³. W LO im. J. Słowackiego w roku 1960/1961 Grupa Działania ZMS liczyła 190 członkiń, w tym 97 nowych, w kolejnym roku już 240 członkiń, w tym nowych 120¹⁴. Rozwój ilościowy organizacji następował w tym okresie także w pozostałych liceach¹⁵. Nieznaczny spadek liczebności ZMS zanotowano w niektórych liceach w roku 1962/1963. Organizacja ZMS w LO im. R. Traugutta liczyła z końcem roku szkolnego 203 członków, w tym 64 absolwentów¹⁶. W LO im. J. Słowackiego ZMS liczył 190 członkiń, w tym z klas XI – 80, X – 90 i IX – 20¹⁷.

Rozwój organizacji był efektem współpracy grona nauczycielskiego i poświęcania jednej, a nawet dwóch godzin w miesiącu organizacjom młodzieżowym¹⁸. Praca ZMS w liceach została oparta na kołach klasowych pod przewodnictwem sekretarzy klasowych. Przykłady typowej organizacji pracy ZMS na terenie szkoły stanowiły grupy działania ZMS w LO im. J. Słowackiego i LO im. H. Sienkiewicza. Na czele organizacji szkolnej stał I sekretarz. Co dwa tygodnie odbywały się narady sekretariatu poszerzone o przewodniczących klasowych, na których omawiano najważniejsze problemy pracy organizacji. Przedyskutowane zagadnienia przewodniczący kół klasowych poruszali z kolei na terenie klas,

¹¹ APKat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie roczne Liceum Ogólnokształcącego im. A. Mickiewicza za rok szkolny 1961/62, k. 37; tamże, Sprawozdanie roczne Liceum Ogólnokształcącego im. A. Mickiewicza za rok szkolny 1962/63, k. 55.

¹² Tamże, sygn. 224/1136, Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta za rok szkolny 1961/62, k. 25; tamże, sygn. 224/497, Sprawozdania, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta, k. 11.

¹³ Tamże, sygn. 224/1136, Ocena...1961/62, k. 25.

¹⁴ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania w I Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego w r. szk. 1960/61, k. 117; tamże, Ocena wyników nauczania i wychowania w I Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego za rok szk. 1961/62, k. 134.

¹⁵ Tamże, sygn. 224/1137, Sprawozdanie opisowe z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1961/62. III Liceum Ogólnokształcące im. W. Broniewskiego, k. 7; tamże, Sprawozdanie opisowe z wyników nauczania za rok szkolny 1962/63 w III Liceum Ogólnokształcącym im. W. Broniewskiego, k. 13; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania i wychowania w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika za rok szk. 1961/62, k. 17; tamże, sygn. 224/1143, Sprawozdanie opisowe z pracy dydaktyczno-wychowawczej w roku szkolnym 1961/62. Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące Nr 5, k. 22.

¹⁶ Tamże, sygn. 224/1136, Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta za rok szkolny 1962/63, k. 37.

¹⁷ Tamże, sygn. 224/1135, Ocena wyników nauczania i wychowania w I Lic. Ogóln. im. J. Słowackiego za rok szk. 1962/63, k. 152–153.

¹⁸ Tamże, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania w I Lic. Ogóln. im. J. Słowackiego w r. szk. 1959/60, k. 88; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 7.

gdzie były realizowane. Koła klasowe, które opierały się na współpracy z innymi organizacjami młodzieżowymi, posiadały zaakceptowane przez wychowawców okresowe plany pracy, z wykonania których składano sprawozdania na posiedzeniach sekretariatu. Sekretariat prowadził pracę z młodzieżą zorganizowaną i niezorganizowaną. Na każdej lekcji wychowawczej w poszczególnych klasach poruszano sprawy ZMS, związane z bieżącym życiem szkoły, zagadnieniami politycznymi i innymi z kraju i ze świata. Materiał czerpano z radia i telewizji oraz miesięcznika „Płomienie”. Nad całością pracy organizacji czuwała POP i dyrekcja. Do form pracy organizacji należały: comiesięczne zebrania pozalekcyjne w każdej klasie, zebrania zarządu, zebranie ogólne, udział i organizacja uroczystości, inicjowanie prac społecznych, szkolenia¹⁹. Dyrektorzy liceów pozytywnie wypowiadali się o uczniach pracujących w szkolnych zarządach ZMS. I tak na przykład w LO im. M. Kopernika w zarządzie ZMS mieli znajdować się uczniowie „bardzo solidni, pracowici i uspołecznieni”²⁰.

W roku szkolnym 1964/1965 nastąpił dalszy wzrost ilościowy ZMS²¹. W 1964 r. ZMS skupiał ponad 11 tysięcy członków zrzeszonych w ponad 300 grupach działania²². W największych liceach częstochowskich w roku szkolnym 1965/1966 koła ZMS liczyły odpowiednio: w LO im. J. Słowackiego 303 członkinie, w LO im. J. Dąbrowskiego 233 członków, w LO im. R. Traugutta 211 członków skupionych wokół 10 kół klasowych zrzeszających blisko 50% ogółu młodzieży, w LO im. H. Sienkiewicza 140 członków z klasy X i XI, w tym 48% dziewcząt i 52% chłopców²³. Zaobserwowano również wzrost aktywności szkolnych kół ZMS w liceach ogólnokształcących²⁴.

Przedmiotem szczególnego zainteresowania organizacji młodzieżowych w drugiej połowie lat sześćdziesiątych były zagadnienia pracy ideowo-wycho-

¹⁹ APKat., PWRN, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z pracy Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego im. H. Sienkiewicza za rok szkolny 1962/63, k. 66.

²⁰ Tamże, sygn. 224/1142, Ocena... za rok szk. 1961/62, k. 17; tamże, Ocena wyników nauczania i wychowania w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika za rok 1962/63, k. 23.

²¹ APKat., PWRN, sygn. 224/1064, Ocena wyników nauczania i wychowania w liceach ogólnokształcących rejonu częstochowskiego za rok szk. 1964/65, k. 50.

²² APCz, KM PZPR, sygn.126, Protokół nr 25/64 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Informacja o udziale młodzieży w realizacji popularyzacji uchwał IV Zjazdu Partii, k. 7–8.

²³ APKat., PWRN, sygn. 224/1135, Ocena wyników nauczania i wychowania w I Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie za rok szk. 1965/66, k. 172; tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie roczne Dyrektora szkoły z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1965/66. VI Liceum Ogólnokształcące im. Jarosława Dąbrowskiego w Częstochowie – Rakowie, k. 218–219; tamże, sygn. 224/1136, Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta za rok szkolny 1965/66, k. 61; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66 IV Liceum Ogólnokształcącego im. H. Sienkiewicza, k. 80.

²⁴ Tamże, sygn. 224/1064, Ocena wyników nauczania i wychowania w liceach ogólnokształcących rejonu częstochowskiego za rok szk. 1965/66, k. 165.

wawczej wśród młodzieży. W związku z powyższym zwracano uwagę na liczny rozwój organizacji, umacnianie jej, zwiększenie aktywności i dyscypliny wewnętrznej²⁵.

Rozwojowi ZMS na terenie liceów ogólnokształcących towarzyszyło wsparcie ze strony kadry pedagogicznej²⁶. Wychowawcy pozwalali na klasowe zebrania ZMS lub pogadanki okolicznościowe w trakcie godzin do dyspozycji wychowawcy²⁷, w niektórych liceach ogólnokształcących sprawy organizacji były omawiane na każdym zebraniu rady pedagogicznej²⁸.

Organizacji ZMS przypisywano istotną rolę w kształtowaniu postaw ideowo-politycznych i realizacji zadań wychowawczych na terenie szkoły²⁹. Służyły temu organizowane przez ZMS imprezy masowe, uroczystości szkolne, reprezentowanie szkoły w obchodach miejskich, przygotowywanie dekoracji i gazetek okolicznościowych³⁰. W pierwszej połowie lat sześćdziesiątych zetemesowcy z LO im. J. Dąbrowskiego kierowali pracą kulturalną w szkole. Przygotowywali akademie z okazji Dnia Nauczyciela, rocznicy Wielkiej Rewolucji Socjalistycznej, powstania PPR, akademie poświęconą pamięci Władysława Broniewskiego, z okazji Dnia Kobiet i Święta Pracy. Członkowie ZMS występowali zarówno w części oficjalnej, wygłaszając referaty, jak i artystycznej³¹. W roku

²⁵ APCz, KM PZPR, sygn. 139, Protokół nr 17/67 z posiedzenia Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Informacja z realizacji uchwał KW i KM PZPR na odcinku pogłębiania pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży na terenie miasta Częstochowy, k. 113–117.

²⁶ APKat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 7; tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1961/62, k. 22.

²⁷ Tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1961/62, k. 25; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z pracy Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego Nr 4 im. H. Sienkiewicza za rok szkolny 1962/63, k. 66.

²⁸ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie roczne z wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w roku szkolnym 1959/60, k. 88.

²⁹ Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z rocznej pracy za czas od 1 IX 1960 do 24 VI 61, k. 31; tamże, sygn. 224/711, Notatka w sprawie stanu i perspektyw rozwoju działalności ideowo-wychowawczej w liceach ogólnokształcących woj. katowickiego, k. 10; tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie opisowe Dyrektora Szkoły z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1962/63. Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące im. J. Dąbrowskiego, k. 187–188; tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 61; tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 172; APCz, PMRN, sygn. 4/292, Protokół z posiedzenia Komisji Oświaty przy MRN odbytego w dn. 27.11. b. r., k. 117.

³⁰ APKat., PWRN, sygn. 224/1142, Ocena... za rok szk. 1961/62, k. 17; tamże, Ocena... za rok 1962/63, k. 23; tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 172; tamże, Sprawozdanie... w r. szk. 1959/60, k. 88; tamże, Sprawozdanie... z roku szk. 1957/58, k. 87; tamże, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66, k. 80; tamże, Sprawozdanie za rok szkolny 1962/63, k. 66; tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1962/63, k. 37; tamże, sygn. 224/1137, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 7; tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie za rok szkolny 1961/62, k. 135.

³¹ Tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1962/63..., k. 187–188; tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 135.

1965/1966 wszystkie imprezy artystyczne realizowane były przez zespół literacki ZMS. Grupa uczniów z klas X brała udział w trzech festiwalach poezji i została wyróżniona na Festiwalu Poezji Rosyjskiej i Radzieckiej³². W LO im. A. Mickiewicza członkowie ZMS w roku 1959/1960 prowadzili kolportaż książek z okazji Dni Oświaty, Książki i Prasy, zorganizowali dwie wieczornice, z których dochód przeznaczono na Fundusz Budowy Domu ZMS³³. W roku 1965/1966 ZMS zorganizował akademię z okazji Miesiąca Budowy Warszawy, rocznicy powstania Ludowego Wojska Polskiego, Dnia Nauczyciela, rocznicy Wielkiej Rewolucji Październikowej, wyzwolenia Częstochowy, Święta Kobiet, Święta Pracy, 750-lecia Częstochowy oraz zakończenia roku szkolnego. Aktywności ZMS zorganizowali wieczornice i spotkania z zasłużonymi ludźmi³⁴. Młodzież zorganizowana z LO im. H. Sienkiewicza w roku 1960/1961 zajęła się przygotowaniem akademii w rocznicę Rewolucji Październikowej, uczestniczyła w uroczystościach poświęconych rocznicy powstania Wojska Polskiego, Dni Leninowskich i 1 Maja³⁵. Członkinie ZMS z LO im. J. Słowackiego w roku 1962/1963 zorganizowały akademię w XX rocznicę ZWM, na której obecny był działacz organizacji, uczestniczyły we wszystkich capstrzykach i manifestacjach, pomagały w organizacji świąt państwowych, jak: rocznica Rewolucji Październikowej, Święto Pracy i inne³⁶. Członkowie ZMS w LO im. M. Kopernika w roku 1965/1966 obok uroczystości szkolnych zorganizowali szereg quizów i konkursów, przygotowywali uroczystości związane z 1000-leciem Państwa Polskiego i 750-leciem Częstochowy. Przeprowadzono konkursy gazetek ściennych, które zajęły czołowe miejsca w konkursie miejskim. Wszyscy członkowie ZMS wzięli udział w manifestacji 1 majowej jako „szturmowa grupa” otwierająca pochód³⁷.

W działalność ZMS wpisywała się zatem cała gama uroczystości o różnym charakterze, począwszy od tych o wydźwięku politycznym, patriotycznym, ideologicznym, po rozrywkowe. Przyświecał im jednak ten sam cel, jakim było skupienie młodzieży wokół działalności organizacji, o czym informowano w dokumentach partyjnych³⁸. Zadaniem organizacji młodzieżowych było przyciągnięcie młodzieży, aby aktywnie uczestniczyła w życiu politycznym i gospodarczym, co częściowo powiodło się, gdyż w 1967 r. w Częstochowie zorganizowanie wśród młodzieży uczącej się i studiującej stanowiło 55%³⁹.

³² Tamże, Sprawozdanie roczne Dyrektora szkoły z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1965/66. VI Liceum Ogólnokształcące im. Jarosława Dąbrowskiego, k. 218–219.

³³ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 7.

³⁴ Tamże, Sprawozdanie roczne z pracy V Liceum Ogólnokształcącego za rok szkolny 1965/66, k. 67.

³⁵ Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z rocznej pracy za czas od 1 IX 1960 do 24 VI 61, k. 31.

³⁶ Tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1962/63, k. 152–153.

³⁷ Tamże, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania i wychowania w roku szkolnym 1965/66..., k. 28.

³⁸ APCz, KM PZPR, sygn. 139, Protokół nr 17/67..., k. 113–117.

³⁹ Tamże, k. 113–118.

Obok działalności kulturalno-oświatowej praca ZMS skierowana była na szkolenie ideologiczne, którego celem było „wytrobienie polityczne młodzieży”⁴⁰. Aktyw szkolnych kół ZMS brał udział w szkoleniu przeprowadzonym przez Komitet Miejski ZMS w Wieczorowej Szkole Aktywu⁴¹ oraz zajęciach Ośrodka Wiedzy Obywatelskiej⁴². W tego rodzaju szkoleniu uczestniczyli jednak tylko wybrani, pozostałym przypadała w udziale praca samokształceniowa, szkolenie w ramach zebrań kół klasowych ZMS lub udział w klubach dyskusyjnych. Tematy szkolenia ideologicznego ustalano zwykle na pierwszym w roku szkolnym spotkaniu ZMS⁴³. W LO im. H. Sienkiewicza w roku 1965/1966 podczas szkolenia ideologicznego, mającego miejsce na comiesięcznych zebraniach klasowych, przedyskutowano takie zagadnienia, jak: polityka zagraniczna Polski, Polska a NRD, Polska i kraje socjalistyczne, znaczenie Ziem Zachodnich, zbrodnie USA w Wietnamie, 750 lat Częstochowy. Toczono również dyskusje nad filmami, jak: *Szerszeń*, *Wiano*, *Faraon*, *Skąd wieje wiatr* i innymi⁴⁴. W tym samym czasie w LO im. A. Mickiewicza wśród zebrań szkoleniowych i dyskusji zorganizowanych przez ZMS znalazły się: „1. Człowiek i maszyna, 2. Sens życia w opinii młodzieży, 3. 750-lecie Częstochowy, 4. Co to jest światopogląd i od czego zależy?, 5. Jaki zawód wybrać – pogadanka psychologa B. Czarniawskiego, 6. Związek historyczny Ziem Zachodnich i Północnych z Macierzą”⁴⁵. W LO im. Dąbrowskiego sześć zebrań poświęconych było orędziu biskupów polskich i związanym z tym problemami, jak: „Stosunki Watykan – Polska na przestrzeni dziejów”, „Problem niemiecki i odradzający się militarizm NRF”, „Jaka powinna być postawa młodego człowieka wobec reszty społeczeństwa i co to znaczy być patriotą i internacjonalistą”. Pozostałe zebrania poświęcono zaznajomieniu młodzieży z uchwałami KW i KM PZPR oraz ZW ZMS⁴⁶. W niektórych szkołach koła ZMS przeprowadzały nawet szkolenia dla całej

⁴⁰ APKat., PWRN, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1962/63, k. 152–153.

⁴¹ Tamże, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117; tamże, Ocena... za rok szk. 1962/63, k. 152–153; tamże, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 172; tamże, sygn. 224/1063, Ocena wyników nauczania i wychowania w liceach ogólnokształcących Okręgu Szkolnego Katowickiego za rok szkolny 1965/66, k. 33; tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 61; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66; tamże, sygn. 224/1143, Sprawozdanie... w roku szkolnym 1961/62, k. 22; APCz, PMRN, sygn. 4/292, Protokół z posiedzenia Komisji Oświaty przy MRN odbytego w dn. 27.11. b. r., k. 117.

⁴² AP Kat., PWRN, sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66..., k. 80.

⁴³ Tamże, sygn. 224/497, Sprawozdania, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta, k. 11; tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 187–188; tamże, sygn. 224/1137, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 7; tamże, sygn. 224/1143, Sprawozdanie z działalności szkoły za rok szkolny 1965/66. VIII LO im. K. Świerczewskiego, k. 52; tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1962/63, k. 152–153; tamże, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 172.

⁴⁴ Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66..., k. 80.

⁴⁵ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 67.

⁴⁶ Tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 218–219.

młodzieży. W roku 1960/1961 grupa działania ZMS w LO im. J. Słowackiego prowadziła tego rodzaju szkolenie na przeznaczonych na ten cel raz w miesiącu godzinach wychowawczych. Program szkoleń obejmował tematykę: „Historia rozwoju ruchu młodzieżowego, ZMS jako najbliższy sojusznik PZPR, Statut i Deklaracja ZMS, Nauka i technika w ZSRR, Tolerancja religijna z uwzględnieniem laicyzacji życia codziennego, Polityczne i naukowe znaczenie lotu Gagarina, Powrót skarbów wawelskich, Wspomnienia o Leninie, Różne religie świata, Rola kobiety w społeczeństwie w różnych epokach historycznych”⁴⁷. W kolejnym roku w tej samej szkole na lekcjach wychowawczych przedyskutowano następujące zagadnienia: „Komunistyczny Związek Młodzieży Polskiej – przywódca młodzieży; Związek Walki Młodych w latach okupacji; Statut o postawie ZMS-owca; Człowiek pokonuje przestrzeń; Piękno i życie codzienne; Wczoraj, dziś i jutro narodów a zasady ich współistnienia; Współzawodnictwo ekonomiczne socjalizmu z kapitalizmem”⁴⁸.

Formę oddziaływania na całą młodzież szkolną stanowiła Olimpiada Szkolnych Lig Quizowych pt. „Polska i świat współczesny”⁴⁹, w której reprezentacja LO im. H. Sienkiewicza w latach 1962/1963–1965/1966 uzyskała czterokrotnie pierwsze miejsce na terenie Częstochowy⁵⁰. W zakres działalności kulturalno-oświatowej ZMS wchodziła również organizacja konkursów, jak „Czy znasz Związek Radziecki?”⁵¹ i innych przedsięwzięć. W LO im. A. Mickiewicza w roku 1965/1966 organizacja przeprowadzała wieczornice połączone z wieczorami poezji i imprezami typu „Zgaduj-zgadula” na temat udziału Wojska Polskiego w walkach o wolność na frontach II wojny światowej, z okazji 750-lecia Częstochowy, a także zabawy taneczne, na które zapraszano inne szkoły⁵².

W połowie lat sześćdziesiątych kuratorium obserwowało systematyczną poprawę pracy ideowo-wychowawczej organizacji młodzieżowych i coraz większe oddziaływanie na młodzież niezrzeszoną. Klasowe koła ZMS przy współpracy harcerzy przygotowywały i wygłaszały prelekcje dla wszystkich uczniów⁵³. Organizacja wpływała na zaktywizowanie życia politycznego młodzieży w szko-

⁴⁷ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117.

⁴⁸ Tamże, Ocena... za rok szk. 1961/62, k. 134.

⁴⁹ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 16; tamże, sygn. 224/1063, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 33; Tamże, sygn. 224/1143, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 52; tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 61; tamże, Ocena... za rok szkolny 1962/63, k. 37; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66; tamże, Sprawozdanie z rocznej pracy za czas od 1.IX.1960 do 24.VI.61..., k. 31; tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 187–188; tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1962/63, k. 152–153; tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 135.

⁵⁰ Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66..., k. 80.

⁵¹ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117.

⁵² Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 67.

⁵³ Tamże, sygn. 224/1063, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 33.

łach. W roku 1965/1966 w częstochowskich liceach ogólnokształcących zorganizowano koła racjonalistów, które przeprowadzały pogadanki o tematyce światopoglądowej, 1000-lecia Państwa Polskiego i 750-lecia Częstochowy⁵⁴. W poszczególnych kołach klasowych odbywały się odczyty i referaty z zakresu filozofii marksistowskiej, ideologii socjalizmu, współczesnych wydarzeń politycznych i gospodarczych, opracowywano tematy religioznawcze, organizowano sesje popularnonaukowe, spotkania z przedstawicielami ZBOWiD-u, Wojska Polskiego, działaczami TŚŚ i Stowarzyszenia Ateistów i Wolnomyślicieli⁵⁵.

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych prowadzono masowo szkolenie ideologiczne z nasileniem zagadnień światopoglądowych i religioznawczych⁵⁶. Młodzież zorganizowana w ZMS brała udział w takich formach szkolenia ideowo-propagandowego, jak szkolenia podstawowe, szkolenia w wieczorowych szkołach aktywu, koła młodych racjonalistów, i innych⁵⁷. Działalność organizacji przybierała również formę zebrań dyskusyjnych oraz olimpiad wiedzy. We wszystkich szkołach prowadzono szkolenia w jednej z wymienionych form⁵⁸. W 1967 r. znaczna liczba członków ZMS wzięła udział w szkoleniu ideologicznym prowadzonym przez POP. Zarząd Miejski ZMS prowadził na każdej naradzie instruktażowej z przewodniczącymi kół zarządów zakładowych, szkolnych i uczelnianych wykłady pedagogów, funkcjonariuszy MO, pracowników prokuratury i sądów⁵⁹.

Formą oddziaływania ideologicznego na młodzież były również akcje „Lato ZMS”, w ramach których młodzież zorganizowana uczestniczyła w obozach szkoleniowo-wypoczynkowych⁶⁰.

Idąc w ślady ZMP, organizacja ZMS włączała się w kampanie polityczne i ważne wydarzenia państwowe, co przejawiało się okresowym nasileniem aktywności. Związek uczestniczył w pracach Frontu Jedności, w akcji przedwyborczej do sejmu i rad narodowych, organizował spotkania z kandydatami na radnych WRN i MRN, przygotowywał akcje odczytowe i dyskusyjne⁶¹. Aktyw-

⁵⁴ Tamże, sygn. 224/1064, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 165; tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1965/66..., k. 61; tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 172; tamże, sygn. 224/1063, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 33.

⁵⁵ Tamże, sygn. 224/1063, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 33.

⁵⁶ APCz, KM PZPR, sygn. 139, Protokół Nr 17/67..., k. 113–118.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ APCz, PMRN, sygn. 4/292, Protokół z posiedzenia Komisji Oświaty przy MRN odbytego w dn. 27.11. b. r., k. 117.

⁵⁹ Tamże, sygn. 139, Protokół nr 17/67..., k. 113–117.

⁶⁰ APKat., PWRN, sygn. 224/1138, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66; tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1965/66..., k. 61; tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 218–219.

⁶¹ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 16; tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z rocznej pracy za czas od 1 IX 1960 do 24 VI 61, k. 31.

ność organizacji młodzieżowych nasilała się szczególnie w okresach poprzedzających zjazdy PZPR, w okresie rocznicy 25-lecia PRL, rozgromienia faszystów i agresji hitlerowskiej na Polskę, obchodów rocznicy ruchu młodzieżowego⁶². W roku szkolnym 1963/1964 przed IV Zjazdem PZPR praca organizacji toczyła się w kierunku działalności polityczno-wyjaśniającej oraz podejmowania inicjatyw społeczno-użytecznych. Młodzież organizowała poranki i wieczornice poświęcone IV Zjazdowi, na których omawiano tezy przedjazdowe, które to zagadnienie włączono także do tematyki szkoleń w Szkołach Aktywu⁶³. W roku 1962/1963 w LO im. J. Dąbrowskiego w związku z 20 rocznicą powstania Związku Walki Młodych w organizacji na terenie szkoły goszczono kilku działaczy ZWM, którzy opowiedzieli o działalności konspiracyjnej podczas okupacji. Młodzież uczciła pamięć bohaterów gazetkami ściennymi. W styczniu 1963 r. organizacja ZMS urządziła uroczysty poranek z okazji 18 rocznicy wyzwolenia Częstochowy, na który zaproszono oficera Wojska Polskiego. Omówił on w skrócie walkę żołnierzy polskich i radzieckich stoczoną z Niemcami w Częstochowie⁶⁴. W połowie lat sześćdziesiątych, ZMS organizował popularne masówki w sprawie listu episkopatu polskiego do biskupów niemieckich i pomocy walczącemu Wietnamowi⁶⁵. W LO im. H. Sienkiewicza zarząd ZMS wspólnie z samorządem szkolnym zwołał wiec w sprawie orędzia biskupów polskich do biskupów NRF, podczas którego ułożono protestacyjną rezolucję i wysłano do Kurii Biskupiej⁶⁶.

Działaniem propagandowym i wychowawczym było również oficjalne wręczanie legitymacji ZMS⁶⁷. Z szeregów ZMS wywodzili się zwykle przyszli członkowie PZPR. Wielu zetemesowców wstępowało do partii, kończąc szkołę średnią⁶⁸. Przekazywanie aktywu zetemesowskiego w szeregi kandydatów PZPR stanowiło ważne zagadnienie ideowo-polityczne, podejmowane zwłaszcza przed ważnymi wydarzeniami partyjnymi⁶⁹.

Program ideologiczny ZMS, jak stwierdzono w dokumencie kuratorskim, zmierzał do „ukształtowania pełnej i wszechstronnie rozwiniętej osobowości młodego obywatela socjalistycznej Polski, społecznie i politycznie zaangażowa-

⁶² Tamże, 711, Notatka w sprawie stanu i perspektyw rozwoju działalności ideowo-wychowawczej w liceach ogólnokształcących woj. katowickiego, k. 10; APCz, KM PZPR, sygn. 126, Protokół nr 25/64..., k. 7–8; tamże, sygn. 139, Protokół Nr 17/67..., k. 113–118.

⁶³ APCz, KM PZPR, sygn. 124, Protokół Nr 15/64 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Związek Młodzieży Socjalistycznej Komitet Miejski w Częstochowie, Informacja o działalności częstochowskiej organizacji ZMS przed IV Zjazdem PZPR, k. 64.

⁶⁴ APKat., PWRN, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 187–188.

⁶⁵ Tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 172; tamże, sygn. 224/1064, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 165.

⁶⁶ Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66..., k. 80.

⁶⁷ Tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 187–188; tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 218–219.

⁶⁸ Tamże, sygn. 224/1063, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 34; APCz, KM PZPR, sygn. 139, Protokół Nr 17/67..., k. 113–118.

⁶⁹ APCz, KM PZPR, sygn. 124, Protokół Nr 15/64..., k. 64.

nego po stronie postępu i sprawiedliwości, aktywnie uczestniczącego w dokonywujących się przemianach społeczno-gospodarczych”⁷⁰. Celem pracy organizacji było wyposażenie członków w wiedzę społeczną i polityczną oraz kulturę osobistą. ZMS, podobnie jak pozostałe organizacje, miał pełnić rolę sojusznika szkoły i nauczyciela, stanowić siłę napędową działań na rzecz rozwijania zainteresowań naukowych uczniów oraz walki o wyniki nauczania. Ponadto w organizacji młodzież miała zgłębiać zagadnienia ideologiczne, światopoglądowe, problemy polityki i gospodarki⁷¹. Organizacja ZMS podporządkowana była strukturą partyjnym i działała zgodnie z jej wytycznymi. W 1968 r. ZMS funkcjonował na podstawie wytycznych KW PZPR oraz uchwał IV Zjazdu ZMS⁷².

Chociaż ZMS miał dbać o dobre wyniki w nauce, informacje dotyczące tego obszaru działania pojawiają się w zachowanej dokumentacji sporadycznie, co pozwala przypuszczać, że było to zagadnienie drugoplanowe. Na początku lat sześćdziesiątych sekretariat ZMS w LO im. J. Słowackiego zorganizował w porozumieniu ze Studencką Organizacją ZMS przy Politechnice Częstochowskiej pomoc w nauce matematyki dla uczennic słabych, z której skorzystało 30 uczennic⁷³. Pracy nad poprawą wyników nauczania towarzyszyły hasła propagandowe. W roku 1962/1963 grupy klasowe ZMS w LO im. R. Traugutta pracowały nad organizacją apeli „Żaden ZMS-owiec nie zostaje na drugi rok w tej samej klasie”⁷⁴. Nad poprawą wyników nauczania pracowały uczennice LO im. J. Słowackiego, organizując samopomoc koleżeńską⁷⁵. Podobne działania prowadzono w liceach im. Sienkiewicza i Mickiewicza⁷⁶. W kolejnym roku Komitet Miejski ZMS poinformował, że przed IV Zjazdem PZPR organizacje ZMS realizowały hasło „IV Zjazd Partii witamy lepszymi postępami w nauce”, co oznaczało, że każdy członek organizacji otrzymywał promocję do klasy programowo wyższej⁷⁷. W roku 1965/1966 organizacje ZMS poświęcały uwagę sprawom nauki, realizując hasło „ZMS-owiec nie powtarza roku”⁷⁸. Ruch współzawodnicstwa w nauce utrzymywał się również w kolejnych latach⁷⁹.

⁷⁰ APKat., PWRN, sygn. 224/1306, Rola i zadania rodziców, komitetów rodzicielskich, komitetów opiekuńczych oraz organizacji młodzieżowych w zakresie współdziałania ze szkołą w wychowaniu młodzieży (1965, 1968), k. 7.

⁷¹ Tamże.

⁷² APCz, PMRN, sygn. 4/292, Protokół z posiedzenia Komisji Oświaty przy MRN odbytego w dn. 27.11. b. r., k. 117; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1961/62, k. 25.

⁷³ AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1961/62, k. 134.

⁷⁴ Tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1962/63, k. 37.

⁷⁵ Tamże, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1962/63, k. 152–153.

⁷⁶ Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66; tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 55.

⁷⁷ APCz, KM PZPR, sygn. 124, Protokół Nr 15/64..., k. 64.

⁷⁸ APKat., PWRN, sygn. 224/1063, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 33; tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 67.

⁷⁹ APCz, PMRN, sygn. 4/292, Protokół z posiedzenia Komisji Oświaty przy MRN odbytego w dn. 27.11. b. r., k. 117.

Szkolne koła ZMS były inicjatorem i współrealizatorem prac społecznie użytecznych wykonywanych przez uczniów najczęściej na rzecz szkoły lub miasta, o czym licznie wspominało w dokumentach szkolnych⁸⁰. Czyny społeczne podejmowano głównie w ramach zobowiązań, np. z okazji Święta Pracy. W okresie II planu pięcioletniego w ramach czynu „Młodzież Pięciolatce” uczniowie zorganizowani w ZMS porządkowali obiekty Politechniki Częstochowskiej⁸¹, tereny szkolne, urządzali działki doświadczalne, uporządkowali park przy Domu Kultury Huty im. B. Bieruta i teren wokół Regionalnego Muzeum Częstochowskiego na Rakowie, parki i fontannę miejską, przeprowadzili akcję „Zielonej Niedzieli”, urządzali wieczornice taneczne, dokarmiali ptaki⁸². Członkowie koła ZMS z LO im. M. Kopernika wykonali ogródek jordanowski w mieście⁸³, a młodzież z LO im. W. Broniewskiego brała udział w akcji zalesiania⁸⁴. W czasie ciężkiej zimy w roku 1962/1963 grupy ZMS zgłaszały się do akcji odśnieżania miasta i zakładów pracy⁸⁵. Zetemesówki z LO im. J. Słowackiego pełniły dyżury w trakcie przerw międzylekcyjnych⁸⁶, zakładano dzienniczki prac społecznych⁸⁷. Podobne prace ZMS organizował w kolejnych latach⁸⁸. W połowie lat sześćdziesiątych na terenie LO im. J. Słowackiego i miasta działały hufce pracy składające się z członków ZMS, których zadaniem było przeprowadzanie porządków wiosennych⁸⁹. Zetemesowcy z LO im. J. Dąbrowskiego przepracowali 7460 roboczogodzin przy ogrodzeniu szkoły siatką i jej konserwacji oraz 180 godzin przy malowaniu ławek i tablic⁹⁰. Znaczną ilość godzin przepracowali członkowie ZMS z LO im. K. Świerczewskiego przy porządkowaniu boiska szkolnego oraz terenu wokół szkoły⁹¹.

⁸⁰ AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, Sprawozdanie z wyników nauczania za I półrocze z roku szk. 1957/58, k. 87; tamże, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 172; tamże, Ocena... za rok szk. 1962/63, k. 152–153; tamże, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117; tamże, sygn. 224/1064, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 165; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie roczne 1965/66..., k. 80; tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66; tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 67; tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 37; tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1965/66..., k. 61; tamże, sygn. 224/497, Sprawozdania, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta, k. 11.

⁸¹ Tamże, sygn. 224/1136, Ocena... za rok szkolny 1961/62, k. 25.

⁸² Tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 135; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66.

⁸³ Tamże, sygn. 224/1142, Ocena... za rok szk. 1961/62, k. 17.

⁸⁴ Tamże, sygn. 224/1137, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 7.

⁸⁵ Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66; tamże, sygn. 224/1142, Ocena... za rok 1962/63, k. 23.

⁸⁶ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117; tamże, Ocena... za rok szk. 1962/63, k. 152–153.

⁸⁷ Tamże, Sprawozdanie... w r. szk. 1959/60, k. 88.

⁸⁸ APCz, KM PZPR, sygn. 126, Protokół nr 25/64..., k. 7–8.

⁸⁹ APKat., PWRN, sygn. 224/1135, Ocena... za rok szk. 1965/66, k. 172.

⁹⁰ Tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 218–219.

⁹¹ Tamże, sygn. 224/1143, Sprawozdanie... za rok szkolny 1965/66, k. 52.

W większości uczniowie wykonywali prace społecznie użyteczne nieodpłatnie, były jednak wypadki, że hufce otrzymywały zapłatę. W LO im. A. Mickiewicza w roku szkolnym 1962/1963 koło ZMS za pieniądze zebrane za prace społecznie użyteczne zakupiło instrumenty muzyczne i zorganizowało zespoły muzyczny i recytatorski⁹². Dla wyróżnionych w pracy społecznej zetemesówek z LO im. J. Słowackiego w roku 1960/1961 urządzono bezpłatne wycieczki do Warszawy dla 49 uczennic i Świerklańca dla 48 osób⁹³.

W działalność ZMS wpisywało się także przeprowadzanie różnego rodzaju zbiorów. Uczniowie z LO im. H. Sienkiewicza przeprowadzali zbiórki darów dla ubogich dzieci, metali kolorowych na budowę Filharmonii Częstochowskiej, makulatury, pieniędzy na fundusz stypendialny, Społeczny Fundusz Budowy Szkół i TPD⁹⁴. ZMS pełnił rolę organizatora i inicjatora OHP, z których szereg pracowało bezpłatnie na terenie miasta i w hufcach wyjazdowych⁹⁵. Młodzież OHP pracowała przy żniwach⁹⁶, czy budowie drogi⁹⁷. W niektórych liceach ogólnokształcących do zadań ZMS należało prowadzenie spółdzielni uczniowskich⁹⁸.

Od połowy lat sześćdziesiątych szczególną wagę w pracy organizacji przywiązywano do działalności kulturalnej i sportowej. Zdawano sobie sprawę, że stanowią one „jedną z najważniejszych dziedzin ideowego oddziaływania na młodzież”. Z inicjatywy ZM ZMS w Częstochowie zostało podpisane jako pierwsze w kraju porozumienie z MKS o rozwoju sportu szkolnego⁹⁹.

Działalność ZMS spotykała się z krytyką instancji nadrzędnych. Na początku lat sześćdziesiątych pracę organizacji oceniono jako niewystarczającą w świetle uchwały Plenum KW PZPR, zwłaszcza w obszarze ideowego oddziaływania na młodzież¹⁰⁰. W LO im. W. Broniewskiego wskazywano niską samodzielność i małą aktywność członków oraz brak większego wpływu zebrań i dyskusji na całokształt życia młodzieży w szkole¹⁰¹.

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych instancje nadrzędne ZMS w niewystarczającym stopniu współpracowały ze szkołami w ustalaniu konkretnych wytycznych do pracy. Organizacje młodzieżowe nie były w pełni włączone w pracę wy-

⁹² Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 55.

⁹³ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 117.

⁹⁴ Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z rocznej pracy za czas od 1 IX 1960 do 24 VI 61, k. 31; tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66; tamże, Sprawozdanie roczne 1965/66, k. 80.

⁹⁵ Tamże, sygn. 224/1063, Ocena... za rok szkolny 1965/66, k. 33; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 66.

⁹⁶ Tamże, sygn. 224/1136, Ocena wyników... za rok szkolny 1965/66, k. 61.

⁹⁷ APCz, PMRN, sygn. 432/4/292, Protokół z posiedzenia Komisji Oświaty przy PMRN odbytego w dn. 27.11.1968 r., k. 117.

⁹⁸ APKat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 7.

⁹⁹ APCz, KM PZPR, sygn. 139, Protokół Nr 17/67..., k. 113–118; APKat., PWRN, sygn. 224/1143, Sprawozdanie z działalności szkoły za rok szkolny 1965/66, k. 52.

¹⁰⁰ APKat., PWRN, sygn. 224/497, Sprawozdania, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta, k. 11.

¹⁰¹ Tamże, sygn. 224/1137, Sprawozdanie... za rok szkolny 1962/63, k. 13.

chowawczą w klasach, szczególnie w zakresie planowania i realizacji zajęć wychowania obywatelskiego¹⁰². Podobnie na początku lat siedemdziesiątych kuratorium krytycznie oceniło działalność kół ZMS na terenie szkół średnich. Ograniczała się ona z reguły do prac akcyjnych i zebrań. Przedstawiciele terenowych instancji ZMS nie włączyli się do seminariów ani prac związanych z realizacją zadań w ramach środowiskowych programów JSW¹⁰³. Pomimo to częstochowski ZMS zajmował czołowe miejsce w województwie. Dyrektorzy szkół otrzymywali liczne dyplomy za poziom pracy organizacji. ZMS w LO im. K. Świerczewskiego został wyróżniony przez Zarząd Główny ZMS. Koła ZMS klas III prowadziły Koło Młodych Racionalistów, organizując sesje popularnonaukowe, spotkania, przygotowując tematykę ZWO do zatwierdzenia zespołowi wychowawczemu. ZMS współpracował z organizacją zakładu opiekuńczego, korelując codzienną pracę¹⁰⁴.

Oficjalny ruch młodzieżowy w PRL jako przybudówka PZPR miał spełniać funkcję pasa transmisyjnego polityki partii do środowiska młodzieży. Zadania ZMS, podobnie jak ZMP i ZSMP, podporządkowano partii, co pozwoliło PZPR nie tylko na zbudowanie bazy rekrutacyjnej, ale też realizację polityki w środowisku młodzieży¹⁰⁵. ZMS wychował całe pokolenie aktywistów, których motywacja różniła się jednak od działaczy ZMP. Ponad komunistyczne ideały wynosili oni bowiem przede wszystkim pragmatyzm i korzyści płynące z przynależności do PZPR¹⁰⁶. Sztynna polityka partii dotycząca kształtu ruchu młodzieżowego w ostateczności musiała zakończyć się fiaskiem. Oprócz wąskiej grupy aktywistów, młodzież wtłoczona w ramy organizacji i ta niezorganizowana, poddając się formalnie oddziaływaniom ideowo-wychowawczym szkoły i organizacji młodzieżowej, wykazywała jedynie postawę przystosowania do zastanych warunków społeczno-politycznych.

Summary

Activity of the Union of Socialist Youth in Secondary Schools in Czestochowa

The article presents the activity of the Union of Socialist Youth in secondary schools in Czestochowa. The organization was ideologically and politically subordinated to the Polish United Workers Party which determined the directions of its activities among young people. The author has analyzed the development of the organization, directions and methods of its educational activity among students and role in shaping the attitudes and awareness of youth.

Keywords: secondary school, education, youth organizations, Polish United Workers Party.

¹⁰² Tamże, sygn. 224/711, Ocena realizacji Programu i planu patriotycznego wychowania młodzieży szkół wszystkich typów i resortów, k. 50.

¹⁰³ Tamże, sygn. 224/1309, Ocena pracy ideowo-wychowawczej i dydaktycznej szkolnictwa w woj. katowickim, k. 14.

¹⁰⁴ APCz, PMRN, sygn. 432/4/291, Protokół Nr 30/72 z posiedzenia Komisji Oświaty MRN, b. pag.

¹⁰⁵ J. Sadowska, *Organizacje młodzieżowe – przybudówki PZPR a szkoła*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, pod red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowskiego, Kraków 2010, s. 96.

¹⁰⁶ Taż, *Znaczenie polityczne Związku Młodzieży Socjalistycznej...*, s. 148 i n.; M. Wierzbicki, *Związek Młodzieży Polskiej...*, s. 470 i n.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.41>

Eligiusz MAŁOLEPSZY
Daniel BAKOTA
Arkadiusz PŁOMIŃSKI

Sport w szkołach rolniczych w Polsce w latach 1975–1998. Zarys problematyki

Słowa kluczowe: sport, szkoły rolnicze, Polska, lata 1975–1998.

Celem pracy jest przedstawienie sportu w działalności szkół rolniczych w Polsce w latach 1975–1998. W zakresie stanu badań brak jest opracowania syntetycznego, które ujmowałoby problematykę sportu w szkołach rolniczych w Polsce w okresie 1975–1998¹.

Podstawową metodą badawczą wykorzystaną przy przygotowaniu pracy była analiza źródeł historycznych. Zastosowano również metodę indukcyjną i dedukcyjną oraz porównawczą. W pracy postawiono następujące pytania badawcze:

1. W jakich głównych zawodach sportowych uczestniczyli w latach 1975–1998 uczniowie szkół rolniczych?
2. Które szkoły rolnicze – w omawianym okresie – odnosiły największe sukcesy we współzawodnictwie sportowym?
3. Jacy nauczyciele wyróżnili się we współzawodnictwie sportowym uczniów szkół rolniczych?

Tradycje ruchu sportowego w szkołach rolniczych sięgają okresu II Rzeczypospolitej². Po 1945 r. istotnym elementem w rozwoju sportu w szkołach rolni-

¹ Zob. E. Małolepszy, T. Drozdek-Małolepsza, *Stan badań nad dziejami kultury fizycznej i turystyki w działalności Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w Polsce w latach 1975–2010*, [w:] *Wybrane zagadnienia kultury fizycznej – aktualny stan badań*, red. J. Kwieciński, M. Tomczak, Konin 2012, s. 229–237.

² E. Małolepszy, A. Płomiński, *Kultura fizyczna i turystyka w szkołach rolniczych oraz w działalności Wiejskich Uniwersytetów Ludowych w II Rzeczypospolitej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 22, red. K. Rędziński, M. Łopot, Częstochowa 2013, s. 467–478.

czych było porozumienie pomiędzy Ministerstwem Rolnictwa i Radą Główną Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe (LZS) w 1956 r.³ Rozpoczęto wówczas organizowanie wojewódzkich zawodów szkół rolniczych. Popularnymi dyscyplinami sportu były m.in.: gry sportowe, lekkoatletyka, łucznictwo, podnoszenie ciężarów, tenis stołowy i zapasy. Począwszy od 1965 r., rozgrywane były w cyklu dwuletnim Ogólnopolskie Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i Spółdzielczych. W związku z tym działalność sportowa w szkołach rolniczych realizowana była w oparciu o dwuletni program pracy sportowo-rekreacyjnej⁴. Jak czytamy w sprawozdaniu na IX Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS: „realizacja programu masowej działalności ma na celu stworzenie jak najszerszej bazy rekreacyjnej dla sportu wyczynowego w takich dyscyplinach, jak LA, akrobatyka sportowa, łucznictwo, podnoszenie ciężarów i zapasy”⁵. W kolejnych latach nastąpiła rozbudowa infrastruktury sportowej. W latach 1984–1987 oddano do użytku 22 sale gimnastyczne. Wówczas szkoły rolnicze i leśne posiadały 230 sal gimnastycznych i sportowych⁶.

Nastąpiła coraz szersza współpraca sportowa pomiędzy szkołami sportowymi a Ludowymi Klubami Sportowymi (LKS), m.in.: LKS „Agrokompleks” Kętrzyn – Zespół Szkół Rolniczych (ZSR) Karolewo; LKS „Orkan” Poznań – ZSR Gołecin, ZSR Września; LKS „Pomorze” Stargard – ZSR Stargard; LKS „Stella” Kielce – ZSR „Podzamcze”⁷. Do rozwoju sportu w szkołach rolniczych przyczyniła się działalność w zakresie szkolenia sportowego nauczycieli wychowania fizycznego oraz pomoc i wsparcie dyrektorów szkół i nauczycieli innych przedmiotów. Działalność szkolnych kół LZS i LKS koncentrowała się m.in. na organizowaniu i realizacji pozalekcyjnych form sportowo-rekreacyjnych oraz realizacji sportu kwalifikowanego, głównie w takich dyscyplinach, jak: lekkoatletyka, łucznictwo, podnoszenie ciężarów, tenis stołowy i zapasy. W ramach systemu rozgrywek sportowo-rekreacyjnych należy wyróżnić: mistrzostwa klas i szkół w różnych dyscyplinach sportu; igrzyska szkolne; święta sportu szkolnego. W okresie sprawozdawczym 1979–1983 działalność prowadziło ponad 500 szkolnych LZS i LKS, obejmujących ponad 90 000 młodzieży szkół rolniczych i spółdzielczych⁸. W kolejnym etapie (1984–1987) spo-

³ Składnica Akt Podlaskiego Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w Białymstoku (dalej: SAPZLZSB), Jubileusz Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe 1946–2006. Białystok 24 marzec 2007, b. pag.

⁴ SAPZLZSB, Sprawozdanie z działalności Wojewódzkiego Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w latach 1991–1995, b. pag.

⁵ Składnica Akt Krajowego Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w Warszawie (dalej: SAKZLZSW), Sprawozdanie na IX Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1975–1978. Warszawa 1979, s. 45.

⁶ SAKZLZSW, Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, maj 1988, s. 49.

⁷ SAKZLZSW, Sprawozdanie na IX Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1975–1978. Warszawa 1979, s. 45.

⁸ SAKZLZSW, Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983. Warszawa maj 1984, s. 43–44.

śród 167 500 uczącej się młodzieży – 126 700 uczniów skupionych było w szkolnych LZS/LKS⁹. Jak czytamy w sprawozdaniu na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS: „Nadzór nad działalnością ogniw oraz klubów sprawowały Rady Wojewódzkie Zrzeszenia LZS w ścisłym współdziałaniu z Wydziałami Rolnictwa, Leśnictwa i Gospodarki Żywnościowej, Oddziałami Oświaty Rolniczej Urzędów Wojewódzkich, Dyrekcjami Lasów Państwowych oraz Zespołem Szkolenia CZS «Sch»”¹⁰.

Pewien kryzys sportu w szkołach rolniczych, leśnych i spółdzielczych wystąpił w pierwszym okresie transformacji ustrojowej w Polsce – I połowie lat dziewięćdziesiątych XX w. Ze „względów finansowych” nastąpiła likwidacja dodatkowych godzin zajęć sportowych w szkołach. Brak środków na opłacanie nauczycieli i instruktorów, prowadzących zajęcia sportowe w szkołach, „w znacznym stopniu wpłynął na obniżenie poziomu sprawności fizycznej ogółu młodzieży”. Sytuację tę starano się zniwelować ofiarnością i pracą dyrekcji szkół, a przede wszystkim nauczycieli wychowania fizycznego¹¹.

Tabela 1. Trzy najlepsze szkoły rolnicze we współzawodnictwie sportowym podczas Ogólnopolskich Igrzysk LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i Spółdzielczych (i CZSR „SCH”) w latach 1975–1997

Rok	I miejsce	II miejsce	III miejsce
1975	LE CRS Olkusz (Kraków)	TR Płoty (Szczecin)	TR Różanystok (Białystok)
1977	ZSR Kaczki Średnie (Konin)	ZSZ CZSR Olkusz (Katowice)	ZSR Karolewo (Olsztyn)
1979	ZSR Kaczki Średnie	ZSR Szczecin Dąbie	ZSR Września (Poznań)
1981	ZSR Kaczki Średnie	ZSR Marianowo (Łomża)	ZSZ CZSR Olkusz
1983	ZSR Kaczki Średnie	ZSR Szczecinek (Koszalin)	ZSR Karolewo
1985	ZSR Kaczki Średnie	ZSR Słubice (Gorzów Wlkp.)	ZSR Karolewo
1987	ZSR Kaczki Średnie	ZSR Karolewo	ZSR Września
1989	ZSR Kaczki Średnie	ZSR Karolewo	ZSR Września
1991	ZSR Słubice	ZSR Kaczki Średnie	ZSR Marianowo (Łomża)
1993	ZSR Kaczki Średnie	ZSR Białystok	ZSMR Pyrzyce (Szczecin)
1995	ZSR Białystok	ZSR Kaczki Średnie	ZSMR Pyrzyce
1997	ZSR Białystok	ZSMR Stargard (Szczecin)	ZSR Kaczki Średnie

Źródło: SAKZLZSW, Sprawozdanie na XIII Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1991–1995. Warszawa 1996 r., s. 34–35; Sprawozdanie z działalności za lata 1996–1999. Warszawa 19–20 maja 2000 r., s. 31–32.

⁹ SAKZLZSW, Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, maj 1988, s. 48.

¹⁰ Tamże.

¹¹ SAKZLZSW, Sprawozdanie na XIII Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1991–1995. Warszawa 1996 r., s. 26.

Ogólnopolskie Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych były najważniejszą imprezą w Polsce w zakresie współzawodnictwa sportowego uczniów szkół rolniczych. VI Ogólnopolskie Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i Spółdzielczych (OILZSMSRiS) odbyły się w 1975 r. w Białymstoku, natomiast VII – w 1977 r. w Bydgoszczy. Podczas Igrzysk uczniowie rywalizowali w ośmiu dyscyplinach sportu, m.in. w akrobatyce sportowej, w lekkoatletyce i podnoszeniu ciężarów. Plonem VII Igrzysk było ustanowienie 23 rekordów OILZSMSRiS w lekkoatletyce i 20 w podnoszeniu ciężarów¹².

Kolejne – VIII Ogólnopolskie Igrzyska LZS Szkół Rolniczych i CZSR „SCH” – odbyły się w Koszalinie w 1979 r. W zawodach wzięło udział 1400 sportowców z 250 szkół. Poziom zawodów był wysoki, czego efektem było ustanowienie 44 rekordów igrzysk: 11 rekordów w lekkoatletyce, 13 w podnoszeniu ciężarów oraz 20 w łucznictwie. W klasyfikacji drużynowej, po raz drugi z rzędu, zwyciężył ZSR Kaczki Średnie (tab. nr 1). IX Igrzyska odbyły się w Poznaniu w 1981 r. W Igrzyskach wystąpiło 1007 zawodniczek i zawodników z 265 szkół, reprezentujących wszystkie województwa. Podczas zawodów ustanowiono 29 rekordów Igrzysk w lekkoatletyce, 11 w łucznictwie oraz 13 w podnoszeniu ciężarów. Tak duża liczba rekordów w lekkoatletyce wynikała z zastosowania po raz pierwszy w zawodach lekkoatletycznych pomiaru elektronicznego¹³.

Tabela 2. Trzy najlepsze województwa we współzawodnictwie sportowym podczas Ogólnopolskich Igrzysk LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i Spółdzielczych (i CZSR „SCH”) w latach 1975–1997

Rok	I miejsce	II miejsce	III miejsce
1975	Białystok	Zielona Góra	Poznań
1977	Szczecin	Gdańsk	Poznań
1979	Szczecin	Białystok	Wrocław
1981	Poznań	Białystok	Opole
1983	Białystok	Koszalin	Poznań
1985	Szczecin	Poznań	Suwałki
1987	Olsztyn	Białystok	Poznań
1989	Poznań	Białystok	Gorzów Wlkp.
1991	Białystok	Poznań	Olsztyn
1993	Poznań	Olsztyn	Szczecin
1995	Białystok	Szczecin	Poznań
1997	Szczecin	Białystok	Olsztyn

Źródło: SAKZLZSW, Sprawozdanie na XIII Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1991–1995. Warszawa 1996 r., s. 34–35; Sprawozdanie z działalności za lata 1996–1999, Warszawa 19–20 maja 2000 r., s. 31–32.

¹² SAKZLZSW, Sprawozdanie na IX Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1975–1978, Warszawa 1979, s. 45.

¹³ SAKZLZSW, Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983. Warszawa maj 1984, s. 45–46.

X jubileuszowe Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i CZSR odbyły się w Łodzi w dniach 30 czerwca – 4 lipca 1983 r. Uczestniczyło w nich 1467 uczniów i uczennic z 281 szkół (ze wszystkich województw). Uczniowie rywalizowali m.in. w następujących dyscyplinach: gry sportowe, lekkoatletyka, łucznictwo, podnoszenie ciężarów, zapasy (styl wolny)¹⁴. Sportowcy ustanowili 21 rekordów Igrzysk w lekkoatletyce, 3 rekordy w łucznictwie oraz 4 w podnoszeniu ciężarów¹⁵. Podczas Igrzysk organizowano imprezy towarzyszące o charakterze patriotyczno-wychowawczym oraz turystycznym. W trakcie trwania X Igrzysk (Łódź) odbył się I Zlot Turystyczny. Zlot zgromadził 282 turystów z 47 województw¹⁶.

Gospodarzem XI Igrzysk, które odbyły się w dniach 28–30 czerwca 1985 r., był Białystok. W zawodach udział wzięło 1452 sportowców z 286 szkół, reprezentujących wszystkie województwa. Do programu Igrzysk włączono sporty obronne.



Fot. 1. Otwarcie Ogólnopolskich Igrzysk LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i CZSR „SCH” w Białymstoku w 1985 r.

Źródło: Składnica akt Arkadiusza Płomińskiego.

¹⁴ Składnica Akt Wojewódzkiego Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe w Lublinie (SAWZLZSL), Komunikat X Jubileuszowych Igrzysk LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i CZRS, b.pag.

¹⁵ SAKZLZSW, Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983. Warszawa maj 1984, s. 46. W Igrzyskach wzięły udział współautor pracy Eligiusz Małolepszy. Reprezentował ZSR w Dobryszycach (woj. Piotrków Trybunalski). Wystąpił w podnoszeniu ciężarów w kat. 75 kg, zajmując V miejsce z wynikiem 220 kg (100 kg + 120 kg).

¹⁶ Tamże, s. 47.

Młodzież szkolna ustanowiła 46 rekordów Igrzysk, w tym w lekkoatletyce – 21, w sportach obronnych – 6, w łucznictwie – 4, w podnoszeniu ciężarów – 15¹⁷.

Kolejne, XII Igrzyska przeprowadzono w Krakowie w dniach 26–28 czerwca 1987 r. W zawodach finałowych wzięło udział 1409 zawodniczek i zawodników z 258 szkół (z wszystkich województw). Podobnie jak w poprzednich Igrzyskach poziom sportowy zawodów był wysoki, czego efektem było ustanowienie 38 rekordów: w lekkoatletyce – 14, w podnoszeniu ciężarów – 18 i w łucznictwie – 6¹⁸.

Warto nadmienić, że podczas Igrzysk w Krakowie niebywały sukces odniosły uczennice Zespołu Szkół Rolniczych (ZSR) z Sędziejowic (woj. sieradzkie) w piłce siatkowej. Na uwagę zasługują tym, że rzadko się zdarza, by drużyna podczas zawodów wygrała wszystkie mecze, nie tracąc żadnego seta. Zwycięski zespół występował w składzie: Anna Badowska, Leonarda Celeban, Renata Chojdas, Bogumiła Gabrysiak, Wioletta Grzesiak, Beata Knapik, Dorota Krawczyk, Sylwia Krawczyk, Monika Skotnicka i Dorota Pawlak (kapitan)¹⁹.

XIII Igrzyska zorganizowano w dniach 23–25 czerwca 1989 r. w Szczecinie²⁰. Natomiast pierwsze w okresie transformacji ustrojowej – a XIV z kolei Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych – odbyły się w dniach 24–25 czerwca 1991 r. w Lublinie. W Igrzyskach wystartowało 1048 uczniów, w tym 342 zawodniczki i 706 zawodników ze 182 szkół z 45 województw. Do zawodów finałowych nie zakwalifikowała się młodzież szkolna z województw: częstochowskiego, nowosądeckiego, tarnowskiego i warszawskiego. W zawodach eliminacyjnych do Igrzysk w grach sportowych i tenisie stołowym uczestniczyło 2505 uczniów z 47 województw (nie wystartowała młodzież szkolna z województwa nowosądeckiego i warszawskiego). Program zawodów składał się z siedmiu dyscyplin, takich jak lekkoatletyka, podnoszenie ciężarów, tenis stołowy, zapasy oraz gry sportowe. Najwięcej osób – 461 (177 dziewcząt i 284 chłopców) wzięło udział w rywalizacji w lekkoatletyce. Podczas Igrzysk ustanowiono 21 rekordów, z tego 9 w lekkoatletyce i 12 w podnoszeniu ciężarów²¹.

XV Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych zostały rozegrane w Pile w dniach 26–27 czerwca 1993 r. Wzięło w nich udział 341 dziewcząt i 709 chłopców (1050 uczniów i uczennic) ze 167 szkół z 42 województw. W zawodach finałowych zabrakło przedstawicieli szkół z województwa częstochowskiego, krakowskiego, legnickiego, nowosądeckiego, przemyskiego, tarnowskiego i warszawskiego. Był to pierwszy przypadek w historii Igrzysk, że 7 wo-

¹⁷ SAKZLZSW, Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, maj 1988, s. 50.

¹⁸ Tamże, s. 51.

¹⁹ „Nad Wartą” 1987, nr 28, s. 12.

²⁰ zs7.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=43 [stan z 18.09.2014].

²¹ SAKZLZSW, Sprawozdanie na XIII Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Zespoły Sportowe za lata 1991–1995, Warszawa 1996 r., s. 27–29.

jewództw nie posiadało reprezentacji podczas rozgrywania zawodów na szczeblu centralnym. W zawodach eliminacyjnych gier sportowych uczestniczyło około 1970 młodzieży szkolnej z 44 województw i 130 szkół. Sportowcy szkół rolniczych ustanowili 23 rekordy Igrzysk w konkurencjach lekkoatletycznych i w podnoszeniu ciężarów²².

XVI Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych odbyły się w dniach 24–25 czerwca 1995 r. w Suwałkach. We współzawodnictwie sportowym wzięło udział 1098 osób (370 dziewcząt i 728 chłopców) ze 176 szkół i 47 województw. W Igrzyskach w Suwałkach nie brali udziału sportowcy – uczniowie z województw elbląskiego i krakowskiego. Po raz pierwszy w Igrzyskach rozegrano walki pokazowe w zapasach dziewcząt. Sportowcy ustanowili 27 rekordów Igrzysk (5 w lekkoatletyce i 22 w podnoszeniu ciężarów)²³.

Rekordowymi – w okresie transformacji ustrojowej – pod względem liczby startujących, rozegranych dyscyplin sportowych, jak również poziomu sportowego były rozegrane w dniach 22–23 czerwca 1997 r. XVII Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych we Wrocławiu. Program zawodów składał się z 8 dyscyplin sportowych (do programu Igrzysk wprowadzono pływanie). W Igrzyskach uczestniczyło 2051 osób, z których 1327 wzięło udział w zawodach sportowych (467 dziewcząt i 860 chłopców), z 206 szkół reprezentujących wszystkie województwa. Oprócz zawodów sportowych program Igrzysk przewidywał „Dzień Turystyki”. W tej imprezie uczestniczyło 714 osób. W ramach współzawodnictwa sportowego młodzież szkolna ustanowiła 32 rekordy Igrzysk (10 w lekkoatletyce i 22 w podnoszeniu ciężarów)²⁴.

W latach pomiędzy Igrzyskami przeprowadzano Mistrzostwa Polski Szkół Rolniczych (MPSR) w wybranych dyscyplinach sportu. W roku szkolnym 1979/1980 oraz 1981/1982 przeprowadzono mistrzostwa szkół w lekkoatletyce, łucznictwie, podnoszeniu ciężarów i zapasach. Ponadto w roku szkolnym 1981/1982 wprowadzono do programu zawodów tenis stołowy²⁵.

Kolejne MPSR odbyły się w latach szkolnych 1983/1984 i 1985/1986. Program zawodów obejmował lekkoatletykę, łucznictwo, sporty obronne, tenis stołowy i zapasy. W roku szkolnym 1985/1986 po raz pierwszy młodzież szkolna rywalizowała w kolarstwie. Młodzież szkół spółdzielczych uczestniczyła we współzawodnictwie szkół w biegach przełajowych, koszykówce, piłce siatkowej oraz w piłce ręcznej. Do najpopularniejszych dyscyplin sportowych należały sporty obronne, lekkoatletyka, tenis stołowy oraz biegi przełajowe, np. w roku szkolnym 1983/1984 w MPSR wzięło udział w sportach obronnych 300

²² Tamże, s. 29–31.

²³ Tamże, s. 31–33.

²⁴ SAKZLZSW, Sprawozdanie z działalności za lata 1996–1999, Warszawa 19–20 maja 2000 r., s. 31–32.

²⁵ SAKZLZSW, Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983, Warszawa, maj 1984, s. 45.

uczniów; w lekkoatletyce – 289; w biegach przełajowych – 275; w tenisie stołowym – 228; z kolei w roku szkolnym 1985/1986 w sportach obronnych uczestniczyło 406 uczniów; w lekkoatletyce – 296; w tenisie stołowym – 258; w biegach przełajowych – 251²⁶.

Tabela 3. Uczestnicy Mistrzostw Polski Szkół Rolniczych w latach szkolnych 1991/1992 i 1993/1994

Dyscypliny sportu	Rok szkolny 1991/1992			Rok szkolny 1993/1994		
	województwo	szkoły	liczba młodzieży	województwo	szkoły	liczba młodzieży
Biegi przełajowe	21	31	85	24	51	113
Lekkoatletyka	29	66	292	29	78	300
Podnoszenie ciężarów	17	20	84	16	20	134
Tenis stołowy	30	88	254	26	86	255
Zapasy	11	14	69	11	17	105

Źródło: SAKZLZSW, Sprawozdanie na XIII Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia Ludowe Sporty Sportowe za lata 1991–1995, Warszawa 1996 r., s. 27.

W latach szkolnych 1991/1992 i 1993/1994 MPSR zorganizowano w biegach przełajowych, lekkoatletyce, podnoszeniu ciężarów, tenisie stołowym i zapasach. Najwięcej młodzieży w roku szkolnym 1991/1992 rywalizowało w lekkoatletyce (292 osoby z 66 szkół z całej Polski) i tenisie stołowym (254 osoby z 88 szkół). We współzawodnictwie w tenisie stołowym uczestniczyła młodzież reprezentująca szkoły z 30 województw, a w lekkoatletyce z 29 województw. Dane te świadczyły również o tym, jak dużą popularnością cieszyły się te dwie dyscypliny w środowisku szkolnym. Podobnie w roku szkolnym 1993/1994 największe zainteresowanie młodzieży wzbudzała rywalizacja w lekkoatletyce i tenisie stołowym. Z kolei najmniej uczestników w latach szkolnych 1991/1992 i 1993/1994 uczestniczyło we współzawodnictwie w zapasach (1991/1992 – 69 zawodników; 1993/1994 – 105). Mała liczba startujących w zapasach wynikała prawdopodobnie z braku sal przystosowanych do uprawiania zapasów, a nie każda szkoła mogła sobie pozwolić na takie wyposażenie (tab. 3).

O wiele więcej młodzieży startowało w MPSR w latach szkolnych 1995/1996 i 1997/1998. Na uwagę zasługują przede wszystkim biegi przełajowe, które w poprzednich latach nie cieszyły się sporym zainteresowaniem, a zupełnie inaczej było w roku szkolnym 1995/1996 (544 osoby z 40 szkół z 28 województw) i 1997/1998 (999 osób z 79 szkół z 45 województw). Najmniejsza liczba uczniów wystąpiła w pływaniu, ale wynikało to z tego, że młodzież niejedno-

²⁶ SAKZLZSW, Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, maj 1988, s. 49–50.

krotnie nie miała warunków, by przygotować się do współzawodnictwa w tej dyscyplinie sportowej (tab. 4).

Tabela 4. Uczestnicy Mistrzostw Polski Szkół Rolniczych w latach szkolnych 1995/1996 i 1997/1998

Dyscypliny sportu	Rok szkolny 1995/1996			Rok szkolny 1997/1998		
	województwo	szkoły	liczba młodzieży	województwo	szkoły	liczba młodzieży
Biegi przełajowe	28	40	544	45	79	999
Lekkoatletyka	43	86	740	48	101	974
Podnoszenie ciężarów	15	17	174	21	29	190
Pływanie	8	17	87	14	31	151
Tenis stołowy – elim. 4 strefy	32	115	376	38	133	411
Tenis stołowy – finał	23	48	125	28	52	130
Zapasy	13	16	142	18	24	200

Źródło: SAKZLZSW, Sprawozdanie z działalności za lata 1996–1999, Warszawa 19–20 maja 2000 r., s. 31.

Oprócz uczestnictwa w Ogólnopolskich Igrzyskach LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i MPSR uczniowie ZSR uczestniczyli w innych formach współzawodnictwa, m.in. w Ogólnopolskich Spartakiadach Młodzieży, Mistrzostwach Polski Zrzeszenia LZS czy Ogólnopolskich Igrzyskach Sportowo-Rekreacyjnych LZS Pracowników Wsi i Gospodarki Żywnościowej. Często brali także udział w obchodach rocznic świąt narodowych, np. w Świącie Pracy – 1 maja, czy też Świącie Odrodzenia Polski – 22 lipca.

Wraz z rywalizacją młodzieży szkół rolniczych prowadzono „współzawodnictwo nauczycieli”, mające za cel „aktywizację i ocenę pracy nauczyciela, prowadzącego szkolenie sportowe z młodzieżą”²⁷. W ramach współzawodnictwa brano pod uwagę rezultaty odniesione przez młodzież szkolną w poszczególnych dyscyplinach podczas m.in.: Ogólnopolskiej Spartakiady Młodzieży, mistrzostw Polski, mistrzostw Zrzeszenia LZS i mistrzostw szkół. W tej klasyfikacji, w latach szkolnych 1978/1979 – 1983/1984; 1985–1986 zwyciężył Mirosław Panfil – nauczyciel w ZSR Kaczki Średnie (woj. konińskie); natomiast w roku szkolnym 1984/1985 i 1986/1987 zwyciężył Adam Kaczor – nauczyciel w ZSR Września (woj. poznańskie)²⁸. Warto zwrócić uwagę, iż w latach szkolnych, kiedy najlepszym nauczycie-

²⁷ SAKZLZSW, Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983, Warszawa maj 1984, s. 48.

²⁸ SAKZLZSW, Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983, Warszawa, maj 1984, s. 48–50; Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, maj 1988, s. 51–53.

lem w klasyfikacji był A. Kaczor, M. Panfil zajmował II miejsce. Oprócz nich wyróżniającymi się nauczycielami – szkoleniowcami sportowymi byli: Zygfryd Anhalt (ZSR Skórcz), Andrzej Bakulin (ZSR Poznań), Zbigniew Barcikowski (ZSR Gronowo), Janusz Cukierman (ZSR Supraśl, woj. białostockie), Krzysztof Herbański (ZSR CZS Rzeszów), Jerzy Huczek (ZSR Breń, woj. tarnowskie), Edward Jonak (ZSR Rakowice Wlkp., woj. jeleniogórskie), Mirosław Kaczor (ZSR Środa Wlkp.), Eugeniusz Klimczak (ZSMR Pyrzyce), Andrzej Kobierski (ZSR Środa Wlkp., woj. poznańskie), Henryk Lebiódowicz (ZSMR Hrubieszów, woj. zamojskie), Andrzej Mierzejewski (ZSR Marszew), Leon Musiał (ZSR Słubice, woj. gorzowskie), Piotr Pakosz (ZSR Komorno, woj. opolskie), Włodzimierz Purol (ZSR Strzałkowo), Ryszard Soćko (ZSR Siedlce), Tadeusz Susoł (ZSR Marianowo, woj. łomżyńskie), Aleksander Wojna (ZSR Różanystok, ZSR Supraśl, woj. białostockie), Tadeusz Wolanin (ZSR Szczecin Dąbie, woj. szczecińskie) i Henryk Wołymec (ZSR Szczecin Dąbie)²⁹.



Fot. 2. Członkowie LZS szkół rolniczych województwa zielonogórskiego podczas otwarcia I Ogólnopolskich Igrzysk Sportowo-Rekreacyjnych LZS Pracowników Gospodarki Żywnościowej – Zielona Góra 1978.

Źródło: Biblioteka Narodowa w Warszawie, Sprawozdanie z działalności Zrzeszenia LZS w województwie zielonogórskim w latach 1975–1978, Zielona Góra 25 lutego 1979 roku, s. 34.

²⁹ SAKZLZSW, Sprawozdanie na X Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1979–1983. Warszawa, maj 1984, s. 49–50; Sprawozdanie na XI Krajowy Zjazd Delegatów Zrzeszenia LZS za okres 1984–1987, maj 1988, s. 51–53. Wymienione osoby zajmowały w klasyfikacji „nauczycieli – szkoleniowców sportowych” w poszczególnych latach szkolnych miejsca od drugiego do szóstego.

Reasumując, należy stwierdzić, że sztanदारowymi imprezami sportowymi, w których udział brali uczniowie (sportowcy) szkół rolniczych, były Mistrzostwa Polski Szkół Rolniczych (w latach parzystych) i Ogólnopolskie Igrzyska LZS Młodzieży Szkół Rolniczych (w latach nieparzystych). Warto jednak nadmienić, że program pracy sportowo-rekreacyjnej z młodzieżą, który był realizowany w szkolnych LZS, stanowił integralną część planów dydaktyczno-wychowawczych.

W latach 1975–1998 najlepszą szkołą we współzawodnictwie sportowym podczas Ogólnopolskich Igrzysk LZS Młodzieży Szkół Rolniczych i Spółdzielczych (i CZSR „SCH”) była ZSR Kaczki Średnie. Od 1977 do 1989 r. ta placówka oświatowa – nieprzerwanie co dwa lata – zajmowała I miejsce we współzawodnictwie szkół rolniczych. Ponadto, w omawianym okresie, do wyróżniających się szkół we współzawodnictwie sportowym należy zaliczyć: ZSR Białystok, ZSR Karolewo, ZSMR Pyrzyce, ZSR Słubice i ZSR Września. W klasyfikacji województw najlepsze pod względem sportowym szkoły rolnicze posiadały: Białystok, Olsztyn, Poznań i Szczecin.

Oprócz współzawodnictwa sportowego młodzieży prowadzono również „współzawodnictwo nauczycieli”. Kryteria, według których dokonywano oceny nauczycieli wychowania fizycznego, obejmowały osiągnięcia uczniów w sporcie kwalifikowanym, a także zdobyte przez nich klasy sportowe. Ponadto punktowane były zespoły, które uczestniczyły w rozgrywkach związkowych od I ligi do ligi okręgowej włącznie, a prowadzone (szkolone) przez danego nauczyciela. Najlepszym nauczycielem w tej klasyfikacji głównie pod koniec lat siedemdziesiątych i lat osiemdziesiątych XX w. był Mirosław Panfil (nauczyciel w ZSR Kaczki Średnie).

Summary

Sport in Agricultural Schools in Poland in the Years 1975–1998.

Outline of the Issues

Presentation of sport in activities of agricultural schools in Poland in the years 1975–1998 is the main aim of the paper. Primarily starts of students (athletes) of agricultural schools in two flagship sports events have been discussed: Polish Championships of Agricultural Schools (organised in even-numbered years) and All-Poland Olympics of Rural Sports Teams [LZS] Youth of Agricultural Schools (held in odd-numbered years). In addition to athletic competition of youth also “competition of teachers” was held. The criteria according to which teachers of physical education were assessed included students’ achievements in qualified sport, as well as sports classes they won. Also, score was given to teams that participated in association games from the first division to the district division inclusive, and were trained by a particular teacher.

Keywords: sport, agricultural schools, Poland, years 1975–1998.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.42>

Vlasta CABANOVÁ
Jana DZURIAKOVÁ
Magdaléna VASILOVÁ

Cultural Development in Slovakia and Societal Activities of Jewish Communities in Historical Context

Keywords: Jews, Slovakia.

Introduction

Undoubtedly, the Jews have represented religious and ethnic community¹, which has, from its very beginning up to the present, undergone plenty of dramatic changes. Despite the less favourable developmental conditions², which were typical for Jewish religion, as an axiological religious movement, throughout its whole existence³, Judaism has had its supporters all over the world⁴.

1. Something about history of Jewish community in Slovakia

By tradition, the first Jews came to Slovakia along with the Roman legions⁵. There were many important business routes leading through Slovakia, such as

¹ P. Salner, *Židia na Slovensku*. Available at: <http://www.ludovakultura.sk/index.php?id=390>.

² In the whole history of human race, there has never existed such an intense hatred towards any other ethnic group. Antisemitism in the 20th century, when the Nazi murdered six million Jewish men, women, and children, was the peak of this extreme cruelty (M. Keene, *Svetové náboženství*, Bratislava 2003, 192 p.).

³ *The basics for the life of Jews is 613 precepts and commandments; it is called Mitzvah* (P. Spiegel, *Kdo jsou Židé?* Společnost pro odbornou literaturu, Brno 2009, p. 25).

⁴ M. Vasilová, *Židovské spolky na Slovensku*, Žilina 2013.

⁵ Several authors (P. Salner, op. cit., M.S. Ďurica, *Jozef Tiso a Židia*. Bratislava 2008, J. Jelínek, *Židia na Slovensku v 19. a 20. storočí. I. časť*. Judaica Slovaca, Bratislava 1999) associate the first arrival of Jews in Slovak territory with the arrival of Roman soldiers: “The Slovak nation

the Amber Road. However, several authors dealing with this matter⁶ question the permanent residence of Jewish communities in Slovakia of that time. However, it is provable that during the development of societies in the Slovak area, frequent cultural contact with the members of *Jewish communities along with the large-scale migration⁷ of Jewish population in Europe took place⁸*. The first part of the Jewish ethnic group came from western Europe, or rather from Bohemia, Moravia and Austria to establish Jewish communities in the western part of Slovakia. The second ethnic group was formed by the Jews from the Carpathian Ruthenia⁹. The difference between the two communities was in the way of life, education, etc.

The majority of recorded Jewish activities were connected with trade. Jews, a certain part of whom came here with the Staré Uhry along with Mohammedans participated in trading with indigenous people¹⁰.

Only later did the more permanent settlement in the Slovak area occur. King Koloman allowed the Jewish immigrants to settle in bishop's seats¹¹. The history of Jews with regard to the area of Horné Uhry is too difficult to study since these Jews were not considered to be an ethnic group¹².

Sources claim that in 11th – 12th century, Jewish religious community in Trnava had already existed. Jewish traders are mentioned in the 13th century¹³ as well as the first communities, for example, in Devín, Banská Štavnica, Šastín or Holič¹⁴. Historian H. Gold, mainly on the basis of period Jewish sources, claims

was forming... no later than 6th or 7th century AC. Slovak people encountered the Jewish traders, who had, since the first century, accompanied the Roman legions, first as slaves and then as traders”.

⁶ Some authors, such as Hradská, question the older permanent settlement “through the area of Slovakia up to the north, there were important business routes which Jewish traders took; however, there is no substantial evidence that they would settle in Slovakia permanently” (K. Hradská, *Židovská Bratislava*, Bratislava 2008, p. 9).

⁷ Jews are not opposed to migration as they had not had home in the past. Jewish communities are in almost every country in the world. The largest Jewish society is currently in the USA; roughly 5.9 mil. Jews (M. Keene, op. cit.).

⁸ R. Büchler, *Slovenskí Židia, niekoľko historických a sociálnych pohľadov*, [in:] *Slovenskí Židia*. Múzeum SNP, Banská Bystrica 1991, p. 7.

⁹ The Jews did not form any Jewish ethnic group for a long period of time. The establishment of Jewish society in Slovakia was the result of the migration, which started in the middle of the 17th century.

¹⁰ D. Veselý, *Dejiny kresťanstva a reformácie na Slovensku*, Bratislava 1998, 186 p.

¹¹ This fact is supported by the Mohučská Commemorative Book, which depicts the martyrs from the times of Crusader campaigns somewhere between 1250 and 1300. It appears that there existed also Jewish religious community during the times of Rabbi Jonach. In the part “Pressburg martyrs, rabbi Jonach and companions”, other generations are coldly and clearly announced that during the first three historical pogroms in Europe, bloodshed occurred here, too. However, nothing can be found about the date of this event. In: H. Gold, et al., *Židia v Bratislave v minulosti a súčasnosti*, Bratislava 2010.

¹² J.A. Jelínek, *Židia na Slovensku v 19. a 20. storočí*. I. časť, Judaica Slovaca, Bratislava 1999, p. 10.

¹³ H. Gold, et al., op. cit., p. 19.

¹⁴ K. Hradská (op. cit., p. 10) also claims that the Pressburg Jews were first mentioned in the code *Menor* from Mainz.

that an important Jewish community existed here in the middle of the 13th century. Both in Bratislava and Nitra, a considerable amount of Jews, who were defended in a solidary way by Slovak people, was apparent. Párovce pri Nitre were labelled in 1113 as “*Mons Juderoum*” (Jewish mountain) and in 1248 “*Castrum Judeorum*” (fortified Jew settlement).

When the population in Horné Uhry was decimated, the first Hungarian kings supported newcomers and all “guests” of various ethnic origins. They specifically respected the Jews and made use of their services. In the course of time, many Jewish communities were founded (Trnava, Topoľčany, Trenčín, Devín, Banská Štiavnica, Šaštín, Holíč, Skalica, Prešov) and their number had been increasing. Favourable climate was the reason that larger groups of Jews came to Slovakia also from Austria and Germany and some Jewish families came from Poland. In the 13th century, several Jews even earned the title of nobility, such as Comes Tekka Iudaeus. The rulers appreciated their hard work and diligence; however, the newcomers started to fall out of the favours sequentially. The status of the Jewish immigrants improved during the reign of Ondrej II. (1205–1235), who besides the benefits for Jewish people also appointed some Jews and Saracens as advisors¹⁵. Despite the Church disfavour, which acted against the Jew religion since they considered the expansion of this Jew religion to be a threat, the Jews were supported also by the next king. King Béla IV (1206–1270) issued a decree of Jews’ rights in Hungary in 1251, which meant that the Jews had become the subjects of a king with their own rights and responsibilities. Moreover, the king appointed Jew Henul as his chancellor and pledged the Komárno castle with its revenues to Jew Wolfel and his sons. After that, the Jews lived calm and peaceful lives for more than a hundred years and their communities had been developing in Slovakia¹⁶. However, the situation had worsened in the second half of the 14th century. Opinions of rulers would often change and King Ľudovít I (1342–1382) expelled all the Jews from Hungary in 1360¹⁷. The situation had similarly changed in other European countries too.

Being different has always been the most frequent source of misunderstanding and intolerance¹⁸ in the world. Hence, the significant differences in way of life, religion and culture were also the reason that indigenous people, taking the favourableness of social situation into consideration, accepted the newcomers

¹⁵ The favour of the ruler was represented also by the support of intelligence, since he was surrounded by the Jewish people. Archbishop of Esztergom Robert (1226–1239) threatened to lay them under an interdict, if the Jews are not removed from offices. He had jurisdiction over nearly whole Slovakia and he put a catholic curse on the Hungarian Kingdom. When the King promised rectification, the curse was cancelled. D. Veselý, *Dejiny kresťanstva a reformácie na Slovensku*. Bratislava 1998, p. 13.

¹⁶ M. Marek, *Národnosti Uhorska*, Trnava 2011.

¹⁷ For example the Jews expelled from Bratislava settled in the nearby Hainburg and as early as 1367 came back to Bratislava and were returned their possessions.

¹⁸ Z. Bauman, *Modernost’ a holocaust*, Bratislava 2002.

contradictorily. Several negative trends against the Jewish culture, but mainly against the Jews themselves, occurred due to several reasons¹⁹. As has been already mentioned, the most formidable barrier was caused by the Church disfavour. Later, however, pragmatic and economic reasons also came into being since the Jews efficiently competed with the native people with regard to trade²⁰. Thus, the relationships deteriorated primarily in the period of economic decline and recession. The municipal authority of Bratislava introduced *Judenbuch* (the Jew book) in 1371, which contained the regulations about trade relations between the Jews and the Christians²¹. Generally, the broad public – ordinary people, reacted more favourably in comparison to the representatives of the ruling and Church circles.

Religious consolidation of the Jewish associations in the western part of the Horné Uhry terminated before the end of the 18th century since the migration of the Jews from Moravia, Bohemia and Austria stopped²². It is important to mention that this happened sooner in comparison to the communities living in the eastern part of Horné Uhry (today's eastern Slovakia). It was also due to the gradual equality of legislative conditions²³ why the Jews lived contentedly. They inclined more towards the Hungarian and German language and were loyal to the monarchy. Hence, they accepted the establishment of the first Czechoslovak Republic with discomfiture, but they sequentially adapted to the new social conditions.

2. Jewish organisations in Slovakia

Organisations and associations were established due to pragmatic reasons and focused on the support of various groups of population. Such organisations were found in times when both individuals and groups could not count on the support of official institutions in the country. The Jewish community had learnt,

¹⁹ We could be dealing with the century of oppression, persecution and subsequent discrimination, segregation, even inclusion (P. Salner, op. cit.; B. Róna, *Holokaust po slovensky*, Bratislava 2000; Keene, op. cit.; V. Cabanová, *Školská inklúzia v kontexte prehlbujúcich sociálnych nerovností*, "Acta humanica" 2 / 2006 : Rovnosťou príležitostí k sociálnej inklúzii, p. 16–22.).

²⁰ Unfriendliness towards the Jews is connected with their diligence, entrepreneurial spirit and the ability to trade. Later, however, the rulers of various areas found out how much they had lost due to the absence of Jewish population and they started to call them back (H. Gold, a kol., *Židovská náboženská obec v Bratislave v minulosti a súčasnosti*, Bratislava 2011).

²¹ M.S. Ďurica, *Jozef Tiso a Židia*, Bratislava 2008, p. 9.

²² R. Büchler, *Sociálne trendy v slovenskom židovstve*, [in:] *Slovenskí Židia*, Múzeum SNP, Banská Bystrica 1991.

²³ Joseph II of Austria issued the Patent of Toleration – the Jews were allowed to settle in towns and in the country. Citizen equality of rights (1867) and religious equality of Jewish religion (1895). See: J.A. Jelínek, *Židia na Slovensku v 19. a 20. storočí. I. časť*, Judaica Slovaca, Bratislava 1999, p. 9–13.

during this period of diaspora, how to be self-sufficient and demonstrated a high degree of cohesion and mutual support. This cohesion and togetherness in difficult times only confirmed both the unity of Jews and the strengthening of their religious life²⁴. The Jews showed a strong inclination towards organizing themselves and to creating new organisations, primarily due to somewhat complicated historical experiences.

The missions of these organizations were highly important to the Jews. Apart from enabling the Jews to be active, the organizations also supported their activities and developed the spirit of solidarity and togetherness. Some organizations were big in numbers and some communities had a so-called mass membership²⁵.

The Jews had already been developing societal activities in the 18th century²⁶. Societal activities for the support of the community were developed in the 19th century. Austria-Hungary ceased to exist and new countries were formed – the Czech nation, Slovak nation and Carpathian Ruthenia. Cultural tradition of Austria and Germany prevailed in Bohemia and Moravia. Jews who stayed in Carpathian Ruthenia under difficult economic conditions remained faithful to Jewish culture, which had its roots in Poland and was connected to rabbis and Chassids. The interwar period was the period of stabilisation of the Jewish communities; the Jews lived peaceful lives and were developing rich community activities²⁷. “The Jews underwent radical changes due to the long-term separation from Jewish centres during the establishment of the First Czechoslovak Republic”²⁸. This contributed towards the mutual togetherness.

“Cultures of the west and the east were present in Slovakia along with the cultures of Slovak revivalists from the 19th century. The influence of Hungarian culture was recognized in the south of the country whereas the Polish culture was detected in the northeast”²⁹. Modern Jewishness is connected with urban culture. Due to the trends of the first Czechoslovak Republic, the Jews were concentrated in larger towns and migrated from the eastern part of the country to larger towns in the west³⁰. The Jews primarily settled in the western part of to-

²⁴ Belongs to one of the very few traditional religions, which keeps traditions alive and these traditions are applied in modern times, which are typical of undermining the faith and questioning the traditional values of life (for further information, see M. Keene, op. cit.).

²⁵ K. Hradská, *Židovská Bratislava*, Bratislava 2008, p. 165.

²⁶ There are 19, mainly religious, but also educational, cultural and political institutions in the listing of the Jewish communities since 1871 (Landa in: P. Salner, *Židia na Slovensku medzi tradíciou a asimiláciou*, Bratislava 2000).

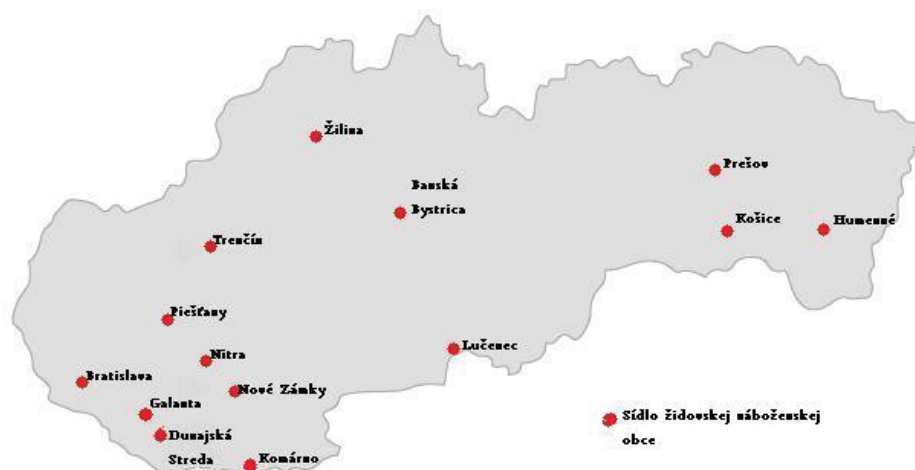
²⁷ Which came to an end when the fascism took over. Mass anti-Jew propaganda completely changed public opinion along with political thinking of that time. This resulted into the termination of Jewish organisations and Jewish culture in Slovakia. The end of Jewish Bratislava of that time was inevitable.

²⁸ R. Büchler, op. cit., p. 10.

²⁹ A. Nir, *Chodníčky v ohnivom kruhu*, edícia: Judaica Slovaca, Bratislava 1994, p. 13–14.

³⁰ R. Büchler, op. cit., p. 11).

day's Slovakia, but they also had their organisations in other parts of the country, which were closely connected with the ones in Pressburg. During the democratic activities in an interwar Bratislava, the Jewish community does not close itself into the family privacy but, conversely, demonstrated an interest to participate in running the whole society³¹. This clearly shows that this very characteristic that Jews had provided the basis for creating Jewish organizations. The Jews have always respected and followed their traditions³². By means of religion and faith, the Jews penetrated each part of societal life of the community. Thus, it is nothing to be surprised at that mainly the Jewish religious communities played an important role concerning the establishment of Jewish organisations in the Czechoslovak Republic of that time. According to P. Salner, these favourable conditions resulted in a rich, institutional and informal societal life and the Jews participated actively in this life³³. From the point of view of their activities, one can distinguish various religious organisations, associations and various supporting and charity organisations³⁴. The following map demonstrates where religious communities were formed and still exist nowadays:



Organisations kept their members (members of religious community, women and the youth) active and as such occupied a substantial role with regard to the social care, health care, education, development of physical condition, or social inclusion. Moreover, they helped poor families, children, orphans, widows and the elderly.

³¹ P. Salner, *Mozaika židovskej Bratislavy*, Bratislava 2007, p. 46.

³² K. Hradská, *Židovská Bratislava*, Bratislava 2008.

³³ In: P. Salner, op. cit.

³⁴ Information about Jews is gathered from the period magazines, minutes, but also from police records.

Jewish communities, and later some larger organisations, were responsible for keeping the organisation functional and providing material security. Particular organizations had already had certain amount of money at their disposal, which was mostly obtained from patrons. It is remarkable that some of the organizations only had little expenses in comparison to the possessions they had. Jewish charitable organizations were either orthodox and neological at the same time or exclusively orthodox.

Organisation *Chevra Kadisha* (Saint brotherhood) acted as a voluntary group in some places³⁵. Mostly, however, it functioned as a funeral organisation which supervised funeral ceremonies, so that everything went according to the traditional Jewish customs. The organisation also took care of a burial ground. After a funeral, they tried to cheer the bereaved, they prepared the first food and provided prayer quorum during the first days of the deepest grief. Due to the significance of these ceremonies in a life of each Jew, funeral brotherhoods could be found approximately in the 14th century in larger European Jewish communities with proper statutes. In connection with this, H. Gold claims: "Our orthodox *Chevra Kadisha* was founded in the 80s of the 17th century and arises from the statutes of Prague *Chevra Kadisha*, which was established in 1562 by Eleasar Askenazym"³⁶. Activities of this organisation did not focus merely on funeral supervision, but also supported individuals who were socially at risk and maintained the functioning of other organisations and associations. They had to visit the ill, act as carers, help with the confessions of sins and say prayers for the dead. According to the statutes of Jewish communities, every community was advised to have its own *Chevra Kadisha*³⁷. The members of this organization were called "Mitasekin" or "Gomle chassodim".

To be a member of this organisation was an honour for everybody. Thus, each organisation of this type kept a record concerning the names of its members and contributors along with every resolution connected with statutes of organisation as well as the important documents regarding the activities of this organisation. Gradually, records, resolutions, statutes and documents contained more and more data and were also amended. The exact date of the establishment of *Chevra Kadisha* in Bratislava is impossible to set. The first written record in the book is from 1696. It is interesting that *Chevra Kadisha* had 335 members in 1934³⁸. Financial means were obtained from various sources; apart from the support of patrons, the organisation got the money from membership fees, gifts or cemetery fees³⁹.

Poal Zedek was established in 1831⁴⁰. The main aim of this organization was to support the Jewish spirit and the Mishna method of teaching in terms of the soul sal-

³⁵ P. Frankl, *Židia v Žiline*, Žilina 2008, p. 499.

³⁶ H. Gold, a kol., *Židia v Bratislave v minulosti a súčasnosti*, Bratislava 2009, p. 49–50.

³⁷ Ibid.

³⁸ P. Frankl, *Židia v Žiline*, Žilina 2008, p. 96.

³⁹ Dudeková, in: www.dejiny.sk.

⁴⁰ H. Gold, a kol., *Židia v Bratislave v minulosti a súčasnosti*, Bratislava 2010, p. 120.

vation of deceased members during the mourning year. Poal Zedek also supported poor and ill members. Rabbi Judah Löw ran this organisation for 56 years⁴¹.

The main aim of *Menachem Avelim* was to provide support for people in mourning days, when the families were short of money. Chatam Sofer was its founder. The chair of this organization was Moše Gelber, vice-chair Juda Grünwald and controller Lazar Rosenber. The seat was on Schulhof 4⁴².

The aims of *Pikuach Nefesh* (founded in 1701) were to help people in need. As a charity organisation, it focused on procuring medical aids and instrumentation. The members of the organisation transported the ill to the hospital, provided for treatment, offered contribution towards treatment and sometimes transported doctors to the seriously ill ones. Persons in charge of this organization: Simon Grünhut, Hugo Gross and Max Jellinek⁴³.

Ahavat Chaverim organization was established in 1908⁴⁴ to support its members in situations such as giving birth, death, or marriages. Besides its main activities, the organization was involved in the distribution of wood, coal and clothes to the poor in winter months. The organization had approximately 450 members. Being a leader of this organization for 20 years, Josef Luzzato was elected as an honourable chair. During its existence, the organization had distributed 150,000 Czech crowns. The seat was on Židovská Street no. 26.

The only goal of *Dobročinnost'* organization (1903)⁴⁵ was to provide interest-free loans for small traders and self-employed people. The organization enabled the beginners to set up workshops. The finances were sought within all the circles of Jewish community in order to demonstrate the typical Jewish sense for charity and work connected with various financial difficulties. The chair of this organization was Emil Popper and vice-chairs were Abg. Dr. Julius Reisz and Mortz Waservogel. The seat was on Lorenzertorgasse 11 (Laurinská Street in Bratislava of that time). This organization is also typical of positive contribution to Jewish population.

Jerucham Jossim (Boy's orphanage) was established when cholera spread to new places in Pressburg and many Jewish families lost either their breadwinner or both parents. This resulted into the increased number of widows and orphans in the Jewish community. Having reacted to this issue, the main Rabbi Moše Schreiber, with the help of the citizens, established boy's orphanage. At first, orphans were supported by financial aid and then they were given rooms in a big house next to the synagogue, where 10 orphans were placed. A foster parent

⁴¹ After Judah Löw died, his son Samuel Löwy and profesor Max Österreicher took his place. The organisation premises were on Fruchtplatz 2 (today's Kollárovo Square) (for more information, see: H. Gold, *Židia v Bratislave...*).

⁴² H. Gold, *Židia v Bratislave...*, p. 132.

⁴³ The Office was on Schulhof 4.

⁴⁴ H. Gold, *Židia v Bratislave...*, p. 134.

⁴⁵ Ibid.

took care of these orphans⁴⁶. Holding a celebration to mark the 100th anniversary of this organization, Israeli orthodox religious community gave them a plot of land, where they later, using the gifts of Jewish people, built a modern boy's organisation. When the orphans finished their elementary education, they were placed to town school or to Jesode Hator School. Thus, they were provided with education according to their abilities. The organization also provided accommodation for grown-up orphans⁴⁷.

Girl's orphanage was established by Dr. Leopold Stein, Dr. Moritz Passner, Antonie and Ignaz Leitersdorf and M.C. Bettelheim⁴⁸. The organisation is also mentioned in Grünsfelda's list⁴⁹. They bought a two-storeyed house, where 8 orphans were raised. After completing the elementary education and town school, these girls were employed as officers, seamstresses and other positions which were only suitable for Jewish girls.

Organisation for the Support of Widows and Orphans and Ezra – Organisation in Need⁵⁰ – both were of a charitable and socially-nursing character: they helped the poor, widows and orphans by means of regular financial support (monthly support and holding a lease). Ezra organisation, in comparison to the former one, provided material support (fuel, clothing etc.), but also medical, financial and law support. Both organisations had a broad base.

Israelite Old People's Home – the beginning of this organization dates back to April 18, 1869, when Benedikt Freistadt returned to his birth place and arranged a Jewish meeting. The following appeal was issued: "We have gathered here today to establish the Israelite Old People's Home and we declare willingness to provide a contribution towards the foundation of this community and we will also pay an annual contribution, the amount of which will be determined later. We will also, with gratitude, accept even the smallest gift"⁵¹. This appeal was successful. However, the founder had never experienced the fame and expansion of the old people's house. He died in 1883, but in 1879, he succeeded in persuading the great philanthropist Isrel Abraham to donate 6,000 florins. One of the first founders was Chevra Kadisha with the donation of 4,000 florins. In 1888, Herman Steiner submitted a proposal of realisation; it was, however, realized in 1894, when the founder and a chairman of orthodox community Joel Wolf, after the resolution of municipal community on November 2, 1892, paid himself 7,510 florins for a house on Maria Theresa Street (today's Židovská

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ There were approximately 30 beds, a dining room, a study room, room for the ill, bathroom, prefect room, administration office, caretaker office, two workshops, store rooms, and there was central heating too (H. Gold, *Židia v Bratislave...*, p. 126).

⁴⁸ For more information see: *ibid.*

⁴⁹ P. Salner, *Židia na Slovensku medzi tradíciou a asimiláciou*, Bratislava 2000.

⁵⁰ *Ezra* organisation had roughly 700 members.

⁵¹ H. Gold, *Židia v Bratislave...*, p. 127.

Street no. 50) and thus created the Foundation House of Joel Wolf. The old people's home was ceremonially opened on August 18, 1894 and they accepted 8 elderly people out of 16 requests. Therefore, 20 year-old dream of the founder came true⁵². Since the beginning of this organization, they had taken care of 230 elderly people. In 1931, additional storey was added due to the further requirements from applicants with regard to spatial issues⁵³.

*Jewish central social care*⁵⁴. This was an organization that used to help all the poor people, who were not provided with help from other organizations. Subsequently, a proper record keeping about all the ill and all the poor was done. The organization's task was to ensure everyone would receive help and receive it in the same extent, so that it would not happen that some poor and sick were supported and some were not. Consequently, this aid was divided among individual poor and ill people depending on how much they needed it and depended on it.

Jewish Nursery School (Jewish protectory). This organization was founded in 1891⁵⁵ by Tedesco Foundation; Herman Tedesco⁵⁶ was the head of the organization. After his death it was his family which supported the whole Pressburg Jewish community.

*WIZO*⁵⁷. Out of the numerous women's organizations from the interwar era, this one was an international one with branches in numerous Slovak towns. Also, other smaller organizations were being founded in order to support Jewish girls and women, such as *Jewish educational institution for nurses*⁵⁸, *Jewish girl's organization* and *Organization for wedding the brides*. The first one existed for only 3 years, the second one's goal was to provide clothes for children and support poor families. The third one was based on financing weddings of poor young girls.

Jewish organization for clothing the children. On the initiative of Josef Frankl, the organization was established in 1928⁵⁹ in order to provide support for poor children. It involved 250 members of all society classes of Jewish popula-

⁵² Ibid., p. 127–128.

⁵³ When the storey was completed, there were 35 rooms, 70 beds, a large dining room and 4 bathrooms. Július Kann made the completion of the storey possible. Max and Mariska Neumann gave the old people's home a house on Palisády no. 48 on 11th April 1915 (ibid.).

⁵⁴ The head of the organization was its founder – Dr. Julius Reisz, who achieved, with the help of prominent Jewish society, considerable success in terms of organization activities. The separate part which dealt with the ill Jews also existed within the organization. Dr. Theodor Reisz was responsible for this department along with the support of the board of Jewish movements and organizations. The people who could not be taken to a Jewish hospital were supported by the Jews in terms of medical help or being given the proper medicine (H. Gold, *Židia v Bratislave...*).

⁵⁵ K. Hradská, op. cit., p. 165.

⁵⁶ After his death in 1844, he bequeathed 12 million guilders to his family.

⁵⁷ Ženská medzinárodná sionistická organizácia, see P. Frankl, *Židia v Žiline...*

⁵⁸ During its three years of existence, it helped only 3 women find a job (see H. Gold, *Židia v Bratislave...*).

⁵⁹ Ibid., p. 135.

tion. Its main goal was to clothe children. This resulted in a total number of 258 fully or partially dressed children in winter clothes. The organization used annually approximately 15,000 Czech crowns for these purposes.

Girl's group *Agudas Jisroel*⁶⁰. The aim of this organization was to support poor children in winter seasons. They provided clothes and warm underwear for such children in need. For instance, anaemic children were sent to a spa for a recovery. At the same time, girls were being prepared for taking care of the ill and the needy by visiting the ill in hospitals and providing them with refreshment.

Toras Chessed was established in 1852⁶¹ on the initiative of the farewell speech of the rabbi Chajim Sofer, when he left Bratislava. It aimed to support education. The organization received a gift of 42,000 guilders in form of a lottery ticket from Fanny Sonnenfeld which won the main prize. Using the gift, the organization was able to provide the Torah disciples and rabbi candidates with weekly guilder allocation since they had successfully completed their education⁶².

Malbuš de bachurim and *Mensa De Bachurim* focused on education and pupils at schools. These two organizations took care of education and provisions, particularly by trying to provide education to children from poor families. The former discreetly supported the pupils of public rabbi school, again, especially the poor ones. They were given namely clothing so that they have something to come to school in. The latter also focused on providing food for poor pupils. As they were public school pupils, they received lunch and dinner from the organization. One part of food support was free and the other part was for a low amount of money the pupils had to pay. This amount was lowered and more pupils could afford to pay for it. The organization's activities were financially supported, by means of which they were able to obtain a canteen but also money for kind. The aim of *Chevra Gedaulo de bachurim* was the procurement of free food for the pupils of Yeshiva. The poor pupils were given breakfast and coupons for lunch and dinner.

Makabi sport club. This club was founded in 1912, when several young Jews decided to compete in sport also with other nations. These Jews included: Robert Neumann, Isidor Seidler, Ludwig Beck, Jakob Grünhut, Josef Pollak, Emil Kurzweil, Josef Mayer and Julius Falk.

Makabi youth organization. It was established in Bratislava in 1912, however, in Žilina only in 1931. Its focus was wider, although the sport club was

⁶⁰ The group was founded by Jakob Joel Braun, A. Schreiber, Rosa Schlenger, Lazar Kohlmann, Philipp Benedikt, Juliska Grünsfeld and Janka Soffer. The honourable president of the group was the wife of the main rabbi A. Schreiber and the vice-president was Rosa Kohlmann. The Office of the organization was on Zochová Street 3/B in Bratislava then.

⁶¹ H. Gold, et al., *Židia v Bratislave...*, s. 119.

⁶² *Toras Chessed's* seat was on Kapucínska Street no.7. Being an important Jewish organization it is at Jozef Grünsfeld's registry of organizations from 1932, see P. Salner, *Židia na Slovensku medzi tradíciou a asimiláciou*, Bratislava 2000.

significant, as the main mission of the organization was to reinforce the physical robustness of the Jewish and consolidate the morals⁶³ of the Jewish youth. The following types of sport were involved in the sport club: tennis, swimming, box, football, wrestling, track and fields, fencing and ping pong. The club was able to win the Slovak national title in wrestling. The organization *Hakoach* was of a similar nature. The sport club was gradually creating conditions for its activities. Consequently, a tennis stadium and a corresponding stand with seats was built.

Most organizations and communities were established in Bratislava first, but *Jewish youth organization's* (1899) first place of work was in Kežmarok. Karpathen-Post acknowledges with pleasure: "The youth which up to now was forced to look for entertainment in public joints can find pleasant and useful activities in the rooms of the organization now. The large attendance at scientific meeting that take place every week suggests that one can find understanding, spiritual striving for real love and enthusiasm for history and literature among the members of this organization"⁶⁴.

Hašomer Hacair youth movement was highly active in the cultural sphere during the years of the First Czechoslovak Republic, "the Jewish Solidarity was adapting to new reality"⁶⁵. The movement was of a leftist orientation, members were organized, wearing blue shirts. It was the Jewish young men from Poland, crossing Slovakia on their way to Palestine, who helped establish Zionist youth movement which, using the scouts methods, aimed at raising the young. The name of the movement was Hašomer (the guardian). They merged with the Kadima (forward) movement from the Carpathian Ruthenia. The new unified movement was called Hašomer Kadima. The movement requested their members to be ready for the life in Palestine. Creative methods, which emphasized the living in nature and fighting for justice and friendship, were implemented. Between the two world wars, the movement operated five kibbutzim, whose members settled in Palestine. Its name changed to *Hašomer Hacair* in 1928.

After the liberation, the movement restored its activity; it created homes for the youth of the street, whose dominant members were children. These children came back from the camps without parents. The movement operated kibbutzim, whose members went to Palestine and retraining centres were also established. Two kibbutzim were found in Palestine – kibbutz Šomrat and kibbutz Lehavot Chaviva. However, the groups from Hašomer Hacair from the Czech Republic and Slovakia also lived in many other kibbutzim.

With the help of Jewish religious community and existing Jewish social institutions and associations, the organization was able to achieve a notable success within helping others⁶⁶. After the end of the democratic regime a lot of its

⁶³ P. Frankl, op. cit., p. 105.

⁶⁴ N. Baráthová, *Židovská komunita v Kežmarku*. [online], [2014-10-02]. Available at: <http://www.ecavkk.sk/texty/zidia%20v%20Kezmarku.rtf>.

⁶⁵ A. Nir, op. cit., p. 13–14).

⁶⁶ H. Gold et al., *Židia v Bratislave...*, p. 138–139.

members moved to Israel, therefore, the movement stopped its activity as there was not anybody to lead it and support it anymore. Up to its dissolution Hašomer Hacair fought for freedom and justice and had been promoting these ideas for almost 28 years. The organization impacted the history of the Czechoslovak nation and its thinking by their ideas and concepts.

Conclusion

The activity of Jewish organizations and edification they worked on were beneficial not only for the Jewish population at the time of their existence. It was also reinforcing the economic and the whole cultural development of the Slovak society. By introducing the history of Jews in Slovakia, the complex relationships and the viability of the Jewish community in Slovakia are pointed out. We paid attention to particular Jewish organizations which were found in the 18th and 19th century and which were developing their activities in the same era. They significantly fulfilled social care and educational needs of the community and they were a model for the other groups of population in many respects. Jewish religious communities still do exist in Slovakia nowadays. The central federation of Jewish religious communities unites all the religious communities in bigger Slovak towns, such as Bratislava, Nitra, Žilina and Košice up to this day. They keep and promote traditional Jewish holidays and traditions, e.g. there is an organization called Ester in Košice which tries to preserve the Jewish culture and to support the Jewish community. All these activities deserve attention and further studies since they are a part of the European cultural heritage.

Summary

This contribution provides an insight into activities of the Jewish ethnic groups in modern age with the emphasis on cultural development in Slovakia, particularly in 17th, 18th and 19th century. Our main focus is on important milestones of this community as we would like to understand the context of collective influence of Jewish culture in Slovakia in the present day. We also point out the distinctiveness of Jewish activities which were a significant factor with regard to the life of the whole Slovak society of that time. Moreover, these activities gave the uplift to Slovak culture and possibly the entire society.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.43>

Anna SZURCZAK

Otwarcie na problematykę żydowską w III Rzeczypospolitej

Słowa kluczowe: kwestia żydowska, Trzecia Rzeczpospolita, dialog.

Po długim milczeniu w sprawie kwestii żydowskiej, jakie miało miejsce w PRL-u, zwłaszcza po 1968 roku, już od 25 lat ma miejsce stałe bogacenie naszej wiedzy o polskich Żydach i analiza wspólnej przeszłości. Ukazują się liczne materiały źródłowe i naukowe, wspomnienia, literatura piękna, filmy fabularne i dokumentalne. Trwa proces przywracania pamięci, także o ciemnych kartach naszej historii. Najważniejszym ostatnio wydarzeniem jest otwarcie nowoczesnego pięknego budynku Muzeum Historii Żydów Polskich.

Polacy posunęli się najdalej w rozliczeniu swoich postaw w czasie Holocaustu, w przeciwieństwie do Ukrainy, Litwy, Węgier, a nawet krajów zachodnich. Często jednak w świecie nie łączy się Holocaustu z wiedzą o sytuacji w okupowanej Polsce, myli się powstanie w getcie z powstaniem warszawskim.

Otwarcie ekspozycji w Muzeum jest okazją do udokumentowania tysiącletniej obecności Żydów na ziemiach polskich i pokazania ich bogatej kultury materialnej i duchowej. W 2013 roku w Kaliszu miała miejsce uroczysta promocja reedycji *Statutu kaliskiego* z rycinami Artura Szyka. Ze zdumieniem można przeczytać w *Statucie*, jak wielkie przywileje przyznał książę Bolesław Pobożny Żydom kaliskim. Zostały one przez jego wnuka Kazimierza Wielkiego rozszerzone na cały teren ówczesnej Polski i obowiązywały przez 500 lat.

Pamięć o obecności Żydów na ziemiach polskich została zdominowana przez wiedzę o Holocaustie. Dobrze więc, że Muzeum Historii Żydów Polskich ukazuje dzieje koegzystencji obu narodów od średniowiecza do współczesności; placówka ta jest jednocześnie centrum edukacyjno-kulturowym prezentującym unikalność żydowskiej kultury w kraju, nazywanym *Paradisus Judeorum i Polin*.

To paradoksalne, że kiedy odchodzą ci ostatni, pamiętający wspólną obecność w Polsce, została zgromadzona tak ogromna wiedza dokumentująca obecność Żydów w Rzeczypospolitej, ich losów przed i po 1945 roku. W XXI wieku ukazało się wiele epokowych prac naukowych i wspomnień, np. biografii Janusza Korczaka, Marka Edelmana, Juliana Tuwima i Jana Brzechwy.

W PRL-u mówiło się o 6 milionach ofiar faszyzmu, nie precyzując, ile wśród nich było narodowości żydowskiej (zginęło ponad 90% z 3300 tysięcy Żydów polskich). Zatarła się pamięć o wspólnej przeszłości. Z kolei w Izraelu Żydzi nie wiedzą, że w czasie II wojny światowej ginęli również Polacy. Na Holocaust spadła zasłona milczenia. Nie mówili o nim ocaleni, ponieważ było to dla nich zbyt bolesne, a w Izraelu – niezrozumiałe i wstydliwe, U świadków występowała silna potrzeba zapominania, czasem poczucie winy oraz nieświadomość skali zjawiska. Nie mówiło się też o Żydach w kontekście historycznym, np. postaci i poglądy nowatorskiego pedagoga Janusza Korczaka (zasada nietykalności dziecka, samorządności, aktywności wobec zastanego świata) i pisarza cenionego w świecie były wspomniane rzadko. Obraz jego śmierci w getcie miał zastąpić refleksję nad jego życiem i dziełem. Rok 2012 ogłoszono w sejmie Rokiem Korczaka. Jego biografia opracowana przez Joannę Olczak-Ronikerową¹ zmieniła całkowicie obraz „starego doktora”, którego rodzice należeli do pokolenia „polskich Izraelitów” wierzących w idee żydowskiego oświecenia, byli polskimi patriotami, przyczynili się do rozwoju ekonomicznego i cywilizacyjnego kraju; Kronenbergowie, Toeplitzowie, Wawelbergowie wspierali moralnie i finansowo polskie powstania, tworzyli polskie instytucje i banki, utrzymywali czasopisma. Wierzono wówczas, że wykształcenie, odejście od religii i tradycji żydowskiej zrówna ich z Polakami. W latach osiemdziesiątych XIX wieku nastąpił zanik polsko-żydowskiej solidarności, zaczęły się inspirowane przez Rosję antyżydowskie pogromy. Okazało się, że zasymilowani Żydzi są gorzej traktowani od tych separujących się od polskiego społeczeństwa. Korczak uważał się za Polaka żydowskiego pochodzenia. Nie znał jidysz, przez całe swoje życie próbował realizować model podwójnej tożsamości. Olczak-Ronikerowa odtworzyła jego skomplikowaną, wielowymiarową osobowość i biografię neurotyka. Korczak, studiując medycynę, pisał teksty publicystyczne i literackie², a wkrótce porwała go pedagogika, bo sądził, że można zmienić świat poprzez reformę wychowania. Jako lekarz wojskowy był w 1905 roku świadkiem straszliwego zamętu rewolucyjnego, masowych śmierci i demoralizacji armii na Dalekim Wschodzie. Widział dramat milionów bezdomnych, osieroconych dzieci. Po powrocie zamieszkał w internacie Domu Sierot na Krochmalnej, gdzie wprowadzał nowoczesne metody pedagogiczne. W tym swego rodzaju laboratorium psychologiczno-pedagogicznym uczył samodzielności, samorządności i odpo-

¹ J. Olczak-Ronikerowa, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2012.

² Tekst Janusza Korczaka *Nędza Warszawy* otwiera *Antologię polskiego reportażu 100/XX*, Czarne 2014.

wiedzialności. Jego wychowankowie redagowali pierwsze w świecie pismo dla dzieci. Korczak uprawiał pracę pisarską i wygłaszał radiowe pogadanki. Wspierała go Stefania Wilczyńska, współpracował też z Maryną Falską, która także prowadziła Dom Dziecka. W czasie II wojny Korczak chodził w mundurze kapitana wojska polskiego i odbywał jałmużnicze wędrówki po mieście, prosząc i żądając wsparcia dla podopiecznych. Ciężko chory, próbował realizować w getcie przedwojenny regulamin, aby zapewnić dzieciom komfort psychiczny.

W lipcu 1944 roku powstała w Lublinie Żydowska Komisja Historyczna powołana przez Centralny Komitet Żydów, przekształcona w 1947 roku w Żydowski Instytut Historyczny, ukazywało się około 70 żydowskich gazet i czasopism. Problematyką żydowską zajmowała się również Główna Komisja do Badania Zbrodni Hitlerowskich. W tym samym czasie następuje masowy exodus Żydów do nowo powstałego państwa Izrael lub do innych krajów, spowodowany lękiem o przyszłość, nawet o życie (wydarzenia w Kielcach), brakiem perspektyw i niechęcią do życia na cmentarzu, jakim dla niektórych stała się Polska.

W 1949 roku zaczął się w Polsce stalinizm i nastąpiły ogromne zmiany polityczne. Zlikwidowano organizacje żydowskie i prasę. Po październiku 1956 zmieniła się nieco sytuacja, wypuszczono z radzieckich łagrów więźniów, w tym 18 tysięcy Żydów, ale kwestia żydowska była nadal drażliwa. W tym czasie wyjechało z Polski około 40 tysięcy Żydów.

W podręcznikach i publikacjach zacierano różnicę między polskim a żydowskim losem w czasie wojny. Podkreślano pomoc Polaków dla Żydów, a wkrótce przestano o Żydach mówić i pisać. Jak pisze Szewach Weiss: „Przez dwa pokolenia nie było dialogu żydowsko-polskiego ani polsko-żydowskiego, co dziś utrudnia przyjęcie prawdy historycznej i wyrzeczenie się stereotypów”³. Do roku 1989 tematyka żydowska była wyciszana, ograniczana przez cenzurę, manipulowano nawet wiedzą o Auschwitzu, miejscu, gdzie ginęli przede wszystkim Żydzi. Działały odgórne i oddolne mechanizmy fałszowania i zacierania pamięci. Nawet ludzie wykształceni nie wiedzieli o Jedwabnem, pogromie kieleckim, działalności „Żegoty”, Irenie Sendlerowej, Henryku Sławiku oraz o innych *sprawiedliwych*. Wiedza o historii najnowszej była reglamentowana lub nieznamna, a stosunki z Izraelem zostały w 1967 roku zerwane. Dopiero za czasów pierwszej „Solidarności” zaczęto przywracać historyczną pamięć. Stan wojenny zahamował proces wypełniania „białych plam”, ale istniał już drugi obieg. Odrodził się ŻIH.

W III Rzeczypospolitej nastąpiła erupcja zainteresowania kulturą żydowską i judaizmem oraz fascynacja literaturą i filmami o tematyce żydowskiej. Inspiracją stały się powieści laureata Nagrody Nobla – Izaaka Bashevisa Singera, tworzącego w języku jidysz, który ukazywał świat polskich Żydów przed Zagładą, filmy *Skrzypek na dachu*, *Europa, Europa* Agnieszki Holland, nagrodzony Złotą

³ Sz. Weiss, *Między narodami*, Poznań 2008, s. 23.

Palumą i Oscarem *Pianista* Romana Polańskiego oraz filmy dokumentalne Marcela Łozińskiego, Jolanty Dylewskiej, Marii Zmarz-Koczanowicz i Agnieszki Arnold. Pojawiło się wiele książek autorstwa „dzieci Holocaustu” mieszkających w Polsce oraz w Izraelu. Oprócz znanych wcześniej tekstów Hanny Krall i Henryka Grynberga ukazały się utwory Michała Głowińskiego, Romy Ligockiej, Idy Fink, Szewacha Weissa, Wilhelma Dichtera. Miriam Akavii oraz Irit Amiel. Zaczęło działać Stowarzyszenie Dzieci Holocaustu, które wydało pięć tomów wspomnień⁴.

Wielką rolę w zmianie postawy wobec Żydów odegrał Jan Paweł II, który nazwał Żydów „braćmi starszymi w wierze”. Między chrześcijanami i żydami został nawiązany dialog. Obecnie działa w Polsce kilka gmin żydowskich. Na uniwersytetach podjęto studia nad historią Żydów w Polsce. Zaczęło się odgrzebywanie pamięci, szukanie zasypanych śladów życia i kultury żydowskiej. W Krakowie, w dawnej dzielnicy żydowskiej Kazimierz, odbył się już XXIII Festiwal Kultury Żydowskiej. W wielu miastach i miasteczkach, np. w Chmielniku, organizuje się Dni Kultury Żydowskiej. Zbiera się nieliczne pozostałości kultury materialnej, które Niemcy pedantycznie niszczyli, zwłaszcza na terenie Pomorza i Wartygau, gdzie palili synagogi, niszczyli macewy, aby zginęła pamięć o Żydach. Obecnie młodzież porządkuje żydowskie cmentarze, które dla Żydów są miejscami świętymi. Odrestaurowano synagogi, np. na krakowskim Kazimierzu, w Sejnach, Tykocinie, Włodawie, Zamościu, Ostrowie Wlkp. itp. Jest ich około 800, tylko nieliczne należą do gmin żydowskich, bo Żydów na prowincji prawie nie ma. W pozostałych mieszczą się muzea, biblioteki i domy kultury. Odtwarza się zapomnianą wielokulturowość Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Zintensyfikowane zostały badania, nie unika się tematów drastycznych, często nieznanym nawet historykom, o pogromach, szantażystach, donosach do Gestapo, czystkach i wypędzeniach w 1968 roku. Zajmuje się tym Centrum Badań nad Zagładą Żydów w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Świadomość, że w czasie wojny niektórzy Polacy rabowali mienie Żydów, przyczyniali się do ich śmierci czy wręcz mordowali, czego symbolem stało się Jedwabne, budzi poczucie winy i wstydu, pragnienie moralnej rekompensaty. Najlepszym tego przykładem jest film Władysława Pasikowskiego *Pokłosie*, który wywołał ogromne emocje.

Wiedza historyczna Żydów, którzy wyemigrowali z Polski po wojnie, w 1956 i 1968, z urazem emocjonalnym, jest niepełna i często fałszywa. Polska świadomość pełna była „białych plam”, które ludzie czytający i myślący likwidują stopniowo. Wiedza o Izraelu była u nas znikoma, a przecież 6 na 12 premierów Izraela miało polskie pochodzenia; 23% laureatów Nagrody Nobla to Żydzi, w tym połowa z Polski.

⁴ W latach 2001–2013 ukazało się pięć tomów *Dzieci Holocaustu mówią...* (144 autentyczne opowieści).

Książki naukowe i beletrystyczne, wystawy, spotkania oraz imprezy wskrzeszają dawny świat, uczą, wzruszają. Mają wymiar ekspiacyjny i edukacyjny, czasem ludyczny, wzbogacają wiedzę historyczną, rozszerzają horyzonty, otwierają na inną kulturę, uczą tolerancji i empatii. Uświadamiają, że bez polskich Żydów polska nauka i kultura XX wieku byłaby prawie o połowę uboższa, a czynnik żydowski jest składnikiem polskiej historii. Uczą, że zasymilowani Żydzi znajdowali się w sytuacji wyboru między syjonizmem a komunizmem, wiernością wobec żydowskiej tradycji a miłością do polskiej kultury. Na początku XX wieku, kiedy Polska nie istniała i po II wojnie musieli podejmować dramatyczne decyzje: wyjechać czy zostać, przyznawać się do swoich korzeni czy zacierać ślady. Często podziały przebiegały w najbliższej rodzinie.

Lektura wstrząsających książek napisanych przez ocalałych z Holocaustu, które często mają walory nie tylko dokumentalne, ale i literackie, uświadamia, że w sytuacjach ekstremalnych „tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono”. Wspomnienia marcowych emigrantów przynoszą sporo wiedzy o działaniach władzy w PRL-u, o zakłamaniu, ignorancji i sytuacji psychicznej zarówno Żydów, jak i Polaków (lęk Żydów przeradzający się w paniczny strach w momentach zagrożenia, także lęk Polaków przed okazaniem im solidarności czy konkretnej pomocy).

Wiedza o tym, co się zdarzyło, została ukryta. *Kwestia żydowska*, zwłaszcza po 1968 roku, uległa wyciszeniu, Żydzi zostali wyeliminowani nawet z historii Polski, świadkowie szybko i chętnie zapominali. Młodzi z trudem mogą to wszystko pojąć, bo nie znają atmosfery i kontekstów. W tej sytuacji wiele może literatura i sztuka. One to zawierają potężny ładunek emocji, który bardziej niż suche informacje mogą się przyczynić do zrozumienia tego, co się stało z tak znaczną częścią obywateli polskich.

Amerykański naukowiec, Timothy Snyder w książce *Skrwawione ziemie*⁵ każe patrzeć na Holocaust z perspektywy sytuacji na terenach II Rzeczypospolitej i zachodniego skraj Rosji w latach 1930–1945. W kontekście totalitarnych zbrodni Żydzi są wśród 14 milionów ofiar, także wielu polskich, ukraińskich, białoruskich i rosyjskich.

Mimo upływu lat od czasu, gdy w Polsce mieszkali Żydzi, mimo Holocaustu, ciągle pojawia się antysemityzm wynikający z nietolerancji, ignorancji, bezmyślności, wpływu środowiska (historyczny antyjudajizm, antysemityzm rosyjski, zachodnioeuropejski, ludowy, antysemityzm endecki i katolicki). To echa przedwojennego antysemityzmu, ksenofobia oraz spiskowe myślenie o świecie. Pojawia się też podświadoma zawiść i przekonanie, że wszyscy Żydzi są bogaci, wszechwładni, solidarni, utalentowani i nadmiernie inteligentni. Tacy bowiem głównie przetrwali Zagładę. Nie mając ojczyzny, wiedzieli, że mogą stracić dom i wszystko, ale nie wiedzę. Nawet w getcie nauczanie było powszechne.

⁵ T. Snyder, *Skrwawione ziemie*, Warszawa 2011.

Antysemityzm jest przedmiotem systematycznych badań polskich socjologów. Z badań Ireneusza Krzemińskiego wynika, że jego poziom się zmniejsza, znika ten tradycyjny, oparty na przekonaniu, że Żydzi są odpowiedzialni za zamordowanie Pana Jezusa, ten nowoczesny jest oparty na wierze, iż Żydzi na całym świecie solidarnie rządzą kapitałem. Krzemiński zauważa, że antysemityzm łączy się najczęściej z poglądami narodowo-katolickimi⁶. Nowym zjawiskiem jest obecnie antysemityzm „stadionowy”.

Wiedza o Zagładzie na ziemiach polskich, o grzechu obojętności i nieetycznych zachowaniach niektórych Polaków w czasie wojny i później, nie jest jeszcze dokładnie „przepracowana” w świadomości zbiorowej. Paweł Śpiewak w książce *Żydokomuna*⁷ przyznaje, że Żydzi w pewnej części są odpowiedzialni za wprowadzenie w Polsce nowego ustroju w 1945 roku. Autor analizuje pojęcie „żydokomuny”, zastanawiając się, czy to fakt historyczny, czy mit antysemicki, szuka wyjaśnienia zjawiska „żydokomuny” w sytuacji społecznej i mentalnej, jaka pojawiła się wśród Żydów w Rosji na przełomie XIX i XX wieku i miała ogromny wpływ na to, co się działo na ziemiach polskich. Żydzi, zwłaszcza młodzi, zaczęli odchodzić od tradycji i religii, studiowali nauki świeckie i i uaktywnili się politycznie, co stało się widoczne w kulturze, prasie i udziale w partiach politycznych. W 1897 roku powstał Bund, liczni też byli syjoniści, którzy postulowali utworzenie państwa żydowskiego w Palestynie. W związku z tą aktywnością zaczęto Żydów oskarżać o chęć dominacji, a nawet – jak to zostało wyartykułowane w *Protokołach Mędrców Syjonu*, fałszywce spreparowanej przez carską *ochranę* – o zamiar panowania nad światem.

Za polityczną aktywność, pęd do kształcenia się, wyrzekanie się żydowskiej tożsamości płacili: nazywano ich *żydokomuną*, w czasie wielkiej czystki w 1937 roku w Rosji znaleźli się wśród katów i ofiar, 1/3 z nich rozstrzelano, zabijano inteligencję twórczą.

Mit żydokomuny popularny stał się w Polsce w 1920 roku, kiedy to kraj, który świeżo odzyskał niepodległość, musiał się bronić przed bolszewikami. Endeckie środowiska stawały znak równości między bolszewikiem a Żydem. Duży wpływ na stosunek Polaków do Żydów wywarł prawicowy polityk Roman Dmowski, który stworzył mit *Judeo-Polonii*.

Po 1918 Żydzi znaleźli się również w Komunistycznej Partii Polski (35%). Komuniści stanowili specyficzne środowisko: wiele czytali, byli ascetyczni, nie dbali o wygody, jedzenie i ubiór, wyrzekali się życia osobistego, przyjaźni. W partii nie było miejsca na krytycyzm i wątpliwości, cechowała ich specyficzna mentalność: bezgraniczna wiara w partię, fanatyzm, sekciarstwo i podejrzliwość. Nieakceptowani płacili wysoką cenę za swoje przekonania, byli izolowani zarówno od społeczności polskiej, jak i własnych tradycyjnych rodzin. Komu-

⁶ I. Krzemiński, *Antysemityzm narodowo-katolicki*, „Gazeta Wyborcza”, 20 września 2013, s. 6.

⁷ P. Śpiewak, *Żydokomuna*, Warszawa 2012.

nizm był pokoleniową fascynacją, wstępowano do partii także z powodu poczucia zbędności, biedy, braku szans. Marksizm przynosił nadzieję na zmianę oraz poczucie bezpieczeństwa. Partia dawała im przynależność do grupy i poczucie misji. Zarówno ci spolonizowani, jak i ci wywodzący się z kultury jidysz byli lepiej wykształceni niż Polacy. Jedni i drudzy odchodzili od swojej narodowej tożsamości. „Ukąszeni przez marksizm i stalinizm” żydowscy komuniści byli i ludźmi władzy, i ofiarami.

W międzywojennej Polsce wśród 32 milionów mieszkańców było ponad 3 miliony Żydów. 80% z nich uważało jidysz za język ojczysty. Najwięcej Żydów mieszkało w Warszawie, Łodzi, Krakowie, w Wilnie i Lublinie. Zajmowali się handlem, tylko 2,5 % Żydów uprawiało wolne zawody, $\frac{1}{3}$ żyła na granicy nędzy. Młodzież wyjeżdżała na Zachód, np. wybitny logik i filozof Alfred Tarski emigrował, nie widząc tu żadnych perspektyw. Partie prawicowe popierały bojkot gospodarczy i polityczny. Już na początku II Rzeczypospolitej doszło do mordy politycznego na prezydencie Gabrielu Narutowiczu, ponieważ o jego wyborze zadecydowały głosy mniejszości narodowych. To wtedy Julian Tuwim napisał wiersz *Pogrzeb prezydenta Narutowicza*, w którym oskarża nacjonalistów: „Krzyże mieliście na piersiach, a browning w kieszeni...”.

Żydzi mieli jednak w Polsce swobody religijne i wolność słowa, Tuwim początkowo był ceniony i uważany za najwybitniejszego żyjącego poetę, jednak w latach trzydziestych, kiedy rosły nastroje antysemityczne, nazywano go „gudłajskim Mickiewiczem” i atakowano. Mimo to „Wiadomości Literackie” redagowane przez Mieczysława Grydzewskiego (Gryclendera) były najważniejszym czasopismem inteligencji. Wychodziła masa dzienników w języku jidysz, kwitł teatr, kino i kabarety, organizacje społeczne i sportowe, szkolnictwo i formy wypoczynku. Przyjmowano Żydów do polskiej kultury, ale wytykano im żydowskie pochodzenie, chociaż Tuwim, Słonimski czy Leśmian nie umieliby pisać w jidysz, to był dla nich obcy język.

Żydzi byli bardzo rozpolitykowani, działali syjoniści, komuniści oraz Bund. Młodzi absolwenci szkół, którzy nie mieli przed sobą żadnych perspektyw, i lewica walczyli z kapitalizmem i nacjonalizmem, upominali się o godność i sprawiedliwość. Buntowano się przeciw tradycji i religii. Gwałtowne debaty często dzieliły rodziny, np. różne były drogi Jakuba i Adolfa Bermanów. Syjoniści przygotowywali się do pracy w kibucach i do walki (Zeew Żabotinski) o państwo żydowskie na terenie Palestyny. Najsilniejszą partią był Bund, jego członkowie uważali, że stworzenie żydowskiej ojczyzny w Palestynie jest nierealne, że trzeba walczyć o godne życie w Polsce. Cenili język i kulturę jidysz, którą odrzucali komuniści i syjoniści. Większość środowisk żydowskich była wobec komunizmu obojętna czy wręcz wroga, ale wśród aresztowanych komunistów dominowali Żydzi.

Mit żydokomuny zapoczątkowany przez *Protokoły Mędrców Syjonu* wykorzystał Hitler, kiedy doszedł do władzy w Niemczech. W 1938 roku, tuż przed „nocą kryształową”, Niemcy deportowali do Polski „polskich” Żydów.

Antysemityzm wzmacnił się w Polsce po 17 września 1939 roku, a jeszcze bardziej po II wojnie, kiedy to nastąpiła zmiana ustroju i po raz pierwszy Żydzi weszli do administracji. Wówczas często stawiano znak równości między komuną a Żydami, dostrzegano ich nadreprezentację, chociaż statystyki tego nie potwierdzały; byli jednak widoczni w kadrach kierowniczych i w UB. W czasie gdy akowców nazywano *zaplutym karłem reakcji* i zacierano pamięć o powstaniu warszawskim, powstał pomnik Bohaterów Getta, natomiast pomnik powstańców warszawskich mógł stanąć dopiero 40 lat po powstaniu. Pamiętano też, że Żydzi z ulgą i radością przyjmowali wkroczenie Armii Radzieckiej w latach 1944–1945 roku, nie zdając sobie w pełni sprawy, że dla nich była to jedyna możliwość wyjścia z obozów i z kryjówek, nadzieja na życie. Byli otwarci na idee odbudowy kraju wolnego od niesprawiedliwości i nietolerancji. Żydzi należeli do elit partyjnych z powodu wykształcenia, byli w służbie bezpieczeństwa i kontrwywiadu.

Wnioski z książki Śpiewaka uzupełnia lektura biografii Marka Edelmana⁸, członka Bundu i ŻOB-u, uczestnika powstania w getcie i powstania warszawskiego, współzałożyciela KOR-u i Solidarności, uczestnika obrad Okrągłego Stołu, kawalera Orła Białego. Książka ta uświadamia, że Żydzi w Polsce międzywojennej tworzyli pięć zupełnie różnych grup: zasymilowani, religijni i chasydzi, syjoniści (widzieli swą przyszłość w Palestynie), bundowcy, lokujący swą przyszłość w Polsce, oraz komuniści. Różnili się nawet językiem. Syjoniści cenili tylko hebrajski, religijni i bundowcy – jidysz, zasymilowani mówili tylko po polsku. Mimo to wytykano im pochodzenie, pojawiał się antysemityzm (hasła: „Nie kupuj u Żyda”, „Żydzi na Madagaskar!”⁹, „Bij Żyda!”) na tle ekonomicznym i nacjonalistycznym, podsycany przez kręgi kościelne; nawet studenci byli agresywni, nosili laski z żyłkami, było też getto ławkowe na uczelni.

Wbrew logice, po II wojnie Żydzi i Polacy nie rozumieli się nawzajem w sytuacji, która przerastała wszystko i wszystkich. Pierwsi byli pogrążeni w żałobie i rozpamiętywaniu Zagłady, „egoizmie bólu”. Polacy także liczyli swoich utraconych i nie potrafili się wczuć w los Żydów, nie ogarniano zresztą sytuacji i w czasie wojny, i później. Nie należy się zatem bardzo dziwić, że relatywnie niewielu Polaków brało udział w bezpośrednim ratowaniu Żydów. Ludzkimi zachowaniami kierował często naturalny lęk o życie własne i rodziny. Barbara Enkelging w książce *Zagłada i pamięć* zwraca uwagę na fakt, że Żydzi ze strony Niemców spodziewali się prześladowań i terroru. Natomiast w Polakach chcieli widzieć współobywateli zjednoczonych wobec wspólnego zagrożenia. Rzeczywistość wywołała żal, gniew, nawet agresję, które stały się załączkiem antypolonizmu¹⁰. Polacy również rozpamiętywali przyczyny klęski, które sprawiły, że

⁸ W. Bereś, K. Burnetko, *Życie. Po prostu*, Warszawa 2008; *Bóg śpi*, Warszawa 2010.

⁹ W międzywojennej Polsce (i nie tylko) pojawiała się koncepcja wysłania Żydów na Madagaskar.

¹⁰ B. Enkelging, *Pamięć i zagłada – doświadczenia Holocaustu i jego konsekwencje opisane na podstawie relacji autobiograficznych*, Warszawa 1994.

mimo walki na wszystkich frontach świata przegrali wojnę, utracili więcej niż $\frac{1}{3}$ swego terytorium i nie mieli wpływu na przyszłość kraju, premier Stanisław Mikołajczyk musiał uciekać z Polski, Władysław Anders i inni generałowie stracili polskie obywatelstwo, żołnierze Armii Krajowej i Batalionów Chłopskich byli więzieni, wywożeni do łagrów, a w sprawie Katynia panowała zмова milczenia. Niektórzy członkowie PPS i PSL byli aresztowani i mordowani.

Interesujących materiałów dostarczyły wydane w Polsce po roku 1989 powstałe na emigracji książki działaczy polskiego podziemia, które potwierdzają, że Komenda Główna AK nadawała do Londynu meldunki o kolejnych fazach prześladowań i eksterminacji ludności żydowskiej. Trzech emisariuszy wystąpiło z relacjami przed członkami rządów i mediami Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych: Jan Karski, Jan Nowak-Jeziorański i Jerzy Lerski. W czerwcu 1942 roku generał Władysław Sikorski wygłosił dramatyczny apel na falach BBC. Przedstawił niemieckie plany eksterminacji Żydów i żądał deklaracji od aliantów, że mordercy będą ukarani. Podobne noty wysyłali ambasador Edward Raczyński i prezydent Władysław Raczkiewicz. Relacje Jana Karskiego spotkały się z niedowierzaniem, nawet ze strony Żydów. Spotkanie z Franklinem Rooseveltem nie przyniosło konkretnego skutku. Karski doceniony został dopiero po śmierci (Order Orła Białego, amerykański Medal Wolności). Rok 2014 został ogłoszony przez Sejm III RP Rokiem Jana Karskiego.

Pojawiają się głosy, że polskie podziemie uczyniło za mało dla Żydów, a sądy zaczęły działać za późno. Warto pamiętać o kontekście: w 1942 roku, kiedy to 23 lipca rozpoczęto masową wywózkę Żydów z getta, dotarła do Polaków wstrząsająca informacja o zamordowaniu polskich oficerów w Katyniu, a wkrótce podziemie polskie przeżyło utratę naczelnego wodza, Stefana Grota Roweckiego.

Po wojnie zapomniano, gdzie mieściły się getta. Powstała nowa dzielnica Muranów na jego gruzach. Był to obszar 307 ha, na którym stłoczono 370 tysięcy Żydów warszawskich i 90 tysięcy z pobliskich miejscowości, a nawet Żydów z Niemiec i Francji. Panowało tu ogromne przeludnienie sprzyjające chorobom. Murów getta pilnowali niemieccy policjanci i polscy, od środka żydowska policja. Około 100 tysięcy umarło z głodu¹¹. Latem 1942 roku wywieziono stąd ponad 300 tysięcy Żydów do Treblinki. Była to największa katastrofa na ziemiach polskich, z czego Żydzi i Polacy nie od razu zdali sobie sprawę. Życie w getcie m.in. opisała młodziutka Mary Berg, której dzięki amerykańskiemu obywatelstwu matki udało się opuścić getto. Jej *Pamiętnik z warszawskiego getta*¹² został wydany w języku angielskim w Nowym Jorku w 1946 r. Równie interesujący i szczegółowy opis życia w warszawskim getcie zawarła Żydówka z Kalisza, Janina Dawidowicz¹³, która jako córka policjanta mieszkała w getcie jeszcze po powstaniu. W getcie dzieci i młodzież uczyły się na kursach, działały teatryki

¹¹ Opisał te wydarzenia młody mieszkaniec getta, Bogdan Wojdowski w *Chleb rzucony umarłym*.

¹² M. Berg, *Pamiętnik z warszawskiego getta*, Warszawa 1983.

¹³ J. Dawid, *Skrawek nieba*, Warszawa 2013.

i kabarety grające po polsku i w jidysz, odbywały się koncerty. Śpiewała Wiera Gran, a akompaniował jej *pianista* Władysław Szpilman. Ludziom potrzebna była namiastka normalności – obcowanie z kulturą. Władysław Szlengiel – nazywając się „kronikarzem tonących” – w poetycki sposób udokumentował Zagładę przed własną śmiercią w powstańczym bunkrze. Jego wiersze *Mała stacja Treblinka*, *Wołanie w nocy*, *Okno na tamtą stronę* (aryjską) przemawiają do czytelnika bardziej niż suche fakty.

Były w getcie pozory normalności. Działał Judenrat – żydowski samorząd, szpitale, sierocińce, sklepy, kuchnie dla ubogich. Dostawano kartki na żywność w ilości nie pozwalającej na przeżycie, dlatego kwitł handel. Niektóre rodziny żydowskie utrzymywały dzieci, które przedostawały się szczelinami w murze i przynosiły żywność w zamian za rzeczy. Taką małą szmuglerką była matka pisarza izraelskiego Etgara Kereta.

22 lipca 1942 roku rozpoczęto wywózkę z Umschlagplatzu do Treblinka. Większość Żydów ludziła się, że jada do pracy. Po wywózce zostało już tylko 35 tysięcy, reszta żyła w ukryciu lub pracowała w *szopach*, gdzie szyto odzież i mundury dla Wehrmachtu, za co dostawano czarny chleb i zupę. Powoli do Żydów docierała świadomość, że Niemcy dążą do całkowitej eksterminacji narodu. Adina Błady-Szwajger w *Świadectwie* opisała, jak dawała chorym dzieciom w szpitalu śmiertelne dawki morfiny, aby umarły spokojnie.

19 kwietnia 1943 roku ŻOB oraz Żydowski Związek Wojskowy (około 1500 bojowców) przed kolejną akcją Niemców w getcie rozpoczęli powstanie, którego celem była godna śmierć. Dysproporcja sił była ogromna: Niemcy dysponowali siłą ludzką, różnymi rodzajami broni i pojazdów, Żydzi mieli tylko granaty i rewolwery, a jednak Niemcy zostali zaskoczeni determinacją powstańców i musieli się wycofać z dużymi stratami. 8 maja Mordechaj Anielewicz, młodociany przywódca, popełnił samobójstwo, a Marek Edelman z kolegami wy dostał się z getta kanałami dzięki rozpoznaniu terenu, przez „Kazika” Ratajzera¹⁴.

Na wieść o powstaniu w getcie Władysław Broniewski, wówczas oficer armii Andersa, napisał wiersz *Żydom polskim* poświęcony pamięci Szymona Zygielbojma, Kazimierz Wierzyński nazwał wówczas Warszawę *Wspólną Jeruzalem naszą*, a Krzysztof K. Baczyński zwrócił się do walczących słowami *Narodzie mój*.

W 2012 roku Elżbieta Janicka wydała książkę zawierającą liczne fotografie ukazujące obecny wygląd terenów dawnej dzielnicy żydowskiej, opisaną przez Bashevisa i Bernarda Singerów oraz Żeromskiego: zniszczonych prawie doszczętnie ulic Krochmalnej, Ciepłej, Nalewek, Świętojerskiej, Chłodnej, Siennej i Żelaznej, gdzie był Dom Sierot Korczaka i Wilczyńskiej. Niedawno umieszczono tablice informujące o granicach getta, ale odtworzenie topografii przez

¹⁴ Ratajzer mieszkający w Izraelu został zaproszony na uroczystości 70-lecia wybuchu powstania w getcie i odznaczony przez prezydenta Bronisława Komorowskiego Krzyżem Wielkim Odrodzenia Polski.

zwykłego mieszkańca czy turystę jest prawie niemożliwe. Teren ten po wojnie został zabudowany chaotycznie, ulice zmieniły swoje miejsca, a pamięć getta jest tu przytłoczona śladami pamięci polskiej martyrologii i walki. Jest skwer im. ks. J. Popiełuszki. Żydowski Szpital jest szpitalem Dzieci Warszawy. Plac Muranowski to skwer im. Matki Sybiraczki, rondo Zesłańców Syberyjskich, rondo Ofiar Zbrodni Katyńskiej oraz Pomnik Pamięci Poległych i Pomordowanych na Wschodzie „Golgota Wschodu”. Wagon na torach i stos krzyży rywalizuje jakby z wywózkami z getta do Treblinki. Informacja, że tu walczyli żołnierze z ŻWZ, jest mało widoczna. Skwer Więźniów Politycznych Stalinizmu, pomnik Żołnierzy I Armii Wojska Polskiego, pomnik Monte Cassino, Krzyże Virtuti Militari, znak Polski Walczącej, liczne tablice upamiętniające nawet żołnierzy NSZ podkreślają symbolicznie polską tożsamość, polski etos walki.

Nie wiadomo, którą przebiegała słynna ulica żydowska Nalewki. Janicka zarzuca rodakom, że historia Żydów nie została włączona do historii Polski, walk w getcie nie nazwano w prasie akowskiej powstaniem, bojowcy ŻOB-u nie otrzymali wsparcia. Ratajzer dostał plan kanałów od kanalarzy i dzięki temu wyprowadził 30–40 ŻOB-owców z getta. Nie spotkał się z władzami AK, o co zabiegał za pośrednictwem Aleksandra Kamińskiego. Ten działacz BIP-u napisał w czasie powstania w getcie *Kamienie na szaniec* sławiące polski etos bohaterskiej walki, nie wspominając o tym, co działo w getcie.

Poza gettem funkcjonowało w Warszawie *utajone miasto*. Losy tych Żydów, którzy zdecydowali się nie pójść do getta, choćby dlatego, że czuli się Polakami, jak Irena Krzywicka, Izabela Czajka-Stachowicz, Kazimierz Brandys, Piotr Słonimski¹⁵ i jego syn, były bardzo różne. Ważne było, jaki się miało wygląd i jaką polszczyzną się mówiło.

Najwięcej Żydów ukrywało się w Warszawie. Jarosław Abramow-Newerly, wychowany na Żoliborzu, wspomina, że wśród licznych znajomych rodziców było bardzo wielu Żydów (matka była Żydówką, wychowanką Korczaka). Część Żydów zdecydowała się iść do getta, nie zdając sobie sprawy, co ich tam czeka, część pozostała. Tym ostatnim najczęściej nic się nie stało. Przeżyli (a było ich około 2 tysięcy) chronieni przez sąsiadów.

Jest to jakiś cud i najpiękniejsza karta żoliborskiego osiedla WSM, które zdało egzamin z człowieczeństwa. Było swoistą oazą, w której co drugi mieszkaniec pomagał, a reszta milczała, po wojnie też¹⁶.

Ci, którzy przetrwali po aryjskiej stronie, nawet się nie ukrywając, często zmieniali nazwiska. Między ukrywającymi a ukrywanymi nawiązywały się rozmaite relacje psychologiczne, emocjonalne, ideowe i finansowe. Zdarzało się, że ukrywani Żydzi nie wytrzymywali, opuszczali kryjówki. Wbrew dobrym radom

¹⁵ Lekarz Piotr Słonimski to brat poety Antoniego. Ich najstarszy brat znalazł się w getcie w Piotrkowie, tam zabił żonę oraz dzieci i popełnił samobójstwo.

¹⁶ J. Abramow-Newerly, *Lwy z mojego podwórka*, Warszawa 2002, s. 74.

wielu z nich zgłosiło się do Hotelu Polskiego, gdzie obiecywano wyjazd do Argentyny, co było pułapką zastawioną przez Niemców. Część Żydów, którym udało się uciec z getta, znalazła się w Armii Ludowej podlegającej PPR, np. Marcel Reich-Ranicki, kierownik biura tłumaczy w getcie, Izabela Stachowicz – „Czajka”, przedwojenna muza artystów, oraz Stanisław Lec, który uciekł z niemieckiego więzienia we Lwowie, a także Marek Edelman.

Wielu Żydów ukrywających się po aryjskiej stronie wyszło w sierpniu 1944 roku z ukrycia i chciało walczyć w powstaniu, ale na ogół nie przyznawali się do tego, że są Żydami. Żołnierzy ŻOB-u, którym udało się wyjść z getta kanałami, Aleksander Kamiński kierował do Armii Ludowej, wiedząc, że z rąk polskich zginęli w czerwcu 1944 roku żydowscy oficerowie Biura Informacji i Propagandy: Jerzy Makowiecki i Ludwik Widerszal, uznani przez sprawców za komunistów. Zagrożeni byli też Irena Sendlerowa i sam Kamiński. Wielu Żydów zginęło w powstaniu jako Polacy, tak jak poeta K.K. Baczyński.

W powstaniu 1944 roku walczyli między innymi: Stanisław Aronson, Stanisław Likiernik, „Kazik” Ratajzer, Marek Edelman, przyszedł wybitny reżyser teatralny Otto Axer ze Lwowa, Piotr Słonimski, Aleksander Weissberg-Cybulski. W 1944 wszystkie organizacje żydowskie poparły rząd PKWN wierząc, że zagwarantuje im bezpieczeństwo.

Na Kresach Żydzi byli mordowani ze szczególnym okrucieństwem. Pozostały po nich świadectwa literackie: słynne dziś w świecie utwory Brunona Schulza, zastrzelonego w Drohobyczu. Z Kresów pochodzili: Elie Wiesel (potem ścigał zbrodniarzy hitlerowskich), dziennikarz Leopold Unger, Adam Rotfeld, Szewach Weiss, Rafał Lemkin, profesor prawa, twórca pojęcia „ludobójstwo”, nominowany za to siedmiokrotnie do Nagrody Nobla), matematycy Hugo Steinhaus i Stanisław Ulam.

Wielkim wstrząsem dla Polaków była książka Jana Tomasza Grossa *Sąsiedzi* o wymordowaniu przez Polaków Żydów w Jedwabnem i, jak później ustalił Instytut Pamięci Narodowej, w 20 innych miejscowościach podlaskich w lipcu 1941 roku. Sprawy te były po wojnie sądzone, powoływano świadków, zapadały skazujące wyroki, ale wkrótce o tym zapomniano. Reportażowa książka Anny Bikont *My z Jedwabnego*¹⁷ odtworzyła powojenne losy uczestników tych wydarzeń i udowodniła, że społeczeństwo w dalszym ciągu jest w ocenie tej sprawy dramatycznie podzielone: część przyjęła wyniki śledztwa IPN-u, część je odrzuciła, a ich antysemityzm się zaktualizował i pogłębił.

Warto pamiętać, że Gross, profesor uniwersytetu w Princeton, jest synem Polki pracującej w czasie wojny w Biurze Informacji i Propagandy AK, że studiował w Polsce i został w marcu 1968 roku aresztowany razem z Adamem Michnikiem. Wtedy matka, której żydowska rodzina ma rodowód sięgający XII wieku, a nie żydowski ojciec, który czuł się Polakiem (bronił Władysława Bar-

¹⁷ A. Bikont, *My z Jedwabnego*, Warszawa 2004.

toszewskiego), zdecydowała o emigracji do Stanów. Na emigracji Gross pisał historyczne książki (razem z Ireną Grudzińską) o losach dzieci polskich, które w czasie wojny znalazły się na Syberii. Podjęcie problematyki żydowskiej – pod wpływem Jana Karskiego – wywołało ogromne zainteresowanie i oburzenie. Ks. Adam Boniecki tak tę sytuację autora ocenia:

Książki Jana Tomasza Grossa nie są przyjemne: ich autor pisze o sprawach dla Polaków przykrych i w przykry sposób to robi. Książki J.T. G. są irytujące: pomijają blaski przeszłości, a zajmują się samym cieniem¹⁸.

Jednak – dodaje – bez jego esejów mało kogo interesowały wyniki prac naukowych.

Kolejna książka Grossa *Strach*, o sytuacji ocalonych Żydów i przyczynach ich emigracji z Polski, nie zawierała nowych faktów, jednak były one nieznanne przeciętnym odbiorcom. Autora interesowała odpowiedź na pytanie, jak mógł pojawić się w Polsce antysemityzm tuż po wojnie i okupacji, ile milionów Polaków widziało z bliska mękę współobywateli, rozmaite restrykcje, przymus noszenia gwiazdy Dawida, getta, rabunki, wywłaszczanie, obowiązek przymusowej pracy i potem mordowanie. Gross powołuje się na raport Jana Karskiego, który alarmował rząd polski w Londynie, że społeczeństwu polskiemu grozi demoralizacja, bo zostało rozbite na Polaków i Żydów, a przygniatająca większość kraju jest nastawiona antysemicko. To samo donosił kurier Marek Celt i generał Stefan Grot-Rowecki. Eksterminacja Żydów dokonywała się na oczach polskiej ludności i często z jej udziałem (wydawanie ukrywających się Żydów przez chłopów, pomoc granatowej policji w ich mordowaniu, przymus grzebania zabitych, rabowanie opuszczonych żydowskich mieszkań). Takie doświadczenia rozdziły stopień współczucia dla ofiar, zobojętnienie na zbrodnie, a nawet wrogość do ocalonych w ich rodzinnych miejscach. Ocaleni Żydzi w 1945 roku wychodzili z kryjówek, z obozów, wracali z wojska, ze Związku Radzieckiego i spotykali się z niechęcią, a nawet wrogością ze strony tych, którzy mieli nieczyste sumienie, ponieważ przejęli mienie *pożydowskie*. Zdarzały się groźby, bandyckie napady oddziałów podszywających się pod AK. Zniknęły gminy żydowskie, synagogi zmieniano na urzędy i placówki kulturalne, cmentarze na parki i śmietniki. Ocaleni nie wracali do swoich przedwojennych nazwisk, pozostawali *na aryjskich papierach*, skupiali się w większych miastach, a po pogromie w Krakowie i Kielcach uciekali na Zachód. Liczbę zamordowanych po wojnie Żydów ocenia Gross na 1000–1500, liczbę uciekinierów z Polski na 200 tysięcy.

Teza książki jest następująca: po wojnie ludowej władzy i społeczeństwu polskiemu była na rękę nieobecność Żydów, którzy przed wojną stanowili znaczącą część obywateli kraju. Prowadzone pośpiesznie procesy kończyły się uniewinnieniem morderców, ofiary bały się zeznawać, a świadkowie się wycofywali. Przykładem może być śledztwo w sprawie Jedwabnego. Dobrzy sąsiedzi

¹⁸ A. Boniecki *Lepiej palić fajkę niż czarownicę*, Kraków 2011, s. 120/121.

w czasie wojny i później bali się ujawniać, że przechowywali Żydów. Analizując wydarzenia w Kielcach, autor ocenia, że nie były one efektem „psychiki tłumu”, jakiegoś amoku, ale „normalność”, „zbrodnicze zachowania się zwykłych ludzi, w zwykłym wojewódzkim mieście” – cytuje Gross ocenę znanego historyka, Krystyny Kersten.

Gross wypowiada się krytycznie o kościele, bo tylko biskup Kubina potępił pogrom, uznał, że był to masowy mord na obywatelach polskich narodowości żydowskiej.

Autor podkreśla mocno, że elita polskiej inteligencji była przerażona falą powojennych mordów na Żydach, klimatem sprzyjającym nacjonalizmowi, Polska Ludowa realizowała endecką ideę państwa etnicznego. W czasie wojny nie dostrzegano tych wydarzeń. AK dbała o imponderabilia, o honor, godność, przyzwoitość i patriotyzm, czyli o wartości, które okupanci chcieli wytepić. Pracownicy BIP-u, których Gross dobrze znał, nie dostrzegali dehumanizacji całych grup społecznych. Inteligencja oraz kręgi ziemiańskie i urzędnicze nie interesowały się dołami społecznymi, funkcjonowało przekonanie, że mordowali Niemcy, własowcy, Litwini, Ukraińcy, ale nie Polacy. Wielu historyków nie zauważało tego problemu.

Zdolni, wykształceni, zasymilowani Żydzi mieli w Polsce Ludowej otwarte drogi awansu jak nigdy przedtem – pod warunkiem, że popierali nowy ustrój. Większość Żydów to byli jednak prości ludzie, których komunizm nie pociągał. Uciekali do alianckich obozów w Niemczech, bo tam było bezpieczniej. Zastanawiając się nad przyczyną zachowań Polaków po wojnie, powodujących masowy exodus Żydów, Gross dochodzi do konkluzji, że nieczyste sumienie było spowodowane zagrabieniem własności i mieszkań oraz zajęciem miejsca Żydów w strukturze społecznej.

Adam Michnik polemizuje ze swoim przyjacielem ze studiów, mówi, że Grossa interesuje dziesięć tysięcy grzeszników, natomiast dla niego ważni są sprawiedliwi¹⁹. Natomiast Timothy Snyder uważa, że powojenna sentymalna opowieść inteligencko-komunistyczna o dobrym chłopie polskim była fałszem. Snyder uważa, że chłopci, którzy zabijali Żydów, nie robili tego jako Polacy. Na odbiór *Sąsiadów* i *Strachu* może mieć wpływ zakorzeniony mocno, wywodzący się z mesjanizmu romantyków, mit Polski – niewinnie cierpiącej ofiary, która broni pokrzywdzonych, sama nigdy nie krzywdzi.

Historycy w badaniach nad Zagładą rozróżniają jej trzy fazy: pierwsza – do czasu utworzenia gett, druga – Żydzi w gettach i deportacje do obozów koncentracyjnych, trzecia to lata 1943–1945. W tym czasie część Żydów próbowała ucieczki i szukała ratunku u Polaków, ale na prowincji Żydzi byli widoczni, na wsiach każdy „obcy” był od razu zauważony. W 2011 roku ukazały się *Złote żniwa* Jana Tomasza i Ireny Grossów kontynuujące *wstrząsową edukację* Polaków. Fakty, o jakich w niej autorzy piszą, znane historykom, nie dotarły do szer-

¹⁹ A. Michnik, *Przeciw antysemityzmowi 1936–2009*, t. 1–3, Kraków 2010.

szych kręgów, np. plaga „kopaczy” poszukujących na terenach po obozach koncentracyjnych w Treblince i Majdanku kosztowności oraz rabunek żydowskiego mienia. Gross powołuje się na pamiętniki Kazimierza Klukowskiego, lekarza, społecznika i akowca, który w dzienniku *Zamojszczyzna* pisze o rabunkach i czynnej pomocy w zabijaniu Żydów, donosicielstwie i pijaństwie, wojennej demoralizacji i zubożeniu na zbrodni. Gross stawia tezę, że Polacy nie tylko nie lubili Żydów, ale czerpali też korzyści z ich zagłady, bogacili się, o czym świadczą ustne przekazy, tzw. *oral history*.

Książkom Grossa zarzuca się stronniczość, publicystyczność i braki warsztatowe, niewątpliwie jednak przyczyniły się one w wielkim stopniu do nagłośnienia problematyki żydowskiej oraz dyskusji historycznych i moralnych. O *Złoty chleb* Andrzej Żbikowski pisze, że dotyczą okresu niedostatecznie zbadanego, chociaż istnieją materiały w postaci relacji zebranych po wojnie²⁰. Przypomina, że nawet pospieszne i cząstkowe procesy przeprowadzone w końcu lat czterdziestych ukazują skalę problemu. Wielu starszych ludzi pamięta o procedurze dość powszechnego rozkopywania mogił w poszukiwaniu skarbów; mówiło się o wzbogacaniu na Żydach. Narusza to wysoką samoocenę Polaków jako o narodzie bohaterów i ofiar. Zapomina się też, że Żydzi byli obywatelami polskimi i że Holocaust jest także naszą sprawą.

W świadomości antysemityzm i nie tylko funkcjonują poglądy, że Żydzi to ci pobożni w chałatach, kapeluszach, z pejsami, bogacze i komuniści. Tymczasem postawy i sytuacja Żydów były ogromnie zróżnicowane. Byli wśród nich socjaliści, komuniści, syjoniści, konserwatyści i zasymilowani, bankierzy, przemysłowcy, inteligencja oraz biedota. Różnice między nimi były ogromne. Słynni na całym świecie pisarze żydowscy: związany z kulturą i językiem jidysz noblista Izaak Bashevis Singer i Bruno Schulz, nie czytali swoich utworów, bo byli sobie zupełnie obcy. Wśród spolonizowanych byli tacy, którzy mieli podwójną tożsamość, i tacy, którzy uważali się za Polaków żydowskiego pochodzenia, nawet za katolików. Często odrzucały ich obie strony, żydowska i polska.

Sagi rodzinne rodziny Toeplitzów, Mortkiewiczów i Słonimskich pozwalają uświadomić sobie, w jak wielkim stopniu zasymilowani Żydzi przyczynili się do rozwoju nauki, oświaty i kultury oraz przemysłu, kolejnictwa i bankowości w II połowie XIX i w XX wieku²¹. Piotr Słonimski, bratanek poety Antoniego, chodził do gimnazjum Stefana Batorego, w czasie wojny był w Szarych Szeregach; po wojnie został aresztowany za przynależność do AK. Mówi o sobie:

czułem się, jak i moi rodzice, Polakiem. Wychowywałem się w całkowicie polskim domu, z korowodem tradycji niepodległościowo-wolnościowych, choć nie kryło się, że dziadkowie byli Żydami, którzy się ochrzcili²².

²⁰ A. Żbikowski *To jest polska luka*, „Polityka” nr 4, 22 stycznia 2011.

²¹ K.T. Toeplitz, *Rodzina Toeplitzów*, Warszawa 2004. J. Olczak-Ronikerowa, *W ogrodzie pamięci*, Kraków 2001.

²² J. Kumaniecka *Saga rodu Słonimskich*, Warszawa 2003, s. 220.

W okresie międzywojennym wielu twórców żydowskiego pochodzenia komunistowało, Aleksander Wat, wybitny poeta i redaktor rewolucyjnego „Miesięcznika Literackiego”, krytyk literacki Andrzej Stawar, Tadeusz Peiper, Bruno Jasieński, Anatol Stern, Julian Strykowski i Adam Ważyk siedzieli za swoje poglądy w polskich więzieniach, które były ich ideologicznymi uniwersytetami, bywali w radzieckiej ambasadzie i jeździli do Moskwy. Pragnęli tworzyć poezję „socjalistyczną w treści, a polską w formie”. Marci Shore w książce *Kawior i popiół*²³, wykorzystując nieznane dotąd źródła: materiały IPN-u, stenogramy przesłuchań, prywatne listy i rozmowy z bliskimi, udowodniła, że komunizujący intelektualiści, zarówno polscy, jak i żydowscy, kierowali się wiarą w nowy sprawiedliwy dla wszystkich świat, w którym żydowskie pochodzenie będzie nieistotne. Była to mieszanka idealistycznych złudzeń, fascynacji, euforii, pomyłek, wątpliwości, ale także oportunistu, próżności, fanatyzmu i strachu. Wat i Stawar odrzucili stalinizm w czasie wielkiej czystki w latach 30. Stosunek skamandrytów do komunistów był krytyczny, Tuwim odcinał się także od swoich współbraci, nazywał ich „tragicznymi, nerwowymi ludźmi”, czuł odrazę do „długopółnych kaftanów i kręconych pejsów” oraz „charczącej mowy”, Słonimski uważał, że kaleczą polszczyznę, krytykował chasydów za zacofanie i obskurantyzm. We wrześniu 1939 roku Tuwim, Słonimski i Grydzewski uciekli na Zachód, większość pisarzy, zwłaszcza pochodzenia żydowskiego, znalazła się w radzieckim Lwowie, który wkrótce uległ sowietyzacji. „Czerwony Sztandar” wydawany w języku polskim był stalinowski w treści i języku. Lewicujący poeci spotkali się z komunizmem innym od ich wyobrażeń. Znaleźli się w kręgu podejrzeń i donosów, rytuału krytyki i samokrytyki. Wat i Broniewski zostali aresztowani na skutek denuncjacji, aresztowanie Tadeusza Peipera załamało tego twórcę psychicznie. Opis pobytu w więzieniach Lwowa, Saratowa i moskiewskiej Łubianki, obserwacje i głębokie przemyślenia zawarł później Wat w *Moim wieku* opracowanym przez Czesława Miłosza. Część Żydów zdecydowała się nawet na powrót do strefy niemieckiej. Część znalazła się w wojsku Andersa wyprowadzonym na Bliski Wschód, m.in. Marian Hemar. W czasie wojny pisarze pod wpływem różnych doświadczeń różnie redefiniowali swoje poglądy ideowe. Tuwim po wojnie utożsamiał się z Żydami polskimi, czuł *kompleks ocalenia*, nieuczestniczenia w tragedii współbraci²⁴. Antoni Słonimski w Londynie związał się z lewicą. Wat odnalazł swoją rodzinę w Kazachstanie, gdzie zgromadzono polskich Żydów i siłą zmuszano do „paszportyzacji”, ale nie przyjął radzieckiego obywatelstwa. Po wojnie nastąpił podział na emigrantów i powracających do kraju. Tuwim zaangażował się w aprobatę nowego systemu, płacąc za to wysoką cenę: nie potrafił tworzyć poezji, chorował i zmarł przedwcześnie. Mając doświadczenie do samego Bieruta, próbował pomóc aresztowanym

²³ M. Shore, *Kawior i popiół*, Warszawa 2008.

²⁴ M. Urbanek, *Wylękniony bluźnierca*, Warszawa 2013.

przeciwnikom systemu. Początkowo ogromną rolę w dziedzinie kultury odgrywał Jerzy Borejsza. Założył wydawnictwo Czytelnik. Zorganizował Międzynarodowy Kongres Intelktualistów w Obronie Pokoju we Wrocławiu, po czym oskarżony o kosmopolityzm został odsunięty od władzy. Po 1948 roku w Polsce przyjęto radziecki model kultury, nastąpiła jej sowietyzacja i „stalinizacja” języka. Słonimski po powrocie z Londynu także zaaprobował *zwycięski rytm historii*, wychwalał Bieruta i zapowiadał nadejście nowego lepszego świata, czego się potem wstydził.

Jeszcze przed ogłoszeniem referatu Chruszczowa o nadużyciach stalinizmu Ważyk, entuzjasta nowego systemu, główny teoretyk socrealizmu, ogłosił drukiem *Poemat dla dorosłych*, w którym zerwał swe związki z komunizmem. Napisał o wykorzenieniu mas w Nowej Hucie, upiornie złych warunkach pracy i demoralizacji ludzi. Opublikowanie *Poematu* było szokiem dla partii, a Ważyk powtarzał: *Byłem w szpitalu dla wariatów*.

Wojna i czasy powojenne, a przede wszystkim zaangażowanie w komunizm, zdaniem Shore, zniszczyły wszystkich komunizujących intelektualistów. Umarli przedwcześnie (Borejsza, Tuwim, Stawar), chorowali (Peiper, Wat), żyli z poczuciem winy lub żyli na marginesie, byli inwigilowani (Słonimski, Ważyk, Berman). Najsilniejsi przeszli na pozycje opozycyjne.

Wzorując się na *Kawiorze i popiele*, Anna Bikont i Joanna Szczęsna w książce *Lawina i kamienie. Pisarze wobec komunizmu*²⁵ prześledziły ewolucję ideową kilku twórców żydowskiego pochodzenia i pokazały, jak pisarze powoli odchodzili od entuzjastycznej aprobaty komunizmu do rozczarowania i postaw opozycyjnych, np. Wiktor Woroszyński po pobycie w Moskwie i obserwacji powstania węgierskiego w Budapeszcie stracił wszelkie złudzenia i przeszedł na pozycje opozycyjne.

Andrzej Krakowski nie mógł w 1968 roku wrócić ze Stanów, gdzie przebywał na stypendium. W wydanym w 2011 roku *Pollywood* udowodnił ogromny wkład Żydów polskich w rozwój amerykańskiego przemysłu filmowego. Słynną wytwórnię filmową założyli: handlarz złomu Louis B. Mayer, jarmarczni śpiewacy – bracia Warnerowie spod Makowa Mazowieckiego i sprzedawca rękawiczek – Samuel Goldwyn z Warszawy. Najślawniejszy reżyser Billy Wilder pochodził z Suchej Beskidzkiej. Polskie korzenie mieli liczni reżyserzy, operatorzy i scenarzyści amerykańscy, np. Józef Lejtes.

W 1946 roku repatriowano ze Związku Radzieckiego 100 tysięcy Żydów, przedwojennych obywateli polskich, którzy uciekli przed Niemcami na wschód lub też zamieszkali tereny Kresów i uszli z życiem. Niektórzy przetrwali czas wojny jako Polacy i zachowali polską tożsamość. Niewielu Żydów wracało do przedwojennych miejsc zamieszkania, było to niebezpieczne i bolesne dla tych, którzy przeżyli jako jedyni z rodziny. Największym ośrodkiem życia żydowskie-

²⁵ A. Bikont, J. Szczęsna, *Lawina i kamienie. Pisarze wobec komunizmu*, Warszawa 2006.

go stała się Łódź. Tu działał Centralny Komitet Żydów w Polsce, powstawały żydowskie gminy, szkoły podstawowe i średnie, kliniki, sierocińce i spółdzielnie pracy. Organizowano kolonie dla dzieci, ukazywały się żydowskie czasopisma, działały dwa teatry. Drugim skupiskiem żydowskim stał się Dolny Śląsk. Żydzi mieli wsparcie polskiego rządu oraz pomoc finansową od Żydów amerykańskich. Żydowska Komisja Historyczna zaczęła odtwarzać Zagładę na podstawie dokumentów (w 1946 i 1950 odkopano z gruzów getta archiwum Ringelbauma), wspomnień i źródeł literackich. Przeniesiona w 1947 roku do Warszawy przeobraziła się w Żydowski Instytut Historyczny. Przedstawiciele Agencji Żydowskiej poszukiwali żydowskich dzieci pozostających pod opieką polskich rodzin, w klasztorach i sierocińcach²⁶. Zabierano je do sierocińca w Łodzi, nawet do Francji, gdzie instruktorzy z Palestyny uczyli je hebrajskiego, zabraniając mówienia po polsku. W 1949 roku przewieziono je do Izraela i przydzielano do różnych kibuców, gdzie adoptowały je nowe rodziny i nadawały im nowe nazwiska. Z czasem dzieci zapomniały języka i swoje życie w Polsce. Niektóre teraz wracają do wspomnień dzieciństwa i poszukują byłych polskich opiekunów, a raczej ich potomków.

Żydzi emigrowali z Polski w latach 1946, 1956 i 1968. Zaraz po wojnie uciekali przed komunizmem i przed NSZ. Symboliczne mogą być losy i postawy dwóch przywódców ŻOB-u, którzy przeżyli powstanie w getcie, Marka Edelmana i Antka Cukiermana. Edelman jako bundowiec widział przyszłość Żydów tylko w Polsce, w ich asymilacji połączonej z poszanowaniem języka i kultury jidysz, natomiast syjonista Cukierman organizował wyjazdy do Palestyny. Żydzi wracający ze Związku Radzieckiego, z obozów niemieckich i kryjówek padali często ofiarą gwałtów, napaści, a nawet morderstw. Po pogromie w Kielcach wyjechało 60 tysięcy, potem jeszcze 40 tysięcy, po czym w 1947 roku polskie granice zostały zamknięte. Nie wszystkie ekscesy antyżydowskie można tłumaczyć antysemityzmem. Często nie chciano Żydów, kierując się względami pragmatycznymi i politycznymi, Żydów obarczano winą za nowy system. Rzeczywiście, w urzędach centralnych i w UB pracowało 25% ludzi żydowskiego pochodzenia, często przybyszy ze Związku Radzieckiego. Ocalałym z Zagłady Armia Czerwona jawiła się jako wyzwolicielka. Z obawy przed pogromami, zapisywali się do partii i współpracowali z rządem. Najważniejszymi osobami po Bolesławie Bierucie byli żydowscy komuniści: Jakub Berman, Hilary Minc, Zygmunt Modzelewski i Roman Zambrowski. Ważną rolę odgrywali również bracia Goldbergowie, czyli Jerzy Borejsza i Jacek Różański, szef Urzędu Bezpieczeństwa, oraz Julia Brystygierowa, odpowiedzialna za kulturę. Marksistowską filozofię i ideologię szerzyli Adam Schaff, Włodzimierz Brus, Roman Werfel, Artur Starewicz, Stefan Staszewski, Stanisław Skrzyszewski i Zygmunt Bauman. Marcel Reich-Ranicki²⁷ uratowany

²⁶ K. Bielas, *Poszukiwanie*, „Gazeta Wyborcza. Wysokie Obcasy”, 4 czerwca 2011.

²⁷ Marcel Reich-Ranicki: niemiecki krytyk literacki, spędził dzieciństwo w Berlinie, skąd został razem z innymi Żydami urodzonymi w Polsce wydalony z Rzeszy, w ramach tzw. „Polenaktion”. Mówił po polsku, ale nie utożsamiał się z polskością ani ze swoim żydowskim pochodzeniem.

przez Polaków pracował w Ministerstwie Bezpieczeństwa Publicznego, zatrudniony przez słynnego aforystę, majora Stanisława Leca. Wielu ocalałych w Związku Radzieckim było członkami przedwojennej KPP, a potem PPR. Bund, dzięki Markowi Edelmanowi, który wiedział, że przywódcy Wiktor Adler i Henryk Erlich zostali zamordowani na rozkaz Stalina, nie przyłączył się do PPR-u.

Holocaust nie zmienił nastawienia Polaków do Żydów. Była też niechęć do tych Polaków, którzy w czasie wojny ich ratowali. Często jednak śmierć Żydów z rąk polskich nie była spowodowana antysemityzmem, tylko walką polskiego podziemia działającego w lasach jeszcze w latach pięćdziesiątych i walczącego z komunistami.

Szczególnie silne były nastroje przeciw działalności UB w 1956 roku, kiedy to na skutek rewelacji Józefa Światły, pracownika aparatu UB (też Żyda), oraz poluzowania cenzury przedostały się do wiadomości publicznej informacje o praktykach UB: sfingowanych procesach, torturach, wyrokach śmierci wydawanych na akowców. Część ludzi związanych z aparatem represji opuściła Polskę, inni wyjeżdżali, bojąc się kolejnej fali antysemityzmu. Otrzymywali paszport w jedną stronę, co Polakom pozbawionym możliwości opuszczenia kraju, gdzie czuli się zagrożeni albo nie mieli perspektyw dobrego życia, wydawało się atrakcyjne. Niektórzy Żydzi skorzystali z możliwości wyjazdu, bo dotychczas takiej możliwości lekarzom, inżynierom i innym przedstawicielom inteligencji nie dawano. Opuściło wówczas Polskę około siedemdziesiąt tysięcy Żydów. Ci, którzy byli zmuszeni do wyjazdu do Izraela, czuli się pokrzywdzeni, wyjeżdżali wbrew swojej woli do innego świata, o innym klimacie, gdzie malaria była ciągle jeszcze śmiertelną chorobą, świata o innej kulturze, innym języku i alfabecie, których się często do końca życia nie mogli nauczyć. Między innymi opuścił wówczas Polskę Izaak Celniker, wybitny malarz i grafik, który przeżył białostockie getto i kilka obozów koncentracyjnych. Ostatnia masowa fala przymusowej emigracji polskiej inteligencji żydowskiego pochodzenia miała miejsce w 1968 roku. Zaangażowani w komunistyczne idee mogli sobie potem mówić: „Tańczyliśmy nie na swoim weselu”. Ich dzieci, które zostały w Polsce, tworzyły potem antykomunistyczną opozycję i tak jak ich rodzice są oskarżane o „nadreprezentację” w środowisku. Wielu znalazło się w opozycji, np. pisarz Józef Hen, wcielony do Armii Czerwonej jako młody chłopak.

Pamięć o obecności Żydów, Holokauście i żydowskiej emigracji została zepchnięta do zbiorowej podświadomości. Przypominana, wywołuje reakcje obronne i oskarżenia o manipulację. Z trudem przypominają sobie swoje grzechy Szwajcaria, Francja, a przede wszystkim Niemcy. Tym bardziej boli przypisywanie Polakom grzechów niezasłużonych, nazywanie Auschwitz, Majdanka, Treblinka i innych niemieckich obozów koncentracyjnych „polskimi obozami śmierci”, spowodowane ignorancją, bezmyślnością, czasem złą wolą.

Żydzi w Izraelu i Stanach Zjednoczonych dziwili się, że ich bracia w Polsce dali się wymordować, nie znając sytuacji, że brakowało broni także polskiemu

podziemi, a ludzie zdolni do walki w 1939 roku, także Żydzi, znaleźli się w oflagach, stalagach i w sowieckich obozach. Część przedostała się na Zachód przez Węgry i Rumunię na Bliski Wschód, część zginęła w Katyniu, np. Mieczysław Birenbaum. Wielu wyszło z Rosji z Andersem, niektórzy zasilili podziemie żydowskie w Palestynie. W konspiracji w kraju byli młodzi chłopcy, którzy we Wrześniu nie mieli jeszcze lat osiemnastu. Jednym z nich był Stanisław Aronson, który znalazł się w warszawskim getcie i na Umschlagplatz. Uciekł i wstąpił do Tajnej Organizacji Wojskowej włączonej potem do AK. Należał do Kedywu, brał udział w powstaniu warszawskim. Ranny, uciekł z obozu w Pruszkowie i z Polski, znalazł się w II Korpusie Polskim generała Andersa. Jako kapitan Wojska Polskiego służył do 1947 roku w Palestynie, a potem w państwie Izrael walczył w jeszcze pięciu wojnach: w 1956, 1967, 1969, 1973 i w 1980 roku. O sobie mówił: „Moją ojczyzną była Polska. Byłem polskim chłopcem”²⁸.

Henryk Grynberg w *Uchodźcach*²⁹ podaje, że w 1939 r. wśród ponad miliona walczących żołnierzy polskich było 130 tysięcy Żydów, poległo 7 tysięcy. W Katyniu, Charkowie i Miednoje NKWD zamordowało 538 Żydów (Niemcy ogłosili listę nazwisk tylko Polaków). Pod Monte Cassino walczyło 850 Żydów, 62 otrzymało Krzyż Walecznych, 52 Krzyż Zasługi, a 6 Virtuti Militari; Gustaw Herling-Grudziński otrzymał to najwyższe wojskowe odznaczenie jako Polak. W półtoramilionowej Armii Czerwonej było pół miliona Żydów, w tym 400 tysięcy z Polski. Poległo 1782, o których wiadomo było, że byli Żydami. Są świadectwa, między innymi pisarzy Józefa Hena i Juliana Strykowski, że nie zostali przyjęci do armii Andersa z powodu swego pochodzenia. Władze radzieckie zabraniały komisjom poborowym przyjmowania do wojska mniejszości narodowych, Żydów natomiast informowano, że to Anders ich nie chce³⁰. Ksawery Pruszyński potwierdza, że z Andersem przyszło z Rosji wielu Żydów, głównie młodzieży żydowskiej wychowanej w polskich szkołach, w kulcie walki o niepodległość. Dezerterowali później z wojska, ukrywali się w kibucach i przygotowywali się do walki o Izrael, np. Menachem Begin, absolwent prawa Uniwersytetu Warszawskiego. Marian Hemar, który znalazł się na Bliskim Wschodzie w Brygadzie Karpackiej w 1940 roku. Przeniesiony do Ministerstwa Informacji i Propagandy w Anglii, dementował pogłoski o antysemityzmie, pisząc do „Timesa”:

Jeśli jednak zbyt wielu Anglików jest skłonnych widzieć [...] każdego Polaka jako raczej faszystę i antysemitę, proszę mnie nie podejrzewać, że jestem jednym z nich, ponieważ jestem Żydem³¹.

Naczelnym kapelmistrzem w Drugim Korpusie był kompozytor żydowskiego pochodzenia, Henryk Wars, a najwybitniejszy reżyser, Józef Lejtes, nakręcił film dokumentalny o Brygadzie Karpackiej.

²⁸ P. Bukalska, *Rysiek z Kedywu. Niezwykłe losy Stanisława Aronsona*, Kraków 2009.

²⁹ H. Grynberg, *Uchodźcy*, Warszawa 2004.

³⁰ E. Berberyusz: *Władysław Anders. Życie po Monte Cassino*, Warszawa 2012, s. 19–21.

³¹ M. Hemar, *Awantury w rodzinie*, Londyn 1994.

Wojna odchodzi w zamierzłą przeszłość, a ciągle przybywają nowe świadectwa i opracowania. Do tych pierwszych należą wspomnienia *dzieci Holocaustu*, które przetrwały getto, ocalały w klasztorach i sierocińcach, w kryjówkach u sąsiadów, w wiejskich stodołach, pod strzechą, między podwójnymi ścianami, w piwnicach, leśnych ziemiankach i na aryjskich papierach. Po wojnie dręczyły je wspomnienia własne, rodziców, krewnych i znajomych. Olbrzymia większość pisze o swoich traumatycznych przeżyciach dopiero teraz. Bardzo często ich przeszłości nie znały własne dzieci i wnuki³².

Tuż po wojnie ocalańcy chcieli zapomnieć swoją przeszłość, spychali ją do podświadomości, bo trzeba było znaleźć sobie nowe miejsce w życiu, ukryć własną tożsamość, przyjmując nowe nazwisko, wymyślić nową biografię. Odebrane im było prawo do żałoby. U kresu życia rodzi się w nich potrzeba opowiedzenia o własnych przeżyciach i cudzych, których było się świadkiem. Wspomnienia te pełnią często funkcję terapeutyczną, ale przede wszystkim stymulowane są imperatywem: trzeba dać świadectwo.

Zadziwiająco, że wśród tego pokolenia wychowującego się w tak nieludzkich dla rozwoju emocjonalnego, psychicznego i edukacyjnego warunkach, bez szkoły, książek, w większości bez rodziców, znalazło się tak wielu wybitnych ludzi. Wśród nich są politycy: Bronisław Geremek, Daniel Rotfeld, Szewach Weiss; naukowcy: Michał Głowiński, Henryk Markiewicz, Wilhelm Dichter; pisarze: Wiktor Woroszyński, Jarosław Abramow-Newerly, Henryk Grynberg, Jerzy Kosiński; artyści: Roman Polański, Jerzy Hoffman, Ryszard Horowitz, Roma Ligocka, Alicja Szapocznikow, Piotr Skrzynecki, Joanna Olczakowa-Roniker; historyczka sztuki i organizatorka awangardowych wystaw w Polsce i za granicą Anda Rottenberg, dziennikarze: Hanna Krall, Daniel Passent, Krzysztof Teodor Toeplitz (*mischling* – matka była Polką), twórca Radia Zet – Andrzej Woyciechowski (matka była dzielną łączniczką AK), Jerzy Urban, ksiądz Romuald Waszkinel-Weksler, były wykładowca na KUL-u w Lublinie. Ci mieszkający w Izraelu piszą po polsku (Ida Fink) lub i po polsku, i hebrajsku, np. Miriam Akavia, Irit Amiel, Alona Frankel, Maria Lewińska.

Przykładem tego, że dzieci dziedziczą często lęki bliskich, są książki urodzonych po wojnie pisarek Ewy Kuryluk (*Goldi i Frascati*) oraz Agaty Tuszyńskiej (*Rodzinną historią lęku*), która w wieku 19 lat dowiedziała się, że jej matka jest Żydówką, i zaczęła zbierać informacje o swoich żydowskich i polskich przodkach.

Po lekturze tych tekstów nasuwa się pytanie, czy można w Polsce w dalszym ciągu dzielić ludzi na Polaków i Żydów, czy można uważać za Żyda kogoś, kto czuje się Polakiem? Nie ma przecież jedynej definicji Żyda (czy decyduje o tym rasa, narodowość, czy też wiara i prawo rabiniczne?). Jacek Bocheński dowcip-

³² A. Szurczak, *Dokumentalne i literackie relacje Dzieci Holocaustu*, [w:] *Edukacja, tradycje i współczesność*, red. A. Majkowska i M. Łapot, Częstochowa 2013.

nie zauważył, że kto i dlaczego jest Żydem, wiedzą tylko antysemita. Jest to kwestia bardzo delikatna i drażliwa, zwłaszcza w odniesieniu do ludzi znanych, twórców, jak Tuwim, Słonimski, Hemar, Leśmian, Brzechwa, Wat, Rudnicki, Ważyk, Mieczysław Jastrun, Jerzy Pomianowski, Krzysztof Pomian, Kazimierz i Marian Brandysowie, Leopold Tyrmand, współpracownicy Jerzego Giedroycia w „Kulturze” – Zofia i Jerzy Hertzowie, Henryk Markiewicz (Polak „z determinacji kulturowej”), socjolog Jerzy Jedlicki, Marian Eile – twórca i długoletni redaktor słynnego „Przekroju”, który przez wiele lat kształtował polską inteligencję odciętą po wojnie od kultury zachodniej. Żydowskie pochodzenie mają liczni twórcy teatru: Arnold Szyfman, Tadeusz Kantor, Aleksander Bardini, Erwin Axer, Jerzy Jurandot i Stefania Grodzieńska, aktor Krzysztof Kowalewski, śpiewacy: Jan Kiepura, Jonasz Kofta i Jacek Kaczmarski, reżyserzy filmowi Aleksander Ford, Andrzej Munk, Jerzy Hoffman (zrealizował trzy filmy na podstawie *Trylogii* Sienkiewicza oraz *Bitwę warszawską*), Andrzej Munk czy Janusz Morgenstern, współtwórca „polskiej szkoły filmowej”, realizator seriali *Kolumbowie* o chłopcach z powstania warszawskiego oraz *Stawki większej niż życie*), Jerzy Titkow, reżyser filmów dokumentalnych, malarz Jonasz Stern, Alfred Tarski – filozof, matematyk, logik oraz inni głęboko zanurzeni w nauce i kulturze polskiej.

Niektórzy twórcy i zwykli ludzie z różnych powodów nie przyznawali się do żydowskiego pochodzenia, np. pisarze Gustaw Herling-Grudziński i Krzysztof K. Baczyński, Stanisław Lem, leksykograf Władysław Kopaliński i pewnie wielu innych. Wielu ma podwójną lub też „rozmytą tożsamość”. Wielu w czasie okupacji i później czyniło dramatyczne wysiłki, żeby nie być Żydem, aby uratować życie, a potem, aby zostać w kraju. Często właśnie to pragnienie prowadziło do zmiany nazwisk i do komunizmu. Są też tacy, którzy nie wiedzą o swoim żydowskim pochodzeniu. Stefan Kisielewski miał matkę Żydówkę (z domu Szapiro; Hanka Sawicka była córką jego rodzonej ciotki), ale uważał się za Polaka, chociaż kwestia żydowska bardzo go interesowała i w *Dzienniku* stale do niej powracał. Uważał, że z powodu głupoty caratu i biedy Żydzi stworzyli komunizm. Sądził też, że Żydzi „w Polsce zawsze byli krok do przodu w edukacji społecznej [...] w tych Żydach siedzi jakaś iskra”. W 1968 roku zapisał wiele refleksji często, jak to u niego, ostro sformułowanych:

Jakże ta Polska bez Żydów będzie wyglądać, zszarzeje jeszcze bardziej. Choć grupa Żydów – komunistów narobiła tutaj dużo głupstw i świństw, to wszyscy Żydzi pokutują³³.

Kisielewski był przyjacielem Mariana Eilego, który wówczas wyemigrował, bojąc się antysemityzmu, bardziej tego oddolnego niż urzędowego. Polskie dzieci spotykają się z polską kulturą słowa dzięki wierszom Tuwima i Brzechwy i potem całe życie dźwięczy im w uszach *Lokomotywa*. *Kubuś Puchatek* jest genialnie spolszczony przez Irenę Tuwim, siostrę poety, dzięki której potocznie mówi się o „małym co nieco” czy też „krewnych i znajomych Królka” (tłuma-

³³ J. Kisielewski, *Dziennik*, Warszawa 1996, s. 275.

czyła również baśnie braci Grimmów). Starsi Żydzi w Izraelu potrafią z pamięci recytować Kochanowskiego, Mickiewicza i Słowackiego. Julian Tuwim w eseju *My, Żydzi polscy* napisał: „Jestem Polakiem, bo tak mi się podoba”, zawsze identyfikował się z językiem polskim i polską kulturą. Jak większość spolonizowanych Żydów nie znał hebrajskiego ani jidysz.

Po 1989 Żydzi z Izraela zaczęli przyjeżdżać do Polski kierowani szacunkiem dla swoich zmarłych, nostalgią i ciekawością. Szukają swoich korzeni, odpoczywają w polskich kurortach. Odwiedzają Kraków, Lublin, Łódź. Chasydzi jeżdżą do miejsc, gdzie żyli słynni cadyce: Leżajska, Przysuchy, Góry Kalwarii. Od 1991 roku młodzi Izraelczycy przyjeżdżają w zorganizowanych grupach, aby uczestniczyć w Marszu Żywych w Auschwitz; jest to obowiązkowa, chociaż kontrowersyjna, część edukacji siedemnastolatków. Często przeżywają szok emocjonalny, później Polska kojarzy się im tylko z martyrologią. Ministerstwa oświaty obu krajów starają się rozszerzyć program o spotkania z polską młodzieżą i wizyty w innych miastach Polski, w których mieszkali Żydzi.

Warto wspomnieć o słynnych ludziach, których żydowskie korzenie wywodzą się z Polski, np. francuski kardynał Jean Marie Lustiger, słynny francuski fryzjer Antoine, światowej sławy architekt Dawid Lebeskind, amerykański polityk Ryszard Pipes, wykładowca w Harvardzie, autor wielu książek, głównie z zakresu sowietologii, doradca Ronalda Reagana. Często wraca z Anglii do Polski Zygmunt Bauman, światowej sławy socjolog. Jego żona, Janina, opisała niedawno dzieciństwo w getcie, ukrywanie się po aryjskiej stronie oraz późniejsze partyjne zaangażowanie, tłumacząc, czym był dla niej wówczas komunizm³⁴.

Niestety, antysemityzm i anytypolonizm występują jeszcze dość często, dlatego tak ważne jest przełamywanie stereotypów po obu stronach, wzajemne poznawanie się i dostrzeżenie zjawiska przenikania się obu kultur. Potrzebna jest rzetelna wiedza, a przynajmniej orientacja w problematyce, co pozwoli na formułowanie argumentów eliminujących postawy rasistowskie, ksenofobiczne czy bezpodstawne oskarżenia.

Maria Lewińska, autorka tomiku *Przechowane słowa*, w imieniu dużej grupy pisarzy napisała:

Różne były motywy pisania po polsku w Izraelu w sytuacji pośpiesznej asymilacji. Było to szukanie w swoim, a jednak obcym kraju, wspólnoty wśród tych, którzy mieli podobne tradycje, przeżycia, doświadczenia, kulturę. Była to także nostalgia za starym krajem i własną młodością, była to wreszcie potrzeba opisanego swoich traumatycznych przeżyć, o których w Izraelu się nie mówiło³⁵.

Zdarzają się dalsze ciągi starych historii, np. sprawa wybitnej śpiewaczki Wiery Gran, której niezwykłą biografię przypomniała Agata Tuszyńska³⁶. Mu-

³⁴ J. Bauman, *Zima o poranku* oraz *Nigdzie na ziemi. Powroty. Opowiadania*, Łódź 2011.

³⁵ M. Lewińska, *Przechowane słowa*, „Nowiny-Kurier” 20.03. 2008, Tel Awiw.

³⁶ A. Tuszyńska, *Oskarżona Wiera Gran*, Kraków 2010.

zykiem akompaniującym Wierze Gran w czasie jej występów w kawiarni „Sztuka” w dzielnicy żydowskiej był Władysław Szpilman, słynny *pianista*, który w swojej książce nie wspominał o niej. Nie ma też Wiery Gran w słynnym filmie Polańskiego. Wybitna artystka została po wojnie oskarżona o współpracę z Niemcami. Trzykrotnie została uniewinniona przez sądy żydowskie i polskie, a mimo to całe jej dalsze życie i kariera artystyczna były naznaczone oskarżeniami, które dotyczyły ją na obu półkulach, a szczególnie w Izraelu (Polskę opuściła w 1950 roku). Roma Ligocka – „dziewczynka w czerwonym płaszczyku”, która opisała swe dzieciństwo w getcie i ukrywanie się w Krakowie, została dotknięta oskarżeniem dotyczącym jej ojca, który w obozie w Płaszowie miał rzekomo być kapo kolaborującym z Niemcami. Pisarka zadała sobie trud, żeby po tylu latach znaleźć świadków oraz dokumenty dotyczące sprawy ojca sprzed ponad pół wieku, który istotnie został oskarżony o współpracę z okupantem, ale sąd go uniewinnił. Ta sprawa podkopała jego zdrowie i wkrótce ten 39-letni mężczyzna zmarł. Autorka w książce *Tylko ja sama* umiejętnie łączy opis swojego życia z relacją z prowadzonego przez siebie śledztwa. Okazało się, że Dawid Liebling, stryj Romana Polańskiego, pomagał więźniom i organizował ruch oporu. Sprawa Lieblinga nie była odosobnionym przypadkiem. Podobne historie były trudne do rozwikłania, najczęściej kończyły się – jak w przypadku Wiery Gran – brakiem jednoznacznej odpowiedzi. Ligocka pisze także o skutkach psychicznych przeżytej w dzieciństwie traumy i neurozie.

Losy żydowskie znalazły bogate odzwierciedlenie w filmach, zarówno fabularnych, jak i dokumentalnych, np.: *Siedmiu Żydów z mojej klasy* Marcela Łozińskiego – o zjeździe koleżeńskim tych, którzy musieli w 1968 roku opuścić Polskę, *Pożegnanie ojczyzny* (z motywem poloneza Ogińskiego) Andrzeja Krakowskiego, *Karuzela* Nekandy-Trepki zainspirowana wierszem Milosza *Campo di Fiori* oraz *Sąsiedzi* Agnieszki Arnold. Na podstawie wspomnień Krystyny Chiger *Dziewczynka w zielonym sweterku* i książki Roberta Marshalla *W kanałach Lwowa...* Agnieszka Holland nakręciła nominowany do Oscara film *W ciemności*. Wcześniej tę tematykę realizowała w dwóch filmach *Gorzkie żniwa* i *Europa, Europa*. Ojciec Holland przeżył Zagładę w Rosji i tak jak większość Żydów milczał, ale odczuwał traumę, ponieważ sądził, że sam tylko ocalał z rodziny. Z czasem reżyserka odnalazła ciotkę, która ocalała, wyniesiona z getta w trumnie zamiast zmarłej siostry, oraz kuzynki w Argentynie, które ukrywały się na strychu w Węgrowie i jako Polki zgłosiły się na roboty do Niemiec. Ich opowieści o wojennych czasach pomogły artystce zrozumieć ich sytuację. Żydzi nie są tylko ofiarami, reżyserka nie idealizuje ich, pokazuje dobro i zło także wśród nich. Dobro było wówczas rzadkością, normą było zmęczenie, zubożenie czy wręcz przyzwolenie na zło.

Jest to już świat utracony. Pozostała pamięć i ona się ciągle wzbogaca. Pozostałości żydowskiej kultury materialnej są skromne, jednak piśmiennictwo historyczne, dokumentalne i literackie oraz inne ślady duchowej kultury żydow-

skiej, jak muzyka, malarstwo, taniec – są bogate. Ten świat został przedstawiony w literaturze i filmie, a ostatnio w ekspozycji Muzeum Żydów Polskich. Kwestia żydowska dziś to pamięć i świadomość historyczna długiej wspólnej drogi, docenienie dorobku, wzajemnych zapożyczeń kulturowych, świadomość, że 1 promil Żydów mieszkających obecnie w Polsce odgrywa znaczącą rolę.

Summary

The Opening to the Jewish Issue in the Third Republic of Poland

In her essay Anna Szurczak draws attention to the fact that in the first two decades of the 21st century, we have been witnessing constant enrichment of both source materials and research matter concerning Polish Jews. This phenomenon aptly named 'the restoration of memory' has been expressed in numerous and multiform ways – in works of literature, movies, or museum expositions, etc. – the perfect example of which being the multivolume recollection series 'Children of Holocaust Speak...', published on the occasion of the 50th anniversary of the Warsaw Ghetto Uprising, as well as numerous biographical works on such outstanding personalities as Janusz Korczak, Julian Tuwim, Jan Brzechwa, Marek Edelman, Jan Karski, Irena Sendlerowa which broaden our knowledge about Poles of Jewish origin, persons of double identity, members of Bund, the Zionists and Orthodox Jews, and explain why nearly 10 per cent of Holocaust survivors left Poland.

Keywords: Jewish Issue, the Third Republic of Poland, dialogue.

SYLWETKI PEDAGOGICZNE

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.44>

Jozef PŠENAK

Ján Kvačala, zakladateľ modernej komeniológie

Słowa kluczowe: Jan Kvačala, komeniologia, historia edukacji.

Slovensko dalo svetovému spoločenstvu viac významných osobností. Medzi nich patrí Ján Kvačala, vedec svetového mena a zakladateľ modernej komeniológie. V príspevku predstavujem jeho osobnosť a vedecké dielo.

Ján Rodomil Kvačala sa narodil 5. februára 1862 v Petrovci, v centre početných slovenských osád v Bačke, Banáte a Srieime – dnes Srbsko a Čierna Hora. Jeho otec Ján, rodák z Beckova pri Trenčíne, bol v Petrovci učiteľom a matka Terézia bola dcérou Jozefa Godru, učiteľa v Laliti. Slováci sa prisťahovali do Petrovca v r. 1740–1745, r. 1785 si založili školu.

V r. 1868–1872 chodil do ľudovej školy v Petrovci. Ako deväťročný školák bol svedkom veľkej udalosti, na ktorú nezabudol do konca svojho života. Keď sa r. 1871 oslavovalo 200 – ročné jubileum smrti Jana Amosa Komenského, aj báčski učitelia usporiadali slávnosť. Kvačala sa ako malý chlapec zúčastnil na tejto slávnosti a veľmi na neho zapôsobil.

Gymnázium absolvoval v Sarvaši (1872–1880), kde aj maturoval s vyznamenaním. Ako žiak ľudovej školy roznášal aj pedagogický časopis *Priateľ školy*, ktorý vydávali slovenskí učitelia v Báčke. Krátky čas chodil aj do židovskej školy, aby sa trochu naučil nemecký jazyk. V čase Kvačalovho štúdia na sarvašskom gymnáziu tu pôsobili ako profesori uvedomelí Slováci Š. Koreň a D. Kička. Popri latinskej, nemeckej, maďarskej gramatike učil sa aj slovenskú gramatiku.

Po maturite na sarvašskom gymnáziu odchádza v septembri 1880 na vysokoškolské štúdium do Bratislavy. Ovzdušie na *Teologickej akadémii v Bratislave* nebolo pre Slovákov priaznivé. Vládla tu tvrdá maďarizácia, študenti sa báli komunikovať medzi sebou po slovensky. Pokiaľ ide o teológiu vládol tu liberálny smer. Vo februári 1882 19 študentov Teologickej akadémie

v Bratislave podpísalo verejné vyhlásenie v časopisoch *Pesti Naplóva* a *Pester Lloyd* (roč. 1882), že svoju národnosť ani pri terore nezaprú. Medzi nimi bol aj J. Kvačala. Generálny konvent ev. cirkvi a. v. rozhodol týchto rebelantov neordinovať.

Teologickú akadémiu v Bratislave absolvoval r. 1883 po 6 semestroch filozoficko-teologického kurzu a pritom na kráľovskej akadémii ukončil aj filologické štúdiá.

V jeseni 1883 odchádza Kvačala na štúdiá do *Lipska* (Leipzig). V cestopise *Prvý raz do Nemecka* píše: „Ja vybral som sa v kraje vzdelanosti ... okrem teológie, alebo v spojení s ňou ma zaujali tam filozofia a filológia, v kruhu ich i pedagogika a estetika, lebo nebolo treba mnoho ostroumu vidieť v Prešporku (starý názov Bratislavy), že v našom ústave je reč síce maďarská, ale to, čo sme slyšali, bolo plodom nemeckej duševnej práce¹.

V Nemecku sa zúčastnil osláv 400. výročia narodenia M. Luthera. Na štúdiách v Nemecku navštívil Drážďany, Wittenberg, Wartburg, Berlín a Halle. V Lipsku absolvoval 4 semestre. Kvačalu od detstva zaujímal život a dielo *Jana Amosa Komenského*. Počas bratislavských štúdií tento interes prehĺbil profesor *Schneller*².

K vedeckému štúdiu života a diel a J.A. Komenského sa dostal v poslednom roku vysokoškolských štúdií, keď si hľadal tému dizertácie. R. 1885 získal doktorát filozofie na základe dizertácie *Über J. Comenius Philosophiae, insbesondere dessen Physik* (Leipzig, 88 s.), ktorá vyšla knižne r. 1886. Promovaný bol 27. mája 1886.

Pred promóciou bol r. 1884 vysvätený za kaplána do *Nového Sadu*, v Bratislave sa stal kaplánom 1. februára 1886 a súčasne suplantom na evanjelickom lýceu. V štud. roku 1887/1888 v Budapešti získal diplom z klasickej filológie a filozofie pre stredné školy, zanechal kaplánstvo a od 1. júla 1888 sa stal riadnym profesorom a pôsobil tu do novembra 1893, teda 8 rokov. Popri latinčine, gréčtine, maďarčine a nemčine vyučoval určitý čas aj slovenčinu. Venoval sa aj pedagogike, najmä štúdiu Komenského a Bacona³.

V jubilejnom roku 1892 J. Kvačala, trisiatročný vedec, napísal veľkú prácu o Komenskom pod titulom **Johann Amos Comenius, sein Leben und seine Schriften** (Berlín – Leipzig – Wien, 1892, 480 s. – 89 s. príloh, vysvetliviek a zoznamu Komenského spisov). Kvačalovo dielo vyvolalo priaznivý ohlas v celom kultúrnom svete aj preto, že Kvačala, vedec s teologickým a filozofickým vzdelaním, hodnotil aj túto oblasť jeho diela. Mnohé časopisy priniesli recenzie plné uznania⁴.

¹ D. Ondrejovič, *Život a dielo Jána Kvačalu*, [in:] *Ján Kvačala otec modernej komeniológie*, Bratislava 2005, s. 12.

² S.Š. Osuský, *Prof. Dr. Ján R. Kvačala. (Životopisný a bibliografický nástin)*, [in:] *Zborník venovaný Dr. J. Kvačalovi, profesorovi teológie k 70. Narodeninám*, red. M. Lučanský, Bratislava 1933, s. 302.

³ J. Kvačala, *Autobiografické zlomky...*, [in:] *Cirkevné listy*, 47, č. 17, Bratislava 1933, s. 347.

⁴ J. Kvačala, *Cirkevné listy...*, s. 204–205.

Americký minister školstva pozval Kvačalu, mladého 30-ročného vedca, za jedného z podpredsedov Svetového pedagogického kongresu v Chicagu 1893. Kvačala sa kongresu nezúčastnil, a to kvôli účasti na peštianskej synode evanjelickej a. v. cirkvi v Uhorsku, kde zastupoval bratislavské evanjelické lýceum. Viedenská evanjelická teologická fakulta mu za toto dielo udelila doktorát teológie a neskôr sa usilovala získať ho za profesora na uprázdnenú katedru praktickej teológie (1895)⁵. Profesorské kolégium Evanjelickej teologickej fakulty Viedenskej univerzity vyzdvihlo jeho vedecké úspechy, jazykové znalosti a podporovalo jeho prijatie. Kvačala ho nielen neprijal, ale aj odmietol.

Kvačalov nemecký spis mal dobrý ohlas aj v Rusku. Rektor univerzity v Dorpate, v estónskom jazyku Tartu, slavista *Anton Budilovič* poslal r. 1893 do redakcie *Národných novín* v Turčianskom sv. Martine list, v ktorom sa pozitívne vyjadril o Kvačalovom komeniologickom diele a žiadal o autorovi bližšie informácie. Usiloval sa získať ho ako profesora na tamojšiu nemeckú evanjelickú teologickú fakultu. *J. Škultéty* poslal o Kvačalovi priaznivý posudok.

V novembri 1893 Kvačala odišiel do Dorpatu a prednášal cirkevné dejiny, dejiny dogiem, symboliku a viedol historický seminár. Úvodnú prednášku mal v januári 1894 na tému *Irenische Bestrebungen zur Zeit des 30 – jähriges Krieges (Dorpat: 1894, 22 s.)*. Okrem pedagogickej práce na evanjelickej teologickej fakulte Kvačala robil intenzívne bádanie v európskych archívoch, múzeách, knižniciach. Študoval a zhromažďoval materiál, doplňoval spisy, biografické i bibliografické dáta o Komenskom, ale aj o ľuďoch, ktorí s ním prišli do styku. Komeniologický výskum ho priviedol aj k bádaniu o jeho vnukovi *D.E. Jablonskom*. Napísal a vydal o ňom spis *Neue Beiträge zum Briefwechsel zwischen D.E. Jablonsky und G.W. Leibniz* (Nové príspevky ku korešpondencii medzi D.E. Jablonským a G.W. Leibnitzom. Jurjev: 1899).

J. Kvačala bol členom maďarskej historickej spoločnosti, r. 1899 za vedecké zásluhy ho zvolili za člena Kráľovskej českej spoločnosti náuk v Prahe.

Na začiatku 20. stor. stál pri zrode skromného teologického časopisu *Časopis pre evanjelické bohoslovie (1901)* ako štvrťročnej prílohy *Cirkevných listov*. Počet pracovníkov a prispievateľov bol skromný. Časopis po prvom ročníku zanikol.

V r. 1930 vychádza prvý ročník časopisu *Viera a veda*. Časopis bol venovaný vedeckým záujmom evanjelikov na Slovensku. Kvačala ako redaktor 1. ročníka vysvetľuje dôvody pre vydávanie vedeckého teologického časopisu. Podporovali ho profesori Teologickej vysokej školy v Bratislave. Vychádzal len 4 roky a r. 1933 zanikol. Kvačalovo redaktorské pôsobenie bolo krátke. Svojimi príspevkami obohatil duchovný život slovenských evanjelikov a literárnu slovenskú spisbu. Kvačala bol odborníkom aj v systematickej teológii. Výborne

⁵ J. Kvačala, *Smery, úspechy a výhľady mojej literárnej činnosti*, „Elán“ 2 marec 1932, č. 7.

poznal protestantskú teológiu. Podľa I. Kišša „...bol jedným z najlepších znalcov svetovej teológie, akého Slovensko malo“⁶.

R. 1905 sa stal čestným členom spolku *Gesellschaft für Geschichte des Protestantismus in Österreich* a Akadémia vied v Petrohrade mu udelila cenu Kotl'arovského.

Výsledky niekoľkoročnej vedecko-výskumnej práce venovanej Komenskému spracoval v zbierke prameňov *Korrespondence Jana Amosa Komenského. Listy Komenského a vrstevníku jeho, zv. I.* (Praha: 1898) a *Korrespondence Jana Amosa Komenského. Listy Komenského a vrstevníku jeho. II. Zprávy o životě jeho ze současných pramenu. Menší latinské spisky některé* (Praha: 1902).

Kvačala študoval vplyv Komenského pedagogickej reformy na nemecké školstvo a vydal o tom spis *Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII Jahrhunderts*⁷. Toto dielo vydal v známej nemeckej zbierke *Monumenta Germaniae paedagogica*.

Snahy moravských učiteľských organizácií vydávať *Veškeré spisy J.A. Komenského* spolu s *Archivem pro bádání o životě a spisech J.A. Komenského* podporil aj J. Kvačala. Stal sa hlavným redaktorom *Veškerých spisů ...a Archivu...* Pri jeho vydávaní Kvačala mal dominantné postavenie. Publikoval nové bádateľské objavy nielen o Komenskom, ale aj o jeho predchodcoch, vrstovníkoch a pokračovateľoch. Za Kvačalovho života vyšlo 13 zošitov, 12 redigoval sám Kvačala. 13. zošit venovali mu r. 1932 jeho českí citelia a vydavateľstvo *Veškerých spisů ... a Archivu ...k sedemdesiatinám*. V prvých 12 zošitoch zistila M. Bečková celkom 114 príspevkov z pera J. Kvačalu⁸.

Štruktúra *Archivu ...* mala byť podobná iným vedeckým zborníkom. Kvačala predpokladal, že bude v ňom zverejňovať väčšie samostatné články, kratšie správy, analekta, recenzie a rozhľady po literatúre⁹. Poslaním *Archivu ...* bolo podnecovať k heuristickému výskumu, k zaznamenávaniu a vyťažovaniu prameňov k životu a dielu J.A. Komenského a poskytovať priestor na zverejňovanie výsledkov bádania.

Vo vedeckom diele J. Kvačalu dominuje popri J. A. Komenskom najmä taliansky mysliteľ neskorej renesancie, pôvodne dominikánsky mních *Thomas (Tomasso) Campanella (1568–1639)*. Prvá práca, ktorú venoval Campanellovi vyšla v ruskom jazyku r. 1905 pod názvom: *Poslanije T. Kampanelly k velikomu kňazu moskovskomu* (Jurjev: Mattiseu, 1905).

⁶ *Ján Kvačala ako teológ*, [in:] *Ján Kvačala otec modernej komeniológie*, Bratislava 2005, s. 43.

⁷ *Texte*, I. Band, Berlin 1903; *Historischer Überblick, Bibliographie*, II. Band, Berlin 1904.

⁸ M. Bečková, *Bibliografie článku v časopise Archiv pro bádání o životě a díle J.A. Komenského*, „Ročníky“ 1–20 (1910–1961). Praha 1964, s. 24–31.

⁹ Pozri: *Privet*, „AJAK“, 1, 1910, s. 5 n.

K tejto práci pribudla pramenná štúdia *Über die Genese der Schriften Thomas Campanella s*, ktorá vyšla v Dorpate 1911 a dielko *Thomas Campanella und Ferdinand II.*, ktoré publikovala Cisárska akadémia vied vo Viedni r. 1908.

Najdôležitejšou prácou o tejto osobnosti je Kvačalovo dielo *Thomas Campanella. Ein Reformator der ausgehenden Renaissance* (T. Campanella, reformátor začínajúcej renesancie. Berlín: 1909), ktorý Kvačala označil ako biografický spis.

Campanellove pedagogické úsilie Kvačala ocenil v práci *Thomas Campanella und die Pädagogik* (Leipzig: 1910). Reagoval v nej na „vlastenecké“ úsilie talianskych vedcov, najmä historika *Catalana* priznať práve T. Campanellovi prvenstvo v rozvoji modernej pedagogiky. Kvačala to trepezlivo a korektno uvádza na pravú mieru. Zastával jednoznačný názor, že skutočným otcom moderného spôsobu výchovy a vzdelávania je *J.A. Komenský*.

V r. 1913 upútal J. Kvačala pozornosť širšej slovenskej kultúrnej verejnosti väčšou prácou o Komenskom, ktorú uverejňoval na pokračovanie v *Slovenských pohľadoch* pod názvom *Komenský. Jeho osobnosť a jeho sústava vedy pedagogickej*. Spis vyšiel aj v nemčine pod názvom *J. A. Comenius* v zbierke *Die grossen Erzieher. Ihre Persönlichkeit und Ihre Systeme*, ako VI. zväzok v Berlíne 1914. V slovenčine vyšiel dvakrát (Turčiansky sv. Martin: 1914, 1921).

V rokoch 1916–1918 bol dekanom fakulty v Jurjeve a keď potom pre vojnové pomery boli zakázané nemecké prednášky na univerzite, prednášal po rusky sám ešte s jedným kolegom. Inak v učiteľskom zbore bol považovaný za „nevítaného cudzinca“¹⁰ a mal povest’ „nenávisťníka Nemcov“. Kvačala mal vysoké požiadavky pri promóciách a prijímaní domácich pastorov. Podporoval snahy Estónska a Lotyšska vymaniť sa z ovládania nemeckou luteránskou teológiou. Kvačala bol úradne profesorom až do 31. augusta 1918.

Kvačala po obsadení mesta Nemcami odchádza do *Voroneža*, kde pracoval v knižnici guberniálneho múzea a na správe školstva od 1. 9. 1919. Zastupoval tu aj farára, často kázal a prednášal o reformácii do konca augusta 1920. Prežíval tu hrôzy revolúcie, prišiel o mnohé knihy a rukopisy. Koncom roku 1920 sa po mnohých útrapách vracia do Československa. Predpokladal, že sa stane profesorom na *Univerzite Komenského v Bratislave*. Vymenovanie sa však odtáhovalo, preto prijal pozvanie vedenia *Slovenského národného múzea* v Turčianskom sv. Martine. Podujal sa usporiadať rukopisné oddelenie knižnice Muzeálnej spoločnosti. Martinský pobyt Kvačalu nebol dlhý. Prijal tu predbežné dočasné pozvanie za riadneho profesora cirkevnej histórie na *Teologickej vysokej škole* od Generálnej evanjelickej a. v. cirkvi. Od 1. marca 1921 definitívne sa stal profesorom na tejto vysokej škole.

Ministerská komisia a aj samotný minister školstva prof. Dr. *Josef Šusta* váhali odporučiť, aby viedol *Katedru všeobecných dejín* na Filozofickej fakulte

¹⁰ R. Řičan, *Ján Kvačala (1862–1934)*, „Communio Viatorum“ 5, 1962, s. 216

Univerzity Komenského. Napokon navrhla, aby viedol *Katedru cirkevných dejín na tejto fakulte*. J. Kvačala túto ponuku neakceptoval. Pôsobil ako profesor tohto odboru na *Vysokej škole teologickej* v Bratislave. Tu pracoval až do svojej smrti. Prednášal encyklopédiu v 1. semestri, české a slovenské cirkevné dejiny v 5. a 6. semestri. Obsahové zameranie seminárov sa viazalo na históriu reformácie a na starokresťanskú literatúru.

Po návrate na Slovensko Kvačala venoval veľa času písaniu príspevkov do *Archívu* Často cestoval po Československej republike a mával prednášky o Komenskom. Prednášal aj v cudzine, v r. 1925 vo Viedni, r. 1927 v Paríži a vo Varšave. Na tamojšej univerzite mal dve prednášky, ktoré vyšli po poľsky: *Marja Habsburska a Walka Komenskogo s Braćmi polskimi*, v r. 1929 v Poznani (na slovanskom kongrese pre klasickú filológiu mal prednášku na tému *Kašpar Sciopius a Komenský, dvaja metodikovia výučby v latinčine*) a v Petrovci¹¹.

Kvačala na poslednej vedeckej ceste do neďalekej Viedne 9. 6. 1934 zomrel. 13.6. 1934 sa konal v Bratislave jeho pohreb. Pochovaný je na cintoríne pri Kozej bráne.

Tretou časťou vedeckého diela J. Kvačalu sú *cirkevno-historické práce*. Pre časopis *Viera a veda* (1930) pripravil 7 článkov, z ktorých 3 sa zaoberali obdobím reformácie a protireformácie. V nich „...nájdeme vyhodnotenie teologického charakteru reformácie na Slovensku a aspoň čiastočne sa zaoberá otázkou chápania slávenia Večere Pánovej. Táto otázka bola obzvlášť dôležitá, keďže prijímanie sviatosti pod obojím bolo ústrednou témou, pri ktorej mali teologické otázky súvislosť s liturgickou praxou a osobnou zbožnosťou¹².

Dielo *Dejiny reformácie na Slovensku* (1935), publikované v slovenskom jazyku, je prvým syntetickým dielom reformácie na Slovensku. Toto dielo má v slovenskej historiografii a historiografii reformácie jedinečné postavenie. Kvačala prišiel po satmársky mier r. 1711. Autor si všima aj históriu slovenského školstva a pedagogiky. Kvačala plánoval do dvoch rokov dokončiť druhý zväzok.

Medzi cirkevno-historické práce patrí aj Kvačalov spis *O prácach Jana Husa biblických v súvisi s otázkou o vývoji jeho ako teológa* (1929). V ňom sa podujal analyzovať Husov vedecký vývin, osobitne sledoval najmä to, ako sa Hus pridržiaval *Wiklefa*.

Ján Kvačala bol jednou z najväčších postáv slovenskej vedy. Veľké dielo, ktoré vytvoril, mu umožnila rozsiahla a dôkladná znalosť duchovných prúdov filozofie a teológie v 16. a v 17. storočí, znalosť všetkých klasických a moderných jazykov a zbehosť v archívnej a bádateľskej práci.

¹¹ Pozri: J. Mátej, *Ján Kvačala (život a dielo)*, Bratislava 1962; J. Mátej, *Prof. Dr. Ján Kvačala (1862–1934)*, [in:] *Portréty slovenských pedagógov a vlasteneckých učiteľov*, Bratislava 1977, s. 88.

¹² D.P. Daniel, *Ján Kvačala a historiografia reformácie*, [in:] *Ján Kvačala otec modernej kome-niológie*, Bratislava 2005, s. 58.

Pozitívne treba hodnotiť aj jeho prínos pre teológiu. D. Ondrejovič usudzuje: “bez nadsázky môžeme konštatovať: čo pre nemeckú teológiu znamená *Adolf Harnack*, to pre našu slovenskú teológiu znamená *Ján Kvačala*. Ako Harnack vychoval celé generácie vedeckých bádateľov, učencov, vysokoškolských profesorov v Nemecku, tak Kvačala vychoval učencov a profesorov pre pobaltské štáty a Slovensko¹³.

Vedeckú slávu získal J. Kvačala v prvom rade svojím veľkým dielom a objavným spisom *Johan Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften*. Priekopnícku prácu vykonal aj vo vydávaní zbierky Komenského korešpondencie.

Jána Kvačalu možno oprávnenne pokladať za zakladateľa modernej komeniológie, znamenitého cirkevného historika, humanistu, pravoverného protestantského teológa a všestranného vedca.

Summary

Jan Kvacala – the Founder of Modern Comeniology

Jan Kvacala, Slovak Comeniologist, is the founder of modern Comeniology (1862–1934). He lays the new foundations of Comeniological heuristics in many studies, particularly in monography *Johann Amos Comenius: Sein Leben und seine Schriften* (Jan Amos Comenius. Life and Writings, 1892). The results of research work he summarized in the collection of sources. He initiated the releasing of Comenius writings and was the editor in chief as well. He also was the editor of the Archives for research on the life and writings of Comenius. His studies on Campanella, as well as Comenius's grandson D.E. Jablonski and Master Jan Hus are very significant. Kvačala's work represents the lasting contribution to the world and Slovak culture.

Keywords: Jan Amos Comenius, Comeniology, Jan Kvacala.

¹³ D. Ondrejovič, D. Cit. Štúdia, s. 16.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.45>

Ewa KULA

Hrabia Dmitrij Andriejewicz Tołstoj (1823–1889) i jego reformatorska działalność oświatowa

Słowa kluczowe: Dmitrij Andriejewicz Tołstoj; minister oświecenia publicznego w Rosji; reformy oświaty w carskiej Rosji.

Wszelkie reformy, nie tylko w Rosji, prawie zawsze są odpowiedzią na różnego rodzaju kryzysy. Jednak dynamika długiego procesu transformacji, rządzącego się własnymi prawami, nie zawsze pokrywa się z sytuacyjnymi „wymogami chwili”. Inaczej mówiąc, opracowanie i podjęcie reform często pozostawia w cieniu okoliczności ich dojrzenia.

Dlatego w niniejszym artykule podjęto, oprócz zaprezentowania sylwetki Dmitrija A. Tołstoja w czasie sprawowania przez niego funkcji ministra oświecenia, także próbę naszkicowania zmian, jakie wprowadził w wyniku reform oświatowych na poszczególnych szczeblach kształcenia, i ich znaczenia dla oświaty rosyjskiej. Wskazano przy tym na pewne okoliczności, które sprawiły, że tak dyskusyjna reforma możliwa była do zaakceptowania przez rząd, a przede wszystkim przez samego cara, gdyż – jak wiadomo – wśród większości zarówno rządzących, jak i całego społeczeństwa, nie cieszyła się popularnością. Jest to o tyle istotne, że w imperium rosyjskim rola państwa w tworzeniu różnych instytucji, w tym także oświatowych, była ogromna: ich powstanie i utrzymanie zależało wyłącznie od państwa.

O reformatorskiej działalności Dmitrija Tołstoja na polu oświaty rosyjskiej pisali autorzy rosyjscy, polscy i anglosascy. W niniejszym artykule uwzględnione zostały stanowiska autorów wypowiadających się jeszcze w epoce trwania imperium rosyjskiego S.V. Roźdestwenskij¹, piszącego w latach 50. i 60. XX

¹ S.V. Roźdestwenskij, *Istoričeskij obzor deätelnosti Ministerstva Narodnogo Prosviešeniâ*, Sankt Peterburg 1902.

wieku Szoloma I. Ganielina² oraz współcześnie wypowiadających się autorów anglosaskich, polskich i rosyjskich: Allena Sinela³, Józefa Miąso⁴, Eleny Stafiorowej⁵, Joanny Schiller⁶, Igora A. Christoforova⁷ oraz Inny E. Barykiny⁸. Wykorzystano także rosyjskie słowniki biograficzne⁹ oraz opracowania dziejów Rosji, m.in. Ludwika Bazyłowa¹⁰ i Nicholasa V. Riasanowskiego¹¹. Wykorzystano ponadto źródła archiwalne w postaci raportów ministrów resortu – D. Tołstoja oraz jego następcy Iwana D. Delianova.

Na temat przygotowanej przez D. Tołstoja reformy wypowiadał się pełniący przed Tołstojem funkcję ministra oświecenia publicznego, Aleksander W. Gołownin¹², już jako członek Rady Państwa. Mimo iż w prywatnej korespondencji podkreślał bezcelowość wszelkich zarzutów i polemik, to oficjalnie dość zdecydowanie krytykował przedstawione Radzie projekty¹³. Pisał o D. Tołstoju jako

² Š.I. Ganielin, *Očerki po istorii srednej školy v Rossii vtoroj poloviny XIX veka*, red. N.G. Kazanskoj, Leningrad 1950.

³ A. Sinel, *The classroom and the chancellery: state educational reform In Russia dunder Mount Dmitrij Tolstoj*, Cambridge, Mass., 1973.

⁴ J. Miąso, *Szkolnictwo carskiej Rosji w świetle historiografii amerykańskiej i brytyjskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1992, nr 35, s. 115–137.

⁵ E.L. Stafërova, *Obrazovanie i religia v 1860–1870 godah: vzgläd iz ministerstva narodnogo prosvëeniâ*, „Rossijskaâ istoriâ” 2010, nr 6, s. 70–84.

⁶ J. Schiller, *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, Warszawa 2008.

⁷ I.A. Hristoforov, „Aristokratičeskaâ” *oppoziciâ Velikim reformam. Koniec 1850 – seredina 1870-ch gg.* Moskva „Russkoe Slovo” 2002.

⁸ I.E. Barykina, *Rodstvennoe okruženie gr. D.A. Tolstogo. Materialy dlâ biografii ministra*. „Klio”. Żurnal dlâ učenyh, nr 3 (34), Izd. Nestor, 2006, s. 228–236.

⁹ *Russkij biografičeskij slovar’*, Moskva 1999, s. 62–64.

¹⁰ L. Bazyłow, P. Wiczorkiewicz, *Historia Rosji*, wyd. 4, Wrocław 2005.

¹¹ N.V. Riasanovsky, M.D. Steinberg, *Historia Rosji*, tłum. A. Bednarczyk, T. Teszner, Kraków 2009.

¹² Aleksander Wasiliewicz Gołownin (1821–1886) kształcił się w latach 1831–1835 w I Gimnazjum w Sankt Petersburgu oraz w liceum w Carskim Siole, które ukończył ze złotym medalem w 1839 r. W 1840 r. wstąpił na służbę do kancelarii cesarzowej Aleksandry Fiodorowny, a w 1843 r. przeszedł do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych jako pełniący obowiązki sekretarza kancelarii ministra. Z powodów rodzinnych zwolniony ze służby w lutym 1848 r., powrócił w listopadzie tego roku jako młodszy urzędnik do specjalnych zadań przy naczelniku Głównego Sztabu Morskiego. Od 1859 r. pracował w Głównym Zarządzie Szkół, a od 1861 r. kierował Ministerstwem Oświecenia Publicznego. Od 6 grudnia 1862 r. do 14 kwietnia 1866 r. minister Oświecenia Publicznego. Od 1870 r. pracował w Departamencie Ekonomii Rady Państwa, a następnie od 1872 – w Departamencie Prawnym. Zmarł w Petersburgu. S.V. Rožděstvenskij, *Istoričeskij obzor deâtelnosti Ministerstva*, s. 394–399; D.N. Šilov, *Gosudarstvennye deâteli rossijskoj imperii. Glavy vysszyh i centralnyh učreždenij 1802–1917. Bibliografičeskij spravocnik*, Sankt Peterburg 2002, s. 174–176.

¹³ W końcu 1874 r. A. Gołownin napisał w liście do Borysa Pawłowicza Mansurowa, wówczas członka Rady Państwa Imperium Rosyjskiego: „Wiadomości o zbliżającym się rzekomo zwolnieniu hr. Dmitrija Andriejewicza jest bezpodstawna. Teraz bardziej niż kiedykolwiek cieszy się pełnym zaufaniem i czynione mu zarzuty powodują niezadowolenie publiczne i zwiększają

ministrze oświecenia S.V. Roźdestvenskij, iż nie tylko doprowadził on do końca reformy rozpoczęte przez swojego poprzednika, Aleksandra W. Gołownina, ale także ustanowił nowy kierunek systemu edukacyjnego, który funkcjonował do końca istnienia imperium¹⁴. W czasach radzieckich negatywnie o wartości przedrewolucyjnych szkół rosyjskich wypowiadał się Sz. I. Ganielin, który napisał wprost, że reforma tołstojowska powinna być uznana za największe zło w historii szkół rosyjskich, jedną z najciemniejszych i haniebnych jej stron.

W obronę brał D. Tołstoja m.in. Allen Sinel w pracy poświęconej tołstojowskiemu reformom szkolnym. Uważał, że D. Tołstoj dążył do modernizacji państwa poprzez rozbudowę szkolnictwa i umocnienie nadzoru nad całym systemem edukacyjnym. Oświatę traktował jako szczególnie ważny czynnik stabilizacji wewnętrznej państwa, dlatego dążył do podporządkowania szkolnictwa władzy centralnej¹⁵. Współczesne prace Igora Christoforova i Inny Barykiny są bardziej wyważone i w większym stopniu uwzględniają okoliczności polityczne, wpływające na działalność D. Tołstoja.

Dmitrij Andriejewicz Tołstoj został powołany na stanowisko ministra oświecenia publicznego wkrótce po nieudanym zamachu na cara Aleksandra II. Okazało się wtedy, że wielu studentów brało udział w spiskach i tajnych stowarzyszeniach (studenci zrzeszali się w ruchu legalnym i nielegalnym także w latach 70., kiedy środowiska studenckie ogarnął ruch narodnicki). Za jedną z przyczyn tego stanu rzeczy uznano zbyt liberalną politykę oświatową dotychczasowego ministra tegoż resortu, A. Gołownina. W kręgach ministerialnych pojawiały się głosy o konieczności rewizji całego ustawodawstwa oświatowego.

Imperator widział w D. Tołstoju człowieka, który byłby w stanie zapewnić jednolity kierunek przekształceń szkolnictwa i odbudowy nadwyrężonej w zakładach szkolnych religijności¹⁶.

zaufanie do ministra. Oskarżany jest za to, że energicznie wprowadza system zatwierdzony przez cesarza, że jest surowy, wymagający, żąda posłuszeństwa, nakłada szerokie wymagania dotyczące egzaminów, usuwa ogromną liczbę nierzetelnych uczniów, prześladowuje nieprawomyślną prasę. A duchowieństwo podporządkowuje rządowi i nie dopuszcza stworzenia opozycji dla władzy świeckiej. Myślę, że te oskarżenia mogą jedynie wzmocnić jego pozycję”. Podaje za: E.L. Stafërova, *A.V. Golovnin i liberalnye reformy w prosvešenii (pierwaâ polovina 1860gg.)*, Moskva 2007, s. 435.

¹⁴ S.V. Roźdestvenskij, *Istoričeskij obzor deâtelnosti Ministerstva*, s. 480.

¹⁵ A. Sinel, *The classroom and the chancellery*, s. 142–143.

¹⁶ Wiosną 1862 r. kierujący ministerstwem oświecenia publicznego A.W. Gołownin zawiadamiał Aleksandra II, że „trzech wychowanków III gimnazjum psociło za ołtarzem, wzięwszy krzyż i Ewangelię, i że planowane jest wydalenie dwóch, a rodzicom trzeciego zalecono zastosowanie kary cielesnej”. W tym zachowaniu wielu współczesnych widziało nie tylko wybrk młodych ludzi, ale złowieszcy symptom ciężkiego kryzysu światopoglądowego, świadectwo upadku religijności w środowisku uczącej się młodzieży. E.L. Stafërova, *Obrazovanie i religia v 1860–1870 godah: vzglâd iz ministerstva narodnogo prosvešeniâ*, „Rossijskaâ istoriâ” 2010, nr 6, s. 70–84.

„Postaram się – powiedział D. Tołstoj – żeby gimnazja nie kształciły młodzieży na ludzi płytkich i aroganckich, wiedzących wszystko i nic, ale na ludzi skromnych i solidnie wykształconych”.

Aleksander Hercen pisał o mianowaniu D. Tołstoja na stanowisko ministra oświaty, że jest to „...krok dalej w rządowy fanatyzm i katkowszczyznę”¹⁷.

1. Dmitrij Andriejewicz Tołstoj – dzieje życia

Dmitrij Andriejewicz Tołstoj pochodził ze starego rodu szlacheckiego¹⁸. Urodził się 1 marca 1823 r. w Moskwie. Jego ojciec, Andriej Stiepanowicz Tołstoj, służył w husarii i znany był z odwagi na polach bitwy w czasie Wojny Ojczyźnianej 1812 r. Zginął jednak w pojedynku w 1830 r. Dmitrij Tołstoj miał wówczas 7 lat. Jego matka wkrótce wyszła za mąż za gubernera, Wasilija Jakowlewicza Wenksterna. Dmitrij, dzieląc negatywną reakcję krewnych na to małżeństwo, zerwał z matką wszelkie kontakty i nigdy nie wspominał jej imienia. Sam w przyszłości był wiernym mężem i kochającym ojcem. Jego wychowaniem i edukacją zajął się wuj, Dmitrij Nikołajewicz Tołstoj, stryjeczny brat jego ojca.

Kiedy D.A. Tołstoj skończył 9 lat, wuj oddał go do Instytutu Szlacheckiego przy Uniwersytecie Moskiewskim. Instytut przeznaczony był dla kształcenia synów szlachty prowincjonalnej. Absolwenci mogli kontynuować naukę w Uniwersytecie Moskiewskim lub wstąpić do służby w czynnie 14, 12 i 10 klasy *Tabelli o rangach*. Uczniowie uczyli się w Instytucie do 14. roku życia. Instytut kształcił na wysokim poziomie, wykładali tam bowiem profesorowie uniwersyteccy. W 1836 r. po zakończeniu nauki w Instytucie, dzięki protekcji wuja dostał się do elitarnego Liceum w Carskim Siole, gdzie uzyskał stypendium na naukę¹⁹.

¹⁷ Š. Ganielin, *Očerki po istorii srednej školy*, s. 40.

¹⁸ Ród Tołstojów jest jednym z najbardziej rozgałęzionych rodów szlacheckich w Rosji. Cztery odgałęzienia hrabiowskie to: najstarsza, średnia, młodsza i młodsza bez tytułów (z tej ostatniej pochodził m.in. Dmitrij Iwanowicz Tołstoj (1860–1941), w latach 1909–1918 dyrektor Ermitażu Imperatorskiego). Z najstarszej gałęzi hrabiowskiej pochodził znany rosyjski pisarz Lew Nikołajewicz Tołstoj (1828–1910), niespokrewniony z D. Tołstojem. Dmitrij Andriejewicz Tołstoj pochodził ze średniego odgałęzienia hrabiowskiego.

¹⁹ W carskosielskim Liceum z jednej strony oferowano rzetelną, opartą na dobrych, nowoczesnych wzorcach zachodnich edukację; z drugiej – starano się tam wychowywać lojalnych, wiernych ojczyźnie i prawosławnej religii, „prawdziwych Rosjan”. Program nauczania przyszłych pracowników administracji rządowej kładł duży nacisk na przedmioty „zawodowe”, takie jak prawo (prawoznawstwo, prawo cywilne i karne, historia prawa rzymskiego i rosyjskiego), dyplomacja, ekonomia polityczna, geografia czy statystyka. Intensywny program nauki języków obcych obejmował języki: niemiecki, angielski, francuski oraz łacinę. Liceum nie tylko oferowało dobre wykształcenie w dziedzinie nauk przyrodniczych, lecz również humanistycznych, takich jak etyka, logika, psychologia, literatura i historia. Dyscypliny humanistyczne obejmowała swoista wewnętrzna cenzura, mająca za zadanie zduśnienie w zarodku „niekano-

W 1842 r. D. Tołstoj ukończył Liceum ze złotym medalem, będąc znakomicie przygotowanym do służby rządowej. Rozpoczął służbę jako urzędnik VIII klasy w kancelarii carycy²⁰ kierującej instytucjami edukacyjnymi i dobroczynnymi. W 1847 r. przez krótki czas (od 8 maja do 22 września) był „w odstawce”²¹, po czym przeszedł na służbę do departamentu spraw duchownych obcych wyznań, gdzie zajmował stanowisko początkowo urzędnika do zadań specjalnych VI klasy, a następnie wicedyrektora. Czas wolny od pracy poświęcał pracom naukowym. W 1848 r. wydał *Historię finansowych instytucji w Rosji od czasu powstania państwa do śmierci carycy Katarzyny II*. Praca ta została wyróżniona Nagrodą Demidowską Imperatorskiej Akademii Nauk. Za ofiarowanie tej książki cesarzowi autor otrzymał brylantowy pierścień. W tym samym roku powierzono D. Tołstojowi opracowanie historii tzw. obcych wyznań w Rosji. Rezultatem tych zajęć była opublikowana w 1864 r. książka *Le catholicisme Romain en Russie*, za którą autor otrzymał w Uniwersytecie w Lipsku stopień doktora filozofii. W języku rosyjskim praca ta wydana była w 1877 r.²²

Zdolności Tołstoja zwróciły uwagę nie tylko ministra spraw wewnętrznych Dmitrija G. Bibikowa²³ (po opublikowaniu w języku francuskim książki o rzymskim katolicyzmie), ale także jego córki Zofii, która wkrótce w 1853 r. wyszła za D. Tołstoja, dzięki czemu stał się on jednym z najbogatszych ludzi w Rosji, żona wniosła bowiem w posagu 8 tys. dziesięcin ziemi i 2 tys. włościan²⁴.

nicznych” myśli, mogących sprowadzić młodą myśl „na manowce”; władze sponsorowały wielu uczniom naukę, wymagając od nich w zamian lojalności. Nauczyciele literatury kładli na przykład przesadny nacisk na klasyczną literaturę francuską, pomijając milczeniem takich współczesnych autorów jak Puszkina, Goethe czy Schiller. Kurs historii powszechnej kończył się na Ludwiku XVI, nie poruszano w ogóle kwestii związanych z rewolucją francuską. W odpowiednim wychowaniu prawosławnego (i „prawomyślnego”) chrześcijanina dopomóc miało nauczanie tak zwanego „prawa bożego”, jednego z najważniejszych i najbardziej podstawowych przedmiotów, z którym uczeń miał ciągłą styczność przez cały okres pobytu w Liceum, to jest przez sześć lat. Naczelną racją nauczania tego przedmiotu, obejmującego studiowanie Biblii, naukę katechizmu i historii Cerkwi, była bez wątpienia, podobnie jak w przypadku historii i literatury, indoktrynacja. T. Stefaniuk, *Danilewski. Panslawizm i wielość cywilizacji*, Lublin 2006, s. 153–159.

²⁰ Żoną cesarza Mikołaja I była Fryderyka Luisa Charlotta Wilhelmina Hohenzollern (1798–1860), księżniczka pruska, po przyjęciu prawosławia Aleksandra Fiodorowna. Jako żona cesarza Mikołaja I była cesarową Rosji od 1825 r. Ū.M. Sokol’skij, *Cari i ministry*, Sankt Petersburg 2002, s. 242.

²¹ Termin „odstawka”, używany w Rosji od XVIII wieku, oznaczał ostateczne zwolnienie ze służby, w przeciwieństwie do terminu „uwolnit”, który oznaczał zwolnienie czasowe lub zwolnienie od części obowiązków.

²² I.E. Barykina, *Rodstvennoe okrużenie gr. D.A. Tolstogo*, s. 228–236; *Russkij biografičeskij slovar’*, Moskwa 1999, s. 62–64.

²³ Dmitrij Gawriłowicz Bibikow (1788–1870), generał rosyjski. Był gubernatorem w Saratowie, Kijowie, Moskwie. W latach 1852–1855 minister spraw wewnętrznych Rosji. Był zwolennikiem przymusowej rusyfikacji Ukrainy. Zob.: Ū.M. Sokol’skij, *Cari i ministry*, s. 368–369.

²⁴ I.E. Barykina, *Rodstvennoe okrużenie gr. D.A. Tolstogo*, s. 228–236.

W tym samym – 1853 – roku mianowany został dyrektorem kancelarii Ministerstwa Morskiego, którym kierował wówczas wielki książę Konstanty Mikołajewicz. W 1860 r., 19 września, hr. D. Tołstoj rozpoczął służbę w Ministerstwie Oświecenia Publicznego jako członek Głównego Zarządu Szkół, a w 1861 r. przez bardzo krótki czas (od 17 listopada do 25 grudnia) przy ministrze hr. Jefimie Wasiliewiczu Putiatinie²⁵ kierował Departamentem Oświecenia Publicznego. Po mianowaniu ministrem A.W. Gołownina, hr. D. Tołstoj był zwolniony na własną prośbę z wszelkich stanowisk w Ministerstwie Oświecenia Publicznego i mianowany został senatorem. W tym czasie zerwał wszelkie kontakty z wychowującym go i wspomagającym wujem, Dmitrijem Nikołajewiczem Tołstojem. Przyczyną takiej decyzji było małżeństwo wuja z kobietą z niskiego stanu. Od lutego 1864 r. czasowo pełnił obowiązki członka rad Towarzystwa Wychowawczego Panien Szlacheckich instytutów Aleksandrowskiego i Jekatierinskiego. Ponadto był członkiem towarzystw naukowych: od 1847 r. – Cesarskiego Rosyjskiego Towarzystwa Geograficznego, od 1851 r. – Cesarskiego Rosyjskiego Towarzystwa Archeologicznego, od 1866 r. – członkiem – założycielem Cesarskiego Rosyjskiego Towarzystwa Historycznego.

Z dniem 9 czerwca 1865 r. D. Tołstoj zajął stanowisko oberprokuratora świątobliwego synodu²⁶. Pojawiały się wówczas opinie, że „sprawa wiary nie była jego życiowym zadaniem, a jedynie dosyć leniwym wypełnianiem obrzędów”. Obecnie naukowcy rosyjscy stwierdzają, że wyobrażenia o oderwaniu D. Tołstoja od środowiska cerkiewnego i drugoplanowości dla niego obowiązków oberprokuratorских „wymagają głębokiej korekty”. Był on o wiele lepiej od swoich poprzedników przygotowany do funkcji oberprokuratora: był wicedyrektorem w Departamencie Spraw Duchownych i Wyznań Obcych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, napisał obszerną naukowo-publicystyczną pracę *Rzymski*

²⁵ Jevfimij Vasil'evič Putiatin (1804–1883), hrabia, minister oświecenia publicznego w Rosji przez 6 miesięcy 1861 r. Od 19 roku życia związany ze służbą wojskową (w 1858 r. otrzymał szarżę admirała). Mimo zdolności dyplomatycznych nie potrafił opanować rozruchów studenckich i w końcu grudnia 1861 r. zwolniony został ze stanowiska ministra, na własną prośbę. L. Zasztowt, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997, s. 78; Ū.M. Sokol'skij, *Cari i ministry*, s. 389.

²⁶ Świątobliwy Synod to powołana w wyniku reform Piotra Wielkiego nowa struktura organizacyjna rosyjskiego Kościoła prawosławnego. Ponieważ władze cerkiewne występowały przeciwko reformom, car po śmierci patriarchy Adriana w 1700 r. nie pozwolił na wybór nowego, likwidując w 1718 r. godność patriarchy. Jego miejsce zajął Świątobliwy Synod, złożony z przedstawicieli wyższego duchowieństwa (z dziesięciu, a następnie dwunastu duchownych). Wyznaczono także świeckiego urzędnika, oberprokuratora Świątobliwego Synodu, którego zadaniem była dbałość o prawidłowe i zgodne z prawem funkcjonowanie tego organu. W praktyce, mimo że imperator nie zyskiwał żadnej władzy w kwestiach wiary, reforma ta umożliwiła rządowi sprawowanie skutecznej kontroli nad organizacją Cerkwi, jej stanem posiadania i polityką. Świątobliwy Synod, a wraz z nim stan dominacji państwa nad Cerkwią, przetrwał do 1917 r. N.V. Riasanovsky, M.D. Steinberg, *Historia Rosji*, s. 239–240; L. Bazylow, P. Wiczorkiewicz, *Historia Rosji*, s. 145–146.

katolicyzm w Rosji, brał udział w religijnej polemice schyłku lat pięćdziesiątych XIX wieku. Przekazanie, z jego inicjatywy, w lutym 1869 r., spraw unitów w zarząd Ministerstwa Oświecenia Publicznego i aktywne wsparcie dla połączenia chełmskich unitów z prawosławiem świadczyły o głębokim zainteresowaniu stosunkami międzywyznaniowymi i dążeniu do praktycznego wdrożenia idei uformowanych w procesie ich badania²⁷.

2. Tołstojowska reforma rosyjskiego systemu oświaty

Podjmując działalność na stanowisku ministra oświaty, Tołstoj skoncentrował swoją uwagę na systemie szkolnym. Dążył do ograniczenia nauczycielskiej inicjatywy i uprawnień rad pedagogicznych, wzmocnienia autorytarnej władzy dyrektorów, zaostrzenia dyscypliny i kontroli. Zaprojektowane przez niego i energicznie przeprowadzone reformy dzieliły się na trzy etapy, obejmujące obszary kształcenia elementarnego, średniego i wyższego. S. Ganielin napisał wprost, że podstawą działalności oświatowej w czasach Tołstoja był ściśły związek ministerstwa z policją i żandarmerią²⁸.

D. Tołstoj podjął działania dotyczące zreformowania systemu oświaty w Rosji wkrótce po reformie szkolnej przeprowadzonej przez swojego poprzednika, ministra A.W. Gołownina. Ten ostatni chciał przede wszystkim wspierać rozwój aktywności umysłowej oraz poprawić poziom kształcenia wszystkich klas, zwłaszcza w zakresie tzw. nauk realnych, od których zależał postęp techniczny i potęga państwa. Ogłoszona przez A. Gołownina *Ustawa gimnazjów i progimnazjów* z 19 listopada 1864 r. dzieliła szkoły średnie w Rosji na gimnazja klasyczne i realne z siedmioletnim kursem kształcenia oraz na progimnazja, w których kształcono według programów czterech niższych klas gimnazjów. Ustawa ta zezwalała na wstęp na uniwersytety tylko absolwentom gimnazjów klasycznych i podniosła udział przedmiotów klasycznych w programach gimnazjalnych do 31,5%, przekraczając poprzedni rekord Rosji – 28,7% za czasów ministra S. Uwarowa²⁹. Gimnazja realne w świetle tej ustawy dawały uprawnienia do kontynuowania kształcenia w wyższych szkołach zawodowych. Zerwano również z zasadą odsuwania niższych warstw społecznych od oświaty. D. Tołstoj poddał tę ustawę rewizji, lecz przepis mówiący o prawie do kształcenia się

²⁷ E.L. Stafërova, *Obrazovanie i religia v 1860–1870 godah*, s. 76.

²⁸ Š. Ganielin, *Očerki po istorii srednej školy*, s. 39.

²⁹ Sergej Semenowicz Uwarov (1786–1855) – w latach 1833–1849 minister oświecenia publicznego w Rosji i jednocześnie, w latach 1818–1855 – prezydent Cesarskiej Akademii Nauk. Autor podstawy ideologicznej rządów mikołajowskich, sformułowanej w słynnej trójjedynnej formule „samodierżawie, prawosławie, narodność”. Zasłużony dla rozwoju uniwersytetów rosyjskich, sprawca powstania Uniwersytetu Petersburskiego. A. Zamostianov, Graf S.S. Uwarov – ministr narodnogo prosvešeniâ. „Narodoe obrazovanie”, http://anguium.narod.ru/200_4.html [stan z 6.11.2014].

dzieci wszystkich stanów został w nowej ustawie z 1871 r. zachowany. Wdrożona jednak została przez niego zasada: szkoła parafialna dla ludu, szkoła realna dla kupców i rzemieślników, gimnazjum klasyczne i uniwersytet dla szlachty. W pierwszej kolejności D. Tołstoj zajął się szkołami średnimi oraz elementarnymi.

Szkoły elementarne były wówczas w Rosji prowadzone przez duchowieństwo prawosławne oraz przez samorządy terytorialne, tzw. ziemstwa³⁰. Poprawę sytuacji w szkołach duchownych Tołstoj rozpoczął od uzyskania zgody Aleksandra II na wydzielenie, w porozumieniu z ministrem finansów, corocznego zasiłku w wysokości 1,5 miliona rubli, co zdaniem Tołstoja było świadectwem „nowej epoki w historii duchownego oświecenia w Rosji, z którą rozpoczyna się odrodzenie zakładów duchowno-naukowych do nowego życia”. Zatwierdzony został następnie 14 maja 1867 r. nowy projekt ustawy seminariów duchownych i szkół. Seminarium duchowne zgodnie z nową ustawą były przeznaczone do przygotowania duchownych rekrutujących się ze wszystkich stanów, a szkoły duchowne – do kształcenia początkowego dzieci duchowieństwa i przygotowania ich do seminariów. W 1869 r., kiedy wydano akt prawny likwidujący dziedziczość i zamkniętość duchowieństwa, dzieci duchownych już nie należały do stanu duchownego, a stanowisko cerkiewne mógł objąć każdy obywatel³¹.

Cerkiew prawosławna prowadziła pod koniec XIX w. tysiące szkół parafialnych, ale na polecenie i za pieniądze państwa. Na początku XX w. 45% wszystkich szkół ludowych w Rosji było szkołami parafialnymi. Jednak ziemstwa zdążyły rozwinąć szeroką działalność w dziedzinie oświaty, ich budżet na potrzeby nauczania początkowego przewyższał sumy asygnowane przez ministerstwo. Ludność popierała szkoły samorządowe, a nauczyciele w tych szkołach mieli wyższe kwalifikacje i byli bardziej postępowi niż w szkołach parafialnych. Obok ludowych szkół elementarnych w latach siedemdziesiątych XIX w. zaczęto tworzyć szkoły początkowe wyższego stopnia z pięcioletnim kursem nauczania, tzw. dwuklasowe szkoły początkowe (pierwsze trzy oddziały nosiły nazwę pierwszej klasy, lata czwarte i piąte nauki – klasy drugiej). Oprócz religii i języka rosyjskiego uczono w nich arytmetyki, geografii, historii, przyrodoznawstwa, fizyki elementarnej, rysunku i kreślenia³².

³⁰ W 1864 r. rząd carski zatwierdził samorząd terytorialny zwany ziemstwami, którym przyznano prawo zaspokajania potrzeb kulturalno-ekonomicznych ludności (opieka lekarska, szkolnictwo, pożarnictwo, naprawa dróg komunalnych itp.). Ale czyniąc zadość żądaniom mas, rząd carski zezwolił na działalność samorządu ziemskiego tylko w 34 guberniach Rosji europejskiej. Nie przyznał natomiast prawa działalności ziemstw na Kaukazie, w Polsce, w guberniach nadbałtyckich, na Litwie, na Białorusi i na prawobrzeżnej Ukrainie. N.K. Gonczarow, *Oświata i wychowanie w Rosji na początku drugiej połowy XIX w.*, [w:] *Historia wychowania*, t. 2, pod red. Ł. Kurdybachy, Warszawa 1967, s. 634.

³¹ B. Jegorow, *Oblicza Rosji. Szkice z historii kultury rosyjskiej XIX wieku*, Gdańsk 2002, s. 64.

³² N.K. Gonczarow, *Oświata i wychowanie w Rosji na początku drugiej połowy XIX w.*, s. 634–644.

Jednym z ważniejszych posunięć reakcyjnej polityki była reforma gimnazjalna i wprowadzenie obowiązkowego nauczania języków starożytnych. Zgodnie z *Ustawą gimnazjów i progimnazjów Ministerstwa Oświecenia Publicznego* z 31 czerwca 1871 r., celem gimnazjów miało być przygotowywanie do wstępu na uniwersytety i do innych wyższych uczelni. Paragraf 130 głosił, że tylko uczniowie, którzy ukończyli pełny kurs gimnazjum, lub mają świadectwo poświadczające znajomość pełnego jego programu, mają prawo wstępu do uniwersytetów.

Podstawą nauczania gimnazjalnego stały się języki klasyczne, zwłaszcza greka, w nawiązaniu do tradycji Bizancjum, które zajmowały 41% ogółu zajęć szkolnych tygodniowo (w czasach ministra A. Gołownina, jak wspomniano wyżej, przedmioty te obejmowały 31,5% godzin lekcyjnych). Przedmioty takie, jak łacina, greka i matematyka, jako apolityczne, gwarantowały – zdaniem D. Tołstoja – ukształtowanie kolejnych pokoleń, dawały bowiem podstawy gruntownego wykształcenia i wychowania moralnego.

Inicjatorem tych zmian był Michaił Nikiforowicz Katkow³³, profesor i publicysta, od 1851 r. redaktor „Moskowskich Wiedomości”, potem „Russkogo Wiestnika”, które to pismo skupiało intelektualną elitę okcydentalistów. Od lat sześćdziesiątych stawał się bardzo wpływowym publicystą. To z jego poręki D. Tołstoj został oberprokuratorem św. Synodu, potem ministrem oświecenia (syn D. Tołstoja był zięciem M. Katkowa). M. Katkow opowiadał się za klasycznym systemem kształcenia z pierwszeństwem nauki języków starożytnych, uważał bowiem, że wychowanie na przykładach starożytnej literatury było w stanie wytworzyć poczucie obywatelskie wśród młodego pokolenia. Poglądy M. Katkowa w latach sześćdziesiątych ewoluowały tak, iż niebawem ostro zaatakował on ustawę uniwersytecką z 1863 r., której był obrońcą w chwili jej powstawania. Andrzej Walicki podkreślił, że w ideologicznej ewolucji M. Katkowa były co najmniej trzy etapy: w początkach swej kariery był liberalnym okcydentalistą typu anglofilskiego, powstanie 1863 roku przeobraziło go w tubę szowinistycznego nacjonalizmu, a jeszcze później rozwój ruchu rewolucyjnego w Rosji przekształcił go w twardogłowego reakcjonistę, rzecznika reakcyjnych kontreform Aleksandra III³⁴.

³³ Michaił Nikiforowicz Katkow (181–1887) – znany rosyjski publicysta. Po studiach na Uniwersytecie Moskiewskim kształcił się w latach 1839–1842 we Francji, Belgii oraz na Uniwersytecie Berlińskim. W 1845 r. został adiunktem na katedrze filozofii Uniwersytetu Moskiewskiego. W 1851 r. objął redakcję „Moskowskich Wiedomości”, a w 1856 r. – „Russkogo Wiestnika”. skupiającego intelektualną elitę okcydentalistów. W latach sześćdziesiątych był coraz bardziej wpływowym publicystą. Z powodu publikacji zamieszczanych na łamach „Moskowskich Wiedomości” odszedł ze stanowiska ministra oświecenia publicznego A.W. Gołownin i Aleksandr P. Nikolaj, minister sprawiedliwości Dmitrij N. Nabokow i inni, a także wielu gubernatorów, kuratorów okręgów naukowych i burmistrzów. *Katkov Michaił Nikiforowicz*, *Biografičeskij slovar'*, <http://dic.academic.ru/dic.nsf/biograf2/6775> [stan z 4.11.2014]; J. Schiller, *Universitas rossica*, s. 115.

³⁴ A. Walicki, *Filozofia prawa rosyjskiego liberalizmu*, Warszawa 1995, s. 55.

Reforma oświaty, którą przygotował D. Tołstoj, była jedną z tzw. wielkich reform, jakie zostały wdrożone w czasach panowania cesarza Aleksandra II. Jej zasadnicze znaczenie polegało na tym, że Rosja zdecydowanie weszła na drogę wytyczoną przez cywilizację europejską. Z tego powodu reforma oświaty, wprowadzająca sprawdzone w Europie zasady i treści kształcenia, jest jedną z ważniejszych wśród wspomnianych „wielkich reform”³⁵. Mimo pojawiających się w prasie argumentów podnoszących polityczne i edukacyjne niedociągnięcia systemu klasycznego, D. Tołstoj zmierzał do likwidacji kształcenia realnego na poziomie gimnazjalnym. Jego zdaniem, kierunek realny służył rozpowszechnieniu nihilizmu i materializmu, dlatego podkreślał konieczność sprowadzenia przedmiotów matematyczno-przyrodniczych do niezbędnego minimum. W rezultacie reformy z lat 1871–1872 gimnazjami nazwano wyłącznie gimnazja klasyczne z dwoma językami klasycznymi, natomiast gimnazja realne, które w świetle przepisów wcześniejszej ustawy z 1864 r. nie dawały uprawnień do studiów uniwersyteckich, lecz wyłącznie w szkołach wyższych o profilu zawodowym, jako niezasługujące na miano gimnazjów zostały przekształcone w szkoły realne. Ich zadaniem było odciążyć wyposażenie młodzieży w wiedzę techniczną oraz umiejętności praktyczne³⁶.

Większość społeczeństwa rosyjskiego przyjęła tę zmianę dosłownie, widząc w niej jedynie walkę dwóch systemów kształcenia. W przeciwieństwie do swojego poprzednika, ministra A. Gołownina, który poddał projekt reformy 1864 r. pod dyskusję społeczną, zmiany, jakie wprowadzał D. Tołstoj, konsultował w wąskim kręgu wybranych specjalistów i członków rządu. Doszło w rezultacie do tego, że za językiem łacińskim i greckim w proponowanym wymiarze opowiadały się osoby, które nie miały w tej kwestii żadnego rozeznania, nie miały nawet minimalnego klasycznego wykształcenia – należeli do nich na przykład zasłużeni generałowie. Byli to ludzie głęboko oddani tronowi i ojczyźnie i nie mający przy tym żadnych ukrytych, niegodnych zamiarów. Zadanie obrony nowego systemu szkolnego przed opinią publiczną wziął na siebie publicysta M.N. Katkow w publikacjach na łamach „Moskowskich Wiedomości”. Przeciw reformom opowiadały się tak wpływowe pisma, jak „Gołos” i „Sankt Peterburskije Wiedomości”.

Klasycyzm w zbyt małym stopniu odpowiadał na potrzeby rozwijającej się rosyjskiej gospodarki, przeżywającej niedostatek wykwalifikowanego personelu technicznego i inżynierskiego. Tak przygotowanej reformie szkolnictwa śred-

³⁵ G.P. Izmesteva, *Klassičeskoe obrazovanie v istorii Rossii XIX veka*, Moskva 2003, s. 230.

³⁶ W artykule zamieszczonym w 1867 r. w „Żurnale Ministerstwa Narodnogo Prosvieszczenija” D. Tołstoj wyjaśniał, że wykształcenie, jakie daje gimnazjum klasyczne, jest potrzebne wyższym, zamożniejszym klasom społecznym. Dla większości społeczeństwa niedostępne jest zarówno gimnazjum klasyczne, jak i gimnazjum realne. Potrzebne są im szkoły rzemieślnicze, zawodowe. Brak takich szkół powoduje pojawienie się w gimnazjach niepożądanych elementów, tj. dzieci mieszczan, żołnierzy i chłopów. Ś. Ganielin, *Očerki po istorii srednej školy*, s. 43.

niego sprzeciwiali się nawet publicyści konserwatywni. Zwolennicy klasycyzmu byli również przeciwko projektowi reform, zwracając uwagę na znaczne ograniczenie w programie kształcenia nauk przyrodniczych kosztem dramatycznego wzrostu wymiaru nauczania języków klasycznych. Na posiedzeniu Rady Państwa w dyskusji większość członków przeciwna była projektowi. Jednak 30 czerwca 1871 r. Aleksander II zatwierdził projekt Tołstoja.

W 1871 r., tj. w roku przekształcenia gimnazjów i progimnazjów do wymagań nowej ustawy, było w Rosji 158 gimnazjów i progimnazjów, w tej liczbie realnych gimnazjów było 12 i jedno realne progimnazjum.

Liczba klasycznych gimnazjów i progimnazjów wzrosła w pierwszych 10 latach od wprowadzenia reformy o 75. Klasy przygotowawcze zorganizowane zostały przy prawie wszystkich szkołach średnich (213 na ogólną liczbę 220 szkół). Zdecydowanie wzrosła też liczba klas równoległych, których najwięcej było w okręgach naukowych: warszawskim – 66, moskiewskim – 63, kijowskim – 56, petersburskim – 43, dorpackim – 41³⁷.

Liczba uczniów wzrosła w ciągu 10 lat od reformy o 26 191 osób, tj. o 66,2%³⁸.

Rosła wprawdzie sieć gimnazjów i progimnazjów, wzrastała liczba uczącej się w nich młodzieży, jednak istotnym celem tej reformy gimnazjalnej było ograniczenie kształcenia uniwersyteckiego. Nie cieszyło się ono od 1848 r. życzliwością władzy, a wcześniejsze próby ograniczania liczby studentów w uniwersytetach pozostawiły w świadomości urzędników ogólne wrażenie, że uniwersytety były ośrodkami zamieszek politycznych. Niepokoje i rozruchy 1862 r. wrażenie to spotęgowały.

W wyniku inspekcji szkół w Królestwie Polskim przez ministra Dmitrija A. Tołstoja zdecydowano, aby odebrać naczelnikom dyrekcji naukowych (powołanym w 1864 r.) prawo powoływania nauczycieli w gimnazjach, dam klasowych i nauczycielek w gimnazjach żeńskich, ustalania wysokości opłaty za naukę języków obcych, usuwania uczniów i uczennic z gimnazjów, a sprawy te pozostawić do decyzji kuratorów³⁹.

Działania reformatorskie wobec szkolnictwa średniego były skuteczne, ponieważ, zdaniem współczesnego historyka rosyjskiego Igora A. Christoforova, zbiegły się z innym problemem. Problemem tym była pilna potrzeba zwiększenia liczebności armii, a szczególnie składu osobowego oficerów i poziomu ich wykształcenia. Wymagało to skierowania uwagi na przygotowanie młodych lu-

³⁷ *Obzor deâtelnosti Ministerstva narodnogo prosvešeniâ za 1879, 1880 i 1881 gody (Izvlèčenie iz vsepoddannejšago otčeta Ministra narodnogo prosvešeniâ)*, Sankt Petersburg 1887, s. 58–59.

³⁸ Tamże, s. 68.

³⁹ *Raport ministra Oświecenia Publicznego hr. Dymitra Tołstoja z inspekcji szkół w Okręgu Naukowym Warszawskim w 1868 r.*, [w:] *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870. Materiały źródłowe*, wyb., wstęp i oprac. K. Poznański, Warszawa 1993, s. 285.

dzi do służby wojskowej. Proponowana reforma gimnazjów i uniwersytetów miała na względzie dwa cele: z jednej strony ograniczała wstęp do uniwersytetów, z drugiej – zmuszała niedouczone gimnazjalistów oraz wychowanków innych szkół, którzy nie zdali egzaminów, do wstąpienia do służby wojskowej i zasilenia szeregów armii, w której brakowało oficerów. Gdyby rzeczywiście chodziło o reformę szkół średnich, której celem byłoby udoskonalenie oświaty, należałoby zacząć od wzmocnienia stanu akademickiego oraz od przygotowania nauczycieli. Ponieważ jednak ustawa ogłoszona została zanim przygotowano nauczycieli do jej realizacji, kiedy reforma, mająca na celu wychowanie całego pokolenia, wybuchła niespodziewanie, należy sądzić, że języki klasyczne wybrane zostały tylko jako jeden ze sposobów, bardziej przyzwoity niż inne, do utrudnienia w dostępie do wyższego wykształcenia i ograniczenia liczby studentów w uniwersytetach⁴⁰. Pokolenie, które dążyło do upadku caratu, wychowało się w szkole, której podwaliny założył Dmitrij Tołstoj. Szukał on oświaty bezpiecznej, czyli „ognia, który by nie palił”, w systemie studiów zwanym klasycznym. Przyrodoznawstwo, według niego, rodziło materializm, z materializmu powstawał nihilizm. Dla bezpieczeństwa państwa usunął ze szkół ogólnokształcących nauki przyrodnicze, gdyż według jego opinii „sprawa wyboru między językami starożytnymi, jako podstawą dalszej edukacji narodowej, a wszelkim innym sposobem edukacji to sprawa wyboru między moralnym a materialistycznym kierunkiem oświaty i wychowania”⁴¹. W celu wzmocnienia reformy programowej szkolnictwa średniego D. Tołstoj ograniczył rolę rad pedagogicznych w gimnazjach, dokonał rewizji bibliotek szkolnych, zapoczątkował rusyfikację szkolnictwa polskiego, baszkirskiego, tatarskiego i kirgiskiego, wprowadził kontrolę życia pozaszkolnego młodzieży (zwłaszcza w okręgach: warszawskim, wileńskim i kijowskim), w 1879 r. wprowadził „wільcze bilety” dla uczniów gimnazjów, zakazał wreszcie publikowania artykułów krytykujących jego politykę⁴².

Rola tej reformy w kształtowaniu rosyjskiego systemu kształcenia gimnazjalnego w ogóle i rosyjskiej tradycji matematycznej w szczególności, jak również osobista rola hr. D. Tołstoja w jej realizacji pozostawała niedoceniona ze względów ideologicznych. Reputacja twardego konserwatysty, którą minister D. Tołstoj miał w środowiskach postępowych jeszcze za życia, tym bardziej nie mogła się przyczynić do obiektywnej oceny jego działalności w badaniach historycznych okresu sowieckiego.

⁴⁰ I.A. Hristoforov, „*Aristokratičeskaja*” *oppoziciâ Velikim reformam. Koniec 1850 – seredina 1870-ch gg.* Moskva „Russkoe Slovo” 2002, s. 235–257.

⁴¹ J. Kucharzewski, *Od białego caratu do czerwonego*, t. 3: *Lata przełomu: Romanow, Pugaczow czy Pestel*, pod red. naukową A. Szwarca i P. Wieczorkiewicza, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 235.

⁴² J. Miąso, *Szkolnictwo carskiej Rosji w świetle historiografii*, s. 130.

W czasie ministerium D. Tołstoja utworzony został Orenburski Okręg Naukowy, otwarto 60 męskich seminariów nauczycielskich dla przygotowania nauczycieli szkół elementarnych, Rosyjskie Seminarium Filozoficzne w Lipsku w celu przygotowania nauczycieli języków klasycznych, za jego zgodą zorganizowano wyższe kursy żeńskie w Petersburgu, Moskwie, Kazaniu i Kijowie⁴³. Otwarto szereg instytutów naukowych, m.in. Instytut Archeologiczny w Petersburgu. Wśród jego osiągnięć Rosjanie wymieniają otwarcie Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego w 1869 r. Jako jeden z pierwszych D. Tołstoj poruszył kwestię utworzenia uniwersytetu na Syberii – dzięki temu powstał w 1878 r. Uniwersytet w Tomsku, który był pierwszą instytucją szkolnictwa wyższego w azjatyckiej części Rosji.

Najwyraźniej w oczach rosyjskiego społeczeństwa nad wadami w działalności publicznej D. Tołstoja przeważały pozytywne rzeczy, które udało mu się zrobić.

W 1880 r. Aleksander II zmuszony był zwolnić z obu stanowisk D. Tołstoja, zniechęconego jako twórcy bezdusznego, klasycznego systemu nauczania w gimnazjach. Ale dzieło Tołstoja nie znikło, bowiem ministrem edukacji został Andriej Aleksandrowicz Saburov⁴⁴, a na czele Świętego Synodu stał Konstantin Piotrowicz Pobiedonoscew⁴⁵, obaj wieloletni zwolennicy Dmitrija Tołstoja. Gimnazjum klasyczne przetrwało aż do czasów panowania cesarza Mikołaja II, sprawującego swą władzę w Rosji od 1894 r. Zlikwidowano wtedy nauczanie języka greckiego w gimnazjach i znacznie ograniczono wymiar godzin przeznaczonych na język łaciński. W 1902 r. ujednolicono program pierwszych dwóch klas gimnazjów klasycznych i szkół realnych.

Summary

Count Dmitry Andreyevich Tolstoy (1823–1889) and His Reformist Educational Activities

This paper presents the silhouette of the minister of Public Enlightenment in Russia, Dmitry A. Tolstoy, between 1866 and 1880, that is, while he held office in said ministry. Additionally, it provides an outline of ministerial changes executed by Tolstoy reforming various levels of education, and subsequently, it attempts to unravel their significance for the Russian education system. Fur-

⁴³ *Izvēčenie iz vsepoddannejšago otčeta Ministra narodnogo prosvešeniâ za 1871 god*, Sankt Petersburg 1873, s. 5–19.

⁴⁴ Andrej Aleksandrovič Saburov służył w Ministerstwie Sprawiedliwości. Od 1880 do 1881 r. był ministrem oświecenia publicznego. Zwolniony został ze stanowiska po spoliczkowaniu go przez studenta podczas uroczystości w Uniwersytecie Petersburskim. Ū.M. Sokol'skij, *Cari i ministry*, s. 390.

⁴⁵ Konstantin Piotrowicz Pobiedonoscew (1827–1907) – profesor prawa cywilnego w Uniwersytecie Moskiewskim. Od 1868 r. senator, a od 1872 r. członek Rady Państwa. Šilov D.N., *Gosudarstvennyye deâteli rossijskoj imperii*, s. 580–591.

thermore, certain circumstances which made the government, and the Tsar himself accept these debatable reforms, despite their indisputable lack of support, both from the Tsar as well as from the society, have been indicated herein. In accordance with the Ministry of Public Enlightenment Gymnasium and Progymnasium Act of June 31, 1871, the goal of junior high schools was to prepare students for university or college level education. Classical languages would become the basis of secondary school teaching, therefore they constituted as much as 41% of weekly curriculum. The Act had been announced even before the teachers were prepared to carry it out; the reform aimed at educating entire generations was introduced unexpectedly. What is more, it is believed that classical languages had been chosen as one of ways to dissuade people from pursuing higher education, thus such curriculum was to reduce the number of students in universities.

Keywords: Dmitry Andreyevich Tolstoy; minister of Public Enlightenment in Russia; educational reforms in Tsarist Russia.

Agnieszka PROKOP

Doktor Helena Metera i nieznane losy jej elementarza

Słowa kluczowe: Metera Helena, eksperyment, elementarz, tajne nauczanie, barwno-dźwiękowa metoda czytania.

Na zgliszczach wielu polskich miast i wsi, w warunkach niedoborów kadrowych, braku podręczników i innych pomocy naukowych, sal lekcyjnych, urzędzeń, a nierzadko przy odgłosie huku dział, rozpoczynał się rok szkolny 1944/1945 na ziemiach polskich wyzwolonych do linii Wisły. Pod koniec tego roku szkolnego możliwe już było snucie perspektywicznych planów odnośnie do kształtu i kierunku rozwoju oświaty w Polsce. Na fali optymizmu rodziła się nadzieja na budowę demokratycznego państwa i dostępną dla wszystkich oświatę. Niestety, już wkrótce okazało się, że zarówno struktury organizacyjne państwa, jak i oświata będą budowane pod dyktando Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich. W ciągu następnych dziesięcioleci wielokrotnie poddawano korekcie plany i programy nauczania szkół wszystkich szczebli polskiego systemu szkolnego, w celu wychowania młodego pokolenia w duchu ideologii marksizmu-leninizmu. Nie ulega wątpliwości, że toczące się w latach 1945–1989 zmagania polskich komunistów w służbie Moskwy o serca i umysły dzieci i młodzieży stanowią interesujące pod względem poznawczym zagadnienie, zwłaszcza gdy konfrontujemy założenia aktów prawnych z zakresu oświaty¹ z ich realizacją.

W tym kontekście warto przybliżyć interesującą inicjatywę wydania w 1975 r. trzech nowych elementarzy wraz z obudową dydaktyczną. Pomysłodawcą i koordynatorem przedsięwzięcia były Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

¹ Mowa między innymi o *Ustawie o rozwoju oświaty i wychowania* z dnia 15 lipca 1961 roku oraz *Uchwale Sejmu w sprawie systemu edukacji narodowej* z dnia 13 października 1973 r.

(WSiP) przy wsparciu Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, Centralnego Ośrodka Metodycznego oraz rzeszy nauczycieli, którzy przez kilka lat mogli zgłaszać swoje uwagi, sugestie, dyskutować w ogólnopolskich czasopismach oświatowych oraz podczas organizowanych na terenie całego kraju konferencji. Pierwszym ze wspomnianych elementarzy, wyłonionym podczas konkursu ogłoszonego w 1964 r. przez PZWS², były *Litery* Feliksa Przyłubskiego, drugim, opracowywanym przez blisko 10 lat – *Elementarz* Mariana Falskiego z ilustracjami Janusza Grabiańskiego, trzecim – Heleny Metery *Nauczę się czytać*, zgłoszonym przez Autorkę w 1970 r. do PZWS jako projekt. Każdy z elementarzy przeszedł odrębną drogę weryfikacji i publikacji, a także poddany został długotrwałym badaniom wdrożeniowym, obejmującym zawartość treściową, zagadnienia merytoryczne i szatę graficzną.

Podręczniki do nauki czytania M. Falskiego i F. Przyłubskiego zajmują znaczące miejsce w świadomości milionów Polaków. Natomiast *Nauczę się czytać* H. Metery to pozycja mniej znana, aczkolwiek bardzo cenna ze względu na metodę zastosowaną w nauce czytania. Warto więc przypomnieć osobę Autorki i jej elementarz, tym bardziej, że nadarza się ku temu wyjątkowa okazja, a mianowicie obchodzi Ona w tym roku 101 rocznicę urodzin.

Urodziła się 2 listopada 1913 r. w Lublinie, kiedy to jego ulice patrolowała jeszcze rosyjska żandarmeria i kozacka konnica. Jako 6-letnia dziewczynka, będąc pod wrażeniem swojej korepetytorki, zaczęła marzyć o zawodzie nauczycielki. Szkołę podstawową rozpoczęła jako drugoklasistka ze względu na umiejętność czytania. Jak każde dziecko lubiła spacerować z rodzicami, zabawę w chowanego i bieganie z kółkiem na kijku po Krakowskim Przedmieściu. Nadchodził jednak czas dojrzewania i dorosłość. Idąc za głosem serca i chcąc realizować marzenia, ukończyła w 1932 r. Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Lublinie, a następnie wyjechała na roczną kondycję (prywatne nauczanie) na Białostoczną, gdzie uczyła córki leśniczego. Powróciła do Lublina, by odbyć w Szkole Powszechnej nr 3 roczną, bezpłatną praktykę pedagogiczną, warunkującą uzyskanie stałej posady. Kolejny rok to praca etatowa w Sadurkach i Baranowie. Tamten czas H. Metera wspomina jako wyjątkowo trudny:

Klasy były ogromne, po sześćdziesiąt dzieci. Wystarczyło, żeby przekręcili kartki i robił się ogromny szum³.

² Z dniem 1 stycznia 1974 r. połączono Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (PZWS) z Państwowymi Zakładami Szkolnictwa Zawodowego (PZSZ) w jedną oficynę o nazwie Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP).

³ Wywiad *Sagi Lubelszczyzny: Helena Metera – całe życie dla pedagogiki*. Z dr Heleną Meterą rozmawiał M. Jaszak. Wydanie internetowe „Kuriera Lubelskiego”, http://www.kurierlubelski.pl/artukul/1060856,sagi-lubel-szczyzny-helena-metera-cale-zycie-dla-pedagogiki-zdjecia,id,t.html#mp.pianomedia.eu%261412189309734%26http%253A%252F%252Fwww.kurierlubelski.pl%26g%26ns_hid%26_ [stan z 1.10.2014].

W 1935 r. otrzymała etat w osadzie Parysów (powiat garwoliński), gdzie mieszkała i pracowała przez 10 lat. Tam założyła rodzinę, stamtąd podróżowała do Warszawy, aby podnosić swoje kwalifikacje w Wolnej Wszechnicy Polskiej. Niestety, wybuch wojny przerwał ambitne plany i zapoczątkował czas trwogi, niepewności, obaw o życie małych swoich dzieci. Jednak patriotyczny duch nauczycielski nie dał się zniweczyć. Wraz z mężem, również nauczycielem, przez cały okres okupacji oddali się tajnemu nauczaniu.

Z mężem – wspomina H. Metera – prowadziliśmy dwie tajne szkoły. Jedna ogólnokształcąca, liceum pedagogiczne, za które byłam odpowiedzialna. Druga zawodowa dla chłopców, którą prowadził mąż. Szkoła była oczywiście ukryta. Wchodziło się na taką galeryjkę, odsuwało się drewniany bal i wchodziło do klasy. Tam były cztery ławki, globus i mapa Polski⁴.

Szczęśliwie udało się całej rodzinie wrócić do Lublina w 1944 r. Helena Metera rozpoczęła pracę w Szkole Powszechnej nr 15, równocześnie podjęła przerwane studia pedagogiczne. Uwieńczyła je obroną pracy magisterskiej poświęconej rozwojowi słownictwa dziecięcego w klasach III–V. Od 1951 r. pracowała kolejno w: Liceum Pedagogicznym, Studium Nauczycielskim, Wyższej Szkole Nauczycielskiej, a od 1969 r. na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (UMCS) w Lublinie. Jej stosunek do uczniów i studentów najlepiej ilustruje następujący fragment *Listu do Absolwentów*:

Moi młodzi Koledzy! Korzystając z gościnności *Życia Szkoły* chcę przez dobrze Wam znane pismo nawiązać z Wami stały kontakt. [...] Z pewnością nikt z Was nie będzie takim nauczycielem, który cały rok nie prowadzi lekcji wychowania fizycznego, bo zawsze ma do wyrównania zaległości z innych przedmiotów – czy takim, u którego szafa z pomocami naukowymi jest stale zamknięta na klucz, czy wreszcie taką nauczycielką, której wizytacja nie udała się, bo w nocy welon jej się przyśnił. [...] Piszcie również o swoich sukcesach – o tym, do czego dobrze zostaliście przygotowani, to też dla nas będzie miało duże znaczenie. Korzyść będzie obopólna: Wy otrzymacie wyjaśnienia w trudniejszych kwestiach, a my będziemy wiedzieli, na co położyć większy nacisk, co głębiej i szerzej omówić przy nauczaniu pedagogiki i metodyki. Przecież nie tylko Wy, i ja chcę doskonalić swoją pracę pedagogiczną, a tym sposobem możecie mi wiele dopomóc⁵.

W 1976 r. H. Metera uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie dysertacji zatytułowanej *Efektywność barwno-dźwiękowej metody nauki czytania w klasie I*. Do 1984 r. wykładała na kierunku nauczanie początkowe, prowadziła seminaria magisterskie i kursy metodyczne dla nauczycieli szkół polonijnych. Cieszyły się one wielką popularnością, dlatego też była zapraszana na wykłady między innymi do Stanów Zjednoczonych, Szwecji, Białorusi, Litwy. Liczne spotkania, rozmowy z nauczycielami oraz prośby Józefa Adamskiego, prezesa Fundacji Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza, sprawiły, że H. Metera przygotowała pod-

⁴ Tamże.

⁵ H. Metera, *List do Absolwentów*, „*Życie Szkoły*” 1956, nr 11, s. 61–62.

ręcznik do nauki czytania dla dzieci polskich na obczyźnie zatytułowany *Czytam po polsku*, a z czasem kolejne publikacje przeznaczone dla szkół polonijnych: *Piszę po polsku*, *Poradnik metodyczny do podręcznika Czytam po polsku*, *Ilustrowany słownik języka polskiego dla dzieci* (we współpracy z A. Suurną), *Pokochaj polską mowę*, *Myszę i piszę*, *Poradnik metodyczny do podręcznika Pokochaj polską mowę*, *Uczymy dzieci języka polskiego z pomocą Ilustrowanego słownika języka polskiego dla dzieci* (we współpracy z H. Lindqvist), *Strzeż polskiej mowy*, *Lubię pisać*, *Poradnik metodyczny do podręcznika kl. III–IV Strzeż polskiej mowy*. Publikacje te trafiły do 35 krajów świata i są w większości z nich nadal wykorzystywane w szkołach polonijnych. Należy podkreślić fakt, iż wszelkie prace i wydawnictwa fundacyjne były wykonywane społecznie lub za bardzo skromnym wynagrodzeniem autorskim. Prezes wspomnianej Fundacji J. Adamski swoją współpracę z H. Meterą wspomina następująco:

Jestem pełen podziwu dla Jej wytrwałości, pracowitości, zaufania, spełniania wszelkich oczekiwań, które mogłyby kogoś innego zniechęcić, podporządkowania się założeniom ideowo-programowym Fundacji, gotowości do poświęceń. W tym ostatnim przypadku mogę służyć przykładem Jej niestrudzonej podróży we wrześniu 1998 r. do Polonii angielskiej. Cechy osobowościowe Autorki pozwalały podejmować szybkie decyzje wydawnicze, co było warunkiem skutecznego działania⁶.

Pomysł przygotowania podręcznika *Nauczę się czytać* sięga okresu, kiedy to H. Metera, ucząc w klasach pierwszych szkół powszechnych, częstokroć odczuwała niezadowolenie z powodu stopnia opanowania poziomu czytania przez swoich podopiecznych. Dociekała przyczyn, studiując literaturę, obserwując uczniów i swoich synów. Doszła do wniosku, że problem związany jest z analizą słuchową⁷. Zbieg okoliczności sprawił, iż trafiła na seminarium prof. Konstantego Lecha, gdzie podzieliła się nurtującymi ją pytaniami. Ten skierował ją do ówczesnej dr, a później prof. Marii Cackowskiej. Odtąd Wydział Pedagogiki UMCS stał się miejscem spotkań nauczyciela praktyka i teoretyka badacza. Motto przyświecające tej współpracy brzmiało: poszukiwać metod, które udoskonalą naukę czytania.

Profesor M. Cackowska z racji studiów w Moskwie i żywych kontaktów z tamtejszym środowiskiem naukowym była doskonale zorientowana w zakresie i tematyce badań nad innowacyjnymi metodami nauki czytania. Jako pierwsza w Polsce zaprezentowała podejście Daniła Borisewicza Elkonina⁸, radzieckiego psychologa i pedagoga, który bazując na teorii kształtowania działań umysłowych A.N. Leontiewa i P.J. Galpierina, opartej na koncepcji strefy najbliższego

⁶ Wypowiedź zaczerpnięta ze strony internetowej Fundacji Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie <http://fundacijagoniewicz.webpark.pl/Wydawnictwa/Wydawnictwa.htm> [stan z 31.04.2010].

⁷ H. Metera, *Przygotowanie uczniów do nauki czytania*, „*Życie Szkoły*” 1967, nr 7/8, s. 65–66.

⁸ M. Cackowska, *Eksperymentalne metody nauczania w Związku Radzieckim*, „*Życie Szkoły*” 1965, nr 6, s. 20–22.

rozwoju L.S. Wygotskiego, zaproponował inne spojrzenie na technikę czytania. Według jego teorii czytanie to odtwarzanie formy dźwiękowej (określonego słowa) na podstawie graficznego obrazu słowa.

Elkonin – zdaniem H. Metery – analizując stosunek między pismem a mową usną, stwierdza, że słowo napisane jest modelem, a nie symbolem dźwiękowej formy słowa. Napisane słowo składa się z liter – symboli dźwięków. Forma dźwiękowa słowa jest określoną organizacją dźwięków w ich kolejności czasowej, a pismo właśnie odtwarza te zasadnicze stosunki czasowej kolejności dźwięków w formie stosunków przestrzennych liter (symboli dźwięków). Przez model w tym wypadku rozumie odtwarzanie w znakach graficznych zasadniczych stosunków istniejących między dźwiękami w wymawianym słowie. W myśl tego autor postuluje przed poznaniem liter dobre opanowanie budowy dźwiękowej wyrazu [...] ⁹.

Helena Metera dostosowała teorię i przemyślenia rosyjskiego naukowca do specyfiki języka polskiego ¹⁰. Metoda zaproponowana przez D.B. Elkonina była jej bliska, ponieważ rozwiewała wątpliwości i odpowiadała na szereg pytań, które zadawała sobie jako młoda nauczycielka, a które dotyczyły między innymi znaczenia analizy i syntezy słuchowej w nauce czytania.

Podczas 2-tygodniowego pobytu w Moskwie, towarzysząc D.B. Elkoninowi, H. Metera hospitała zajęcia realizowane według jego metody, przeprowadziła wiele rozmów oraz zapoznała się z podręcznikami do nauki czytania jego autorstwa. Było to doświadczenie niezwykle inspirujące i miało ogromny wpływ na pracę H. Metery nad własnym elementarzem.

Zanim jednak podręcznik H. Metery *Nauczę się czytać* trafił do rąk uczniów w 1975 r., przeszedł długą drogę weryfikacji. Rozpoczęły je badania samej metody. Przedsięwzięciu patronowała Katedra Pedagogiki i Psychologii UMCS z prof. M. Cackowską na czele. W roku szkolnym 1967/1968 w dwóch klasach pierwszych lubelskich Szkół Podstawowych nr 6 i 19 zainicjowano eksperyment sprawdzający skuteczność nauki czytania nową metodą, która pozwalała na opanowanie tej umiejętności w przeciągu trzech miesięcy. Był to niemal rewolucyjny postęp, dotychczas bowiem dzieci uczyły się czytać przez cały rok szkolny (wykorzystując np. *Elementarz* M. Falskiego). Efekty eksperymentu zostały sprawdzone w badaniu kontrolnym w styczniu 1968 r. i potwierdziły założenie, że metoda D.B. Elkonina nie napotyka na poważniejsze trudności na gruncie

⁹ H. Metera, *Eksperymentalna nauka czytania w kl. I-szej według metody Elkonina*, „Ruch Nauczycielski. Klub Nauczycieli Nowatorów. Materiały naukowo-dydaktyczne” 1969, s. 31.

¹⁰ Taż, *Przygotowanie uczniów do nauki czytania*, „Życie Szkoły” 1967, nr 7/8, s. 65–69; tejsze, *Jak można skorzystać z doświadczeń radzieckich?*, „Życie Szkoły” 1969, nr 7/8, s. 37–45; tejsze, *Rola analizy i syntezy słuchowej w nauce czytania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 3, s. 97–112; tejsze, *O przygotowaniu dziecka do nauki czytania. (Rozwijanie funkcji analizatora słuchowego)*, „Życie Szkoły” 1973, nr 3, s. 41–49; tejsze, *Barwno-dźwiękowa metoda nauki czytania*, „Nowa Szkoła” 1974, nr 7/8, s. 60–62; tejsze, *Teoretyczne podstawy barwno-dźwiękowej metody nauki czytania*, „Życie Szkoły” 1975, nr 2, s. 39–41; tejsze, *Poznanie dźwiękowej budowy wyrazów*, „Życie Szkoły” 1975, nr 7/8, s. 26–32.

polskim. Zdaniem H. Metery, u podstaw sukcesu systemu zaproponowanego przez Elkonina leży tzw. okres przygotowawczy do nauki czytania, który trwa miesiąc i poprzedza zasadniczą naukę tej czynności. W tym okresie rezygnuje się z poznawania liter, a wszystkie siły koncentruje na poznawaniu świata dźwięków. Polscy autorzy doceniali ów okres przygotowawczy, niemniej jednak wykorzystanie go widzieli zupełnie inaczej.

Zajęcia w okresie przygotowawczym – pisze Marian Falski – mogą być różne: rozmowy, czytanie, gry, zabawy, śpiewy, prace ręczne, wycieczki, ilustracje. [...] Analiza wyrazów na dźwięki prowadzona w okresie wstępnym na dowolnych wyrazach, nie zawsze poprawnie wymienianych, może być powodem licznych niedokładności. Szczególnie przy metodzie *Elementarza*, gdzie za punkt wyjścia bierze się wzory wyrazów pisanych, a w analizie mowy szuka się środka na wykrycie dźwięków nieznanymi liter. Takie przedwczesne dokonywanie analizy słuchowej nie wydaje się wskazane¹¹.

Janina i Antoni Maćkowiakowie proponują, by w okresie przygotowawczym pojawiały się próby analizy i syntezy słuchowej, jednak poprzedzone poznawaniem kształtu graficznego wyrazu¹². Badania H. Metery pokazały ponadto, iż metoda Elkonina oprócz skrócenia czasu nauki czytania wpływa pozytywnie na opanowanie zasad ortografii, rozwija słuch fonematyczny i doskonali wymowę poprzez prawidłową artykulację głosek.

Wyniki pierwszego eksperymentu były obiecujące i zachęciły H. Meterę do kontynuowania pracy. W roku szkolnym 1968/69 objęto badaniem 16 klas pierwszych (8 eksperymentalnych i tyleż kontrolnych). Włączono do okresu przygotowawczego więcej wiadomości o budowie dźwiękowej wyrazów, zwiększono ilość pomocy naukowych. Eksperyment trwał kolejne 2 lata, obejmował coraz więcej klas, szkół, by w końcu przekroczyć granice województwa lubelskiego. Helena Metera była przekonana o słuszności i założeniach przedsięwzięcia – w zależności od potrzeb prowadziła naukę czytania, szkoliła nauczycieli, hospitała zajęcia, a przy tym analizowała zebrane materiały, wyciągała wnioski, konstruowała sprawozdania i starała się promować metodę oraz wyniki na łamach ogólnopolskich czasopism pedagogicznych, konferencjach i spotkaniach z nauczycielami.

Wyniki eksperymentu¹³ były na tyle obiecujące, że Inspektorat Oświaty w Lublinie wydał materiały do nauki czytania w formie luźnych kartek pt. *Nauczę się czytać* oraz *Poradnik metodyczny dla nauczycieli* w ilości 600 egzemplarzy. Niestety, kolejne nakłady nie zaspokajały potrzeb nauczycieli, którzy korespondencją¹⁴ wręcz zasypywali Autorkę, prosząc o konsultacje, spotkania, przesłanie materiałów, a jednocześnie dzieląc się przemyśleniami i uwagami na

¹¹ M. Falski, *Przewodnik do Elementarza*, Warszawa 1962, s. 12.

¹² *Metodyka pierwszych lat nauczania*, red. A. Maćkowiak, S. Wołoszyn, Warszawa 1962, s. 115–128.

¹³ H. Metera, *Rola analizy i syntezy słuchowej w nauce czytania*, s. 110.

¹⁴ Korespondencję przechowuje dr H. Metera w swoich zbiorach.

temat barwno-dźwiękowej metody czytania, o której w kraju mówiono coraz głośniej. W marcu 1970 r. prof. K. Lech w imieniu H. Metery złożył rękopis elementarza w PZWS. Niestety to, co wypracowała Ona i prezentowała na szczęblu lokalnym nauczycielom, niekoniecznie odpowiadało wydawnictwu. Powodem była ówczesna sytuacja społeczno-polityczna w kraju, zbieg różnych inicjatyw oraz interesów. W lipcu 1970 r. H. Metera otrzymała wstępną opinię¹⁵, sygnowaną nazwiskiem Krystyny Kowalishyn, pracownika Redakcji Polonistycznej PZWS. Czytamy w niej:

Ćwiczenia polegające na słuchowym wyodrębnianiu poszczególnych głosek w wyrazach zilustrowanych jest niezwykle pożyteczne. Wyrabia słuch fonematyczny. Natomiast wprowadzenie zróżnicowanego podziału na poszczególne rodzaje głosek wydaje się pracochłonne, kłopotliwe w nauczaniu dzieci nie obdarzonych subtelnym słuchem, a następnie przynoszące mniejsze efekty metodyczne, niżby się to na pozór wydawało. Z tego względu kwestionuję trzeci etap nauczania [...], w którym autorka wprowadza elementarne wiadomości z fonetyki, podział głosek na: samogłoski ustne – nosowe, spółgłoski dźwięczne – bezdźwięczne, spółgłoski dźwięczne miękkie – bezdźwięczne miękkie. Jest to osiem rodzajów głosek, których rozróżnienie z opanowaniem nomenklatury pochłonie dużo czasu i wysiłku nie służącego bezpośrednio nauce czytania. [...] Od 37 strony pojawiają się pojedyncze wyrazy i dość skąpo dozowane zdania, podczas gdy w projekcie eksperymentalnym Przyłubskiego¹⁶ już na pierwszych stronicach znajdują się wyrazy, a począwszy od str. 16 coraz bardziej rozbudowane dłuższe sensowne całości – teksty do czytania. Słuszne jest w projekcie p. Meterowej położenie nacisku na sylabę przy czytaniu (od str. 37), gdyż niewątpliwie przyczynia się to do większej płynności w czytaniu (Przyłubski operuje sylabą już od str. 12). Tematyka projektu p. Meterowej – to słaba strona tego podręcznika: 36 stronic to nie powiązane tematycznie całości obrazki – wyrazy, dalsze rozwiązania tematyczne – stereotypowe i ubogie. Konkluzja. Wymienione powyżej wady projektu zrównoważyłyby z pewnością jego zalety, jak: inne spojrzenie na naukę czytania, wyeksponowanie kształcenia słuchu fonematycznego połączone z manipulacjami wymagającymi samodzielnego myślenia dziecka [...] i można by rozważyć jego wydanie do eksperymentowania, gdyby projekt wpłynął do wydawnictwa kilka lat wcześniej. [...] Z ciekawej, twórczej metody prof. D.B. Elkonina zaczerpnął pewne pomysły również F. Przyłubski. Obecnie jest w druku druga część jego elementa-

¹⁵ Całość tekstu znajduje się w zbiorach dr H. Metery. Autorka niniejszego artykułu posiada skan dokumentu i otrzymała zgodę na wykorzystanie jego treści we własnych publikacjach.

¹⁶ W maju 1964 r. PZWS ogłosiły konkurs otwarty na opracowanie nowoczesnej koncepcji elementarza. W finale nagrodę przyznano trzem osobom, ale do wydania jurorzy zakwalifikowali *Literę* F. Przyłubskiego – ówczesnego kierownika Redakcji Polonistycznej PZWS. W komisji konkursowej z ramienia Ministerstwa Oświaty i Wychowania znalazła się Irena Karolak, z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego – prof. dr hab. Tadeusz Wróbel, Centralnego Ośrodka Metodycznego – Franciszek Szedny, PZWS – dyrektor tegoż wydawnictwa doc. dr hab. Tadeusz Parnowski. Dopiero w 1969 r. ukazały się w czasopiśmie oświatowych krótkie informacje o tym, iż w roku szkolnym 1969/1970 zwycięski elementarz Feliksa Przyłubskiego zostanie poddany testowaniu w 35 szkołach Warszawy, województwa warszawskiego i kieleckiego. Pomimo zapowiedzi, iż elementarz będzie testowany w kolejnych szkołach w 100 klasach, w rzeczywistości był to jedyny rok badań, z których wnioski można znaleźć w artykule Ryszarda Więckowskiego *W poszukiwaniu nowej koncepcji elementarza* („Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 2, s. 161–174).

rza *LITERY – ćwiczenia*. W tej części znajdują się pomysły, które zbliżają jego metodę jeszcze bardziej do prof. Elkonina, a więc i p. Meterowej. M.in. są zaprojektowane prostokąci w 2 kolorach dla ucznia (z rozróżnieniem tylko samogłosek i spółgłosek), z których uczeń ma układać modele wyrazów w okresie analizy słuchowej, a więc w okresie kształcenia słuchu fonematycznego ucznia. Są rozsypanki sylabowe i szereg pomysłowych ćwiczeń. Fakt, że p. Przyłubski nie rozwinął w takim stopniu nauki fonetyki, jak to czyni p. Meterowa, a ponadto położył większy nacisk na umieszczanie już od początku elementarza całych wyrazów, a następnie tekstów ciągłych, starając się przy tym o maksymalną ich atrakcyjność – świadczy na korzyść jego projektu. [...] Stwierdzam, że wydanie projektu elementarza p. Meterowej byłoby obecnie bezcelowe, gdyż niczego nie wniosłoby do doświadczeń w zakresie początkowej nauki czytania i pisania¹⁷.

Opinia ta była absolutnie sprzeczna z dotychczasowymi wynikami badań, mozołnie i rzetelnie przeprowadzonymi, oraz przekonaniem samej autorki, której zdaniem

wiadomości z fonetyki ułatwiają nazywanie i porządkowanie wyodrębnionych w toku analizy elementów językowych, wdrażają dzieci od początku do używania prawidłowej terminologii oraz ułatwiają zrozumienie związku między zjawiskami językowymi (głoska, litera, samogłoska, sylaba). Poza tym zaznajamianie z rodzajami głosek stanowi podstawę do nauki pisania, a na dalszym etapie pozwala w prawidłowy sposób wyjaśnić rozbieżności między pisownią a wymową¹⁸.

W latach 1970–1972 Inspektorat Oświaty w Lublinie systematycznie wspierał H. Meterę w wydawaniu tzw. *Materiałów pomocniczych do nauki czytania* w formie luźnych kartek. W dalszym ciągu prowadzone były eksperymenty w szkołach podstawowych na terenie województwa lubelskiego i warszawskiego. W tej sytuacji H. Metera zgłosiła ponownie 25 kwietnia 1972 r. projekt elementarza do PZWS. W styczniu następnego otrzymała odpowiedź w tonie zbliżonym do wcześniej cytowanego pisma:

Uprzejmie komunikujemy, że w sytuacji przygotowywania dwóch równoległych elementarzy prof. M. Falskiego i E.F. Przyłubskich – nie widzimy obecnie możliwości podjęcia prac nad trzecim równoległym podręcznikiem na ten poziom¹⁹.

Inspektorat Oświaty w Lublinie ponownie stanął na wysokości zadania i wydał *Materiały*... Autorka, będąc przekonana o wartości swoich badań i innowacyjności elementarza, a także wspierana licznymi głosami naukowców i nauczycieli, mając poczucie „gry na zwłokę” ze strony PZWS, postanowiła szukać wsparcia w Ministerstwie Oświaty i Wychowania (MOiW). W dniu 5 września 1973 r. spotkała się z wiceministrem Jerzym Wołczykiem oraz z przedstawicielami Instytutu Programów Szkolnych²⁰. Od osób, z którymi roz-

¹⁷ Tamże.

¹⁸ H. Metera, *Przewodnik metodyczny do podręcznika Nauczę się czytać*, Warszawa 1976, s. 4.

¹⁹ Pismo z dnia 13 stycznia 1973 r. wystosowane z PZWS (redakcja Nauczania Początkowego) do H. Metery, sygnowane nazwiskiem zastępcy Redaktora Naczelnego – W. Pokojkiego.

²⁰ Instytut Programów Szkolnych powstał 15 czerwca 1972 r. Nadzorowany był przez Ministra Oświaty i Wychowania. Zajmował się, w kontekście podręczników, opracowywaniem ogół-

mawiała, otrzymała zapewnienie, że podręcznik ukaże się drukiem przed początkiem roku szkolnego 1974/1975. Jeszcze tego samego dnia MOiW wystosowało do PZWS prośbę o wydanie *Nauczę się czytać* i *Poradnika dla nauczycieli* oraz o kontakt z H. Meterą. Wydawnictwo nawiązało z nią kontakt 24 października 1973 r., prosząc o przesłanie trzech egzemplarzy podręcznika. W dniu 10 listopada wysłała ona egzemplarze elementarza oraz poradnika metodycznego. Miesiąc później, podczas rozmowy telefonicznej z redaktorką Krystyną Kowaliszyn, która nadzorowała proces wydawniczy, H. Metera dowiedziała się, że podręcznik jest u dwóch recenzentów, którzy przygotowują swoje opinie do początku lutego 1974 r. W drugiej połowie lutego tegoż roku H. Metera ponownie skontaktowała się z redaktorką Kowaliszyn i usłyszała, że podręcznik zostanie skierowany do dwóch dodatkowych recenzentów, mianowicie psychologa i językoznawcy. Zdumiała to jego autorkę, ponieważ pod tym kątem recenzję sporządził już wcześniej Bronisław Rocławski. Okazało się również, że jeden z dotychczas wyznaczonych recenzentów – prof. Jan Zborowski – odesłał do PZWS wraz ze swoją oceną jedynie podręcznik, zatrzymał natomiast *Poradnik dla nauczycieli* z powodu wznowienia swojej publikacji *Początkowa nauka czytania*, co było powodem opóźnienia w przekazaniu *Poradnika...* następnemu recenzentowi. Konkludując, redaktorka K. Kowaliszyn stwierdziła, że elementarz nie ma szans na ukazanie się na najbliższy rok szkolny (1974/1975). Nie spodziewając się takiego obrotu sprawy, H. Metera zaplanowała dwa centralne kursy dla nauczycieli – instruktorów oraz publikacje naukowe przy wsparciu UMCS. Wystosowała również pismo²¹ do WSiP, w którym szczegółowo zrelacjonowała swoje kontakty z PZWS w kontekście przygotowywanego elementarza *Nauczę się czytać*. W konkluzji między innymi stwierdziła:

Takie stanowisko PZWS nie tylko wprowadza dezorganizację do naszej pracy, ale przede wszystkim budzi brak zaufania do instytucji i jej pracowników oraz pozwala przypuszczać i doszukiwać się przyczyn takiego postępowania: autor podręcznika *Litery*, mającego ukazać się w tym roku, jest pracownikiem PZWS (kierownik działu); podręcznik jego był weryfikowany przez dr Ryszarda Więckowskiego (kierownik Instytutu Programów Szkolnych); weryfikacja trwała tylko rok; celowe przeciąganie prac przygotowujących mój podręcznik do wydania wyraźnie zmierza do tego, aby książka F. Przyłubskiego ukazała się wcześniej niż moja. Nowa wersja podręcznika F.P. [Feliksa Przyłubskiego – dopisek A. Prokop] znana mi z artykułu autora, nadesłanego do *Logopedii* w Lublinie, jest zdecydowanie odmienna od pierwszej, natomiast metoda nauki czytania znacznie więcej zbliżona do mojego projektu.

W formie podręcznika *Nauczę się czytać* wydano w latach 1975, 1976 i 1977, podkreślając, iż jest to publikacja aprobowana do użytku szkolnego jako eksperymentalna, a więc o ograniczonym zasięgu i formalnie nie zaaprobowana

nych koncepcji treściowych i metodycznych podręczników dla ucznia i nauczyciela, podejmował inicjatywy wydawnicze oraz dokonywał oceny podręczników.

²¹ Pismo z dnia 15 marca 1974 r. Oryginał w posiadaniu dr H. Metery, autorka niniejszego artykułu dysponuje jego skanem.

do powszechnego użytku szkolnego przez ówczesny Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania. W owym czasie PZWS/WSiP było monopolistą na rynku podręczników w Polsce. Jak pokazuje powyższy przykład, to wydawnictwo decydowało o tym, czyj podręcznik ma się ukazać, w jakiej formie i nakładzie.

W 1976 r. H. Metera została uhonorowana nagrodą Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki za wydany z takim trudem podręcznik oraz przewodnik metodyczny. WSiP – o ironio – dzielił radość z autorką, przesyłając słowa uznania:

Z prawdziwą radością i satysfakcją przyjęliśmy wiadomość o przyznaniu Pani nagrody [...]. Z tej okazji w imieniu własnym oraz Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych składam Pani najserdeczniejsze gratulacje i życzę dalszych osiągnięć, które przyczyniają się do rozwoju polskiej nauki i oświaty. Dyrektor mgr Jerzy Łoziński²².

We wspomnianym wcześniej 1975 r., wyjątkowym pod względem liczby tytułów publikacji dla pierwszoklasistów, nie udało się uniknąć problemów. Nauczyciele – wbrew pozorom – nie mieli możliwości wyboru podręcznika do nauki czytania, chociaż takie były ministerialne założenia. Barięą okazał się nakład wydawniczy, o czym prof. Tadeusz Wróbel, kierownik Zakładu Informacji Naukowej w Instytucie Programów Szkolnych, mówił:

Elementarze Falskiego i Przyłubskich ukazały się w nakładach po 300 tys. egzemplarzy [Metery 20 tys.²³ – dopisek A. Prokop]. Ponieważ populacja dzieci wynosi ponad 500 tys., jest zatem spora rezerwa. Ale rzeczywiście – pierwotne założenie swobody wyboru nie wszędzie zostało urzeczywistnione. Nadto elementarze miały się ukazać w tzw. nakładzie nauczycielskim kilka miesięcy wcześniej. Nie doszło do tego ze względu na trudności wydawnicze. Nauczyciele słyszeli i czytali o elementarzu Przyłubskich, ale nie wszyscy widzieli go wcześniej. [...] Później niż zapowiadano ukazał się *Przewodnik do Liter*²⁴.

Wracając do podręcznika H. Metery *Nauczę się czytać*, w ostatecznym kształcie liczy on 96 stron, z czego 8 ostatnich to materiały do wycięcia: alfabet ruchomy, kolorowe nakrywki, suwaki, ilustracje. Obraz graficzny pierwszej litery pojawia się dopiero na stronie 20, ale w odniesieniu do założeń metody barwno-dźwiękowej jest to zabieg zasadny. Kurs nauki czytania trwa 16 tygodni, a tematyka oscyluje wokół życia zespołu klasowego. W podręczniku można wyróżnić dwa okresy: pierwszy – przedliterowy, przeważają tutaj ćwiczenia w doskonaleniu analizy i syntezy słuchowej (wyróżnianie głosek w wyrazach w nagłosie, wygłosie, śródgłosie), ponadto występuje modelowanie budowy dźwiękowej wyrazów przy użyciu kolorowych nakładek, przypisanych poszczególnym głoskom, a także zabawy słowne; drugi okres – literowy, gdzie dominują ćwiczenia z użyciem określonej litery, przybierają one formę m.in. rebusów,

²² Wywiad *Elementarze*. Z prof. Tadeuszem Wróblem rozmawiał W. Markiewicz, „Życie Warszawy” z dnia 2 grudnia 1975 r.

²³ M. Bartoszczak, *Z bliska i z daleka*, „Nowa Szkoła” 1975, nr 11, s. 20.

²⁴ Wywiad *Elementarze*. Z prof. Tadeuszem Wróblem...

zgadywanek i krzyżówek. Ilustracje nie są może zbyt wyszukane, ale to nie one były celem samym w sobie, stanowiły pomoc w nauce czytania, a to było najistotniejsze. H. Metera nie miała znaczącego wpływu na stronę graficzną swojego podręcznika. Tą kwestią zajęło się wydawnictwo. W przeciwieństwie do M. Falskiego, którego pracę i samo wydanie *Elementarza* (1975) na kilka lat sparaliżowały naciski i upomnienia Ministerstwa Oświaty, dotyczące treści czytanek, nazewnictwa, określeń Polski, obronności²⁵, H. Metera nie miała propozycji zmiany tematyki czy poprawek tekstowych. Niemniej jednak musiała wykazać się odwagą, podejmując próbę przeciwstawienia nowej metody nauki czytania, dla której punktem wyjścia był dźwięk, znanej od kilkudziesięciu lat metodzie M. Falskiego, dla której matrycą stał się obraz graficzny. Wiele badań potwierdza fakt, że wyszła z tej próby zwycięsko²⁶.

Pogłos tego swoistego przewrotu w podejściu do nauki czytania słyhać do dziś, kiedy to wyróżniamy głoski w wyrazach w nagłosie, wygłosie i śródgłosie, tworzymy z dziećmi schematy dźwiękowej budowy wyrazów, nakładamy na nie odpowiednie kartoniki, pokazujemy różnice między głoską a literą, prowadzimy analizę wyrazów zawierających zmiękczenia. Istnieją placówki oświatowe, które wykorzystują metodę barwno-dźwiękową w nauce czytania, szczególnie na poziomie przedszkolnym, między innymi w Gdyni, Sokółce, Bielsku-Białej, Jasienicy, Olsztynie. Ten stan rzeczy napawa Panią Doktor dumą i poczuciem spełnienia, bowiem jej wieloletnia praca, zaangażowanie, pomysły wciąż są doceniane i znajdują kontynuatorów w osobach nauczycieli – pasjonatów.

Summary

Helena Metera and Her Primer's Unknown Ways

Helena Metera – author of experimental Polish primer, Ph.D. in pedagogy, person who celebrating unique jubilee this year – 101st birthday. This article reminisces H. Metera's life and the accomplishments – especially her primer which was published in 1975. The method of reading in that primer was connected with sounds and colours. An article presents backdrop of creating primer using many unknown archival documents.

Keywords: experiment, primer, secret student learning, sound-coloured method of reading.

²⁵ M. Falski, *Z okruchów wspomnień*, Bydgoszcz 2007, s. 225–227.

²⁶ Wyniki badań porównawczych elementarzy znajdują się w następujących publikacjach: A. Brzezińska *Funkcje dydaktyczne elementarza (analiza porównawcza elementarzy polskich)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1977, nr 3, s. 84–94; B. Maliszewska *Przebieg nauki pisania w klasie I przy realizacji różnych elementarzy*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1980, nr 8, s. 67–79; M. Cackowska *Elementarze a poziom umiejętności czytania uczniów klas I*, „Życie Szkoły” 1984, nr 2, s. 98–105.

Edyta SKOCZYŁAS-KROTLA

Praca pedagogiczna siostry Jozafaty z dziećmi

Słowa kluczowe: praca, pedagogika, dziecko, szacunek.

1. Zoe Bogolubow – siostra Jozafata CR

Zoe Bogolubow urodziła się 21 listopada 1885 r. w Słonimie na Grodzieńszczyźnie. W wieku czterech lat straciła matkę, jej wychowaniem zajął się ojciec. W 1895 r. Zoe zdała egzamin do pierwszej klasy Instytutu Marinskiego w Kazaniu. Przygotowywała się do niego samodzielnie, gdyż metoda nauczania zastosowana przez osobistą nauczycielkę całkowicie jej nie odpowiadała¹. W 1902 r., po ukończeniu szkoły średniej, Zoe chciała rozpocząć studia, jednak nie zgodził się na to jej ojciec, samodzielnie więc zgłębiała psychologię i nauki z nią związane. W 1903 r. zmarł Bazyli Bogolubow. Po śmierci ojca Zoe zaczęła pracować jako nauczycielka. Zasłynęła z tego, że podnosiła najslabszych uczniów nie tylko do poziomu dostatecznego, ale stawiała ich wśród celujących. Osiągane wyniki skutkowały pracą w Moskwie, „w szkole dla dzieci moralnie zaniedbanych”². W następnych latach młoda nauczycielka zorganizowała pod Moskwą tzw. szkołę leśną dla dzieci chorych. W 1915 r. Zoe Bogolubow przeszła na katolicyzm. W Ulfie w latach 1919–1921 prowadziła szkołę doświadczalną dla typów twórczych. W pracy pedagogicznej stosowała swoje własne, indywidualnie wypracowane metody wychowawcze i dydaktyczne. Opracowywała metody uczenia się wszystkich przedmiotów. Robiła to w sposób plastyczny, żywy i świeży, co wymagało dużo cierpliwości, pokory i otwartości. Fundament jej pracy z dziećmi stanowiły:

¹ F. Nowak, *Życiorys S. Jozafaty Bogolubow CR*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze Jozafacie Bogolubow CR*, oprac. E. Hanter, Warszawa 2013, s. 3.

² Tamże, s. 7.

prawda i miłość prawdziwa, szacunek dla dziecka i dla każdej duszy, cierpliwe wysłuchanie pytań i wątpliwości, odpowiedź na wszystkie trudności i konkretne zarządzenie kłopotom zewnętrznym i wewnętrznym, pomoc w rozwoju zdolności i twórczości, a nie-raz ukierunkowanie na całe życie³.

W 1921 r. przyjechała do Warszawy. W roku szkolnym 1922/1923 ukończyła Państwowy Kurs Robót Ręcznych, po czym rozpoczęła pracę jako nauczycielka w Państwowym Seminarium Nauczycielskim w Zawierciu. W 1927 r. Bogolubow wróciła do stolicy, gdzie ukończyła państwowe Seminarium Nauczycielskie im. Elizy Orzeszkowej w Warszawie⁴. W 1938 r. została przeniesiona do Częstochowy, gdzie rozpoczęła nauczanie w Szkole Handlowej Zmartwychwstanek. 2 października 1939 r. władze okupacyjne zamknęły szkołę sióstr Zmartwychwstanek w Częstochowie. Siostra uczyła na tajnych kompletach, a od 1942 r. działała w Eksperymentalnym Ośrodku Pedagogicznym Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie, tzw. „Budzie”⁵. W 1946 r. praca siostry Bogolubow została przeniesiona do Kęt, a po roku – do Warszawy. W stolicy zakończyła życie 16 marca 1955 r. Została pochowana w grobowcu zgromadzenia Zmartwychwstanek na cmentarzu komunalnym w Warszawie na Powązkach.

2. Indywidualne podejście do dzieci

Istotą działalności siostry Jozafaty Bogolubow było „ukochanie duszy dziecięcej i praca nad jej rozwojem [...]”. Dla dziecka żyła, pracowała, poświęcała się⁶. Głównym celem jej pracy pedagogicznej był rozwój osobowości dziecka⁷. Mówiąc o tym, nawiązywała do przypowieści o talentach. Każdy z nas otrzymuje jakiś talent – jeden bardzo mały, drugi duży – potem odpowiedzi ludzkie są zróżnicowane. Ta osoba, która pracuje twórczo, przynosi owoc stokrotny, a ta, która śpi, marnuje talent. Siostra kładła nacisk na indywidualne dary, jak również na dziedziczność, którą człowiek otrzymuje od rodziców. Uważała to za materiał, nad którym należy pracować⁸.

Charakterystyczne dla pracy siostry Jozafaty było indywidualne podejście do dzieci. Uwzględniała ich zainteresowania, zdolności i temperament. Siostra wskazała na siedem typów psychiki dziecięcej: męczennicy ducha; ateści od

³ A. Józefowicz, *Wspomnienie o pracy pedagogicznej Siostry Jozafaty Bogolubow*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze...*, s. 80.

⁴ F. Nowak, dz. cyt., s. 11.

⁵ A. Józefowicz, „BUDA”. *Eksperymentalny Ośrodek Pedagogiczny Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze...*

⁶ F. Nowak, dz. cyt., s. 7.

⁷ S. Pospieszalski, *Wychowanie twórcze w pracy pedagogicznej Siostry Jozafaty Bogolubow*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze...*, s. 222.

⁸ S. Kuraciński, *Wychowywała kapłanów dla „sprawy dziecka”*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze...*, s. 297.

urodzenia; geniusze; artyści (czystej krwi); mali święci (ciche i miłe dzieci); naukowiec: filozof-przyrodnik, fizyk-matematyk; patrioci (typ społeczny)⁹. W swej działalności pedagogicznej z wymienionymi grupami kierowała się określonymi zasadami, np.

- działania wychowawcze poprzedzam analizą czynów dziecka,
- staram się słuchać myśli dziecka wypowiedzianych w słowach nieporadnych,
- przeżywam cierpliwie i z zaangażowaniem smutki, radości, przykrości dziecka,
- jestem dyskretnym, wytrwałym i zaufanym przyjacielem dziecka,
- nie ukrywam swoich błędów i niewiedzy,
- przepraszam dziecko za mimowolny odruch zniecierpliwienia czy zapomnienia,
- karzę surowo, ale nie jestem pamiętliwa,
- nie zabiegam o względy dzieci,
- kieruję się rozwojem osobowości dziecka,
- uczę szczerzej modlitwy i sama modlę się za dzieci¹⁰.

Zakonnica, mając poczucie odpowiedzialności za powierzone jej dzieci, uczyła się, jak z nim postępować, zależnie od typów postaw, które w nich odkryła. Wyróżniła następujące grupy dzieci:

- I. typy negatywne – grupa najtrudniejsza, rezultaty pracy mało widoczne: zło-dzieje, zepsute z gruntu, błazny, jaszczurki, ciche wody, chorągiewki, lizusy, skarżypyty, buntowniczy typ z czarnym krytycyzmem,
- II. szary tłum: spóźniony rozwój fizyczny lub umysłowy, chore dzieci, zabite przez otoczenie, wrażliwe nad miarę, bezwolne, bezmyślne, potulne, ciepłe kluski,
- III. niebezpieczna grupa – niepokojąca i zabierająca dużo czasu: dzieci z silną wolą i z indywidualnymi zdolnościami, dzieci bez woli,
- IV. prawy charakter choleryczny,
- V. samotniki – rak morski, pustelnik, ślimak nieufny, milczek, kameleon,
- VI. typy pozytywne: święte dzieci, człowiek czynu według woli Boga, mały uczony, poeta-pisarz, malarze, muzycy, artyści¹¹.

Dostrzeżenie zróżnicowanych zachowań dzieci pozwalało na podmiotowe traktowanie każdego wychowanka i dostosowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej do jego potrzeb.

Gdy dziecko było nieśmiałe i zahamowane, Siostra umiała tak serdecznie zachęcić je do pracy, z takim ciepłem uczuciowym i macierzyńską troskliwością, że zdobywało się ono na energię do czynu [...]. Gdy jednak dziecko było rozkapryszone, brutalne, Siostra potrafiła ująć je ostro i stanowczo, ale nigdy nie stosowała tych samych metod do różnych dzieci¹².

⁹ J. Bogolubow, *Typy dzieci*, Warszawa 2014, s. 10.

¹⁰ Tamże, s. 10–13.

¹¹ Tamże, s. 32–33.

¹² J. Magnuska, *Wspomnienia o pracy Siostry Jozafaty z dziećmi*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze...*, s. 198.

Dzięki realizacji zasady indywidualnego podejścia do ucznia, praca Siostry odnosiła imponujące efekty. Dzieci stawały się lepsze, jaśniejsze, pogodne. Siostra nigdy nikogo z nikim nie porównywała, ale każdego traktowała na sposób wyjątkowy i niepowtarzalny, wychodząc z założenia, że nie ma dwóch takich samych osób, nigdy nie stosowała tej samej metody do różnych dzieci. Pisała:

Uważnie obserwowałam teraz pracę dzieci i czekałam na chwilę największego zainteresowania się nią [...] Jednocześnie uważnie przyglądałam się samej pracy (nie robiąc co do niej żadnych uwag), aby móc z niej wnioskować o charakterze każdego dziecka, skłonnościach, zaletach i wadach[...] Obserwując, notowałam uwagi, nic nie mówiąc o tym dzieciom. Wieczorami zaś zastanawiałam się nad przyczynami niechęci dzieci do pracy¹³.

3. Nauka i zabawa w pracy z dziećmi

W pracy z dziećmi siostra Jozafata kładła nacisk na naukę, która „ma prowadzić do Boga i jej treścią ma być szukanie prawdy”¹⁴. Każdą dziedzinę nauki, każdą lekcję Siostra potrafiła tak pogłębić, aby wytworzyć u dziecka pojęcia, jakie były potrzebne do zbudowania światopoglądu katolickiego. Dla dzieci lekcje nie były czasem straconym, bo umiały one kojarzyć nowe pojęcia z tymi, które wcześniej poznały, powiązać je z doświadczeniami życia. Dzieci w ten sposób uczyły się logicznego myślenia i kształtowały swoją pamięć¹⁵. Zoe szukała w swej pracy „nowych dróg” i starała się wytworzyć u uczniów postawę poszukującą przy zdobywaniu wiedzy o świecie¹⁶.

Za podstawę wszystkich nauk Siostra uważała matematykę, która pomaga w rozwoju dziecka dzięki rozbudzaniu jego samodzielnego, rzetelnego i jasnego myślenia w pracy twórczej. Tezą Siostry było to, że chcąc mówić dzieciom o Panu Bogu, należy je uzdolnić do logicznego myślenia¹⁷. Matematyka jest także podstawą badania zjawisk w przyrodzie, lecz również na metodach matematycznych powinny opierać się nauki humanistyczne. Siostra zachęcała, aby naukę matematyki z małymi dziećmi prowadzić zawsze na konkretach, które nie wymagają od razu abstrakcyjnego myślenia: „Trzeba samemu pójść z maluchem do ogrodu – zbierać z nim razem kamyki, strączki, liczyć je, wiązać”¹⁸. Dzieci uczyły się rozwiązywać zadania również na konkretach, bo wtedy rozwija się logiczne myślenie. Poza tym przy uczeniu matematyki były wykonywane książeczki formatu $\frac{1}{4}$ zeszytu, a na okładce: znak dodawania, odejmowania, mnożenia lub dzielenia. W taki sposób dziecko od razu wiedziało, że są cztery działa-

¹³ Z. Bogolubow, *Pamiętnik nauczycielki*, Warszawa 2013, s. 9.

¹⁴ J. Magnuska, dz. cyt., s. 195.

¹⁵ Tamże, s. 196.

¹⁶ Z. Bogolubow, *Pamiętnik...*, s. 5.

¹⁷ J. Magnuska, dz. cyt., s. 295.

¹⁸ A. Siemiątkowska-Grabiec, *Teatr jako metoda samowychowania*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze...*, s. 214–215.

nia. Forma była bardzo ciekawa, wzbudzała zainteresowanie. Na pierwszej lekcji dziecko wykonywało cztery książeczki. W książeczce o odejmowaniu na pierwszej stronie było napisane: odjemnik – odjemna = różnica. W ten sposób dziecko od początku poznawało także pewne pojęcia. Siostra stosowała to na różne sposoby. Zazwyczaj były to niewielkie książeczki, na przykład książeczka do geografii. Na każdej karcie były inne pojęcia. Kiedy dziecko wszystko wyszukiwało, opracowywało, widziało, ile jest pojęć z danej dziedziny, przyswajało i opanowywało materiał. Takie słowniki pojęciowe ogromnie ułatwiały pracę. Siostra zawsze wychodziła od środków zainteresowań. Było to nauczanie całościowe, syntetyczne, skupiające się wokół jednego zagadnienia, gdzie było wiele działań: rysowanie, śpiew, opowiadanie. Rozwijala zagadnienia stopniowo, rozbudzając w dziecku zainteresowanie¹⁹.

Zoe Bogolubow dostrzegła wielostronną rolę zabawy w pracy z dzieckiem.

Oddziałuje na jego rozwój umysłowy, motoryczny, wpływa na sferę emocjonalną i rozwój społeczny. Ma charakter twórczy i sprzyja rozwojowi kreatywności dziecka w różnych dziedzinach²⁰.

Według Siostry:

zabawa jest życiem dla dziecka. To barwna nić, która się wije i przebłyskuje we wszystkich jego pracach. Dzieci tylko wówczas swobodnie rozmawiają, gdy nie zadaje się im oddzielnych pytań. Życie uczy je mówić. A ponieważ zabawa jest życiem dla dziecka, więc mówić nauczy się ono najlepiej w czasie zabawy²¹.

Starła się, aby zabawy przebiegały w dobrej, serdecznej atmosferze. Organizowała je, uwzględniając odkryte w dzieciach zamiłowania i zdolności, dając możliwość pracy samodzielnej, wyzwalającej twórczość, co sprawiało, że dziecko było pochłonięte pracą i w ten sposób droga do wywierania wpływu wychowawczego była otwarta²². Rozumiała potrzeby dzieci i np. dla chłopców organizowała zabawy w wojsko, tajemnice i konspirację.

4. Rola twórczości

Wielkie wyzwanie, przed jakim stanęła siostra Jozafata, dotyczyło wychowania twórczego. Twórczość – twierdziła – to coś, co daje człowiekowi radość, co zbliża do Boga, bo czyni nas podobnymi do Niego. Zoe uważała również, że w trakcie tworzenia człowiek jest w pełni sobą²³. Siostra starła się rozwijać

¹⁹ Tamże, s. 216.

²⁰ M. Tyszkowa, *Rola zabawy tematycznej w rozwoju psychiki dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1990, nr 2–3, s. 67.

²¹ Z. Bogolubow, *Pamiętnik...*, s. 16.

²² U. Markowska, *Pedagog obdarzony charyzmatem*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze...*, s. 259–260.

²³ A. Siemiątkowska-Grabiec, dz. cyt., s. 212.

uzdolnienia dzieci i kształtować ich postawy twórcze. Podawała jeden temat pracy wszystkim dzieciom, ale każde z nich wykonywało ją według własnego pomysłu i koncepcji, bez narzuconego szablonu. Poszczególne prace miały charakter indywidualny, dzieci tworzyły je w życzliwej atmosferze, w prawdzie oraz radości, swobodzie w wypowiedaniu swych myśli i możliwości realizowania swoich pomysłów, planów i pragnień²⁴. Siostra Jozafata Bogolubow umiała stworzyć pogodną atmosferę zaufania i miłości, niezbędną dla pełnego rozwoju osobowości każdego wychowanka. Potrafiła szybko zorientować się w kierunku zamiłowań, uzdolnień dziecka i w zależności od nich odpowiednio nim pokierować i przygotować do zadań, jakie przyniesie mu życie. Uważała, że twórczość otwiera dzieci na środowisko, czyni je elastycznymi, dzięki czemu lepiej radzą sobie we współczesnym świecie. Myśl ta jest aktualna także dziś:

rozwijanie aktywności twórczej pomaga w zdobywaniu kolejnych etapów rozwoju i szczebli kariery jako uczniowi, oraz kształci poczucie piękna, wrażliwości, rozwija osobowość i umiejętność współżycia w grupie rówieśniczej²⁵.

Rozwijaniu ekspresji twórczej służyły przedstawienia, np. misteria: „W hołdzie Królowej Proroków”, „Boże Narodzenie w prorocत्वach”, „Zesłanie Ducha Świętego”, „Mała Maria” czy „Kalendarz ptasi” – całość działań edukacyjnych, na którą składały się opowiadania z życia ptaków na tle dwunastu miesięcy i roku liturgicznego, wiersze, piosenki, ilustracje, przedstawienia, zajęcia ruchowe i manualne²⁶. Dzieci, poprzez udział w tych formach scenicznych, bez przymusu uczyły się przyjmowania wiadomości, a tym samym kształtowały swoją pamięć. Cała istota dziecka była zaangażowana, co wywoływało radość – niezbędny element procesu wychowania²⁷.

5. Stosowane środki dydaktyczne

W procesie nauczania i wychowania Siostra stosowała różne środki dydaktyczne: słowniki terminologiczne, słowniki pojęciowe, wykresy, tablice, ilustracje, gry dydaktyczne, tworzenie i kopiowanie symboli i układanie opowiadań symbolicznych, klocki matematyczne, pomoce do nauki czytania. Poza tym były to również kolorowe loteryjki, układanki, mozaiki z figur geometrycznych oraz rozsypanki wyrazowe z ilustracjami. O ich znaczeniu dydaktyczno-wychowawczym sama Siostra tak pisała:

²⁴ J. Bogolubow, *Chrześcijańska szkoła radości*, Warszawa 2012, s. 75.

²⁵ D. Krzywoń, *Rozwijanie aktywności twórczej i jej wpływ na wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Literatura i sztuka a wychowanie*, red. J. Kida, Rzeszów 2001, s. 183.

²⁶ A. Józefowicz, *Przedstawienie jako środek wychowawczy*, [w:] *Wspomnienia o Siostrze...*, s. 92.

²⁷ Por. E. Skoczylas-Krotla, *Radość w procesie wychowania*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 22, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2013.

[...] dziecko słucha, układa, patrzy, mówi, a myśl pracuje i rozwija się spostrzegawczość. Jest to istotny, harmonijny rozwój dziecka, nie zaś nauka szkolna czytania, rachunków, bo to martwa rutyna²⁸.

Wszystkie powyżej wymienione pomoce dydaktyczne służyły do przeprowadzenia takich czynności, jak spostrzeganie, porównywanie, klasyfikacja, analiza i synteza wzrokowa, wnioskowanie, abstrahowanie i uogólnianie.

Pracując z dziećmi, siostra Jozafata rozwijała umiejętność segregowania i porządkowania, które stanowiło podstawę każdej pracy naukowej. W czasie okupacji niemieckiej trudno było zdobyć materiały do zajęć, dlatego Siostra gromadziła kolorowe kartoniki, różne ładne obrazki, pocztówki, a nawet papierki od cukierków. Razem z wychowankami porządkowała zebrane rzeczy. Uczyla celowego kolekcjonowania i wykorzystywania odpadków, tłumaczyła, aby niczego nie niszczyć, nie wyrzucać, aby umiejętnie zużyć i zastosować w pracy. Każde zajęcia łączyła z treścią, która miała na celu budowanie pojęć dziecka. Zajęcia te wytwarzały postawę życiową dziecka, odpowiednią hierarchię wartości²⁹. Kształtowała w ten sposób postawę, którą dziś określa się jako ekologiczną.

Kolejną pomocą, jaką stosowała siostra Jozafata, były drewniane stemple z figurami geometrycznymi, przeznaczone dla dzieci w wieku od dziewięciu do czternastu lat. Na początku dzieci odtwarzały załączone łatwe wzory, następnie gdy opanowały tę umiejętność, wprowadzano większą ilość figur geometrycznych, potem przechodziło się na wyższy stopień trudności w celu uzyskania lepszego wyniku i wykonywało się bardziej skomplikowane wzory symetryczne i centryczne. Dziecko uczyło się dokładnej obserwacji, ćwiczyło spostrzegawczość, wyrabiało analizę oraz syntezę wzrokową. Stanowiło to pomoc szczególnie dla dzieci, które przygotowywały się do nauki czytania. Wychowankowie wykonywali kompozycje tematyczne i tworzyli albumy, łączyli obraz z tekstem literackim, na przykład z wierszami, zagadkami, krótkimi opisami. W czasie takiej pracy artystycznej i intelektualnej dzieci wdrażały się do coraz to dłuższych okresów koncentracji uwagi, a tym samym uspokajały. Pomagało to dziecku w wyrabianiu zdolności manualnych, ułatwiało prawidłowe kształtowanie osobowości. Zajęcia te wyzwalały w dzieciach dużo radości, rozwijały uzdolnienia artystyczne, rozwijały logiczne myślenie poprzez samodzielne projektowanie i odtwarzanie wzorów według zasad nauki geometrii, wyrabiały precyzję, a także celowość ruchów, zachęcały do aktywności, dawały możliwość solidnego przygotowania się do prac plastycznych, technicznych. Działania wpływały także na postawę działania celowego, zdolność do długotrwałych wysiłku umysłowego i samodyscypliny. W tej metodzie dzieci mogły po pewnym czasie pracy i nabraniu doświadczenia wspólnie opracowywać określony temat. To uczyło je współpracy, pomagało w ćwiczeniu ustepliwości, pomocy, wzajemnego zachę-

²⁸ Tamże, s. 114.

²⁹ J. Magnuska, dz. cyt., s. 190–191.

cania się do wysiłku i wytrwałości. Dzieci nabierały szacunku do siebie nawzajem, do pracy cudzej i własnej.

Wiodącą cechą pracy siostry Jozafaty Bogolubow z dziećmi była postawa szacunku wobec człowieka.

Siostra jednakowo odnosiła się do dziecka, jak i do dorosłego, zawsze dając pierwszeństwo dzieciom. „Ja nie jestem dla was”, mawiała, zwracając się do dorosłych, ale dla dziecka. Bóg mnie przysłał dla dziecka³⁰.

Temu przekonaniu pozostała wierna przez całe swoje nauczycielskie życie.

Summary

Sister Jozafata's Pedagogical Work

The article presents main spheres of sister Jozafata Bogolubow pedagogical work with children. It covers individual approach to each pupil, connecting teaching with play and the role of creativity in man's development. Didactic aids used by Sister Jozafata are briefly described in this article.

Keywords: work, education, child, respect.

³⁰ A. Józefowicz, „Buda”..., s. 17.

KRONIKA NAUKOWA

Piotr KONIECZNY

Jubileusz Hiszpańskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej (SEEC)

W 2014 r. Hiszpańskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej obchodzi swój skromny jubileusz. Dwadzieścia lat temu, 18 listopada 1994 r., powołano do życia stowarzyszenie naukowe o nazwie La Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Bazą do jego ustanowienia było istniejące od 1974 r. La Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC), z siedzibą w Walencji. Co znamienne, widniejącym w nazwach obu towarzystw terminom *educación comparada* oraz *pedagogía comparada* w języku polskim najtrafniej odpowiada jedno określenie: pedagogika porównawcza. Stąd też w tłumaczeniu obu nazw na język polski trudno dostrzec jakiegokolwiek różnice. Niuanse lingwistyczne, wyrażające się w symbolicznej zmianie nazewnictwa, stanowiły tylko jeden z aspektów, zresztą nie najważniejszy, przeobrażeń, jakie dokonały się w strukturze oraz działalności naukowej hiszpańskiego Towarzystwa.

Jak stwierdza José Luis García Garrido¹, wybitny hiszpański komparatysta, La Sociedad Española de Pedagogía Comparada, mimo wielu zasług dla rozwoju krajowej pedagogiki porównawczej, posiadało wiele mankamentów, które należało wyeliminować. Trudno było uznać SEPC za stowarzyszenie skupiające specjalistów w danej dziedzinie. Była to raczej sieć centrów pedagogiki porównawczej rozmieszczonych na wybranych hiszpańskich uniwersytetach. W rzeczywistości więc Towarzystwo nie skupiało indywidualnych członków (jak ma to miejsce w większości tego typu stowarzyszeń), a jego bieżąca działalność zależała w głównej mierze od aktywności poszczególnych jednostek akademickich. Choć, zdaniem hiszpańskiego badacza, tak rozumiana decentralizacja miała swoje zalety (pobudzenie inicjatyw lokalnych, oszczędności finansowe dla

¹ J.L. García Garrido, *Los primeros años de la reconstituida SEEC*, „REEC. Revista Española de Educación Comparada” 2014, nr 24, s. 45–47.

budżetu Towarzystwa), to jednak wraz z upływem czasu ramy aktywności SEPC zaczęły się wyczerpywać. Profesjonalizacja oraz instytucjonalizacja badań porównawczych wymogły na władzach stowarzyszenia podjęcie szeregu znaczących zmian. Wprowadzono nowy statut, zgodnie z którym członkami Towarzystwa stawały się osoby indywidualne, wspierające działalność organizacji za sprawą regularnie płaconych składek, ustanowiono komitet zarządzający, wybierany na określoną kadencję i posiadający określone prerogatywy oraz obowiązki. Postanowiono również unormować kwestię organizacji kongresów pedagogiki porównawczej, które do tej pory były zwoływane w trybie nieregularnym. Ponadto wysunięto pomysł wydawania specjalistycznego czasopisma naukowego, które przyczyniłoby się do dalszej integracji środowiska. Mimo wątpliwości, zdecydowano się również zmienić dotychczasową nazwę stowarzyszenia, dostosowując ją do nazewnictwa analogicznych instytucji na świecie.

Na efekty podjętych działań nie trzeba było długo czekać. Już w 1995 r., wspólnym wysiłkiem SEEC oraz Narodowego Uniwersytetu Kształcenia na Odległość (UNED), zaczęto wydawać czasopismo „Revista Española de Educación Comparada”, w całości poświęcone pedagogice porównawczej. Początkowo ukazywało się jako rocznik, od 2011 r. publikowane jest dwa razy w roku. Dostępne jest w formie drukowanej oraz elektronicznej. Każdy numer czasopisma stanowi odrębną monografię, redagowaną przez badacza specjalizującego się w danym zagadnieniu. Wśród tematów rekomendowanych autorom znalazły się: „Reformy edukacyjne w Europie: Wschód–Zachód” (nr 1/1995), „Edukacja, wykształcenie a praca w krajach rozwiniętych” (nr 2/1996), „Koncepcje, metody i techniki w pedagogice porównawczej. W hołdzie Julienowi de Paris, w 150 rocznicę jego śmierci” (nr 3/1997), „Edukacja w XXI wieku” (nr 4/1998), „Szkolnictwo wyższe w społeczeństwie wiedzy” (nr 5/1999), „Perspektywy edukacyjne w Ameryce Łacińskiej” (nr 6/2000), „Szkolnictwo średnie. Problemy i perspektywy” (nr 7/2001), „Społeczeństwo, edukacja a tożsamość kulturowa” (nr 8/2002), „Dzieciństwo i jego prawa” (nr 9/2003), „Perspektywy edukacyjne w krajach *Nowej Europy*. Tendencje edukacyjne wobec rozszerzenia Unii Europejskiej” (nr 10/2004), „Wydanie specjalne: 10 lat REEC. Pedagogika porównawcza na przełomie wieków (1995–2005)” (nr 11/2005), „Proces Boloński. Dynamika i wyzwania szkolnictwa wyższego w Europie na początku nowej epoki” (nr 12/2006), „Administracja i zarządzanie placówkami szkolnymi. Ujęcie międzynarodowe” (nr 13/2007), „Migracje a edukacja” (nr 14/2008), „Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. 10 rocznica podpisania Deklaracji Bolońskiej” (nr 15/2009), „Plan działania na rok 2010 – wspólne cele unijnych systemów edukacji” (nr 16/2010), „Współpraca na rzecz rozwoju edukacji” (nr 17/2011), „Wiodące systemy edukacyjne” (nr 18/2011), „PISA. Wpływ na krajowe systemy edukacji” (nr 19/2012), „Pedagogika porównawcza, globalizacja a postmodernizm” (nr 20/2012), „Edukacja przedszkolna w perspektywie porównawczej” (nr 21/2013), „Kształcenie nauczycieli w XXI wieku” (nr 22/2013),

„Edukacja a grupy mniejszościowe” (nr 23/2014). Na łamach ostatniego numeru (nr 24/2014) zamieszczone zostały refleksje oraz badania związane z przypadającą w 2014 r. rocznicą powołania (reorganizacji) SEEC. Dwa najbliższe wydania czasopisma poświęcone będą zagadnieniom kształcenia na odległość (nr 25/2015) oraz edukacji w krajach Ameryki Łacińskiej (nr 26/2015). Warto nadmienić, iż oprócz artykułów odwołujących się do tematu przewodniego monografii, każdy numer czasopisma obejmuje sprawozdania z badań oraz recenzje. O międzynarodowej renomie wydawnictwa może świadczyć fakt, iż wśród członków jego Rady Naukowej znajdują się badacze z Europy, Ameryki Północnej, Środkowej i Południowej, Azji, Australii oraz Afryki. Wszystkie numery czasopisma dostępne są na oficjalnej stronie internetowej SEEC².

Ważnym aspektem działalności Towarzystwa, sprzyjającym wymianie doświadczeń oraz dalszej integracji środowiska rodzimych komparatystów są wspomniane wcześniej kongresy naukowe. Pierwsze tego typu spotkanie miało miejsce w 1979 r. w Walencji i poświęcone było wpływowi międzynarodowych badań edukacyjnych na politykę oświatową poszczególnych państw. Następne kongresy odbyły się kolejno: w 1984 r. (Granada; „Szkolnictwo średnie w perspektywie porównawczej”), 1986 r. (Malaga; „Współczesny uniwersytet w wymiarze międzynarodowym”), 1990 r. (Madryt; „Reformy oraz innowacje edukacyjne u progu XXI stulecia. Spojrzenie porównawcze”), 1995 r. (Walencja; „Edukacja, praca a kształcenie zawodowe”), 1998 r. (Sewilla; „Troska o dzieciństwo i środowisko edukacyjne. Aspekty porównawcze”), 2000 r. (La Manga del Mar Menor; „Rzeczywistość a perspektywy szkolnictwa wyższego. Ujęcie porównawcze”), 2002 r. (Salamanca; „Obowiązkowa edukacja w Hiszpanii i Ameryce Łacińskiej. Stan obecny a przyszłość”), 2005 r. (Granada; „Podobieństwa między europejskim i latynoamerykańskim szkolnictwem wyższym”), 2006 r. (San Sebastian; „Prawo do edukacji w zglobalizowanym świecie”), 2008 r. (Sewilla; „Edukacja jako odpowiedź na wyzwania różnorodności. Ujęcie porównawcze”), 2010 r. (Walencja; „Nierówności a edukacja. Perspektywa międzynarodowa”), 2012 r. (Huelva; „Tożsamości kulturowe a edukacja w światowym społeczeństwie”). Ostatni, czternasty już kongres zorganizowano w dniach 18–21 listopada 2014 r. w stolicy Hiszpanii pod hasłem „Edukacja, ponadnarodowość a obywatelskość. Edukacja obywateli w kontekstach ponadnarodowych”. Była to okazja do zmiany tradycyjnej formuły zjazdu. Poszerzając jego zakres o perspektywę hiszpańsko- i portugalskojęzycznych krajów Ameryki Łacińskiej i Karaibów, przyjęto, iż spotkanie to będzie zarazem I Iberoamerykańskim Kongresem Pedagogiki Porównawczej (I Congreso Iberoamericano de Educación Comparada). Krok ten z pewnością ma szansę przyczynić się do zacieśnienia współpracy między iberoamerykańskimi badaczami oraz dalszej in-

² SEEC. La Sociedad Española de Educación Comparada (oficjalna strona internetowa) – dostęp na <http://www.sc.ehu.es/sfwseec> [stan z 4.12.2014].

stytucjonalizacji badań komparatystycznych w regionie. Na marginesie warto wspomnieć, iż również za oceanem istnieje duży potencjał rozwojowy w zakresie pedagogiki porównawczej. Dowodem na to może być fakt, iż organizację ww. kongresu wsparły analogiczne towarzystwa naukowe z Argentyny (Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación – SAECE), Brazylii (Sociedade Brasileira de Educação Comparada – SBEC), Meksyku (Sociedad Mexicana de Educación Comparada – SOMECE), Urugwaju (Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional – SUECI) oraz Wenezueli (Sociedad Venezolana de Educación Comparada – SVEC).

Hiszpańskie Towarzystwo przywiązuje dużą wagę do poziomu prowadzonych badań porównawczych. Chcąc wyróżnić, a jednocześnie dodatkowo zmotywować rodzimych badaczy, każdego roku SEEC przyznaje Nagrodę im. Pedro Rosselló dla autorów rozpraw doktorskich z zakresu komparatystyki pedagogicznej oraz Nagrodę im. Angela Gonzaleza Hernandez – jednego z byłych przewodniczących Towarzystwa, dla autorów wyróżniających się artykułów naukowych³.

Choć badania w ramach pedagogiki porównawczej miały w Hiszpanii bogatą i wartościową tradycję jeszcze przed 1994 r.⁴, to wkład omawianego tu Towarzystwa w proces instytucjonalizacji, rozwoju i popularyzacji ww. dyscypliny jest nie do przecenienia. Dynamika, z jaką przez ostatnie dwadzieścia lat SEEC realizuje swoją misję, skłania do wniosku, iż na jego gruncie zrodzi się w przyszłości jeszcze wiele interesujących projektów oraz inicjatyw. W poszukiwaniu wartościowych inspiracji dla rozwoju rodzimych badań komparatystycznych warto śledzić jego aktywność na hiszpańskiej, europejskiej oraz iberoamerykańskiej płaszczynie naukowej.

³ L.M. Lázaro, *Consolidar y avanzar: La Sociedad Española de Educación Comparada 2010–2014*, „REEC. Revista Española de Educación Comparada” 2014, nr 24, s. 106–107.

⁴ R. Valls, C. Vilanou, A. Carreño, *Prehistoria y primera historia de La Sociedad Española de Educación Comparada*, „REEC. Revista Española de Educación Comparada” 2014, nr 24, s. 14–28.

RECENZJE

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2014.23.49>

Jarosław JAGIEŁA

**[rec.] Danuta Urbaniak-Zajac, Ewa Kos,
Badania jakościowe w pedagogice.
Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka,
Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013,
ss. 304**

Początki rozwoju badań o charakterze humanistyczno-interpretatywnym w naukach społecznych na Zachodzie sięgają lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Badacze, na samym początku socjologowie, ale wkrótce też psychologowie i pedagodzy, niejako na nowo odkryli fenomenologię Edmunda Husserla, a wraz z nią socjologię rozumiejącą Maxa Webera. W tym czasie w polskiej metodologii niemal niepodzielnie panował model pozytywistycznego uprawiania nauk pedagogicznych. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych w naszym kraju można mówić o pojawieniu się zainteresowania tego rodzaju paradygmatem prowadzenia badań, choć – co warto też podkreślić – za ich prekursora na naszym rodzimym gruncie dość zgodnie uważa się Floriana Znanieckiego. Od tamtego okresu ilość książek poświęconych, zarówno samej metodologii badań interpretatywnych, jak i publikacji prezentujących wyniki badań odchodzących od modelu pozytywistycznego, jest wręcz imponująca. Jak pisze Uwe Flick:

W ostatnich latach badania jakościowe przeszły okres bezprecedensowego rozwoju i zróżnicowania, stając się pełnoprawnym poważnym podejściem badawczym w rozmaitych dyscyplinach i kontekstach¹.

Powstają wiodące ośrodki akademickie, np. lubelski, szczeciński, łódzki czy wrocławski, mające już spore osiągnięcia w tej dziedzinie. Cykliczne konferencje naukowe (np. w Kazimierzu nad Wisłą, a ostatnio w Łodzi), stworzenie sieci

¹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 11.

interdyscyplinarnej badaczy jakościowych, periodyk „Socjologia Badań Jakościowych”, czy interesujący portal internetowy, świadczą wymownie o dużej dynamice rozwoju tej dyscypliny. Odnosi się czasem wrażenie, niebudzące wątpliwości, że polscy socjologowie, psychologowie i pedagodzy pragną nadrobić w ten sposób stracony czas – okres kilku minionych dekad, gdy dostęp do światowych trendów naukowych i kulturowych był mocno ograniczony.

Przypomnijmy, że istotą badań jakościowych jest przekonanie, że ludzki świat, rozumiany jako myśli, uczucia oraz zachowania człowieka, jest ściśle powiązany z kontekstem, w jakim procesy te mają miejsce. Stąd też chcąc zrozumieć obiekt badań, który zawsze jest indywidualny i niepowtarzalny, trzeba go dogłębnie poznać w jego złożoności i unikalności, co jest możliwe tylko poprzez prowadzenie badań niejako „od wewnątrz”, koncentrując się na jedynym w swoim rodzaju doświadczeniu ludzi, które jest niepowtarzalne. Dotychczasowe badania ilościowe, mające charakter poszukiwania statystycznych zależności wyjaśniających zależność między zjawiskami, zmierzają do odkrycia tego, co typowe. Natomiast strategie jakościowe starają się poprzez rozumienie wnikać w badany porządek, dostrzegając jego skomplikowanie i wyjątkowość. Owo różnicowanie na badania skupiające się na „opisie” i „wyjaśnianiu” (czyli badania ilościowe) oraz badania skoncentrowane na „rozumieniu” (charakteryzujące orientację jakościową) jest najczęściej przywoływaną kategorią służącą rozróżnieniu obu podejść². Tak jak stwierdza prof. Dariusz Kubinowski:

Badanie jakościowe jest trudną sztuką improwizacji i dlatego nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej. Ich metodyka jest z jednej strony oparta na konkretnych zasadach określających dopuszczalne sposoby myślenia o regułach procesu poznawczego, które tworzą ogólne podstawy konstruowania adekwatnych rozwiązań metodologicznych każdorazowo wynikających ze specyfiki danego projektu badawczego, z drugiej – obejmuje obszerny i stale powiększający się zbiór konkretnych tradycji, koncepcji i podejść badawczych zastosowanych z powodzeniem przez poszczególnych badaczy w poszukiwaniu odpowiedzi na formułowane przez nich lub wyłaniające się problemy³.

Badania jakościowe mają swoje niewątpliwe zalety. Główną wartością tego rodzaju paradygmatu jest zwrócenie się ku konsekwentnie humanistycznemu wymiarowi poznania w dyscyplinach uznawanych za społeczne. Obiekt badań traci swój przedmiotowy charakter na rzecz podmiotowości badanych i samego badacza. Owe podmioty zyskują prymat nad samą metodą ich poznawania, która zawsze winna być dobierana do niepowtarzalności i indywidualności tego, co

² S. Palka, *Zróżnicowanie w metodologii badań pedagogicznych*, [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*, red. R. Skrzyniarz, E. Smółka, S. Konefał, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 58–59. tegoż, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 75–81.

³ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 159.

ma być badane. Otwiera to możliwość twórczych poszukiwań zarówno w projektach badawczych, jak i sposobach pluralistycznego oraz interdyscyplinarnego ich realizowania. Akcentowanie roli i znaczenia jednostkowego ludzkiego doświadczenia oraz docenianie praktyczności i użyteczności badań to wręcz sztandarowe hasła interpretatywnego modelu, o jakim mówimy. Nie można jednak nie zauważyć również ograniczeń i mankamentów. W moim przekonaniu, są to m.in. kontrowersyjne teorie i wątpliwe utopijne ideologie, na jakich się opierają, które kreują „nowe społeczeństwo” i „nowego człowieka”. Wydawać by się mogło, że ten rodzaj myślenia mamy już za sobą, a jednak... Największy opór budzi w tego rodzaju opracowaniach negowanie pojęcia prawdy, które to pojęcie zapisywane jest czasem wręcz w cudzysłowie. Nie sposób nie przypomnieć słów Cypriana Kamila Norwida: „Nie trzeba kłaniać się Okolicznościom, a Prawdom kazać, by za progiem stały”. Nie mówiąc już o jakże często przywoływanej maksymie Józefa Mackiewicza, że „tylko prawda jest ciekawa”. Czyż w ten sposób nie skazujemy się na badania, które poza wąską grupą znawców i koneserów nie będą dla nikogo tak naprawdę ciekawe? „Cóż to jest prawda?” No właśnie, cóż? Nie może zatem dziwić, że również pojęcie obiektywności badań (także często zapisywane w cudzysłowie) wywołuje u przedstawicieli tego kierunku alergię, podobnie jak pojęcie faktu, sytemu, struktury czy jakiegokolwiek porządku lub naturalności. Takie jest to już myślenie. Czy aby alternatywą – zapytam nieco złośliwie – nie jest w takim razie: „brak obiektywizmu”, „artefakt”, „przypadkowość”, „chaos”, „bezląd” czy „sztuczność”? Moje własne wątpliwości budzi również wikłanie się w różnego rodzaju sprzeczne wewnętrznie pojęcia, które nie są też definiowane zbyt precyzyjnie. Zamiast nich pojawiają się szerokie opisy sprawiające jakże często wrażenie „przegadanych”. Niech za przykład posłużą określenia mające charakter oksymoronów, jak np. „neutralność empatyczna”, „zobiektywizowana subiektywność”, „naturalistyczno-interpretatywne podejście do badań” czy „obiektywna hermeneutyka”, itd. O próbach zastępowania tradycyjnych „twardych” kryteriów oceny dokonań naukowych można też różnie myśleć – czyż nie jest to żonglowanie synonimami: np. obiektywność chce zastąpić możliwością potwierdzenia, rzetelność – ufnością czy sprawiedliwością, trafność wewnętrzną – wiarygodnością czy autentycznością, z kolei trafność zewnętrzną – zakresem transferu lub zakresem dopasowania, aby na koniec użyteczność chce zastąpić orientacją na działanie⁴. Ich „miękość” jakże często może – choć muszę przyznać, iż (rzecz jasna) nie musi – oznaczać niekompetencję badawczą i metodologiczną dwuznaczność.

Trzeba jednak dostrzec wyniki szeregu interesujących prac wykorzystujących na gruncie pedagogiki paradygmat jakościowy. Przywołajmy choćby tylko te, które mieszczą się w biografistyce pedagogicznej. Bez wątpienia były nimi

⁴ M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000, s. 288–291.

ogólnopolskie badania, które prowadziła Wanda Maria Drózka, analizująca materiały autobiograficzne młodego i średniego pokolenia nauczycieli z lat 1992–2004. Plonem tych dociekań stało się kilka znaczących publikacji z tego zakresu⁵. Obejmowały one analizę problematyki zmian, jakie dokonują się w postawach, wiedzy, a także zakresie doświadczeń i systemie kształcenia nauczycieli w dobie dynamicznej transformacji społecznej. Problemem biografii nauczycieli zajęła się również Rozalia Ligus, rekonstruuująca historię życia nauczycieli w jednej z wybranych gmin Pomorza Zachodniego. Pozwoliło to autorce na stworzenie indywidualnych biograficznych tożsamości kilku osób na tle działania szkoły i jej środowiskowych uwarunkowań. Wspomniane rekonstrukcje miały charakter tożsamościowy, a nie dotyczyły się tradycyjnie rozumianych kompetencji nauczycieli. Przykłady z tego obszaru wiedzy można by mnożyć, dlatego przywołajmy jeszcze jeden tylko przypadek – zainteresowania Jacka Piekarskiego biografiami samych badaczy i ich wpływem na osiągnięte rezultaty⁶. Autor wskazuje tu na rolę i znaczenie tożsamości badawczej, sposobu jej nabywania i włączania w biograficzny plan przebiegu życia, wyboru określonej teorii, którą może zostać w swoisty sposób „uwiedziony”, praktyki współdziałania, wyboru drogi badawczej, rodzaju praktyki pisarstwa naukowego, itd. Nie bez znaczenia dla badacza może stać się także „obciążenie własnym dorobkiem”, skutkujące różnego rodzaju trudnościami w podejmowaniu nowych zagadnień i zobowiązań. Wszystko to, jak również szereg innych czynników mających charakter indywidualny, jest osadzone – jak twierdzi wspomniany autor – w doświadczeniu jednostki i jej sposobie interpretacji świata oraz uczestnictwa w (re)konstrukcji wiedzy.

Jako że nie jest moim zamiarem dokonywanie analizy porównawczej obu obecnie dominujących w pedagogice podejść – ilościowego i jakościowego, oraz relacjonowanie wyników badań jakościowych, pozwolę sobie przejść do samej anonsowanej tutaj książki.

Pierwszych dziewięćdziesiąt stron tego opracowania poświęconych jest „Jakościowej orientacji w badaniach pedagogicznych”. Autorka zapewnia, że przy prezentacji charakterystyki badań jakościowych nie było jej zamiarem ukazanie pełnego i wyczerpującego ich stanu ani tym bardziej relacjonowanie praktyki badawczej, stwierdza:

Prezentując różne stanowiska, starałam się nie narzucać moich poglądów (co być może nie zawsze się udawało), które są efektem moich wyborów. Mniej mi zależy na tym, by

⁵ W. Drózka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 1997; teźże, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli*, Kielce 2008; teźże, *O potrzebie integracji osobowości, wiedzy i doświadczenia w kształceniu i rozwoju zawodowym nauczycieli, na podstawie autobiografii i pamiętników różnych pokoleń nauczycieli*, [w:] *U podstaw tożsamości pedagogiki...*, s. 161–179.

⁶ J. Piekarski, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 97–126.

czytelnicy je podzielali, bardziej, by uświadamiali sobie, że każda metoda w badaniach empirycznych to suma wielokrotnych wyborów jej autora, odnoszących się do różnych poziomów organizowania aktywności poznawczej (s. 86).

W innym miejscu jednoznacznie ocenia za niezwykle szkodliwe dla rozwoju badań pedagogicznych wąsko rozumiane rozwiązania metodyczno-techniczne z pominięciem ich teoretycznego uzasadnienia (s. 83). I tu zgoda, z tego właśnie powodu tak trudno mi zaakceptować ten właśnie jakościowy paradygmat, opierający się w dużej mierze na ideowych założeniach postmodernistycznego relatywizmu. W początkowej części rozdziału autorka relacjonuje stan metodologii polskiej pedagogiki od końca lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, gdzie właśnie podejście pozytywistyczne było bardzo charakterystyczne. Najbardziej chyba „dostało” się tu Władysławowi Piotrowi Zaczyńskiemu za jego *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie* (1967), czy *Pracę badawczą nauczyciela* (1968). Przy okazji drobna uwaga, może jestem zbyt perfekcjonistyczny, ale pełen tytuł tej pierwszej pozycji brzmi: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Ale to drobiazg. To prawda, że prace wspomnianego autora, a także innych autorów z tego kręgu, nie sięgają zbyt jednoznacznie do poziomu ontologicznego i epistemologicznego⁷. Czy jednak mogło być inaczej w tamtych czasach zniewolenia nauki przez cenzurę? Czy krytykę nieuwzględniającą ideologiczno-politycznego kontekstu (kontekst – ulubione słowo badaczy jakościowych!) tamtych lat można uznać za w pełni wyczerpującą? Czy można pominąć ten kontekst i po niego nie sięgnąć? Wszak nie kto inny tylko właśnie badacze jakościowi są przekonani, iż w opisywanych zjawiskach nie można abstrahować od tła społeczno-politycznego, w jakim owe zjawiska się urzeczywistniają. Nie mogą pomijać tzw. „wiedzy dotyczącej tła” procesów społecznych, ekonomicznych, politycznych oraz wydarzeń historycznych⁸. Być może ze strony ówczesnych uczonych był to jakiś rodzaj kompromisu, wszak metodologiczne ujęcia pozytywistyczne nie będąc jednoznacznie marksistowskimi, nie klóciły się z nimi tak bardzo. Powiem wprost – alternatywą były być może jako obowiązujące prace metodologiczne Zofii Krzysztozek, wykładowczyni Szkoły Oficerskiej MSW w Legionowie⁹. Nie mnie tu rozstrzygać, czy opowie-

⁷ Stan ten zaczął zmieniać się wyraźnie, gdy tylko zaistniały warunki ku temu; np. w przypadku W.P. Zaczyńskiego warto prześledzić tę ewolucję w kolejnych publikacjach, np. W.P. Zaczyński, *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1988; tegoż, *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa 1990; tegoż, *Autonomia i podwładność nauczyciela*, [w:] *Pe-deutologia, badania i koncepcje metodologiczne*, red. A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s. 37–43, i szereg innych.

⁸ Por. G. Jacob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 122.

⁹ Oto niektóre z prac tej niezwykle płodnej swego czasu autorki: Z. Krzysztozek, *Metodologiczne podstawy pedagogiki*, druk: 1964; też, *Uwarunkowania, założenia i metody badań pe-*

dzenie się przez kontynuatorów szkoły lwowsko-warszawskiej za pozytywnym metodologicznym było wyrazem oportunistycznego, wyboru tzw. mniejszego zła, czy dziejowej konieczności? Dopóki jednak pedagogika nie rozliczy się ze swymi dokonaniem tamtego okresu, wciąż będziemy wpadać w tego rodzaju pułapki. Nie pozostając jednoznacznie krytycznym, pragnę stwierdzić, że najbardziej w tej części książki, napisanej przez Danutę Urbaniak-Zajac, podobało mi się zakończenie rozdziału. Mam bowiem poczucie, że między autorką i mną zawiązała by się, mimo wszystko, jakaś nić porozumienia, choć zapewne nie we wszystkim bylibyśmy zgodni.

W dalszej części pracy przedstawiono dwie metody badań jakościowych wraz z założeniami teoretycznymi, zasadami interpretacji oraz przykładami ich zastosowania. Pierwszą z metod jest wywiad narracyjny w wersji Fritza Schütza. Z kolei druga metoda to obiektywna hermeneutyka Ulricha Oevermanna. O ile pierwsza z nich jest dość popularna, co wyraża się choćby ilością publikacji jej poświęconych, to następna metoda jest praktycznie nieznana, co warto w tym miejscu podkreślić i docenić wysiłek autorki pragnącej nam tę metodę przybliżyć. Bardzo rzetelnemu opisowi pierwszej z metod poświęciła swoją uwagę Ewa Kos. Przypomnijmy, że podstawowe założenia metody wywiadu narracyjnego sprowadzają się do przekonania o tym, że jednostka kształtuje swoje zachowanie w procesie relacji ze środowiskiem, że nie wszystkie formy aktywności są przez nią świadomie konstruowane, oraz że istnieje zasadnicza zgodność (homologia) między spontaniczną narracją o życiu a jej rzeczywistym przebiegiem. Jest to świetnie napisany rozdział, którego dopełnieniem jest część następna napisana przez tę samą autorkę. Znajdujemy tu prezentację interpretacji wybranej narracji w oparciu o wspomnianą metodę. Wywiad ten jest fragmentem pracy doktorskiej poświęconej doświadczeniom biograficznym kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Celem tych badań była rekonstrukcja dróg i okoliczności, które doprowadziły badane osoby do takiego etapu życia, które oceniane są jako sukces. Tego rodzaju prezentacje niestety rzadko pojawiają się w literaturze przedmiotowej, gdzie jakże często przeczytać można o samych teoretycznych założeniach, od czasu do czasu prezentowane są też rezultaty badań, ale prawie nigdy nie mamy okazji zapoznać się z drogami prowadzącymi ku owym rezultatom. A już niemal nigdy z wahaniem, wątpliwościami czy popełnianymi błędami w trakcie realizacji badań. a przecież każdy badacz wie, że zdarza się to często.

Podobne rozwiązanie, łączące założenia teoretyczne z przykładem realizowanych badań, znajdujemy na kolejnych stronach książki. Tym razem dotyczą one obiektywnej hermeneutyki Ulricha Oevermanna. Danuta Urbaniak-Zajac

dagogicznych, WSiP, Warszawa 1977; ale też: Cz. Herod, Z. Krzysztozek, S. Styk, *Miejsce i rola nauk społeczno-politycznych w pracy resortu spraw wewnętrznych*, Wydawnictwo Departamentu Szkolenia i Doskonalenia Zawodowego MSW, Warszawa 1982; Z. Krzysztozek, *Zarys teorii wychowania. Dla potrzeb funkcjonariuszy SB [sic!]*, Wydawnictwo Departamentu Szkolenia i Doskonalenia Zawodowego MSW, Warszawa 1983.

zapoznaje czytelnika w sposób obszerny i wyczerpujący (ale też krytyczny, co godzi się zauważyć) z metodologią tego rodzaju badań jakościowych; Rozwiązaniami, które stały się niezwykle popularne w niemieckojęzycznym kręgu kulturowym, natomiast w innych krajach – w tym również w Polsce – są praktycznie nieznanne. Dopełnieniem tego rozdziału, tak jak wspomniano wcześniej, jest pokazanie praktycznego sposobu wykorzystania tego rodzaju procedury. W tym wypadku są to badania prezentujące obraz zawodu pedagoga kształtujący się u studentów kierunku pedagogika jako przykład zastosowania obiektywnej hermeneutyki, bo jak sama autorka trafnie stwierdza: „[...] żeby metodę poznać, nie wystarczy o niej przeczytać, trzeba ją wypraktykować”. Trudno również nie zgodzić się z innym stwierdzeniem:

[...] bezwarunkowe optowanie za jedną orientacją badawczą, czy też metodą, wydaje się przejawem trudnego do uzasadnienia fundamentalizmu, prowadzącego do oporu wobec wszelkiej zmiany i zamknięcia się na krytykę. Ale jak trudno zaakceptować uniwersalność jednego rozwiązania metodologicznego, tak równie wątpliwa jest gotowość do rezygnacji z wszelkich kryteriów i traktowania wszelkich wyników poznania w sposób równorzędny.

Wydaje się, że w ten sposób został rozstrzygnięty dylemat dotyczący tego, czy badania jakościowe posiadają ten sam status, co powszechnie obowiązujące do tej pory podejście ilościowe. Siła kontrowersji wyrażająca się w pytaniu: czy paradygmat ilościowy da się pogodzić z jakościowym, wprawdzie już nieco osłabła, to jednak odpowiedź na wspomniany dylemat wydaje się daleka od jednoznacznego rozstrzygnięcia¹⁰. Co może doświadczać choćby każdy promotor różnego rodzaju prac dyplomowych. Jedni wciąż są skłonni hołdować przypisywanej Pitagorasowi maksymie, że: „Liczby rządzą światem”¹¹. Drudzy, kierujący się zapewne łacińską sentencją Pilinuszka Młodszeo, iż *Non multa sed multum*¹², byli święcie przekonani, że model pozytywistyczny nie wniósł niczego istotnego do pedagogiki. Twierdzili jednoznacznie, iż badania ilościowe i jakościowe wypływają z innych, przeciwstawnych i niedających się łączyć ze sobą paradygmatów. Nie da się bowiem godzić – jak konkluduje jedna z autorek –

¹⁰ M. Malewski, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*, „Kultura i Edukacja”, nr 1–2, 1997.

¹¹ Dość powszechnie uważa się, że początków spostrzegania świata w kategoriach liczb należy poszukiwać w epoce odrodzenia, i co ciekawe, prekursorami byli nie przedstawiciele dyscyplin ścisłych, lecz artyści. Znaczenie miała tu perspektywa linearna, znana z malarstwa renesansowego, a także dostosowanie wielkości umieszczonych na obrazie postaci do ich rozmieszczenia przestrzennego, które nie byłoby możliwe bez obliczeń i zasad geometrii. Natomiast w wieku XIX zaczęto szukać statystycznych prawidłowości w charakterze i częstotliwości czynów przestępczych (np. Lambert Adolphe Quételet – 1796–1871, matematyk i astronom, ale też z zamiłowania humanista), a nawet pojawili się entuzjaści pragnący za pomocą liczb scharakteryzować takie zjawiska, jak literacki talent lub muzyczne uzdolnienia, [za:] M. Kocpczyński, *Liczby rządzą światem?*, „W Sieci Historii” 2013, nr 6, s. 84–87.

¹² Czyli: „Nie ilość, lecz jakość się liczy”.

w jednym badaniu przekonania o istnieniu i nieistnieniu obiektywnego świata, poznania naukowego mającego charakter obiektywizujący i przekonania o jego subiektywności, czy też traktowania hipotez jako punktów wyjścia w badaniu naukowym, lub też przeciwnie – traktować je jako rezultat¹³. Inni autorzy są skłonni jednak do poszukiwania kompromisu i twierdzą, iż: „Oba sposoby prowadzenia badań są równoprawne i niezbędne”¹⁴. Pojawia się również przekonanie o konieczności szukania „metodologicznej trzeciej drogi”, jakie reprezentują m.in. Abbas Tashakkori i Charles Teddlie¹⁵. Czy zarys takiej drogi już się zatem rysuje? Czy ma szansę na powstanie? Znawcy problemu przyznają, że na obecnym etapie rozwoju metodologii badań pedagogicznych trudno mówić o istnieniu takich właśnie możliwości.

Na powyższy temat mam tu własną odpowiedź, która w jakimś stopniu nawiązuje do słów Alberta Einsteina, iż nie zawsze to, co da się mierzyć – jest ważne, a nie zawsze to, co jest ważne, da się zmierzyć. Wymagałoby to jednak zupełnie innego, znacznie obszerniejszego tekstu.

Na koniec trzeba zauważyć, że nie jest to jedyna książka wydana w ostatnim okresie odnosząca badania jakościowe do kontekstu wiedzy o wychowaniu i edukacji¹⁶. Niemniej jednak posiada ona walor niezaprzeczalny, odróżniając ją od innych pozycji o podobnej tematyce. Dostarcza bardzo cennej i przydatnej wiedzy o konkretnych, dających się zastosować metodach i przykładach wykorzystania tych właśnie metod. Koncepcja Fritza Schütza mieści się w tradycji symbolicznego interakcjonizmu. Z kolei obiektywna hermeneutyka jest zbliżona do stanowiska strukturalistycznego, gdzie odnajdujemy rozróżnienie między powierzchowną a głęboką warstwą przeżyć i doświadczeń; między wymiarem indywidualnym i subiektywnym oraz obiektywnym oglądem. Skupia się na interakcjach i regułach budujących ład społeczny. W obu powyższych metodach odnalazłem interesującą inspirację do poszukiwań w bliskiej mi dziedzinie analizy transakcyjnej. Bezsprzecznie zaprezentowany w książce wywiad narracyjny mo-

¹³ T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 269.

¹⁴ S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 61.

¹⁵ Za: U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 33.

¹⁶ Aby wymienić tylko: D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011; *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, red. H. Kędzierska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2010; *Bezpieczeństwo w perspektywie komunikowania społecznego i jego edukacyjne uwarunkowania*, red. J. Podgórecki, A. Dąbrowska, K. Czerwiński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011; *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, i inne.

że stać się niezrównaną pomocą w badaniu tzw. skryptu człowieka (ang. *life - script*). Z kolei obiektywna hermeneutyka z bardzo konkretną metodą sporządzania protokołów interakcji może stać się cenną podpowiedzią pomagającą dokonywać analizy różnego typu transakcji interpersonalnych. Czy jednak wspomniane inspiracje przyniosą spodziewane rezultaty? Czy zaciekawia również innych członków kierowanego przeze mnie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej? Trudno powiedzieć. Czas będzie w tym przypadku najlepszym weryfikatorem.

Paweł ZIELIŃSKI

[rec.] Andrzej Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 258

Andrzej Ryk jest krakowskim pedagogiem, doktorem habilitowanym nauk społecznych w zakresie pedagogiki, specjalizującym się w pedagogice ogólnej, teorii wychowania oraz filozofii wychowania. Omawiana książka jest jedną z kilku monografii jego autorstwa, gdyż A. Ryk wydał także: *Pokolenie zmiany. Studium porównawcze wartości i perspektyw życiowych młodzieży włoskiej i polskiej* – w 2004 r., *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania* – w 2006 r., *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne* – w 2008 r., *W poszukiwaniu pedagogicznego arché. Zarys systemów pedagogicznych* – w 2012 r. oraz szereg artykułów, np. *Możliwości wykorzystania istotnościowego paradygmatu badawczego w pedagogice w perspektywie fenomenologii transcendentalnej E. Husserla*, artykuł opublikowany w: *Tożsamości teorii wychowania* pod red. Jana Papieża. Już same tytuły prac wskazują na zainteresowania badawcze autora, lokujące się wyraźnie w obrębie podstaw filozoficznych teorii wychowania i systemów pedagogicznych.

Monografia A. Ryka *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej* składa się ze *Wstępu*, tytułowanych czterech głównych rozdziałów, *Wniosków i zakończenia*, bardzo rozbudowanej (również o wiele dzieł obcojęzycznych) *Bibliografii*, *Spisu tabel* oraz *Spisu schematów*. Praca posiada dwie recenzje wydawnicze profesorów pedagogiki: Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego.

We *Wstępie* autor stawia szereg pytań powiązanych z problematyką badawczą swej pracy, skupiając się na rozumieniu fenomenologii w różnych jej aspektach, m.in.: „Czy i w jakim stopniu można wykorzystać fenomenologię jako «szkołę myślenia» w teorii pedagogicznej?”¹. W kolejności autor podaje pięć uzasadnień wyboru problematyki swoich rozważań, m.in. wskazuje na znikomą znajomość fenomenologii w środowisku pedagogów oraz jej istotne znaczenie dla wiedzy ogólnohumanistycznej, z uwagi na przynależność fenomenologii do kierunków powiązanych z tzw. przełomem antypozytywistycznym w nauce i kulturze. Dalej uczony przedstawia główne problemy badawcze poszczególnych rozdziałów swej pracy, a także własne poszukiwania badawcze w warstwie teoriopoznawczej i empirycznej oraz realizację projektów badawczych opartych na fenomenologicznych podstawach. Ponadto autor stwierdza, że jego praca jest kontynuacją badań ujętych w poprzednio wydanych dwóch monografiach (z 2006 i 2008 r.), a łączącą je ideą jest poszukiwanie nowych modeli teoretycznych dla pedagogiki. Jak uogólnia uczony, zarówno model spotkania, jak i dramatu rozstrzyga się ostatecznie w perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej. W końcowej części *Wstępu* A. Ryk wskazuje na odniesienia do fenomenologicznej perspektywy badawczej w pracach polskich pedagogów, eksponując zwłaszcza prace Jarosława Gary, specjalizującego się w filozofii wychowania, oraz Krystyny Ablewicz, zajmującej się m.in. problematyką współczesnej antropologii i aksjologii pedagogicznej. Autor wskazuje na dzieła tych uczonych z uwagi na ich wcześniejszy wkład wiedzy powiązanej z myślą fenomenologiczną do polskiej pedagogiki oraz aby uniknąć zbędnych powtórzeń.

Pierwszy rozdział *Fenomenologia transcendentna Edmunda Husserla jako nauka pewna i ścisła* posiada sześć podrozdziałów, w których autor dąży do rekonstrukcji zasadniczych wątków fenomenologii E. Husserla. Odwołuje się przy tym zwłaszcza do dwóch prac filozofa: *Medytacji kartezjańskich* oraz *Idei czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, zdając sobie przy tym sprawę z trudności recepcyjnych myśli Husserla. Na szczególną uwagę w tym rozdziale zasługuje podjęta przez autora próba rekapitulacji – ujawnienia podstawowych wyznaczników fenomenologii transcendentalnej Husserla. Autor czyni to w zwięzły i czytelny sposób, wymieniając osiemnaście wyznaczników tej filozofii, wśród których można odnaleźć również tezy krytyczne pod adresem myślenia pozytywistycznego. W tej części pracy autor przede wszystkim dokładniej wyjaśnia istotę badania czy poznania fenomenologicznego, z uwzględnieniem jego etapów i osobowego wymiaru prawdy. Ujawnienie tego procesu ma przysłużyć się powstaniu fenomenologii transcendentalnej – teorii transcendentalnej konstytucji świata².

¹ A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011, s. 7.

² Tamże, s. 86–88.

Drugi rozdział *Wokół myśli Edmunda Husserla – wybrane egzemplifikacje* ma umożliwić czytelnikowi pełniejsze zrozumienie fenomenologii dzięki jej oglądom i powiązaniom obecnym w dziełach i twórczości: Wilhelma Diltheya, Edyty Stein, Martina Heideggera, Romana Ingardena, Józefa Tischnera, Maurice'a Merleau-Ponty'ego oraz Hansa-Georga Gadamera, którym autor poświęca kolejne siedem podrozdziałów.

W rozdziale trzecim *Fenomenologiczne inspiracje w naukach społecznych* autor odkrywa w trzech podrozdziałach powiązania fenomenologii z socjologią, psychologią (zwłaszcza za sprawą amerykańskich psychologów – Amadeo Giorgiego i Clarka E. Moustakasa) oraz pedagogiką. Dla pedagoga szczególnie interesujący może okazać się dość rozbudowany podrozdział trzeci: *Fenomenologiczne inspiracje w pedagogice – wybrane ujęcia*. Ujęcia te autor prezentuje według kryterium terytorialno-historycznego, ukazując wzajemne związki w Niemczech, Włoszech (które poznał bezpośrednio dzięki swojemu pobytowi w tym kraju), Kanadzie i Polsce. Pisząc o związkach fenomenologii z pedagogiką polską, autor odwołuje się do okresu międzywojennego i twórczości naukowej Stefana Błachowskiego i Jakuba Wachtla. W okresie powojennym do 1989 r. w Polsce, według autora, w zasadzie trudno o wyraźniejsze związki. Dopiero później prace wspomnianej już K. Ablewicz, Barbary Żechowskiej, Janusza Gniteckiego, Jana Łyska, Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, Astrid Męczkowskiej, Teresy Borowskiej, Pauliny Sosnowskiej, Bogusława Milerskiego oraz J. Gary, po części Jacka Flika, a także własne autora – w rozmaity sposób związki te uwidoczniają.

W czwartym rozdziale *Własne poszukiwania możliwości aplikacji fenomenologii transcendentalnej do teorii i praktyki badawczej w pedagogice* uczony, tworząc założenia w istocie już pedagogiki fenomenologicznej, wyznacza jej podstawowe kategorie teoretyczne, przedstawia też założenia metodologii badawczej w tej pedagogice, etapy badania oraz możliwe dalsze kierunki badań w ujęciu fenomenologii husserlowskiej, odwołując się przy tym do stworzonych przez siebie przykładów.

We *Wnioskach i zakończeniu* A. Ryk przedstawia podstawowe założenia tworzonej pedagogiki fenomenologicznej, w liczbie piętnastu. Przeciwstawia ją racjonalności powstałej na gruncie pozytywizmu, logiki przyczynowo-skutkowej i empirycznego poznania świata. Rzeczywistością fundamentalną dla człowieka, a także wychowania, ma być rzeczywistość duchowa, a jej duchowość ontologicznie „jest zarazem rozumiana jako wyraz wewnętrznego życia podmiotu ujmowanego w postaci świata przeżywanego”³. Świat przeżywany staje się tutaj źródłem całego procesu wychowawczego. Pedagogika ma przede wszystkim odsłonić tożsamość świata przeżywanego przez podmiot, a zatem przez wychowawcę, ale też wychowanka. Dzieje się to za sprawą aktu poznania immanent-

³ Tamże, s. 229.

nego i transcendentnego oraz aktów wczucia wymierzonych w stronę „cudzych podmiotów” wychowania. Ostatecznym celem wychowania ma być samowychowanie, czyli ujawnienie tożsamości własnego świata przeżywanego, aby móc współprzeżywać światy przeżywane cudzych podmiotów.

Najgłębszym sensem aktu wychowania w postulowanej pedagogice jest uchwycenie tożsamości własnego Ja, co ma charakter zawsze kontekstualny, a kontekstualność jest nie tyle cechą tożsamości, co nieodzownym warunkiem samego poznania. W pedagogice fenomenologicznej rozszerzeniu ulega przedmiot badań, którym jest strumień fenomenów świata przeżywanego podmiotu, podmiotów cudzych oraz tych napotykanych w aspekcie przestrzennym i czasowym na drodze życiowej podmiotu. Pojawiają się zatem badania fenomenologiczne o charakterze jakościowym empirycznym, jakościowym transcendentnym oraz ejdetycznym (czyli bezpośredniego uchwycenia sensu czegoś). Pedagogika fenomenologiczna może badać tymi metodami obszary życia codziennego, świata przeżywanego, naturalnego nastawienia, społeczno-kulturowego i indywidualnego życia wychowawcy-nauczyciela i wychowanka-ucznia. W rezultacie będzie wytwarzać zdania sensowne oraz twierdzenia i teorie fenomenologiczne, a więc odmienne od wytworów nauk pozytywistycznych. Pisemne opracowania badań powinny zawierać opisy źródłowych doświadczeń, które – już uogólnione – powinny być konfrontowane z innymi, mającymi ten sam przedmiot badań, aby jak najbardziej rozszerzyć ich perspektywę, gdyż chodzi tutaj o jak najpełniejsze ujawnienie prawdy tkwiącej w ludzkim świecie przeżyć.

Autor, pisząc swą monografię, miał na celu wskazanie możliwości wykorzystania fenomenologii w nowych obszarach badań, zwłaszcza w pedagogice. Poczynione próby, jak też sam zaznaczył, mają charakter selektywny i nie w pełni reprezentatywny, niemniej jednak zostały poczynione i wydaje się, że uzasadniono właściwie potrzebę wyłonienia kolejnego współczesnego kierunku pedagogicznego – pedagogiki fenomenologicznej. Warto przy tym pamiętać, że to właśnie fenomenolodzy, personaliści i egzystencjaliści poparli w latach pięćdziesiątych Abrahama Maslowa tworzącego amerykańską psychologię humanistyczną⁴, aby, zwłaszcza za sprawą twórczości i osiągnięć Carla Rogersa, włączyć ją w nowe nurty psychologii i pedagogiki humanistycznej.

Piszącemu te słowa nieco brakuje uwzględnienia w rozdziale drugim monografii myśli i egzemplifikacji fenomenologii Maxa Schelera, zwłaszcza że powiązana jest ona z obszarem etyki, a jego filozofia była rozwijana przez filozofów katolickich, również przez Karola Wojtyłę.

Wartość omawianego dzieła bez wątpienia podnosi bogactwo schematów (33) i tabel (6), które umiejętnie włączone w tekst pomagają w lepszym jego zrozumieniu, stanowiąc często swoiste podsumowanie najważniejszych idei po-

⁴ P. Zieliński, *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi idealami wychowania*, [w:] *Epistemologia a praktyka pedagogiczna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008, s. 132–133.

szczególnych rozdziałów i podrozdziałów pracy, jak przykładowo ostatni schemat zatytułowany „Pedagogika w perspektywie fenomenologicznej – próba uchwycenia kluczowych punktów”.

Bez wątpienia praca stanowi ważny wkład w umacnianie pedagogiki humanistycznej w naszym kraju, wskazując na oryginalną wykładnię rzeczywistości wychowawczej oraz częściowo pomijany obszar badań pedagogicznych. Może zainteresować teoretyków wychowania, jak również wszystkich tych odbiorców, którym bliska jest humanistyczna perspektywa pedagogiki i którzy pragną rozszerzyć swoją wiedzę w zakresie filozoficznych podstaw pedagogiki.

Noty o Autorach

Andrzej FELCHNER	prof. dr hab., Filia w Piotrkowie Trybunalskim Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach
Dominik KUBICKI	dr hab., prof. w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu
Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI	dr, Towarzystwo im. Zofii Kossak w Bielsku-Białej
Joanna LEEK	dr, Uniwersytet Łódzki
Cecylia LANGIER	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Monika ADAMSKA-STAROŃ	dr, AJD w Częstochowie
Paweł ZIELIŃSKI	dr, AJD w Częstochowie
Robert JANIK	dr hab., prof. w Politechnice Częstochowskiej
Олэксій КАРАМАНОВ	doc. dr, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Iłona COPIK	dr, Uniwersytet Śląski
Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO	dr, AJD w Częstochowie
Mariola MIROWSKA	dr, AJD w Częstochowie
Wioletta SOŁTYSIAK	mgr, AJD w Częstochowie
Małgorzata NITKA	dr hab., prof. w Uniwersytecie Śląskim
Beata ŁUKASIK	dr, AJD w Częstochowie
Karol MOTYL	mgr, AJD w Częstochowie
Adrianna SARNAT-CIASTKO	dr, AJD w Częstochowie

Elżbieta BUCHCIC	dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA	dr hab., UJK w Kielcach
Anna PEKALA	dr, AJD w Częstochowie
Monika STAWIARSKA-LIETZAU	dr, AJD w Częstochowie
Maria JANUKOWICZ	dr, AJD w Częstochowie
Daniel KUKLA	dr, AJD w Częstochowie
Wioleta DUDA	mgr, AJD w Częstochowie
Beata ZAJĘCKA	dr, AJD w Częstochowie
Elżbieta KORNACKA-SKWARA	dr, AJD w Częstochowie
Marta MOTOW-CZYŻ	dr, AJD w Częstochowie
Jacek WĄSIK	dr hab., prof. AJD w Częstochowie
Dorota ORTENBURGER	dr, AJD w Częstochowie
Stefania WALASEK	prof. dr hab., Uniwersytet Wrocławski
Elżbieta MAGIERA	dr hab., Uniwersytet Szczeciński
Дмитро ГЕРЦЮК	doc. dr, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Kazimierz RĘDZIŃSKI	dr hab., prof. AJD w Częstochowie
Jerzy POTOCZNY	dr hab., prof. w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie
Теодор ЛЕЩАК	dr, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie
Mirosław ŁAPOT	dr, AJD w Częstochowie
Anna KOWALIŃSKA	dr, AJD w Częstochowie
Joanna MAJCHRZYK-MIKUŁA	dr hab., Filia w Piotrkowie Trybunalskim Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach
Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA	dr, AJD w Częstochowie
Izabela WRONA-MERYK	mgr, AJD w Częstochowie
Katarzyna ZALAS	mgr, AJD w Częstochowie
Romuald GRZYBOWSKI	dr hab., prof. w Uniwersytecie Gdańskim

Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA	mgr, Gimnazjum im. Jana Pawła II w Galewicach
Eligiusz MAŁOLEPSZY	dr hab., prof. AJD w Częstochowie
Daniel BAKOTA	dr, AJD w Częstochowie
Arkadiusz PŁOMIŃSKI	dr, AJD w Częstochowie
Vlasta CABANOVÁ	dr hab., prof. Uniwersytetu w Żilinie (Słowacja)
Jana DZURIAKOVÁ	mgr, Uniwersytet w Żilinie (Słowacja)
Magdaléna VASILOVÁ	mgr, Uniwersytet w Żilinie (Słowacja)
Anna SZURCZAK	dr, Kalisz
Jozef PŠENAK	prof. dr hab., Uniwersytet im. Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie
Ewa KULA	dr hab., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Agnieszka PROKOP	mgr, Lublin
Edyta SKOCZYLAS-KROTLA	dr, AJD w Częstochowie
Piotr KONIECZNY	doktorant w Uniwersytecie Warszawskim
Jarosław JAGIEŁA	dr hab., prof. AJD w Częstochowie