

PEDAGOGIKA

XXII

RADA NAUKOWA

Krzysztof JAKUBIAK, Uniwersytet Gdański
Wiesław JAMROŹEK, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Izabela KRASIEJKO, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
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 w Žilinie
Kazimierz RĘDZIŃSKI, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Grażyna RYGAL, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Dymitr STROWSKI, Uralski Uniwersytet Federalny w Jekaterynburgu
Adam WINIARZ, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

LISTA RECENZENTÓW

Witold CHMIELEWSKI, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Filia w Piotrkowie Trybunalskim
Romuald GRZYBOWSKI, Uniwersytet Gdański
Velta ĽUBKINA, Rēzeknes Augstskola – Łotwa
Stanisław MEDUCKI, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Bohumil NOVÁK, Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu
Jerzy POTO CZNY, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie
Eleonora SAPIA-DREWNI AK, Uniwersytet Opolski
Kazimierz SZMYD, Uniwersytet Rzeszowski
Janusz SZTUMSKI, Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfa ntęgo
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 XXII

pod redakcją
Kazimierza Rędzińskiego
Mirosława Łapota



Częstochowa 2013

Redaktor naukowy
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu
Kazimierz RĘDZIŃSKI
Mirosław ŁAPOT

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Dariusz JAWORSKI
Mirosław ŁAPOT

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 2013

ISBN 978-83-7455-378-0
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

EDUKACJA JAKO PRZESTRZEŃ POTRZEB I WARTOŚCI: REFLEKSJE I IMPLEMENTACJE

Dominik KUBICKI

- Prawda a kwestie egzystencji: człowieczy podmiot a edukacja jako „kulturowa”
inicjacja, społeczeństwo a historia jako „wgląd” w swą cywilizacyjną tożsamość 15

Grażyna MIŁKOWSKA

- Kontrowersje wokół podmiotowości uczniów. Próba analizy 37

Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI

- Zdążanie do mądrego życia. Spotkania dialogowe a bycie w pełni człowiekiem 47

Лариса КОВАЛЬЧУК

- Методологічні засади дослідження культурної парадигми освіти у контексті
викликів процесів глобалізації 77

Paweł ZIELIŃSKI

- Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji 87

Ореста КЛОЦІАК

- Філософські засади академічно-громадського навчання у системі
університетської освіти США 97

Edyta SKOCZYLAS-KROTLA

- Radość w procesie wychowania 105

Maria JANUKOWICZ

- Wymiar przerw międzylekcyjnych w szkołach podstawowych 111

Agata WOŹNIAK-KRAKOWIAN

- Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli 119

Stanisław KORCZYŃSKI

- Co stresuje mężczyzn w pełnieniu roli nauczyciela? 133

Monika STAWIARSKA-LIETZAU

- Skłonność do podejmowania ryzyka jako cecha wspierająca rozwój kompetencji
kluczowych 147

Daniel KUKLA

- Pedagogika pracy w konstelacji krajowych ram kwalifikacji 157

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

- Wykorzystanie sprzężenia zwrotnego do udzielania pomocy rodzinie
w sytuacji emigracji 165

CZEŚĆ II**EDUKACJA JAKO MIEJSCE PRAKTYK MIĘDZYKULTUROWYCH**

Ilona COPIK

- Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości
współczesnego człowieka 179

Małgorzata PIASECKA

- Wyzwania dla edukacji europejskiej 191

Monika ADAMSKA-STAROŃ

- Człowiek w przestrzeni „pomiędzy” – rozważania o spotkaniu z *Innym*
jako sytuacji edukacyjnej 207

Edyta WIDAWSKA

- Kształcenie osób z niepełnosprawnością w świetle zasady równego traktowania
a przestrzeni Internetu 217

Vlasta CABANOVA

- Etnopedagogika a výchova k iným kultúram v Slovenskej Republike 231

Iwona WAGNER

- Teoretyczno-praktyczne implikacje nowej analizy instytucjonalnej i jej przydatność
w ocenie skutków transformacji 243

Beata LUKASIK

- Edukacja akademicka przestrzenią wdrażania studenta do poznawczej
i egzystencjalnej autonomii 253

Jarmila ZACHAROVÁ

- Komparácia vývinu vysokého školstva na Slovensku v XX. a v XXI. storočí 259

Галина П'ЯТАКОВА

- Особливості підготовки магістрів філології в університетах України,
Польщі та Росії 279

Олексій КАРАМАНОВ

- Освітній простір і навчальне середовище в контексті міжкультурної комунікації
в музеї 291

Марія ВАСИЛИШИН

- Концепція „storytelling” у контексті співпраці школи і музею 301

Adrianna SARNAT-CIASTKO

- „Moja szkoła nie stanie się przeszkodą w mojej edukacji” –
obraz szkoły w motcie ucznia w odniesieniu do teorii skryptu 313

Jana DZURIAKOVÁ

- Tatry v slovenskej a poľskej literatúre vyjadrujúce vzájomnú súvislosť poľského
a slovenského národa 327

CZEŚĆ III**Z DZIEJÓW MYŚLI PEDAGOGICZNEJ I OŚWIATY**

Andrzej SKWARA

- Przemiany kulturowe we Francji okresu Oświecenia 339

<hr/>	
Світлана ЛУПІЙ	
Родина в польському мистецтві: історико-культурний і мистецький аспекти	349
Андрій ПРОКІП	
Діяльність Михайла Галущинського (1878–1931) у справі розвитку українського шкільництва	371
Мірослав ŁAPOT	
Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879	383
Jadwiga SUCHMIEL	
Idea i organizacja galicyjskiej akcji „Dzieci na wieś”	399
Казимierz RĘDZIŃSKI	
Miejska Szkoła Męska w Tomaszowie Mazowieckim w latach 1880–1914	409
Ева KULA	
Nauczyciele Rosjanie w szkołach średnich Królestwa Polskiego w okresie przejściowym (1864–1873)	443
Ева SZCZUDŁO	
Szkolnictwo w Jaworznie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej	457
Елигиуш MAŁOLEPSZY, Аркадиуш ПЛОМИŃSKI	
Kultura fizyczna i turystyka w szkołach rolniczych oraz w działalności Wiejskich Uniwersytetów Ludowych w II Rzeczypospolitej	467
Тереса DROZDEK-MAŁOLEPSZA	
Problematyka wychowania fizycznego i sportu dziewcząt i młodzieży żeńskiej szkolnej w Polsce w świetle czasopisma „Start” (1927–1936)	479
Ізabella ZIMOCH-PIASKOWSKA	
Efektywność nauczania w liceach ogólnokształcących w Częstochowie w latach 1948–1961	491
Ізabella WRONA-MERYK	
Żeńska Szkoła Przemysłowo-Handlowa Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie w latach 1918–1928	519
Катарзyna ZALAS	
Działalność Opieki Szkolnej przy Publicznej Szkole Powszechnej nr 22 w Częstochowie w latach 1934–1939	531
Казимierz RĘDZIŃSKI, Ізabella WRONA-MERYK	
Żydowskie stowarzyszenia studenckie we Lwowie (1890–1918)	545
RECENZJE	
Марія JANUKOWICZ	
[rec.] Bogusław Śliwerski, <i>Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości</i> , Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, ss. 384	563
Павeł ZIELIŃSKI	
[rec.] Arthur Brühlmeier, <i>Kształcenie człowieka</i> , Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, ss. 250	567

Jarosław JAGIEŁA [rec.] Alice Morgan, <i>Terapia narracyjna. Wprowadzenie</i> , tłum. Grzegorz Baster, Wydawnictwo PARADYGMAT, Warszawa 2011, ss. 137	573
---	-----

KRONIKA NAUKOWA

Mirosław ŁAPOT O rozwoju nauk pedagogicznych w uniwersytecie klasycznym w murach Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki we Lwowie (maj 2013)	581
Paweł ZIELIŃSKI Sprawozdanie z IX Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Historia. Społeczeństwo. Edukacja” 28–29 września 2013 r.	585
Nota o Autorach	593

CONTENTS

PART I

EDUCATION UNDERSTOOD AS SPACE OF REQUIREMENTS AND VALUES: REFLECTIONS AND IMPLEMENTATIONS

Dominik KUBICKI

- The Truth and Questions of Existence: Man as a Subject and Education as “Cultural”
Initiation, Society and History as an “Insight” into Its Civilizational Identity 15

Grażyna MIŁKOWSKA

- Controversies over Human Subjectivity – an Attempt at Analysis 37

Stanisław CZESŁAW MICHAŁOWSKI

- Following Way to Wisdom of Life. Dialogue Meetings and Being a Human 47

Лариса КОБАЛЬЧУК

- Methodological Research Principles of the Cultural and Education Paradigm
in the Context of Globalization Processes 77

Paweł ZIELIŃSKI

- Models of Early Chinese Humanism in Education 87

Орест КЛОИЦАК

- Philosophical Foundations of Public University Education in USA 97

Edyta SKOCZYLAS-KROTLA

- The Joy in the Process of Education 105

Maria JANUKOWICZ

- The Meaning of School Breaks in the Primary Schools 111

Agata WOŹNIAK-KRAKOWIAN

- Teacher’s Burnout Syndrome 119

Stanisław KORCZYŃSKI

- What Stresses Men While Performing the Role of a Teacher? 133

Monika STAWIARSKA-LIETZAU

- Risk Propensity as a Supporting Key Competencies Development Feature 147

Daniel KUKLA

- Work’s Pedagogy in the Constellation of the National Qualifications Framework 157

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

- Feedback as a Way to Assist the Family in a Emigration Case 165

PART II

EDUCATION AS A INTERCULTURAL PRACTICE PLACE

Ilona COPIK

- Pedagogy of Place – the Local Culture in Case of Modern Human’s
Identity Formation 179

Małgorzata PIASECKA

- Challenges for European Education 191

Monika ADAMSKA-STAROŃ

- Human “in Between” Space – Reflections about the Meeting with the Other
as the Educational Situation 207

Edyta WIDAWSKA

- People with Disabilities Education in Context of the Principle of Equal Treatment
and Internet Space 217

Vlasta CABANOVA

- Ethnopedagogy and Education to Different Cultures in the Republic of Slovakia 231

Iwona WAGNER

- Theoretical and Practical Implications of Institutional Analysis and its Suitability
in the Effects of Transformation Assessment 243

Beata LUKASIK

- Academical Education as a Space for Implementation of a Student
to Cognitive and Existential Autonomy 253

Jarmila ZACHAROVÁ

- The Comparison of the Development of Higher Education in Slovakia in XX.
and XXI. Century 259

Галина П’ЯТАКОВА

- The Peculiarities of Preparing the Masters of Philology in Ukrainian, Polish
and Russian Universities 279

Олексій КАРАМАНОВ

- Environment Education and Intercultural Communication as a Teaching
in the Museum 291

Марія ВАСИЛИШИН

- The Concept of “Storytelling” in the Context of Cooperation Between the School
and the Museum 301

Adrianna SARNAT-CIASTKO

- “My School Won’t Become an Obstacle in My Education” – an Image of the School
in Student’s Motto in View of the Script Theory 313

Jana DZURIAKOVÁ

- Tatras in Slovak and Polish Literature. Mutual Connection in Slovak
and Polish Nation 327

PART III

FROM HISTORY OF PEDAGOGICAL THOUGHT AND EDUCATION

Andrzej SKWARA	
Cultural Changes in France During the Enlightenment	339
Switłana LUPIJ	
Family in the Polish Art: Historical-Cultural and Artistic Aspect	349
Андрій ПРОКІП	
The Activities of Michael Halusczyński (1878–1931) in the Case of the Ukrainian Education Development	371
Mirosław ŁAPOT	
The Development of Secular Jewish Education in Lvov in 1772–1879	383
<u>Jadwiga SUCHMIEL</u>	
The Idea and Organisation of the “Children Visit the Countryside” Campaign	399
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
The Municipal School in Tomaszów Mazowiecki in the Years 1880–1914	409
Ewa KULA	
Russians Teachers in Secondary Schools in the Kingdom of Poland During the Transition Period	443
Ewa SZCZUDŁO	
Education of the City Jaworzno During the Period of Interwar (1918–1939)	457
Eligiusz MAŁOLEPSZY, Arkadiusz PŁOMIŃSKI	
Physical Education and Tourism in Agricultural Schools and the Activity of Rural People’s Universities in the Second Republic	467
Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA	
Challenges of Physical and Sport Education of Girls and Female Youth in Education in <i>Start</i> Magazine (1927–1936)	479
Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA	
The Effectiveness of Teaching in Secondary Schools in Częstochowa in the Years 1948–1961	491
Izabela WRONA-MERYK	
Industry and Commerce Female School of the Resurrection Sisters in Częstochowa During 1918–1928	519
Katarzyna ZALAS	
Public School No. 22 in Częstochowa as Enterprise of Educational Care in Years 1934–1939	531
Kazimierz RĘDZIŃSKI, Izabela WRONA-MERYK	
Jewish Student Associations in Lviv (1890–1918)	545

REVIEWS

Maria JANUKOWICZ	
[rev.], Bogusław Śliwerski. <i>Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości</i> , Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, ss. 384	563

Paweł ZIELIŃSKI [rev.], Arthur Brühlmeier, <i>Kształcenie człowieka</i> , Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, ss. 250	567
Jarosław JAGIEŁA [rev.], Alice Morgan, <i>Terapia narracyjna. Wprowadzenie</i> , tłum. Grzegorz Baster, Wydawnictwo PARADYGMAT, Warszawa 2011, ss. 137	573
SCIENTIFIC CHRONICLE	
Mirosław ŁAPOT About the Development of Pedagogic Studies at the Classical University Placed in the National University of Iwan Franko in Lvov (may 2013)	581
Paweł ZIELIŃSKI Report from IX International Scientific Conference „History – Society – Education”, 28–29 September 2013	585
Authors	593

CZĘŚĆ I

**EDUKACJA JAKO PRZESTRZEŃ POTRZEB
I WARTOŚCI:
REFLEKSJE I IMPLEMENTACJE**

ks. Dominik KUBICKI

Prawda a kwestie egzystencji: człowieczy podmiot a edukacja jako „kulturowa” inicjacja, społeczeństwo a historia jako „wgląd” w swą cywilizacyjną tożsamość

Wprowadzenie

Nie wydaje się trącić przesadą stwierdzenie, iż namnożyło się kryzysów w obecnej wydarzającej się dobie globalizowanych społeczeństw w wielowymiarowych procesach modernizacyjnych¹. Zasadniczo społeczeństwa w cywilizacji Zachodu europejskiego i zaatlantyckiego (w sensie *mother-civilization* i *child-civilization*), a spośród nich bardziej dogłębnie te, które wykazują istotnie spore zaawansowanie technologiczne – odczuwają negatywne skutki egzystencjalne w stanie duchowym uczestników swych społecznych zrzeseń i tworzonych nowoczesnych uorganizowań, określane przez antropologów kultury bądź politologów – i wszystkich innych – jako tak zwane choroby (*resp.* „schorze-

¹ Nie dotyczą one jedynie społeczności europejskich i zarazem nie dotyczą wyłącznie zastosowań nowoczesnych technologii w życiu społeczności globalnego świata. Zauważa się jednak, iż proces globalizacyjny implikuje dokonywanie takichże samych przełomów techniczno-technologicznych wobec zróżnicowanych zrzeseń cywilizacyjnych ziemskiego globu – i to bez względu na ich stan kulturowego rozwoju i niepowtarzalną postać życia społecznego. Zauważa się nadto, iż o ile w niektórych krajach Azji (na przykład: Japonii, Korei, Tajlandii, Tajwanie, Chinach, Iranie) uwyraźnia się pozytywna rola kultur niezachodnich w procesach modernizacji, gdzie gospodarka zdaje się dobrze prosperować w oparciu o tradycyjne wartości i więzy wspólnotowe, o tyle inne kultury azjatyckie (na przykład: Pakistanu, Birmy czy Indonezji – w uproszczeniu) bądź krajów arabskich i afrykańskie wydają się pozostawać *niekompatybilnymi* (*resp.* nieodpowiednimi) dla wprowadzenia bardziej rozwiniętych form modernizacji gospodarczej i politycznej (por. T. Buksiński, *Wyzwania globalizacji wobec Europy Środkowowschodniej*, [w:] *Kraje Europy Środkowowschodniej a globalizacja*, Poznań 2005, s. 51–52).

nia”) cywilizacyjne. I nie chodziłoby jedynie o impas moralny współczesnych społeczeństw konsumpcyjnych Zachodu, za pomocą którego to wyrażenia próbowemy niniejszym określić zjawisko bliżej nieokreślonej niemożności ich przekształcenia się w społeczeństwa wiedzy – w sensie społeczeństwa mającego współbrzmieć nastawianiu epoki informacyjnej. Chodziłoby również o ich zarodki *rakowości* nieokiełzanego kapitalizmu, jakie zdały się być niewątpliwie wsączone ze strony wysoko uprzemysłowionych i stabilnych politycznie, gospodarczo-ekonomicznie itd. państw² (w uproszczeniu) w społeczeństwa państw postkolonialnych i postkomunistycznych (w uproszczeniu). Jak bowiem inaczej rozumieć zjawisko, które dotyczy dwóch odmiennych kulturowo światów: europejskiego i arabskiego południowo-wschodnich wybrzeży basenu śródziemnomorskiego? Wspólnym mianownikiem konfliktu w europejskich społeczeństwach i buntu w arabskich, uwyraźnionego podczas (tak zwanej) *Arabskiej Wiosny Ludów* z 2011 roku, pozostaje olbrzymia dysproporcja pomiędzy społeczną wąską grupą hiper- bądź superbogatych i olbrzymią rzeszą materialnie (statystycznie) biednych, a więc także konsekwentnie ubożających pod względem kulturowym, gdyż nie sposób rozwijać się intelektualnie i duchowo bez stabilnego finansowo zabezpieczenia. Pośrednio właśnie ten wymiar dotyczy kwestii szeroko rozumianej edukacji permanentnej – tak bardzo niezbędnej w społeczeństwie wiedzy.

Wobec powyżej zarysowywanego zagadnienia kryzysów globalizowanych społeczeństw skorzy bylibyśmy do sformułowania tezy, iż sfery decyzyjne światowej polityki (w uproszczeniu) – podobnie jak establishmenty polityczno-biznesowe imperialnych podmiotów i poszczególnych państw Zachodu – zdają się w pewnym sensie nie wykazywać świadomości, a tym bardziej – gremialnie nie wychwytywać zjawiska, iż przyszło nam wszystkim żyć w świecie nieokiełzanego kapitalizmu³. Konsekwentnie nie rozumieją, co to znaczy żyć w świecie wszechogarniającego kapitalizmu. Jednocześnie, globalnie upowszechniona i upowszechniana, prywatyzowana i zarazem pragmatycznie (*resp.* praktycznie) zorientowana nauka (w sensie zachodniej pomoderności) zdaje się pogłębiać proces kryzysu⁴. W sumie nie rozeznajemy, czy mamy do czynienia z ciągiem kryzysów, licznymi konsekwencjami, wynikłymi z kryzysu, czy też z sekwencjami ich wielowymiarowości o różnych stopniach destrukcji (w uproszczeniu). Nadto specjalizacja dyscyplin uprawianej współcześnie nauki – zamiast wspomóc potrzebę badawczego uchwycenia istoty zjawiska, a także ujęcia kryzysu w oglądzie całości (jako dotyczącej ludzkich *oikoumene*⁵), a nie wyłącznie

² A konkretnie – ich wpływowych establishmentów biznesowo-politycznych bądź innych.

³ Chociaż ostrożniej badawczo należałoby określić, iż chodzi o świat zdominowany nieokiełzanym kapitalizmem bądź neokapitalizmem, to jednak określenie użyte w wątku zasadniczym pozwala na uchwycenie jego radykalności.

⁴ Wykazuje dążność ingerencji w istotę człowieczą, co stawia pytania moralne, m.in.: klonowanie, *in vitro*.

⁵ Przywołujemy grecki termin *hē oikouménē* („cała zamieszkała ziemia”), który w uczonej zamysle starożytnych Greków, dotycząc wyłącznie człowieczych wspólnot i społeczności, odróż-

w aspektach – rozmią się z oczekiwaniami społeczeństw, a przynajmniej tych części z nich – w ich obywatelach i twórczych człowieczych podmiotach, którzy dostatecznie wykazują świadomość wielowymiarowego i wielowątkowego zagrożenia dla spełniania się w *jestestwie* każdego człowieczego podmiotu wraz z kulturowymi podstawami, jakie je stabilizują. Określilibyśmy, iż pozostają oni intuicyjnie świadomi, iż nie chodzi jedynie o osiągnięcie życia udanego, *szczęśliwego* w sensie życiowej konsumpcji, lecz o życie dobre, a więc moralnie aktywne i duchowo twórcze.

Wobec powyżej przywołanego zjawiska nieokielzanego kapitalizmu, jakim to znamieniem został naznaczony globalny świat, niewątpliwie większość myślących odczuwa potrzebę odmiennej wizji od dotychczas proponowanych. Z pewnością nie chodzi już o nową wizję społeczeństwa. I zapewne nie chodzi również o sens nowości, jaka okazała się pozostawać udziałem *nowej ludzkości* (w sensie Rousseau i jakobińskich przywódców rewolucji francuskiej z 1789 roku). Niewątpliwie oczekują przynajmniej uchwycenia źródeł współczesnego kryzysu, jeśli niemożliwym okazywałoby się ewentualne wskazanie nieprawidłowości zinterpretowania rzeczywistości *physis* przez dziejowo nieodległe pokolenia myślicieli i pisarzy politycznych. Nie mając jednak możliwości badawczego spojrzenia na zjawisko wydarzających się i pogłębiających kryzysów, wszyscy świadomi ważności terażniejszości wobec przyszłości kulturowej społeczeństw w ich cywilizacyjnych zrzeszeniach (i postaciach) oczekują spojrzenia badaczy na obecne zjawisko. Z pewnością nie oczekują od nich i uczonych nauk humanistycznych bliżej nieokreślonego *uzdrowienia* sytuacji kryzysu, ani *szczęśliwego* wyprowadzenia z niego społeczeństw. Najpewniej także rozumieją, iż poza ich możliwościami pozostaje skuteczny wpływ na strony polityczne sfer decyzyjnych, aby uległy zaprzestaniu konfrontacji jednych społeczeństw wobec drugich, celem osiągnięcia dominującej gospodarczo i ekonomicznie pozycji – właśnie kosztem tych wszystkich innych⁶. Oczekują jednak wyrazistej bądź jed-

nionych w *physis* („świat”) od wszystkich nie-podmiotowych bytów, wyraził ich niebywale twórcze spostrzeżenie rozróżnienia człowieczego bytu (ze względu na głębię kontemplatywną) od biologizmu bądź materialności wszystkiego pozostałego bytu, stanowiącego i konstytuującego *physis*, która daje się poznać jako *kosmos* w sensie rzeczy (rzeczywistości) *uporządkowanej*, uorganizowanej prawidłowościami (logosem).

⁶ Mamy na myśli „życzeniowe uprawianie nauki”, jak to byśmy chętnie określili. Polega ono na uczeniu nowych pokoleń przyszłych polityków, jak powinno być według określonych wizji z perspektywy podmiotów globalnych, imperialnych, nie zaś – wychwytywania mechanizmu społecznego i politycznego wydarzenia się i funkcjonowania społeczeństw w wymiarze ziemskiego globu. Niewątpliwie przydatną w powyższym zagadnieniu stosunków globalnych pozostaje niedostatecznie odkryta intuicja Feliksa Konecznego (1862–1949) – polskiego historyka, postulującego badawcze wychwytywanie procesu dziejowego na tle dziejowego zmagania się pomiędzy sobą wykształconych cywilizacji – ich ekspansji i wpływów na społeczności lokalne i kontynentalne (w uproszczeniu). Zob. m.in.: F. Koneczny, *O ład w historii*, Warszawa 1991; tenże, *Prawa dziejowe*, Komorów 1997; tenże, *Polskie Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, t. 1–2, Poznań 1921; tenże, *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935.

noznacznej odpowiedzi na podnoszone kwestie współczesnych zagrożeń bądź przyczyn chorób cywilizacyjnych społeczeństw – aż po rozstrzygnięcie prawidłowości perspektyw forsowanego politycznie rozwoju.

Poniższe rozważanie nie wykazuje charakteru politologicznego. Pozostaje jedynie spojrzeniem intelektualnym na kwestię człowieczej egzystencji, a bardziej konkretnie – spojrzeniem na niezwykłą i nieprzewidywalną interakcję pomiędzy normatywną prawdą a spełnianiem się w *jestestwie* człowieka (*resp.* człowieczego podmiotu). A ponieważ żaden człowiek nie funkcjonuje poza wspólnotą i społecznością, w której tkwi i zarazem którą swym czynem działania moralnego stanowi poprzez więź społeczną z innymi członkami tejże społeczności, więc jako niezwykle istotne i ważne rozpoznajemy zagadnienie edukacji – edukacji w sensie najbardziej podstawowej możliwości uzdalniającej przyszły człowieczy podmiot do twórczego moralnie (jako obywatel) funkcjonowania w niej. Konsekwentnie zatem rozpoznajemy edukację jako „kulturową” inicjację, społeczeństwo zaś jako przestrzeń dziejowo-historycznego „wglądu” w swą cywilizacyjną tożsamość, którą każdy człowieczy podmiot się naznacza w swym człowieczym wzroście i kulturowym rozwoju wraz ze swym spełnianiem i spełnieniem w *jestestwie*.

Pozostajemy świadomi, iż zaprezentowane poniżej ustalenia badawcze mogą przydać się aktywnie sprawiającym bieżącą politykę – chociaż bardziej zdają się pozostawać skierowane do myślących twórczo – powiedzielibyśmy: *metafizycznie* – w przedmiocie swych społeczeństw i do badaczy – z sugestią ich krytycznego pogłębienia.

1. Imperatyw prawdy (normatywnej) jako bezcennej życiowej busoli w realizacji *glorii* życia

Nie czynimy żadnego odkrywczego stwierdzenia, gdy zauważamy, iż w sytuacji wydarzającej się globalizacyjnej teraźniejszości, gdzie *realiami* społeczno-politycznymi, ekonomicznymi, kulturowymi i innymi obecnego postmodernizmu „zarządza” (jako wyznacznik „naukowości”) paradygmat epistemologiczny neopozytywizmu bądź neokantyzmu, wydaje się w ogóle niemożliwe rozważanie kwestii nadprzyrodzoności (w sensie medievalnej *Christianitas* i teologii jako wiary *in statu scientiae*)⁷, a już całkiem wykluczoną metodolo-

⁷ Badawczo wiemy, iż stanowisko nowożytnych myślicieli – zwolenników „czystej natury”, osadzało się na przeciwstawieniu kulturowemu dorobkowi średniowiecza – zwłaszcza medievalnego renesansu stuleci XII i XIII, w nowo kształtujących się organizmach europejskiej wspólnoty kulturowej, ówczesnie przyswajającego sobie grecko-rzymską kulturę starożytną i dorobek chrześcijaństwa śródziemnomorskiego – lacińskiego Zachodu. Henri de Lubac dowodnie (zob. H. de Lubac, *Surnaturel*, Paris 1946) wykazał, że myśl teologiczna doznała w początkach europejskiej nowożytności, a zasadniczo w XVI stuleciu, pewnego (i zarazem niewątpliwego –

gicznie i epistemologicznie okazuje się próba rozważenia tejże nadprzyrodzoności jako, na przykład, moralnego źródła kształtowania kulturowo dojrzałych odpowiedzialnością moralną społeczeństw cywilizacyjnych Zachodu. W takiejże perspektywie neopozytywistyczno-neokantowego paradygmatu odniesienia rozważanie, mające za przedmiot kwestię nadprzyrodzoności, czyli to, co wykracza poza doczesność naocznościowo bądź empirycznie postrzegalnego *physis*, nie wydaje się dotyczyć tego, co realne bądź rzeczywiste i pozostaje wyłącznie w sferze „teoretyczności” – pojmowanej z kolei nie w sensie Arystotelesowego *theoria*, ale w znaczeniu czegoś, co z takiejże umysłowej („myślnej”) perspektywy jest uznane wyłącznie jako teoretyczne i, co najwyżej, wirtualne; „czegoś”, co faktycznie nie wydarza się bądź nie zachodzi w „świecie” uznanym jako „rzeczywisty” – oczywiście, według pomodernej koncepcji racjonalności⁸. Zatem, czyżby Arystotelesowemu *theoria* dotkliwie „brakowało” tego, co w ponad piętnaście stuleci później stanowiło istotę – dopiero współcześnie niemal w pełni uchwyconą i zrozumianą – intelektualnego przedsięwzięcia Akwinaty, nawiązującego do tegoż niezrównanego logika starożytności w wykształceniu podstaw realistycznej metafizyki na bazie pojęcia bytu, które – dopowiedzmy – imperatywnie powodowało, że przedmiotem metafizyki (w koncepcji św. Tomasza z Akwinu) jest byt jako rzeczywistość i konkretnie istniejący⁹.

Współcześnie stoimy przed podobnymi wyzwaniem rozpoznawania istotnej ważności tego, co dotychczas nie wzbudzało niemal żadnego zdumienia badawczego – wyzwaniem „odkryć” bądź stwierdzenia niekonsekwencji inteligibilnego myślenia o rzeczywistości *physis*, w której na przekór opisom ideowo-ideologicznym przychodzi nam spełniać się w *jestestwie* w naszych wspólnotach społeczeństw i więzi kulturowej. Ale zauważmy, takowe stwierdzenie:

z badawczego spojrzenia krytycznego) skrzywienia, kiedy wielu autorów (np. Kajetan, Suárez) pozostających pod wpływami sztywnego arystotelizmu zarówno głosiło hipotetyczną możliwość „stanu czystej natury”, jak również uważało, że wszelka refleksja o człowieku i jego przeznaczeniu powinna urzeczywistniać się na aksjomatycznie założonym takimże punkcie wyjścia, mającym także pozostawać niezmiennym kryterium (por. J.I. Saranyana, J.L. Illianes, *Historia teologii*, tłum. P. Rak, Kraków 1997, s. 448–449).

⁸ Zob. np.: D. Kubicki, *Nadprzyrodzoność jako „pobudzenie” kształtowania kulturowo dojrzałych społeczeństw cywilizacyjnych Zachodu*, [w:] *Religia i Kościół w społeczeństwie demokratycznym i obywatelskim w Polsce*, pod red. J. Baniaka, Poznań 2012, s. 261–275; tenże, *W sprawie warunku pozostawania teologii polskiej benedicta dla narodu i społeczeństw Zachodu. Imperatyw przewyciężenia wyłączności paradygmatu neopozytywistycznego i neokantowego*, „Teologia w Polsce” 2012, nr 1, R. 6, s. 191–209.

⁹ Jako badacze pozostajemy pewni, iż tego najbardziej istotnego *novum* filozofii Tomaszowej, włączającego istnienie w badania metafizyczne, traktującego je jako ostateczny akt istoty (*actus essentiae*) i ujmującego Boga jako samoistne istnienie (*ipsum esse subsistens*) nie zrozumieli uczniowie i słuchacze św. Tomasza z Akwinu (ok. 1225–1274), a może i on sam nie zdał sobie sprawy z ogromu perspektyw koncepcji, jaka stała się jego udziałem (por. S. Swieżawski, *O niektórych przyczynach niepowodzeń tomizmu*, [w:] tenże, *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960, s. 198–199).

spełniania się w *jestestwie*, pozostaje najzupełniej nieprawomocne w perspektywie neopozytywistyczno-neokantowego paradygmatu. Bardziej niż życia dobrego (na sposób moralny i egzystencjalny) oczekuje się bowiem w tejże perspektywie formacji empiryczno-pozytywistycznej uzyskiwania życia udanego lub *szczęśliwego*, skoro aksjomatycznie założyła ona i zarazem konsekwentnie wykluczyła wymiar spełniania się w *jestestwie* (w sensie kontemplatywnym). Inaczej jeszcze wyrażmy powyższe – skoro założone zostało zawężenie postrzegania, zachodzi więc logiczna nieuchwytność rozpoznania kontemplatywnego (w uproszczeniu) spełnienia się w *jestestwie* człowieczego podmiotu, a wraz z nią całej sfery prawdy normatywnej.

Przywołując, konieczny w przedmiocie niniejszej refleksji, inny jeszcze przykład zawężenia perspektywy inteligibilnej postrzegania *physis*, chcielibyśmy od razu podnieść, iż współcześnie zdajemy sobie sprawę, iż nie wystarczają nam analityczne wprawki i „etiudy” filozoficzne. Imperatywnie niezbędną okazuje się pełna inteligibilność i to na miarę możliwości bezinteresownego poznania rzeczy niejawnych z natury (*physis*), które to przecież dążenie cechowało i zarazem wyznaczyło wielkość starożytnej filozofii greckiej. Radykalnie się przecież ona różniła od uprzednich w stosunku do niej postaw starożytnych pragmatyków: egipskiego, babilońsko-perskiego czy innych, wykorzystujących praktycznie (pod postacią technicznych umiejętności) pozyskaną wiedzę. Nie była powodowana osobistą, pragmatyczną korzyścią, lecz wynikała i wynikała z wrodzonej człowiekowi potrzeby – tej samej nieodzowności, która zrodziła mowę i sztukę (*resp.* umiejętność) pojęciowego myślenia, a wraz z nią ustawicznie generowała (jakby wewnętrznie kontemplatywne) „pragnienie” wiedzy o ostatecznej rzeczywistości¹⁰. I chociaż wciąż pozostajemy ze świadomością wielkości dziedzictwa szkoły lwowsko-warszawskiej, to jednak – jak zauważa uprawiający refleksję filozoficzną w środowisku amerykańskim Henryk Skolimowski – zmuszeni jesteśmy coraz bardziej do uznania minimalizmu filozoficznego tejże szkoły, która – tak jak inne środowiska europejskie – okazuje się jednak także przykładem wąskiego scjentyzmu i zawężonego racjonalizmu¹¹.

Przejdźmy jednak do koniecznego uchwycenia zawężania się konceptu prawdy, jakie odziedziczyliśmy w obecnej pomoderności z nowożytności. Zauważmy, Henryk Skolimowski wystarczająco wykazał nowożytne konsekwencje (w uproszczeniu) rozłączenia przez Arystotelesa prawdy od kontekstu wiedzy normatywnej w paradygmacie prawdy będącej dobrem i zarazem dobra będącego prawdą, która dla starożytnych Greków skutecznie odwzorowywała naturalny porządek rzeczy i zarazem stanowiła fundament ich wiedzy i mądrości¹². Usa-

¹⁰ Por. A. Krokiewicz, *Zarys filozofii greckiej. Od Talesa do Platona. Arystoteles, Pirron i Plotyn*, Warszawa 1995, s. 20.

¹¹ Por. H. Skolimowski, *Filozofia żyjąca. Eko-filozofia jako drzewo życia*, tłum. J. Wojciechowski, Warszawa 1992, s. 8.

¹² Zob. H. Skolimowski, *Prawda a problem ludzkiej egzystencji*, [w:] *Poznania a prawda*, pod red. A.L. Zachariasza, Rzeszów 2009, s. 207–219; zob. także przypis 3.

dowiona w zwieńczeniu wiedzy intelektualnej prawda rozstrzygała odtąd o wszystkim, co pozostawało w zakresie wiedzy intelektualnej i poddawała to pod swe kryterium – jako opis świata zewnętrznego¹³. Tak wykształconą koncepcję prawdy – opis rzeczywistości zewnętrznej, zasadzający się na korespondencji między zdaniami opisującymi świat a samym światem – podjęła (od XVII stulecia poczynając) filozofia nowożytna, w jej konstrukcji podmiotowego *Ja* Kartezjusza. Agresywna filozofia empiryzmu uczyniła z kolei prawdę empiryczną (opisującą *physis*, świat fizyczny) naczelnym taranem przeciwko wszelkim mitom i zabobonom oraz (ewentualnym) roszczeniom wiedzy normatywnej, dotyczącej piękna i dobra¹⁴. Prawda stała się więc swoistym ideologizmem, zwalczającym wszystko, co nie zgadzało się z materialistyczno-empirycznym opisem zewnętrżności (*resp.* świata). Konsekwentnie w swej postaci materialistycznego monizmu zamierzyła objąć kryteriami swego opisu także człowieka, sztukę i piękno jako wytwór kulturowy, lecz natrafiła na opór licznych filozofów z końca XVIII i XIX stulecia – zasadniczo myślicieli romantyzmu. Ale wkrótce, wraz z rozwojem nauki i postępem technologiczno-technicznym w XIX stuleciu, dominacja pozytywizmu i materializmu okazała się pozorną. Coraz więcej zjawisk nie zgadzało się z opisem zewnętrżności – mechanistyczno-deterministycznym. Wykształciło się więc przekonanie, iż nie ma żadnych niewzruszonych prawd naukowych. Wzmocniło je przyjęcie wielu uprzednich ideologicznych stwierdzeń – takich, m.in., iż nie ma żadnych teorii naukowych, żadnych faktów naukowych, a nawet żadnej uprzywilejowanej naukowej metody (Karl R. Popper)¹⁵. Zadowolono się również próbą konfrontowania niezależnej rzeczywistości i *super*-teorii (Kuhn), odnoszeniem jej do wykształczanych paradygmatów, rozumianych jako *nad*-teorie, uśredniające rozumienie prawdy-faktów w określonych przedziałach epok (w uproszczeniu), a ówczesnie dotychczasową koncepcję prawdy w sensie Arystotelesa sukcesywnie zastępowano nowymi intelektualnymi konstrukcjami: koherencyjną teorią prawdy, koncepcją (kolejnych) przybliżeń do prawdy (*approximations to truth*), relatywistyczną koncepcją i pragmatyczną teorią prawdy – aż po zaproponowaną przez Hegla koncepcją prawdy jako całości. Odtąd koncepcja prawdy Całości i Absolutu zdaje się skutecznie blokować jakiegokolwiek rozpoznanie „prawdziwości” – także działań moralnych, poczucia estetycznego (w sensie wrażliwości na transcendentalną wartość: piękno). Zauważmy bowiem spójny determinizm ideologiczny – oto ponieważ nie znamy prawdy całkowitej, logicznie i zasadnie w konsekwencji nie jesteśmy w stanie określić, czy i w jakim sensie poszczególne, uchwytnie przez nas – jako poznające podmioty człowiecze – jej fragmenty są bądź pozostają

¹³ Por. tamże, s. 207.

¹⁴ Por. tamże. Także poniżej nawiązujemy do badawczej intuicji i stanowiska Skolimowskiego.

¹⁵ Zob. K.R. Popper, *Wszechświat otwarty. Argument na rzecz indeterminizmu*, tłum. A. Chmielewski, Kraków 1996; tenże, *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*, tłum. A. Chmielewski, Kraków 1997, s. 117n, 150n.

„prawdziwe” (w sensie ich wpisania w Wielką Prawdę w rozumieniu Hegla). Konsekwentnie również, wykazujące także aspekt pedagogiczno-wychowawczy, hasło „powrotu do natury” nie napotyka żadnego kryterium weryfikującego, skoro „prawdziwość” okaże się jedynie w zakończeniu świata – w prawdzie Całości i Absolutu o nim.

Wydawałoby się, iż pozostajemy w intelektualnym impasie. Lecz jako cywilizacyjni dziedzice starożytnych w ich holistycznym pojmowaniu świata (*physis*) za pomocą *prawdy-dobra-piękna* nie pozostajemy ideowo bezsilni. Jako społeczeństwo wydaje się, iż coraz bardziej stajemy się świadomi, iż wymuszanie pewnych postaw moralnych i określonych skojarzeń mentalnych może napotkać zdecydowany opór w imię logicznej zasady, iż z prawdziwości następstwa nie wynika prawdziwość racji. Wielokrotnie przekonujemy się, iż człowieczy podmiot – na każdym etapie swego niepowtarzalnego życia – można wtłoczyć w różne postacie mechanizmu reżimu (w uproszczeniu); ze zróżnicowanym skutkiem dostosuje się do każdego z nich. I chociaż badawczo (w wymiarze empiryczno-pozytywistycznie zorientowanej nauki) pozostaje raczej nieuchwytnie to, ile z pełni kontemplatywnej i człowieczej tożsamości spełnienia się w swym *jestestwie* utracił ów poszczególny człowiek – a wraz z nim społeczeństwo, lecz w innym sensie – przez owo dostosowanie się do życia w zawężonym aspekcie: bądź jako (osławionej) „śrubeczki” (*wintika*) w maszynie państwowej reżimu, bądź jako jego ofiara, którą skutecznie unicestwiano niszczeniem duchowej tożsamości przez odbieranie wszystkiego (czyli przyjaźni, miłości i wiary w Boga), co mogło jej gwarantować duchową niezależność¹⁶, to jednak jedynie naocznościowo stwierdzamy ogrom człowieczego cierpienia, zniweczonych szans i nadziei itd.

Zapewne coraz bardziej uświadamiamy sobie w naszym tkwieniu w globalizacyjnie zorientowanych społeczeństwach, iż odniesieniem myślenia i zdolności krytycznego kwestionowania tego, co się wydarza we współczesności w konsekwencji stosowania perspektywy formacji empiryczno-pozytywistycznej, pozostaje – tylko i wyłącznie – rozpoznana przez starożytnych Greków zdolność poznania (*logos*) świata, pozostającego całością (*physis*), dzięki występującemu w nim uporządkowaniu (*kosmos*) – uporządkowaniu z kolei pozwalającemu się uchwycić przez *logos* (*resp.* myśl intelektualną, zmysł inteligibilny), jaki pozostaje udziałem człowieczego podmiotu. Pozostajemy bardziej świadomi, iż nie opisami (inteligibilnymi, ideowymi lub ideologicznymi), ale *glorią* życia, jaka pozostaje jego udziałem w psychofizycznym i duchowo-moralnym doświadczeniu i doznawaniu psychofizycznym czynu swego działania – oczywiście, o ile w swej intelektualnej racjonalności (w wyniku zaburzenia rozwoju zdolności intelektualnych właściwych każdemu) nie został jeszcze skrepowany empiryczno-pozytywistycznym skostnieniem. Rozumiemy dojrzałej, iż każdy moralny czyn może natrafiać na opór próbujących dyrektywnie odwzorowywać

¹⁶ Por. J. Smaga, *Narodziny i upadek imperium. ZSRR 1917–1991*, Kraków 1992, s. 125–126.

w życiu publicznym i społecznym różne postacie (wykształconych bądź wykształcających się) ideologii. Jednak nie ideologie – społeczno-politologiczne i wszelkie inne – wyznaczają realizm wydarzającego się życia społecznego, w którym z oporem większym bądź mniejszym podejmujemy – każdy z osobna i każdy we własnej egzystencjalnej odpowiedzialności – moralne spełnianie się w *jestestwie*. Oczywiście, byłoby prościej, gdyby opisy – i to wyłącznie poprawne – rzeczywistości *physis* zbytnio nie przesłaniały wydarzającego się życia człowieczych *oikoumene*, gdyby błędne same falsyfikowały się (w uproszczeniu). Jednak należy nam zrozumieć zapewne i to, że inteligibilność przynależy do człowieczego spełniania się w *jestestwie*. Niepowtarzalny głębią kontemplatywnej inteligibilności czyn starożytnych Hellenów domaga się od nas – każdorazowo współczesnych – ponownego egzystencjalnego zinterpretowania.

Przejdźmy zatem do próby uchwycenia prawdy normatywnej w jej odniesieniu do współcześnie ważnych kwestii: historii, społeczeństwa i edukacji – istotnych zwłaszcza, kiedy spojrzenie kierujemy w stronę społeczeństwa obywatelskiego i społeczeństwa wiedzy na obecnym etapie cywilizacyjnego spełniania się globalizowanych społeczeństw Zachodu (europejskiego).

2. Prawda (empiryczna i normatywna) a kwestie egzystencji człowieczych *oikoumene*

Retorycznym pozostaje zapytanie, czy jakość człowieczego poznania i głębia poznawcza całego moralnego aktu nie stanowi nieusuwalnego warunku i zarazem narzędzia sprawnego działania, jakie za każdym razem pozostaje człowieczym udziałem. I należy przypomnieć, iż nie pozostajemy na takimże uznaniu istotności czynności poznawczych człowieczego podmiotu, bowiem rozpoznajemy jeszcze bardziej dogłębnie, iż konsekwentnie dzięki odpowiedniemu poznaniu czynności człowiecze są wyłączone z przypadkowości (zachowania, działania). W sumie więc rozpoznajemy, iż poznanie okazuje się niezbywalnym warunkiem samookreślenia, warunkiem w miarę względnej autonomii człowieczego podmiotu jako osoby – osoby, tkwiącej w relacjach więzi społecznej wspólnoty, społeczności. Rozumiemy więc, iż poprzez własne i zarazem autonomiczne, niezależne od ideologicznego klimatu (duchowego), jakim naznaczona może być i pozostawać społeczność, w której ona bytuje i funkcjonuje, inteligibilne spojrzenie na rzeczywistość *physis* i zarazem wgląd kontemplacyjny w nią dostarcza możliwości krytycznego (w sensie niezależnego od ideologiczności klimatu kulturowego bądź/i sytuacji duchowej społeczności) osądu w wyborze obieranego sposobu bytowania. Lecz zauważamy zatem jeszcze jedną możliwość, która się uwyrażnia. Otóż dzięki poznaniu człowieczy podmiot przyswaja sobie świat, w którym żyje, a następnie okazuje się zdolny go poszerzyć o to, co go transcenduje. Ale w tym względzie nie sposób nie postawić najbar-

dziej istotnej kwestii, warunkującej powyższe, na ile społeczności, które tworzymy i w których tkwimy, inicjują ów wynikający lub wypływający z naturalnego, przyrodzonego zaciekawienia akt poznawczy – zmaganie poznania rzeczy niejawnych z natury (w tej samej potrzebie poznawczej, która zrodziła mowę i sztukę [*ars*] pojęciowego myślenia), a na ile wykształcają wyłącznie bądź współbrzmiającą postawę poznawczą, z podejmowania rozważenia narzucających się zagadnień moralnych i praktycznych.

Rozumiemy zatem doskonale, iż postawa poznawcza człowieczego podmiotu zależy w istotnej mierze od stopnia względnej autonomii osoby, a zwłaszcza pozostaje zależna od czynionych kroków wzrostu i postępu intelektualnego w okresie wychowawczo-edukacyjnym dziecka, młodzieży, dorosłego itd. Nie jest domeną bezwzględnie autonomiczną, chociaż może pozostać niezależną od destrukcyjnych wpływów ideologicznych, które jako działania samorządności (człowieczej wspólnot) czy gremiów społecznych (reprezentujących państwo jako prawną wspólnotę, tak zwane państwo prawa) bądź pozaspołecznych mogą nie tylko definiować i wyznaczać ramy wzrostu osobowościowo-umysłowego, a na sposób szczególny – intelektualnego, ale także swą treścią ideologiczną próbować wypełnić i ostatecznie skutecznie wypełniać przestrzeń intelektualną (*resp.* myśl, pamięć intelektualną) człowieczego podmiotu¹⁷.

Poza jedynie zaznaczeniem zjawiska nie będziemy bardziej szczegółowo zagłębiali się w kolejne etapy stopniowo postępującej w europejskiej nowożytności reorientacji celu uprawianej nauki – w sensie sztywnego arystotelizmu (w uproszczeniu). Istna rewolucja przemysłowa ze schyłku XVIII stulecia niewątpliwie wzmocniła tendencje praktyczne; zainicjowała odtąd naocznościowo uchwytną dominację techniki nad humanistyką. Można by ów zwrot wyrazić równoległością rozpoznania pierwszeństwa ethosu nad logosem, kiedy właści-

¹⁷ W powyższej kwestii zauważamy ze zdumieniem, iż współcześnie sięgnięto nawet po instrumentalne stosowanie prawa, aby wymusić zmianę postaw moralnych i społecznych zachowań, a poprzez nie skutecznie wpłynąć na wykształcanie nowej „tradycji” „kulturowej”, gdy tymczasem prawo pozostawało dotychczas w służbie człowiekowi i człowieczym *oikoumene*, pośrednio warunkującym i zarazem sprawiającym jego osobowo-kulturowy wzrost itd. Jednak – nawet, gdy coraz częściej stanowione prawo jest wykorzystywane przez rządzących i legislatorów obecnej doby globalizacyjnej – zarówno Zachodu europejskiego, jaki i zaatlantyckiego i zaoceanicznego, czyli Australii – jako skuteczne uderzenie w rozpoznaną w klasycznej cywilizacyjności Zachodu człowieczą godność i przysługujące mu prawa – to ostatecznie nie zaburzony i niczym nie zdeformowany inteligibilny ogląd na rzeczywistość *physis* pozostaje nadal skuteczną jedyną możliwością człowieczego samookreślenia, a poprzez głębię poznania świata i tego, co go transcenduje – w możliwości uchwycenia rzeczy niejawnych z natury (*physis*) – źródłem sprawnego i moralnie dobrego działania. W tej płaszczyźnie dogłębnego poznania rzeczywistości *physis* – poznania nie zmanipulowanego ideologią i zarazem poznania czynionego nie zaburzoną (*resp.* ułomną, upośledzoną, kaleką) człowieczą intelektualnością pozostaje nadal możliwością sposobność oceny moralnej jakości wykształcanego prawa – nie tylko więc jego współbrzmienia rozpoznaniu istoty człowieczego bytu i zawartego w nim egzystencjalnego imperatywu spełniania się w *jestestwie*.

wym – w sensie istoty filozofii Hellenów – odniesieniem pozostaje odwrotność, czyli uprzedniość logosu wobec ethosu według rozpoznanego powyżej schematu poznawczego, a więc poznania warunkującego sprawne (względnie skuteczne) działanie człowieka podmiotu. Rzeczona rewolucja industrialna przyjęła stopniowo postać techniczno-technologicznej, pozwalając na informacyjno-komunikacyjny postęp modernizacyjny społeczeństw i zróżnicowanych cywilizacyjnymi zrzeszeniami wspólnot kontynentalnych wraz z wykształceniem wielopoziomowych powiązań globalnych i ponadpaństwowych czasu obecnego. Również nie będziemy rozstrzygać – poza jedynie zaznaczeniem kwestii, czy owa reorientacja zainicjowana została najzwyczajniejszym praktycyzmem, czy też wykazywała głębsze podłoże (*resp.* osadzenie) pozanaukowe¹⁸. Zauważyć jednak zamierzamy jedynie fakt dziejowy, iż doprowadziła do wykształcenia nieoczekiwanej postawy moralnej w dziejach człowieczych *oikoumene*. Założone w III Rzeczy Niemieckiej obozy koncentracyjne (od 1933) – służące jako skuteczny sposób fizycznej eksterminacji całych mas ludzkich, zaliczonych do „podludzi”¹⁹ – wykorzystano bowiem również jako nieograniczenie zasobne w przedmioty do badań laboratorium eksperymentalne. Okazuje się, iż aż po dzień współczesny korzystamy z wyników badań, jakie ówczesnie osiągnięto za cenę poniżenia i sponiewierania godności człowieczej i nieopisanych cierpień psychofizycznych i duchowych niezliczonych rzesz ludzkich. I współcześnie nie zadajemy sobie moralnego pytania o jakiegokolwiek prawo do korzystania z tejże wiedzy badawczej. Czy uzyskana w tak okrutny i moralnie nieludzki sposób może pozostawać (jako zarezerwowana dla ośrodków badawczych, które odziedziczyły „instrumentalne” ustalenia niemieckich „lekarzy” – *resp.* hitlerowskiej III Rzeszy Niemieckiej) oparciem dla dalszego zgłębiania wiedzy medycznej i uzyskiwania coraz to nowych rezultatów badawczych – nadto bezsprzecznie przesądających o ich naukowo-ekonomicznej dominacji w globalnym świecie? Czy może być moralnie rozwijanie perspektywy tychże badań, które – jak się okazuje – na sposób jeszcze bardziej wyrafinowany pozwolą na sterowanie człowieczym podmiotem i zarazem ludzkimi zbiorowościami cywilizacyjnymi? A przecież, czy nienadaremnie starożytni Hellenowie wyróżnili *oikoumene* (dosł. zamieszkujących) spośród *physis*, kosmosu?

¹⁸ Z pewnością należałoby bardziej dogłębnie przeanalizować w tymże zwrocie nauki spekulacje, czynione w odniesieniu do tekstów nowotestamentowych (Biblii), powodowane przez reformę luterzańską Kościoła – także z kolei najpewniej wynikłą z pozaeklezyjalnych uwarunkowań, oraz renesans hermetyzmu wraz z rozwojem kabały (por. P. Jaroszyński, *Człowiek i nauka. Studium z filozofii kultury*, Lublin 2008, s. 149).

¹⁹ Czyli, np.: Żydzi, Polacy, Czesi i pozostali członkowie (tak zwanych) narodów słowiańskich (por. tamże, s. 299n). Kwestią badawczą, która powinna zostać jednoznacznie rozstrzygnięta, pozostaje zagadnienie, na ile dziewiętnastowieczny niemiecki idealizm (w uproszczeniu) stanowił osadzenie dla takichże ideologii *lepszyc* i *gorszych* ludów, ras itd. (zob. m.in.: D. Kubicki, *Ideologizm nowożytnej idei „powrotu do natury” i „czystej” natury a ponowożytne projekty nowych społeczeństw* – [w druku]).

Nie zamierzamy jednak i na tym aspekcie utylitarnie traktowanej nauki koncentrować naszej uwagi. Zamierzaliśmy jedynie podnieść jeden aspekt tej utylitarnie ukierunkowanej psychofizjologicznej wiedzy o człowieku i ludzkich *oikoumene*. Zauważalnym bowiem pozostaje, iż coraz przemożniej zamiast dotychczasowego sprawiania rzetelnego wzrostu edukacyjno-wychowawczego młodych pokoleń – stosownie do bardziej dogłębnej wiedzy naukowej dotyczącej istotnej ważności tego okresu rozwoju człowieczego podmiotu, istotnie decydującego o całej integralnej jego życiowej przyszłości i kształcie postaw moralnych, działań i czynów moralnych itd. – praktyka edukacyjno-wychowawcza stosuje rozmaite (zinstrumentalizowane wobec osoby) techniki psychologiczne i inne, które bezsprzecznie zdają się wyłącznie aspektowo ukierunkowywać przyszły rozwój osobowościowy, moralno-duchowy i wszelki inny młodego pokolenia, a więc tych, którzy będą sobą wypełniać zglobalizowane społeczeństwa. Pytanie, jakie pojawia się w odniesieniu do takichże praktyk inżynierii socjologiczno-psychofizjologicznej, nie może nie dotyczyć zwykłej zasadności tegoż proceduru. Chodziłoby zatem o ustalenie: czy stosowany jest on nieświadomie, czy też świadomie; czy powodowany jest treścią ministerialnych programów edukacyjnych²⁰, czy też dyrektywami ponadpaństwowych anonimowych gremiów? Lecz w tymże przypadku konieczne byłoby zatem rozstrzygnięcie kompetencyjności i społecznego mandatu takiejże uzurpacji nad określoną człowieczą *oikoumene* Zachodu czy społeczności niezachodniej. Na ile na sposób „ewolucyjny” wynikały z uprzednich ustaleń nauki uprawianej na sposób praktyczny, a na ile wykazują charakter proweniencji reżimowo-totalitarnej? Wreszcie należałoby rozstrzygnąć, na ile zamiast wieloprzedmiotowo kształtowanego rozwoju niepowtarzalności osobowej i moralnej każdej młodej istoty człowieczej, sprawią jej ograniczenie, wyaspektowanie, skutecznie wyhamowują rozwój duchowy, a więc głębszy niż empiryczno-pozytywistyczny (w uproszczeniu) itd.?

Inną kwestią jeszcze jest stosowanie technik multimedialnych na zasadzie (tak zwanego) *odruchu* Pawłowa; chodziłoby o taką prezentację treści medialnych i edukacyjnych, aby wyrabiać i wytwarzać w świadomości i podświadomości negatywne emocje, uczucia, skojarzenia, wyobrażenia itd. wobec tak zwanych „wrogów” systemu władzy – co stosowane jest (zazwyczaj nagminnie) w słabych demokracjach parlamentarnych, przez posiadających rzekomo parlamentarny mandat zarządzania państwem. W tejże kwestii stawiamy zatem retoryczne pytanie: czy mamy jeszcze do czynienia z kształtowaniem społeczeństwa wiedzy, czy też raczej ze społeczeństwem, które w jego funkcjonowaniu cywilizacyjno-kulturowym próbuje się ostatecznie i skutecznie zdegradować, ukierunkować na samodestrukcję: demograficzną w sensie bytu narodowego, moralną, kulturową itd., unicestwić poprzez sprowadzenie do poziomu ludzi niewolnych,

²⁰ Tutaj jednak, rozstrzygającą pozostaje kwestia, czy był w ideowych programach wyborczych zapowiedziany przez określone partie polityczne, czy też nie.

nie wykazujących postawy duchowo-intelektualnej niezależności (*resp.* poznawczo-osobowej autonomii), mentalnie osłabionych, intelektualnie zablokowanych (*resp.* ograniczonych, uwstecznionych, prymitywnych) w rozumieniu wydarzającej się rzeczywistości społecznej i innej, uzależnionych od „czegoś” (konsumpcyjnego) itd.²¹

Powyższe podnosimy jako zjawisko indoktrynacji i ideologizacji nie tyle młodych pokoleń, co przede wszystkim wraz z nimi – także pokoleń dojrzałych obywatelskością. Sprowadza się ono do rozstrzygnięcia kwestii: na ile mamy do czynienia bardziej z prawdą w sensie empirycznym niż z prawdą w sensie normatywnym. Lecz one obydwie osadzają się na bardziej uprzednim i niepowtarzalnym w dziejach człowieczych zrzeszeń cywilizacyjnych w ich kulturowych matecznikach przedsięwzięciu inteligibilnym: odważnego, bezinteresownego i nieużytecznego podjęcia trudu poznania rzeczy niejawnych z natury (*physis*). I pomimo ideowo-ideologicznego zamieszania bądź chaosu możliwe pozostaje

²¹ Czy można w pewnym sensie pozostawać naiwnie niedostrzegającym wydarzającego się współcześnie faktu forsowanej ideologicznie (m.in.: redakcją programów edukacyjnych, instrumentalnością stanowionego i stosowanego prawa itd.) przebudowy społeczeństw Zachodu – wszystkich bez wyjątku? Nadto, uważniejsze spojrzenie pozwala nie tylko doskonale rozpoznać zamiar takiejże ideologicznej przebudowy. Bowiem wystarczy zapoznać się z dokumentami UNESCO (zob. m.in.: E.E. Davis, *La modification des attitudes. Rapport et documents du sciences sociales* [nr 19], Paris 1964) bądź też, np.: instytutów uniwersyteckich kształcenia nauczycieli we Francji (zob. *Journal officiel de Communautés européennes* [20 X 1991], s. 13700n), ale także dogłębniej zdać sprawę ze stosowanych coraz bardziej przemyślnie środków do przebudowy społeczeństw i doskonale rozpoznawalnych metod – zwłaszcza metod manipulacji psychologicznej, przyczyniających się do dogłębnych, niemal nieodwracalnych, zmian w dziedzinie wartości i postawy moralnej oraz w strukturze osobowościowej, psychiczno-emocjonalnej, psychologicznej i mentalno-intelektualnej wykształcanych nowych pokoleń młodych ludzi, metod eliminujących skutecznie istniejące postawy autentycznej wiary (chrześcijańskiej), wartości (moralne), a także poglądy i styl życia całych społeczeństw, jaki stawał się udziałem młodych pokoleń za pośrednictwem rodziny i wspomagającej roli szkoły i Kościoła (por. J. Woroniecki, *Spółczesność a wychowanie*, „Rok Polski” 1916, nr 8, s. 17–31; także: tenże, *W szkole wychowanie. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 41–61). Korzystne dla rozważań będzie przywołanie przykładu ze środowiska szkoły powojennej Francji. W niemal przeddzień świętowanego uroczystości *bi-centenaire de la Révolution* (14 lipca 1989), czyli do początku lat 60. XX stulecia demokratyzacja szkolnictwa zdawała się czynić postępy w strukturze szkolnej, obmyślanej przez konserwatystów, kierujących się zasadniczo promocją nauk humanistycznych, podczas gdy, przeciwnie, reformy z lat 1959, 1963 i 1965 – mające zagwarantować równość szans wobec szkoły, czyli zasadniczo demokratyzację szkolnictwa – faktycznie zorganizowały nabór elit szkolnych spośród elit społecznych. W sumie, reforma edukacyjna, która forsuje pewne wartości i przedmioty niepoznawcze, przyczynia się do wykształcenia się dwójki modelu edukacyjnego – z jednej strony, dla mas nauczanie niepoznawcze wraz z czystą indoktrynacją, pozbawioną wszelkiej treści intelektualnej oraz, z drugiej strony, dla elity – prawdziwa formacja umysłowa, niezbędna dla wykonywania pracy umysłowej; wraz z bardziej rygorystyczną „formacją ideologiczną” („wiedzą obywatelską”). W konsekwencji następstwo elit odbywałoby się na zasadzie kooptacji (zwrotu maskującego totalitarną dyktaturę), skoro najważniejszym okazuje się ideologia – nie zaś pochodzenie społeczne elity.

ustalenie, na ile mamy do czynienia z psychopedagogiczną rewolucją, zastosowaną wobec społeczeństw, a na ile jedynie z błędnie obieranymi perspektywami rozwoju tychże społeczeństw²².

Po niewątpliwie koniecznym przywołaniu powyżej charakterystyki duchowej sytuacji czasu (pomoderności globalizacyjnej) Zachodu przejdźmy do uchwycenia istoty funkcjonowania następstwa pokoleń w społeczeństwach Zachodu i wykształcania się tradycji kulturowej poprzez odniesienie abstraktów: historii, społeczeństwa i edukacji do postrzegania ich w kategoriach inteligibilnych starożytności greckiej: prawdy w kontekście wiedzy normatywnej – czyli prawdy będącej dobrem i dobra będącego prawdą.

3. Człowieczy podmiot a edukacja jako „kulturowa” inicjacja

Trudno zaprzeczyć, że nie jest obojętna kwestia czegoś w rodzaju kodu religijno-kulturowego i jednocześnie kodu moralnego *sensus stricto*, za pomocą których nowo wykształcające się i obywatelsko wykształcane pokolenia młodych Polaków (bądź w ogóle ludzi młodych społeczeństw europejskiego Zachodu) nabywają świadomość kultury intelektualnej i szerszej materialnej – narodu, który z wyboru rodziców nieusuwalnie naznaczył ich znamieniem własnej kulturowości i tożsamości. Trudno również zaprzeczyć, iż kwestia kodu religijno-kulturowego nie jest również bez znaczenia w wykształcaniu postawy żywej wiary i jednocześnie za pomocą którego przekazywany jest depozyt wiary w tym i za pośrednictwem tego, co określamy doktryną chrześcijańską. Trudno więc zakwestionować istotność i ważność edukacji jako jedynej możliwości bądź wprowadzania dorastających i zarazem moralnie dojrzewających dzieci, młodzień i w ogóle młodych (wiekiem) ludzi w kulturowość społeczeństwa, w którym mają wyrażać siebie w swych twórczych możliwościach swego ducha poprzez dzielność czynu i moralną odpowiedzialność za niego, bądź też czynienia ich niezdolnymi do twórczego czerpania z duchowych i moralnych dóbr kultury poprzez ograniczenie ich postrzegania inteligibilnego, moralnego itd. W sumie dojrzałe rozumiemy, iż kwestia kodu religijno-kulturowego i równoległe kodu moralnego nie pozostaje obojętną niemal dla żadnego współczesnego społeczeństwa. Jednak w tym względzie problemem pozostaje zagadnienie, jak dalece jeszcze możemy postrzegać społeczeństwa zachodnioeuropejskie jako żywe

²² Wymieńmy zdefiniowane kolejne stadia skutecznego wykształcenia *nowej ludzkości*: 1. rewolucja etyczna i rewolucja kulturalna, zawarte w treściach nauczania; 2. „innowacje” pedagogiczne – mianowicie wprowadzenie do szkół inżynierijno-socjologicznych technik (tzw.) „prania mózgów”; 3. kształcenie nauczycieli – podstawowe i permanentne; 4. decentralizacja systemu oświatowego i wychowawczego; 5. zastosowanie informatyzacji do metod oceniania uczniów (por. P. Bernardin, *Machiavel pédagogue ou le ministère de la réforme psychologique* [Unia Europejska – rewolucja w edukacji, tłum. H. Czpułkowski, Komorów 1997], Paris 1995).

(*resp.* ożywiane) bądź naznaczone i tchnące egzystencjalną wiarą chrześcijańską – także w ich najmłodszych pokoleniach. Oczywiście, podnosząc powyższe, różnicujemy społeczeństwa, które z głębi swych dziejów – zasadniczo dziejów ekspansji kolonialnej – wykazują skłonności do powodowania postaw kulturowo obojętnych (*resp.* laickich) w sensie wielokulturowości, od tych społeczeństw, które wykazują jednorodny i zarazem jednolity kod kulturowy – zasadniczo chrześcijańsko-kulturowy.

Czym jest zatem uchwytny socjologicznie przekaz kulturowy, łączący pokolenia każdej społeczności? Współcześnie wykazujemy większą świadomość niż kiedykolwiek w dziejach ludzkich cywilizacji, iż istotnym momentem kształtującym postawy moralne (za każdym razem pozostające jednostkowymi) nowo kształtujących się pokoleń człowieczych podmiotów – i to etapem w miarę decydującym, niekiedy definitywnie o całym przebiegu życia i spełnienia się w *jestestwie*, a szerzej w *jestestwie* wiary – jest i pozostaje etap dorastania i kształtowania się osobowości i charakteru, a przede wszystkim cierpliwego urabiania się i zarazem kształtowania kryteriów aksjologicznych i umiejętności racjonalnego postrzegania rzeczywistości zewnętrznej: materialnej (*resp.* biofizycznej), społecznej, kulturowej, cywilizacyjnej itd. Wiemy, iż interaktywnie postępujący proces kulturowego „wchodzenia” w dojrzałą głębię kultury i zarazem postawy wiary – pomiędzy inspirującym słowem i świadectwem moralnej postawy (rodzica, wychowawcy-nauczyciela, katechety) a odważnym czynem kształtowanego kulturowo i religijnie dziecka – dokonuje się coraz mniej poprzez kulturowy sposób (życiową postawę rodziców, wzmocnioną zachowaniami, i postaw moralnych wszystkich innych podmiotowych członków wspólnoty społecznej) wprowadzania młodych w świat społeczeństwa życiowo dojrzałego, jaki niewątpliwie pozostawał udziałem społeczności antycznych i starożytnych, medievalnej Christianitas i po części Europy nowożytnej i pomoderności, a coraz bardziej przyjmuje postać dobrze przemyślanej strategii edukacyjno-wychowawczej, zaś w skrajnych przypadkach – nawet ideologicznej ingerencji i zmanipulowania, niewątpliwie przyporządkowanych wypracowanym, a obliczonym na dekady i pokolenia strategiom. Pozostajemy bowiem świadkami coraz bardziej przemożnego pośrednictwa określonych form edukacyjnych bądź edukacyjno-dydaktycznych, w których prezentowany jest wyselekcjonowany i zinterpretowany zasób wiedzy, pozbawiający dorastającego młodego człowieka nie tylko ukształtowania twórczej postawy moralnej na swe przyszłe funkcjonowanie w społeczeństwie, co inicjowania owego funkcjonowania w stopniowym przyjmowaniu odpowiedzialności postaw moralnych przez kształtowane dojrzałych relacji z innymi ludźmi, podmiotami tworzonego w relacjach społeczeństwa. Niemniej jednak pozostaje wyzwaniem społeczeństwa obywatelskiego i zarazem społeczeństwa wiedzy edukacja szkolna w sensie „kulturowej” inicjacji; pozostaje więc ideałem *paideia* – ta sama, która pozostawała podstawową postacią kształtowania przyszłych pokoleń starożytności greckiej – pomimo iż w ponowoczesnym

świecie pozostaje sugerowanym i „mile” oczekiwanym („kulturowo”) mówić „do siebie” i „od rzeczy”, gdyż okazuje się niemożliwe mówić do ludzi o ludziach; wzajemny twórczy dialog zdaje się pozostawać uniemożliwianym, a nawet niewykonalnym, gdyż każdy „gra” we własną grę językową. W pomoderności używa się zniszczenia i przemocy także jako sposobu zmiany; upowszechniło się stosowanie propagandowo-medialnej *pieriekowki* dusz²³, za pomocą której ludzkie masy, czynione chaotycznymi indywidualnościami, usiłuje się wtłoczyć w kondycję człowieka wygnanego, wydziedziczonego ze spełniania się w jego *jestestwie*.

4. Społeczeństwo a historia jako „wgląd” w swą cywilizacyjną tożsamość

Niniejszy etap rozważań pozwolimy sobie rozpocząć od retorycznego zapytania: czymże byłaby określona społeczność bez jednoznacznie określonych i zaistniałych w dziejach etapów i wydarzeń swego wzrostu jako społeczność? Badawcza refleksja nad dziejami wykształcania się ludzkich *oikoumene* i całych mateczników cywilizacyjnych ziemskiego globu pozwala wychwycić istotne prawidłowości – oprócz mniej wspólnych, a bardziej różnicujących się zjawisk formowania się wspólnot. Uchwyciliśmy je i wciąż jeszcze analizujemy²⁴. Uchwyciliśmy badawczo i zdajemy się rozumieć, iż wszystkie zrzeszenia, które określiliśmy cywilizacyjnymi, zainicjowane zostały i zaczynają się od ustroju rodowego. Ale pozostaje wciąż badawczym wyzwaniem powód: dlaczego znakomita większość człowieczych *oikoumene* – czyli niemal cztery piąte liczebności całej ludzkości – wciąż jeszcze pozostaje i nadal trwa w tymże ustroju. Naczościowo dostrzegliśmy, iż nie stoi im na przeszkodzie wytworzenie bądź wykształcanie olbrzymich pod względem demograficznym państw, a nawet cywilizacji. Niemniej cywilizacja chińska nie osiągnęła w rozwoju poziomu emancypacji rodziny²⁵. Nadto badawczo rozumiemy, iż znaczniejsze zrzeszenia (cywilizacyjne, kulturowe) wykształcają się przez łączenie się rodów pokrewnych w plemię, a plemion w ludy²⁶, i rozumiemy również, iż współmierność (cywilizacyjna) okazuje się niezbędną na każdym etapie zrzeszania się – inaczej zachodzi nieustanny konflikt, zazwyczaj rozwiązywany fizycznymi konfrontacjami.

W tejsze perspektywie badawczego postrzegania zauważyliśmy, iż w świecie ludzkich *oikoumene* wszelki postęp okazuje się oraz jest zawsze i wyłącznie komplikacją (iloczynu społecznego – w uproszczeniu), że formowanie się ludzkich zrzeszeń (cywilizacyjnych) dokonuje się na tle nieprzezwycięzalnie doko-

²³ Por. J. Trznadel, *Hańba domowa*, Komorów 2006, s. 96.

²⁴ Zob. m.in.: F. Koneczny, *Prawa dziejowe...*

²⁵ Por. tenże, *O ład w historii*, s. 13.

²⁶ Por. tamże.

nującego się zmagania pomiędzy organizmem (stowarzyszenia się) a mechanizmem (bycia zgromadzonym), pomiędzy personalizmem i gromadnością (w sensie Feliksa Konecznego)²⁷. Nadto zaobserwowaliśmy i zauważyliśmy, iż radykalne różnice w zapatrywaniu się na państwowość wynikają z różnic pomiędzy dualizmem prawa i monizmem, i najpewniej w perspektywie zrzeszeń cywilizacyjnych Konecznego – niż w odniesieniu do wizji Jeana J. Rousseau czy koncepcji hegemonialnego „państwa uniwersalnego” w sensie Arnolda J. Toynbee’go – przyjdzie nam rozstrzygać współcześnie zjawisko wykształcania się społeczeństw multikulturowych, przed którym imperatywnie i na sposób nierozstrzygalny stoją postkolonialne europejskie państwa imperialne. Być może cały chaos cywilizacyjny zdaje się być powodowany tymże stanem permanentnego konfliktu etnicznego na terytoriach tychże imperialnych podmiotów Zachodu. Konsekwentnie możemy przypuszczać, iż ich polityka demograficzna – i wszelka inna – stosowana wobec narodów i państw Europy środkowowschodniej na sposób imperatywny dyktowana jest względami ich utrzymania się na poziomie mocarstwa ekonomiczno-gospodarczego. I zapewne nie tylko w tym względzie nie należałoby odnosić polskiej kulturowości do wzorców tychże imperialnych podmiotów świata globalizowanych społeczeństw, ale także z uwagi na fakt, iż postęp kultury polskiej – polskiej kulturowości i niepowtarzalnej cywilizacyjności – polegał na jej pogłębianiu, a nie na rozpraszaniu jej pierwiastków. Nie oznacza to jednak, iż kulturowość takich wspólnotowych *oikoumene*, jak Polska – w sensie (polskiego) zrzeszenia ludów, łączących się dobrowolnie w jedność narodową, takich społeczeństw, jak społeczeństwo polskie – wykazuje zapóźniony bądź prymitywniejszy charakter. Oczywiście, można by tak sądzić, gdyby rozchodziło się wyłącznie o przyrównywanie jednych społeczności do drugich według kryteriów tak zwanego procesu modernizacyjnego. Ale, na sposób moralny, rozumiemy doskonale, iż owo kryterium nie uwzględnia brutalnego i niekiedy bezwzględnego wystawiania sąsiadujących i sąsiednich zrzeszeń społeczeństw, ich tożsamościowo-kulturowych *oikoumene*, ich państw i państwowości, na unicestwienie ich przez totalitarne reżimy. Wiemy, iż tak wydarzyło się, kiedy we własnym interesie państwa zachodnie – Anglia i Francja – niemal nie zareagowały, a przynajmniej nikle w stosunku do podjętych zobowiązań, na niemiecko-sowiecką agresję na Rzeczpospolitą z dniem 1 i 17 (odpowiednio) września 1939 roku, a następnie nie sprzeciwiły się postanowieniom konferencji w Teheranie (1943) i w Jałcie (1945)²⁸ o poddaniu wpływom Związku Sowieckiego (Radzieckiego) państw i społeczeństw Europy środkowowschodniej, w ustanowionej tak zwanej Europie *pojałtańskiej*. Zatem należałoby postawić jednoznacznie zagadnienie modernizacyjności: czy więc takie wymuszone i zarazem

²⁷ Por. tenże, *Prawa dziejowe...*, s. 147.

²⁸ Bardziej precyzyjnie należałoby określić, iż politycy i szefowie rządów (amerykańskiego i brytyjskiego) nie sprzeciwili się agresywnym planom powojennym J. Stalina – przywódcy mocarstwa sowieckiego, wobec państw i społeczeństw wschodniej i środkowej Europy.

niezawinione przeszkody rozwoju cywilizacyjnego (w sensie techniczno-technologicznych procesów modernizacyjnych) własnych społeczeństw i ich tożsamej kulturowości uwzględnia kryterium procesu modernizacyjnego?

Rozumiemy zatem, iż „wgląd” we własne dzieje ze strony określonego narodu bądź państwa pozwala na uchwycenie własnej tożsamości, a przynajmniej na wychwytywanie źródeł określonych postaw politycznych i działań ze strony społeczeństwa i państwa – i to nie tylko działań obronnych, militarnych, ale także czynów kulturowych, cywilizacyjnych w otwieraniu się na sąsiadujące etniczności, państwowości bliskiego sąsiedztwa. Czy takimże otwarciem się państwowości i społeczności polskiej nie było ujęcie się za ludami pogańskimi Prus w sporze z Krzyżakami i nieugięcie się wobec nieuchronnego konfliktu zbrojnego z potęgą militarną władztw i królestw ówczesnego Zachodu, a następnie podjęcie prawnego zmagania w sporze z nimi na soborze w Konstancji (1414–1418) w przedłożonym traktacie *De potestate papae et imperatoris respectu infidelium* Pawła Włodkowica (ok. 1370 – ok. 1435)²⁹. Jednocześnie, czy można by zapoznać najbardziej podstawowej charakterystyki, jaka pozostała udziałem polskiej umysłowości – *fides ex necessitate esse non debet*, którą zawierało przygotowane na soborową dysputę i kanoniczne rozstrzygnięcie przywołanego powyżej soboru w Konstancji, zawartej w rzeczonym *opus* Pawła Włodkowica – rektora i profesora Uniwersytetu Krakowskiego? Przywołując powyższe zmaganie z dziejów, rozumiemy zapewne dojrzałej, iż znaczenie narodu nie pozostaje wyłącznie rezultatem jego kultury umysłowej, niektórych darów przyrodzonych jego etniczności i siły twórczej ducha zbiorowości narodowej. Rozumiemy, iż konsekwentnie wynika z tego, co naród posiada i do czego okazuje się zdolny – co uwiarygodniają wydarzenia jego dziejów, które jednocześnie jako wyzwania ze strony innych kulturowych sąsiedztw kształtują jego kulturowość w interakcji postawy moralnej i duchowej.

Podnieśmy od razu, wydawałoby się że zrozumiałą, rzecz, taką mianowicie, iż każde zapoznanie – chociażby na nikły niby okres czasu jednego pokolenia – czynienia twórczego i nieustannego wglądu we własne dzieje swej państwowości i społeczeństwa, a także podejmowanie krytycznej refleksji nad kształtowaniem się i intensyfikowaniem się własnej tożsamości i kulturowości, powoduje i wyrządza nieodwracalną destrukcję w poczuwaniu tej tożsamości i twórczego sprawiania czynu w wydarzającej się terażniejszości. Podejmowany czyn nie zasada się w swym sensie w dziejach kulturowości, w której dopiero – i w dziejach którego to społeczeństwa i jego niepowtarzalnej państwowości – może być integralnie zrozumiałą i zarazem zrozumianą.

²⁹ Przypomnijmy najbardziej fundamentalne dwie tezy Włodkowica postawione w dziele: *O władzy cesarza i papieża nad niewiernymi*. Jedna stanowiła, iż wobec pogan obowiązują te same prawa, jak względem chrześcijan, oraz druga, że nie wolno narzucać wiary przemocą. Nie sposób nie podnieść, iż obie podważały najbardziej podstawową rację teorii cesarstwa i związaną z nią rację bytu zakonu krzyżackiego.

Przywołajmy jeszcze jeden przykład z dziejów kulturowości i państwowości polskiej. Wiemy, iż państwowość polska stanowiła nieprzewycięzalną trudność dla szesnasto- i siedemnastowiecznych pisarzy politycznych zachodniej części europejskiego Zachodu, kiedy próbowali określić systemat państwowy Polski według znanych sobie kategorii. Ich określenia: *monarchia temperata*, *governo popolare*, arystokracja, królestwo czy republika okazywały się nieadekwatne dla samorządnego ustroju Korony polskiej. Kwestię powyższą można by rozważyć na różny sposób³⁰. Ale niewątpliwie wykształcenie się takiego, a nie innego cywilizacyjnego systematu polskiego *oikoumene* nie mogło nie wynikać z określonych twórczych działań w uprzedniości dziejów. Sięgając w ich głębię, dostrzegamy szlachecką genezę społeczeństwa polskiego – w sensie stanowienia przez szlachtę warstwy najstarszej, pierwotnej, bezwarunkowo uprzedniejszej od ludu (wiejskiego)³¹; warstwy rodzimej ludności polskiej, której dostrzegalną cechą stanowiła organizacja rodowa³². Konsekwentnie więc, wyłącznie w perspektywie takiej wiedzy o źródłach tożsamości i zarazem tak dogłębnie sięgającego spojrzenia na genezę polskiego uorganizowywania się w społeczność i społeczeństwo rozumiemy dopiero dojrzałe i w pełni, dlaczego wystąpiła tak głęboka dysproporcja pomiędzy polską kulturowością i państwowością a kategoriami zrzeszeń, w które zorganizowane zostały ludy (ówcześnie dawnego) frankijskiego Zachodu – zasadniczo germańskie. W tymże niepowtarzalnym – i nie powtórzonym w dziejach (łacińskiego) Zachodu – wroście kultury cywilizacyjnego zrzeszania się aktywny i twórczy czyn polskiej szlachty, polskich „rodowców” (jako ówczesnej klasy średniej i średniego ruchu egzekucyjnego – w uproszczeniu), domagał się i zarazem zainicjował naprawę państwa, wprowadzając *de facto* pierwszą konstytucję – nieznaną jeszcze nikomu, żadnym ówczesnym władztwom i królestwom Europy; taki bowiem – wprost konstytucyjny – charakter

³⁰ Skoro więc w ramach jednorodności cywilizacyjnej Zachodu zachodzą takie bariery rozumienia oraz niemożności skutecznego i faktycznego porozumiewania się, jak więc staną się one możliwe w próbach przełożenia określonych treści politycznych i ideowych za pomocą zwykłego i pozornego oddawania tejże myśli terminów przekładu słownikowego (w uproszczeniu). Oczywiście, zaistnieje za każdym razem i zachodzi problem rozumienia wyrażen językowych i terminów, jakimi posługujemy się. Nie chodzi jednak o przekładanie terminów przynależnych i funkcjonujących w strukturze jednego języka innymi, przynależnymi do innego – na zasadzie rozpoznawania przez cały ogół społeczny, iż, np.: słowo (*resp.* termin) „Rzeczpospolita” w ogóle nie odpowiada francuskiemu: *république*, lecz pozostaje bliższe angielskiemu: *commonwealth*, wskutek czego powinno być oddane w tłumaczeniu przez „wspólnota” bądź wyrażenie podobne. Należy bowiem pamiętać, iż chociaż wykształciły się one w osadzeniu cywilizacyjnym języka łacińskiego, którego wspólnym odniesieniem była łacina w wymowie frankijczyków (w uproszczeniu), to jednak dostrzegamy dość istotne problemy wzajemnego rozumienia się w jednorodności tego samego zrzeszenia cywilizacyjnego (cywilizacji łacińskiej, europejskiego Zachodu).

³¹ Por. F. Koneczny, *Polskie Logos a Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, t. 1, s. 50n.

³² Koneczny zwraca uwagę na staroniemiecki wyraz „slahta” (dosł. „rodowcy”) (por. tamże, s. 51).

wykazywały tzw. *artykuły henrykowskie* (1573)³³, które zawierały w sobie podstawy ustrojowe państwa polskiego, niewzruszone i niezależne od osoby panującego, stanowiące fundament państwowego ustroju Korony. I zrozumiemy wyraźnie zróżnicowanie i różnicę jedynie wówczas, kiedy charakter panowania zachodnioeuropejskich władców dziedzicznych królestw (osadzonych, m.in. na zasadzie *cuius regio, illius religio*), wykazujących dążność do ustanowienia absolutnych monarchii, którymi ostatecznie stały się zachodnie władztwa, odniesiemy do sposobu na określonym etapie dziejów – warunkowanym określoną sytuacją i jednocześnie tożsamością „rodowców”, szlachty – uorganizowania Rzeczypospolitej, jaką polska samorządność wykształciła w konkretnej sytuacji dziejowej: bezkrólewia. Znowu treść ówczesnie wykształconej polskiej „konstytucji” – najpewniej jako pierwszej w dziejach ludzkich *oikoumene* – nie sposób nie zrozumieć w odniesieniu do ówczesnego charakteru społeczności Korony – szlacheckiej. Retorycznie można by zapytać, jak dalece przydatne byłyby zachodnim władztwom takowe podstawy ustrojowe, jakie sformułowała polska społeczność szlachecka, skoro pokoleniami dziedziczyły inną postać swego państwowego uorganizowania. Czy nie dostrzegamy charakteru samorządowego stanowienia społeczności Korony w podstawach ustroju, jaki został sformułowany, że król uznawał wolną elekcję, zrzekał się tytułu dziedzica, zobowiązywał się nie załatwiać spraw wojny i pokoju bez udziału senatu, nie nakładać podatków ani powoływać pospolitego ruszenia bez zgody sejmku, co dwa lata zwoływać sejm, zaś szlachta uzyskała prawo wypowiedzenia posłuszeństwa, jeśli tylko władca nie będzie przestrzegał praw i jej przywilejów? Można by więc zapytać: co zatem przyczyniło się do schyłku tej Rzeczypospolitej – tak niepowtarzalnej w stosunku do innych europejskich uorganizowań monarchicznych, i to, pomimo twórczego otrzeźwienia narodowego i czynu w postaci *Konstytucji 3 maja*³⁴? Nie odnajdujemy prostej, a więc niezłożonej odpowiedzi. Czy wystarczającym wytłumaczeniem mogłoby pozostać intuicyjne rozpoznanie, iż Polska upadła z powodu nieupodobnienia się do sąsiednich despotii – zwłaszcza pruskiej i rosyjskiej³⁵; że jako kraj wolności nie tłumila praw swych obywateli; że zginęła, gdyż wykazywała dojrzały personalistycznie charakter swego uorganizowania i czynionego twórczo rozwoju w uorganizowywaniu się niż sąsiedztwa agresywnych despotii, niegardzących nikczemnością w osiąganiu swej „mocy” (w sensie Nietzscheańskim)? Wydaje się, iż najpewniej karlenie polskiego ducha narodowego i polskiej kulturowości można by rozpoznawać jako pierwszorzę-

³³ Przypomnijmy, ustawa określająca podstawowe zasady ustroju Rzeczypospolitej, ułożona w czasie bezkrólewia (1573), zaprzysięgana (wraz z paktami konwentami) następnie przez wszystkich elektów.

³⁴ Dogłębniejszą analizę przedstawił Władysław Konopczyński (1880–1952); zob. m.in.: tegoż, *Rząd a sejm w dawnej Rzeczypospolitej*, [w:] tenże, *O wartość naszej spuścizny dziejowej*. *Wybór pism*, Kraków 2009, s. 153–171.

³⁵ Por. tenże, *O wartość naszej spuścizny dziejowej*, [w:] tamże, s. 309.

ne przyczyny tego stanu rzeczy – tym bardziej, że fizyczna eksterminacja elit Polski lat 1939–1940 i następnych po nich dekad (tak zwanej) Polski Ludowej niewątpliwie potwierdza takowe inteligibilne spojrzenie, moralne przeświadczenie³⁶. Czy zatem moralnie pozostaje usprawiedliwione niedopominanie się o prawdę, dotyczącą własnej dziejowości i własnej kulturowości, a ostatecznie nieczynienie refleksji nad własną tożsamością ze strony społeczeństwa, którym się jest pośród wszystkich innych? Czyż nie pozostaje fenomenem fakt dziejowy, iż Polska jako państwo konstytucyjne od XV stulecia³⁷ zdolna była, pomimo zaistniałej już agresji trzech państw zaborczych – monarchii absolutnych – nadać sobie bez rewolucji i wojny domowej postępową w ówczesnej Europie *Konstytucję trzeciego maja (1791)*? Czy można pozostawić obcym despotiom i agresywnym „mocom” innych państwowości pisanie własnej historii? Bowiem, czy nie wystarcza przykład oceny przyczyn schyłku Rzeczypospolitej ze strony zewnętrznych Polsce interesów owych (agresywnych) „mocy” w ocenie wydarzenia wykreślenia jej z mapy ówczesnej Europy, czyli rozkładu, jakiemu rzekomo miałyby ulec na skutek wewnętrznej anarchii – na przekór zmaganiu jej społeczeństwa o odnowę instytucjonalną i kulturowo-społeczną oraz moralną, jaką dostrzegamy w czynie powstańczych wojen obronnych z końca Rzeczypospolitej Obojga Narodów i w politycznym czynie wyrażonym w postaci *Konstytucji 3 maja [1791]*? Zatem, czy jako moralny, uwrażliwiający się człowieczy podmiot, spełniający się w *jestestwie* poprzez czyn prawdy będącej dobrem i dobra będącego prawą, i zarazem jako społeczeństwo złożone z takichże człowieczych podmiotów można pozostać niewzruszonym wobec upowszechnianego w światowych mediach – zasadniczo niemieckich³⁸ – zaznaczania: *ein polnisches Vernichtungslager*, bądź obarczania społeczeństwa polskiego za agresywność lub postawy znikczemnienia? Zdajemy się więc rozumieć, iż zachodzi imperatyw moralny sięgania w głębiny dziejów ojczyźnianych, aby nie tylko utwierdzać się w tożsamości, jaką się zostało naznaczonym w niepowtarzalności kulturowego zrzeczenia, lecz również sprawiać dalszy wzrost w interakcji pomiędzy niepowtarzalnością tradycji kulturowej a nowymi wyzwaniem wydarzenia się globalnie zorientowanych społeczeństw i wyzwaniami realiów codzienności w perspektywie własnego sąsiedztwa. Rozumiemy dogłębniej, iż każde odejście od perspektywy wyznaczonej cechami polskiej kulturowości i utwierdzonej czynami pokoleń tradycji polskiej narodowości i przyjęcie (świadome bądź nieświadome) perspektywy innych kulturowości państw Zachodu nie będzie zinterpretowane nowością twórczej kulturowości, a jedynie zapóźnieniem własnej *oikoumene* i przyznawaniem jej bliżej nieokreślonej prymitywności itd.

³⁶ Z obfitej literatury przedmiotu przywołujemy, m.in.: K. Szwagrzyk, *Zbrodnie w majestacie prawa 1944–1955*, Warszawa 2000.

³⁷ W sensie współczesnego rozumienia konstytucji.

³⁸ Na przykład: „Thuringer Allgemeine” czy portal „Morgenweb” (Hesja) (teksty z powyższymi określeniami zostały opublikowane w kolejną rocznicę tak zwanej „kryształowej nocy” 9/10 XI 1938).

W tejże perspektywie – nieustannie ponawianego i egzystencjalnie nieprzerwanego człowieczego spełniania się w *jestestwie* poprzez czyn prawdy będącej dobrem i dobra będącego prawdą w ramach międzyludzkich więzi społeczeństwa i bogactwa spuścizny jego twórczo kształtowanej kulturowości – rozumiemy podejmowanie nieustannego zmagania o prawidłowość, jakiej podlegają ludzkie *oikoumene*, że im niższy okazuje się stopień kultury umysłowej określonych *oikoumene* – społeczeństw globalizowanych poprzez różne nowe postacie konsumpcjonizmu i pragmatyczności tym bardziej wyłącznymi wykształcają się i stają „rządy” nieorganizowanej woli (człowieczej, korporacyjnej itd.); że – w sumie – im niższa staje się kultura umysłowa, tym większa wyzwala się siła (człowieczych) zachceń w stosunkach życia publicznego bądź w ich kształtowaniu³⁹.

Pozwolimy sobie zakończyć rozważanie przywołaniem treści jednej z myśli Mariana Zdziechowskiego (1861–1938) – polskiego slawisty i filozofa kultury, dojrzałe rozumiejącego powody „złego samopoczucia” w kulturze, jakie pozostawało udziałem człowieka ze społeczeństw europejskich z przełomu stuleci XIX i XX: „Ażeby wychować naród, trzeba poznać jego charakter, ażeby go poznać, trzeba sięgnąć aż do źródeł narodu; dopiero wtedy zdołamy stworzyć pedagogikę narodową polską”⁴⁰. Zatem, jak długo współczesne pokolenia młodych Polaków będą jeszcze wychowywane w nieświadomości w stosunku do swego kulturowo-narodowego dziedzictwa? Czy pozostaje to jedynie moralnym zawińieniem niedorozwoju nauk historycznych nad badaniem dziejów Polski i Rzeczypospolitej i jej niepowtarzalnej w cywilizacyjności Zachodu kulturowości?

Summary

The Truth and Questions of Existence: Man as a Entity and Education as “Cultural” Initiation, Society and History as an “Insight” into Its Civilizational Identity

In the context of consumption and multicultural Western societies, as well as in consideration of the history of Poland (the Polish Republic) and its unique culture, the author attempts to research and analyze the normative truth in its relation to such contemporary crucial issues as: history, society and education – especially important for the Polish society and nation, when it comes to the concepts of civil society and knowledge society at the present stage of civilizational fulfillment of globalized Western (European) societies.

³⁹ Por. F. Koneczny, *Polskie Logos i Ethos. Roztrząsanie o znaczeniu i celu Polski*, t. 1, s. 504.

⁴⁰ M. Zdziechowski, *Wychowanie a religia* [1932], [w:] tenże, *Wybór pism*, Kraków 1993, s. 181.

Grażyna MIŁKOWSKA

Kontrowersje wokół podmiotowości uczniów. Próba analizy

Wprowadzenie

Od kilku lat trwa nieprzerwanie ogólnospołeczny dyskurs dotyczący jakości wychowania, kondycji polskiej edukacji, oczekiwań społecznych co do roli, jaką powinna pełnić nowoczesna placówka edukacyjna. Jak zwykle bywa w takich przypadkach, dyskurs przechodzi w spory, a te dzielią społeczeństwo na zwolenników i przeciwników, postępowych i konserwatystów oraz liberałów. W dobie współczesnej społeczeństwo oczekuje szkoły innej, wolnej, twórczej, samorządnej. Szkoły wyzwalającej inicjatywę, samodzielność, pozwalającej na dokonywanie wyborów, szkoły, w której istocie funkcjonowania podmiotowość wychowanka jest sprowadzona do roli priorytetowej. Oczekiwania społeczne idą w kierunku szkoły dobrej, szkoły otwartej na każdego ucznia, szkoły twórczej, szkoły bez stresu. Nie wydaje się celowe utrzymywanie szkoły autorytarnej, dogmatycznej, sformalizowanej, przy minimalnym udziale uczniów.

Wiek XX był stuleciem dziecka. W tym okresie narodził się sprzeciw wobec szkoły tradycyjnej w procesie edukacyjnym, nie liczącej się z zainteresowaniami i możliwościami ucznia. Zarówno w teorii, jak i praktyce pojawił się nurt progresywistyczny, zwany nowym wychowaniem. Pojawiły się próby tworzenia poznawczej i twórczej aktywności dziecka. Zaczęto silnie akcentować prawa dziecka, jego potrzeby i możliwości. Uczeń powoli i systematycznie stawał się podmiotem wszelkich oddziaływań edukacyjnych. Nastąpił kres instrumentalnego podejścia do uczestników procesów oświatowych.

Wyzwaniem stała się potrzeba koncentrowania na podmiotowości ucznia, a nie tylko na jakości przekazywanych treści. We współczesnej szkole obserwujemy rozbieżności wzajemnych oczekiwań uczniów i nauczycieli, co nie sprzyja budowaniu tak powszechnie reklamowanej podmiotowości. Budują ją postawy nauczycieli oraz

wdrażanie w życie obowiązującej zasady „bycia przy uczniu oraz dla ucznia”. Działanie to ma się odbywać nie tylko na drodze teoretycznej, ale i praktycznej.

Pojęcie podmiotowości ucznia w procesie edukacji stało się ostatnio bardzo modne i powoli odeszło od swojej zasadniczej istoty. Jak podaje A. Gurycka¹, wprowadzając hasło „podmiotowość w wychowaniu”, nie wyciąga się z niego dostatecznych wniosków, należałoby to zrewolucjonizować. Aby to zmienić, trzeba pokonać istniejące i silnie osadzone w polskiej rzeczywistości edukacyjnej następujące bariery, wynikające z:

- dominującej w polskim systemie edukacyjnym scholastycznej wiedzy;
- braku możliwości dokonywania wyboru chociażby niektórych przedmiotów;
- z promowania nauczania podającego;
- z przeładowanych programów nauczania;
- z obowiązującego w szkole przymusu, nakazów oraz konieczności;
- braku nauczycielskich umiejętności przekazywania uczniowi wiedzy w sposób atrakcyjny;
- braku u uczniów umiejętności projektowania własnych zadań;
- braku u uczniów umiejętności pracy zespołowej;
- braku u uczniów możliwości i umiejętności pracy w tempie i zgodnie z własnymi zainteresowaniami;
- braku u nauczycieli umiejętności dokładnego poznawania możliwości uczniów, z którymi bezpośrednio pracują.

Współcześni psychologowie i pedagodzy nadają procesowi podmiotowości szczególne znaczenie. Oznacza to, że człowiek jest kimś, posiada określoną tożsamość, która go wyróżnia od innych. Jak podkreśla w swych opracowaniach J. Błachowicz, podmiotowość nie jest dana człowiekowi z natury, nikt przecież nie rodzi się z gotową podmiotowością².

Zbudowanie swojej podmiotowości jest zadaniem rozwojowym każdego człowieka. Podmiotowość to również możliwość swobodnego twórczego działania, to umiejętność rozwiązywania problemów, uznanie prawa do wolności ucznia, jego autonomii, do tajemnicy. Już u antycznych Greków mocno akcentowana była tendencja do budowania podmiotowości nie tylko jednostki, ale całego społeczeństwa. Jak podaje w swoich opracowaniach Z. Czarnecki, naturalną rzeczą było dążenie do tego, by być twórcami własnych losów, formułować własne opinie i odpowiednio do nich kształtować własne życie, czyli żyć w społeczeństwie otwartym, w którym jednostka ma prawo do osobistych decyzji³. W wielu teoriach pedagogicznych, między innymi C. Freineta oraz M. Montessori, wskazuje się na miejsce dziecka w procesie wychowania, na prawa, jakie

¹ *Wychowanek jako podmiot działań*, red. M. Kofka, Warszawa, 1989, s. 12–13.

² J. Błachowicz, *Podmiotowość jako kulturowy sposób adaptacji człowieka w świecie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 3, s. 3.

³ Z. Czarnecki, *Idea podmiotowości człowieka w myśli antycznej*, [w:] *Studia nad ideą podmiotowości człowieka*, red. R. Czarnecki, Lublin 1999, s. 45.

mu przysługują. Ma ono być utwierdzone w przekonaniu, że jest kimś szczególnym, ważnym, bezpiecznym, że ma swoje prawa, które muszą być przestrzegane z całą powagą przez otaczający świat dorosłych. Jest to prawo do własnego zdania, prawo do tajemnicy, prawo do przeżywania własnych uczuć i emocji, to odpowiedzialność za własne czyny, to samodzielność i kreatywność działań. Oczekiwania społeczne idą również w kierunku, aby uczeń nie był tylko przedmiotem zabiegów edukacyjnych, ale miał zapewnione warunki programowe i organizacyjne do aktywnego współpartnerstwa i współuczestnictwa w procesie edukacji szkolnej⁴. Nie wszystkie zadania należy scedować na szkołę.

1. Źródła budowania podmiotowości dziecka

Źródłem tworzenia podmiotowości jest niewątpliwie rodzina. Jak podaje A. Skreczko⁵, to rodzina określa prawa i obowiązki dziecka, to właśnie ona formułuje nakazy i zakazy, określa normy postępowania, uczy odpowiedzialności za siebie i najbliższych. Rodzina uczy wypełniania pierwszych życiowych ról. Można powoli i systematycznie budować podmiotowość własnego dziecka w przypadku, gdy rodzice będą spełniać następujące warunki: muszą wykazywać określoną wrażliwość na zainteresowania dziecka, jego zdolności i umiejętności, muszą wiedzieć, jakie rodzaje wsparcia są mu niezbędne w danym momencie, muszą umieć słuchać dziecko i rozmawiać z nim. Jak podaje wspomniany wyżej autor, jeśli rodzice reagują na dziecko szybko i w przewidywalny sposób, nabiera ono poczucia bezpieczeństwa i zaufania. Jest to domena rodziców wrażliwych. Należy dziecku stworzyć wiele sytuacji, aby miało możliwość poszukiwania drogi do własnego rozwoju, posiadało szanse poznawania własnych możliwości w działaniu, bycia odpowiedzialnym za własne działanie.

Jednym z istotnych elementów scalających podmiotowe oddziaływanie rodziny jest dialog. Przypisuje się mu określone cechy, jak rzeczowość, konkretność, gdzie kierunek informacji jest jednostronny, zwykle biegnie od rodzica do dziecka. Jak podaje w swych analizach M. Janukowicz⁶, model komunikowania się rodziców z dziećmi w znacznym stopniu determinuje styl wychowania w rodzinie. Współczesna rodzina obfituje w różne style wychowania, których kierunek oddziaływań na dziecko bywa odmienny od założonego. Autokratyczny styl wychowania, oparty na absolutnym posłuszeństwie, oraz karność i dyscyplina nie będą dobrze wpływały na relacje dziecko–rodzice, a prowadzony dialog uzyska formę jednostronną, od rodzica do dziecka. Rodzicom wydaje się, że są jedynymi autorytetami, czują się mądrzejsi i nie wyobrażają sobie prowadzenia

⁴ Tamże, s. 10.

⁵ A. Skreczko, *Rozwijanie podmiotowości dziecka w rodzinie*, [w:] *Poglądowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Białystok 2009, s. 55.

⁶ M. Janukowicz, *Magia czy pustka dialogu*, Częstochowa 2012, s. 70–71.

dialogu z dzieckiem na zasadzie partnerstwa. Trudno w tej sytuacji mówić o podmiotowości dziecka, jego prawach, przywilejach, jego tożsamości.

Rozwojowi podmiotowości dziecka w rodzinie sprzyja szanujący styl wychowania rodziców. Reakcje rodziców są spokojne, mające na uwadze dobro dziecka. Jeśli występują kary, są one niewielkie. Nie ma wybuchów złości i długich wykładów. Nie ma tu komunikatów potępiających dziecko, często używa się zdań pytających i oznajmujących. Wszystko przebiega w atmosferze życzliwości i zaufania. W celu budowania podmiotowości dziecka w rodzinie zaleca się, aby mieć czas dla dziecka i być dla niego dostępnym, umieć wsłuchać się w dziecko, wczuć się w jego świat myśli i uczuć, stosować aktywne słuchanie, pełne życzliwości i szczerości⁷. Ten niezwykle skomplikowany proces budowania podmiotowości własnego dziecka obarcza rodziców dużą odpowiedzialnością. Rezultaty tych działań zostaną ocenione po czasie i w konkretnych sytuacjach. Rodzicielskie nauki w pewnym zakresie będą podstawą do budowania podmiotowości kolejnego pokolenia. Należy przyjąć, że nie ma idealnej rodziny, w której wszystko przebiega zgodnie z przyjętym scenariuszem. Rodzice mają prawo popełniać błędy i nie da się tego uniknąć. Dziecko, uczestnicząc w rozmaitych zdarzeniach, nabiera różnego rodzaju doświadczeń, rozwija swoje emocje i koduje w pamięci trwałe. Wszystko zależy zatem od analizy przeżytych zdarzeń. Jeżeli skutkiem działalności rodzica będzie powstanie doświadczeń mających w ocenie dziecka negatywny wpływ na jego funkcjonowanie oraz utrzymujących się mimo upływu czasu, można mówić o popełnieniu błędu wychowawczego wobec dziecka. Potwierdzają to w pewien sposób badania prowadzone przez A. Gurycą, dotyczące błędów wychowawczych rodziców. Postawy takie, jak „obojętność – agresja – eksponowanie siebie sprawiają, że rodzic siłą wymusza na dziecku realizację własnej linii działania, ukierunkowanej przede wszystkim na jego potrzeby, a nie dziecka, z równoczesnym ignorowaniem osoby dziecka”⁸.

Poczucie podmiotowości wyróżnia człowieka od innych istot żywych, tworzy ono człowieka aktywnego, zdolnego do kierowania własnym życiem, posiadającego zdolność do sprawowania kontroli poznawczej nad sobą i otoczeniem. W tych zabiegach należy przestrzegać dominującej zasady stwierdzającej, że podmiotowość nie uprawnia do tego, aby robić to, co się chce. Jest to proces monitorowany, planowy, ukierunkowany na określony cel oraz rezultaty, długotrwały.

2. Trudności w zakresie kształtowania się podmiotowości ucznia w warunkach szkolnych

Szkoła to kolejne środowisko (po rodzinie), w którym kontynuowany jest trud budowania podmiotowości uczniowskiej. Jest to zadanie niezwykle trudne,

⁷ Tamże, s. 79.

⁸ A. Gołąb, *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, Warszawa 1989, s. 100.

odpowiedzialne i często przerastające możliwości mało doświadczonego nauczyciela, oraz stawiające określone wyzwania doświadczonym pedagogom.

Każdy etap rozwoju dziecka jest specyficzny i dlatego poczucie podmiotowości wychowanka bywa różnorodne. Budowanie jej wymaga czasu, wiedzy i doświadczenia, cierpliwości po obu stronach, wzajemnego zrozumienia, otwartości i szczerości, a także ustalenia zasad współpracy, celem wyzbycia się chaosu w postępowaniu.

Tak jak w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym, autorytet rodzica, a następnie nauczyciela, jest bardzo istotny w budowaniu podmiotowości wychowanka, tak w przypadku młodzieży w okresie dojrzewania proces ten jest niezwykle trudny i obarczony wieloma barierami. To zupełnie inny odbiorca rodzicielskich i nauczycielskich wpływów. To dynamiczny, impulsywny, niepokorny, buntujący się młody człowiek. Wymagający i stawiający wymagania podmiot, w którym kształtuje się własny system wartości, kształtuje się własna tożsamość, rozwija się dążność do autonomii. To również bardzo niebezpieczny czas, kiedy rówieśnicy są poważnymi, a czasem są jedynymi, autorytetami, czas, gdzie dominuje tendencja do zbliżania się do nich, ponieważ są w podobnej sytuacji i gwarantują poczucie bezpieczeństwa. Obowiązuje tu tzw. złota reguła, określająca, że dobre zachowanie to takie, które cieszy innych. Być może jest to źródło wpływające na popisywanie się przed kolegami różnymi, nie zawsze zgodnymi z normami społecznymi czy szkolnym regulaminem, zachowaniami.

Pojawia się otwarte pytanie: czym determinowane są wymienione trudności? Można przyjąć, że zależą od merytorycznego przygotowania nauczyciela do pełnego wykonywania zawodu, w tym zależą od pełnej znajomości umiejętności uczniowskich, oraz określonych cech osobowości, od znajomości i zrozumienia procesu wychowawczego. Nauczyciel powinien dążyć do uzyskania takiego poziomu swojego perfekcjonizmu, aby mógł zostać przywódcą edukacyjnym. Według G. Mazurkiewicza⁹ przywódca edukacyjny powinien posiadać między innymi takie cechy, jak:

- uznawać i uszanować autonomię i różnorodność;
- okazywać ciągłość do partycypacji i działania;
- szczególnie skoncentrować się na uczeniu i działaniu;
- ukazywać i określać wizję, wskazywać celowość działań, przedstawiać szanse i zagrożenia.

Jest to grupa takich działań i zabiegów, których istotą jest dążenie do pomocy uczniom w zdobywaniu odpowiednich umiejętności, czy staraniu się o zrozumienie ucznia i jego różnorodnych problemów. We współczesnej edukacji postępowanie nauczyciela w celu rozbudzania podmiotowości u ucznia ma polegać między innymi na rozwijaniu w nim przekonania o ogromnym potencjale,

⁹ G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011, s. 397.

o możliwościach, które posiada. Nawet uczeń uznany za najbardziej trudnego ma w sobie takie cechy osobowości, które mogą wprowadzić w zdumienie niejednego pedagoga. Dlatego słusznym wydaje się stwierdzenie, że nie ma złych uczniów, są tylko nieodpowiedni nauczyciele, a posuwając się dalej w tej krytyce, może są to osoby zwane nauczycielami.

Ciągłe motywowanie ucznia do działań ma przyczyniać się do jego twórczej aktywności. Wystarczy wzmacniać poczucie własnej wartości ucznia, używając takich zwrotów, jak: na pewno to potrafisz, wykonałeś kawał dobrej roboty, pracuj tak dalej, mam do ciebie całkowite zaufanie, bez twojej pracy nasze dzieło nie miałoby takiej wartości, twoje pomysły są bardzo interesujące. Budowanie podmiotowości na mocnych stronach osobowości to naczelne wyzwanie edukacyjne dla każdego nauczyciela. Według analiz prowadzonych przez J. Karczewską¹⁰, współczesny nauczyciel powinien:

- bezwarunkowo akceptować dziecko takim, jakim ono jest;
- doceniać ucznia poprzez ciągłe podkreślanie mocnych stron jego osobowości;
- okazywać pozytywne uczucia, ponieważ dziecko odwzajemnia tyle pozytywnych uczuć, ile samo dostało i doświadczyło;
- nauczyciel powinien być gotowy do rozliczeń i analizy efektów własnej pracy;
- poznać każdego wychowanka poprzez umiejętny monitoring wszechstronnego, poznawczego, społecznego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju.

Jak podkreśla wspomniana autorka, wymienione cechy świadczą o autentyczności wychowawcy, który nie odgrywa roli, a zachowuje się naturalnie i nie stwarza pozorów. Od współczesnego nauczyciela nie wymaga się kurczowego trzymywania obowiązujących doktryn czy kanonów wiedzy pedagogicznej. Natomiast zaleca się bycie mobilnym, aby wykorzystać wiedzę teoretyczną w praktyce pedagogicznej.

Tymczasem praktyka społeczna weryfikuje to w sposób odmienny od oczekiwanego. Znane są liczne przykłady, kiedy nie ma porozumienia między uczniem a nauczycielem. Przyczyny takiego stanu rzeczy są dość złożone i trudno tu mówić o winie jednej i drugiej strony. Używając terminologii matematycznej, rozwiązanie tego problemu należy zarówno do nauczyciela, jak i ucznia. I tak, jeżeli uczeń otrzymuje kolejną, np. piątą, uwagę wpisaną przez nauczyciela do dziennika uwag, czy to znaczy, że przyniosły one oczekiwany skutek? Uwagi są podobnej treści i dotyczą podobnych problemów, a ich liczba nie została ani zminimalizowana, ani wyeliminowana. Takie działania nauczycielskie są nieskuteczne, o czym przekonany jest uczeń i dalej prowadzi podobny proceder, przyjmując taktykę, kto kogo szybciej pokona. Praca z niepokornym uczniem wymaga wykorzystania różnych metod pedagogicznych, do których nauczyciele nie zawsze chętnie sięgają. Postawienie uwagi uczniowi nie wyma-

¹⁰ J. Karczewska, *Podmiotowość ucznia warunkiem jego radości i optymizmu*, „Nauczanie Początkowe”, 2008/2009, nr 2, s. 26–27.

ga wysiłku, natomiast opracowanie strategii pracy wychowawczej ze wskazanym uczniem wymaga czasu i dużego wysiłku. Stosując opisaną wyżej zasadę, należy przypuszczać, że problemy będą narastać, uczeń poczuje się bezkarny, a nauczyciel zatraci kontakt z uczniem, przestanie być dla ucznia autorytetem, a konflikt będzie istniał, zwiększając swój obszar.

Postawy prezentowane przez nauczyciela to istotne źródło budowania podmiotowości ucznia. Dlatego taką wagę przykładają się do odpowiedniego doboru kadry nauczycielskiej, której praca wychowawcza i dydaktyczna przynosi oczekiwane rezultaty.

Budowaniu podmiotowości uczniów przeszkadza system nakazów, przymusu i konieczności obowiązujący we współczesnej szkole.

Jak podaje w swych opracowaniach S. Mieszalski, przymus daje o sobie znać wówczas, gdy z różnych powodów postępujemy niezgodnie z naszą wolą¹¹. Jest on określany jako presja, nacisk wywierany na kogoś, okoliczność do działania wbrew swojej woli, zmuszanie do robienia czegoś. Przymus może być wywierany przez wychowawców, grupę koleżeńską. Jest to naturalna okoliczność towarzysząca edukacji, doświadcza jej każdy uczeń, jak również nauczyciel i rodzice. Przymus stwarza i podtrzymuje w szkole tendencje do uczenia się. Szkoła jest organizacją formalną, której system zasad dotyczy uczniów, nauczycieli oraz innych pracowników szkoły. Narzuca on określone role uczniom i nauczycielom oraz całej reszcie pracujących tam osób. Istniejący obowiązek szkolny jest jednym z głównych źródeł przymusu. Kolejny przymus to opanowywanie wiadomości i umiejętności, co do których uczniowie mają określony dystans, gdyż chcieliby widzieć możliwość wykorzystania przyswajanej wiedzy od razu, a nie w jakiejś odległej perspektywie czasowej. Jeżeli w szkole uczeń musi ulec zasadom objętym regulaminem, musi słuchać na zajęciach, musi odrabiać pracę domową, musi zdobywać określone oceny, to nabywa do tej instytucji odpowiedniego dystansu, co nie sprzyja jego kreatywności. Niby wszystko jest czynione dla dobra ucznia, jednak odbiór tych starań jest zupełnie odmienny od oczekiwanego. Problem potęguje się wówczas, jeśli uczeń w tej zbiorowości nie potrafi się odnaleźć lub nie widzi dla siebie miejsca. Trudno wtedy mówić, aby poczuł się jakoś wyjątkowo. Wydaje się, że w tym trudnym okresie szczególnie rolę przypada nauczycielowi, który jako przywódca edukacyjny tak pokieruje procesem dydaktycznym i wychowawczym, że uczeń nabierze pewności o tym, że jest kimś niezwykle istotnym, ważnym, poczuje się potrzebnym, a podejmowane wysiłki spotkają się z uznaniem nauczycieli oraz kolegów. Postawa nauczyciela, sposób rozwiązywania różnych uczniowskich problemów może przyczynić się do budowania poczucia podmiotowości ucznia, może w istotny sposób wpłynąć na kształtowanie się tożsamości. Należy bezwzględnie pamiętać o zasadzie, że dla każdego człowieka, bez względu na wiek, osiągnięcie nawet

¹¹ S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997, s. 25.

małych sukcesów jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania. Porażki osłabiają, natomiast sukcesy bardzo wzmacniają.

Istotnym elementem wpływającym na budowanie własnej podmiotowości jest proces kształtowania indywidualnej tożsamości, czyli pewnego rodzaju niepowtarzalności cech, wyróżniających jednostkę spośród innych, tworzących jednostkę autonomiczną. Poszukiwanie własnej odrębności to aktywne próby uzyskania odpowiedzi na nurtujące młodego człowieka pytania: kim jestem? dokąd zmierzam? czego chcę? Jest to droga pełna wysiłku i wiąże się z licznymi możliwościami popełniania błędów. Jak przedstawia w swych opracowaniach A. Rumińska, kształtowanie się tożsamości młodego człowieka rozpoczyna się od dziesiątego roku życia i trwa do około dwudziestego. Proces ten ma bardzo indywidualny charakter oraz określoną dynamikę. U niektórych budowanie swojej indywidualnej tożsamości może zakończyć się nawet około trzydziestego roku życia¹².

Każdy człowiek, w tym szczególnie młody, dorastający, ma prawo inaczej rozumieć świat, ma prawo do swojej odrębności i inności. Są to obszary w poszukiwaniu których łatwo się pogubić. Rodzice przestają być najbardziej zaufanymi osobami, a ich miejsce zajmują rówieśnicy. Praktyka codzienna wskazuje, z jaką łatwością i bezkrytycznością młodzi ludzie przyjmują język, formy zachowania, ubiór, zainteresowania, gesty (np. noszenie okularów w celu nadania sobie powagi, używanie slangu po to, aby zwrócić uwagę innych młodych ludzi, noszenie kontrowersyjnych ubiorów, fryzur, makijażu, biżuterii).

Rolą rodziców jest ustawiczne monitorowanie tych prób poszukiwania i zarazem tworzenia własnej tożsamości. Młodzi muszą opierać się na popełnianiu błędów, na uczeniu się odpowiedzialności za podjęte decyzje. Młody człowiek powinien doświadczyć trudu odnajdywania się w tej złożonej rzeczywistości. Natomiast zadaniem szkoły jest pomoc w spotykanych problemach, wspieranie w różnych życiowych wyborach, w dążeniu do autonomii i samodzielności, stwarzanie okazji do przeżywania sukcesów. Tymczasem praktyka codzienna pokazuje, że zaufanie młodego człowieka do szkoły i nauczycieli jest bardzo ograniczone. W opinii uczniów szkoła jest jednym z wielu miejsc rozwijania się kompleksów. Pogoń za lepszymi ocenami, ciągła rywalizacja, sprawdziany i egzaminy różnego typu, rosnące wymagania nauczycieli, powszechne i wszechobecne korepetycje, nie zawsze umożliwiają przeżywanie szkolnych sukcesów, a niejednokrotnie przyczyniają się do rozbudzania kompleksów i utrwalania przekonania o swoich słabościach i niedoskonałościach. Wydaje się, że zbyt słaba znajomość możliwości uczniów przez nauczycieli jest dodatkowym elementem utrudniającym budowanie silnej osobowości młodego człowieka, który jest na tyle przygotowany (lub nie) do tego, aby poradzić sobie z pierwszymi porażkami. Nawet jeżeli pojawiają się nauczyciele pracujący w sposób niekonwen-

¹² www.medonet.pl/dojrzewanie-jako-proces-kszaltowania-sie-tozsamosci_index.html.

cyjonalny, to są to jednostki, które z czasem zostają wchłonięte przez obowiązujący system szkolny, lub szybko się wypalają. Twórcza praca nauczyciela wymaga ogromnego wysiłku w fazie przygotowania lekcji i jest również bardzo czasochłonna. Trudno nie zgodzić się z faktem, że takich zaangażowanych nauczycieli nie jest zbyt dużo.

Innym niepokojącym zjawiskiem jest pewien dysonans poznawczy, jakiego doznaje uczeń, mając możliwość porównania pracy nauczyciela na zwykłej lekcji, bez udziału osób wizytujących, oraz pracy tego samego nauczyciela podlegającego ocenie organów kontrolnych (np. dyrektora szkoły). W opinii uczniów, są to jak gdyby dwie różne osoby, pracujące innymi metodami, w odmienny sposób traktujące ucznia, używające aktywnych metod poznawania wiedzy, na swój sposób kreatywne. Jeżeli uczeń stwierdza takie różnice, to z pewnością nie jest to w porządku. Zjawiska takie utwierdzają ucznia w przekonaniu, że w jakiś sposób jest oszukany, że można lekcje prowadzić aktywnie, odmiennie od dotychczas prezentowanego sposobu, że można ucznia traktować inaczej. Dochodząc do takich wniosków, uczeń ma prawo zachować dystans do instytucji, jaką jest szkoła, oraz kadry tam zatrudnionej. Pozostaje otwartym pytanie: czy opisany fakt sprzyja budowaniu podmiotowości młodego człowieka? Czy pozostaje w zgodzie z systemem wartości? Takich i podobnych pytań uczniowie będą zadawać więcej.

Zakończenie

Budowanie własnej osobowości przez młodego człowieka to bardzo odpowiedzialne zadanie. Nie wszyscy młodzi ludzie mają świadomość swojej roli w tym procesie. Czas właściwych wyborów życiowych, podejmowanych decyzji, czas pierwszych życiowych porażek i rozczarowań ma również swój udział w kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Wydaje się, że szczególną rolę w budowaniu podmiotowości młodych ludzi ma współczesna szkoła, a szczególnie nauczyciele. Zaufanie, empatia, wiarygodność, rozmowy i dyskusje, gotowość niesienia pomocy uczniowi – to podstawowe cechy współczesnego pedagoga. Sposoby dyscyplinowania uczniów, rozwiązywania wszelkich konfliktów muszą ulec zmianie, ponieważ oczekiwania młodzieży w stosunku do nauczycieli bywają odmienne od obowiązujących. Niech młody człowiek będzie indywidualistą, niech chodzi własnymi drogami, niech stanie się jednostką poszukującą, ale również niech nie zapomina o szacunku do nauczyciela, do drugiego człowieka, niech próbuje rozważać i zrozumieć problemy innego człowieka.

Często obserwuje się tendencje do idealizacji funkcji i zadań szkoły w procesie kształtowania osobowości młodego człowieka. Uczniowie mają w tej kwestii dość specyficzne zdanie. Według nich, w szkole nieczęsto pracują nauczyciele pasjonaci, traktujący swoją pracę jak specjalną misję o niezwykłej odpo-

wiedzialności, poświęcający się pracy z młodzieżą. Uważają, że większość pedagogów przychodzi do pracy w określonych godzinach, wykonuje swoje obowiązki wynikające z kodeksu pracy, a cała reszta nie ma dla nich znaczenia. Uczeń w ich opinii ma postępować zgodnie z regulaminem, a żaden indywidualista nie jest dobrze widziany, ponieważ sprawia kłopot. Już najwyższy czas skończyć z chałturą szkolną, a zacząć pracować z uczniem i tylko dla ucznia. Działania takie to nie tylko propagandowa teoria, ale przede wszystkim codzienna praktyka społeczna oddania całego potencjału intelektualnego uczniowi. Budowanie podmiotowości ucznia to przede wszystkim przewartościowanie pracy szkoły, zmiana systemu pracy nauczycieli, permanentne akcentowanie obecności i roli ucznia w tych działaniach, bezustanna troska o przywrócenie zaufania do szkoły oraz kompetencji pracujących tam nauczycieli.

Summary

Controversies over Human Subjectivity – an Attempt at Analysis

These deliberations focus on building the feeling of subjectivity in pupils in contemporary school. Though there are plenty of all kinds of analyses on our publishing market, critical outlooks showing decline of subjectivity of pupils are scarce. The issue has become a very fashionable catchword, declaring all kinds of projects aiding the abovementioned subjectivity. However, everyday practice qualifies to make speculations about the deteriorating state of experiencing subjectivity. The authoress makes an attempt at indicating but a few sources of building subjectivity and difficulties encountered by both, teachers and pupils. Contemporary European education poses definite requirements in this respect, hence actions aimed at revival of the phenomenon in Polish schools should be organized as soon as possible.

Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI

Zdążanie do mądrego życia. Spotkania dialogowe a bycie w pełni człowiekiem

Czytając mądrą, grubą księgę,
Noc nad zagadką bytu trawię.
Wiatr mi dobija się do okna,
Chce mówić ze mną w ważnej sprawie.
Nie pora mi zaprzętać głowę,
Kiedy się myśl z wiecznością mierzy.
O gwiazda spada! Widać w niebie
Nie wszystko tak jest jak należy.
Cóż mnie obchodzi astronomia,
Nie moja rzecz, lecz Kopernika.
A cóż to mi wiatr chciał powiedzieć?...
Księgę mądrości sen zamyka¹.

Wprowadzenie

Leopold Staff w przywołanym powyżej fragmencie wiersza *Troski* utożsamia mądrość z odpowiedzią na zagadkę istnienia², która ma pokazać sens życia w ujęciu transcendentnym. Czymże jest owa „Księga mądrości”, którą zamyka sen? Może to jest właśnie odpowiedź na pytanie o jej istotę³. Szukamy, dążymy, próbujemy zdefiniować, a tak naprawdę mądrość jest poza, jak te Kopernikowe gwiazdy.

¹ L. Staff, *Troski*, [w:] tegoż, *Poezje wybrane*, Gdynia 1986, s. 10.

² Z punktu widzenia etyki mądrość to nabyta umiejętność życia w sposób bezkonfliktowy, przenikliwy w ocenach i prognozach oraz wyrozumiały dla wad i błędów innych. J. Dembowski, *Mały słownik etyczny*, Bydgoszcz 1999, s. 157.

³ W czasie obrzędów pogrzebowych na placu św. Piotra w Rzymie byliśmy świadkami, jak wiatr zamknął ewangeliarz na trumnie Jana Pawła II z chwilą zakończenia czytań mszalnych.

Mądrość życia stanowi o wyborze drogi, czyli ma coś z wędrowania⁴, pielgrzymowania przed siebie, metaforycznie podróżowania ku własnemu wnętrzu – coś z przeznaczenia czy symbolu losu. Przy czym powątpiewanie i „pewność” przeczuć informują o drogach poznania jako element istnienia i wczucia, odkrywając filary życia⁵. Semici mówią o niej *derek*, Grecy *hodos*, a łacinnicy *via*⁶. O tym, czym jest życie, dowiadujemy się najczęściej wtedy, gdy właściwie musimy powiedzieć, że dobiegło ono końca⁷. Zapytajmy więc: Czymże jest mądrość? Czy jest siłą ducha i umysłu, wskazującą na pasję poznania i otwartość na nowe doświadczenia, pozwalającą nie tylko odróżniać dobro od zła, ale także zachować rozsądek i spokój w chwilach trudnych? Czy jest jednym z kluczy do szczęścia, pełnego serdeczności i życzliwości, przyjaźni i miłości? W historii nadano jej nazwę szlachetnej drogi środka. Chiny, Indie, Galilea, Rzym zalecały postawę i styl życia jednakowo oddalone od wszelkich skrajności. *In mediotutissi – mus ibis*: najpewniej będziesz szedł środkiem.

Już Horacy stwierdził, że kto umiar ceni jako przywilej złotego środka, uniknie brudu kurnej chaty i bez zawiści będzie patrzył na wielmożność i pałac bogaty!⁸ Jego *aurea mediocritas*⁹ oznacza złote umiarkowanie.

Świat jest tak wielkim bogactwem, że do dzisiaj człowiek przez wieki zgłębiający tajniki wiedzy może powtórzyć za Sokratesem: „Wiem, że nic nie wiem”¹⁰, bo odkrywając coraz to nowsze teorie, szczegóły, prawa rządzące naturą, wciąż daleki jest od wyjaśniania głównych tajemnic Wszechświata i samego siebie. Jest więc istotą ciągle poszukującą. Może dlatego mądrość to umiejętność wyboru wiedzy, tj. intuicyjna świadomość tego, co musimy wiedzieć, aby móc pomyśleć.

Postawmy więc kilka pytań, które spróbujemy rozjaśnić w dalszych rozważaniach. Na ile spotkania dialogowe w historii i kulturze dziejów stanowią drogę do mądrego życia? W jakim zakresie edukacja agatologiczna wpływa na życie osobowe? W czym zawiera się mądrość człowieka oraz jaka istnieje współzależność między wiedzą, moralnością a odwagą bycia?

⁴ Wędrowanie (wraz ze swoją opozycją – trwaniem w miejscu) należy do najstarszych „dwuplanowych” obrazów poetyckich służących przekazywaniu treści antropologii filozoficznej i etyki. Patrz: J. Abramowska, *Peregrynacje*, „Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej”, t. 51: *Przestrzeń i literatura*, Warszawa 1978, s. 127.

⁵ Dla Pierre’a Teilharda de Chardina filarami życia są szczęście, cierpienie i miłość, dla Viktora Frankla praca, miłość, cierpienie. Patrz P. Teilhard de Chardin, *O szczęściu, cierpieniu, miłości*, Warszawa 1988, s. 66.

⁶ Patrz R.E. Rogowski, *Być w drodze. Szkice do teologii drogi*, „Życie Duchowe” 1995, nr 5, s. 14 i n.

⁷ Patrz T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Kraków 2005, s. 7.

⁸ Patrz Horacy, *Pieśni*, tłum. S. Gołębiowski, Warszawa 1973.

⁹ W klasycznej łacinie *mediocritatem tenere* znaczy zachować właściwy umiar; *mediocritas vultus* – spokój twarzy.

¹⁰ Myśl Sokratesa, który uznawany jest za jednego z największych greckich filozofów. Żył w latach 469–399 p.n.e.

1. Życ mądrze

Świadomość rzeczywistości a dążenie do bycia w pełni człowiekiem

Stwierdza się, że nasze czasy odkryły szybkość działania, a zagubiły mądrość jako szczytową cechę człowieczeństwa. Dziś w dobie biznesu ciśnie się nam na usta *Tren IX* Jana Kochanowskiego: „Kupić by cię Mądrości, za drogie pieniądze!”¹¹, ale czy to możliwe? Czym jest prawdziwa mądrość życiowa i dlaczego jej ciągle poszukujemy? Warto również zadać sobie pytanie: Co to jest człowieczeństwo, oraz: jak być w pełni człowiekiem, przejawiając postawę ludzką od najmłodszych lat?

Ludzie uważają, że mądrze żyć, to: spełniać się zawodowo, mieć udane życie osobiste, dobrze wychować dzieci, być poważanym przez innych ludzi. Ale czy to wystarczy? Człowiek więc szuka, stawia pytania, rozważa dylematy. Skąd więc pochodzi mądrość i gdzie jest siedziba wiedzy? „Zakryta dla ojców żyjących i ptakom powietrznym nieznana”¹².

Podejmijmy więc choćby krótką refleksję nad poszukiwaniem wiedzy mądrościowej przekazywanej z pokolenia na pokolenie, tego, co najważniejsze¹³. U samych podstaw staje pytanie: Kogo nazywamy mędrce?

Dla starożytnych mędrce był ten, kto wiedział, co dobre i piękne, i kto w zgodzie z tą wiedzą działał i żył¹⁴. „Mądry czyni to, co jest piękne i dobre, niemądry zaś nie może się na to zdobyć, a choćby i chciał – nie zdoła” – tak mówi Sokrates¹⁵. Choć Sokrates siebie nie uważał za mędrca, ani za nauczyciela mądrości, to jednak stał się wzorem dla wszystkich tych, którzy pożądadają mądrości, są jej miłośnikami – filozofami.

Dla jednych mądrym jest człowiek umiejący zawsze wyciągać korzyści dla siebie z każdej sytuacji, gdy przy minimum środków osiąga się maksimum korzyści. Inni uważają, że mądrymi są ludzie mówiący mało, lecz chyba nie ma w tym zbyt wiele prawdy, gdyż, jak mówi przysłowie: „Bywają szuflady zamknięte na klucz, choć puste”.

Do kogo jest więc podobny mędrce? „Do latarni morskiej, której światło wypływa z jej wnętrza, a wicher i burza szalejąca poza nią nie są w stanie go przyćmić”¹⁶. Mędrca charakteryzuje dobroć, bo wie, że zło zawsze działa na szkodę wszystkich, bez względu na to, kto je czyni i z jakimi intencjami. Mądrość ludowa głosi: „Czterech rzeczy nie pragnie mędrce: gwałcić losu, pytać o radę wrogów, zmieniać prawdy, zadowalać wszystkich ludzi”¹⁷. Z kolei Kon-

¹¹ J. Kochanowski, *Treny*, Warszawa 1996, s. 14.

¹² S. Bednarek, J. Jastrzębski, M. Kocur, *Jak żyć? 265 sposobów na życie*, Warszawa 1999, s. 333.

¹³ S. Swieżawski, *Dzieje filozofii XV wieku*, t. 2, Warszawa 1974, s. 76.

¹⁴ K. Kania, *Najpełniejsze godziny*, Warszawa 1986, s. 152.

¹⁵ B. Markiewicz, *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów*, Warszawa 1987, s. 22.

¹⁶ Plotyn, *Eneady. Porfiriusz o życiu Plotyna i układzie jego ksiąg*, Księga czwarta, Warszawa 1959, s. 8.

¹⁷ *Mądrość świata. Złota księga aforyzmów*, zebrała A. Różanek, Wrocław 1995, s. 54.

fucjusz uważa, że „serce mędrca jak lustro, powinno odbijać wszystkie przedmioty, nie brudząc się o nie”¹⁸.

Czym wobec tego różni się mędrzec od innych ludzi? Otóż tym, że choć próżność i zarozumialstwo są cechami ludzi normalnych, to człowiek mądry potrafi je ukryć i traktować z uśmiechem czy autoironią¹⁹. Dlatego, aby odkryć mądrość, nieraz trzeba doświadczyć wielu cierpień i krzywd.

Zastanawiając się nad pojęciem mądrości, przywołajmy opowiadanie Bruno Ferrero o młodym Indianinie i wężu grzechotniku. Grzechotnik prosił o zniesienie go z wysokiej góry w dolinę, gdzie mógł przeżyć. Indianin na początku w ogóle nie chciał przystać na prośbę groźnego węża, ale potem, gdy wąż obiecał mu, że go nie ukąsi i nie zrobi nic złego, zgodził się go zabrać. Wziął ostrożnie węża i zniósł go do doliny. Jednak gdy młody Indianin położył węża na ziemi, wtedy grzechotnik ukąsił go. Przecież obiecałeś! – zawołał Indianin do węża, lecz ten mu odpowiedział: Wiedziałeś, co ryzykujesz, biorąc mnie ze sobą²⁰.

Może więc mądrość zawiera się w tym, by zdawać sobie sprawę z konsekwencji i rezultatów wynikających z podejmowanych czynów.

Zgłębiając pojęcie mądrości, pytamy: Czym jest mądrość i jak należy ją określić?²¹

A. Świderkówna pojęciem mądrości określa zdolność wrodzoną lub nabytą, pozwalającą dobrze kierować swoim życiem, pomagającą zapewnić sobie pomyślność, powodzenie, a nawet szczęście. Zauważa też, że

mądrość jest również zdolnością wykonywania dobrze swojego zawodu. Jest owocem doświadczenia osobistego, uważnej obserwacji zarówno zachowań ludzi i zwierząt oraz praw, jakimi rządzi się przyroda. Służy człowiekowi, jego praktycznemu powodzeniu we wszystkich dziedzinach życia.

Zwracając uwagę na społeczne aspekty życia, stwierdza: „Mądrość nie istnieje bowiem sama dla siebie. Jest sztuką życia z drugim”²².

Bardzo zbliżone rozumienie pojęcia mądrości znajdziemy także u Bocheńskiego. W swoim *Podręczniku mądrości tego świata*, opartym – jak sam autor zaznacza – na źródłach starogreckich (Arystoteles, Epikur), stwierdza, że „mądry człowiek działa tak, aby zapewnić sobie długie i dobre życie”, sama zaś mądrość jest „technologią dobrego życia”²³.

¹⁸ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1991, s. 371.

¹⁹ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984, s. 266.

²⁰ Przywoływane fragmenty zdarzeń/opowiadań pojawiające się w tekście stanowią podstawę realizacji warsztatów edukacyjnych w szkole oraz spotkań dialogowych w domu. Mądrość i roztropność wymagają, aby każdy młody człowiek uczył się kultury i miłości ojczyzny, zachowując owoce twórczości rąk, umysłu i serca.

²¹ Karel Čapek stwierdza: „Spryt jest darem, rozsądek zaletą, a mądrość – cnotą”. *Mądrość świata. Złota księga aforyzmów*, s. 49.

²² A. Świderkówna, *Rozmowy o Biblii*, Warszawa 1994, s. 230.

²³ J. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*, Kraków 1994, s. 21.

Dla innych mądrość obejmuje uczenie się przyrody i natury przez systematyczną obserwację porządku mądrej przyrody, przez wnikanie w jej rytm, którym niekoniecznie być muszą logiczne modele i teorie konstruowane przez naukę²⁴.

Niektórzy twierdzą, że źródłem mądrości jest sam człowiek, który dzięki kontemplacji, doświadczeniu wewnętrznemu oraz wnikliwemu osądowi przejawów rzeczywistości dochodzi po znakach do głębi²⁵. Bywają, co prawda, różne formy mądrości: mądrość życiowa rolnika, uczonego, przedsiębiorcy, polityka i jego współobywateli przyczyniających się do rozwoju i potęgi swojego państwa²⁶. Każdy rodzaj mądrości, czyli mądre postępowanie, jest dyktowany logiką systemu, w którym przebiega. Mądrość naukowa jest słuchaniem dyrektyw zdobytej wiedzy. Mądrość polityczna jest dyktowana logiką systemu, w którym narody działają.

Uważa się nawet, że posiadanie mądrości filozoficznej jest koniecznym warunkiem bycia człowiekiem²⁷. Ktoś kiedyś określił mądrość jako połączenie wiedzy z charakterem²⁸. Czy mądrość jest cechą umysłu, tak jak inteligencja? Może jest odbiciem porządku świata, wiedzą naukową szukającą zależności przyczynowych, wyjaśniającą świat przez prawa? Może być, ale często nie bywa!

Co więc znaczy, że człowiek jest mądry, czy staje się nim, kumulując doświadczenia, czy też zdobywając wiedzę naukową? Aby działać mądrze, nie muszą koniecznie posiadać wiedzę naukową, wystarczy wiedza potoczna czy zdroworozsądkowa, wiedza praktyczna. Potrzeba więc wyobraźni, intuicji i możliwości wczuwania się w sytuację, postawę i reakcje innych ludzi, przejawów opanowania, spokoju i rozważności²⁹. Filozofia twierdzi, że mądrość jest ważniejsza niż wiedza³⁰.

W bajce *Mysz i kot* czytamy o myszy, która po zjedzeniu książki mniemała, że posiadała całą wiedzę. Pewna siebie, że dzięki zjedzonej książce jest niezwykle mądra, chciała nawrócić kota. „Kot jej słuchał, płakał, a gdy się udobruchał, ona wysunęła się z dziury i wnet kot ją złapał”³¹. Morał wskazuje, że mądrości nie można pozyskać przez samo tylko czytanie ksiąg, ale potrzeba czegoś więcej.

Dotykamy tu wiedzy połączonej z umiejętnością wglądu do wnętrza i poznawania ludzi i rzeczy takimi, jakimi są. To dzięki zdolności przeniknięcia do zakamarków ludzkiego serca i właściwemu stosowaniu wiedzy w sprawach moralnych i duchowych uczymy się rozwiązywania trudnych sytuacji i nadajemy właściwy kierunek stosunkom międzyludzkim. W sukurs przychodzi nam ład

²⁴ J. Szczepański, dz. cyt., s. 257–258.

²⁵ K. Kania, dz. cyt., s. 152.

²⁶ J. Szczepański, dz. cyt., s. 258.

²⁷ S. Świeżawski, dz. cyt., t. 2, s. 254.

²⁸ J. Kania, dz. cyt., s. 152.

²⁹ J. Szczepański, dz. cyt., s. 256.

³⁰ S. Świeżawski, dz. cyt., t. 3, s. 144–145.

³¹ I. Krasicki, *Bajki*, Warszawa 1991, s. 25.

rozumu, który prowadzi do mądrości, czyli całościowego ujęcia rzeczywistości poprzez jej zasady, oraz znajomość słusznych norm postępowania, umiejętność rozróżnienia dobra i zła, piękna i brzydoty, wyrażających się w myśli i w czynie³². Jednak to rozum jest źródłem tego, że się dobrze myśli i pięknie postanawia, że się dobrze i celnie mówi, i wreszcie, że się robi, co trzeba³³.

Hasłem obowiązującym jest poznawać i działać. Tym bardziej, że wiedza naukowa w swym triumfalnym pochodzie obiecuje otworzyć drzwi do światów będących ongiś przedmiotem snów. Czy twórczość naukowo-techniczna przedstawia się jako czynnik doskonalący bytowo osobę ludzką, czy też jako czynnik deformujący ją duchowo?

Wiedzy i nauce wciąż towarzyszą pokusy i zagrożenia: pokusa próżności i pychy, totalitaryzmu naukowo-technicznego, pokusa podporządkowania się wymogom władzy politycznej, pokusa kultu ilości i siły, użycia techniki jako sposobu uniknięcia konfrontacji z naszym własnym niepokojem duchowym, pokusa wyłączenia i ześlizgnięcia się w skrajność – w kult poznania wyłącznie przez naukę, z odrzuceniem innych dróg. Może więc człowiek, używając dóbr, powinien uważać rzeczy zewnętrzne, które posiada, za wspólne w tym znaczeniu, by nie tylko jemu, ale i innym przyniosły pożytek³⁴.

Metoda badań, którą posługują się dyscypliny naukowe, przyjmowana jest jeszcze nazbyt często za najwyższą i jedyną regułę poszukiwania całej prawdy. Z tendencji tej płynie niebezpieczeństwo, iż człowiek zbyt ufny w dzisiejsze wynalazki uważa, że sam sobie wystarczy, i przestaje poszukiwać rzeczy wyższych³⁵. Dlatego nie dziwi stwierdzenie, że mądrość zajmuje nieporównanie wyższe miejsce od nauki³⁶.

Trzeba przyznać, że życie ludzkie jest słabe i krótkotrwałe, połączone z wieloma nieszczęściami, dlatego ani rozkosze ciała, ani pieniądze nie są w stanie uszczęśliwić człowieka, lecz prawość i wszechstronna mądrość³⁷.

Już greccy mędrcy okresu przedfilozoficznego uczyli, aby wybierać mądrość za towarzyszkę życia jako dobro najpewniejsze³⁸. Przez stulecia głoszono, że istnieje mądrość teoretyczna, nieomylna, nieśmiertelna, określona również jako boska, oraz mądrość praktyczna, którą można nazwać światową mądrością życia. Pierwszą Grecy określali *sofia*, drugą – kojarzoną z roztropnością – nazywali *phronesis*³⁹.

³² Patrz A. Podsiad, Z. Więckowski, *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 1983, s. 2–7.

³³ Cyt. za A. Krokiewicz, *Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, Warszawa 1960, s. 31. Zob. też: *Moralność Homera i etyka Hezjoda*, Warszawa 1959, s. 48–49, 69–70 oraz poświęcony Demokrytowi rozdział w *Zarysie filozofii greckiej*, Warszawa 1971.

³⁴ Jan Paweł II, *Centesimus Annus*, Wrocław 1995, s. 62.

³⁵ K. Kania, dz. cyt., s. 145.

³⁶ S. Świeżawski, dz. cyt., t. 2, s. 74–75.

³⁷ J. Kowalski, *Starożytni o sensie życia*, Warszawa 1988, s. 189.

³⁸ J. Szczepański, dz. cyt., s. 255.

³⁹ T. Gadacz, *O mądrości i głupocie*, Kraków 1995, s. 34.

„Sofia” to wiedza najwyższa, pierwsza ze wszystkich cnót i najlepsza ze wszystkich dóbr. To doskonały, do najwyższego stanu doprowadzony rozum, dobro samo w sobie, wiedza nieśmiertelna, nieomylna. Dzięki niej możemy badać to, co bezwzględne, odwieczne, służące poznawaniu prawdy i do niej prowadzące. To w nią wpisana jest potrzeba osiągnięcia szczęścia i cnoty, uczenie dobrego życia oraz poznania samego siebie⁴⁰.

Pojęcie mądrości zawiera zarówno tzw. (1) wiedzę faktualną oraz (2) wiedzę proceduralną, jak i (3) świadomość kontekstu życiowego w dynamicznej, ciągłej perspektywie (jednostka zdaje sobie sprawę z wszelkich uwikłań i komplikacji możliwych w życiu), (4) względność (relatywizm, elastyczność) zasad rządzących jednostką i społecznością oraz (5) niepewność, wyrażającą względne niezdecydowanie i nieprzewidywalność życia. Mądrość odnosi się do fundamentalnych spraw życia, tego, co w nim ważne, lecz niepewne; dotyczy szczególnie wiedzy i zdolności wydawania sądów na temat biegu ludzkiego życia, jego przemian, uwarunkowań oraz sensu⁴¹.

Stanowi cechę czystej indywidualności w dążeniu do pełni⁴². Prowadzi do miłości, bo i z niej się rodzi. Choć człowiek mądry to jeszcze nie to samo, co miłujący⁴³. Stwierdza się, że ból jest ojcem mądrości, a miłość jej matką. Lecz bardzo często ranimy innych, ponieważ nie umiemy mądrze kochać⁴⁴.

Mimo że mądrość nie daje chleba, bogactwa, powodzenia, to jednak jest ona najgłębszym sensem naszego życia. Pozwala dokonywać trafnej oceny i rozwiązywać praktyczne problemy życiowe, a zarazem wskazuje na zdolność myślenia w sposób głęboki, wielostronny i przewidujący. Jest to więc trafne zachowanie się w takich przypadkach, które mają najbardziej niepowtarzalny indywidualny charakter. Dlatego też wiedza sprzyjająca mądrości musi wykraczać poza znajomość najbardziej standardowych sytuacji życiowych oraz ogólnych prawidłowości. Człowiek mądry działa rozważnie, czyli bada sprawę i przewiduje skutki, zanim podejmie decyzję. Ponadto, od ludzi mądrych zwykle oczekuje się odpowiedzi na wiele dręczących pytań. Oto niektóre z nich: Jak żyć godziwie? Co czynić, gdy los przestał być przychylny, a ludzie są źli? Jaką podjąć decyzję, gdy każde rozwiązanie naraża na krzywdę kogoś bliskiego? Do czego dążyć? Co uznać za najważniejsze, a co tylko za ważne? Jak dawać sobie radę w samotności? Jak przestać się bać śmierci i cierpienia?

⁴⁰ „W wyobraźni starożytnych mędrcom był przede wszystkim ten, kto kontemplował rozgwieżdżone niebo i odczuwał głębokie przekonanie o porządku i racjonalności wszechświata. W znaczeniu bardziej nowoczesnym mędrcom jest człowiek utrzymujący harmonię z ludzkością, kto w sprawach ludzkich posiada zrozumienie, chociaż sam wszystkiego nie przeżył. Mądrość to, w znaczeniu antycznym, intuicyjna znajomość praw świata, a w sensie nowoczesnym rozumienie problemów innych ludzi”. J. Didier, *Słownik filozofii*, Katowice 1995, s. 227.

⁴¹ P.B. Baltes, H.J. Smith, *Towards the Psychology of Wisdom and its Ontogenesis*, [w:] R.J. Stenberg (ed.), *Wisdom: Its Nature, Origins and Development*, New York 1990, s. 87–120.

⁴² J. Twardowski, *Pewność niepewności, czyli aforyzmy Jana Twardowskiego*, Warszawa 1999, s. 195.

⁴³ K. Kania, dz. cyt., s. 152.

⁴⁴ A. Iwanowska, *Elementarz Księdza Twardowskiego*, Warszawa 2000, s. 134.

Stwierdza się, że do panowania nad przyrodą potrzebny jest człowiekowi rozum, natomiast do kierowania własnym życiem potrzebna mu jest mądrość⁴⁵ jako sposób bycia. Mądrość to, w znaczeniu antycznym, intuicyjna znajomość praw świata, a w sensie nowoczesnym rozumienie problemów innych ludzi. Chociaż zawiera w sobie rys praktyczny, jest czymś zupełnie innym niż zaradność i spryt. Jest postawą refleksyjną i etycznie dodatnią. Jest więc wiedzą i cnotą, która jednoczy poznanie teoretyczne z realizacją ideału praktycznego. Potocznie mądrość to pojęcie moralne, oznaczające równowagę osobowości, roztropność albo umiarkowanie w zaspokajaniu pragnień. W tym znaczeniu mądrość przeciwna jest namiętności oraz głupocie. Ma podobny zakres znaczeniowy, co rozważa⁴⁶.

Słowo „mądrość” oznacza: *philêōō*- kocham, lubię; *sofija* to mądrość. Stąd rozumienie dosłowne sprowadza się do poszukiwania i miłowania mądrości. Nie chodzi więc tylko o zdobywanie wiedzy, ale bardziej o rozumienie tego, co przeczuwamy, bądź tego, co wydaje się nam, że wiemy⁴⁷.

Słownik języka polskiego podaje, iż mądrość to

(1) wiedza nabyta przez naukę lub doświadczenie; umiejętność jej wykorzystania, zastosowania; rozumienie świata i ludzi, wiedza o nich; rozum, rozsądek, bądź (2) umiejętność szybkiego orientowania się; spryt, przebiegłość, przemyślność⁴⁸.

Mądrość możemy nabywać, zdobywać, czerpać, osiąść. Z powyższymi określeniami łączą się takie pojęcia, jak: mędrzec, mądry, mądrze, mądrzenie.

W ikonografiach mądrość przedstawiana jest jako człowiek o trzech twarzach: jedna z nich zwrócona jest w przeszłość, druga patrzy w teraźniejszość, a trzecia – w przyszłość. Zgodnie z tą symboliką człowiek mądry postępuje godnie – tak, żeby nie musiał wstydzić się swego zachowania także w przyszłości.

Obok strony teoretycznej mądrość ma także aspekt praktyczny, moralny. Mądrość praktyczna jest znajomością dobra i zarazem postępowania według tej wiedzy. W konkretnych zaleceniach starożytnych mądrość łączy się ściśle ze sprawiedliwością, miłością, prawością, roztropnością i męstwem. Jest więc umiejętnością zdobytą w postaci zdrowego sądu, przezorności, rozumu i rozsądku. Jest zrozumieniem prawd o świecie, głębokim wejrzeniem w rzeczywistość, poznanie jej pierwszych przyczyn i ostatecznych celów. To pewien styl bycia, umiejętność połączenia wiedzy naukowej ze zdrowym rozsądkiem, to cecha umysłu, charakteru i inteligencji, która pozwala być dobrym człowiekiem poprzez panowanie nad swymi popędami i namiętnościami. Jest to więc umiejętność życia dająca najwięcej pożytku i zadowolenia. Stanowi głębokie wejrzenie w rzeczywistość, poznanie jej pierwszych przyczyn i ostatecznych celów.

⁴⁵ Seneka, *Listy moralne do Lucylusza*, Warszawa 1961, s. 5.

⁴⁶ J. Didier, *Słownik filozofii*, s. 227.

⁴⁷ G. Wodziński, *Filozofia jako sztuka myślenia. Zachęta dla licealistów*, Warszawa 1993, s. 38–39.

⁴⁸ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2, Warszawa 1979, s. 129.

Mędrcy, których wg starych zapisów było siedmiu, formułowali przepisy i refleksje etyczne dotyczące tego, jak postępować, by nie dezorganizować ustroju społecznego, sobie korzyść przynieść, a innym krzywdy nie zrobić. Zalecano więc, by od młodości obierać mądrość za towarzyszkę życia, ponieważ z wszystkich dóbr ona najważniejsza i nieśmiertelna⁴⁹.

Kleobulos z Lindos powiedział: „Najlepsze jest umiarkowanie”, Chilon z Lacedemonu: „Znaj siebie samego”, Periander z Koryntu: „Panuj nad gniewem”, Pittakos z Mityleny: „Wszystko w miarę”, Solon z Aten: „Patrz na koniec życia” (osoby, którą oceniasz), Bias z Prieny: „Ludzie przeważnie są źli”, a Tales z Miletu: „Nie rącz za nikogo”⁵⁰.

W konkretnych zaleceniach starożytnych mądrość łączy się ściśle ze sprawiedliwością, miłością, prawością, roztropnością i męstwem. Jest więc umiejętnością stosowną – w postaci zdrowego sądu, przezorności, rozumu i rozsądku⁵¹. Ponadto stanowi pogląd na istotne przyczyny, motywy i warunki ludzkiego postępowania⁵². Miguel Unamuno idzie dalej, stwierdzając, iż mądrość jest raczej „poezją” i stanowi zdolność do pełnej świadomości afirmującej człowieka⁵³.

W *Metafizyce* Arystoteles sformułował sześć cech prawdziwej mądrości. Po pierwsze, mądrość obejmuje całość rzeczywistości. Polega na dotarciu do najbardziej powszechnych mechanizmów, dzięki którym rzeczywistość istnieje. Drugą cechą mądrości jest umiejętność pokonania trudności w poznaniu najgłębszych korzeni rzeczywistości. Trzecią cechą mądrości jest pewność, którą zdobywa się w trudzie uczenia. Po czwarte, mądrość promieniuje na innych. O tyle bowiem ktoś może nauczać innych, o ile sam rozumie, czego chce⁵⁴. Po piątą, mądrości szuka się dla niej samej. Nie ma więc innej przyczyny, dla której ubiegamy się o mądrość, jak tylko ta, żeby być mądrym⁵⁵.

O szóstej i ostatniej cesze mądrości, jaką jest porządek, wspominamy najczęściej, chociaż jest ona przedmiotem największych nieporozumień. Chodzi w niej o porządek w myśleniu, jak i w działaniu, i w ogóle w całej postawie życiowej człowieka. Porządek dynamiczny znaczy nie tylko „porządkować”, ale i „rozkazywać”.

Mądrość jest więc formą wiedzy łączącą refleksyjny namysł z nastawieniem praktycznym. Przedmiotem nastawienia jest stworzenie rozumnej wizji dobrego życia, przy uwzględnieniu charakteru danej osoby i okoliczności, a także ocena sytuacji, w której przychodzi podejmowanie decyzji. Można ją utożsamić ze słusznym sądem, który ocenia skomplikowane sytuacje i wizje dobrego życia

⁴⁹ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa 1983, s. 20–31.

⁵⁰ E. Borowska, *Pojęcie mądrości w kulturze współczesnej*, [w:] *Aksjologiczne dylematy epoki współczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin 1994, s. 162.

⁵¹ Por. *Słownik języka polskiego*, t. 2, s. 129.

⁵² Por. J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Wrocław 1963, s. 230.

⁵³ K.J. Brozi, *Ludzie i kryzys cywilizacji. Szkice antropologiczne*, Lublin 1995, s. 13.

⁵⁴ J. Salij, *Eseje tomistyczne*, Poznań 1995, s. 44.

⁵⁵ Tamże, s. 44.

w kontekście refleksyjnego zastanowienia nad kondycją ludzką⁵⁶. Jest pracowicie zdobywaną dyscypliną umysłu, której rezultatem jest nabyta sprawność do niewydawania sądów, a należycie ukształtowany umysł nigdy nie jest całkowicie pewien swych własnych poglądów, toteż wątplenie jest najwyższą oznaką mądrości⁵⁷.

Istniejąc również w aspekcie praktycznym, dotyczy sfery racjonalnej i jawi się jako dar, dzięki któremu potrafimy odróżnić dobro od zła, w połączeniu z miłością, roztropnością, sprawiedliwością. Człowiek kochający ludzi postępuje zgodnie z zasadami sprawiedliwości, chociaż nie zna kodeksów prawnych. Jego wyczucie sprawiedliwości jest lepsze i trwalsze aniżeli zmienne systemy legislacyjne, naginane do celów politycznych⁵⁸.

Potocznie „mądrość” to pojęcie moralne, oznaczające równowagę osobowości, roztropność albo umiarkowanie w zaspokajaniu pragnień. W świadomości ludowej mądrym jest najczęściej ktoś z bajek lub opowieści rodzinnych. W bajkach i mitach ludzie mądrzy najczęściej są małomówni, mają siwe brody, nie dbały, ascetyczny strój i dziwne zwyczaje; z reguły mieszkają z dala od ludzkich siedzib, parzą zioła, „żyją powietrzem” i udzielają rad.

Celem zobrazowania mądrości życiowej przywołałyśmy sentencje z *Nowej księgi przysłów polskich*: „Ile kto ma cierpliwości, tyle mądrości”, „Doświadczenie mądrym człowieka nie czyni”, „Ostrożność jest matką mądrości”, „Gdzie jest pokora, tam jest i mądrość”, „Wątplenie rodzi pytanie, a to zaś rzeczy poznanie”, „Mądry człowiek sam się nie chwali”, „Dobrocią złego pokonasz”⁵⁹.

Józef Bocheński pisał o dwóch obliczach mądrości. Pierwsze oblicze to: „Marność nad marnościami i wszystko marność. Jest jednak drugie oblicze, nauka o tym, co nam w tym naprawdę smutnym położeniu czynić wypada. Człowiek jest maleńkim, bezsilnym fragmentem świata, istniejącym tylko w ciągu ułamka kosmicznej sekundy, ale ten ułamek to wszystko, czym rozporządzamy. Jak postępować by go nie zmarnować?”⁶⁰. W tym celu sformułował 16 przykazań mądrości. Osiem z nich obejmuje zasady podstawowe, a kolejne osiem odnoszą się do postępowania względem innych. Oto one:

1. Postępuj tak, abyś długo żył i dobrze ci się powodziło.
2. Dbaj przede wszystkim o twoje życie i zdrowie.
3. Używaj życia.
4. Rządź swoim życiem.
5. Bądź roztropny.
6. Zachowaj we wszystkim umiar.
7. Powziętą decyzję wykonaj mocno i wytrwale.
8. Żyj dla twojego dzieła.

⁵⁶ T. Honderich, *Encyklopedia filozofii*, t. 2, Poznań 1999, s. 557.

⁵⁷ E. Gilson, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, Warszawa 1968, s. 91–92.

⁵⁸ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992, s. 136.

⁵⁹ J. Krzyżanowski, *Nowa księga przysłów polskich*, t. 1, Warszawa 1996, s. 448.

⁶⁰ J. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*, Kraków 1992, s. 12.

9. Uważaj twój stosunek do innych ludzi za nadzwyczaj ważny dla twojego życia.
10. Bądź ostrożny w stosunkach z innymi ludźmi.
11. Nie zajmuj się innym człowiekiem, wyjąwszy, gdy on
 - może być ci pożyteczny, albo dla ciebie niebezpieczny, możesz mu pomóc lub
 - jesteś za niego odpowiedzialny.
12. Dawaj innym możliwie mało informacji o sobie.
13. Wyjąwszy, gdy chodzi o przyjaciół i bliskich, unikaj poufałości.
14. Dbaj o życzliwość ludzi.
15. Postępuj tak, abyś był uważany za człowieka, na którym można polegać.
16. Bądź umiarkowanie solidarny z grupą, do której należysz⁶¹.

Pojęcie mądrości zawiera zarówno tzw. (1) wiedzę faktyczną oraz (2) wiedzę proceduralną, jak i (3) świadomość kontekstu życiowego w dynamicznej, ciągłej perspektywie (osoba zdaje sobie sprawę z wszelkich uwikłań i komplikacji możliwych w życiu), (4) względność (relatywizm, elastyczność) zasad rządzących jednostką i społecznością oraz (5) niepewność, wyrażającą niezdeteminowanie i nieprzewidywalność życia⁶².

M. Pisarski przytacza 38 strategii postępowania, jakimi należy się kierować, chcąc mądrze przeżyć życie. Oto one:

1. W swoim postępowaniu kieruj się obiektywnymi zasadami.
2. Postępuj honorowo.
3. Składając obietnice, dotrzyмай ich.
4. Wypełniaj obowiązki.
5. Mów prawdę.
6. Zawsze pomagaj słabszym.
7. Nie zabieraj czegokolwiek, co nie należy do ciebie.
8. Pracuj nad swoją kondycją fizyczną.
9. Dbaj o swoją emocjonalną inteligencję.
10. Pracuj nad swoim charakterem i siłą swojej motywacji.
11. Panuj nad formami wyrażania gniewu.
12. Zawsze szukaj porozumienia i nie odwracaj się od ludzi proponujących ci dialog – rozmawiaj.
13. Nie staraj się wygrywać kosztem czyjejs przegranej.
14. Nigdy nie działaj na niekorzyść innej osoby.
15. W każdej sprawie dąż do powiększania dobra zaangażowanych w nią osób.
16. Nie żałuj swego czasu dla innych.
17. Czas na ciszę, refleksję i relaks znajdź każdego dnia.
18. Kiedy coś zrobiłeś źle lub wyrządziłeś komuś krzywdę, przyznaj się, przeproś i napraw.
19. Kiedy ktoś wyrządził ci krzywdę, wybaczej.
20. Pielęgnuj przyjaźnie i znajomości.
21. Nie przywiązuj nadmiernego znaczenia do pieniędzy, popularności, kariery, modnych strojów. Trzymaj się z dala od modnego życia tanim kosztem.
22. Sprawdzaj, czy przyjemność, którą wybierasz, jest zgodna z zasadami.
23. Nie oddawaj się przyjemnościom niekontrolowanym przez sumienie.
24. Nie dąż do natychmiastowego spełnienia zachcianek.

⁶¹ Tamże, s. 14–66.

⁶² Patrz: P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka*, Kraków 2000, s. 20.

25. Stawiaj sobie wysokie wymagania i nie rezygnuj w obliczu trudności.
26. Nie porównuj się z innymi. Trzeźwo oceniaj swoje możliwości i stale podnoś ich poziom.
27. Nie ulegaj zniechęceniu, frustracjom i poczuciu bezsensu życia.
28. Nie zdręczaj się poczuciem winy z powodów własnych niepowodzeń, błędów i grzechów.
29. Twoje czyny świadczą o tobie, a nie to, co mówisz i myślisz, dlatego solidnie pilnuj swoich działań i dbaj o metody, które stosujesz.
30. Stawiaj sobie cele i dąż do ich osiągnięcia.
31. Cel nie uświęca środków.
32. Nie potępiaj ludzi. Ludziom dwulicowym, krętaczom współczuj i staraj się zrozumieć, dlaczego tak postępują.
33. Wykonuj rzeczy ważne przed pilnymi i nie pozwól, żeby sprawy ważne, przez zaniebdywanie, stawały się pilne.
34. Jeżeli jesteś pewny, broń swego zdania, nawet gdy ktoś „silniejszy” myśli inaczej.
35. Dąż do zawodowego profesjonalizmu.
36. Na drodze do wielkich spraw dbaj o drobiazgi.
37. Dbaj o własną kulturę, klasę i styl.
38. Miej zdrowe poczucie humoru. Ucz się żartować z samego siebie⁶³.

Celem mądrości jest zapewnienie człowiekowi prawdziwego szczęścia albo – przynajmniej – istotne przyczynienie się do niego. Co prawda mądrość nie gwarantuje szczęśliwego obrotu każdej sprawy, nie zapewnia powodzenia życiowego, nie zawsze chroni od cierpienia. Ratuje jednak od kapitulacji i załamania się wobec trudności, od przegrania życia. Jest głębokim wejrzaniem w rzeczywistość, poznaniem jej pierwszych przyczyn i ostatecznych celów jako rozumienie prawdy, która skłania wolę do działania.

W czasach bardziej nam współczesnych następowały szybkie zmiany podważające pozycję starca jako mędrca, aż do efektu „szoku przyszłości”⁶⁴. Polega on na tym, że tempo zmian warunków życia, wymuszone technologią społeczeństw postindustrialnych, powoduje, iż coraz więcej ludzi nie nadąża. Stają się oni bezradni w banalnych sytuacjach życiowych.

Z pewnością przesadą byłoby sprowadzanie mądrości do zaradności w środowisku charakteryzującym się ogromnym tempem zmian technologii, zalewem informacji czy permanentną migracją jednostek, uniemożliwiającą długotrwałe więzi. Pozostają bowiem uniwersalne problemy życia związane z nagłą chorobą czy wypadkiem i innymi losowymi zdarzeniami – z pojawianiem się życia i śmiercią. W takich sytuacjach lepiej dają sobie radę ludzie o znacznym doświadczeniu życiowym, a szukać ich można w najróżniejszych strefach społecznego labiryntu, wśród wykształconych i niewykształconych. Znaleźć ich można wśród osób cechujących się specyficznym życiowym doświadczeniem⁶⁵ zdoby-

⁶³ M. Pisarski, *Strategie postępowania w sytuacjach konfliktowych*, „Wychowawca” 1998, nr 3, s. 2–22.

⁶⁴ Por. A. Toffler, *Szok przyszłości*, Warszawa 1975.

⁶⁵ J. Smith, P.B. Baltes, *Wisdom – Related Knowledge: Age Cohort Differences in Response to Life – planning problems*, „Developmental Psychology” 1990, 23 (3), s. 494–505.

tym w sytuacjach granicznych (egzystencjalnych), definiowanych jako sytuacje: (1) cierpienia, (2) śmierci, (3) walki, (4) zdarzenia losowego czy (5) winy⁶⁶.

2. Prudencjologia

Nauka mądrości życia a spotkania dialogowe w egzystencji ludzkiej

Stwierdza się, że należymy do czasu, który ma wielu uczonych, ale mniej mędrców, triumfu nauki i głodu mądrości, lecz wiedza rozproszona w naukach szczegółowych domaga się syntezy. Nauka, mądrość⁶⁷ oraz wiara uczonego nie są rywalkami i apriorycznie nie można ich postrzegać opozycyjnie ani tym bardziej alternatywnie. Wiara uczonego jest inspiracją do głoszenia i wyznawania prawdy. Nauka jest prawdziwa, gdy prowadzi do mądrości. Lot ze złamanym skrzydłem („Wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy”⁶⁸) bywa krótki i prowadzi donikąd.

Warto podkreślić, że nauka nie jest jedyną dziedziną aktywności umysłowej człowieka. W naszej tradycji religijna wiara opiera się na ufności, którą pokładamy w nieziennej Najwyższej Istocie. Jej niezmienność w przemijaniu dni jest gwarancją przyszłości. Czujemy, że mimo ciągłego przepływu zmiennych zdarzeń, świat ma jakieś niezienne podłoże, którego ogólne cechy pozostają takie same. Wierzą w to również fizycy i matematycy⁶⁹.

⁶⁶ A. Maercker, *Wisdom – Related Knowledge in the Context of Existential Dilemma*. Plakat zaprezentowany na warsztatach „Issues of Life-Span Development”, Schloss Ringberg, Germany 1992, March 22–26.

⁶⁷ Nauka służy rozeznaniu kształtów dobra i zła. Dlatego do dobra trzeba systematycznie dążyć i uczyć się je rozpoznawać. Sokrates utrzymywał, że czynienie dobra i mądrość to dwa oblicza tego samego. Niewykluczone, że przytępienie wzroku w ocenie dobra jest ceną, jaką płacimy za wolność woli. Gdybyśmy byli w stanie dostrzegać DOBRO w całym jego ontologicznym blasku, nasza wola nie byłaby zdolna ani o milimetr zboczyć z drogi prowadzącej ku niemu. Wiedza jest dobrem i zdobywając ją, stajemy się lepsi, ponieważ oświeca tego, kto ją zdobywa. Przystawanie ze światłem przede wszystkim wzbogaca i daje posmak pięknej – choć często trudnej – przygody. Patrz M. Heller, *Jak być uczonym*, wybór i opracowanie M. Szczerbińska-Polak, Kraków 2009, s. 9–13.

⁶⁸ Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”* 14.09.1998 (pierwsze zdanie dokumentu).

⁶⁹ Profesor matematyki Ennio de Giorgi stwierdza, że Biblia może rzucić nowe światło na pracę naukową. Nie możemy osiąść wszelkiej wiedzy nagromadzonej przez ludzkość w ciągu stuleci, ani też określić i rozwiązać największych problemów dziś jeszcze nierozstrzygniętych. Sytuacja ta przypomina położenie Salomona opisane w Biblii oraz modlitwę, w której prosi on Pana o dar mądrości: Panie Boże mój, Tyś ustanowił królem Twego sługę, w miejsce Dawida, mego ojca, a ja jestem bardzo młody. Brak mi doświadczenia... (1 Krl 3, 7). Mądrość jako dobro wspólne ludzkości winna być zachętą do dialogu, współpracy i ufego przekazywania wiedzy. W tym przypadku Biblia potwierdza nasze słowa, dając ludzkiej wspólnotie radosny obraz mądrości: „Mądrość zbudowała sobie dom i wyciosała siedem kolumn, nabiła zwierząt, namieszała winą i stół zastawiła. Służące wysłała, by wołały z wyżynnych miejsc miasta” (Prz 9).

Obie, nauka i mądrość, są konieczne, choć nie są tym samym. Mądrość od wiedzy różni się głównie tym, że ona nie tylko wie, ale również wie, po co wie i co zrobić z tym, co wie. Mądrość jest „z natury” od wiedzy pokorniejsza – widzi dalej i dlatego wie, iż wie niewiele, fragmentarycznie, w półmroku. Ale mądrość wyrasta z rozumności, przybierając kształt nauki: *scientia fidei*.

Na marginesie podkreślmy: pedagogii osoby nie wolno traktować wyłącznie jako nauki, gdyż winna zawsze pozostać mądrością (*scientia sui generis*) – graniczną dyscypliną racjonalności⁷⁰.

Pytając o mądrość, „dotykamy” pamięci autobiograficznej osób, które raczej „wiedzą, że” coś się zdarzyło wtedy i wtedy, albo że jakieś działanie wyniesione z przeszłości jako pamięć i doświadczenie doprowadziło do określonego wyniku.

Marzena Miśkowiec, pytając o mądrość osób znaczących, na Podhalu otrzymała następujące odpowiedzi:

„Mądrość to wiedza czerpana z otaczającego nas świata (Zofia O., lat 53, nauczycielka, Stare Bystre); „Mądrość to pojęcie bardzo trudne do zdefiniowania, to coś się czuje i wie od dziecka, to wiedza, którą przekazują nam starsi, doświadczeni ludzie” (Franciszek O., lat 75, twórca ludowy, Stare Bystre); „Mądrość to to, co stanowi cel ludzkiego dążenia do doskonałości” (Mariola K., lat 40, sołtys, Biały Dunajec); „Mądrość to takie postępowanie, które powoduje, że nie czynimy ludziom oraz sobie krzywdy, to dobro, pożytek i szczęście” (Zofia G., lat 42, pracownica GOK w Białym Dunajcu)⁷¹.

Może więc mądrość dotyczy połączenia wiedzy i inteligencji, znajomości i rozumienia świata i ludzi, doświadczenia, które pozwalają nam radzić sobie w różnych sytuacjach.

Z powyższego wynika pytanie: Czy mądrość jest tylko cechą umysłu nabytą wraz z wykształceniem oraz kombinacją cech psychiki i inteligencji? Warto tu wspomnieć o niekorzystnych konsekwencjach pragnienia wiedzy dotyczącej dobra i zła u pierwszych rodziców. Historia wypędzenia Adama i Ewy z raju po spożyciu jabłka z drzewa wiadomości dobrego i złego wskazuje na niebezpieczeństwo związane z niepohamowanym dążeniem do coraz większej wiedzy. Czy istnieją więc granice poszukiwania wiedzy? Czy każdy problem jest wart rozwiązania? Niewątpliwie, aby działać mądrze, trzeba mieć wiedzę adekwatną do danej sytuacji, wyobraźnię, intuicję oraz możliwość wczuwania się w postawy i relacje innych, ale i opanowanie, spokój, rozwagę wiążącą trzeźwość⁷². Bardzo często za właściwości, które towarzyszą mądrości, uważa się cechy moralne człowieka: roztropność, szlachetność, skromność, uczciwość, prawość, prostotę, życzliwość, szczerłość i miłość.

Patrz E. de Giorgi, *Kilka myśli o nauce i mądrości*, [w:] *Uczony i wiara. Wyznania ludzi nauki*, red. J. Delumeau, przeł. J. Grosfeld, Warszawa 1998, s. 48.

⁷⁰ T. Węclawski, *Uniwersytet i wyzwania fundamentalne*, „Znak” 2000, nr 2 (537), s. 66.

⁷¹ M. Miśkowiec, *Zasady i treści życia rodzinnego zawarte w tradycji, kulturze i mądrości ludowej na Podhalu*, Cieszyn 2001, s. 235–236. Niepublikowana praca magisterska.

⁷² J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1988, s. 202–204.

W znaczeniu najbardziej rozpowszechnionym i zarazem pierwotnym mądrość oznacza umiejętność życia według pojęć danej kultury, w zgodzie ze społeczeństwem i obowiązującymi w nim zasadami etycznymi. Tak rozumiana mądrość jest czymś różnym od uczoności, nie wynika z sumy wiadomości, lecz jest umiejętnością widzenia sensu życia i jego różnych przejawów oraz właściwej oceny zdarzeń.

W języku potocznym słyszy się czasem określenie: „To człowiek inteligentny, ale niemądry” i w stwierdzeniu takim zawiera się intuicja mądrości, która dotyczy życia i oceny postępowania.

Umiejętność życia mądrego, zgodnego z własną i otaczającą naturą, z możliwościami i potrzebami, z oczekiwaniami własnymi oraz otoczenia, z realiami otaczającej rzeczywistości to odwieczny ideał, do którego wciąż usilnie staramy się zbliżyć, a który jedynie tylko w jakiejś niewielkiej cząsteczce udaje się nam zrealizować w życiu indywidualnym i zbiorowym.

Poszukiwania w tym zakresie naukowe i protonaukowe lub też nawet paranaukowe są uzasadnionym oraz nie pozbawionym szansy na powodzenie dążeniem do rozwiązywania tego odwiecznego problemu. Głód wiedzy o życiu mądrym i dobrym, wiecznie niezaspokojony, nieustannie nurtujący ludzkość, jest siłą napędową naszych wszystkich dążeń, również w obrębie nauki, sztuki i literatury.

Istnieje uzasadniona potrzeba oraz możliwość wyodrębnienia dyscypliny naukowej zajmującej się problematyką mądrości tego świata, która stanowi podstawę powodzenia życiowego oraz skuteczności naszych indywidualnych i zbiorowych zachowań będących wyrazem życiowej aktywności. Umownie nazwijmy ją prudencjologią, od łacińskiego *prudencia* – czyli mądrość. Za prekursora prudencjologii należy uznać Józefa M. Bocheńskiego (1902–1995), który w jednej ze swych licznych publikacji stworzył taką oto wizję: Mądrość jest, albo mogłaby być, nauką. W rzeczywistości nauką jest o tyle, że pozostawiono ją jak dotąd przeważnie prorokom lub literatom. Istnieje co prawda sporo dyscyplin naukowych względnie do naukowych podobnych, w których znajdujemy tu i ówdzie twierdzenia odpowiadające nakazom mądrości, na przykład prakseologia, psychotechnika, socjotechnika, teoria administracji, teoria decyzji, technologia reklamy i inne, ale one wszystkie zawierają tylko fragment tego, co powiedzieli na ten temat mędrcy, poeci, prorocy. Zarazem żadna z tych dziedzin nie rozpatruje nakazów z punktu widzenia naczelnej zasady mądrości⁷³.

Prudencjologia obecnie zajmuje się jedynie cząstkowo i jak gdyby „przy okazji” twierdzeniami odpowiadającymi nakazom mądrości. Również medycyna i pedagogia należą do ich grona, ponieważ obie dziedziny są szczególnie ukierunkowane na zajmowanie się upowszechnianiem twierdzeń odpowiadających nakazom życiowej mądrości człowieka.

⁷³ J. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*, Kraków 1994, s. 108–109.

Potrzeba poszukiwań sposobu na życie mądre i dobre na podstawie prudencjologii wynika również z nasilającej się współczesnej tendencji do mnożenia się zakłóceń w sferze aktywności psychicznej i społecznej jednostek i zbiorowości ludzkich; skutki tych zakłóceń są coraz bardziej dokuczliwe i niebezpieczne.

Przedmiot badań prudencjologii koncentruje się na zagadnieniach należących do kręgu tych spraw ludzkich, które decydują o jakości naszego indywidualnego oraz zbiorowego życia zgodnie z nakazami życiowej mądrości. Ich klasyfikacja, oparta na jedynie ogólnie zarysowanej problematyce, obejmuje:

- a) treści oraz konstrukcję logiczną nakazów mądrości życiowej, ich zasadność oraz skuteczność i przydatność dla praktyki;
- b) związki oraz zależności pomiędzy prudencjologią a innymi naukami, a przede wszystkim medycyną, pedagogiką, psychologią oraz socjologią;
- c) istotę oraz znaczenie uwarunkowań pomiędzy nakazami i wskazaniem życia a regułami moralności, etyki i prawa, a także występujące znamiona tożsamości lub odrębności;
- d) istotę i znaczenie relacji pomiędzy praktyczną postawą racjonalną (prudencjologiczną) oraz postawę idealną (moralną i prawną);
- e) sposób na („technologię”) życia mądrego i dobrego ze szczególnym uwzględnieniem sposobów przeciwdziałania i zapobiegania błędom aktywności psychospołecznej oraz przewidywanie przyszłych wydarzeń i ich następstw;
- f) praktyczne znaczenie oraz postawę prudencjologiczną w zestawieniu z realiami naszego życia, oraz
- g) zbiór wskazań i nakazów życia mądrego oraz dobrego.

Celem naukowym badań prudencjologicznych jest teoretyczne i empiryczne ustalenie i uzasadnienie oraz życiowe zweryfikowanie prawideł mądrego i dobrego życia, celem praktycznym natomiast – ulepszanie sposobów działania na rzecz życia długiego, obfitującego w sukcesy i powodzenie. W znaczeniu psychopedagogicznym cel praktyczny badań dotyczy sposobów zapobiegania i przeciwdziałania stresom oraz frustracji poprzez zwiększanie odporności ludzkiej na wielorakie niekorzystne oddziaływania z zewnątrz.

Prudencjologia jako nauka o mądrości tego świata w swych poszukiwaniach skutecznych sposobów regulowania rytmu życia zajmuje się rozwiązywaniem problemów życiowej mądrości w relacji: człowiek–inni ludzie–cywilizacja. Jej wartość obrazuje Biblia, stwierdzając:

Mądrość – skarb najcenniejszy [...] Umiłowałem ją nad zdrowie i piękność i wolałem mieć ją aniżeli światło, bo nie zna snu blask od niej bijący. a przyszły mi wraz z nią wszystkie dobra i niezliczone bogactwa w jej ręku (Mdr, 7, 8–12).

Wielu pyta: Czy i jakie istnieją predyspozycje uzdalniające do zdobywania mądrości? W Talmudzie czytamy: „Wiele nauczyłem się od moich mistrzów, jeszcze więcej od moich towarzyszy, ale najwięcej od moich uczniów”⁷⁴. W innym miejscu czytamy:

⁷⁴ *Z mądrości Talmudu*, wybór, przekład i opracowanie S. Datner i A. Kamińska, Warszawa 1988, s. 100.

Cztery bywają rodzaje tych, którzy siedzą przed mędrkami: gąbka i lejek, filtr i sito. Gąbka, bo nasiąka wszystkim. Lejek, bo co weń wleją, to wychodzi. Filtr, bo przepuszcza wino, a zostawia osad. A sito, bo odsiewa grubą mąkę, a zostawia najprzedniejszą⁷⁵.

Wychowanie do mądrości to odwaga bycia wolnym, czynienie tego, co uznajemy za słuszne, gdyż „z prawdziwą mądrością mamy do czynienia wówczas, gdy odkryta przez rozum prawda «zniewala» do działania wolę”⁷⁶.

Często słyszymy stwierdzenie, że podstawą mądrości jest nauka, zdobywanie wiedzy, która jest określoną formą samoorganizacji doświadczenia, nie będąc w swej praktyce badawczej wrażliwą na jakiegokolwiek zalecenia i normy próbujące dyktować jej sposób postępowania. Możemy stwierdzić, że mądrość w aspekcie ludzkim nikomu jeszcze nie objawiła się we śnie, zanim nie zaczął się jej uczyć⁷⁷. Co więcej, mądrość książkowa nie na wiele się przydaje, jeśli sami nie odnaleźliśmy własnej drogi do niej⁷⁸.

Inspiracją do zdobywania mądrości są przemyślenia, przysłowia oraz tradycja ludowa zakorzeniona w regionalnej kulturze. Posiadają one właściwości alegoryczne, dydaktyczne, trwałe i powszechne wyrażane w obrazie znaczenia dosłownego i przenośnego. Prosta konstrukcja przysłowia ułatwia wyrażanie w zestawionych obok siebie zdaniach szeregu spostrzeżeń dotyczących człowieka i otaczającego świata. Zastanawiając się nad pojęciem mądrości, przytaczamy kilka przysłów, które mogą stać się drogowskazami życia.

„Ile kto ma cierpliwości, tyle mądrości”⁷⁹. „Doświadczenie mądrym człowieka czyni”⁸⁰. „Ostrożność jest matką mądrości”⁸¹. „Gdzie jest pokora, tam też jest i mądrość”⁸². „Szkoda nie tuczy, lecz rozumu uczy”⁸³. „Wątpienie rodzi pytanie, a to zaś rzecz poznania”⁸⁴. „Mądry człowiek sam się nie chwali”⁸⁵. „Dobrocią złego pokonasz”⁸⁶.

Przywołajmy jeszcze kilka powiedzeń górali z Żywca, którzy uważali, że każdy człowiek ma honor i winien zgodnie z nim postępować w każdej sytuacji: „I dziód swój honor mo”, oraz „Tyn długo żyje, kto dobrze żyje”⁸⁷.

W stosunkach międzyludzkich górale opierali się na powiedzeniu: „Groń z groniem się nie zyndzie, a cłowiek s cłowiekiem zawsze”⁸⁸, co oznacza, że tak

⁷⁵ Tamże, s. 103.

⁷⁶ M.J. Kawecki, *Warsztaty samorozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 2, s. 62.

⁷⁷ Cz. i J. Glenskowie, *Myszę, więc jestem*, Warszawa 1993, s. 114.

⁷⁸ L. Szestow, *Apoteoza nieoczywistości*, [w:] T. Gadacz, *Wypisy z ksiąg filozoficznych*, s. 13.

⁷⁹ J. Krzyżanowski, *Nowa księga przysłów polskich*, t. 1, s. 322.

⁸⁰ Tamże, s. 403.

⁸¹ Tamże, t. 2, s. 507.

⁸² Tamże, t. 2, s. 922.

⁸³ Tamże, t. 3, s. 400.

⁸⁴ Tamże, t. 1, s. 629.

⁸⁵ Tamże, t. 1, s. 299.

⁸⁶ Tamże, t. 1, s. 449.

⁸⁷ W. Bułka, *Bojki starego bacy*, cz. 2, Bielsko-Biała 1989, s. 115–116.

⁸⁸ Tamże, s. 115.

powinniśmy żyć, by człowiek miał zawsze odwagę spojrzeć drugiemu w oczy. Przysłowie „Idź prostą drogą, a daleko zondzies”⁸⁹ zwraca uwagę, iż prawość w postępowaniu winna być podstawą ludzkiego życia. Głoszą także pochwałę kraju rodzinnego: „Cudzy kraj kwol, a do swego uciekaj”; „I ptok tam ciongnie, ka się ulongnie”⁹⁰.

Innym powiedzeniem w zachowaniu mądrości życia jest stwierdzenie: „Nie wszystko, co wiesz – mów; co słyszysz – wierz; co widzisz – sądz; co możesz – czyń; co ładne – kochaj, a co złe – nienawidź, jeśli chcesz fortunnie, bogobojnie i przyjemnie przeżyć ten łez padół”.

Uogólniając, możemy powiedzieć, że osoby odznaczające się odpowiedzialną mądrością

- wierzą w swoje zdolności rozwiązywania problemów poprzez wytrwałość,
- kontrolują swoją impulsywność oraz są otwarte na pomysły innych,
- współdziałają z innymi przy rozwiązywaniu problemów poprzez słuchanie i współczucie,
- tolerując niejednoznaczność i złożoność, sumiennie podchodzą do problemów z różnych perspektyw,
- uprzednie doświadczenia wiążą z aktualnymi oraz są otwarte na inne rozwiązania i dowody, które zaprzeczają dominującym punktom widzenia,
- stawiają pytania: „co by było, gdyby”, kwestionując założenia, bawiąc się przesłankami,
- są zdolne do przenoszenia pomysłów, umiejętności z jednej sytuacji na drugą,
- mają zdolności metapoznawcze, dlatego planują, obserwują i oceniają własne myślenie oraz są zaciekawieni światem, stawiając tzw. „dobre pytania”⁹¹.

Spytajmy więc, jakie zadania edukacyjne wynikają z przewidywanych zmian i wyzwań XXI wieku? Zadaniem edukacyjnym XXI wieku są nie tylko kształtowanie umiejętności krytycznego korzystania z wiedzy czy kształcenie na rzecz budowania demokracji, ale i edukacja do przetrwania (ekologizm, prozdrowotność i walka z ubóstwem przez równość szans), praca nad sobą w postaci dobrych relacji z innymi i przyrodą w poczuciu odpowiedzialności za świat bliski i globalny⁹².

Anna Waltaś, zastanawiając się nad zależnością mądrości życia od spotkań dialogowych, postawiła grupie rodziców uczniów klas VIII trzy pytania: 1) Jakie postawy prezentowane w rodzinie ułatwiają poznawanie świata wartości, a wśród nich sensu życia w toku spotkań dialogowych? 2) Jakie cechy osobowe ułatwiają wyrażanie inteligencji emocjonalnej w kontakcie interpersonalnym? 3) Jak budować myślenie twórcze?⁹³

⁸⁹ Tamże, s. 124.

⁹⁰ Tamże, s. 123.

⁹¹ *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 21–22.

⁹² *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki i J. Rutkowiak, Radom 1999, s. 142.

⁹³ A. Waltaś, *Spotkania i dialogi w rodzinie przygotowujące do mądrości życia*, Cieszyn 1998, s. 79–105, niepublikowana praca magisterska.

Obecnie bardzo często utożsamiamy mądrość z umiejętnością myślenia innowacyjnego, twórczego, płodnego. Uznajemy myślenie reaktywne, krytyczne wraz z inteligencją stanowiącą pewien potencjał. Ujmujemy więc całą złożoność otaczającego nas świata poprzez obserwację rzeczywistości, gdyż mądrość jest bardziej istotna niż spryt i inteligencja⁹⁴.

Pomocą w kształtowaniu sprawnego myślenia jest budowanie postawy życiowej poprzez stwierdzenia:

„Każdy musi myśleć, każdy może to robić”; „Myślenie jest umiejętnością, którą można wykształcić”; „Jestem człowiekiem myślącym”; „Mogę robić postępy w myśleniu”; „Celem myślenia nie jest to, żeby mieć zawsze rację”; „Słuchaj i dowiaduj się wciąż czegoś nowego – to klucz do sprawnego myślenia”; „Bądź zawsze skromny – arogancja jest cechą niegodną człowieka rozumnego”; „Nie mieszaj swoich ambicji do myślenia. Staraj się widzieć rzeczy obiektywnie”; „Myślenie powinno być konstruktywne, a nie negatywne”; „Staraj się zgłębiać (rozeznaczyć) zagadnienie, zamiast wdawać się w spory na jego temat”; „Zdolności twórcze i innowacyjność może sobie wyrobić każdy”.

Liczymy, że przytoczone stwierdzenia będą pomocą w rozwinięciu wrodzonej mądrości, choć jej rozwój winniśmy wspierać, od dziecka formułując nawyki myślowe oraz kierując się jasnymi regułami:

1. Bądź zawsze konstruktywny.
2. Myśląc, spiesz się powoli i staraj się maksymalnie wszystko upraszczać.
3. Odcinaj się od swoich ambicji osobistych, Staraj się z dystansu spojrzeć na własny wysiłek myślowy.
4. Czym zajmuję się w tej chwili? Jaki konkretnie jest cel i przedmiot mojego namysłu?
5. Pamiętaj o „zmianie biegów” w pracy myślowej. Wiedz, kiedy posłużyć się logiką, kiedy fantazją, kiedy poszukiwać informacji.
6. Jaki jest wynik mojego myślenia – dlaczego jestem przekonany, że rezultat mojego myślenia jest właściwy?
7. Nastawienia uczciwe i emocje stanowią ważny składnik myślenia. Powinno się je brać pod uwagę dopiero po rozeznaniu sytuacji czy zgłębieniu problemu, a nie przedtem.
8. Zawsze szukaj dodatkowych możliwości do wyboru (alternatyw), nowych sposobów widzenia problemów czy pomysłów.
9. Staraj się sprawnie poruszać między poziomem wysokiej abstrakcji (idei przewodniej, szerokiego spojrzenia) a poziomem konkretności i szczegółu.
10. Czy mamy do czynienia z koniecznością, czy tylko z możliwością? Wynik logicznego rozumowania jest wart tylko tyle, ile informacja i wiedza o rzeczywistości, na której się opiera rozumowanie.
11. Odmienne poglądy mogą brać się z różnych sposobów postrzegania rzeczywistości, na której opiera się rozumowanie.
12. Każde działanie niesie za sobą następstwa i skutki, które wpływają na ludzi i otaczający świat⁹⁵.

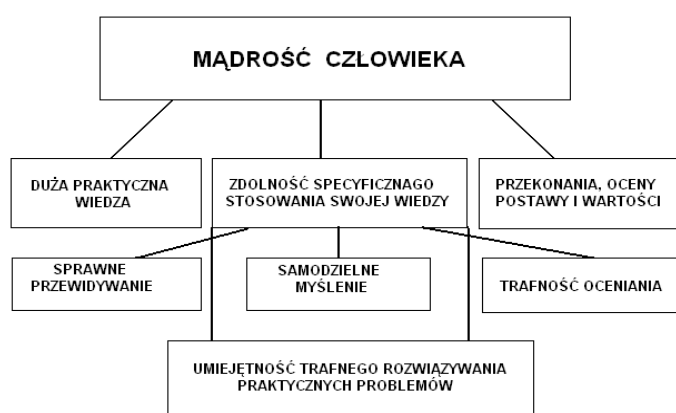
Rozpatrując mądrość nauczyciela, stwierdzamy, że składa się na nią praktyczna wiedza i doświadczenie życiowe. Dlatego jednym z warunków jej osią-

⁹⁴ E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, Warszawa 1994, s. 12–25.

⁹⁵ Tamże, s. 64.

gnięcia jest znajomość faktów, sytuacji i spraw związanych m.in. z międzyludzkimi kontaktami i konsekwencjami decyzji życiowych. Istotną rolę odgrywa także praktyczna znajomość ludzi, np. typów ich temperamentów, charakteru i umysłu⁹⁶. Dlatego istotna jest wiedza (wykraczająca poza znajomość zachowań ludzkich – uczniowskich w sprawach częstych, ale i typowych) dotycząca zachowań i reagowania w sytuacjach problemowych i indywidualnych.

Zrozumienie roli składników mądrości w odniesieniu do procesu edukacyjnego ułatwi nam poniższy schemat:



Składniki mądrości

Można więc powiedzieć, że mądrość to pewien styl bycia, umiejętność połączenia wiedzy naukowej ze zdroworozsądkową, to cecha umysłu, charakteru i inteligencji, która pozwala być dobrym człowiekiem poprzez panowanie nad swoimi popędami i namiętnościami. Jest to więc umiejętność życia dająca innym najwięcej pożytku i zadowolenia.

Przypomnijmy: kiedyś wybito medal na cześć Konarskiego – pijara. Inskrypcja brzmiała: SAPERE AUSO – TEMU, KTÓRY ODWAŻYŁ SIĘ BYĆ MĄDRYM.

Jak więc budować postawę mądrościową, rozwijając potencjał ludzki, odkrywając to, co dla nas jest najważniejsze jako priorytety życiowe? Jedną z metod może być kategoria *perspektywy końca*. Stąd sformułowane pytanie: Co chciałbym usłyszeć od swoich bliskich, kiedy będę już na emeryturze, czy też świętował swój ważny jubileusz?

Możemy też stawiać perspektywę końca swojego życia i pytać: Co po nas zostanie lub co zabierzemy ze sobą na drugą stronę? Czy chodzi tu tylko o wkład w życie innych (szczęśliwa rodzina, piękny dom, wykształcenie, praca nad ciekawym projektem), a może wykorzystane talenty, silne strony i kompe-

⁹⁶ J. Sawiński, *Czy jestem mądrym nauczycielem?*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1, s. 14.

tencje, cechy charakteru i postępowanie w postaci uczciwości, sprawiedliwości, konsekwencji czy pracowitości? Przysłowie mówi: „Rób, co chcesz, a końca patrz”.

Inną propozycją budzącą nadzieję może być przekaz mądrości w oparciu o tzw. wielkie księgi cywilizacji zachodniej uwzględniający prawdziwą klasykę kultury europejskiej. W myśl programu zajęcia mogą odbywać się w wirtualnej klasie, czyli logowanie siebie w określonej godzinie, a w pokoju ucznia mogą przebywać rodzice, słuchając, co się dzieje, czyli kto i co mówi. Wpisanie do kanonu dyskusji projektu edukacyjno-formacyjnego arcydzieł polskiej literatury odsłania przed nami tajemnice człowieczeństwa poprzez dylemat: Kim jesteśmy, skąd pochodzimy i po co żyjemy? W ten sposób nieustanne spotkania dialogowe w połączeniu z rodziną i szkołą w pryzmacie przemieszczania się na duże odległości pozwalają zdobywać:

- umiejętność właściwego ujęcia rzeczywistości, jej zasad oraz znajomość słusznych norm postępowania;
- umiejętność rozróżnienia dobra i zła, piękna i brzydoty, wyrażających się w myśli i czynie;
- odróżnienie prawdy od fałszu przy otwartości na poglądy innych ludzi;
- umiejętność wglądu do wnętrza i poznawania ludzi i rzeczy takimi, jakimi są;
- zrozumienie prawdy o świecie;
- silną wolę działania po odkryciu jakiejś prawdy;
- opanowanie umiejętności myślenia globalnego oraz ukazanie uniwersalnego charakteru wiedzy, przenosząc ją na prawa życia.

Z tego tytułu można przyjmować, że mądrość jest rozumieniem świata i ludzi poprzez prawidłowe bycie, jako element percepcji będący wnikliwą obserwacją otoczenia. Jest to rozległość pola widzenia z różnych stron, której możemy się uczyć. Aby nauczyć dziecko myśleć, musimy zastosować pewien trening, który pozwoli wyeliminować błędy poprzez rozpoznanie. Trenowanie myślenia twórczego jest możliwe, ale pod warunkiem, że przedmiot naszych oddziaływań, czyli myślenie twórcze, potraktujemy jak każdy inny rodzaj aktywności. Należy odmitologizować pojęcie „twórczość”, która według wielu ludzi dotyczy tylko osób wybranych, jest czymś nadprzyrodzonym, nadzwyczajnym. Należy zdać sobie sprawę z tego, że każdy człowiek jest z natury twórczy. Ale twórcze myślenie jest bardzo często zablokowane i dlatego celem treningu jest usunięcie tej przeszkody. Już samo zadanie pytania przez dziecko jest przejawem twórczości tak zwanej „potencjalnej”, podatnej na zabiegi stymulacyjne.

Tytułem inspiracji twórczej przywołajmy dwa dialogi. Pierwszy młodzieńca z mistrzem.

Na pytanie: Jak zostać mądrym? Mistrz odpowiedział: Jeśli chcesz zostać uczonym, jeśli chcesz pisać książki naukowe, musisz ze wszystkiego zrezygnować, musisz wyrzec się wszystkiego i tylko się uczyć. Musisz przyzwyczaić się do głodu i nędzy, do życia z tego, co ci dadzą litościwi ludzie. Ponadto, jeśli chcesz czynić postępy w mądrości, zgódź się z tym cierpkim faktem, że w sprawach zewnętrznych uchodzić będziesz za głupca i błazna⁹⁷.

⁹⁷ Epiktet, *Diatryby*, [w:] T. Gadacz, *o mądrości i głupocie*, Kraków 1995, s. 27.

Inny dialog dotyczy pięcioletniej Ewelinki z człowiekiem dorosłym opowiedziany przez znajomego:

– Czy ty jesteś mądry?

To pytanie Ewelinki, pięcioletniej córki mojego znajomego, zaskoczyło mnie. Spojrzałem w jej kierunku: w oczach nie dostrzegłem niczego więcej niż zaciekawienie i oczekiwanie na odpowiedź.

– Staram się, Ewelinko.

Ta odpowiedź nie wystarczyła. Usłyszałem następne pytanie:

– Ale ty mi powiedz, czy człowiek musi być mądry?

Powinienem, skoro rozumność jest cechą istotną, konstruktywną człowieczeństwa. Nie będę jednak robił wykładu o naturze człowieka małemu dziecku. Poprzedni namysł nie był tak długi i trwał kilka sekund. Ten był jeszcze krótszy, odpowiedziałem:

– Lepiej, żeby był mądry.

To wystarczyło. Z czasem każdy z nas powinien spytać samego siebie: Czy ja jestem rzeczywiście mądry? i dłużej nad tą sprawą pomedytować. Czy to jednak wystarczy? Może pytanie: „Czy byłem dziś mądry?” należałoby zamieścić w codziennej refleksji.

Zatem prawdziwe wychowanie mądrościowe (jako proces edukacji i auto-edukacji) polega na dopasowaniu oddziaływań indywidualnych do wieku, by doprowadzić do przebudzenia osoby jako zmiany w doświadczeniu wewnętrznym. Pedagogii współczesnej potrzebne jest spojrzenie holistyczne, dotyczące modelu człowieka połączonego nierozzerwalnie z paideią będącą „mądrością miłości”⁹⁸ wciąż odsłanianej jako horyzont bycia człowiekiem.

3. Wzrastam w mądrości

Między wiedzą, moralnością a odwagą bycia

Wypracowując pełną wizję człowieka, jego drogę do mądrości życia (tj. wiedzy, moralności i odwagi bycia), przy pełnym korzystaniu ze zdobyczy antropologii i kompetencji metafizyki, zatrzymajmy się nad wiedzą jako rodzajem precyzyjnego ujmowania faktów, które staramy się zrozumieć i wyjaśnić innym.

Rozum – kierując postępowaniem człowieka – stosuje do czynów uzyskane od rozumu teoretycznego wiadomości i normuje wedle ich wskazań działalność wszystkich innych władz ludzkiej psychiki (rozum praktyczny). Rozum teoretyczny jest rozumem poznającym, praktyczny natomiast, mając za sobą poznanie wspomagane przez wolę, pozwala kierować codzienną działalnością człowieka⁹⁹.

Do takiego trafnego sądu rozumu potrzebna jest wiedza, której źródła tkwią w doświadczeniu, a raczej w dociekaniu niż gromadzeniu informacji. Określa się

⁹⁸ Por. *Człowiek i świat. Szkice filozoficzne*, red. R. Darowski, Kraków 1972, s. 40–41.

⁹⁹ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1986, s. 19, 34, 110. Ojciec Woroniecki rozróżnia rozum teoretyczny i praktyczny.

ją jako wiedzę o tym, jak urządzony jest świat, o komplikacjach rzeczy, o warunkach i pragnieniach ludzkich działań, jako wiedza o tym, co dobre i złe, co szlachetne i piękne, a przez to godne dążenia; jako wiedza w świetle tego, co cenne i wartościowe¹⁰⁰.

W odniesieniu do edukacji stanowi poziom opisowo-deskryptywny i poziom normatywny. To poziom normatywny w łączności z praktyką życia pozwala odróżnić dobro od zła, kierując się wewnętrznym głosem oceniającym moralną wartość słów, czynów, myśli. Ten głos wzywa nas do czynienia dobra, a unikania zła, nagradzając za posłuszeństwo radością i spokojem, a karząc za nieposłuszeństwo wyrzutami sumienia i smutkiem.

Jawi się więc potrzeba zdobycia określonych umiejętności, by w imię prawdziwego dobra wychowanek umiał porzucić chwilowe, powierzchowne lub pozorne korzyści, choćby były one nawet atrakcyjne i łatwe. Jest to przede wszystkim wiedza o człowieku i jego życiu, o świecie zaś o tyle, o ile ma to wpływ na jego sytuację oraz znaczenie dla postępowania, czyli realizowania dobra. Żyć według rozpoznanych wartości, bez względu na trudności i atrakcyjność dóbr pozornych, nie ulegać sile ani złudzeniom – to nieustanne wyzwanie wychowawcze rodziców, nauczycieli i uczniów.

Aby zilustrować powyższą tezę, ukażmy różnicę między wykształceniem humanistycznym Żydów a innymi nosicielami tytułów i dyplomów. Otóż większość Żydów z chederu i z domu wynosiła szacunek do wiedzy bezinteresownej, wspartej autorytetem religii i tradycji¹⁰¹. Czy rzeczywiście tak było? Celem lepszego zrozumienia powyższych twierdzeń poddamy analizie proces tej edukacji. Otóż w domu i w szkole odbywały się nieustanne spotkania dialogowe, a stawiane w konstrukcji dylematycznej pytania nie tylko wzmacniały motywację, ale i przyczyniały się do rozwoju sfery umysłowej.

Historia edukacji Żydów wskazuje nie tylko na metody i dobór treści, ale także na skutki w postaci rozwoju pilności i systematyczności, które zaowocowały licznymi wynalazkami i odkryciami na miarę nagród Nobla¹⁰².

¹⁰⁰ Sposobem uzyskiwania samoświadomości uczniów mogą stawać się realizowane cykle tematyczne spotkań i dialogów wychowawczych, np. Świat, w którym żyjemy – z czym spotykamy się w świecie?; Świat a język w którym mówimy o świecie; Istnienie a poznanie; Jak poznajemy świat? Co dzieje się podczas poznania? Wszystko co jest, ma swoją przyczynę; Przyczyna i skutek a odpowiedzialność; Co można odkryć rozumem? Co od człowieka zależy, a co nie zależy? Co to znaczy, że jestem człowiekiem? Niezawodna busola życia – wartości: istnienie wartości ogólnoludzkich (istnienie realne choć niewidzialne); Co dzieje się z człowiekiem, który świadomie i dobrowolnie wybiera kłamstwo, zło? Hierarchia wartości: ważne, ważniejsze, najważniejsze; Czyja to szkoła? (dobro wspólne); Prawo naturalne: co pomaga, a co przeszkadza w zdobywaniu życiowej mądrości? itp.

¹⁰¹ J. Stempowski, *Eseje dla Kasandry*, Paryż 1961, s. 89–90.

¹⁰² Na poparcie powyższych stwierdzeń przywołajmy niektóre z rozważań Kazimierza Rędzińskiego dotyczące zdobywania wiedzy przez ukazanie rozwoju szkół i oświaty na przykładzie Łodzi, Tarnopola, Kalisza czy Zgierza; K. Rędziński, *Oświata i szkolnictwo żydowskie w Kali-*

Przywołajmy dwie linie, wzdłuż których przebiega rozwój człowieka: linia wiedzy i linia bycia. Linia wiedzy jest na ogół zrozumiała, natomiast linia bycia może znajdować się na kilku różnych poziomach i należy do rozmaitych kategorii.

Zewnętrzne bycie człowieka posiada wiele różnych stron: aktywność albo bierność, prawdomówność albo skłonność do kłamstwa; szczerłość lub odwaga, tchórzostwo, drażliwość, egoizm czy też gotowość do poświęcania się, duma, próżność, zarozumiałość, przedsiębiorczość itp.

Sens zrozumienia wartości w rozwoju sfery emocjonalnej zależy od stosunku wiedzy do bycia jako zbiegnięcie się, wypadkowa refleksji teoretycznej i praktycznego działania.

W życiu praktycznym mamy do czynienia z różnymi postawami i motywacją zdobywania wiedzy. Są osoby, których celem jest chęć posiadania wiedzy, ale sens bycia przeradza się w pychę, inni chcą wiedzieć, aby wiedzieć i to jest próżność. Są też tacy, którzy chcą wiedzieć dla własnego zbudowania – i to jest roztropność, albo dla zbudowania innych – i to jest miłość.

Dlatego to, co pojmujemy przez wiedzę, jest pewnym rodzajem precyzyjnego ujmowania faktów, które dobrze rozumiemy i możemy wyjaśnić innym ludziom¹⁰³. Jest to przeświadczenie o prawdziwości czegoś i posiadanie racji dostatecznej dla jego przyjęcia.

Istnieje pięć sposobów pozyskiwania uzasadnionych przeświadczeń. Jest to percepcja zmysłowa, uogólnienie danych zmysłowych, formułowanie i testowanie hipotez, dedukowanie wniosków z innych uzasadnionych przeświadczeń oraz dowiadывanie się o czymś z relacji innych ludzi.

Starożytni podkreślali, iż znamionami wiedzy są dogłębność i praktyczność, a nie wystarcza tylko zwykła obfitość informacji. Nie dosyć dużo wiedzieć, trafnie oceniać ludzi i rzeczy, czy też być biegłym w wielu dziedzinach działania, aby stać się mądrym. Trzeba poznać do głębi i zarazem w sposób zaangażowany istotne i ostateczne normy, zasady, oraz uporządkować wszystkie sprawy według trafnie przyjętej hierarchii wartości¹⁰⁴.

Sama wiedza nie daje zrozumienia, choć w potocznym myśleniu ludzie nie odróżniają rozumienia od wiedzy. Wydaje im się, że większe rozumienie zależy od większej wiedzy. Myślą, że gromadząc wiedzę, zdobędą większe zrozumienie¹⁰⁵.

szu (1867–1914), [w:] *Między tradycją a nowoczesnością*, red. K. Rędziński, Częstochowa 2007, s. 181–212; tenże, *Publiczne szkolnictwo żydowskie w Łodzi (1865–1914)*, [w:] *Edukacja w dobie przemian kulturowych*, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2009, s. 461–487; tenże, *Szkoła Józefa Perla w Tarnopolu (1813–1939)*, [w:] *Spoleczne konteksty edukacji*, red. K. Rędziński, M. Łapot, Gliwice 2009, s. 225–245; tenże, *Szkolnictwo żydowskie w Zgierzu (1885–1914)*, [w:] *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem dla nauk o wychowaniu*, Częstochowa 2010, s. 315–334.

¹⁰³ P.K. McInerney, *Wstęp do filozofii*, tłum. R. Matuszewski, Poznań 1998, s. 51.

¹⁰⁴ S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, s. 26.

¹⁰⁵ J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1980 s. 202–203.

Różnica pomiędzy wiedzą i rozumieniem staje się jasna, gdy uświadomiamy sobie, że wiedza może być funkcją tylko jednego centrum, podczas gdy rozumienie jest funkcją trzech centrów. Tak więc aparat myślowy może coś wiedzieć, ale rozumienie pojawia się tylko wtedy, kiedy człowiek czuje to i doznaje tego, co jest z tym związane.

Studiowanie – to trwające przez całe życie poszukiwanie wiedzy i samorozumienia. „Czy nie myli się (człowiek) – pyta Jan Paweł II – uważając, że samo poznanie czyni go mądrym”¹⁰⁶. W związku z tym średniowieczni uczeni żydowscy porównywali uczonego erudyte, który zgromadził mnóstwo książkowej wiedzy, ale nie pojął jej treści, ani nie myślał o jej wykorzystaniu – do „osła niosącego książki”.

Sama erudycja jest pustą paradą wiedzy bez celu. Trzeba nie tylko wiedzy, ale i rozumienia, tzn. umiejętności spożytkowania tego, co się wie. Wszakże studiujący Torę nie jest biernym gapiem ani turystą zerkającym na krajobraz wiedzy, lecz człowiekiem zdecydowanym, aby żyć tym, co poznaje¹⁰⁷. Uczenie się może być największą przygodą w życiu. Talmud przytacza przysłowie: „Ten, kto posiadał mądrość, posiadał wszystko; ten, komu brakuje mądrości, cóż ma? Ten, komu brak mądrości, cóż osiągnął?”¹⁰⁸.

Studiowanie, które nie powiększa samorozumienia, nauka, która nie jest źródłem wewnętrznej przemiany, to tylko przesłanki bez wniosku. Dlatego studiowanie nie może ograniczać się tylko do ćwiczeń akademickich, lecz powinno być doświadczeniem angażującym wszystkie aspekty osobowości oraz stawaniem się tym, co się poznało. Stwierdza się, że nauka dla duszy jest tym, czym pokarm dla ciała – źródłem podtrzymującym i wzbogacającym życie i poznawaniem siebie.

Mądrość zakłada zdolność pojmowania oraz intuicję co do środków i celów praktyki jako strategii życia¹⁰⁹. Często słyszymy stwierdzenie, że podstawą mądrości jest nauka, zdobywanie wiedzy, która jest określoną formą samoorganizacji doświadczenia, która będzie w swej praktyce badawczej wrażliwa na zalecenia i normy ukazujące sposób postępowania badawczego¹¹⁰.

¹⁰⁶ Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne 1981*, t. 4, Warszawa 1984, s. 74.

¹⁰⁷ Niektóre z sentencji mądrościowych Talmudu znalazły trwałe miejsce w życiu państw i narodów. Oto one: „Kto ratuje jedno życie, ratuje cały świat”; „Nie zwalnia się dziecka ze szkoły nawet do budowy świątyni”. Ponadto z punktu widzenia edukacji wskazujemy na potrzebę budowania przyjacielskich kontaktów poprzez wzajemne relacje służące zdobywaniu wiedzy, jak i tworzeniu więzi przez wspólny śpiew. Myślę, że istotną rolę integracyjną spełnia pieśń śpiewana w różnych językach: „Hewenu szalom alechem” – Pokój niech będzie z wami. Patrz: *Dzieci jednego Boga*, oprac. i red. W. Chrostowski, Warszawa 1991.

¹⁰⁸ B.L. Serwin, *Duchowe dziedzictwo Żydów Polskich*, Warszawa 1995, s. 132.

¹⁰⁹ K. Szaniawski, *O nauce, rozumieniu i wartościach*, Warszawa 1994, s. 5.

¹¹⁰ A. Folkierska, *Recenzja: Teoretyczne podstawy pedagogiki*, praca zbiorowa pod red. S. Palki, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3–4, s. 207.

Nie jest więc mądrość zbiorem informacji (potocznych czy naukowych), ale jest zrozumieniem prawdy o świecie, głębokim wejrzeniem w rzeczywistość, poznaniem jej pierwszych przyczyn i ostatecznych celów. To pewien styl bycia, umiejętność połączenia wiedzy naukowej ze zdroworozsądkową, to cecha umysłu, charakteru i inteligencji, która pozwala być dobrym poprzez panowanie nad swoimi popędami i namiętnościami, dając innym najwięcej pożytku i zadowolenia¹¹¹.

Można więc powiedzieć, że do trafnego sądu rozumu potrzebna jest wiedza, której źródła tkwią w doświadczeniu, a raczej w dociekaniu niż w gromadzeniu informacji. Określa się ją jako wiedzę o tym, jak urządzony jest świat, o komplikacjach rzeczy, o warunkach i pragnieniach ludzkich działań; jako wiedzę o tym, co dobre i złe, co szlachetne i piękne, a przez to godne dążenia; jako wiedzę w świetle tego, co cenne i wartościowe. Tak ujmowana wiedza jest cnotą umożliwiającą rozumowi wydawanie sądów dotyczących trafnego porządku przedmiotów poznania. Jest to dążenie do prawdy, a zarazem wiedza o niej połączona z postępowaniem życiowym poprzez dopełnianie się i rozwijanie w osiągnięciu człowieczeństwa¹¹².

Zdobywana wiedza może mieć co najmniej trojaki charakter. Może to być wiedza empiryczno-opisowa, związana z rejestrowaniem przejawów istnienia, czyli odpowiadaniem na pytanie: co, gdzie i kiedy istnieje. Wiedza może też mieć charakter wyjaśniający i prowadzić do próby zrozumienia przejawów istnienia, czyli do odpowiedzi na pytanie, jak działa i rozwija się to, co istnieje. Trzeci rodzaj wiedzy to wiedza uzasadniająca, czyli wiedza o celu i sensie istnienia, prowadząca do odpowiedzi na pytanie, po co, dlaczego istnieje to, co istnieje, oraz istnieje w taki sposób, jak istnieje.

W przypadku wiedzy uzasadnionej racjonalność działania stanowi pochodną wyobrażeń sensu i celu istnienia, czyli dotyczy konsekwencji określanego światopoglądu. Z tego punktu widzenia nie jest potrzebna szczególna wiedza empiryczna ani wyrafinowana teoria, lecz spójny system wartości, który ukazuje określony obraz świata i człowieka. Wyobrażenia dotyczące celu i sensu istnienia mogą stanowić konsekwencję przyswojenia sobie określonej tradycji kulturowej, mogą też być efektem świadomych poszukiwań i wyborów.

Postawmy pytanie: Czy wystarczy sama wiedza książkowa? Stwierdzenie, że przerobiłem książkę, jest wątpliwą pochwałą, jeśli książka nie przerobiła nas. Istnieje także kontekst między „wiedzą książkową” a wiedzą faktyczną i proceduralną (o życiu), który wyraża góralska anegdota: „Patsej Maryś, idzie turysta z mapom – będzie o droge pytał”.

Nauczanie wychowujące, które nie powiększa samorozumienia i nie stanowi źródła wewnętrznej przemiany, to tylko przesłanki bez wniosku.

Ponadto wiedza, która leży u podstaw mądrości życiowej, jest wiedzą egzystencjalną. Należy ona do osoby nie tylko pozornie, akcydentalnie, ale jest jej

¹¹¹ *Leksykon młodego czytelnika – wyrazy trudne, ważne i ciekawe*, Warszawa 1988, s. 256.

¹¹² K. Mudyń, *O granicach poznania: między wiedzą, niewiedzą i antywiedzą*, Kraków 1995, s. 49–51.

substancjalną częścią składową. Tak jak wypływa z substancjalnej głębi osoby, tak też oddziałuje na nią. Egzystencjalna wiedza kształtuje i tworzy człowieka w jego totalności i całemu życiu nadaje pieczęć duchowej dystynkcji.

Sposobem osiągnięcia mądrości są spotkania dialogowe służące rozwijaniu myślenia twórczego, które są prowadzone z uczniami już od najmłodszych lat. Przekonują nas o tym badania Bogumiły Żurek ukazujące sposób zdobywania wiedzy przez dzieci przedszkolne. Podstawą pracy z dziećmi stały się warsztaty teatralne prowadzone w domu kultury przez aktora teatru Banialuka w Bielsku-Białej. Wśród zabaw najbardziej lubianych znalazły się: Zgadnij, kim jestem; Jestem butem; Co nowego i dobrego w grupie? Protestuję – akceptuję; Wspólny rysunek; Wywiad; Dłoń¹¹³.

Prowadzone zajęcia eksperymentalne – jak wskazują powyższe stwierdzenia – mają na celu stymulowanie myślenia twórczego w myśl założeń Edwarda de Bono¹¹⁴. Dotyczą one podstawowych faz w postaci: percepcji, inkubacji i weryfikacji¹¹⁵. Natomiast przejawiana mądrość życia została zawarta w myślach: rozumieć świat; poznawać dobro; poznawać siebie, dostosowywać postępowanie do tego, co zrozumiałe; wiedzieć i stosownie do tej wiedzy działać.

Należy więc podkreślić, że pojęcie mądrości zawiera zarówno tzw. wiedzę faktualną oraz wiedzę proceduralną, jak i świadomość kontekstu życiowego w dynamicznej, ciągłej perspektywie, względność zasad rządzących jednostką i społecznością oraz niepewność, wyrażającą niezdeterminowanie i nieprzewidywalność życia. W tym sensie mądrość odnosi się do istotnych spraw życia, tego, co w nim ważne, regulując stosunki „między jednostką i grupą – z jednej strony – a instytucjami z drugiej”¹¹⁶. Prawdziwa mądrość winna więc nauczać spraw istotnych, aby prowadzić ludzi do najwyższego dobra¹¹⁷.

Ponadto od ludzi mądrych oczekuje się zwykle odpowiedzi na wiele dręczących pytań: Jak żyć godziwie? Do czego dążyć? Co uznać za najważniejsze?. Rodzina, szkoła zmagają się z owymi problemami, choć nie zawsze są one werbalizowane, a ich odpowiedzią jest praktyczny sposób przeżywania życia w postaci przyjmowanej postawy na co dzień. Dotyczy więc moralności jako ogółu norm, ocen i wzorów postępowania, które regulują relacje interpersonalne.

Gdy tak rozmyślamy o naszym życiu i o znaczeniu, jakie pragniemy mu nadać, przechodzimy od strony teoretycznej do aspektu praktycznego, moralnego¹¹⁸. Mądrość praktyczna jest znajomością dobra i zarazem postępowania we-

¹¹³ B. Żurek, *Rozwijanie myślenia twórczego u dzieci w wieku przedszkolnym drogą do mądrości życia*, Cieszyn 2001, s. 108–110, niepublikowana praca magisterska.

¹¹⁴ E. de Bono, *Naucz swoje dziecko myśleć*, s. 65–66.

¹¹⁵ Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 11.

¹¹⁶ H. Jankowski, *Etyka*, Warszawa 1976, s. 17.

¹¹⁷ G. Vico, *Nauka słowa*, cyt. za: T. Gadacz, *Wypisy z ksiąg filozoficznych...*, s. 54.

¹¹⁸ Moralność jako system normatywny stanowi zbiór zasad określających dobro i zło, zgodnie ze światopoglądem religijnym bądź filozoficznym, służących do kierowania się w życiu. Przy

dług jej wiedzy, łącząc się ściśle ze sprawiedliwością, miłością, prawością, roztropnością i męstwem. Jest więc umiejętnością tworzoną w postaci zdrowego sądu, przezorności, rozumu i rozsądku. Sprowadza się nie tylko do rozwagi, ale sięga po wiedzę połączoną z umiejętnością wglądu do wnętrza i poznania ludzi takimi, jakimi są. Pomaga w doborze środków wychowawczych oraz w używaniu rzeczy zgodnie z naturą. Przynosi powodzenie, ułatwia wybór właściwej drogi, aby trafić do wyznaczonego celu.

Ontyczne i moralne wyznaczniki ludzkiej egzystencji sprzeciwiają się instrumentalnemu, bądź przedmiotowemu, traktowaniu osób. Nie traci na aktualności sformułowany przez królewieckiego myśliciela imperatyw: „Postępuj tak, abys człowieczeństwo tak w twej osobie, jak też w osobie każdego innego używał jako celu, nigdy jako środka”¹¹⁹.

Do człowieka nie przystaje relacja rzeczowa, gdzie jest on przyporządkowany jakimś – choćby najbardziej szczytnym – celom. Widzimy wyraźnie odrębność i wyjątkowość osób w stosunku do świata nieosobowego. Zwłaszcza że człowiek jako osoba posiada własną wewnętrzną celowość, nie można tej dynamiki niszczyć, albo podporządkowywać innym punktom odniesienia poza prawdą. Żaden bowiem poważny i uczciwy człowiek nie kwestionuje prawdy. Czy tak jest zawsze?

Możemy posiadać dobrze rozwinięte władze rozumu, gruntowną wiedzę wspartą zasadami moralnymi, lecz z tchórzostwa nie postępować mądrze. Dotykamy tu zagadnienia, jakim jest potrzeba odwagi bycia szlachetnym, życzliwym i dobrym.

Carlos G. Valles w swojej książce *Odwaga bycia sobą* opisuje pewne zdanie, które ukazuje, jak być sobą i wyrażać własne zdanie, oraz jaką trudną sztuką jest zdobycie mądrości.

Pewnego razu na międzynarodowym festiwalu muzycznym słuchałem światowej sławy orkiestry pod batutą wybitnego dyrygenta. W środku koncertu jednakże, divertimento Mozarta [...], a przed symfonią Mahlera, dyrygent zapowiedział krótki utwór współczesnej muzyki autora, o którym nigdy nie słyszałem. Utwór ten składał się z kilku przypadkowych dźwięków zestawionych na chybił trafił bez żadnej melodii, harmonii, rytmu, czy jakiegokolwiek innego dającego się rozpoznać zmysłu. Wszystko to było grane z rezygnacją i z obojętnością dyrygowane. Kiedy dźwięki ustały równie niespodziewanie, jak się zaczęły, na sali zaległa cisza [...]. Pięknie odziani i wrażliwi panowie i damy na widowni zawahali się przez moment, co zrobić. Obserwowałem ich, jak spoglądali na siebie zdziwieni, wzruszając ramionami, aż w końcu nieśmiało, uprzejmie, cicho i niechętnie zaczęli klaskać, jak powinni zrobić dobrze wychowani ludzie na koncercie po zakończonym utworze. Ja nie klaskałem. Nie wyraziłem swojego protestu krzykiem, ale nie klaskałem, ponieważ mnie się ten utwór nie podobał [...]. Nie można pozwolić, aby klasyczne utwory były oszpecone przez takie bezwartościowe plody. Do takich nadużyć do-

czym światopogląd, będąc zespołem twierdzeń, charakteryzuje rzeczywistość przyrodniczą i społeczną oraz pogląd na miejsce człowieka w świecie. B. Igram, *Etyka*, Poznań 2003, s. 42.

¹¹⁹ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Warszawa 1984, s. 62.

chodzi, ponieważ ludzie są zbyt uprzejmi i przestrzegają etykiety, podczas gdy powinni raczej okazywać swą dezaprobatę¹²⁰.

Udawanie kogoś innego, niż się jest, życie, jak gdybyśmy byli kim innym, zbyt często zamyka drogę rozwoju człowieka¹²¹. Maską uprzejmości pozbawia ludzką twarz żywego wyrazu.

Carlos G. Valles w kolejnym zdarzeniu opowiada o tym, jak on, będąc człowiekiem już w jesieni życia, miał odwagę wyrazić własne zdanie, własne uczucia, skorzystać z własnej życiowej mądrości – po prostu być sobą.

Przebywałem u hinduskiej rodziny i codziennie jadłem posiłki w jej miłym towarzystwie. Gospodyni w tym domu dbała, aby były one różnorodne i smaczne, dlatego obserwowała wyraz mojej twarzy, chcąc sprawdzić reakcję na swe kulinarne wyczyny. Ponieważ była wspaniałą kucharką, nie musiałem się wysilać i udawać zachwyty nad jej delicjami. Jednakże pewnego dnia pojawił się problem. Ulubioną potrawą kuchni Gudżaratu jest podobne do naleśnika ciasto z mąki podawane z pikantnym sosem [...]. Tylko kilku potraw nie mogę przełknąć i niestety ta była jedną z nich [...]. Wiedziałem, że jest tylko ta jedna potrawa, której autentycznie nie cierpię i właśnie chciano mi ją podać. Co miałem powiedzieć?

W pierwszym impulsie miałem ochotę gładko skłamać. Wiele razy w życiu uciekałem się do podobnych kłamstewek, jedno więcej nie zrobi różnicy, a z pewnością wybawi mnie z kłopotu [...], a więc byłem gotów nałożyć maskę – zjeść i chwalić jedzenie. Wtedy jednak obudziłem się. Znałem tę kobietę, ufałem jej przyjaźni, zaryzykowałem więc. Patrząc na nią, łagodnym głosem i ze szczerym wyrazem twarzy rzekłem: „Chciałbym ci powiedzieć, że to lubię, ale skoro mnie pytasz, i ponieważ zobowiązuje mnie szczerostwo uczucia – muszę ci wyznać, że nie lubię tej potrawy”. [...] Ten [...] posiłek przyniósł wiele pozytywnych następstw. Właśnie dlatego, że ośmieliłem się powiedzieć prawdę, a oni uczciwie ją przyjęli, nasz stosunek stał się jeszcze bliższy. Wzrosła także moja wiarygodność, kiedy potem chwaliłem potrawy, oni wiedzieli, że robię to szczerze, gdyż swe zastrzeżenia potrafiłem otwarcie wyrazić. Mówiąc, że nie lubię tego konkretnego posiłku, zyskałem miano człowieka, któremu można wierzyć, gdy chwali inne. Ta wiarygodność w naturalny sposób rozciągnęła się z kuchni na wszystkie życiowe sprawy i dzięki temu moje słowo odtąd zyskało na wadze [...]. Odwaga zrzucenia maski i bycia sobą zawsze się w końcu opłaci¹²².

Może jeszcze jeden problem. Otóż zastanawiając się nad możliwościami edukacyjnymi, dotykamy potrzeby nauki, by stawać się w pełni człowiekiem. To wspólna wędrówka przez dzieje kultury, cywilizacji i tradycji oraz umiejętność wyprowadzania wskazań i nauk z różnych dziedzin ludzkiego życia. Naukę mądrości należy rozpoczynać od najmłodszych lat. Przypomina o tym piękny werset z Talmudu: „Oddech dzieci spieszących do szkoły podtrzymuje świat”¹²³.

Stosując metodę pytań porównawczo-dialogowych, przybliżamy treści przekraczające zasięg pojmowania. Dwa i pół tysiąca lat temu chiński mędrzec za-

¹²⁰ C.G. Valles, *Odwaga bycia sobą*, Poznań 1995, s. 162–163.

¹²¹ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985, s. 227.

¹²² C.G. Valles, dz. cyt., s. 163–165.

¹²³ *Z mądrości Talmudu*, wyb., przekład i oprac. G. Datner, A. Kamińska, Warszawa 1988, s. 365.

uważyć: „Możesz sprawić, że ludzie pójdą za tobą, ale nie sprawisz, by posiadli wiedzę”¹²⁴. Rozumując, przez analogię stwierdzamy: Zdobyć wiedzę o mądrości nie gwarantuje działania woli i wytrwałości w dobrych postanowieniach. Mamy jednak nadzieję, że pomimo kłopotów, błędów i upadków warto jednak podnosić się i iść drogą ukierunkowaną na mądre życie.

Summary

Following Way to Wisdom of Life. Dialogue Meetings and Being a Human

The above dissertation concerns learning and teaching of wise life as the golden mean in our existence. The author ponders over the term of wisdom and wise people's qualities. He considers the relations between science, knowledge and wisdom against the background of brain and heart. Ancient wise men's statements and achievements of christian ideology are helpful in the process of educational struggle. Also, dialogue meetings, which release active motivation, as well as proverbs and folk words of wisdom seem to play a substantial role in teaching and learning wisdom of living.

The achievements of Israel wisdom have been treated separately.

All in all, knowledge, morality and the courage of our being in everyday life make our way to the wisdom of life.

¹²⁴ Konfucjusz, *Dialogi*, Warszawa 2008, s. 237.

Лариса КОВАЛЬЧУК

Методологічні засади дослідження культурної парадигми освіти у контексті викликів процесів глобалізації

У статті з'ясовано сутність головних ключових понять дослідження („глобалізація”, „глобалізація освіти”, „культура”, „парадигма” тощо). Зазначено головні чинники, що визначають вплив глобалізації на життєдіяльність сучасного суспільства й на такі важливі сфери людського буття, як освіта та культура. Акцентовано увагу на історичних викликах для освіти ХХІ століття, пов'язаних з процесами глобалізації. Обґрунтовано доцільність застосування парадигмального підходу в оцінці викликів процесів глобалізації для розвитку освіти. Теоретично осмислено методологічні засади дослідження культурної парадигми освіти у контексті викликів процесів глобалізації.

Постановка проблеми. Питання про роль і місце освіти, філософські засади та технологічні можливості її впливу на глибинні процеси життя суспільства загалом, на формування особистості людини зокрема, культури мислення людини, культури її поведінки в сучасному світі сьогодні стали планетарними педагогічними проблемами. Україна творить свою парадигму освіти у той час, коли в світовому освітньому просторі йдеться про глобальну освіту та виховання людини ХХІ століття, якій властива позиція громадянина світу, члена світової спільноти. Адже вона має бути готовою приймати відповідальні рішення за себе, за все те, що відбувається не тільки в тій країні, в якій вона живе, але й загалом на планеті. З огляду на це особливої значущості набувають наукові пошуки, присвячені дослідженню актуальних питань формування освітнього простору в умовах стрімкого розвитку глобалізаційних та інтеграційних процесів у сучасному світі, впровадженню нових моделей освіти тощо.

Мета нашого дослідження полягає в теоретичному осмисленні методологічних засад дослідження культурної парадигми освіти у контексті викликів процесів глобалізації. Відповідно до мети окреслено завдання дослідження:

- 1) з'ясувати сутність головних ключових понять дослідження („глобалізація”, „глобалізація освіти”, „культура”, „парадигма” тощо);
- 2) визначити головні чинники, що зумовлюють вплив глобалізації на життєдіяльність сучасного суспільства;
- 3) теоретично осмислити методологічні засади дослідження культурної парадигми освіти у контексті викликів процесів глобалізації.

Результати дослідження. На сучасному етапі розвитку людської цивілізації глобалізація стала об'єктивним процесом, що охоплює різні аспекти суспільного життя (економічні, екологічні, інформаційні, комунікаційні, політичні, соціокультурні та ін.) і спонукає до пошуку адекватних стратегій у відповідь на різноманітні виклики цього процесу. У соціології розглядають „глобалізацію (франц. *global* – всесвітній, загальний, від лат. *globus* – куля) як процес (або комплекс процесів), який вкладає соціальну трансформацію в межі просторової організації соціальних відносин та компромісів, котрі характеризуються поширеністю, інтенсивністю, швидкістю і впливом, генеруючи трансконтинентальні чи міжрегіональні потоки та низку діяльностей, взаємодії (Д. Гелд); інтенсифікацію всесвітніх соціальних відносин, які поєднують віддалені місцевості таким чином, що місцеві події стають частиною подій, що відбуваються на великій відстані, і навпаки (Е. Гідденс)”¹. У філософії під *глобалізацією* розуміють „процеси в сучасному суспільстві, що проявляються в проникненні технологій, практик, продуктів окремих корпорацій чи фірм в усі або більшість країн світу, в поширенні єдиних стандартів здійснення життєдіяльності на всі або більшість країн світу”².

Сучасний український вчений-педагог, антрополог В. Кремень акцентує на тому, що „глобалізація – це процес утворення всепланетного людства, водночас вона утворює загальні умови, правила, норми існування, що виникають унаслідок формування всепланетної людської спільноти”³. Вчений вважає, що „процес глобалізації – це зустріч людства із самим собою як узагальненою спільнотою, це самопізнання людини і людської природи в універсальному вигляді планетарної людської спільноти – всесвітнього людства. Тому виклик глобалізації не є суто зовнішнім

¹ Соціологічна енциклопедія, укладач В.Г. Городяненко, Київ 2008, с. 83.

² В. Петрушенко, *Тлумачний словник основних філософських термінів*, Львів 2009, с. 40.

³ В.Г. Кремень, *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Київ 2009, с. 182.

викликом⁴... І досі не зрозуміло, що ж у кінцевому підсумку глобалізація несе країнам – загрозу чи нові можливості? Очевидно, і те, й інше”⁵.

За своїми наслідками глобалізаційні процеси охоплюють не лише економічну сферу, а чинять глибинний вплив на різні сторони життєдіяльності суспільства. До рушійних сил глобалізації дослідники відносять такі головні чинники:

- 1) *економічний* (зумовлений величезною концентрацією і централізацією капіталу, зростанням потужних компаній і фінансових груп, які все більше виходять за межі національних кордонів, освоюючи світовий економічний простір);
- 2) *політичний* (державні кордони поступово втрачають значення, стають прозорішими, дають дедалі більше можливостей для свободи пересування);
- 3) *міжнародний* (динаміка глобалізації пов’язана з датами визначних міжнародних подій, що стимулювали і прискорили процеси глобалізації);
- 4) *технічний* (засоби транспорту і зв’язку створюють дотепер небачені можливості для швидкого поширення ідей, товарів, фінансових ресурсів);
- 5) *суспільний* (послаблення ролі традицій, соціальних зв’язків і звичаїв сприяє мобільності людей в географічному, духовному і емоційному аспектах) тощо⁶.

У своїй сукупності зазначені чинники визначають інтенсивний вплив процесів глобалізації й на такі важливі сфери людського буття, як освіта та культура. У сучасних наукових дослідженнях (О. Брижатиї, Г. Васянович, Ю. Зіньковський, В. Кремень, К. Левківський, В. Лисенко, А. Сбруєва, С. Серебрянський, Є. Суліма, В. Цикін, В. Чайка та ін.) наголошується на тому, що освіта стає стратегічним ресурсом соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення конкурентоспроможності і авторитету держави на міжнародній арені. Динаміка інтеграційних і глобалізаційних процесів, широка інформатизація усіх без винятку сфер життєдіяльності людини, вимагає сьогодні від неї оволодіння здатністю навчатися упродовж цілого життя, адже саме процес активної освітньої діяльності дає їй змогу пізнавати нове, засвоювати знання, набувати необхідних компетенцій, що сприяє її творчій самоактуалізації та самореалізації у сучасному світі, який постійно змінюється.

Ми погоджуємося з поглядами О. Брижатої, В. Кременя, В. Цикіна та інших науковців, які акцентують увагу на тому, що суспільство сьогодні

⁴ Там само, с. 182.

⁵ Там само, с. 156.

⁶ Там само, с. 167.

стає дедалі більш людиноцентричним. За таких умов у сучасному глобалізованому світі індивідуальний розвиток особистості людини є головним показником розвитку суспільства і світового прогресу. У такому сенсі вважаємо слушною думку дослідників про те, що „найбільш пріоритетними сферами у XXI столітті стають наука – як сфера, яка виробляє нові знання, і освіта – як сфера, яка олюднює знання і, передусім, забезпечує індивідуальний розвиток людини, її соціалізацію. І тільки та країна, яка спроможна забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовій спільноті, бути конкурентоздатною”⁷.

Освіта (за С. Гончаренком) — це „процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов’язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості”⁸. Аналізуючи сутність цієї фундаментальної категорії, яка має цілісну, багатофункціональну і багатосмислову структуру, вчений слушно підкреслює, що „освіта виконує три важливі *функції*:

- 1) *людинотворчу* — забезпечення певного рівня знань, грамотності; стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо;
- 2) *технологічну* — забезпечення „бази життя”; формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності, розвиток комунікативності в різних видах діяльності тощо;
- 3) *гуманістичну* — виховання людей в дусі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи тощо)”⁹.

У контексті дослідження впливу процесів глобалізації зазначимо, що у XXI столітті освіта опинилася перед низкою викликів, серед яких вважають визначальними:

- 1) необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь, а також слід відшукати раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти;
- 2) необхідність забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти

⁷ В. Цикин, О. Брижатый, *Синергетика и образование: новые подходы*, монографія, Суми 2005, с. 238.

⁸ *Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук, гол. ред. В.Г. Кремень, Київ 2008, с. 614.

⁹ Там само, с. 614–615.

у цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не лише громадянином країни, але й громадянином світу;

- 3) необхідність сформуванню на загальнолюдському і індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, забезпечити право кожного стати і залишатися самим собою відповідно до своїх природних здібностей, що й зможе забезпечити високий рівень демократизму суспільства;
- 4) необхідність виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення взаємин у глобалізованому, інформаційному суспільстві, підвищеної комунікативності життя і інформаційної насиченості середовища життєдіяльності, які постійно зростають;
- 5) потребу мінімізувати асиметрію між матеріальністю і духовністю, культивувати у кожної особистості піднесеність думки і величність духу відповідно до національних традицій і переконань, формувати конструктивізм як основу життєвої позиції, утвердження культури толерантності¹⁰.

У такому контексті йдеться про виникнення такого явища, як глобалізація освіти. Це поняття увійшло в науковий обіг завдяки працям В. Андрущенка, С. Балла, Ж. Делора, М. Згуровського, В. Кременя, А. Сбруєвої та інших науковців, які досліджували актуальні проблеми реформування освітніх систем різних країн і глобальної освітньої політики у світовому та європейському освітньому просторах. За А. Сбруєвою, *глобалізація освіти* (англ. *globalization of education*) – це „процес конвергенції принципових засад освітньої політики національних держав у цілій низці параметрів, передусім таких, як цілі та стратегії розвитку освіти, способи та критерії оцінки ефективності освітніх систем тощо”¹¹. На підставі аналізу досліджень науковець визначила три головні аспекти впливу глобалізації на розвиток освітніх процесів:

- 1) *політичний* (цей аспект впливу глобалізації освіти визначається поширенням ідей лібералізму на освітню політику значної сукупності держав тощо);
- 2) *економічний* (цей аспект впливу глобалізації освіти полягає у її перетворенні на предмет міжнародної торгівлі, що відкрило нові, досі небачені можливості для інвестицій у сферу освіти, для отримання від неї прибутків тощо);
- 3) *культурний* (це багатовимірний процес, у якому одночасно відбуваються і гомонізація, і гетерогенізація, і глобалізація, і локалізація, що вимагає від освіти як підготовки наступного покоління до життя

¹⁰ В. Цикин, О. Брижатый, *Синергетика и образование: новые подходы*, монографія, Сумы 2005, с. 238–239.

¹¹ *Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук, гол. ред. В.Г. Кремень, Київ 2008, с. 137.

у „глобальному помешканні”, так і збереження його національної ідентичності, поєднання традиційної культури з тим, що називається модернізмом)¹².

З огляду на здатність передавати культурно значиму інформацію, сприяти становленню людини культурної, в освіті набула пріоритетності її культурна складова. За визначенням І. Зязюна, „культура (лат. *kultura* – обробіток, догляд, шанування, виховання, освіта, розвиток) – система програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах”¹³. Погоджуючись з думкою вченого, зазначимо, що культура є головним надбанням суспільного буття людини, одним з найвагоміших показників цивілізаційного поступу людства, тим “культурним генотипом”, за допомогою якого з покоління до покоління передаються духовні та матеріальні цінності, прагнення до розвитку і самозбереження, самоствердження і самовираження, самореалізації та самовдосконалення тощо.

Широке за значенням трактування сутності аналізованого нами феномену простежуємо у працях І. Огієнка, який розглядав культуру як „безперервний потік, рух культурних цінностей в суспільстві, що відбувається проміж різними поколіннями та соціальними верствами. У цьому русі засвоюються найцінніші культурні вартості, одні набувають нового звучання, інші губляться, що є наслідком культурної спадкоємності”¹⁴. У житті кожної окремої людини, спільноти людей і цілого народу чи не найважливішу роль відіграє духовна культура. Заслуга українського вченого, церковного, державного і громадського діяча полягає в тому, що, розуміючи під *духовною культурою* „інтелектуальний стан народу, розвиток всенародного розуму: його науки, віри, переконань, звичаїв, етики тощо”¹⁵, у своїх працях він переконливо доводив, що „духовна культура творить із людини найдосконалішу одиницю”¹⁶.

Сьогодні стало зрозуміло, що подальший розвиток людської цивілізації в умовах швидкоплинних глобалізаційних процесів неможливий без високого рівня духовної культури суспільства, головною ознакою якої є така важлива риса, як визнання людського життя найвищою цінністю, а звідси і толерантність, і емпатія, і гуманне ставлення та повага до інших людей, які представниками різних культур, держав, націй, рас, професій тощо. Водночас це високий рівень самоповаги, самоідентифікації,

¹² Там само, с. 137.

¹³ Там само, с. 439.

¹⁴ Н. Кирюшко, М. Кирюшко, *Особливості культурології І. Огієнка*, [у:] *Духовна і науково-педагогічна діяльність в контексті національного відродження*, Кам'янець-Подільський 1992, с. 45–46.

¹⁵ Мит Іларіон, *Мої проповіді*, Вінніпег 1973, с. 115.

¹⁶ І. Огієнко, *Українська культура*, Київ 1991, с. 131.

розуміння людиною її приналежності до своєї нації, рідного краю, держави, а також величезної відповідальності за збереження національної ідентичності та самобутності.

З цього погляду слушною є думка В. Кременя, який аналізуючи проблему співвідношення глобалізму і культури, акцентує увагу на тому, що „переосмислення природи і внутрішньої сутності глобалізму, розуміння його як *всезагального культурного явища*, що досягається за рахунок висвітлення культурної сутності сучасних техніко-технологічних процесів, як протистояння двох різнопланових, різномасштабних культур – наднаціональної і національної. Такий підхід стверджує інший погляд, шлях до розуміння сутності глобалізму як нової універсальної культури третього тисячоліття”¹⁷. Продовжуючи думку вченого, зазначимо, що у культурологічному вимірі впливу глобалізації набувають нових сутнісних ознак стратегії реформування та модернізації освіти в сучасному світовому освітньому просторі, тобто йдеться про перехід від традиційної до культурної парадигми освіти.

На актуальності парадигмального підходу до розгляду освітніх процесів наголошували у своїх працях О. Бондаревська, Н. Еміх, І. Зязюн, К. Корсак, В. Кремень, М. Романенко, О. Савченко, А. Семенова, Т. Сущенко, Н. Щубелка та ін.

А. Семенова, з’ясовуючи сутність парадигмального моделювання у своїй дисертаційній роботі, визначає *парадигму* як „систему теоретичних, методологічних, аксіологічних поглядів і уявлень, що приймається членами співтовариства як зразок рішення та має відповідну структуру”¹⁸.

Теоретично осмислюючи методологічні засади дослідження культурної парадигми освіти у контексті викликів процесів глобалізації, ми брали до уваги наукові напрацювання Г. Васяновича, М. Вишневського, Н. Гусинського, Н. Еміх, В. Кременя, Ю. Турчанинової та ін.

Виходячи із засад культурологічного підходу, Н. Гусинський і Ю. Турчанинова визначають освіту як „певне надбання особистості, що виявляється у її поведінці, належить її індивідуальній культурі, формується в процесі спілкування з іншими людьми, в процесі набуття особистого досвіду пізнання світу. Освіта залежить від середовища, в якому відбувається розвиток людини”¹⁹. Обстоюючи цю думку, дослідники наголошують, що „розглядаючи процес освіти як рух особистості в полі культури спільноти, ми чітко розрізняємо дві його складові. З одного боку, людина активна,

¹⁷ В.Г. Кремень, *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*, Київ 2009, с. 191.

¹⁸ А.В. Семенова, *Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів*, Дис. доктора педагогічних наук, Одеса 2009, с. 37–38.

¹⁹ Н.Э. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, *Введение в философию образования*, Москва 2000, с. 13.

вона рухається по шляху пізнання, розробляє і вдосконалює індивідуальну систему моделей світу. З другого боку, особистість зростає в культурному середовищі і стає його невід'ємною частиною, приймає норми, звичаї та звички, освоює модельний фонд, що здавна належить спільноті²⁰.

У цьому контексті заслуговує на увагу також думка Н. Еміх, яка слушно вважає, що „культурна парадигмальність освіти зорієнтована на особистість, її індивідуальний саморозвиток і самозмінювання; кожна людина розглядається як суб'єкт, активний учасник освітнього процесу, що впливає на саму себе і власний вибір²¹. З погляду дослідниці, культурна парадигмальність освіти „зумовлена такими закономірними положеннями:

- 1) освіта соціокультурно антропологічно детермінована;
- 2) освіта аксіологічна за своєю природою, тобто самоціннісна;
- 3) освіта формує ціннісні пріоритети особистості і суспільства²².

Значний інтерес для нашого дослідження представляє також думка інших науковців, які вивчали окреслену проблему. Зокрема, Н.В. Щубелка, аналізуючи культурологічний вимір освіти як соціального інституту, акцентує увагу на тому, що „розгляд освіти в культурному контексті передбачає визначення буттєвого виміру освіти та тих значень, які набуває освіта в процесі культурного розгортання, тобто як феномену культури, розкриття її взаємозв'язку з культурою, визначення її статусу по відношенню до культури²³. Науковець слушно зауважує, що „освіта уможливує процес культурного наступництва. В процесі навчання людиною застосовується знання, навички, які дозволяють їй розуміти культуру. Виховання ставить за мету прищеплення та розуміння цінностей, які ведуть до формування індивідуального змісту того, що засвоюється в освітньому процесі. Так освіта виконує функцію транслятора культури. Освіта несе в собі загальні елементи культури: духовні, практичні, естетичні, моральні. В цьому процесі трансляції важливим є момент „привласнення” культури новими поколіннями²⁴.

Погоджуючись з думкою автора статті, зазначимо, здобуваючи освіту в культурному полі певної академічної спільноти (наприклад, в освітньому середовищі педагогічного університету), молода людина засвоює й акумулює систему знань, набуває професійних умінь і компетенцій, досвіду практичної діяльності, ціннісних установок тощо. Водночас

²⁰ Там само, с. 99.

²¹ Н.А. Эмих, *Культурная парадигма современного образования: Философско-антропологические основания*, Москва 2012, с. 45.

²² Там само, с. 49.

²³ Н.В. Щубелка, *Культурологічний вимір освіти як соціального інституту* http://fd.snu.edu.ua/info/files_articles/collection_14/article3.pdf, стан з: 22.09.2013, с. 2.

²⁴ Там само, с. 3.

у процесі теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя відбувається формування його педагогічної культури, що включає в себе культуру мислення, культуру мовлення, культуру спілкування, культуру поведінки, культуру почуттів, культуру зовнішнього вигляду тощо. Отже, культурну парадигму освіти слід розглядати як якісно новий етап розвитку освітньої системи, у якій особливу роль відіграє культурологічна складова і визначального значення набуває утвердження ціннісних пріоритетів у формуванні особистості.

У контексті осмислення методологічних засад дослідження культурної парадигми освіти вартісною є методологія філософсько-педагогічної антропології. Обґрунтовуючи доцільність її застосування у нашому дослідженні, слухною вважаємо думку Г. Васяновича. Вчений зазначає, що “сучасна методологія педагогічної антропології акцентує на тому, що освічена людина – це не стільки “людина, яка знає”, навіть із сформованим світоглядом, скільки підготовлена до життя, котра орієнтується у складних проблемах культури, здатна усвідомлювати своє місце в світі, серед інших людей”²⁵.

В осмисленні сутнісних ознак культурної парадигми освіти важливого значення надаємо також культурно-освітньому синтезу, який вважають специфічним способом вирішення комплексу освітніх проблем, взаємозв'язку, взаємообумовленості, взаємозалежності і взаємовпливу культури та освіти. За М. Вишневським, *культурно-освітній синтез* – це „зв'язування в педагогічно обґрунтовану цілісність змісту якого-небудь навчального предмета, блоку навчальних дисциплін, усієї навчальної програми, що відноситься до певного рівня освітньої діяльності тощо. Він покликаний забезпечувати адекватне сучасним завданням формування змісту освіти на усіх її ступенях і в усіх її розділах. Загальним джерелом цього змісту є культура в усій її повноті і різноманітності проявів. Стосовно кожного з рівнів освіти (дошкільна, початкова шкільна, середня, вища освіта) здійснюється відбір тих досягнень культури, освоєння яких відповідає віковим особливостям учнів і дозволяє особистості, яка навчається, перейти на наступний ступінь у своєму становленні й розвитку”²⁶.

Висновки. Сьогодні кожна нація або культура на землі намагається розв'язати проблему того, як організувати процес навчання, щоб сформувати в учнів і студентів почуття національної ідентичності

²⁵ Г. Васянович, *Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку*, [у:] *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*, т. 1, ред. М. Євтух, Д. Герцюк, К. Шмидт, Львів 2013, с. 20.

²⁶ М. Вишневський, *Філософские и педагогические аспекты культурно-образовательного синтеза*, [у:] *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*, т. 1, ред. М. Євтух, Д. Герцюк, К. Шмидт, Львів 2013, с. 48–49.

й одночасно приналежності до глобальної спільноти людей²⁷. Отож, підсумовуючи, зазначимо, що назріла потреба реформування системи освіти України на всіх її освітніх рівнях зумовлена низкою причин. Вагому роль тут відіграють інтеграційні та глобалізаційні процеси, що стрімко розвиваються і проникають у всі сфери життєдіяльності українського суспільства. З цього погляду розроблення і впровадження культурної парадигми освіти дасть змогу вирішити низку важливих питань навчання, освіти і виховання молодого покоління. Водночас реалізація нової парадигми освіти передбачає зміни у змісті і методах теоретичної і практичної підготовки педагогічних кадрів.

Summary

Methodological Research Principles of the Cultural and Education Paradigm in the Context of Globalization Process

Essence of main key concepts of research (“globalization”, “globalization of education”, “culture”, “paradigm” and others like that) is found out in the article. Main factors which determine the influence of globalization on the vital spheres of modern society and on such important spheres of human existence, as education and culture life are specified. Attention is given to the historical challenges for the XXI century education related to the processes of globalization. Expediency of paradigmatic approach in assessing the challenges of globalization for development of education is *justified*. Methodological principles of research of cultural paradigm of education in the context of challenges of globalization are theoretically interpreted.

²⁷ Т. Кошманова, *Досконалість системи педагогічної освіти: нові виклики і пропозиції*, [у:] *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи*, т. 1, ред. М. Євтух, Д. Герцюк, К. Шмидт, Львів 2013, с. 348.

Paweł ZIELIŃSKI

Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji

Wprowadzenie

Zainteresowanie potrzebami człowieka i jego rozwojem, troska o swobodny rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny, moralny i duchowy człowieka, są głęboko osadzone w występujących w Chinach od tysiącleci systemach filozoficzno-religijnych. Chodzi tu zarówno o systemy powstałe na terenie tego kraju, jak i o te przyjęte z zewnątrz, ale przekształcone i zaadaptowane do chińskiej kultury. W Chinach starszymi systemami są: taoizm i konfucjanizm, mające swe początki w VI wieku p.n.e., a młodszym jest buddyzm, który również powstał w VI wieku p.n.e., ale w Chinach pojawił się na przełomie starej i nowej ery. To właśnie te systemy zostaną przeanalizowane pod kątem uchwycenia zawartych w nich wzorców humanizmu, przejawiających się w szeroko i holistycznie rozumianej edukacji, jako że są to systemy starożytne lub dawne, choć później pojawiły się i inne, oddziałujące na chińską kulturę. Wymienione trzy systemy filozoficzno-religijne oddziaływały bardzo silnie i kształtowały kultury najpierw wschodnie, takie jak: koreańska, wietnamska i japońska, lecz od XIX wieku coraz wyraźniej zaznaczały się w świecie zachodnim, a proces ten zachodzi i współcześnie.

Konieczność całościowego ujęcia edukacji i jej procesów w polskiej pedagogice postulował m.in. Zbigniew Kwieciński. Takie ujęcie wynikało z potrzeby wyznaczenia humanistycznego ideału wychowania w postaci „wielostronnie, harmonijnie i w pełni rozwiniętego człowieka” i odwołania się przy tym do filozofii edukacji, podejścia zarówno epistemologicznego, jak i aksjologicznego, a nawet ontologicznego¹. W rozumieniu edukacji u tego autora pojawiają się wyrażenie aspekty samorealizacyjne, a zaproponowany przez niego tzw. dziesięciościan edukacji obejmuje m.in. procesy humanizacyjne, wychowawcze,

¹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 13.

hominizacyjne, czyli związane z rozwojem świadomości refleksyjnej, a także personalizacyjne oraz globalizacyjne², które pojawiają się wyraźnie w starochińskim humanizmie.

W dobie postępującej globalizacji w wykształceniu humanistycznym pedagoga powinna znaleźć się również wiedza dotycząca dalekowschodnich wzorców wychowania, a te opierają się głównie na dorobku chińskiej humanistyki. Wiedza ta jest minimalizowana lub pomijana w kształceniu współczesnych pedagogów w Polsce, choć jej posiadanie jest istotne z uwagi na znaczącą obecność w zachodnim świecie, w tym również w polskim społeczeństwie migrantów z tych rejonów świata, głównie narodowości wietnamskiej³. Ponadto wiele elementów dalekowschodniej kultury przenika do współczesnej kultury masowej i w różnych postaciach oddziałuje na przekonania i zachowania zwłaszcza młodych ludzi zachodniego kręgu cywilizacyjnego. Poza tym, jak już wspomniałem, wzorce starochińskiego humanizmu w dużej mierze oddziaływały i ukształtowały kultury Korei, Wietnamu oraz Japonii⁴ i coraz wyraźniej zaznaczają się w kulturze zachodniej. Podsumowując tę ideę, wiedza humanistyczna oparta na wzorcach wypracowanych przez różne kultury świata powinna stanowić zaplecze myślenia i działania współczesnego pedagoga, również w Polsce, narażonego, co coraz wyraźniej zaznacza się w jego pracy i życiu, jak i w całej polskiej edukacji, na niebezpieczeństwo technokratyzmu⁵.

Najlepiej w polskiej pedagogice rozpoznawane są wzorce konfucjańskie, podkreśla się je chociażby w opracowaniach Zbigniewa Nanowskiego⁶ i Stefana Wołoszyna⁷. Także Czesław Kupisiewicz oraz Irena Wojnar w zredagowanym przez siebie dziele: *Myśliciele – o wychowaniu* zaprezentowali z omawianego kręgu kulturowego poglądy Konfucjusza⁸. Jeśli chodzi o idee związane z wy-

² Tamże, s. 14–15.

³ Zob. np. P. Zieliński, *Edukacja międzykulturowa Wietnamczyków w Polsce z uwzględnieniem dzieci z rodzin polsko-wietnamskich*, „Pedagogika. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, red. K. Rędziński, t. XIX: *Edukacja wielokulturowa wyzwaniem nauk o wychowaniu*, Częstochowa 2010, s. 177–178. Szacuje się, że Wietnamczyków w Polsce jest do 35 tysięcy, co stanowi bardzo liczną, czwartą co do wielkości grupę migrantów.

⁴ Zob.: 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. 374–393 oraz: tenże, *Obraz edukacji w Wietnamie*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 1(47), s. 105–106.

⁵ Temat współczesnej edukacji globalnej i jej problemów, w tym zagrożenia technokratyzmem, jest poruszony szerzej w: Z. Melosik, *Edukacja globalna – czy ideał wychowawczy XXI wieku?*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, t. 3, ks. 2, wyb. i opr. S. Wołoszyn, wyd. 2. zm., Kielce 1998, s. 752.

⁶ Z. Nanowski, *Oświata i wychowanie w starożytnych Chinach*, [w:] *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967.

⁷ S. Wołoszyn, *Wychowanie i „nauczanie” w cywilizacjach starożytnego Wschodu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2004.

⁸ Y. Huanyin, *Konfucjusz (551–479 p.n.e.)*, [w:] *Myśliciele – o wychowaniu*, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 465–474.

chowaniem w innych wymienionych systemach filozoficzno-religijnych Chin, to w polskiej literaturze pedagogicznej istnieje niewiele takich odniesień. Można je odnaleźć m.in. w moich publikacjach dotyczących wychowania w buddyzmie zen⁹. Z kolei wychowanie w taoizmie było zaledwie wzmiankowane przez różnych pedagogów. W niniejszym artykule przedstawiam główne idee i wzorce humanizmu chińskiego powiązane z wychowaniem i samowychowaniem człowieka.

1. Taoizm – samorealizacja psychofizyczna, społeczna i ekologiczna człowieka

Taoizm nie jest jednolitym systemem filozoficzno-religijnym. Badacze zazwyczaj dostrzegają w nim dwa osobne kierunki – taoizm filozoficzny, czy filozoficzno-mistyczny, zwany *daoja*, oraz taoizm religijny – określany chińskim mianem *dao-jiao*. Cele każdego z nich są odrębne. Pierwszy skupia się na uchwyceniu przez człowieka we wglądzie *dao*, pełni i jednocześnie podstawowej zasady funkcjonowania świata, kultuwowania *de* – cnoty czy mocy osiągniętej przez urzeczywistnienie *dao* oraz na postępowaniu w duchu *wuwei* – bezwysiłkowego i harmonijnego działania. Drugi wskazuje na uzyskanie *changsheng busi* – nieśmiertelności fizycznej¹⁰. Oba wywodzą swój początek od na pół legendarnej postaci – mędrca Laozi, któremu przypisuje się autorstwo *Daode jing*, czyli *Księgi drogi i cnoty*¹¹. W obu kierunkach, choć szczególnie w pierwszym, ceni się nauki Laozi, Zhuangzi¹², Yang Zhu oraz Liezi. W drugim kierunku zwraca się również, a raczej przede wszystkim uwagę na nauki Li Shaojuna, sam Laozi traktowany jest zazwyczaj jako potężne bóstwo. W taoizmie religijnym, który wyodrębnił się w pierwszych wiekach naszej ery, akcentowane są dodatkowo ćwiczenia oddechowe, gimnastyczne i medytacyjne, praktyki alchemiczne i seksualne oraz poszukiwania eliksiru nieśmiertelności, a także Wypł Nieśmiertelnych. W nurcie tym można wymienić wiele taoistycznych ruchów religijnych i szkół, jak: Szkołę Higieny Wewnętrznych Bóstw, Taoizm Pięciu Korców Ryżu, Drogę Najwyższego Pokoju, Szkołę Magicznego Klejnotu, Drogę Prawdziwej Jedności, Szkołę Urzeczywistnienia Prawdy i inne tworzące kościół taoistyczny. Część z tych szkół przetrwała do dzisiaj¹³.

⁹ Zob.: P. Zieliński, *Samorealizacja i samowychowanie w zen i metodzie Silvy*, Częstochowa 2000 oraz: tenże, *Zen jako system wychowania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7: V–Ż, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 880–884.

¹⁰ I. Fischer-Schreiber, *Taoism*, [w:] *The Rider Encyclopedia of Eastern Philosophy and Religion. Buddhism. Hinduism. Taoism. Zen*, red. S. Schuhmacher, G. Werner, London 1989, s. 360.

¹¹ Zob.: Lao Tsy, *Tao-Te-King, czyli Księga drogi i cnoty*, tł. T. Żbikowski, „Literatura na Świecie” 1987, nr 1.

¹² Zob.: Zhuangzi, *Prawdziwa Księga Południowego Kwiatu*, tł. M. Jacoby, Warszawa 2009.

¹³ I. Fischer-Schreiber, *Tao-chia*, [w:] *The Rider Encyclopedia...*, s. 357–358 oraz też, *Tao-chiao*, tamże, s. 358–359.

Istotą taoizmu filozoficznego jest wewnętrzna harmonia oraz samokontrola, a cechą charakterystyczną wyznawców tej filozofii wielka tolerancja dla innych wierzeń. Według taoizmu każdy człowiek posiada dwa pierwiastki: *yin* (żeński) i *yang* (męski). Aby osiągnąć harmonię jednostki i wszechświata, należy odnaleźć właściwe proporcje tych pierwiastków. Wykazując elastyczność, człowiek potrafi przetrwać nawet w bardzo niesprzyjających warunkach przyrodniczych i społeczno-politycznych¹⁴. Według nauk Laozi ideał człowieczeństwa uosabia mędrzec, który urzeczywistnił *dao* i postępuje zgodnie z naturą, harmonijnie włączając się w nią, czyli stosuje *wuwei*. Na tym etapie swojego rozwoju mędrzec nie szuka już odosobnienia, ale jest gotów do wypełniania specjalnych zadań w państwie. Następuje tutaj połączenie etyki indywidualnej i społecznej. Mędrzec, działając bezinteresownie i całościowo, powinien zająć stanowisko najwyższego urzędnika kierującego państwem, czyli „kierownika urzędników”. Jednocześnie nie powinien rzucać się w oczy, ma pozostać niezauważony, choć to paradoksalne. Jego najistotniejszą cechą jest „nie atakowanie, ale podbijanie (ludzkich serc)”, czyli niestosowanie przemocy.

Jest to człowiek prawdziwy – *zhenren*, ale też człowiek doskonały – *zhiren*, który przebywa w *dao*, a więc funkcjonuje na poziomie świadomości przekraczającym rozróżnienie na podmiot – *wo* i rzeczy – *wu*. Zachowuje się w sposób pełen prostoty – *pu* oraz spontanicznie – *ziran*, odrzucając tradycyjne pojęcia i wartości tworzące lęk, cierpienie i zniewolenie. Ideał mędrca, a także inne cele taoistyczne, starali się urzeczywistnić m.in. cesarze dynastii Tang (618–907), którzy uważali siebie za potomków i kontynuatorów Laozi¹⁵. Okres dynastii Tang i późniejszej Sung uważany jest za złoty okres taoizmu i buddyzmu chan. Życie zgodne z rytmem natury zbliżyło taoizm do buddyzmu, jednocześnie zaznaczył się on w architekturze krajobrazu, malarstwie i poezji, a także w dbałości o ludzkie zdrowie, odpowiednie odżywianie się, ćwiczenia, takie jak *taiji-quan* oraz rozmaite *qigongi*, w tym ćwiczenia relaksacyjne, a także zabieganie o harmonijny stan umysłu¹⁶. Zaznacza się tutaj zatem podejście ekologiczne w rozwoju osobistym i społecznym, a głównym celem wychowania jest samowychowanie rozumiane jako samourzeczywistnienie w harmonii z naturą i społeczeństwem. Również niektóre szkoły taoizmu religijnego, jak Szkoła Urzeczywistnienia Prawdy (Quanzhen dao), wyszły poza paradygmat nieśmiertelności fizycznej, skupiając się na osiągnięciu nieśmiertelności duchowej, uzyskaniu oświecenia i powrocie do praźródła wszystkiego¹⁷.

¹⁴ H. Tincq, *Taoizm, harmonia i samokontrola*, [w:] *Religie świata*, red. tenże, Wrocław 2007, s. 334–335.

¹⁵ *Taoizm*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz i B. Milerski, wersja (elektroniczna) 1.0, Warszawa 2003.

¹⁶ M. i U. Tworuschka, *Religie świata. Historia. Doktryna. Współczesność*, Warszawa 2010, s. 304–305.

¹⁷ I. Fischer-Schreiber, *Ch'üan-chen tao*, [w:] *The Rider Encyclopedia...*, s. 75–76.

Warto też zauważyć, że Carl R. Rogers, jeden z głównych twórców psychologii i pedagogiki humanistycznej w Stanach Zjednoczonych, w opisie zaczerpniętym z *Daode jing* odnalazł potwierdzenie najważniejszych cech funkcjonowania współczesnego efektywnego facylitatora, a mianowicie: niewiele mówić, nie rzucać się w oczy, rzetelnie wykonywać swą pracę i umacniać ludzi na drodze samowychowania¹⁸.

2. Wzorce konfucjańskie – przez reformę edukacji do reformy państwa

Konfucjanizm wywodzi się od Konfucjusza (551–479 r. p.n.e.), wędrownego nauczyciela akcentującego w swych naukach tradycyjne wartości chińskie. Rodzina była podstawową komórką społeczną funkcjonującą jako struktura patriarchalna. Takie też były relacje między ojcem i mężem a pozostałymi jej członkami, ale także między nauczycielem a uczniem oraz władcą a poddanym. Dużą rolę w tych relacjach odgrywała odpowiednia etykieta, której zasad opartych na obyczajach i obrzędach należało ściśle przestrzegać. Cesarz Chin posiadał najwyższy autorytet moralny, intelektualny i boski, który wynikał z racji jego urodzenia. Podobny autorytet posiadali jego urzędnicy (wyjąwszy boski), ale ten wynikał z bardzo dobrych rezultatów uzyskanych podczas nauki. Autorytet nauczyciela w społeczeństwie był wyżej stawiany niż rodzica. *Dialogi konfucjańskie*, dzieło spisane przez następców Konfucjusza, podkreślały także kult zmarłych przodków, szacunek dla starszych i humanitarne traktowanie innych ludzi oraz przestrzeganie prawa. To właśnie w *Dialogach konfucjańskich* można odnaleźć wartości pedagogiczne zdumiewająco zbieżne z odkryciami współczesnej pedagogiki, a mianowicie dotyczące wzajemnego szacunku w procesie edukacji oraz znaczenia dążności zwłaszcza uczniów do przebywania z nauczycielami z wyraźnie rozwiniętą cnotą humanitaryzmu. Zachowania prawe czy moralne uczniów kształtuje się nie przez system poleceń i kar, któremu mają podlegać, ale dzięki właściwemu ich traktowaniu i zrównaniu ich cnotą przez wychowawcę¹⁹.

W ideale wychowania konfucjańskiego najważniejszą wartością była humanitarność – *ren*, możliwa do wypraktykowania przez przestrzeganie norm społecznych, czyli *li*. Oczywiście te normy mogą ulegać zmianom, dlatego należy odwoływać się w ich stosowaniu również do myślenia racjonalnego zwanego *yi*. Inne cnoty ideału wychowania konfucjańskiego to: mądrość, uczynność, dobroć, sprawiedliwość i zgoda, cechy charakteru właściwie wychowanych jednostek, które wyposażone weń mogą zbudować społeczeństwo miłujące pokój. W spo-

¹⁸ C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Poznań 2002, s. 56–57.

¹⁹ P. Zieliński, *Związki psychologii i pedagogiki humanistycznej z dalekowschodnimi ideałami wychowania*, [w:] *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*, red. A. Gofron, M. Piasecka, Częstochowa 2008, s. 138–139.

leczeństwie tym poważa się rodziców, przyjaźnie traktuje się rodzeństwo oraz krewnych, podobnie sąsiadów, ufa się i otrzymuje wsparcie środowiska społecznego, okazuje się także współczucie pokrzywdzonym i upośledzonym. Osoby sprawujące władzę i warstwy rządzące powinny być uczciwe i bezinteresowne w służbie publicznej, dobro innych przedkładając ponad własne egoistyczne cele. Ta teoria, mimo że uczono jej urzędników chińskich przez stulecia, często rozmięła się z praktyką funkcjonowania państwa chińskiego. Konfucjusz zakładał reformę państwa przez reformę wychowania i nie był zadowolony ze sposobu sprawowania ówczesnych rządów, a miał w to wgląd bezpośredni, gdyż przez pewien czas pełnił funkcję ministra²⁰. Jako nauczyciel nauczał wszystkich swoich studentów historii, obrzędów, poezji i muzyki, a tylko wybranych, najdojrzalszych z nich, praw i praktyk zawartych w *Księdze Przemian* oraz kronikach *Wiosen i Jesieni*. Dzieła te wskazują na intuicyjne poznawanie rzeczywistości, a w neokonfucjanizmie zaistniała nawet praktyka medytacyjna zwana cichym siedzeniem.

W IV wieku p.n.e. wybitny konfucjanista Mencjusz rozwinął dotychczasowe nauki wskazując zwłaszcza na dobrą z istoty naturę człowieka, tym samym czyniąc bardziej radykalnymi poglądy wychowawcze, niż te zawarte we współczesnej psychologii i pedagogice humanistycznej. Mencjusz zakładał, że rozwinięta jednostka potrafi przestrzegać wypracowanego kodeksu moralnego w imię dobrobytu społecznego. Twierdził również, że władza cesarzy i ich urzędników, choć pochodzi z mandatu Nieba, może zostać im cofnięta, gdy nienależycie wypełniają obowiązki wobec ludu²¹.

Za czasów dynastii Han (ok. dwa stulecia p.n.e. i dwa stulecia n.e.) w kanonie konfucjańskim znalazły się, oprócz wcześniejszych sześciu dzieł przypisywanych Konfucjuszowi: *Księgi dokumentów*, *Księgi przemian*, *Księgi pieśni*, *Księgi muzyki*, kroniki *Wiosen i Jesieni* oraz *Zapisków o obrzędach*, jeszcze dwie: *Dialogi konfucjańskie* i *Księga Synowskiej Nabożności*. Po upadku wspomnianej dynastii przez ok. siedemset lat, mimo iż dwór i intelektualiści zajmowali się buddyzmem i taoizmem, dalej kształcono urzędników państwowych i nauczycieli w oparciu o kanon konfucjański.

Neokonfucjanizm XII i następných stuleci przeciwstawiał się spirytualizmowi buddyzmu i taoizmu i akcentował mocno rzeczywistość świata zmysłowego. Niekiedy jego poglądy określano jako naukowe w przeciwieństwie do religijnych, czyli taoistycznych i buddyjskich. Dla neokonfucjanistów, a poglądy te obowiązywały aż do 1911 r. (data upadku cesarstwa chińskiego), świat ostatecznie jest niezróżnicowany, wynika ze źródła Wielkiej Zasady, które jest sumą

²⁰ Dokładnie ujmując pełnił funkcję Najwyższego Urzędnika Wymiaru Sprawiedliwości państwa Lu. Dane za: „Lun Yu”, czyli „Dialogi konfucjańskie”.pdf, s. 6, <http://www.confucius.org> (data dostępu: 7.09.2013 r.).

²¹ Mencjusz i Xunzi, *O dobrym władcy, mędrcach i naturze ludzkiej*, przekł. M. Religa, Warszawa 1999; X. Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, Kraków 2009, s. 75 i nast.

wszystkich *qi* – dla neokonfucjanistów będącej materią ożywioną. Zjawiska fizyczne i psychiczne powstają z połączenia *li* – formy lub zasady właśnie z *qi*. To, że zmieniają się i różnicują, wynika ze stopnia oczyszczenia *qi*. Dobra ludzka natura wynika z *li* odbijającej Wielką Zasadę, należy więc oczyszczać *qi*, eliminując zło w życiu, by dotrzeć do *li*, uchwycić związek z kosmosem i niezróżnicowane źródło. Jednak służą w tym celu nie tylko praktyki medytacyjne, lecz uczestnictwo w rzeczywistym życiu społecznym i politycznym, wypełnianie obowiązków rodzinnych oraz nauka i studia dotyczące cywilizacji i kultury. Dzięki wszystkim tym zabiegom, czyli pełnemu procesowi wychowania, człowiek może dotrzeć do swej prawdziwej natury i stać się człowiekiem moralnym²².

3. Wzorce buddyjskie – wychowanie indywidualistyczne przekraczające ego i altruistyczne działanie

Buddyzm w Chinach istnieje od początku nowej ery i zrodził rodzime szkoły oryginalnie traktujące rozwój duchowy człowieka. Początkowo szkół tych było wiele, a wszystkie osadzone były w tradycji buddyzmu mahajany. Od końca VI do początku X wieku (za dynastii Sui i Tang) buddyzm w Chinach osiągnął swój pełny rozkwit i powstało wówczas pięć wielkich szkół: Huayan, Tientai, Chan, Czystej Ziemi (Czystej Krainy) oraz Faxiang. Klasztory były bardzo potężne gospodarczo, co niepokoiło władców Chin i kilka razy było powodem prześladowań buddyzmu. Między X a XIII wiekiem (za dynastii Song) doszło do połączenia myśli buddyjskiej z taoistyczną i konfucjańską. W tym czasie w zasadzie funkcjonowały dwie szkoły mahajany w Chinach: Chan oraz Czysta Ziemia, które połączyły się za panowania dynastii Ming (XIV–XVII wiek). Od XVII do XX wieku w Chinach panowała dynastia mandzurska Qing, która umożliwiła rozkwit buddyzmu tybetańskiego²³. We współczesnych Chinach władze starają się kontrolować buddyzm, z kolei na Tajwanie istnieje zainteresowanie Czystą Ziemią, Chanem oraz buddyzmem ludowym zwanym Zhajiao, czyli Religią Wegetariańską, zawierającą w sobie sporo elementów taoistycznych i konfucjańskich²⁴.

Szkoła Czystej Ziemi lub Szkoła Lotosu powstała w V wieku, jest spotykana również w Japonii. Jej bardzo liczni wyznawcy pragną odrodzić się w Czystej Ziemi, zwanej Zachodnim Rajem, w którym panuje budda Amitabha. Wyznawcy pokładają wielką ufność w tym buddzie, wierząc, że pomoże im osiągnąć zamierzony cel. Dzięki praktykowaniu mantry (recytowaniu imienia buddy Amitabhy) oraz wizualizowaniu jego raju pragną przyspieszyć ten proces. Istnieje

²² P. Zieliński, *Wychowanie i systemy...*, s. 376.

²³ I. Fischer-Schreiber używa tutaj określenia lamaizm, jednak często uznaje się je za pejoratywne.

²⁴ I. Fischer-Schreiber, *Buddhism*, [w:] *The Rider Encyclopedia...*, s. 52–53.

kilka tekstów tej szkoły, a pośród nich *Amitabha-sutra*. „Droga wiary” lub „leka droga” to określenia związane z tą szkołą z uwagi na przekonanie, że wspomniany budda wykona większą część pracy duchowej za wyznawców, umożliwiając im zbawienie²⁵.

Z kolei Chan powstał w VI wieku, a za jego twórcę uważa się przybyłego do Chin indyjskiego mnicha Bodhidharmę, który osiedlił się w słynnym klasztorze Shaolin, leżącym w prowincji Henan. Na świecie upowszechniła się japońska nazwa szkoły – Zen. Można ją spotkać w krajach Wschodu, w Korei, Wietnamie, Japonii oraz w wielu krajach świata, również w Polsce. Szkoła zen nie posiada własnej „świętej księgi”. Istnieje kilka odłamów czy sekt zen, które również rozpowszechniły się na całym świecie, dwie główne z nich to chińska sekta *linji*, w Japonii nazywana *rinzai* i chińska sekta *caodong*, w Japonii znana jako *sōtō*. W przeciwieństwie do szkoły Czystej Krainy szkoła zen podkreśla znaczenie własnych wysiłków na drodze do oświecenia. Przyjmuje się tutaj podstawy filozofii buddyjskiej: wiarę w *samsarę*, czyli krąg nieustannych odrodzeń i śmierci, prawo *karmy*, czyli prawo przyczyny i skutku, według którego poprzednie czyny decydują o warunkach kolejnych żywotów. Przerwanie kręgu nieustannych wcieleń jest możliwe dzięki doświadczeniu głębokiego oświecenia, *nirwany* lub *satori*, przy czym wymienia się różne stopnie głębokości tego doświadczenia, co przedstawiają tzw. *Obrazy pasterskie*. Droga do oświecenia jest przede wszystkim wytrwałe praktykowanie medytacji zwanej *zazen*. Ponadto należy żyć w myśl wskazań buddyzmu mahajany. *Satori* według wyznawców zen jest doświadczeniem wglądu w prawdziwą naturę istnienia, przeżyciem fundamentalnym, przekształcającym dotychczasowy światopogląd człowieka i umożliwiającym, jeśli wysiłki będą kontynuowane, zupełnie inny sposób życia, w harmonii ze wszystkim i spontanicznie²⁶.

Ideałem wychowania zen, zgodnym z ideałem buddyzmu mahajany i buddyzmu tybetańskiego, jest *bodhisattwa*, mądra istota, czysta i oświecona, wypełniona współczuciem i współodczuwaniem, pomagająca innym na drodze oświecenia. Według buddyjskiego przysłowia człowiek wchodzi na górę (dąży do oświecenia) dla siebie, a schodzi z niej dla innych. *Bodhisattwa* wykonuje pełną zaangażowania działalność dla innych, tym samym przekraczając, jak to ujął Uehara Senroku, pedagog z Kioto, indywidualistyczną i kolektywistyczną antynomie współczesnej zachodniej pedagogiki. Wyznawcy zen, jak i inni wyznawcy mahajany, mają swoje wskazania moralne, które są jak wyrazisty drogowskaz wskazujący właściwy kierunek w ich codziennym życiu:

- „1) Postanawiam nie zabijać, ale ochraniać wszelkie życie;
- 2) Postanawiam nie brać tego, co nie zostało mi dane, lecz szanować wszystkie rzeczy;

²⁵ I. Fischer-Schreiber, *Pure Land school*, [w:] *The Rider Encyclopedia...*, s. 280–281.

²⁶ P. Zieliński, *Zen jako system...*, s. 800–802.

- 3) Postanawiam nie zajmować się niewłaściwym seksualizmem, lecz prowadzić życie powściągliwe;
- 4) Postanawiam nie kłamać, lecz mówić prawdę;
- 5) Postanawiam nie skłaniać innych do używania trunków lub środków wprowadzających zamęt w umyśle i nie czynić tak samemu;
- 6) Postanawiam nie mówić o niewłaściwych postępkach innych, lecz być rozumiejącym i współczującym;
- 7) Postanawiam nie chwalić się i nie ganić innych, lecz pokonywać własne wady;
- 8) Postanawiam nie odmawiać duchowej lub materialnej pomocy, lecz udzielać jej hojnie, gdy jest potrzebna;
- 9) Postanawiam nie wpadać w gniew, lecz ćwiczyć się w opanowaniu;
- 10) Postanawiam nie oczerniać trzech Klejnotów: Buddy, Dharmy i Sanghi (wspólnoty buddyjskiej), lecz otaczać je opieką i podtrzymywać²⁷.

Wskazania te, a nie nakazy, są interpretowane nie tylko literalnie, lecz szerzej, np. pierwsze z nich – postanawiam nie zabijać, w wykładni jednego z nauczycieli zen, oznacza również nie zabijać czasu, czyli nie tracić czasu na rzeczy nieistotne, a w zamian należy poświęcić się praktyce medytacji i przytomnemu wypełnianiu wskazań w swoim codziennym życiu.

Podsumowanie

Wszystkie omówione systemy filozoficzno-religijne posiadają wyraźne wzajemne związki. W swej formie pierwotnej ideały i wzorce edukacyjne taoizmu i buddyzmu, zwłaszcza chan, w zasadzie są zgodne. Również późniejsze formy systemów w postaci neokonfucjanizmu i neotaoizmu oraz późniejszych szkół buddyzmu zbliżają do siebie te systemy. Ten synkretyzm religijny zaznaczył się również w edukacji. Bez wątpienia taoizm i buddyzm są w większym stopniu przepojone ideami indywidualizmu, personalizizmu i samorealizacji, a konfucjanizm jest częściej kojarzony z ideą kolektywizmu i polityką. Zarówno chińska mentalność, jak i działania praktyczne doczekały się naukowych analiz i pewnych uogólnień, m.in. za sprawą dzieła Hajime Nakamury²⁸. Kiedyś ująłem to następująco: „W Chinach słabo rozwijało się abstrakcyjne myślenie, akcent kładziono na konkret, wyjaśniany przez opracowane przykłady, dostrzegane symbole i diagramy oraz odwołanie się do intuicji. Zachowanie cechował konserwatyzm i odwoływanie się do wzorów z przeszłości, a nawet starożytności i szacunek dla hierarchii. Zaznaczyło się też dążenie do praktyczności, szacunek dla przyrody i odrębności, co było widoczne np. w buddyzmie jako daleko posunię-

²⁷ Tamże, s. 882.

²⁸ H. Nakamura, *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie. Chiny. Tybet. Japonia*, Kraków 2005, s. 7–8 i nast.

ty synkretyzm, który objął częściowo taoizm. W tych systemach można też wyraźniej dostrzec indywidualizm w wychowaniu”²⁹.

Jednak warto pamiętać, że nasz zachodni sposób myślenia i kategoryzowania może uniemożliwić pojęcie głównych ideałów i wzorców przedstawionych pokrótce systemów. Przykładowo można wskazywać na idee indywidualistyczne w taoizmie filozoficznym czy buddyzmie chan, jednak dalekowschodnie ujęcie w istocie jest antyegoistyczne, konstrukcja „ja”, jak jest to przedstawiane w wielu współczesnych koncepcjach psychologicznych oraz posiadanie skryzlowanej tożsamości to w świetle tych nauk zaledwie złudzenie, przesłaniające rzeczywistość. Z kolei przekonanie, iż w takim razie liczy się czysty empiryzm, a więc stanowisko wyraźnie materialistyczne, nie zgadza się z duchowym wymiarem systemów wschodnich.

Summary

Models of Early Chinese Humanism in Education

An author points to necessity of conveying in a process of education of the modern Polish pedagogue also educational values of ancient philosophical and religious systems of China: Taoism, Confucianism and Mahayana Buddhism, that he attempts to present closely. It is dictated by the need of realization of fully humanistic model of teaching the pedagogues in a globalization period. Moreover, in the context of presence of large migration of the Vietnamese in Poland, knowledge of educational standards originated from ancient China, adapted and developed by neighbouring countries like: Korea, Vietnam and Japan, is highly desirable. Also educational models of Taoism, Confucianism and Buddhism discussed by the author manifest more and more frequently in various ways in mass culture and affect particularly young people. It would be advisable to get to know them more thoroughly realizing both advantages and potential dangers related to them, as their unquestioning acceptance without deeper understanding and knowledge of cultural context may appear to be a way of destruction, not self-realization.

²⁹ P. Zieliński, *Wychowanie i systemy...*, s. 391.

Ореста КЛОНЦАК

Філософські засади академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США

У статті виокремлено філософські теорії, що складають теоретико-методологічне підґрунтя академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США. Проаналізовано, яким чином педагогічні принципи філософії прагматизму, критичної педагогіки, конструктивізму та постмодернізму відображені в організації академічно-громадського навчання. Доведено, що філософські засади академічно-громадського навчання в університетах США спрямовані на посилення ролі студентів як у навчальному процесі, так і у суспільному житті, стимулювання їх пізнавальної діяльності, підвищення рівня внутрішньої мотивації, формування відповідальності за власну навчальну та громадську діяльність.

Ключові слова: академічно-громадське навчання, досвід, дослідження, філософські засади, філософія прагматизму, критична педагогіка, конструктивізм, постмодернізм, навчання центроване на студентів.

Визначення актуальності проблеми. У системі сучасної освіти США, зокрема університетської, набула широкої популярності стратегія академічно-громадського навчання, яку активно застосовують американські педагоги у викладанні різноманітних дисциплін. Ця педагогічна стратегія допомагає поєднати суспільно корисну й навчальну діяльність студентів, збагачує їх соціальний і пізнавальний досвід, привчає до відповідальності за власні вчинки й поведінку та сприяє розвитку суспільства. Поєднання навчально-виховного процесу з громадською діяльністю в системі вищої освіти дає змогу студентам брати активну участь у суспільному житті: безпосередньо вивчати потреби суспільства, приймати рішення щодо розв'язку проблем та подолання труднощів громади, організовувати доцільну соціально значущу діяльність. Отож академічно-громадське

навчання формує активну громадянську позицію студентів та виховує молодь на засадах демократії.

Відомо, що методологічне підґрунтя педагогічної концепції чи стратегії складає філософська орієнтація її засновників. Для розуміння та осмислення ідей академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США з метою подальшого творчого застосування цієї стратегії в освітньому просторі України важливо дослідити філософські засади академічно-громадського навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США є актуальною серед сучасних американських та європейських науковців. Такі американські вчені, як Е. Боєр, Р. Брінгл, Дж. Гудлед, Б. Джекобі, Е. Дуайт, Дж. Ейлер, Е. Злотковські, Т. Кайзер, А. Керінс, А. Мун, Г. Таба, Р. Тайлер, Дж. Хатчер та інші досліджують різні аспекти цієї освітньої стратегії. Філософські засади академічно-громадського навчання є предметом вивчення С. Ароновітца, Дж. Дейнеса, Т. Дінса, Е. Дуайта, Дж. Ейлера, К. Мортонса, Е. Робертсона, Дж. Хатчер.

Українські науковці досліджують різні аспекти вищої освіти США: громадянське виховання молоді; підготовка магістрів різного профілю; організація навчання обдарованих студентів; розвиток дистанційного навчання; моральне виховання студентів тощо. Суть, головні ідеї, принципи американської філософії освіти вивчають такі вітчизняні вчені, як Н.Б. Вяткіна, В. Гайденко, З.І. Гриценко, В.В. Громовий, С.Ф. Клепко, Т.С. Кошманова, О.Є. Мисечко, Л.П. Пономаренко та інші. Однак, філософські засади організації академічно-громадського навчання в системі університетської освіти США не окреслено цілісно в українських дослідженнях.

Формування цілей статті. Ставимо за мету виокремити та проаналізувати філософські теорії, що складають теоретико-методологічне підґрунтя академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США.

Виклад основного матеріалу. Академічно-громадське навчання (academic service-learning) – інноваційна стратегія в системі освіти Сполучених Штатів Америки, зокрема університетської, яка активно залучає молодь до виконання навчального плану через служіння громадам; забезпечує виховання активних громадян держави та слугує розвитку демократичного суспільства. Новий підхід до навчання майбутніх фахівців сприяє поглибленню набутих професійних знань, умінь студентів шляхом застосування їх в реальних життєвих ситуаціях, а також формуванню у них почуття обов'язку перед громадою¹.

¹ О. Клонцак, *Особливості академічно-громадського навчання у системі університетської освіти США*, "Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць" Слов'янськ 2012, nr 11 (1), s. 40.

Не зважаючи на те, що академічно-громадське навчання є досить новою педагогічною стратегією у системі освіти США (почала застосовуватись у 80-90-их роках ХХ ст.), її ідеї, принципи формувалися протягом тривалого часу на основі різних філософських течій, які детальніше розглянемо у нашій статті.

Сучасні педагоги Б. Джекобі, Е. Дуайт Джайлз, Дж. Ейлер, Т. Дінс, Анто Т. Керінс виокремлюють філософію прагматизму як методологічне підґрунтя освітньої стратегії академічно-громадського навчання. Засновником цієї філософської течії вважають Джона Дьюї, відомого американського філософа та педагога, реформатора початку ХХ століття.

Дж. Дьюї вважає, що освіта повинна бути активною, охоплювати виконання практичних дій, набуття відповідного досвіду, який студенти у подальшому житті могли б застосувати поза стінами свого навчального закладу². Згідно з його теорією залучення студентів до суспільно корисних, громадських справ є необхідною умовою набуття умінь життєдіяльності в демократичному суспільстві, розуміння її соціального контексту.

На підставі аналізу ранніх праць Дж. Дьюї «Як ми думаємо» (“How We Think”) та «Досвід та освіта» (“Experience and Education”) можна простежити, що його філософія прагматизму базується на таких принципах, як досвід, дослідження та рефлексія, що водночас є головними елементами теорії пізнання в академічно-громадському навчанні³.

Суть академічно-громадського навчання відповідно до цієї філософії виявляється у: поєднанні знань студентів з їхнім досвідом; співпраці особистості з суспільством; особистісній зорієнтованості, що поєднує діяльність студентів з їхньою рефлексією; розвитку демократичних цінностей студентів⁴.

Для Дж. Дьюї важливо поєднати знання молоді людини з діяльністю, особистістю з суспільством. Отож він розглядає дуалізм знання-діяльність як підвалини теорії експерименталізму, а дуалізм особистість-суспільство, звертаючись до принципів демократії та участі у житті громади. Дж. Дьюї виокремлює досвід та експериментування особистості як основу теорії навчання. Тому, на його думку, освіта – це форма розвитку особистості на підставі її активного експериментування та формулювання рефлексивної думки. Оскільки Дж. Дьюї наголошує на активній участі студентів у житті суспільства, він обґрунтовує теорію активного та безпосереднього навчання як педагогічну стратегію⁵.

² M. Carter, *A Profile of Service Learning Programs in South Caroline and their Retrospectiveness to the National Priorities*, Michigan 1999, s. 29.

³ E.G. Dwight, *The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning*, “Michigan Journal of Community Service Learning” 1994, nr 1, s. 79.

⁴ Th. Deans, *Service-learning in two keys: Paulo Freire’s critical pedagogy in relation to John Dewey’s pragmatism*, “Michigan Journal of Community Service Learning” 1999, nr 1, s. 15.

⁵ Там же, s. 16.

У контексті взаємозв'язку особистості та суспільства Дж. Дьюї вважає, що «єдиний спосіб підготуватися до суспільного життя – бути залученим до нього»⁶. На його думку, головне завдання школи – допомогти студентам стати свідомими і відповідальними громадянами у найширшому значенні та залучити їх до активного громадського життя. У трактаті «Демократія і освіта» Дж. Дьюї пояснює, що освіта повинна сприяти соціальним перетворенням, формуванню суспільства, в якому кожна особа займається справою, що покращує життя іншим людям та об'єднує їх, долаючи бар'єри дистанції між ними. Відомий американський філософ вірить у створення демократичної культури, носієм якої є громада (community). Для нього демократія – це перш за все спільне життя громади, змога спілкуватися та ділитися досвідом, оскільки спілкування виконує освітню та виховну функцію⁷.

Філософська концепція Дж. Дьюї проголошує моральні обов'язки освіти у демократичному суспільстві. Головні засади академічно-громадського навчання у системі американської університетської освіти базуються на цій методології освіти. Відповідно можна окреслити головні ознаки якісної вищої освіти, що визначають засади академічно-громадського навчання:

- поєднання особистого досвіду студентів з академічним навчанням, оскільки освіта – це безперервна реконструкція досвіду;
- надання змоги для рефлексії, активного, наполегливого, ретельного розгляду переконань або припустимих форм знання, причин їх виникнення та подальших висновків, до яких вони призводять⁸;
- опори на дослідження студентів (inquiry-based education), що дає їм змогу застосовувати теоретичні знання на практиці, усвідомлювати, що знання – це не накопичення фактів, а засіб вирішення певних проблем;
- сприяння безпосередньому спілкуванню студентів у навчанні як умови морального розвитку та формування цінностей особистості;
- налагодження зв'язків з громадою, досвід співпраці з якою розвиває індивідуальні здібності студентів, залучає їх до взаємодії з іншими громадянами⁹.

Отже, академічно-громадське навчання поєднує набуття студентами особистого досвіду з пізнавальною діяльністю; створює умови для їхньої рефлексії; базується на власному дослідженні студентів; сприяє їхньому

⁶ J. Dewey, *Ethical principles underlying education. John Dewey on education: Selected writings*, ed. R. Archambault, New York 1964, s. 116.

⁷ K. Morton, *Addams, Day, and Dewey: The Emergence of Community Service in American Culture*, "Michigan Journal of Community Service Learning" 1997, nr 1, s. 144.

⁸ J. Dewey, *How We Think*, Boston 1933, s. 9.

⁹ A.J. Hatcher, *The Moral Dimensions of John Dewey's Philosophy: Implications for Undergraduate Education*, "Michigan Journal of Community Service Learning" 1997, nr 1, s. 25.

міжособистісному спілкуванню; наближує їх до громади. Саме тому можна стверджувати, що академічно-громадське навчання є прикладом філософії освіти Дж. Дьюї в дії.

Підґрунтям зазначеної освітньої стратегії також вважають критичну педагогіку, теоретичні засади якої обґрунтував бразильський освітянин та педагог другої половини ХХ ст. Пауло Фрейре. П. Фрейре як і Дж. Дьюї зосереджує власне філософське бачення навчального процесу на таких головних поняттях, як досвід, розвиток, дослідження, спілкування, суспільна свідомість, громадська діяльність, трансформація¹⁰.

Головні засади критичної педагогіки, що актуальні для організації академічно-громадського навчання студентів такі:

- активна участь у навчальному процесі (залученість у навчально-пізнавальну діяльність, інтерактивність, кооперативність);
- ситуаційність, контекстуальність змісту освіти (формування знань, релевантних для досвіду студентів);
- демократичність і мультикультурність навчального процесу (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності);
- десоціалізація навчального процесу (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання, перехід до діалогу);
- зорієнтованість освіти на дослідження (вивчення викладачем студентів, дослідження студентами реальних об'єктів, науковий пошук);
- зорієнтованість освіти на діяльність студентів (залучення студентів до громадських робіт, під час виконання яких вони усвідомлюють реальні проблеми суспільства та шукають шляхи їх вирішення)¹¹.

Праця П. Фрейре «Педагогіка пригноблених» («Pedagogy of the Oppressed») має важливе теоретичне й практичне значення для академічно-громадського навчання. У ній бразильський педагог представляє концепцію освіти як практики свободи, що базується на усвідомленні, осмисленні та критичному мисленні студентів у процесі пізнавальної діяльності. Пауло Фрейре вважає, що освітній процес – це діалог, взаємодія суб'єктів пізнання, що передбачає відкрите, довірливе спілкування тих, хто навчає, і тих, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження¹².

¹⁰ Th. Deans, *Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism*, "Michigan Journal of Community Service Learning" 1999, nr 1, s. 19.

¹¹ В. Гайдено, *Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре*, "Філософія освіти" 2004, nr 2 (4), s. 95.

¹² В. Гайдено, *Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре*, "Філософія освіти" 2004, nr 2 (4), s. 94.

Важливо зазначити, що П. Фрейре на відміну від Дж. Дьюї наголошує на антропологічному підході до студентів, з уважним ставленням до культури, їхньої раси, національності, соціального статусу, гендеру тощо. П. Фрейре вважає, що навчальна програма повинна стимулювати допитливість, критичне мислення, демократичну участь. Дж. Дьюї і П. Фрейре вважали, що теорія та практика повинні взаємопроникати одна в одну¹³.

Головні положення критичної педагогіки П. Фрейре у єдності з філософією прагматизму Дж. Дьюї обґрунтовують такі ідеї академічно-громадського навчання:

- зорієнтованість на досвіді студентів у навчанні;
- взаємозв'язок між діяльністю, рефлексією, і навчанням студентів;
- головний акцент на діалогічне навчання;
- досягнення суспільних змін шляхом поєднання освіти з діяльністю студентів у громадах¹⁴.

Отже методологічним підґрунтям освітньої стратегії академічно-громадського навчання студентів у системі університетської освіти США можна вважати як філософію прагматизму Дж. Дьюї, так і критичну педагогіку П. Фрейре.

В кінці 1970-х – на початку 1980-их р.р. у США набула популярності філософія освіти під назвою «конструктивізм», що ставить наголос на самостійному конструюванні викладачами і студентами власних знань. Ця теорія базується на ідеї, що знання не можна передати в „готовому вигляді”, проте їх можна творити на підставі власного досвіду. Конструктивізм – це педагогічна філософія, що цінує процес руху до істини більше, ніж саму істину¹⁵. Важливим поняттям цієї теорії навчання є так звані “місконцепції” студентів, тобто їхні життєві уявлення про об’єктивні явища чи наукові теорії, які викладачі повинні виявити, обговорити, визначити помилковість, і на засадах нового досвіду допомогти їм формувати нове, наукове (або “правильне”) розуміння. За конструктивізмом, людину неможливо навчити, оскільки вона саморозвивається, самонавчається. Однак педагог може допомогти студентам формувати нові знання, переконання на засадах пошуку власного розуміння наукових понять шляхом усвідомлення їхнього особистісного сенсу на підставі власного досвіду¹⁶.

¹³ Th. Deans, *Service-learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism*, “Michigan Journal of Community Service Learning” 1999, nr 1, s. 20–23.

¹⁴ Там же, s. 26.

¹⁵ В. Громовий, *На шляху до меташколи: філософські засади й освітні реалії в Україні та США*, “Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р.” Полтава 2005, s. 35.

¹⁶ Т. Кошманова, *Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти*, “Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р.” Полтава 2005, s. 90.

Відповідно до теорії конструктивізму виокремимо принципи навчального процесу в університетській освіті США:

- самоконструювання знань (знання не засвоюють у „готовому вигляді”; за наявності належних педагогічних умов їх можна здобути самостійно шляхом самоконструювання);
- повага до індивідуальності (студенти усвідомлюють свою самобутність, якщо викладачі підсилюють інтелектуальну гідність особистості та виявляють увагу до її позиції; культивують особистісно-центровані підходи; ставлять за мету розвиток індивідуального стилю мислення тощо);
- опора на самомотивацію (мотивація навчання формується не за умови застосування зовнішніх стимулів, а шляхом залучення студентів у процес дослідження та вирішення особистісно значущих проблем, що мають безпосередній стосунок до реалій їхнього життя)¹⁷.

Окреслені ідеї визначальні в організації академічно-громадського навчання в університетській освіті США, оскільки ця педагогічна стратегія передбачає самостійне конструювання студентами власних знань; розвиток у них уміння критично мислити, виокремлювати актуальні соціальні проблеми в умовах реальної ситуації та пропонувати альтернативні шляхи розв'язку.

Постмодерністська педагогічна теорія, зокрема американська, розвивається у період 60 – 90-х років XX століття. Вона базується на ознаках культури постмодерного суспільства та відображає вимоги нового покоління молоді та реальних умов життя. Модель освіти епохи постмодернізму характеризується переходом від педагогоцентристських тенденцій до навчання центрованого на учневі чи студентові (*learner-centered learning*). Навчальні плани та програми у цьому контексті загалом визначаються наявністю культурного та мультикультурного компонентів, міждисциплінарних зв'язків, інноваційних освітніх методів і технологій, багатоаспектного оцінювання навчальних успіхів студентів, акцентом на діалозі між учасниками педагогічного процесу та відкритості взаємин між громадськими суспільними організаціями й навчальними закладами¹⁸.

Постмодерністська педагогічна теорія виокремлює такі завдання:

- 1) формування спільноти студентів нового типу, здатних до самонавчання, саморозвитку та самовизначення навчальних цілей;
- 2) посилення відповідальності за навчально-виховний процес як викладачів, так і студентів;
- 3) формування поваги, довіри між учасниками педагогічного процесу та

¹⁷ В. Громовий, *На шляху до меташколи: філософські засади й освітні реалії в Україні та США*, “Американська філософія очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р.” Полтава 2005, s. 35–36.

¹⁸ О. Мілова, *Постмодерністська педагогічна теорія*. Режим доступу: <http://intkonf.org/k-p-n-milova-o-e-postmodernistska-pedagogichna-teoriya/>

толерантного ставлення до культурних цінностей; 4) розвиток у студентів здібностей, мислення, а саме критичного, проблемного й творчого¹⁹. Зазначені завдання реалізуються у системі університетської освіти США шляхом застосування активних, інтерактивних та творчих методів, таких як метод навчання у співпраці (cooperative learning), метод проєктів (project-based learning), метод проблемного навчання (problem-solving learning) та метод навчання через відкриття (discovery learning).

Ідеї постмодерністської педагогічної теорії втілені в організацію академічно-громадського навчання в університетській освіті США, оскільки ця стратегія спрямована на підсилення ролі студентів у навчально-виховному процесі, розвиток їхніх здібностей, критичного, проблемного та творчого мислення.

Висновки. Сучасна стратегія академічно-громадського навчання у системі освіти США, зокрема університетської, має тривалу історію та ґрунтується на засадах різних філософських течій. Головні педагогічні положення, завдання, принципи у контексті філософії прагматизму, критичної педагогіки, конструктивізму, постмодернізму втілені в організації академічно-громадського навчання в університетах Сполучених Штатів Америки. Ці філософські засади спрямовані на посилення ролі студента у навчальному процесі та в суспільному житті, підвищення внутрішньої мотивації студентів, формування у них почуття відповідальності за власну навчально-пізнавальну, суспільно значущу, громадську діяльність.

Summary

Philosophical Foundations of Public University Education in USA

The article outlines philosophical theories that form theoretical and methodological basis of academic service-learning in the system of university education of the USA. It analyses the ways in which pedagogical principles of the philosophy of pragmatism, critical pedagogy, constructivism and postmodernism are reflected in the organization of academic service-learning. The author proves that the philosophical foundations of academic service-learning in the universities of the USA are focused on strengthening the role of students in the learning process as well as in social life, stimulating their cognitive activity, increasing internal motivation, formation of students' responsibility for their own academic and social activities.

¹⁹ E. Boyer, *The Basic school: A community for learning*, Princeton NJ 1995, s. 106.

Edyta SKOCZYŁAS-KROTLA

Radość w procesie wychowania

Wychowanie stanowi bardzo złożony proces. Trudno nazwać wszystkie czynniki rzutujące na jego przebieg, gdyż zmieniają się teorie pedagogiczne i wzory wychowawcze. Współcześnie zauważa się, że odrzucane niegdyś zabawa i rozrywka nie tylko nie szkodzą prawidłowemu rozwojowi dziecka, ale są wręcz konieczne dla jego właściwego przebiegu. Szczególne znaczenie dla procesu wychowania ma stworzenie odpowiedniego klimatu – atmosfery radości. Jak zauważa R. Weinschenk¹, radosny nastrój budzi w człowieku zainteresowanie otoczeniem, satysfakcję z własnych wysiłków i wzmacnia siły duchowe. Radość jest wartością nadającą sens życiu. Skłania do uruchomienia myślenia abstrakcyjnego, a tym samym stanowi podstawę do włączenia wyższych, refleksyjnych struktur poznawczych. Tworzy klimat decydujący o przyjęciu i wdrożeniu tego, co powinno zostać przekazane wychowankowi. Radość jednostki łączy się z wymogiem samospełnienia w wymiarze osobowym. Dążenie do samorozwoju jest najsilniejszym dążeniem człowieka. Daje ono najwięcej szczęścia, pomimo trudności i cierpień, które są w to ludzkie dążenie do spełnienia nierozłącznie wkomponowane². Radość (allegria) stanowiła bardzo istotny element stylu wychowawczego świętego księdza Jana Bosko (1815–1888). Przekonanie o wychowawczych aspektach radości wyniósł on z własnego doświadczenia – nosi bowiem miano radosnego świętego. Zgodnie ze swoim usposobieniem stworzył pedagogikę radości. Obserwujący życie kapłana zachowali wspomnienie człowieka uśmiechniętego i niezwykle dobrego, który nie chciał dopuścić do tego, aby bliźni był smutny. Chciał szerzyć wokół siebie szczęście, pokój oraz równowagę i odnajdywał w tym zadowolenie. Pokój i radość były dla niego owocami wszelkiej cnoty. Często rozweselał wychowanków, a także współpracowni-

¹ R. Weinschenk, *Podstawy pedagogiki księdza Bosko*, Warszawa 1996, s. 138.

² T. Zegzuła, *Radość – zapomniany wymiar wychowania*, [w:] *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko*, Lublin 1998, s. 174.

ków swoimi opowieściami. Spod jego pióra wychodziły zabawne historie. Według księdza radość stanowiła receptę na wiele problemów i była sposobem na przyciągnięcie bliźnich do Boga. Jan Bosko jeszcze jako chłopiec dzięki talentom organizacyjnym i przywódczym stał się kapitanem koleżeńskiej grupy. Jako gimnazjalista w Chieri założył dla rówieśników „towarzystwo wesołości”³. Przynależący zobowiązali się do animowania zabaw, opowiadania i czytania wesołych książek w swoim środowisku. Prowokowali radość przez zabawę, dobry żart, rozrywkę. Nie mogli natomiast czynić niczego, co wywołuje smutek i melancholię⁴. Jedną z najistotniejszych spraw stanowiło zatem dla księdza Bosko bycie radosnym (allegro), wyrażane poprzez wyraźne i głośne oznaki zadowolenia, spontaniczną radość, pogodę ducha. Uważał on, że możliwość nieskrępowanego ruchu, gry, zabawy są najpełniej zgodne z naturą chłopców i odpowiadają ich stylowi życia. Według księdza młodzież z natury jest wesoła, radosna, i dlatego należy wychowankom zostawiać dużo swobody, by mogli skakać, biegać i hałasować do woli⁵. Atrakcyjne zagospodarowanie czasu wolnego przez zajęcia rekreacyjne, religijne i kulturalne powinno dostarczać młodym ludziom mnóstwo pozytywnych przeżyć. Zabawa, sport, teatr, muzyka, wycieczki to formy zajęć naturalnie skłaniające do radości.

Źródłem, a równocześnie wyrazem radości, jest w wychowaniu prewencyjnym księdza Bosko wspólne świętowanie. Pomnaża ono optymizm dzięki odkrywaniu dobra we wszystkim i u wszystkich, sprzyja nowym pomysłom, daje nadzieję na przyszłość, umacnia więzy solidarności w komunii pomiędzy wychowankami a wychowawcami. Święto przeżywane w klimacie paschalnym prowadzi do większego otwarcia się i bezwarunkowego daru z siebie.

W pedagogice księdza Bosko radość rozumiana była także jako warunek umożliwiający i ułatwiający życie religijne, dodający zapału do studiowania i wykonywania codziennych obowiązków. Nic tak nie pomaga w wykonywaniu trudnych obowiązków jak radosne usposobienie. Przeciwnie zaś smutek i apatia skutecznie osłabiają wszelkie zaangażowanie człowieka. Gdy ksiądz widział swoich wychowanków smutnych, bez humoru, zachęcał ich, aby byli weseli. „Radość znaczyła dla niego tyle samo, co świętość, zdrowie i mądrość (tzw. trzy S, santità, sanità, sapienza). Radość była dla niego tak ważna, że przypisuje mu się powiedzenie: „Pamiętajcie o tym, że diabeł lęka się ludzi wesołych”⁶. Wychowanie chrześcijańskie zaś ma wypracowywać środki podtrzymujące w wychowanku optymizm i radość⁷.

³ J. Bosko, *Wspomnienia Oratorium*, Warszawa 2002, s. 42–43.

⁴ T. Bosco, *Ksiądz Bosko wychowawca*, Warszawa 1990, s. 56–57.

⁵ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 140.

⁶ Tamże, s. 140–141.

⁷ K. Misiaszek, *Wychowawcza rola sportu w systemie prewencyjnym św. Jana Bosko*, [w:] *Salezjanie a sport*, red. Z. Dziubiński, Warszawa 1998, s. 141.

Księdzu Bosko leżało na sercu wychowanie człowieka, który w swoim życiu łączy doczesność i światowość z wiecznością i transcendencją⁸. Wśród fundamentów programu wychowawczego, prowadzącego ku szczęśliwemu i udanemu życiu, ksiądz Bosko wymienia: radość, pilność i pobożność. Jednoznacznie popierał radosne aktywności i zachowania chłopców. Zwracał się indywidualnie do dyrektorów: „Proszę, abyś zatroszczył się o to, aby Twoi chłopcy byli pełni radości. [...] Przypominaj im stale, że życzę sobie, aby byli zdrowi, silni i radośni... Zorganizuj dla naszych drogich chłopców miły wieczór. Powiedz im, że powinni być pogodni i dobrzy”⁹. Ksiądz Bosko uczył, że wyrazem wesołości jest ochoczy udział w rekreacji. Gier i zabaw nie należy unikać. Ale trzeba też korzystać z nich roztropnie i uczyć się umiejętności grania i zabawy stopniowo. „Powinno się spędzać wolny czas, wzmacniając ducha i nie narażając na szwank własnego zdrowia”¹⁰.

Tajemnicą, którą wychowawca z Turynu pomagał odkrywać swym podopiecznym, była możliwość czynienia dobra w czasie rekreacji. W opinii świętego wychowawcy, można uświęcić dzień w trakcie zabawy lub rekreacji, podczas której ksiądz Bosko zalecał chłopcom wartościowe rozmowy z kolegami na temat dobrego wychowania oraz prosił o adorację Największego Sakramentu¹¹.

Analizując zasadę radości w ramach systemu księdza Bosko, należy wspomnieć o integralnej koncepcji radości¹². Radość pojęta integralnie polega na tym, że przejawia się we wszystkich formach zaangażowania i przenika wszystkie sfery życia osobowego. Jej brak widać w postawie na boisku oraz w kaplicy. Radość w duchu łączy się z radością w ruchu. Poszczególnym sferom osobowym przypisuje odpowiednie radości. W sferze fizjologicznej będzie to zaspokojenie, w psycho-emotywniej relaks, w neotypycznej optymizm, w zakresie wolności nadzieja na samospelnienie, w moralnej spójność sumienia i entuzjizm. Sumą i pełnią wszystkich radości jest szczęście wieczne.

Radość, wyróżnik pedagogii św. Jana Bosko, stanowiła stały element wychowania chłopców w środowisku oratorskim. Młodzież mogła znaleźć tam wartościowe zajęcia, które nie tylko wypełniały czas wolny, ale czyniły go okazją do rozwoju i do wzrostu. Radość i twórczy wysiłek pracy nad sobą zostały wplecione w jeden wychowawczy model, który miał prowadzić do integralnego rozwoju młodego człowieka. Życie Oratorium cechowały bojaźń Boża, praca i nauka, zwieńczone świętą radością¹³. Widok radosnych i pełnych energii do zabawy chłopców napełniał księdza Bosko nadzieją na dobre efekty pracy wychowawczej w oratorium.

Receptą na utrzymanie w Oratorium radosnego klimatu była według księdza Bosko radość wychowawców. Oddanie pracy wychowawczej, sumienne wypeł-

⁸ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 61.

⁹ Tamże, s. 139.

¹⁰ Tamże, s. 62.

¹¹ Tamże, s. 62.

¹² J. Marszałek, *Personalizm w pedagogii prewencyjnej św. Jana Bosko*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości: w kierunku pedagogiki personalistycznej*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 496.

¹³ R. Weinschenk, dz. cyt., s. 141.

nianie obowiązków, a nawet stała obecność to za mało, aby stworzyć dobrą atmosferę. Konieczna jest miłość wychowawcza przejawiająca się w najprostszych postawach i gestach. Zwykła serdeczność w każdym momencie dnia jest wystarczającym powodem, by ją odwzajemnić. Tylko wówczas, gdy wychowawca sam jest radosny, potrafi szerzyć tę radość wśród innych¹⁴.

Jako wartość wychowawczą traktowała radość Urszula Ledóchowska (1865–1939). Jej koncepcja wychowawcza to „prowadzić do Boga, do kochającego Ojca, z radością dawać miłość, szczególnie najbardziej potrzebującym, stwarzać wewnętrzne (bliskość z Chrystusem) i zewnętrzne (atmosfera szczęścia) warunki wspomagające dojście do Boga”¹⁵. Urszula Ledóchowska mocno akcentowała wartości, jakie stanowiły podstawę jej programów i rozwiązań wychowawczych. Marzyła o stworzeniu radosnej szkoły, w której byłoby miejsce zarówno na modlitwę, pracę, jak i relaks i zabawę. Zamierzenie to udało się zrealizować. W latach 1911–1914 w Merentähti w Finlandii funkcjonowała szkoła całkowicie oparta na koncepcji świętej Wychowawczynie¹⁶. Radosna szkoła nie oznaczała szkoły ułatwień, kompromisów i rezygnacji z wysiłku solidnej pracy. Uczennice pracowały w ogrodzie, dużo się uczyły, wiele czasu poświęcały na rekreację na świeżym powietrzu (spacery, jazda na nartach, saneczkowanie). Nie brakowało również okazji do zabawy, np. podczas karnawału. Należy wspomnieć o ważnym elemencie życia szkolnego – modlitwie.

Urszula Ledóchowska kładła duży nacisk na ruch na świeżym powietrzu, dbała o wychowanie fizyczne dzieci i młodzieży, mając świadomość związku tej sfery aktywności z ich rozwojem i zdrowiem. Myślę, że warto tu podkreślić aktualność myśli pedagogicznej siostry Urszuli w dzisiejszych czasach, wyrażającą się w opracowanym w 2011 przez MEN programie „Radosna szkoła”¹⁷. W ramach tego programu organy prowadzące szkoły podstawowe mogą ubiegać się o wsparcie finansowe na pomoce dydaktyczne do miejsc zabaw w szkole. Ich zadaniem jest zapewnienie możliwości organizacji zabaw ruchowych, zgodnie z naturalnymi potrzebami rozwojowymi dzieci, związanymi z dużą aktywnością fizyczną. Miejsca zabaw powinny być wyposażone w przyrządy pozwalające na zaspokojenie przez dziecko potrzeby ruchu. Powinny też być wyposażone w sprzęt spełniający funkcje edukacyjne i usprawniający małą motorykę Po intensywnym ruchu i zabawie każde dziecko powinno mieć możliwość wyciszenia, relaksu czy indywidualnej pracy. Służyć temu powinien obszar sali, w którym znajdują się urządzenia pozwalające na rozwijanie uzdolnień i zainteresowań, ale jednocześnie umożliwiające odpoczynek i wyciszenie w dogodnej pozycji.

Dofinansowanie może być przeznaczone również na urządzenie szkolnego placu zabaw. Ma on umożliwić młodszym dzieciom podejmowanie aktywności

¹⁴ H. Łuczak, *Posługa duszpasterska wśród młodzieży polskiej*, Wrocław 1994, s. 111.

¹⁵ K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, Pniewy 2002, s. 24.

¹⁶ Tamże, s. 17.

¹⁷ www.men.gov.pl [dostęp 15.09.2013].

fizycznej w sposób pozwalający rozładować napięcia emocjonalne i fizyczne, wynikające z możliwego ograniczenia spontanicznej aktywności w trakcie zajęć prowadzonych w klasach. Szkolny plac zabaw powinien być przygotowany do prowadzenia z dziećmi różnych form zajęć ruchowych. Dogodnym miejscem usytuowania szkolnego placu zabaw może być sąsiedztwo boiska lub bieżni, które mogą być wykorzystywane do prowadzenia zabaw i gier ruchowych. Plac zabaw urządzony przez szkołę powinien być bezpieczny. Ze względu na dużą przydatność edukacyjną oraz funkcję ruchową placu zabaw, wskazane jest umożliwienie dzieciom korzystania z placu zabaw po zakończeniu zajęć szkolnych oraz w soboty i niedziele, pod opieką rodziców lub opiekunów. W ten sposób plac będzie mógł stać się miejscem spotkań rodzinnych, pozwalając jednocześnie na kreowanie właściwego sposobu spędzania czasu wolnego przez dzieci i ich rodziny¹⁸.

Zasadniczym rysem charyzmatu Urszuli Ledóchowskiej była pogoda ducha, radość, uśmiech i „boże wesele”, stanowiące istotny element oddziaływania przykładem. Pytanie, jakie Urszula Ledóchowska stawiała kandydatkom do zgromadzenia sióstr urszulanek, brzmiało: czy jesteś wesoła? Siostra uważała bowiem, że: „twarz pogodna, uśmiechnięta jest prawdziwym apostołem, czasem bardziej skutecznym niż ogniste kazania, bo mówi o duszy szczęśliwej w Bogu. Czasem więcej dobrego może zrobić jeden serdeczny uśmiech, dobre życzliwe słowo, aniżeli bogaty dar pochmurnego dawcy. Pogoda duszy przyciąga do Boga, do cnoty, tak jak smutek, zły humor, ponure usposobienie od pobożności odstręcza”¹⁹. Radosny, pogodny pedagog jest w stanie stworzyć tak bardzo potrzebną wychowankom atmosferę radości. W jej budowaniu pomaga uśmiech, o który siostra często prosiła: „O Panie, niech będę jak promyk słoneczny, co wszędzie pociechę i szczęście roznosi, co wszędzie Twą chwałę i dobroć Twą głosi”²⁰.

Apelowała do współsióstr: „idźcie w świat z uśmiechem na ustach, idźcie rozsiewać trochę szczęścia po tej leż dolinie, uśmiechając się do wszystkich, ale szczególnie do smutnych, do zniechęconych życiem, do upadających pod ciężarem krzyża, uśmiechając się do nich tym jasnym uśmiechem, który mówi o dobroci Bożej”²¹. Urszula Ledóchowska za szczególnie wiarygodne świadectwo odczuwania bliskości z Chrystusem uważała radość oraz uśmiech i przypisywała im ogromne znaczenie wychowawcze²².

Radość obecna była w działaniach siostry Jozafaty (Zoe) Bogolubow (1885–1955). Stworzyła ona kilka typów szkół eksperymentalnych – szkołę dla dzieci wykołejonych, szkołę dla dzieci przeciętnych, ale muzykalnych, szkołę leśną dla dzieci chorych oraz szkołę doświadczalną dla typów twórczych²³. Potrafiła zor-

¹⁸ Tamże.

¹⁹ K. Olbrycht, dz. cyt., s. 64.

²⁰ U. Ledóchowska, *Testament*, Poznań 1987, s. 77.

²¹ Taż, *Jeszcze Polska nie zginęła, dopóki kochamy!*, Częstochowa 2006, s. 89.

²² K. Olbrycht, dz. cyt., s. 35.

²³ *Chrześcijańska szkoła radości*, red. E. Hanter, Warszawa 2012, s. 3–4.

ganizować pracę wychowawczą nawet z dziećmi trudnymi, nawiązać z nimi kontakt i wyzwolić radość: „Chłopcy wysypali się na łąkę z okrzykiem radości. Po raz pierwszy Zoe zobaczyła, zupełnie zmienione pod wpływem piękna przyrody, ich twarze. Widziała teraz przed sobą skaczące, rozradowane prawdziwe dzieci”²⁴. Siostra zdawała sobie sprawę z tego, że dla chłopców atrakcyjne są zabawy w wojsko, tajemnice i konspiracja. Stosowała je w szkole i osiągnęła sukces pedagogiczny. Umożliwiła nastolatkom odkrycie piękna świata i wzbudziła w wielu wychowankach pragnienie lepszego i bardziej moralnego życia. Siostra podejmowała gorliwe starania, aby każdą pracę wykonywaną z dzieckiem omodlić, co miało nadać jej głębszy sens, a końcu doprowadzić do tego, że wychowanek odczuje w głębi duszy radość i spokój, gdy wybiera pracę według woli Bożej²⁵.

Wielkie wyzwanie, przed jakim stanęła 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 sobą²⁶. Siostra starała się rozwijać uzdolnienia dzieci i kształtować ich postawy twórcze. Podawała jeden temat pracy wszystkim dzieciom, ale każde z nich wykonało ją według własnego pomysłu i koncepcji, bez narzuconego szablonu. Każda praca miała charakter indywidualny.

Dzieci uczęszczające do chrześcijańskiej szkoły radości miały zapewnione warunki konieczne do ich rozwoju. Mowa tu o życzliwej atmosferze w prawdzie, miłości oraz radości, swobodzie w wypowiedaniu swych myśli i możliwości realizowania swoich pomysłów, planów i pragnień²⁷.

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.

Summary

Joy in the Process of Education

Education is a very complex process. It is difficult to name all the factors that have an effect on its course, as pedagogical theories and educational patterns keep changing. In our times, it is observed that once rejected fun and entertainment are not in fact harmful for the correct development of a child. Quite the opposite, they are indispensable for its appropriate progress. Creating an appropriate mood – joyful atmosphere is particularly important for the process of education. The main assumptions of the concept of the three Catholic educators: the Reverend St. Jan Bosko, sister St. Urszula Ledóchowska and sister Jozafata Bogolubow are presented in this paper. All of them strongly emphasized the role of Christian joy in the process of education.

²⁴ *Wspomnienia o siostrze Jozafacie Bogolubow CR*, oprac. E. Hanter, Warszawa 2013, s. 8.

²⁵ Tamże, s. 191.

²⁶ Tamże, s. 212.

²⁷ *Chrześcijańska szkoła radości*, s. 75.

Maria JANUKOWICZ

Wymiar przerw międzylekcyjnych w szkołach podstawowych

Wprowadzenie

Przerwa to słowo, które w każdym z nas wywołuje pozytywne emocje. Zwykle łączy się z czasem miłym, przyjemnym, w którym się relaksujemy. W zależności od tego, gdzie występuje, w osobliwy sposób jest wypełniana. W przerwie teatralnej zwykle rozmawiamy z osobami towarzyszącymi nam. W przerwie w podróży, oczekując na kolejny pociąg, kupujemy prasę, wypijamy kawę. Ale bywają też przerwy, które niekoniecznie są miłe. Pojawia się np. przerwa w kontaktach międzyludzkich z powodu wyjazdu czy choroby jakiejś osoby. Pojawia się przerwa w rozmowie, kiedy nie możemy osiągnąć konsensusu. Pojawia się przerwa w kontaktach telefonicznych, bo wkradło się wcześniej nieporozumienie. De facto jednak to nie emocje są jej istotą, lecz to, że jest ona czasem wolnym od określonych czynności.

Z punktu widzenia naukowego przerwa jest „czasem, okresem, w którym jakaś czynność lub zjawisko chwilowo nie zachodzi, nie odbywa się; odstęp w czasie, pauza”¹. Kojarzmy ją zwykle z instytucjami administracji państwowej typu: bank, poczta w których występują np. przerwy śniadaniowe, obiadowe, przerwy między zmianami pracowników. Kojarzmy ją też z placówkami kulturalnymi (np. teatr, filharmonia), w których przerwa jest czasem koniecznym na zmianę dekoracji. Wreszcie kojarzmy ją też z instytucjami oświatowymi. Słuchacz uniwersytetu może mieć przerwy między zajęciami lub przerwę w studiowaniu. Uczniowie szkół niższego szczebla, jak uniwersytecki, mają przerwy między lekcjami. Ten rodzaj przerw przeznaczony jest na odpoczynek

¹ *Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Lempicka, Warszawa 1968, s. 656.

psychiczny i fizyczny po intensywnej nauce w czasie lekcji. To właśnie przerwom międzylekcyjnym autorka pragnie poświęcić refleksję intelektualną wspartą badaniami empirycznymi.

1. Metoda i przebieg badań

Podejmując się przeprowadzenia badań empirycznych w aspekcie przerw międzylekcyjnych w szkołach podstawowych, hipotetycznie zmierzałam do ustalenia: (1) czynności podejmowanych przez uczniów w czasie przerw międzylekcyjnych, (2) przestrzeni, w których przebywają uczniowie na przerwach międzylekcyjnych, (3) podmiotów, z którymi uczniowie komunikują się na przerwach międzylekcyjnych. Zbadanie wybranych przez autorkę trzech aspektów przerw międzylekcyjnych pozwoli zorientować się w ogólnym wymiarze przerw międzylekcyjnych stanowiących fragment szkolnej codzienności szkół podstawowych. Badania zostały przeprowadzone we wrześniu 2012 roku na terenie województwa śląskiego wśród 100 osób będących uczniami szkół podstawowych.

W grupie badanych uczniów dominowały dziewczęta (53,1%), chłopcy zaś stanowili 46,9% ogółu. Większość badanych było uczniami klas piątych (48,5%) oraz klas szóstych (30,7%) zamieszkującymi aglomeracje miejskie. Podstawową metodą badawczą uczyniłam sondaż diagnostyczny z zastosowaniem techniki ankiety.

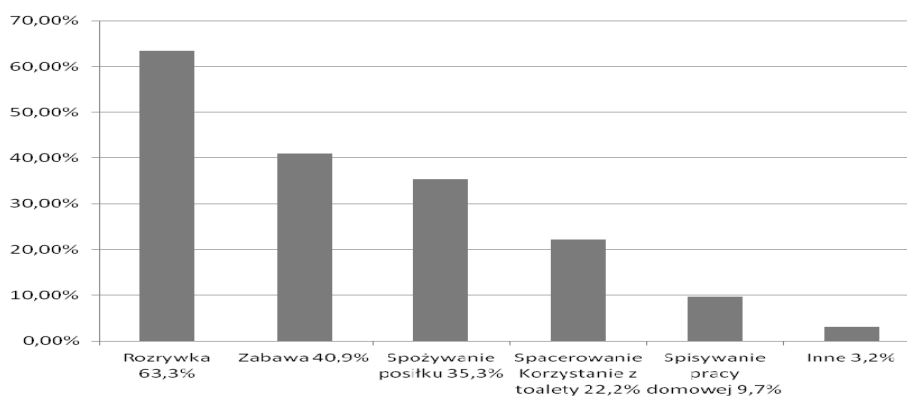
2. Analiza materiału empirycznego

Szkoła jest placówką edukacyjną, w której połączone są komplementarnie proces wychowania z procesem nauczania i uczenia się. Realizacja wszystkich tych procesów zachodzi na lekcjach, które stanowią podstawową jednostkę kategoryzacji czasu pracy szkoły. Jednak w rzeczywistości „codziennosc szkolna uczniów jest dychotomiczna i dzieli się na zaangażowanie dominujące (podczas lekcji) oraz zaangażowanie podrzędne (w czasie przerwy)”². Niezbywalną cechą jest to, „iż musi być ono natychmiast przerwane w momencie dojścia do głosu, oficjalnej, dominującej działalności”³. W czasie lekcji osobą decydującą o kształcie procesu dydaktyczno – wychowawczego jest nauczyciel. Bez względu na to, czy ucieka się do tradycyjnych metod nauczania, czy też najnowocześniejszych środków audiowizualnych to on jest „mistrzem ceremonii”. Niezależ-

² E. Goffman, *Zachowanie w miejscach publicznych. O społecznej organizacji zgromadzeń*, Warszawa 2008, s. 51.

³ M. Wojciechowski, *Przerwa lekcyjna jako fragment codzienności szkolnej uczniów*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańsk 2010, s. 390.

nie od tego, czy jest autokratą, demokratą czy liberałem, aktywność uczniów zależy od niego. Panuje⁴. I. Kawecki, wymieniając „obszary panowania nauczyciela”, wyszczególnia między innymi panowanie nad przestrzenią, czasem i komunikacją⁵. Istotnie, podczas lekcji nauczyciel jest proksemicznym, temporalnym i komunikacyjnym (czy – szerzej – interakcyjnym) *sui iuris*⁶. Posiada władzę nad uczniami, decyduje o realizowanych treściach programowych, o doborze środków nauczania i wychowania. Planuje, decyduje i ocenia. Rozporządza czasem lekcyjnym, dzieląc go w taki sposób, aby wszystkie ogniwa lekcji zostały zrealizowane. Nauczyciel jest sprawcą mającym nieograniczoną władzę, możliwości i przywileje. Nieograniczona jest też jego kontrola nad przebiegiem porządku lekcyjnego. Wszechdecyzyjność artykułowana na wszystkich etapach nauczania pozwala na stwierdzenie, że nauczyciel rzeczywiście panuje. Wszystko się jednak zmienia, gdy pojawia się przerwa międzylekcyjna.



Wykres 1. Czynności wykonywane przez uczniów podczas przerw międzylekcyjnych w szkole podstawowej

Źródło: badania własne.

Przerwa w edukacji służy regeneracji psychicznych i fizycznych sił ucznia. Jest czasem odpoczynku mózgu po intensywnej nauce na lekcji. Umożliwia zaspokojenie podstawowych potrzeb, jakimi są potrzeby fizjologiczne. Przerwa jest czasem, o którym wyłącznie decydują uczniowie. Już nie nauczyciel, ale uczeń jest tym, który panuje. Zdaniem M. Wojciechowskiego „w czasie przerwy panowanie nauczyciela również jest odczuwalne. Nie ulega jednak wątpliwości, iż stopień i zakres tego panowania jest mniejszy, aniżeli w momencie prowadzenia lekcji”⁷. Przerwa międzylekcyjna jest „chronotopem”⁸, w obrębie którego

⁴ Tamże, s. 390.

⁵ I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Kraków 1996, s. 83–88.

⁶ M. Wojciechowski, dz. cyt., s. 390.

⁷ Tamże, s. 390.

uczniowie przejmują znaczną część władzy nad czasem, przestrzenią i komunikacją. Czas, który mają do dyspozycji, jest krótki, bo może trwać tylko 5 minut, choć w większości szkół trwa 10–15 minut, a zdarzają się nawet przerwy 20–30-minutowe, kiedy wydawane są obiady. Żeby trafnie odczytać, w jaki sposób uczniowie panują nad czasem przerwy międzylekcyjnej, należy wskazać czynności, które wówczas wykonują (wykres 1).

Z danych zilustrowanych wykresem nr 1 wynika, że paleta czynności wykonywanych przez uczniów szkół podstawowych w czasie przerwy jest rozległa. Oczywiście wszystko zależy od czasu jej trwania. Pięciominutowa przerwa służy na korzystanie z toalety, szybkie zjedzenie kanapki czy wypożyczenie książki w bibliotece. W czasie przerw dłuższych uczniowie mają większe możliwości na regenerację swoich sił. Czynnością najczęściej wykonywaną jest rozmowa z rówieśnikami (63,3%). Ponieważ na lekcji rozmawiać nie wolno, przerwa jest najlepszą okazją do komunikowania się z innymi. Rówieśnicy w szkole podstawowej pełnią na przerwie funkcję towarzysza, nauczyciela oraz w pewnym sensie terapeuty. Rozmowa ma dla nich wartość informacyjną, ale też terapeutyczną. Jest ważna z punktu widzenia integracji uczniów. O tym, że rozmowa z rówieśnikami jest czynnością najczęściej podejmowaną przez uczniów, świadczą też badania M. Wojciechowskiego. Wynika z nich, że 87,0% uczniów czasie przerwy zawsze rozmawia z rówieśnikami⁹. Są to zwykle osoby najbliższe ich sercu, z którymi spędzają też czas wolny po wyjściu ze szkoły. Tematy rozmów są różnorodne w zależności od wieku i rodzaju zainteresowań. Przedmiotem rozmów jest sport, gry komputerowe, praca domowa. Plotkuje się o nauczycielach, o innych rówieśnikach. Rozmawia o sprawach prywatnych, o seksie, o domu, o marzeniach na przyszłość i tych na najbliższy weekend. Uczniowie enigmatycznie podają, że rozmawiają o różnych rzeczach. Czas przerwy międzylekcyjnej jest też czasem zabawy (40,9%). Można krzyczeć, skakać, śmiać się, biegać, ale też uczestniczyć w organizowanych przez nauczycieli zabawach ruchowych. Jeśli spędza się je w ciasnych korytarzach z konieczności, narzuca się uczniom w pewnym stopniu spacerowanie lub „przestanie” przerwy. Jeśli prowadzone są zabawy ruchowe, to dają uczniom możliwość zaspokojenia naturalnej potrzeby ruchu, przynoszą duże korzyści dla funkcjonowania psychofizycznego. Nie wszyscy jednak angażują się w taką formę zabaw, bo też nie wszyscy nauczyciele przygotowują dla uczniów na czas przerw ciekawe, kreatywne zajęcia ruchowe. Tam, gdzie ich nie ma, uczniowie grają w gry na telefonie komórkowym. Dziś prawie każdy uczeń go posiada. Ponieważ nie można z niego korzystać na lekcji, przerwa jest ku temu najlepszą okazją. Gry w telefonie komórkowym są powszechną formą zabawy, która pozwala oderwać się uczniom od realnej rzeczywistości i przenieść w wirtualny świat, który tak bardzo ich fascynuje.

⁸ M. Mendel, *Heterotopia jako odmiana myślenia o badaniach w polu pedagogiki społecznej*. [w:] *Obraz. Przestrzeń. Popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, red. M. Ejsmont, B. Kosmalska, M. Mendel, Toruń 2009, s. 165–166.

⁹ M. Wojciechowski, dz. cyt., s. 395.

Dla 35,3% uczniów szkół podstawowych przerwa jest czasem dającym też możliwość zjedzenia śniadania, wypicia napoju, czasem odwiedzenia sklepiku szkolnego celem zakupu produktów żywnościowych. Zaspokojenie potrzeby jedzenia jest ważne dla podjęcia kolejnego wysiłku intelektualnego. Mózg, aby mógł pracować, musi być odżywiany. To jak ważną czynnością jest spożywanie posiłku podczas przerw, pokazują również badania M. Wojciechowskiego. Z badań tych wynika, że 47,2% uczniów w czasie przerwy je lub pije¹⁰. To dobrze rokuje dla utrzymania sprawności psychofizycznej. Przerwa jest też czasem, w którym spaceruje się, korzysta z toalety (22,2%), ale też wykonuje się czynności bardzo ryzykowne, jak np. „spisywanie” pracy domowej (9,7%). Czas przerwy, jak słusznie pisze M. Wojciechowski, jest czasem swoistej walki o przetrwanie, czasem konspiracji, podejmowania szybkich decyzji, od których – w skrajnych przypadkach – może zależeć „być albo nie być” ucznia w szkole¹¹. Zdarza się, że uczeń nie miał czasu przygotować się w domu do klasówki, więc na przerwie przygotowuje ściągę. Zdarza się, że nie odrobił pracy domowej, więc na przerwie „spisuje” ją od rówieśników. Robi to, za co mógłby być na lekcji skarcony, za co mógłby otrzymać ocenę mierną. Przerwa jest czasem, w którym wykonuje się czynności pozwalające przetrwać na lekcji. Ale przerwa służy też wzajemnemu odpytywaniu się, powtórkom materiału, którego dotyczyć może klasówka czy kartkówka.

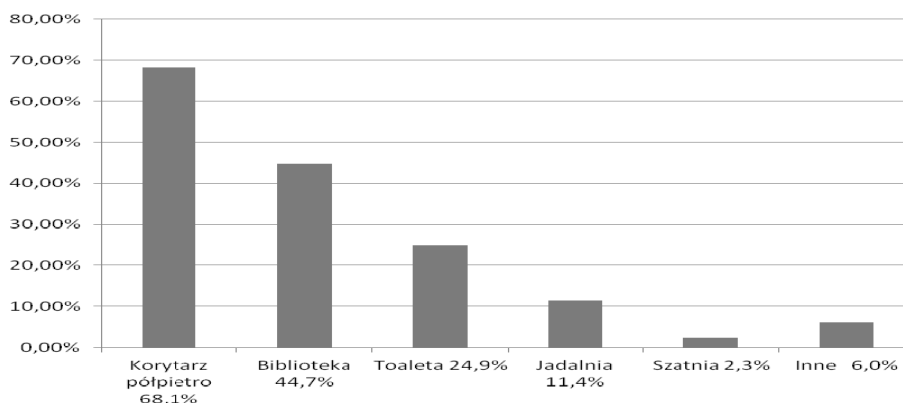
Spośród wszystkich czynności, jakie uczniowie wykonują na przerwach, dominującą jest rozmowa, a to oznacza, że uczniowie panują też nad komunikacją. Najszerszą płaszczyzną komunikacji jest interakcja uczeń – rówieśnik. W mniejszym stopniu podtrzymywana jest i rozwijana komunikacja między uczniami a nauczycielami. Zdarza się ona szczególnie wtedy, gdy uczniowie chcą zwierzyć się nauczycielom ze swoich problemów, proszą o poradę, o pomoc. Badania autorki dowodzą, że 84,3% uczniów szkół podstawowych rozmawia na przerwie z kolegami i koleżankami, a 11,5% indagowanych spędza ten czas z przyjaciółmi. Uczniowie klas trzecich rozmawiają o różnych rzeczach, np. o zabawach, lekcjach, problemach domowych (67,4%) oraz o „bejblejdach” (23,0%). Chodzi tu o gry Beyblade, czyli zręcznościowe gry online. W grupie uczniów klas czwartych aż 41,5% badanych rozmawia o sporcie, co może wynikać z ich udziału w zajęciach sportowych. Mniej, bo 34,4%, porusza problematykę gier komputerowych. Taki sam odsetek uczniów tematem rozmów czyni różne rzeczy. Rozmawiają o chłopcach, dziewczętach, sprawdzianach, lekcjach. Największy stopień zainteresowania gramami komputerowymi widoczny jest w rozmowach uczniów klas piątych. Aż 60,7% spośród nich na przerwach rozmawia o grach komputerowych. Internet i komputer pełnią w ich życiu znaczącą rolę i zajmują sporą część domowego budżetu czasu. Ale rozmawiają też o „pierdołach” (19,6%). M. Wojciechowski uważa, że na przerwach „rozmawia się nie o tych istotnych kwestiach po-

¹⁰ Tamże, s. 395.

¹¹ Tamże, s. 394.

ruszanych na lekcji. Ale oczywiście, rozmawianie o «pierdołach» jawi się jako znacznie przyjemniejsze¹². Nieco inna jest tematyka rozmów uczniów klas szóstych. W odróżnieniu od poprzedników rozmawiają o sobie, o szeroko rozumianym życiu, o sprawach prywatnych (53,3%). Tematem rozmów czynią rzeczy różne, związane z domem (7,2%), ze szkołą (9,1%) i seksem (11,6%). Dojrzwianie płciowe i zmiany, które powstają w jego wyniku, powodują, że na tym etapie życia pojawiają się nowe odczucia i pragnienia w sferze seksualnej. One też stają się przedmiotem rozmów z rówieśnikami. Przerwa międzylekcyjna jest chronotopem, w którym swobodniejsza jest autoprezentacja, sposób bycia luźniejszy. Na przerwie inaczej się uczniowie poruszają, inaczej używają mowy ciała. Na przerwie mamy do czynienia z autoprezentacją „będącą aspektem zachowań ceremonialnych zazwyczaj zawartych w sposobie bycia, ubierania, wyrażania itd., który służy przekazaniu innym obecnym, że jest się osobą o określonych pożądanym bądź niepożądanym cechach”¹³. Wszystko to odbywa się w małej przestrzeni, którą mają do dyspozycji uczniowie w czasie przerwy.

Potrzeba panowania nad przestrzenią jest potrzebą organiczną, związaną ze stanowiskiem terytorializmu, który „zabezpiecza przed drapieżnikami, a jednocześnie wystawia na ich łup jednostki zbyt słabe na to by ustalić i obronić swe terytorium”¹⁴. Przestrzeń, jaką mają uczniowie do dyspozycji w czasie przerw międzylekcyjnych, jest nieporównywalnie większa od tej, którą mają do dyspozycji na lekcji. Dodatkowo mogą się jeszcze przemieszczać. Na lekcji jest się przypisanym do konkretnego miejsca, które rzadko kiedy można opuścić. W przerwie zajmowane miejsca można zmieniać. Miejsca, w których spędzana jest przerwa międzylekcyjna, przedstawia wykres 2.



Wykres 2. Przestrzenie, w których uczniowie szkół podstawowych spędzają przerwy międzylekcyjne

Źródło: badania własne.

¹² Tamże, s. 398.

¹³ E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2006, s. 77.

¹⁴ E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 2003, s. 19.

Z danych zilustrowanych wykresem 2 wynika, że uczniowie spędzają przerwę międzylekcyjną przede wszystkim w budynku szkolnym. W wielu szkołach podstawowych nawet na najdłuższej przerwie obowiązuje zakaz wychodzenia poza teren szkoły, co znajduje uzasadnienie zwłaszcza w przypadku uczniów młodszych, którzy mogliby nie zachować odpowiednich zasad bezpieczeństwa. Przestrzenią, w której najczęściej uczniowie spędzają czas wolny, jest korytarz i wchodzące w jego skład półpiętra (68,1%). To przestrzenie, w których można spacerować, biegać, rozmawiać, bawić się. Choć jest się pod czujnym okiem nauczyciela, można się tu przemieszczać w różnych kierunkach, przechodząc z piętra na piętro, z piętra na schody, ze schodów na półpiętro. I wciąż jest się w wybranym przez siebie towarzystwie. Korytarz jest martwą przestrzenią w czasie trwania lekcji, ale w czasie przerwy staje się tłoczną aleją spacerową wypełnioną gwarem, hałasem, a nawet wrzaskiem. Martwe dotychczas mury tętnią życiem. Część uczniów, bo 44,7%, przebywa w czasie przerw międzylekcyjnych w bibliotece, celem wypożyczenia książek. Nie jest to jednak przestrzeń, w której uczniowie lubią przebywać, łączą ją raczej z koniecznością wypełniania dodatkowego obowiązku. Przeczytanie lektury bywa zwykle zadaniem domowym, trzeba się więc postarać o nią w szkole, by nie biegać w czasie wolnym do innych bibliotek i nie angażować w to rodziców.

24,9% uczniów w czasie przerw międzylekcyjnych przebywa w toaletach. Przerwa była i jest zawsze czasem, w którym uczniowie zaspokajają potrzeby fizjologiczne. Ale nie wszyscy kojarzą toaletę tylko z tego rodzaju potrzebami. Niektóre grupy uczniów przebywają w niej, traktując ją jako miejsce „na uboczu” będące poza zasięgiem kontroli nauczyciela. Pozwalają sobie więc na palenie papierosów, na znęcanie się nad tzw. kotami, na akty agresji. Toaleta jest miejscem intymnym, w którym każdy powinien czuć się bezpiecznie, ale niekiedy jest przestrzenią najbardziej niebezpieczną, w której dokonują się akty agresji fizycznej. Bardziej przyjazną przestrzenią dla uczniów jest jadalnia (11,4%). To miejsce jest wyłącznie przeznaczone na spożywanie posiłku np. śniadania, obiadu. Możliwość zjedzenia ciepłego i pełnowartościowego posiłku w trakcie przerwy wpływa pozytywnie na rozwój fizyczny i psychiczny uczniów. Dzięki temu dzieci nie tylko uzupełniają swoje zapotrzebowanie energetyczne, ale także wyrabiają dobre nawyki żywieniowe i mają szansę na integrację z rówieśnikami. Dla niewielkiego odsetka uczniów szkół podstawowych (2,3%) przestrzenią, w której spędzają czas przerwy międzylekcyjnej, jest szatnia. Nie ma tu kontroli nauczyciela, jest więcej spokoju jak na korytarzu, nie ma tłoku. Choć obowiązuje tu zakaz przebywania w czasie przerw, niektórzy skrywają się tu nie tylko przed nauczycielami, ale też przed niektórymi rówieśnikami.

Przerwy międzylekcyjne służą odpoczynkowi uczniów. Mają się zrelaksować, zregenerować swoje siły w taki sposób, jaki najbardziej im odpowiada. Ale na pewno czas przerwy nie jest czasem odpoczynku dla nauczyciela. On wciąż pracuje. Ma co prawda pauzę w intensywnych działaniach o charakterze intelek-

tualnym, ale w zamian intensyfikuje działania na rzecz ładu, porządku i bezpieczeństwa uczniów. Dyżurujący nauczyciele, przemieszczając się po korytarzach, występują w roli obserwatorów i strażników spokoju i porządku. Są odpowiedzialni za bezpieczeństwo uczniów. W sytuacjach konfliktowych łagodzą bójki między chłopcami, sprzeczki między dziewczętami, zatargi między chłopcami i dziewczętami. Sprawdzają toalety, aby nie doszło do zachowań sprzecznych z regulaminem szkoły. W czasie przerwy zdarza się najwięcej takich incydentów, jak: bójki, urazy czy wypadki, czasem trudno zapanować nad energią i spontanicznością uczniów.

Coraz częściej działania nauczycieli na przerwach związane są z wyciszeniem zachowań agresywnych. Stąd w szkołach organizowane są programy działań międzylekcyjnych tzw. zagospodarowanie przerw. Przykładem może być program działań międzylekcyjnych opracowany przez T. Lewandowską¹⁵. Autorka tego programu uważa, że dzieci podczas przerwy lekcyjnej próbują sobie sami zorganizować zabawę, która często kończy się niebezpiecznie dla nich samych lub otoczenia. Zachowanie bezpieczeństwa podczas przerw, umiejętność radzenia sobie z negatywnymi emocjami, rozładowanie napięć i stresu powstałego wskutek nie tylko trudności w uczeniu się, ale również wskutek trudnych sytuacji rodzinnych są celami stworzonego przez nią programu. Każda ze szkół w zależności od możliwości lokalowych, kadrowych, finansowych może zagospodarować przerwy międzylekcyjne w rozmaity sposób. Ważne jest tylko to, aby proponowane formy nie były przymusem, lecz dawały uczniom szansę wyboru.

Summary

The Meaning of School Breaks in the Primary Schools

The author of the text subjects the issue of school breaks in the primary schools to intellectual reflection. The topic of discussion is the domination of students' time, space and communication during the break. It is the time when students size a significant portion of power. Contrary to the teacher they are in control of the break.

¹⁵ T. Lewandowska, *Program działań międzylekcyjnych, zagospodarowanie przerw*, [http://Szkoła i jej problemy](http://Szkoła_i_jej_problemy). Pobrano dnia 3.10.2012.

Agata WOŹNIAK-KRAKOWIAN

Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli

Wprowadzenie

Problem wypalenia zawodowego nauczycieli jest istotnym problemem społecznym i pedagogicznym. Częste występowanie napięć i stresów w trudnych na ogół warunkach pracy zawodowej powoduje wyczerpanie emocjonalne oraz symptomy utraty poczucia podmiotowości nauczycieli, obniża ich motywację i zaangażowanie w sprawy szkoły i środowiska. W zawodzie nauczycielskim, w którym rotacja osób zatrudnionych jest niewielka, ma to niekorzystne skutki zarówno dla samych nauczycieli, jak i uczniów, gdyż wypalenie zawodowe z oczywistych powodów obniża jakość pracy pedagogicznej.

Nauczyciele to usługowcy, kognitariusze¹. Często czują się zmęczeni, niedostatecznie opłacani i niedowartościowani z racji problemów, jakie niosą współczesne anomijne czasy i związane z tym sytuacje dnia codziennego. O nauczycielach napisano bardzo wiele. W ponowoczesnym świecie, umiejętności radzenia sobie z rzeczywistością są bardzo potrzebne, dotyczą zdolności adaptacyjnych, kreatywnych. Są cechami konstytutywnymi człowieka w sytuacji licznych i nieprzewidywalnych zmian. Nauczyciele są przedmiotem intensywnych badań socjologicznych, zwłaszcza socjologii zawodów i edukacji, dotyczą one przede wszystkim kontekstu badań nad wychowaniem młodzieży i instytucji wychowawczych. Zawód nauczyciela ma swoją tradycję, etykę, kodeks postępowania, strukturę formalną i realną. Zawód ten wymaga wysokiej profesjonalizacji, a zależy on od aspiracji i motywacji poszczególnych nauczycieli, zwłaszcza aspiracji zawodowych, kulturowych i materialnych. Jeśli nauczyciel może je realizować w ramach swego zawodu, wówczas identyfikuje się z nim i jego stopień profesjonalizacji wzrasta. Na proces ten ma wpływ adaptacja społeczno-zawodowa

¹ J. Koziński, *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*, Warszawa 1995; M.S. Szczepański, *Pokusy współczesności. Polskie dylematy rozwojowe*, Katowice 1992.

i związana z nim pozycja społeczna i prestiż nauczyciela. Pozycja społeczna określa, w jaki sposób jednostka ma uczestniczyć w społeczeństwie, jakie ma zadania, funkcje, obowiązki, przywileje. Im pozycja ta jest wyższa, tym większy dostęp do dóbr materialnych i pozamaterialnych, pożądaných w społeczeństwie. Na pozycję nauczycieli (niską pozycję) mają wpływ: meandry historycznego procesu formowania się zawodu nauczycielskiego w Polsce, problemy wynikające z transformacji ustrojowej i niespójnej polityki edukacyjnej państwa, poziom wykształcenia i kwalifikacje zawodowe nauczycieli, feminizacja zawodu i problemy życiowe rodzin nauczycielskich, rola społeczna nauczyciela w środowisku lokalnym. W obecnym czasie nauczyciele stanęli przed nowymi wyzwaniami i wynikającymi stąd trudnościami w zakresie przewartościowań treści kształcenia i metod pracy wychowawczo-dydaktycznej. Kim więc są nauczyciele i czy dotyczy ich zjawisko wypalenia zawodowego?

1. Charakterystyka zawodu nauczyciela

Zawód nauczycielski charakteryzuje przede wszystkim to, że podmiotem jego działania są ludzie, zwłaszcza dzieci i młodzież, a jego podstawowym celem jest edukacja i wychowanie. Praca w zawodzie nauczyciela stawia wymagania, które nie ograniczają się wyłącznie do przekazywania wiedzy. Zadania te to również przekazywanie doświadczeń, pobudzanie do bycia twórczym, aktywnym, zmotywowanym i zdolnym, oraz rozwijanie systemu wartości młodego człowieka, postaw i osobowości². Realizacja tych zadań może wpłynąć na poczucie przeciążenia pracą, spowodować poczucie znużenia i zmęczenie. Istotne jest też, czy przekonania o zawodzie nauczyciela są racjonalne, a umiejętności dostosowane do stanowiska.

Zawód nauczyciela, pedagoga łączy się z pełnieniem swoistej roli społecznej, z którą wiąże się m.in.: kontakt z drugim człowiekiem, zaangażowanie emocjonalne, posiadanie odpowiednich kompetencji, ciągłe ich doskonalenie, funkcjonowanie w sytuacjach trudnych, silna ekspozycja społeczna i skuteczne radzenie sobie ze stresem.

Społeczne uznanie dla zawodu nauczyciela utrzymuje się w Polsce od połowy lat dziewięćdziesiątych na bardzo wysokim poziomie. W badaniach CBOS-u (2009) nauczyciele znajdują się na siódmym miejscu w rankingu dotyczącym prestiżu poszczególnych zawodów. Aż 70% respondentów określa, że darzy ten zawód dużym poważaniem, a 24%, że średnim³. Ocena ta jest znacznie lepsza w porównaniu z takimi zawodami, jak przedsiębiorca, dziennikarz, ksiądz czy minister. Pozytywne postrzeganie społeczne nauczycieli kontrastuje z tym, jak

² Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2006, s. 214.

³ J. Pyżalski, D. Merecz, *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków 2010, s. 7.

nauczyciele odbierają swoją rzeczywistość zawodową, a zwłaszcza losy oświaty. Na forach internetowych, w prasie, telewizji odbywa się krytyka, która odnosi się do wysiłku, jaki nauczyciele muszą wkładać w swoją pracę. Negatywne i krytyczne uwagi osób przekonanych, że praca nauczyciela jest łatwa, a wynagrodzenia zbyt wysokie w stosunku do nakładów na nią, wynikają głównie z tego, że czas, który nauczyciele poświęcają na bezpośrednią pracę z uczniami, jest krótszy niż czas pracy osób wykonujących inne zawody. Obecnie w szkołach nauczyciele borykają się z przepełnionymi klasami, nieustanne dyżury w czasie przerw nie pozwalają na wytchnienie, ciągły hałas i nieustanna koncentracja powoduje, że po dniu pracy odczuwają znużenie. W szkołach szerzy się biurokracja, nauczyciele stale muszą uzupełniać i tworzyć nowe dokumenty. Stresujące są również kontakty z opiekunami uczniów, których postawy są często rozszczeniowe. W takich warunkach pracy bardzo łatwo o negatywne postrzeganie swojego zawodu i sensu pracy. Dodatkowo o obciążeniach związanych z pracą nauczyciela mówi się przy okazji dyskusji o uprawnieniach nauczycieli wynikających z *Karty nauczyciela*, doprowadziło to do zmian w zapisach ustawy, które dotyczą między innymi wymiaru urlopu nauczyciela.

Połączenie pracy ze stresem, brak skuteczności w radzeniu sobie z nim lub doświadczenie sytuacji trudnej, urazowej, w praktyce zawodowej mogą przybrać niekontrolowane rozmiary. Sytuacje stresowe mają również miejsce w przypadku braku odpowiednich kompetencji nauczyciela – nieodpowiednich do pełnionego zawodu. Niestety, nie ma możliwości sprawdzenia przydatności kandydatów na kierunki pedagogiczne pod kątem prawidłowego wyboru zawodu. Chodzi o to, aby można było stworzyć profil zawodowy i osobowościowy pożądanego kandydata. Po początkowym etapie euforii młody nauczyciel zderza się z problemami, z którymi często nie może sobie poradzić, co w efekcie jest dla niego źródłem stresu, a w konsekwencji – wypalenia. Zadania i funkcje, jakie pełni nauczyciel, są na ogół wyznaczane przez cele społeczne, międzyludzkie relacje, sfery aktywności człowieka oraz określone miejsce szkolnictwa w systemie edukacji.

Bycie nauczycielem w czasach przemian nie było i nie jest łatwe. Zmiana wizerunku nauczyciela-wychowawcy w obecnej rzeczywistości obejmuje wszystkie sfery jego działalności zarówno w przyjmowaniu postaw, zajmowanej pozycji społecznej, jak i wymiarze osobowościowym. Zdaniem Z. Kwiecińskiego, „pedagog to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawiloci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym tworzywem dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności i społeczeństwa”⁴. Zadaniem współczesnego nauczyciela jest – obok przeka-

⁴ Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, Warszawa 1998, s. 15.

zywania wiedzy i doświadczenia – pobudzanie aktywności, zdolności uczniów i ich sił twórczych, kształtowanie postaw i charakterów, rozwijanie ich systemów wartości, rozwijanie ich zainteresowań i pomoc w sprecyzowaniu planów zawodowych i odnalezieniu życiowej drogi. Nauczyciel pracuje dla swoich podopiecznych, wszystkie podjęte przez niego decyzje i działania muszą być dostosowane do sytuacji, indywidualności i potrzeb danego ucznia, bowiem sytuacje, z którymi musi zmierzyć się nauczyciel w szkole, są niepowtarzalne, dlatego elastyczność i otwartość na modyfikacje muszą charakteryzować każdego nauczyciela. Wywiązanie się nauczycieli ze wszystkich postawionych wobec nich zadań jest niezwykle trudne. Zawód nauczyciela jest poddawany ciągłym i często wzajemnie wykluczającym się regulacjom prawnym. Zmiany roli nauczyciela powodują, że pracownik szkoły staje się funkcjonariuszem maszyny, którego obowiązują przepisy i musi kierować się wskazówkami administracji oświatowej. Fakt ten często budzi sprzeciw wielu nauczycieli, a nieustanne kontrole kształtują w społeczeństwie obraz nauczycieli jako grupy niegodnej zaufania. Z rozwiązywaniem problemów nauczyciele radzą sobie na różne sposoby, stosownie do rad otrzymywanych od kolegów: *czasami będziemy odnosić sukcesy, czasami porażki*. Dopóki nauczyciele będą traktować porażki jako nieodłączne doświadczenie w swoim rozwoju zawodowym, dopóty będą pracować, nie tracąc zaangażowania i nie staną się osobami wypalonymi zawodowo.

2. Syndrom wypalenia zawodowego

Określenia wypalenie używano w amerykańskim slangu sportowym w sytuacjach, kiedy zawodnik, osiągający dobre wyniki na treningach, przegrywał w decydujących zawodach. W literaturze popularnej wypalenie po raz pierwszy pojawiło się w 1961 roku w opowiadaniu Greena *A Burn-Out Case (Przypadek wypalenia zawodowego)*. Przedstawiono w nim historię zmęczonego pracą architekta, który porzuca swoje dotychczasowe zajęcie i zamieszkuje w afrykańskiej dżungli⁵. W amerykańskiej literaturze psychologicznej wypalenie pojawiło się w 1974 roku, kiedy to H.J. Freudenberger użył określenia wypalenie do oznaczenia stanu wyczerpania jednostki spowodowanego nadmiernymi zadaniami stawianymi jej przez środowisko pracy (fizyczne lub społeczne). Freudenberger, który badał i opisał fenomen zjawiska wypalenia zawodowego⁶, określił je jako stan wyczerpania jednostki, spowodowany nadmiernymi zadaniami stawianymi przez środowisko pracy. Stwierdził, że na zespół wypalenia składają

⁵ E. Bilka *Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Linia” 2004, nr 4 (33), s. 13–17.

⁶ I. Iskra-Golec, G. Costa, S. Folkard, T. Marek, J. Pokorski, L. Smith, *Stres pracy zmianowej, przyczyny, skutki, strategie przeciwdziałania*, [w:] *Przegląd metod pomiaru wypalenia zawodowego*, red. W. Schaufeli, D. Enzmann, Kraków 1998, s. 215–219.

się takie objawy, jak: zmęczenie, ból głowy, zwiększona podatność na zachorowania, drażliwość, zmienność zachowań oraz uczucie stałego znudzenia i zniechęcenia. Traktował wypalenie „jako stan zmęczenia, frustracji, będący wynikiem poświęcenia się jakiejś sprawie czy sposobowi życia, które to poświęcenie (sposób życia) nie przyniosło oczekiwanej nagrody”, a cały proces spowodowany był niepowodzeniem w realizacji pożądanego i oczekiwanego celu⁷. Niemal jednocześnie z Freudenbergerem badania nad wypaleniem prowadziła Ch. Maslach, która badała sposób radzenia sobie z emocjami w miejscu pracy. Maslach przeprowadziła wywiady z setkami osób pracujących w służbie zdrowia, z których wynikało, że emocje towarzyszące kontaktom zawodowym z ludźmi cierpiącymi mogą być źródłem bardzo silnych, czasem wręcz obezwładniających napięć emocjonalnych. Te chroniczne napięcia powodowały, że osoby początkowo zaangażowane w swoją pracę czuły się emocjonalnie wyczerpane i wyczerpane z wszelkich uczuć. Kolejne badania wykazały, że podobne zjawisko zwane potocznie wypaleniem dotyczy również wielu innych zawodów, w których niezbędne są opiekuńcze relacje między osobą udzielającą pomocy i osobą otrzymującą pomoc.

W polskiej literaturze po raz pierwszy opisowy, etiologiczno-objawowy model wypalenia zawodowego przedstawiła Halina Sęk, autorka pionierskich badań poświęconych temu zjawisku w Polsce. Stwierdziła, że wypalenie w zawodzie rozpoczyna się skrycie i nie jest rozpoznawane przez osobę, której dotyczy. Na początku występują: zmęczenie, napięcie, drażliwość, nadmierna aktywność na zmianę z oznakami wyczerpania psychofizycznego. Do stanu chronicznego napięcia wskutek stresu niezmodyfikowanego czynnościami zaradczymi dołącza się czasem utrata energii, zniechęcenie i objawy depresji odniesionej jednakże tylko do sytuacji zawodowej. Zmęczeni i rozczarowani lekarze, nauczyciele, pracownicy pomocy społecznej coraz trudniej znoszą wymagania klientów, rodziców, pacjentów, przełożonych, pracują dużo, ale mało efektywnie. Narzekają na niewychowanych, leniwych, agresywnych uczniów, roszczeniowych klientów, niewdzięcznych i niesubordynowanych pacjentów, a nie widzą, że część z tych ocen bierze się z poczucia własnej niekompetencji poradzenia sobie z sytuacją zawodową. Zamiast racjonalnej realistycznej oceny sytuacji i dokonania głębokiego namysłu nad własnym zawodem, pojawiają się już wówczas pierwsze oznaki nadmiernego, obronnego dystansowania się. „Pielęgniarki, lekarze, nauczyciele skracają czas na kontakt, unikają spotkań, zamieniają opiekę na nadzór [...] stosują jawne etykietowanie, upokarzają i depersonalizują”⁸. Termin wypalenie jest metaforą nawiązującą do zgasłego ogniska czy wypalonej świecy. W kontekście pracy zawodowej oznacza to stan wyczerpania, zmęczenia fizycz-

⁷ E. Bilaska, dz. cyt., s. 13–17.

⁸ *Wypalenie zawodowe – psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, red. H. Sęk, Warszawa 2000, s. 134–135.

nego i psychicznego, zniechęcenia, w efekcie którego dochodzi do zaniechania aktywności zawodowej⁹.

Nie wszyscy nauczyciele są w taki samym stopniu podatni na stres i nie wszyscy w jednakowy sposób odczuwają jego skutki, toteż stopień zagrożenia syndromem wypalenia różni się u poszczególnych nauczycieli. W zawodzie nauczyciela nadrzędnym celem jest działanie na rzecz drugiej osoby lub grupy osób za pośrednictwem bliskich kontaktów interpersonalnych nacechowanych troską i empatią. Nauczyciel nie może ograniczyć się jedynie do przekazywania wiedzy, ale zobowiązany jest także do nawiązania kontaktu z uczniami, zachęcenia ich do pracy, spostrzegania i rozumienia ich indywidualnych uzdolnień i barier, dawania dobrego przykładu. Sytuacja taka bez wątpienia wpływa na wszechobecność stresu w szkole, stresu, który jest tym silniejszy, im słabiej oczekiwania i wymagania równoważone są możliwościami i warunkami. Stresu, który przeżywają na równi nauczyciele, nauczyciele-wychowawcy, pedagodzy szkolni i dyrektorzy.

H.J. Freudenberger przedstawił syndrom wypalenia zawodowego jako wyczerpanie emocjonalne, będące efektem przytłoczenia sprawami klientów bądź partnerów zawodowych ludzi, których praca polega na niesieniu pomocy. Wyczerpanie to przejawia się m.in.: w nerwowości, braku cierpliwości, złośliwości, poczuciu znudzenia, alienacji, nieokazywaniu emocji, a także w przyjęciu postawy wyższości i nieomyślności przy jednoczesnej podejrzliwości oraz poczuciu niedoceniań. Dla A. Pines i E. Aronsona wypalenie jest „stanem fizycznego i psychicznego wyczerpania, spowodowanym przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym”¹⁰. A. Pines przypisuje wypalenie tylko osobom o silnej motywacji, gdyż jak podkreśla, żeby się wypalić, dana osoba musi pierwotnie „płonąć”. E. Aronson podkreśla ponadto, iż wypalenie wiąże się z uzmysłowieniem sobie przez osoby pomagające, że wykorzystywały już rezerwy swoich sił i nie są w stanie dłużej pomagać innym¹¹. Według A. Bańki, wypalenie zawodowe jest emocjonalną reakcją organizmu w sytuacji stresowej, jaką stwarza w pracy zawodowej wymóg stałej koncentracji na problemach innych ludzi. Syndrom ten wiąże się z wygaśnięciem motywacji do dalszego działania oraz dezorientacją, kogo należy winić za zaistniały stan rzeczy, oznacza rezygnację i pogodzenie się z niekorzystną sytuacją. Wypalenie skutkuje także utratą troski o drugiego człowieka i przesadnym dystansowaniem się wobec jego problemów. Przejawami wypalenia są ponadto m.in.: niestabilność uczuć, obniżone morale, zanik entuzjazmu do pracy, zwlekanie z wykony-

⁹ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009.

¹⁰ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2006, s. 9.

¹¹ J. Fengler, *Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk 2000; A. Pines, *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. M. Sęk, Warszawa 2000, s. 32–52.

waniem dotychczas satysfakcjonujących zajęć oraz irytacja. Zdaniem A. Bańki wypalenie zawodowe ma charakter specyficznego stresu zawodowego, związanego ściśle z konkretnymi warunkami pracy, będącego odpowiedzią na zmaganie się człowieka z zagrożeniami i odpowiedzialnością. Z tego powodu wypalenie zawodowe nazywane jest przez autora tzw. chorobą nadmiernego angażowania się¹². H. Sęk wypaleniem zawodowym określa „zespół objawów pojawiających się u osób wykonujących zawody, w których bliski kontakt interpersonalny, pełen zaangażowania, i cechy osobowości profesjonalisty stanowią podstawowe instrumenty czynności zawodowych decydujące o poziomie wykonywania zawodu i sukcesach zawodowych”¹³.

Najbardziej znana jest definicja wypalenia Ch. Maslach i S. Jackson. Autorki definiują wypalenie jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, deprecjonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”¹⁴. Pojęcie wypalenia łączy się z zaangażowaniem i poświęceniem się jakiejś osobie lub sprawie. Osoba pełna oddania, poświęcenia, w sytuacji niepowodzenia traci coraz więcej motywacji do pracy, staje się zmęczona. Ma coraz mniej energii i chęci do pracy. Nie można zapominać również o stresie towarzyszącym w pracy, który w dużej mierze przyczynia się do wypalenia zawodowego. I tak praca, która miała przynosić satysfakcję, zadowolenie, wiąże się z przygnębieniem. Zamiast satysfakcji pojawia się obojętność, miejsce powodzenia zajmuje klęska.

3. Koncepcja wypalenia zawodowego wg Christiny Maslach

Maslach wyróżnia trzy fazy zespołu wypalenia zawodowego, określane także jako symptomy wypalenia.

Wyczerpanie emocjonalne (emotionalexhaustion): brak satysfakcji z aktywności zawodowej na skutek zmęczenia (najczęściej związanego z dużą liczbą intensywnych kontaktów międzyludzkich), pomimo sukcesów (awans zawodowy, nagrody). Objawia się zniechęceniem do pracy, coraz mniejszym zainteresowaniem sprawami zawodowymi, obniżoną aktywnością, pesymizmem, ciągłym napięciem psychofizycznym, drażliwością, ale także zmianami somatycznymi – nieustannym zmęczeniem, bólami głowy, bezsennością, zaburzeniami ze strony układu pokarmowego, częstymi infekcjami itp. Odczuwane emocje mają negatywny ładunek: złość, zniechęcenie, irytacja. Osoba w fazie wyczerpania emocjonalnego podejmuje działania zmierzające do zredukowania kontaktów z innymi do minimum.

¹² A. Bańka, *Psychologia w pracy. Wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2000, s. 307–308.

¹³ *Spoleczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 1998, s. 9.

¹⁴ Ch. Maslach, S.E. Jackson, *Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologist Press, 1986; Ch. Maslach, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny...*, s. 15.

Depersonalizacja (depersonalization): określa stosunek i nastawienie do innych jako obojętne, bez znaczenia, przedmiotowe, mało angażujące. W takim izolowaniu się od ludzi „wypalony” odnosi się do nich z pogardą, projektuje na nich własne stany emocjonalne, doszukuje się źródeł własnych kłopotów w nich samych. Relacje z innymi stają się bezosobowe. W przypadku nauczycieli depersonalizacja polega na zwracaniu się do uczniów po nazwisku lub numerze z dziennika, stosowaniu wobec nich niewybrednych epitetów. Używane są techniki etykietowania, stereotypy oraz minimalizm co do wysiłku i zaangażowania w pracę na rzecz zadań z zakresu podstawowych obowiązków zawodowych. Depersonalizacja jest konsekwencją wyczerpania emocjonalnego i może być uważana za mechanizm obronny, ukierunkowany na obronę własnych i, tak już bardzo małych, zasobów emocjonalnych.

Obniżone poczucie dokonań osobistych (reduced personal accomplishment) to spostrzeganie swojej pracy w negatywnym świetle. Poczucie nieefektywności w pracy (poczucie obniżenia zawodowej aktywności) charakteryzuje się faktycznym obniżeniem jakości i wydajności wykonywanej pracy. Może pojawiać się rozczarowanie wykonywanym zawodem. Brak satysfakcji osobistej z wyników pracy prowadzi do poczucia winy i niskiej samooceny, nauczyciel jest przekonany, że brakuje mu kompetencji, wiedzy, umiejętności, aby radzić sobie z trudnymi sytuacjami w pracy, a nawet – by wykonywać dalej swój zawód. Bardzo często myśl o kolejnym dniu pracy budzi przerażenie i niechęć.

Według Ch. Maslach, istnieje 6 obszarów determinujących problematykę stresogenności w pracy zawodowej. Są to: przeciążenie pracą, poczucie kontroli, uznanie i nagroda, relacje między pracownikami, poczucie sprawstwa, hierarchia wartości.

4. Przejawy i specyfika wypalenia zawodowego nauczycieli

Specjaliści zajmujący się wypaleniem zawodowym są zgodni co do stwierdzenia, że syndrom ten dotyka przedstawicieli zawodów pomocowych, a więc i nauczycieli, którzy wchodzą w bliskie relacje z innymi ludźmi. Koszty tych relacji są bardzo wysokie, nadmierne obciążenie powoduje przewlekły stres i negatywne emocje. Jeśli nauczyciel nie radzi sobie z narastającymi obciążeniami, odczuwa wówczas coraz większe wyczerpanie emocjonalne i zmęczenie. Broniąc się, zaczyna traktować swoich uczniów przedmiotowo. Dystansując się od swoich podopiecznych, nie może nawiązać z nimi należytego kontaktu, a co za tym idzie – pojawia się brak sukcesów. Wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja podopiecznych i brak poczucia satysfakcji zawodowej stanowią pełnoobjawowy zespół wypalenia zawodowego¹⁵. Syndrom wypalenia zawodowego

¹⁵ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przejawy...*, s. 149–167; też, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Spo-*

rozwija się powoli. Nie pojawia się pod wpływem jednej sytuacji i nie zdoła go wywołać jedno zdarzenie. Występuje, gdy przez dłuższy czas istnieje spora ilość obciążeń, a człowiek nie potrafi się od nich uwolnić. Pierwsze symptomy wypalenia mogą zostać niezauważone. Obciążenie nowymi zadaniami ponad siły człowieka, brak pochwał i wyrazów uznania często powoduje zachwianie równowagi. Mimo dużego wysiłku i chęci ze strony pracownika pojawiają się niepowodzenia, nasilają krytyczne uwagi, co w dalszym etapie prowadzi do zaniku osobistego zaangażowania.

Natężenie wypalenia zawodowego ma zasadniczy wpływ na funkcjonowanie nauczycieli we wszystkich sferach życia. Decyduje o relacjach z uczniami, kolegami, współpracownikami, przełożonymi. Determinuje także funkcjonowanie rodzinne, częste popadanie w konflikty i zadrażnienia. Ze społecznego punktu widzenia wpływ stresu może być destruktywny dla prawidłowo przebiegającego procesu edukacyjnego, a zwłaszcza dokonań uczniów. Większość społeczeństwa nie traktuje zawodu nauczyciela jako męczącego i wyczerpującego fizycznie i emocjonalnie. Bycie w obecnych czasach nauczycielem to wyzwanie. Zmiany polityczne i społeczno-ekonomiczne powodują, że zawód nauczyciela już nie jest zawodem „bezpiecznym”. Znaczącym źródłem stresu dla wielu nauczycieli jest obawa o utratę pracy. Wykonywanie tego zawodu zobowiązuje do spełnienia wielu wymagań. Należą do nich: kontakty z drugim człowiekiem, posiadanie odpowiednich kompetencji, stałe ich doskonalenie oraz funkcjonowanie w sytuacjach trudnych i sprawne radzenie sobie z nimi. Nauczyciele zobligowani są do wypełniania wielu zadań i pełnienia wielu funkcji. Do funkcji realizowanych przez nauczycieli należy zaliczyć: funkcję modelową – nauczyciel jako wzorzec osobowy dla swoich podopiecznych, funkcję dydaktyczną – nauczyciel jako sprawny dydaktyk, funkcję instruktazową – nauczyciel jako sprawny trener w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności, funkcję wychowawczą – nauczyciel jako przewodnik w odkrywaniu osobistych potencjałów młodych ludzi.

Do tego całego zbioru oczekiwań dochodzą nowe wyzwania związane np. z upowszechnianiem nowych technik komputerowych, z oddziaływaniem środków komunikacji masowej, a także nasileniem się społecznych tendencji do różnorodnych uzależnień. Niskie uposażenie niewspółmierne do wysiłku i wkładu pracy, ciągła zmiana programów nauczania, stałe zagrożenie oceną ze strony kontrolujących, braki wyposażenia, specyficzne nastawienie rodziców i niski status społeczny powodują, że grupa nauczycieli szczególnie narażona jest na stres, a co za tym idzie – zagrożona jest syndromem wypalenia zawodowego. Wypaleniu sprzyjają warunki pracy, takie jak: niedokładne informacje dla początkującego pracownika o tym, co go rzeczywiście czeka, zbyt wiele terminów

i zbyt mało czasu podczas pierwszych czynności podejmowanych w praktyce, apatia i rutyna w pracy, reglamentacja i biurokratyzacja własnych działań, nieprawidłowe stosunki z kolegami i przełożonymi, brak okazji do otwartych wypowiedzi i uzyskania wsparcia¹⁶.

Źródła wypalenia lokalizują się na trzech płaszczyznach: *i n d y w i d u - a l n e j*: sprzyjające cechy osobowości, takie jak: niska samoocena, defensywność, zależność, bierność, perfekcjonizm; poczucie kontroli zewnętrznej, nieracjonalne przekonania, niskie poczucie sprawności zaradczej, specyficzny typ kontroli polegający na unikaniu sytuacji trudnych; *i n t e r p e r s o n a l n e j*: między nauczycielami a uczniami, między przełożonymi i współpracownikami, konflikty interpersonalne, rywalizacja, brak wzajemnego zaufania, niezamierzone przyczynianie się pracodawcy do poczucia obniżania wartości pracowników np. kwestionowanie kompetencji i blokowanie aktywności zawodowej; *o r g a n i z a c y j n e j*: cele instytucji jako sprzeczne z wartościami i normami uznawanymi przez pracownika – np. brak czasu na prowadzenie życia rodzinnego, wykonywanie dodatkowej pracy w domu, stresory związane ze środowiskiem fizycznym, np. hałas, stresory związane ze sposobem wykonywania pracy, stresory związane z funkcjonowaniem pracownika jako członka organizacji, np. brak możliwości wypowiedzania swojej opinii w istotnych sprawach, stresory związane z rozwojem zawodowym – niezadowolenie z przebiegu kariery, brak możliwości rozwoju zawodowego, brak poczucia stałości pracy, nadmierne obciążenie pracą administracyjną. Według Śliwerskiego, wśród czynników stresogennych najbardziej negatywny wpływ na samopoczucie zawodowe nauczycieli i odczuwanie przez nich stresu i symptomów wypalenia mają: błędy w zarządzaniu oświatą, złe warunki pracy, niskie zarobki oraz konieczność pracy z coraz większą grupą dzieci nieprzystosowanych społecznie, uczniowie sprawiający trudności dydaktyczne i wychowawcze¹⁷.

Zdaniem psychologów z American Psychology Association¹⁸, wyróżnia się pięć charakterystycznych etapów wypalenia, określane jako: *m i e s i ą c m i o d o w y* (*h o n e y m o o n*) – okres zauroczenia pracą i pełnej satysfakcji z osiągnięć zawodowych; dominują w nim energia, optymizm i entuzjazm; *p r z e b u d z e n i e* (*a w a k i n g*) – czas, w którym człowiek zauważa, że idealistyczna ocena pracy jest nierealistyczna, zaczyna pracować coraz więcej i desperacko stara się, by ten idealistyczny obraz nie uległ zburzeniu; *s z o r s t k o ś ć* (*b r o w n o u t*) – realizacja zadań zawodowych wymaga w tym okresie coraz więcej wysiłku, pojawiają się kłopoty w kontaktach społecznych zarówno z kolegami w pracy, jak i z uczniami; *w y p a l e n i e p e ł n o o b j a w o w e* (*full scale burnout*) – rozwija się pełne wy-

¹⁶ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk 2000.

¹⁷ B. Śliwerski, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] *Szkola a wypalenie zawodowe*, red. J. Kropiwnicki, Jelenia Góra 1999, s. 5–15.

¹⁸ E. Bilska, dz. cyt., s. 13–17.

czepianie fizyczne i psychiczne, pojawiają się stany depresyjne, poczucie pustki i samotności, chęć wyzwolenia się, ucieczki z pracy; o d r a d z a n i e s i ę (p h o e n i x p h e n o m e n o n) – to okres leczenia „ran” powstałych w wyniku wypalenia zawodowego.

5. Stres w zawodzie nauczyciela w kontekście wypalenia zawodowego

Badania nad stresem u nauczycieli pozwoliły na wyodrębnienie czterech podstawowych wymiarów stresu, tj. nieprawidłowe zachowanie uczniów, presja czasu jako źródło trudności, potrzeba satysfakcji zawodowej, niesatysfakcjonujące relacje koleżeńskie. Stres może być też związany z niejasnością pełnionej roli, poczuciem odpowiedzialności, brakiem przygotowania oraz brakiem możliwości podejmowania decyzji. Ten brak kreatywności może być spowodowany niemożnością nadążania za tempem przemian w edukacji. Praca w zawodzie nauczycielskim niesie ze sobą znaczne obciążenia psychofizyczne, wpływając na systemy regulacyjne osób ją wykonujących, co przekłada się ujemnie na jakość ich życia i zdrowie oraz jakość świadczonej przez nich pracy. Zdaniem naukowców, jak np. Lazarus, zjawiska stresu nie można rozpatrywać tylko w kategoriach działających bodźców ani też reakcji na nie¹⁹. W sytuacji, gdy pojawia się bodziec ze strony środowiska, najpierw następuje jego subiektywna ocena i dopiero jako wynik oceny zagrażającej pojawia się stres.

W powstawaniu stresu można wyróżnić elementy składowe takie, jak: wystąpienie czynnika wywołującego stres (czynnik zewnętrzny, wewnętrzny), proces oceny działającego czynnika (zagrożający, szkodliwy, neutralny lub przyjazny), reakcja stresowa, proces zmagania się ze stresem. Travers i Cooper wyróżniają 10 grup czynników obciążających, na które narażony jest nauczyciel/pedagog. Należą do nich m.in.²⁰: i n t e r a k c j e n a u c z y c i e l – u c z e Ń, wśród nich: agresja werbalna ze strony uczniów, problemy z utrzymaniem dyscypliny, nauczanie uczniów, którym brak motywacji do pracy, uczestniczenie jako świadek w incydentach narastającej agresji pomiędzy podopiecznymi, brak wsparcia ze strony rodziców uczniów, agresja fizyczna ze strony podopiecznych, kłótnie podopiecznych z nauczycielem na zajęciach; z a r z ą d z a n i e / s t r u k t u r a s z k o ł y, której istotą jest hierarchiczność placówki, brak udziału nauczycieli w podejmowaniu decyzji, nieobecność wsparcia społecznego ze strony przełożonych, słaba komunikacja w zespole współpracowników, konkurencja pomiędzy członkami zespołu; z ł e w a r u n k i

¹⁹ M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela, specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Kraków 2006, s. 19–35.

²⁰ M. Śliwińska-Kowalska, *Obciążenia psychofizyczne w zawodzie nauczyciela i ich wpływ na zdrowie*, Łódź 2004.

pracy w placówkach oświatowych, do których należą: zbyt duża liczba uczniów w klasie / grupie, niekorzystny stosunek ilościowy kadry do podopiecznych (brak etatów), zbyt mała kubatura pomieszczeń placówki itp.; zmiany systemu edukacji, jak ciągle zmiany dotyczące profesji nauczycielskiej, niewystarczająca bądź nieadekwatna informacja dotycząca wprowadzanych zmian; ewaluacja pracy nauczycieli, nacisk na dobre rezultaty ze strony rodziców podopiecznych, ocena ze strony nadzoru; czynniki obciążające nauczycieli pełniących funkcje kierownicze, niezrozumienie ze strony podwładnych, nierealistyczne wymagania w stosunku do nauczyciela pełniącego kierowniczą rolę, zbyt duża ilość czynności kontrolnych względem podwładnych; niski status zawodu i małe możliwości awansu – świadomość, że bycie dobrym nauczycielem nie oznacza automatycznie awansu, brak możliwości awansu, obniżający się status społeczny zawodu nauczycielskiego, wysokość wynagrodzenia nieproporcjonalna do wkładu pracy; zastępstwa za chorych kolegów – nieprzewidywalność terminu zastępstwa, zbyt duża liczba podopiecznych w grupie/klasie spowodowana zastępstwem; niepewność socjalna – możliwość zwolnienia w wyniku redukcji etatów, niskie zarobki; dwuznaczność roli nauczyciela – wątpliwości dotyczące zakresu odpowiedzialności zawodowej, nieznanymi wymaganiami zawodowymi, poczucie zbyt słabego przygotowania zawodowego.

Zakończenie

Klasyfikując czynniki stresowe, których występowanie stwierdzono w wielu instytucjach pedagogicznych, wskazuje się brak wsparcia ze strony administracji, apatię i złe zachowanie uczniów, złe kontakty ze współpracownikami, brak współpracy z rodzicami podopiecznych oraz małe możliwości awansu zawodowego i przeciążenie pracą. Wypalenie zawodowe to stan wyczerpania cielesnego, duchowego lub uczuciowego. Dla osoby, którą dotyka ten stan, oznacza on utratę motywacji do działania, obniżenie efektywności oraz brak satysfakcji z wykonywanej pracy. Dla pracodawcy stanowi to poważny problem, mogący zakończyć się utratą dyscypliny w firmie, spadkiem wydajności pracy, pogorszeniem się jakości nauczania. Ale najwięcej szkody ten stan może przynieść uczniom. Wypalenie zawodowe dotyka coraz więcej ludzi i może stać się jedną z głównych chorób cywilizacyjnych XXI wieku.

Summary

Teacher's Burnout Syndrome

This article applies to a group of professional burnout of teachers. Burnout is a process that applies to the general stress reactions resulting from the hardship and difficulties at work. This applies various professional groups, including teachers. Burnout is a process of inevitable destruction that takes place in the psyche of people who excessively exploit their strength in working with people. It is a consequence of the limited capacity, efficiency and sense of operation. Burnout is a work consisting of stress compared to the goals and values of their own work to the insights, attitudes and ways of implementation. It promotes a number of factors such as job dissatisfaction, fatigue and emotional exhaustion, the threat value through social change, arrogance on the part of pupils, lack of initiative, abuse of trust, dishonesty, etc. Burnout syndrome involves a lot of stress reactions, such as loss of concern for others, reduced morale work (reduced motivation, willingness to work), excessive distancing the problems customers experiencing problems from the sphere of work in non-business situations, etc. These reactions were at work experienced teachers. Working with the student and his parents sometimes is stressful. The article describes specific teaching career and the factors by which a teacher can experience burnout syndrome.

Stanisław KORCZYŃSKI

Co stresuje mężczyzn w pełnieniu roli nauczyciela?

Wprowadzenie

W literaturze naukowej opisuje się wiele koncepcji stresu¹. Do opisu nauczycielskiego stresu najbardziej przydatna wydaje się koncepcja relacyjna, opracowana w latach 80. XX wieku przez Richarda Lazarusa, profesora Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley, który uważany jest na świecie za najwybitniejszy autorytet w dziedzinie stresu. Stres zazwyczaj definiowano jako negatywny czynnik zewnętrzny, zdarzenie, bodziec, zespół bodźców, sytuacje, które prowadzą do przeciążenia psychicznego człowieka i negatywnie wpływają na jego stan emocjonalny, czego przejawem są zmiany w jego zachowaniu. R. Lazarus określa stres jako „szczególny rodzaj relacji między człowiekiem a środowiskiem, które człowiek ocenia jako nadwężające albo przekraczające jego zasoby i zagrażające jego dobremu samopoczuciu”². Zgodnie z tym ujęciem w generowaniu stresu nie jest ważny sam bodziec ani też reakcja czy środowisko, lecz rodzaj transakcji poznawczej. Transakcja między jednostką a otoczeniem dokonuje się na dwóch płaszczyznach: pierwotnej i wtórnej. Pierwotna ocena nosi nazwę oceny poznawczej sytuacji, zdarzenia, bodźca. Polega ona na przypisywaniu przez jednostkę określonej wartości, znaczenia, ważności pewnym sytuacjom. Jednostka może oceniać je jako mało znaczące albo jako ważne, stanowiące wyzwanie do działania lub jako stresujące, zagrażające jej dobremu samopoczuciu (np. nie mogę pogodzić się z tym, że przesunięto mnie na inne stanowisko, bowiem znacznie obniżył się mój prestiż społeczny; wcale nie żałuję, że zwolniono mnie z funkcji kierowniczej – trochę mniej zarobię, ale mam więcej czasu dla siebie i rodziny). Stres wystąpi wtedy, gdy jednostka uzna rela-

¹ J.F. Terelak, *Psychologia stresu*, Bydgoszcz 2001.

² Za: J. Heitzman, *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*, Kraków 2002, s. 37.

cję zachodzącą między nią a środowiskiem jako przekraczającą jej zasoby i zagrażającą jej dobrostanowi.

Ocena wtórna to ocena własnych możliwości radzenia sobie z tą sytuacją, zdarzeniem, czyli ocena własnych zasobów, tj. właściwości indywidualnych.

Lazarus i Folkman uważają, że sposób radzenia sobie ze stresem i przeciwdziałanie negatywnym jego skutkom jest ściśle powiązany z zasobami³. „Niedostrzeżenie własnych zasobów, umożliwiających radzenie sobie, może powodować u jednostki trwanie w bezradności i beznadziejności. Z kolei przecenianie posiadanych zasobów (przede wszystkim poczucie kompetencji) może prowadzić do stanu stresu, bowiem podejmowanie wysiłków skierowanych na nierozwiązywalny problem prowadzi często do stanu wyczerpania”⁴. Tak więc na stres w dużym stopniu wpływa nasza subiektywna ocena sytuacji. Ta sama sytuacja może być przez różne jednostki w odmienny sposób odzwierciedlana i interpretowana. Są takie jednostki, które tę samą sytuację oceniają jako zagrożenie, ale i takie, dla których stanowi ona wyzwanie.

Ludzie różnią się między sobą również tym, jak oceniają własne zasoby, czyli jak oceniają swoje możliwości poradzenia sobie ze stresem, uniknięcia potencjalnego zagrożenia. Im wyżej ktoś ocenia swoje zasoby, tym mniej przeżywa sytuacji stresowych. Jeśli nauczyciel będzie oceniać stojące przed nim wyzwania jako przerastające jego możliwości, wówczas życie będzie w nieustannym napięciu.

Stres w ujęciu transakcyjnym ma charakter dynamiczny, może zmieniać się w czasie, bowiem jednostka w wyniku doświadczeń może inaczej postrzegać otoczenie lub dobierać inne środki radzenia sobie ze stresem. W tej koncepcji nacisk położony jest na jednostkę, jej punkt widzenia świata i samego siebie, czyli na ocenę poznawczą zdarzenia.

1. Przedmiot badań, cel i problemy badawcze

Przedmiotem badań uczyniono stres mężczyzn pracujących w zawodzie nauczyciela. Przyjmujemy, że stres nauczycielski to stan emocjonalny o negatywnym charakterze pobudzenia, powstały w wyniku oceny sytuacji związanych z realizacją zadań edukacyjnych, oczekiwań i wymagań środowiska społecznego (władz oświatowych, bezpośrednich przełożonych, rodziców, uczniów) z punktu widzenia własnych możliwości adaptacyjnych oraz oceny osobistych zasobów do redukcji postrzeganych zagrożeń.

³ Pojęcie zasobów jest różnie rozumiane. Należą do nich zdrowie, poziom reaktywności, umiejętność poszukiwania informacji, komunikowania się, poczucie własnej skuteczności, własnej wartości, umiejscowienia kontroli, optymizm, poczucie humoru, asertywność, poczucie koherencji (zrozumiałości, zaradności, sensowności), inteligencja emocjonalna i inne.

⁴ Za: N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła, konsekwencje, zapobieganie*, Warszawa 2006, s. 91.

Wiele badań wskazuje, że zawód nauczyciela należy do wysoce stresujących, gdyż nauczyciel wykonuje pracę złożoną, wymagającą szybkiego i skutecznego działania: musi naraz ogarniać wiele sytuacji, szybko podejmować decyzje, nad wszystkim panować, spełniać oczekiwania przełożonych, uczniów, rodziców, współpracowników. Ponadto nauczycielom stawia się coraz wyższe wymagania, w tym także biurokratyczne. Wszystko to powoduje, że nauczyciel funkcjonuje w nieustannym napięciu, nie tylko w pracy, ale i po jej zakończeniu.

Celem podjętych badań jest określenie czynników generujących stres związany z pełnieniem roli nauczyciela i ukazanie jego wpływu na funkcjonowanie psychiczne oraz przedstawienie sposobów radzenia sobie z nim. W związku z powyższym sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom stresogenności sytuacji edukacyjnych w ocenie mężczyzn?
2. Jakie czynniki związane z pracą edukacyjną są najczęstszą przyczyną stresu?
3. Jakie są przejawy stresu u mężczyzn pełniących rolę nauczyciela?
4. Jak mężczyźni radzą sobie w sytuacjach stresujących?

Każdy nauczyciel może oceniać sytuacje na swój sposób i w związku z tym doznawać różnych stanów emocjonalnych. Stres powstanie wtedy, gdy postrzegać on będzie sytuacje, z którymi styka się na co dzień, jako obciążające lub przekraczające jego zasoby i zagrażające jego dobrostanowi.

2. Metoda badań

Badania oparto na metodzie sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety własnej konstrukcji. Kwestionariusz zawiera 52 twierdzenia, które zakwalifikowano do dziesięciu kategorii. Do subiektywnej oceny twierdzeń zastosowano następującą skalę:

- 1 – cecha nie występuje, nie dotyczy mojej pracy,
- 2 – cecha występuje, ale mi nie przeszkadza i nie denerwuje,
- 3 – czasami mnie to irytuje lub przeszkadza,
- 4 – dość często mnie to irytuje lub przeszkadza,
- 5 – irytuje mnie to cały czas w pracy, a nawet denerwuję się z tego powodu w domu⁵.

Przykładowe twierdzenia:

- obawiam się utraty pracy lub przeniesienia na inne stanowisko,
- nauczyciele są często zaskakiwani zmianami i przepisami,
- uciążliwością mojej pracy jest duży hałas na terenie szkoły,
- mam poczucie niekończącego się dnia pracy, ze względu na narastające problemy pracy zawodowej po jej zakończeniu,

⁵ Skalę zaczerpnięto z *Kwestionariusza do subiektywnej oceny pracy zawodowej* autorstwa B. Dudek, M. Waszkowskiej, W. Hanke, *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź 1999.

- wykonywany zawód wymaga pracy poza szkolnymi godzinami lekcyjnymi (organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu, itp.),
- władze oświatowe stawiają zbyt wygórowane wymagania wobec nauczyciela,
- rodzice przejawiają skłonności do ujawniania postaw roszczeniowych wobec nauczycieli i szkoły,
- praca w zawodzie nauczyciela postrzegana jest przez otoczenie jako kończąca się wraz z dzwonkiem.

Kwestionariusz zawiera również dwa pytania z kafeterią półotwartą, pozwalającą określić przejawy stresu oraz sposoby jego redukcji.

W oparciu o zastosowaną pięciostopniową skalę ustalono ogólny poziom stresogenności:

1. Niski – mówimy o nim wtedy, gdy opisane sytuacje nie mają miejsca w pracy nauczycielskiej lub występują, ale nie są przyczyną ich napięć emocjonalnych (skala 1 i 2).
2. Przeciętny (okazjonalny, sytuacyjny). Reakcja stresowa powstaje szybko i nie utrzymuje się zbyt długo. Organizm szybko mobilizuje zasoby sił i odzyskuje psychiczną równowagę. Należy go traktować jako potencjalne zagrożenie dla psychicznego funkcjonowania (skala 3).
3. Wysoki – ocena skalą 4.
4. Bardzo wysoki – ocena skalą 5. Świadczy on o obciążeniu stresem i nazywać go będziemy również chronicznym. Jest on szczególnie niekorzystny w pracy nauczyciela, gdyż może utrudniać realizację celów, jakie stawia się przed nauczycielem, obniżać efektywność pracy, zaburzać relacje z uczniami i innymi podmiotami, i prowadzić do przewlekłych, szkodliwych dla zdrowia zmian.

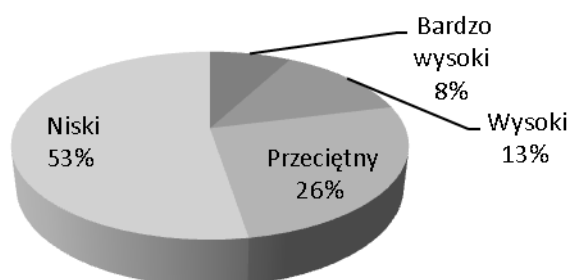
Badaniami objęto 87 nauczycieli-mężczyzn różnych typów szkół, pracujących na terenie województwa opolskiego i śląskiego. Nauczyciele obu płci wypełniali kwestionariusz ankiety w okresie zebrań z rodzicami, konferencji, a przede wszystkim w trakcie organizowanych różnych form doskonalenia zawodowego. W tym opracowaniu analizie podano wypowiedzi mężczyzn.

3. Opis wyników badań

Badania wykazały, że nauczyciele nie należą do grupy nadmiernie obciążonej stresem, gdyż do oceny czynników stresogennych skalą 5 posłużyło się średnio 8% mężczyzn, a 15% oceniło sytuacje edukacyjne jako wysoce stresujące⁶ (wykres). W sumie przewlekły stres dotyka średnio 23% badanych mężczyzn. Czynności za-

⁶ Kobiety w 10,6% postrzegają sytuacje, z którymi spotykają się w swej pracy, jako bardzo stresujące, a w blisko 19% jako wysoce stresujące. W sumie około 30% badanych nauczycielek żyje w stresie. Nieco mniej doznaje stresu okazjonalnie, bowiem 27% stwierdza, że od czasu do czasu zdarzają się sytuacje, które je irytują lub utrudniają normalne funkcjonowanie (materiał w opracowaniu).

wodowe, związane z pracą dydaktyczną i wychowawczą, są często przyczyną stresu okazjonalnego, który ma tendencję do przemijania po upływie jakiegoś czasu (26%).



Wykres. Poziom stresogenności

Źródło: oprac. własne.

Ponad 50% badanych nie dostrzega w swoim środowisku pracy zdarzeń, które wywoływałyby stany napięć i irytacji utrudniające przebieg pracy edukacyjnej i relacji z różnymi podmiotami interakcji. Niektóre zdarzenia badani nauczyciele postrzegają jako bardziej, inne jako mniej stresogenne. Różnice w ich percepcji ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Ranga kategorii ze względu na zawartość czynników stresogennych w poszczególnych kategoriach

Nazwa kategorii	Skala	Procent udzielonych odpowiedzi N = 87	Ranga
I. Poczucie zagrożenia	3	30,1	8
	4	17,4	
	5	7,1	
II. Uciążliwości fizyczne	3	26,4	2
	4	16,1	
	5	1,7	
III. Poczucie psychicznego obciążenia pracą	3	32,6	7
	4	13,8	
	5	9,2	
IV. Uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej	3	24,1	9
	4	20,2	
	5	8,6	
V. Sytuacje konfliktowe	3	22,8	6
	4	15,9	
	5	8,0	
VI. Brak wsparcia	3	22,1	1
	4	8,9	
	5	3,7	

Tabela 1. Ranga kategorii... (cd.)

Nazwa kategorii	Skala	Procent udzielonych odpowiedzi N = 87	Ranga
VII. Poczucie odpowiedzialności	3	18,9	4
	4	13,5	
	5	7,4	
VIII. Brak nagród	3	20,5	10
	4	16,5	
	5	13,6	
IX. Presja czasu	3	31,9	3
	4	14,2	
	5	5,0	
X. Zachowania uczniów	3	34,0	5
	4	15,8	
	5	5,7	
Średnia procentowa ogółem	3	26,3	—
	4	13,2	
	5	7,9	

Źródło: oprac. własne.

Najwięcej napięć emocjonalnych dostarczają mężczyznom te wszystkie sytuacje, które mają związek z oczekiwanymi nagrodami. Kategoria „brak nagród” uzyskała najwyższą, dziesiątą rangę⁷. Nagrody to rodzaj nadzwyczaj skutecznych wzmocnień, gdyż wywołują przyjemny stan emocjonalny i dlatego zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia pozytywnego zachowania. Ich brak prowadzi do wielu ubocznych skutków: wywołuje niepokój, agresję, prowadzi do depresji i innych negatywnych reakcji emocjonalnych. W naszych badaniach 30% respondentów stwierdziło, że brak nagród jest najczęstszym czynnikiem wywołującym niepokój i liczne napięcia emocjonalne. Taki stan wywołują między innymi docierające często do nauczycieli informacje o percepcji ich pracy wyłącznie na podstawie realizowanego pensum dydaktycznego. O utrzymującym się stresie z tego powodu świadczy fakt, że ponad 65% respondentów do oceny stwierdzenia: *praca w zawodzie nauczyciela postrzegana jest przez otoczenie jako kończąca się wraz z dzwonkiem* posłużyło się skalą 4 (30%) i skalą 5 (35,6%). Stresujące dla nauczycieli jest również to, że prestiż zawodu nauczycielskiego wyraźnie się obniża (44%). Pomimo pewnej poprawy płac nauczycielskich 31% badanych nadal irytuje to, że ich pobory są nieproporcjonalne do obciążenia pracą. Niemożność należytego wykorzystywania swoich kwalifikacji, niedoceniaenie w pracy, czy też brak możliwości awansu jako czynniki wysoce stresogenne wymieniali tylko nieliczni respondenci.

⁷ Ranga oznacza miejsce danej kategorii w zestawieniu z innymi. Wynik najgorszy oznacza ranga 1.

Przyczynę irytacji i wielu emocjonalnych napięć badani mężczyźni dostrzegają również w czynnikach zakwalifikowanych do kategorii: *uciążliwości związane z pełnieniem funkcji dydaktycznej i wychowawczej*. W tym przypadku blisko 29% zauważa w nich wysoki i bardzo wysoki nośnik stresogenności. Na szczególne podkreślenie zasługują dwa czynniki:

1. Dostrzegany brak motywacji uczniów do nauki i lekceważący ich stosunek do obowiązków szkolnych,
2. Stawianie zbyt wygórowanych wymagań wobec nauczyciela przez władze oświatowe.

Uczniów jako źródło wysokiego i bardzo wysokiego stresu wymienia ponad 57% ankietowanych, a ponad 27% przyznaje, że myśl ta stanowi często nieodłączną część ich życia, bowiem irytuje ich nie tylko w pracy, ale i w domu. Wysokie wymagania władz oświatowych są przyczyną okazjonalnego stresu dla 38% nauczycieli, a dla 39% źródłem nawet wysokich i bardzo wysokich obciążeń. Ponad 20% badanych dostrzega niekorzystny wpływ na ich psychiczne funkcjonowanie takich czynników, jak: ciągłe emocjonalne zaangażowanie w sprawy uczniów; ustawiczna kontrola i ocena pracy ze strony uczniów, rodziców, przełożonych, władz oświatowych; odczuwany brak niezbędnych środków dydaktycznych; konieczność uczenia wielu przedmiotów; utrzymywanie częstych kontaktów z rodzicami.

Rangę ósmą, o znacznie mniejszym nasileniu od poprzednio opisanych, zajęła kategoria zawierająca sześć czynników, której nadano nazwę: *poczucie zagrożenia*. Na tak wysokie usytuowanie tej kategorii decydujący wpływ miała ocena twierdzenia: *nauczyciele są często zaskakiwani zmianami i przepisami*. Z tego powodu aż 57% mężczyzn doznaje stresu na wysokim i bardzo wysokim poziomie. Blisko 28% przyznaje, że opisana sytuacja jest powodem przeżyć pojawiających się co jakiś czas. Jednym z ważniejszych stresorów w życiu ludzi jest obawa utraty pracy. W przypadku zawodu nauczyciela problem ten zaczyna być coraz wyraźniej dostrzegany. Z badań wynika, że obawa utraty pracy lub przeniesienia na inne stanowisko wyraźnie nurtuje około 22% mężczyzn, a 33% stwierdza, że świadomość tego faktu jest podstawą ich częstego niepokoju. Powodem frustracji dla 20% nauczycieli są również nierealistyczne oczekiwania w związku z pełnioną rolą oraz nurtujące myśli o łatwym popełnieniu jakiegoś błędu w kontaktach z młodzieżą, co często skutkuje przykrymi konsekwencjami. Analizując czynniki stresogenne, warto zatrzymać się na ocenie zagrożenia zdrowia w związku z wykonywanym zawodem, gdyż w literaturze naukowej zawód nauczyciela zajmuje wysokie miejsce pod względem ryzyka chorób serca i układu krążenia⁸. Wiele badań wskazuje, że nauczyciele cierpią z powodu nerwicy, nie potrafią pozbyć się napięcia, uzyskać spokoju i dobrego samopoczucia nawet po zakończeniu pracy. Zdaniem H. Rylke⁹ sytuacja ta wynika z niskiej

⁸ R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003.

⁹ H. Rylke, *W zgodzie z sobą i uczniami*, Warszawa 1993.

odporności na stres, trudności w radzeniu sobie z problemami osobistymi, rodzinnymi i zawodowymi.

Rezultaty naszych badań wskazują, że zagrożenie zdrowia – wynikające ze specyfiki wykonywanego zawodu – przez większość nauczycieli jest niedostrzegane. Tylko dla jednego nauczyciela sytuacja zdrowotna była powodem szczególnego stresogennego napięcia, a dla 16% wysokiego. Uzyskane przez nas wyniki badań są w dużym stopniu zbieżne z rezultatami badań M.K. Grzegorzewskiej¹⁰. Autorka stwierdza, że 86% nauczycieli nie przyznało się nawet do jednego zwolnienia, które byłoby spowodowane stresem. Dłuższe absencje chorobowe dotyczyły 10% badanych. 40% nauczycieli nie korzystało w ostatnim roku ze zwolnień, a 26% było na zwolnieniu 2–7 dni.

Przedmiotem rozważań nad stresogennymi czynnikami uczyniliśmy również sytuacje konfliktowe, z nimi bowiem wiąże się przykry stan napięcia emocjonalnego, niezadowolenie, frustracja, poczucie krzywdy, osamotnienia. Sytuacje konfliktu są przyczyną stresu, gdyż ludzie często tworzą sobie własną reprezentację zdarzeń, nie zawsze zgodną z rzeczywistym stanem. W przypadku pracy nauczycieli konflikt może być postrzegany w związku z wyrażaniem określonych oczekiwań rodziców. Okazuje się, że 39% badanych skalą 4 i 5 oceniło twierdzenie: rodzice przejawiają skłonność do ujawniania postaw roszczeniowych wobec nauczycieli i szkoły. Taka percepcja postaw rodziców uznana została przez 32% badanych jako przyczyna nasilającego się stresu okazjonalnego, podczas różnych spotkań z rodzicami. Wysokie napięcie emocjonalne dostrzega u siebie ponad 33% nauczycieli w związku z tym, że niektórzy rodzice obwiniają ich za niepowodzenia szkolne dziecka. W tym przypadku również co trzeci badany, co jakiś czas, żyje w stresie. Około 15% badanych zostaje negatywnie pobudzonych wskutek panującej atmosfery w gronie pedagogicznym, nierównego traktowania w przydziale zadań lub dostępności różnych środków, wyróżnień, gratyfikacji motywacyjnych. Tylko nieliczni dostrzegają niekorzystny wpływ pracy zawodowej na stresującą atmosferę życia rodzinnego.

Rangę siódmą ze względu na nasilenie stresogennych czynników zajęła kategoria opisowa: *poczucie psychicznego przeciążenia pracą zawodową*. Spośród pięciu zdarzeń ją tworzących, za najbardziej stresogenny badani uznali ten, który dotyczy ich pracy poza realizowanym pensum dydaktycznym, a niedostrzegany przez otoczenie społeczne. Aż 26% mężczyzn przyznaje, że jedną z przyczyn bardzo wysokiego ich stresu jest to, iż wykonywany zawód wymaga pracy poza szkolnymi godzinami lekcyjnymi (organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu). Skalą 4 (wysoki stres) do oceny tego czynnika posłużyło się 15% badanych, a skalą 3 (stres okazjonalny) aż 35% respondentów. Drugim znaczącym stresorem w omawianej kategorii jest poczucie niekończącego się dnia pracy ze względu na narastające problemy

¹⁰ M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela: specyfika, uwarunkowania, następstwa*, Kraków 2006.

pracy zawodowej po jej zakończeniu. Z tego powodu pojawiający się od czasu do czasu niepokój sygnalizuje 32% ankietowanych, a częste i bardzo częste irytacje i zdenerwowanie – 25%. Ponad 15% przyznaje, że w ich przypadku silny stres odczuwa nie tylko w pracy, ale i w domu, z powodu różnych sytuacji zawodowych, nacisków na formalne rozliczanie się z różnych form kształcenia się, które nie mają związku z rzeczywistym podnoszeniem kwalifikacji. W kilku przypadkach (12%) stres jest wynikiem negatywnej autorefleksji wynikającej z poczucia wielu niespełnionych zadań.

Kategoria szósta zawiera pięć czynników odnoszących się do zachowań uczniów w warunkach życia szkolnego, pozostających w sprzeczności z regulaminem szkolnym i oczekiwaniami nauczyciela. Jako czasami irytujące i doprowadzające nauczycieli do zaburzeń równowagi psychicznej sygnalizuje je 34% badanych. 21% przyznaje, że bardzo często przeżywa z tego powodu silny niepokój, a dręczące myśli nie opuszczają ich nawet po zakończeniu pracy. Ponad 28% nauczycieli najbardziej stresuje obojętna postawa uczniów wobec wielu nieregulaminowych zachowań swoich kolegów oraz przejawów zuchwalstwa czy wandalizmu na terenie szkoły. W mniejszym stopniu (11%) jako stresogenne okazały się różne formy agresji i przemocy stosowane wobec siebie nawzajem oraz młodszych uczniów. 63% ankietowanych nie dostrzega tego zjawiska w ich środowisku pracy.

W kolejnej, pod względem rangi, kategorii zwanej: *poczucie odpowiedzialności*, weryfikacji poddano cztery czynniki. Obliczona średnia wskazuje, że 20% dostrzega w nich nośnik wysokiej i bardzo wysokiej stresogenności. Rzadziej, w porównaniu z dotychczas opisanymi kategoriami, badani posługiwali się skalą 3. Za najbardziej frustrujące nauczyciele uznali poczucie odpowiedzialności za każde powierzone im dziecko. Tu prawie co czwarty badany sygnalizuje poirytowanie i zdenerwowanie towarzyszące niemal ciągle, nawet po zakończeniu pracy. Stresem dla ponad 17% pedagogów jest też świadomość skutków, nawet jednodniowej nieobecności w pracy, dla innych członków personelu, a także ograniczony wpływ na różne decyzje związane z organizacją, jaką jest szkoła.

Uciążliwością pracy nauczyciela jest presja czasu (kategoria VIII, ranga 3). 19% badanych dostrzega w niej przyczynę nawet przewlekłego stresu. Okazjonalnie irytuje i denerwuje ona ponad 31% nauczycieli. Od nauczyciela wymaga się szybkiego i skutecznego podejmowania decyzji w sprawach wychowawczych i reagowania na docierające sygnały. Takie działania niezwykle obciążają 28% respondentów. Innym stresorem wymienianym przez 21% ankietowanych jest brak możliwości odprężenia, nawet w czasie przerwy, gdyż praca wykonywana jest w narzuconym rytmie i wymaga ciągłej dyspozycyjności. Nauczyciele odczuwają brak czasu na realizację planowanego materiału i ocenę uczniów. W związku z tym okazjonalny stres przeżywa ponad 32%, a znamiona przewlekłości dostrzega 19% objętych badaniami. Przyczyn stresu dopatrują się nauczyciele nie tylko w obszernym programie nauczania, ale także z powodu braku

czasu na zajęcia indywidualne i rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów, ale szczególną irytację i zdenerwowanie z tego powodu podkreśla tylko 10% pedagogów.

Z zestawienia wskaźników procentowych (tabela 1) wynika, że niewielki odsetek mężczyzn sygnalizuje uciążliwości fizyczne związane z pracą w szkole. Przez uciążliwości te rozumiemy zewnętrzne warunki pracy, w których przebiega proces nauczania–uczenia się dzieci i młodzieży. Z reguły wpływają one na to, jak nauczyciel wypełnia swoje obowiązki, czy łatwo ulega zmęczeniu. Nieodpowiednie warunki pracy wpływają również negatywnie na samopoczucie uczniów, ich koncentrację uwagi, podniecenie emocjonalne, agresywność, co z kolei zaburza układ relacji z nauczycielami. Te same warunki pracy mogą w różny sposób wpływać na samopoczucie nauczyciela, jak i ucznia, jakoś edukacyjnych sukcesów i być odmiennie postrzegane. Stresować będą głównie te osoby, które oceniają je jako nieodpowiadające ich oczekiwaniom. W różnych szkołach są one różnie percypowane. W niektórych zajęły rangę drugą. W globalnym ujęciu jako wysoce stresogenne postrzega je około 16% nauczycieli, zaś czasem wyprowadzające ich z równowagi psychicznej 26%. Za najbardziej stresogenne badani uznali: utrudnienia w realizacji zadań dydaktycznych ze względu na dużą liczebność uczniów w klasie (22%) oraz duży hałas na terenie szkoły (19%).

Na łagodzenie stresu znaczący wpływ ma wsparcie społeczne, którym może być: wsparcie instrumentalne, emocjonalne, informacyjne i oceniające. Każdy rodzaj wsparcia pozytywnie wpływa na samopoczucie jednostki i obniża poziom niepokoju w pracy. Aby zorientować się, jakie ma ono znaczenie w pracy zawodowej mężczyzn, przeanalizujemy czynniki składające się na kategorię dotyczącą braku wsparcia. Okazuje się, że 65% badanych pod tym względem pozytywnie ocenia swoje zawodowe środowisko. Najczęściej jako czynnik wysoce i bardzo wysoce stresogeny wymieniają brak oczekiwanego wsparcia rodziców w przezwyciężaniu wielu negatywnych zjawisk na terenie klasy czy szkoły (20%). Niewielki odsetek badanych (13%) nurtuje niedostrzeżenie efektów ich pracy przez nadzór pedagogiczny. Mało znaczące jako czynnik stresogeny są również informacje zwrotne o efektach ich pedagogicznych poczyni. Stres obniża świadomość nauczycieli, iż w przypadku jakichkolwiek trudności lub kłopotów mogą liczyć na skuteczną pomoc kolegów/koleżanek z pracy.

4. Skutki stresu i sposoby jego redukowania

Stres niesie za sobą różnorodne następstwa, prowadzi do wielu zmian w procesach fizjologicznych i psychologicznych oraz w zachowaniu. Niektóre zmiany zachodzące w organizmie powodowane stresem ilustruje tabela 2. Badani zauważają u siebie zmiany w funkcjonowaniu emocjonalnym, a głównie rozdrażnienie (58,6%), emocjonalne, agresywne reagowanie na bodźce (25,3%) oraz

krótkotrwałe i długotrwałe zmiany fizyczne, jak: przyspieszone bicie serca (32,2%), trudności w zasypianiu (31%), bóle głowy, pleców (31%), ucisk w gardle (16%), zaburzenia żołądkowo-jelitowe (12,6%), brak apetytu (13,8%). Niektóre osoby unikają kontaktów z ludźmi, zamykają się w sobie. Pod wpływem stresu zaburzeniu ulegają procesy poznawcze. Osoby skarżą się na tak zwaną gonitwę myśli, trudności w koncentracji uwagi.

Tabela 2. Zmiany zachodzące w organizmie pod wpływem stanu stresu

Opis przejawów	Liczba	Procent
1. Uczucie słabości	9	10,3
2. Trudności w koncentracji uwagi	9	10,3
3. Poczucia bezradności	7	8,0
4. Ogólne rozdrażnienie, podniecenie	51	58,6
5. Zachowanie zbyt emocjonalne, agresywne	22	25,3
6. Zamknięcie się w sobie	10	11,5
7. Odczuwane bóle głowy, pleców	27	31,0
8. Chłodne ręce, stopy, spoczone dłonie	6	6,9
9. Przyspieszone bicie serca	28	32,2
10. Uczucie ucisku w gardle	14	16,1
11. Zaburzenia żołądkowo-jelitowe	11	12,6
12. Trudności w zasypianiu lub przerywany sen	27	31,0
13. Gonitwa myśli	33	37,9
14. Brak apetytu	12	13,8

Źródło: oprac. własne.

Badanych nauczycieli pytaliśmy również o podejmowane środki, które miały na celu łagodzenie przykrych stanów emocjonalnych powstałych w zetknięciu się z różnymi sytuacjami trudnymi. Ponad połowa nauczycieli stosuje najbardziej zalecany środek przezwycięzania stresu, jakim jest uprawianie sportu. Istnieje wiele dowodów na to, że rozsądnie podejmowany wysiłek fizyczny jest najskuteczniejszym sposobem radzenia sobie ze stresem, gdyż redukuje stany lękowe i doprowadza organizm do względnej równowagi psychicznej. Około 50% uważa, iż dobrym sposobem na stres jest spacer i kontakt z naturą. Z badań wynika, że dla wielu pomocne w redukowaniu stresu są czynności mające na celu tłumienie nabrzmiałych stanów emocjonalnych, poprzez oglądanie filmów, czytanie ulubionych książek. Pożądanym sposobem na stres jest stosowany przez 23% respondentów kontakt z osobami zaprzyjaźnionymi. Badani stosują bardzo zróżnicowane sposoby przezwycięzania stresu. Tylko w nielicznych przypadkach wybierali mało skuteczne środki łagodzenia stresu, jak częstsze palenie papierosów, objadanie się, ucieczka do alkoholu czy zażywanie środków uspokajających (tabela 3).

Tabela 3. Sposoby łagodzenia przykrych stanów emocjonalnych

Opis zachowań	Liczba	Procent
1. Uprawianie sportu	45	51,7
2. Słuchanie muzyki	40	46,0
3. Oglądanie filmów	22	25,3
4. Czytanie ulubionych książek	25	28,7
5. Spotkania z przyjaciółmi	20	23,0
6. Spacer i kontakt z naturą	43	49,4
7. Pozytywne myślenie o problemach	15	17,2
8. Przebywanie w samotności i ciszy	9	10,3
9. Gry komputerowe i/lub surfowanie w Internecie	10	11,5
10. Zażywanie środków uspokajających	2	2,3
11. Sięganie po narkotyki	—	—
12. Częstsze palenie papierosów	5	5,7
13. Spożywanie alkoholu	3	3,4
14. Objadanie się	2	2,3
15. Oddawanie się ulubionym czynnościom w gospodarstwie domowym	21	24,1

Źródło: oprac. własne.

Badania wykazały, że nauczyciele w różny sposób oceniają sytuacje edukacyjne z punktu widzenia stresogenności. Jedni ten sam czynnik postrzegają jako wysoce stresogenne, inni zaś stwierdzają, że opisane zjawisko ma miejsce w ich pracy, ale im nie przeszkadza i nie jest przyczyną napięć emocjonalnych. Ponad 40% respondentów uznało jako najbardziej stresogenne następujące sytuacje: zaskakiwanie zmianami i przepisami; brak motywacji uczniów do nauki i lekceważący ich stosunek do obowiązków szkolnych; obniżający się prestiż zawodu nauczycielskiego; społeczna percepcja pracy nauczyciela jako kończącej się wraz z dzwonkiem; przeciążenie czynnościami wykonywanymi poza obowiązkowymi godzinami lekcyjnymi. Reakcje mężczyzn na stres są również indywidualnie zróżnicowane. Najczęściej stres przejawia się w utrzymującym się emocjonalnym rozdrażnieniu, podnieceniu oraz różnych zmianach fizycznych organizmu. Nauczyciele są świadomi skuteczności najbardziej pożądanых form przeciwdziałania stresowi.

Summary

What Stresses Men While Performing the Role of a Teacher?

Research was conducted among 87 males employed in various types of schools in the areas of Opole and Silesia Provinces. Over 49% of the subjects acknowledged the following to be the most stressogenic situations: being surprised by changes and new regulations, lack of motivation on the part of students to learn and their disregard for school duties, the prestige of the teaching profession getting lower and lower, the social perception of the teacher's work as ended straight with the end of the lesson, being overloaded with activities performed apart from regular duties and teaching hours. Most frequently stress manifests itself in continuing emotional irritability, excitement and in various physical changes in the organism. Teachers are aware of the efficacy of the most desired forms of prevention of stress.

Monika STAWIARSKA-LIETZAU

Skłonność do podejmowania ryzyka jako cecha wspierająca rozwój kompetencji kluczowych

Wprowadzenie

W obliczu intensywnych i szybko zachodzących przemian cywilizacyjnych, technologicznych, społecznych, jakie następują we współczesnym świecie, pojawiła się potrzeba zmodyfikowania procesów edukacyjnych tak, aby wyposażyć młodzież nie tylko w wiedzę i pewien określony, zamknięty repertuar czynności, które mogą być przydatne w dorosłym życiu, zwłaszcza zawodowym, ale też szereg cech podmiotowych i ogólnych umiejętności, które pozwolą młodym osobom skutecznie radzić sobie z wyzwaniami zmieniającego się świata. Współczesne myślenie o wykształceniu bazuje na idei kształcenia się przez całe życie, które realizowane jest w polskich i europejskich szkołach w oparciu o zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 r. odnośnie do rozwijania ośmiu kompetencji kluczowych. Kształtowanie tych kompetencji dokonuje się poprzez nabywanie przez uczniów wiedzy, umiejętności, a także odpowiednich postaw wobec różnych ich aspektów. Jest ono wspomagane przez szereg cech podmiotowych, wśród których istotną rolę odgrywać może umiejętność podejmowania ryzyka, zwłaszcza intelektualnego i społecznego. Celem artykułu jest ukazanie związku między podmiotową skłonnością do ryzyka a kształtowaniem się kompetencji kluczowych oraz możliwością wykorzystania tej cechy we wspomaganiu ich rozwoju.

1. Pojęcie kompetencji i kompetencje kluczowe

Pojęcie kompetencji stało się w ostatnich latach bardzo popularne. Odnosi się je najczęściej do sfery zawodowej, gdzie kompetencje utożsamiane są z kwalifikacjami pracowników do właściwego wykonywania pracy na określonym

stanowisku czy w określonym zawodzie, oraz dziedziny edukacji, w której nacisk kładzie się na kształtowanie szeregu kompetencji (a nie jak dotąd, głównie nabywanie wiedzy) stanowiących „edukacyjne wyposażenie” każdej jednostki. O kompetencjach mówi się także w odniesieniu do osobistych właściwości osoby, które pozwalają jej efektywnie radzić sobie w codziennym życiu. Określane są one jako kompetencje egzystencjalne, w skład których wchodzi między innymi umiejętność interpersonalne, umiejętność przezwycięzania trudności życiowych, radzenie sobie ze stresem, lękiem itp.¹

Słowo „kompetencja” wywodzi się od łacińskiego *competentia* oznaczającego odpowiedniość, zgodność². *Słownik języka polskiego* określa kompetencję jako „zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji” oraz „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia”³. Istotą kompetencji jest umiejętność właściwego wykonywania czynności, radzenia sobie w różnych sytuacjach zawodowych, szkolnych czy życiowych. Takie ujęcie tego konstruktu znajdziemy na przykład w *Słowniku psychologii*, gdzie kompetencja zdefiniowana jest jako „zdolność do wykonania jakiegoś zadania albo dokonania czegoś”⁴. Podobne rozumienie kompetencji pojawia się w definicjach zawartych w literaturze pedagogicznej przytoczanych przez M. Czerepaniak-Walczak: „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie (wg O.H. Tenkina); wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (wg D. Fontany)”⁵.

Ważnym aspektem kompetencji jest określenie czynników, które umożliwiają jednostce sprawne wykonywanie czynności. Jak wskazuje W. Strykowski, „charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter. Kompetencje są własnością określonej osoby”⁶. Podkreślają to niektóre definicje, utożsamiające ogólnie kompetencje z cechami jednostki. G.O. Klemp określa je jako „podstawowe cechy danej osoby, które to cechy decydują o efektywnym wykonywaniu zadań i osiągnięciu ponadprzeciętnych wyników”⁷. Z kolei L. Spencer

¹ Por. S. Domagalska, *Kompetencje kluczowe w społeczeństwie zmiany. Perspektywa współczesnej szkoły*, [w:] *Szkola w perspektywie jej realnych przeobrażeń*, red. V. Korim, R. Uździcki, Toruń 2013.

² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1983, s. 223.

³ <http://sjp.pwn.pl/slownik/2564077/kompetencja>.

⁴ A. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2002, s. 307.

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, za: W. Strykowski, *Szkola współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:], *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań 2003, s. 22–23.

⁶ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27–28, s. 15–28.

⁷ G.O. Klemp, *The assessment of occupational competence. Report to the National Institute of Education*, Waszyngton 1980, za: E. Gwarda-Gruszczyńska, T.P. Czaplą, *Kluczowe kompetencje menedżera ds. komercjalizacji*, Łódź 2011, s. 15.

i M. Spencer definiują je jako: „podstawowa cecha danej osoby, która to cecha wykazuje związek przyczynowo-skutkowy z (mierzoną według przyjętych kryteriów) efektywnością pracy i ponadprzeciętnymi jej wynikami, osiąganymi w trakcie realizacji danego zadania lub w określonej sytuacji”⁸. Większość autorów precyzuje, co wchodzi w skład kompetencji⁹. N. Fernandez i in. dokonali przeglądu literatury dotyczącej rozumienia kompetencji w naukach dotyczących zdrowia. Spośród czternastu analizowanych prac, w dwunastu definicje określały dokładnie cechy tworzące kompetencje. Powszechnie wymienianymi składnikami są wiedza i umiejętności. „Najbardziej oczywistymi kompetencjami, które człowiek wykorzystuje w życiu codziennym do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów, wydają się być wiedza i umiejętności. Jednak ze skuteczną realizacją zadań i celów określonego typu wiążą się często inne, bardziej abstrakcyjne rodzaje kompetencji”¹⁰. S. Domagalska wymienia jako dodatkowe cechy cierpliwość, wytrwałość, elastyczność i pewność siebie. W badaniach N. Fernandez i in. poza wiedzą i umiejętnościami wymieniane były: postawy, wartości, cechy charakteru, zdolności, które w sensie ogólnym składały się na zdolność radzenia sobie z niejasnymi problemami, tolerancję niepewności i podejmowanie decyzji przy ograniczonym zasobie informacji¹¹. Według L. Spencer i M. Spencer kompetencje indywidualne obejmują: wiedzę, umiejętności, wartości i standardy, motyw, etykę pracy, entuzjizm, własny wizerunek¹². D.D. Dubois i W.J. Rothwell utożsamiają kompetencje z cechami jednostki, które wykorzystuje ona w sposób odpowiedni i konsekwentny w celu uzyskania oczekiwanych wyników. Do cech tych zaliczają oni poza wiedzą i umiejętnościami także inne podmiotowe własności jednostki takie, jak: postrzeganie samego siebie, zachowanie społeczne, cechy charakteru, schematy myślowe, nastawienie i sposób myślenia, odczuwania oraz postępowania¹³. Z. Gaś z kolei wskazuje, iż kształtowanie kompetencji jest wspierane poprzez oddziaływanie na zmienne intrapsychiczne – zainteresowania i preferencje poznawcze, osobowość i samoocenę uczniów¹⁴. Jak widać,

⁸ L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competence at work*, New York 1993, za: E. Gwarda-Gruszczyńska, dz. cyt., s. 15–16.

⁹ N. Fernandez, V. Dory, L. Ste-Marie, M., Chaput, B. Charlin, A. Boucher, *Varying conceptions of competence: an analysis of how health sciences educators define competence*, „Medical Education” 2012, nr 46, s. 357–365.

¹⁰ S. Domagalska, dz. cyt., s. 60. Autorka w przytaczanym tu cytacie używa słowa „kompetencje” w odniesieniu do tego, co większość badaczy uznaje za elementy składowe tej złożonej umiejętności wyższego rzędu, jaką jest kompetencja w sensie ogólnym.

¹¹ N. Fernandez i in., dz. cyt., s. 360.

¹² <http://www.placa.pl/trendy.html>, dostęp dnia 15.10.2013 r.

¹³ D.D. Dubois, W.J. Rothwell, *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Gliwice 2008.

¹⁴ Z. Gaś, *Raport na temat nabywania przez uczniów kompetencji kluczowych w wyniku wprowadzenia innowacji*, Lublin 2012, za: W. Warzecha, *Kompetencje kluczowe a teoria kapitału społecznego. Spojrzenie socjologa*, materiały konferencyjne „Rozwój kompetencji kluczowych

badacze są ogólnie dość zgodni co do tego, iż kompetencje budowane są w oparciu o wiedzę, umiejętności i inne podmiotowe cechy jednostki. Cechy te bywają jednak ujmowane różnorodnie, choć intuicyjnie czujemy, że osoba sprawnie wykonująca jakieś czynności posiada nie tylko wiedzę, jak to zrobić, i odpowiednie umiejętności, ale także odpowiednią motywację, pozytywne nastawienie do działania i ciągłego poszerzania swojego doświadczenia oraz przekonanie o własnej skuteczności. W podsumowaniu wyników swojej analizy pojęcia kompetencji N. Fernandez i in. wskazują, iż trudności w zdefiniowaniu tych podmiotowych cech składających się na kompetencję wynikają z faktu, że są one stosunkowo trudne do zaobserwowania i oszacowania¹⁵.

Mimo pewnych niejasności w definiowaniu i konceptualizacji kompetencji, istnieje powszechna zgoda, że współczesne nauczanie powinno wykraczać poza przekazywanie i odpytywanie uczniów ze z góry określonego kanonu wiedzy. Jego celem jest kształtowanie u uczniów kompetencji, a więc połączenia wiedzy, umiejętności i postaw zapewniających umiejętność samodzielnego życia i radzenia sobie w wielokulturowej, innowacyjnej gospodarce rynkowej. Od kilku lat szkoły wprowadzają do swoich programów nauczania zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kształtowania w procesie edukacji kompetencji kluczowych. Kompetencje zdefiniowane zostały w tym zaleceniu jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych¹⁶:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowotechniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresja kulturalna.

„Kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opano-

uczniów w gospodarce opartej na wiedzy. Doświadczenia, najlepsze praktyki, perspektywy”, Lublin 2013.

¹⁵ N. Fernandez i in., dz.cyt., s. 360.

¹⁶ B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, *Kompetencje kluczowe – źródła, interpretacje, badania*, [w:] *Rozwój kompetencji kluczowych w edukacji młodzieży gimnazjalnej*, red. A. Kienig, Białystok 2012.

wanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) jest niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie się emocjami są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych¹⁷.

2. Skłonność do ryzyka a kompetencje kluczowe

Wśród cech podmiotowych, które wspierają rozwój kompetencji kluczowych, ważną rolę odgrywać może skłonność do ryzyka. Umiejętność podejmowania ryzyka wymieniona jest wprost w przypadku jednej spośród kompetencji kluczowych – poczucia inicjatywy i przedsiębiorczości. Odgrywa ona także ważną rolę w działaniach innowacyjnych, twórczości, podejmowaniu decyzji czy rozwiązywaniu problemów.

Skłonność do ryzyka definiowana jest jako względnie stabilna, uogólniona tendencja jednostki do podejmowania lub unikania ryzyka¹⁸. R. Studenski definiuje tę cechę jako tendencję motywacyjną, która określa znak i kierunek zachowania oraz antycypowaną satysfakcję, jakie z dużym prawdopodobieństwem zostaną wzbudzone u danej jednostki, jeśli znajdzie się ona w sytuacji ryzyka. Tendencja ta rozciąga się na kontinuum między bardzo silną awersją do ryzyka a bardzo silną skłonnością do ryzyka¹⁹. Ludzie różnią się gotowością do angażowania się w sytuacje zawierające w sobie element ryzyka. „Wzorce reakcji, stosowane w sytuacji ryzyka, wchodzą w zakres różnic indywidualnych. Charakteryzują się one względnie dużą stałością. Osoby skłonne do ryzyka zazwyczaj je podejmują, natomiast jednostki odczuwające awersję do ryzyka – unikają jego podjęcia²⁰. Choć ryzyko utożsamianie jest z zagrożeniem, niepewnością i możliwością poniesienia straty, umiejętność jego podejmowania ma bardzo często charakter adaptacyjny. Decyzja o jego podjęciu podyktowana może być koniecznością (na przykład w sytuacji, gdy skok z okna jest jedynym sposobem ucieczki z płonącego domu) lub wyborem drogi, dzięki której możemy zdobyć jakieś dobra lub wartości inaczej niedostępne. „Człowieka zawsze fascynował

¹⁷ *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia.* http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf, dostęp dnia 29.08.2013 r.

¹⁸ Por. J.F. Yates, *Risk-taking Behavior*, New York 1992; S. Sitkin, A. Pablo, *Reconceptualizing the Determinants of Risky Behavior*, „Academy of Management” 1992, nr 17; S. Sitkin, L. Weingart, *Determinants of risky decision-making behavior: A test of the mediating role of risk perceptions and propensity*, „Academy of Management Journal” 1995, nr 38, 6.

¹⁹ R. Studenski, *Ryzyko i ryzykowanie*, Katowice 2004, s. 99.

²⁰ Tamże.

postęp, pociągało go dokonywanie zmian i przekraczanie granic możliwości. Osiąganie tego, co ambitne lub niezwykle, jest jednak nierozzerwalnie związane z podejmowaniem ryzyka. W rzeczywistym świecie korzyści są bowiem dodatnio skorelowane z ryzykiem²¹. Znaczenie umiejętności podejmowania ryzyka bardzo trafnie metaforycznie określił R. Studenski – „w codziennych sytuacjach jesteśmy wystawiani na różne zagrożenia i ryzyko. Podejmując ryzyko, stwarzamy sobie okazję do odniesienia sukcesu, ale również narażamy się na poniesienie porażki. Powstrzymując się przed ryzykiem, unikamy wprawdzie porażek, ale też nie uzyskujemy tego, co jest «do wzięcia». Do pociągów odjeżdżających w kierunku sukcesów musimy zazwyczaj wsiadać w biegu. Nie oznacza to, że należy to robić przy każdej szybkości. Wsiadanie do nadmiernie rozpędzonego pociągu może okazać się zbyt ryzykowne, zwłaszcza dla osób lubiących szybkość, ale nie posiadających odpowiedniego doświadczenia w ocenie rodzaju pociągu, kierunku jazdy i sprawności niezbędnej podczas wsiadania. Czasem bezpieczniej jest poczekać na następny pociąg, jeśli oczywiście mamy pewność, że odjeżdżający nie jest ostatnim oraz że faktycznie jedzie zbyt szybko. Ryzyko ponosimy bowiem zarówno podczas wsiadania i kontynuowania jazdy, jak i wtedy, gdy decydujemy się czekać na lepszą okazję²²».

Od czego zatem zależą różnice indywidualne w skłonności do ryzyka? Choć badacze różnią się znacznie poglądami odnośnie do uwarunkowań tej cechy²³, przegląd badań pozwala stwierdzić, iż skłonność do ryzyka kształtuje się pod wpływem odziedziczonych, ewolucyjnie ukształtowanych cech układu nerwowego i temperamentu (wyznaczających wstępną dyspozycję do zachowań ryzykownych), nabywania wiedzy i doświadczenia w radzeniu sobie z ryzykiem oraz przyswajania przez jednostkę społecznych i kulturowych wzorców postępowania w sytuacji ryzyka²⁴. Rolę doświadczenia w nabywaniu skłonności do ryzykowania podkreślają między innymi S. Sitkin i A. Pablo oraz S. Sitkin i L. Weingart²⁵. Badacze ci definiują skłonność do ryzyka jako *aktualną* tendencję jednostki do podejmowania bądź unikania ryzyka, która jest zdeterminowana przez osobiste preferencje jednostki wobec ryzyka, jej wcześniejsze doświadczenia związane z sukcesami bądź porażkami w podejmowaniu ryzyka (określane jako „historia wyników”) oraz inercję, która powoduje rutynowy sposób radzenia sobie z ryzykownymi sytuacjami. Poziom skłonności do ryzyka może ulegać mo-

²¹ T. Zaleśkiewicz, *Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka*, Gdańsk 2005, s. 12.

²² Tamże, s. 13.

²³ Por. M. Stawiarska-Lietzau, *Skąd się biorą ryzykanci? Poglądy na temat skłonności do ryzyka*, w druku; P. Bromiley, S.P. Curley, *Individual differences in risk taking*, [w:] *Risk-taking Behavior*, red. J. Yates, New York 1992; A. Szmajke, *Osobowość w percepcji i akceptacji zagrożenia*, [w:] *Psychologia i bezpieczeństwo pracy*, red. T. Tyszka, Warszawa 1992; S. Sitkin, A. Pablo, dz. cyt.; S. Sitkin, L. Weingart, dz. cyt.

²⁴ M. Stawiarska-Lietzau, dz. cyt., s. 11.

²⁵ S. Sitkin, A. Pablo, dz. cyt., S. Sitkin, L. Weingart, dz. cyt.

dyfikacji pod wpływem nowych doświadczeń jednostki – sukcesy w radzeniu sobie z ryzykiem mogą zwiększać skłonność danej jednostki do podejmowania ryzyka, natomiast porażki mogą powodować zwiększenie się awersji wobec ryzyka. Istotny jest także rodzaj ryzyka, w dziedzinie którego jednostka ma doświadczenie – osoby często podejmujące ryzyko finansowe mogą przejawiać wysoką gotowość do ryzykowania w tym zakresie, ale postępować ostrożnie w przypadku ryzyka fizycznego.

Skłonność do ryzyka szczególnie intensywnie ujawnia się u osób w okresie dorastania i utrzymuje się na wysokim poziomie także we wczesnej dorosłości²⁶. Zjawisko to budzi zazwyczaj wśród rodziców, nauczycieli, opiekunów młodych ludzi poważne zaniepokojenie i chęć chronienia ich przed ryzykownymi zachowaniami. Do repertuaru typowych dla tego okresu zachowań zalicza się palenie, picie alkoholu, zażywanie innych substancji psychoaktywnych (dopalacze, narkotyki, leki), przedwczesną aktywność seksualną, niebezpieczne zachowania seksualne (niestosowanie antykoncepcji, zwłaszcza prezerwatyw, przypadkowe kontakty seksualne, ostatnio także seksting – czynności seksualne dokonywane z użyciem Internetu), brawurową jazdę samochodem, wagarowanie, przemoc, zachowania antyspołeczne i przestępcze. Powaga konsekwencji, jakie niosą ze sobą takie zachowania – utrata zdrowia, czasem nawet życia, uzależnienia, obniżenie wyników w nauce, konflikty z prawem – powodują, że w świadomości dorosłych pojęcie ryzyka i zachowań ryzykownych w odniesieniu do młodzieży kojarzone jest prawie wyłącznie z zachowaniami problemowymi, a ich uwaga koncentruje się na poszukiwaniu sposobów zapobiegania takim zachowaniom. Podejście takie wydaje się w pełni uzasadnione, choć jak wskazują niektórzy badacze²⁷, skuteczność działań prewencyjnych, różnorodnych programów profilaktycznych ograniczających podejmowanie przez młodzież ryzykownych zachowań wciąż jest bardzo niska, a wyeliminowanie tego zjawiska nie jest możliwe. Dlaczego tak się dzieje? Powodów poszukiwać należy w specyfice okresu dorastania i zadań rozwojowych, które zrealizować muszą młodzi ludzie. M. Stawiarska-Lietzau twierdzi, iż „podejmowanie zachowań ryzykownych w tym okresie [dorastania, przyp. aut.] przynosi młodzieży wiele korzyści. Pozwalają one nie tylko zaspokoić chęć przeżycia czegoś ekscytującego i radzić sobie z lękiem, frustracją lub nudą, ale dostarczają szeregu korzyści o charakterze instrumentalnym: zwiększają poczucie sprawstwa poprzez możliwość sprawdzenia się w nowych okolicznościach, rozwijają poczucie autonomii i nie-

²⁶ Por. Cz. Walesa, *Podejmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież*, Lublin 1988; I. Obuchowska *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996; T. Zaleśkiewicz, dz. cyt.; R. Studenski, dz. cyt.

²⁷ Por. C. Lightfoot, *Culture of Adolescent Risk-Taking*, New York 1997; R. Studenski, dz. cyt.; R. Jessor, *Problem-Behavior Theory, Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking*, „British Journal of Addiction” 1987; E. Sharland, *Young People, Risk Taking and Risk Making: Some Thoughts for Social Work*, „British Journal of Social Work” 2006.

zależności wkraczających w dorosłość nastolatków, sprzyjają rozwojowi dorosłej tożsamości i stanowią symboliczne potwierdzenie dojrzałości i rozwojowe przejście w okres dorosłości²⁸.

Szczególnie istotne wydaje się zatem właściwe ukierunkowanie tej naturalnej rozwojowo tendencji do podejmowania ryzyka, tak aby wspierała rozwój kompetencji kluczowych, a nie stanowiła zagrożenie dla dobrostanu młodzieży. Badania wskazują, iż młodzież podejmuje głównie ryzyko stymulacyjne (związane z poszukiwaniem przyjemności i silnych wrażeń) i robi to w sposób niekontrolowany przez dorosłych²⁹. Zdaniem R. Studenskiego angażowanie się młodzieży w problemowe zachowania ryzykowne wynika z jednej strony ze wzrostu samodzielności i potrzeby testowania swoich możliwości, z drugiej zaś – z powodu braku zachęt ze strony dorosłych do podejmowania ryzyka społecznie akceptowanego. „Jeśli jednostka nie ma możliwości uczestniczenia w organizowanych przez rodziców lub nauczycieli pożądanych ryzykownych przedsięwzięciach spostrzeganych przez młodzież jako wyzwanie, to z dużym prawdopodobieństwem zaangażuje się w zachowania problemowe³⁰. Ważne jest zatem, aby w procesie kształcenia stwarzać młodym ludziom okazję do podejmowania ryzyka, wspierać takie zachowania i wzmocniać wszelkie próby takiego działania, nawet te zakończone porażką. Dziedziny ryzyka, w które może angażować się młodzież, są różnorodne, jednakże w procesie rozwijania kompetencji kluczowych bardzo ważna jest umiejętność podejmowania ryzyka społecznego i intelektualnego.

Podejmowanie ryzyka społecznego wyraża się głównie w odwadze „bycia sobą”, włączania się w różne społeczne działania, wyrażania siebie, poznawania nowych osób. R. Studenski dowodzi, że awersją do ryzyka społecznego może być utożsamiana z nieśmiałością³¹. „Ryzykowanie jest utożsamiane ze śmiałością i odwagą, natomiast nieśmiałość z ostrożnością i brakiem odwagi. Nieśmiałe dzieci spostrzegają świat jako zbiór wszechobecnych zagrożeń, obawiają się negatywnych ocen, porażek i kompromitacji, z trudem nawiązują kontakty z innymi. Nie wierzą w siebie i nisko oceniają skuteczność realizowanych przez siebie działań. Poczucie własnej skuteczności wywiera wpływ na znaczenie nadawane spostrzeganym obrazom, kształtuje treść motywacji, a w konsekwencji wpływa na poziom wykonania i osiągnięte wyniki. Ludzie, przewidując nieskuteczność własnych działań, nie podejmują ryzyka, ponieważ są przekonani, że wymagania stawiane im przez sytuację przerastają ich możliwości³². Nieśmiałość może być rozumiana jako świadomość własnej niezdolności do podjęcia

²⁸ M. Stawiarska-Lietzau, *Podejmowanie ryzyka jako wartość w wymiarze jednostkowym, społecznym i edukacyjnym*, (w druku), s. 6–7.

²⁹ Por. Zaleśkiewicz, dz. cyt.

³⁰ R. Studenski, dz. cyt., s. 114.

³¹ Tamże.

³² Tamże, s. 86.

działania, które chce się podjąć i co do którego wiadomo, jak to zrobić³³. Cecha ta ujawnia się w wielu różnych sytuacjach wymagających samodzielnej, niezalgorytmizowanej aktywności, szczególnie w relacjach społecznych wymagających kontaktów z osobami nieznanymi, prezentowania własnego stanowiska przed dużym audytorium czy obrony swoich praw. A. Buss i R. Plomin twierdzą, że nieśmiałość jest wrodzoną cechą temperamentu, która ujawnia się już u małych dzieci w sytuacji obecności osób obcych. Jednakże przejawy nieśmiałości, które możemy obserwować u ludzi w okresie dorastania i dorosłości, są bardziej wynikiem procesu socjalizacji³⁴. Uczniowie nieśmiali, wykazujący awersję do ryzyka społecznego, będą mieli trudności z rozwijaniem przynajmniej niektórych kompetencji kluczowych. Przykład może stanowić posługiwanie się językiem obcym – barierą w nabywaniu tej kompetencji stanowi u wielu osób lęk przed ośmieszeniem wynikającym z możliwości popełnienia błędów językowych. Ryzyko społeczne i intelektualne wpisane są także w działania twórcze, które wymagają ujawnienia swojego niepowtarzalnego, czasem zaskakującego dla innych, świata myśli, skojarzeń, przeżyć, a na poziomie wykonania także swojego poziomu umiejętności, który może być różnie odbierany przez inne osoby³⁵. Ważne jest zatem organizowanie w procesie edukacji sytuacji wymagających podjęcia ryzyka społecznego i intelektualnego i zachęcanie uczniów do samodzielnego działania, wyrażania swoich poglądów, oczekiwań, pomysłów, nawet jeśli są one odmienne od zdania innych osób i nieakceptowane przez rówieśników, a także pozytywne wzmacnianie wszelkich przejawów takich zachowań. Jak wskazuje M. Stawiarska-Lietzau, „stwarzanie przez dorosłych warunków do uprawiania sportów poprzez budowanie boisk, torów przeszkód, skateparków, zachęcanie młodzieży do udziału w olimpiadach, konkursach plastycznych, przedstawieniach teatralnych, samodzielną zbiórki pieniędzy na ważny dla młodzieży cel, samodzielnego zorganizowania wycieczki szkolnej, wyprawy w góry, to tylko nieliczne przykłady sytuacji, które mogą być organizowane w procesie edukacyjnym, a które zawierają w sobie element ryzyka i niepewności, w wymiarze fizycznym, społecznym czy intelektualnym”³⁶.

Tego typu wyzwania stwarzają szansę na poznawanie swoich możliwości, rozwój poczucia własnej skuteczności, rozwój umiejętności interpersonalnych i kształtowanie pozytywnych postaw wobec podejmowania ryzyka, zwłaszcza społecznego i intelektualnego, w połączeniu z umiejętnością jego oceny (oceny korzyści i zagrożeń związanych z podejmowaniem określonych działań). Bada-

³³ P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1994, s. 422.

³⁴ A.H. Buss, R. Plomin, *Temperament: Early developing personality traits*, Hillsdale 1984, za: R. Studenski, dz. cyt.

³⁵ M. Adamska-Staroń, M. Stawiarska-Lietzau, *Twórczy ryzykanci? – skłonność do podejmowania ryzyka przez młodzież jako podstawa twórczego rozwoju jednostki* (w druku).

³⁶ M. Stawiarska-Lietzau, *Podjęcie ryzyka jako wartość w wymiarze jednostkowym, społecznym i edukacyjnym* (w druku).

nia R. Studenskiego wykazały, że skłonność do podejmowania ryzyka koreluje pozytywnie między innymi z poziomem aspiracji, potrzebą osiągnięć, nonkonformizmem, tendencją do zachowań rywalizacyjnych i tolerancją niepewności. Jak konkluduje autor, uzyskane dane „wskazują, że skłonność do podejmowania ryzyka może być cechą wspomagającą proces spostrzegania i formułowania problemów, projektowania sposobów ich rozwiązywania oraz stosowania tych sposobów w realnych sytuacjach zadaniowych”³⁷. Wyniki te potwierdzają zatem wytworzenie u jednostki motywacji do podejmowania (umiarkowanego) ryzyka, które sprzyja rozwijaniu cech podmiotowych wspierających potrzebę uczenia się przez całe życie i kompetencje kluczowe.

Zakończenie

Kształtowanie kompetencji kluczowych stanowi podstawowe wyzwanie edukacyjne dla nauczycieli na każdym poziomie kształcenia. Efektywność oddziaływań pedagogicznych zależy nie tylko od nabywania przez uczniów określonej w dyrektywie UE wiedzy i umiejętności, ale także kształtowania u nich odpowiednich cech podmiotowych wspomagających rozwój tych kompetencji. Jedną z nich jest niewątpliwie umiejętność podejmowania adekwatnego do sytuacji ryzyka, dzięki której pociągi do życiowych sukcesów pełne będą ludzi odważnych i kompetentnych, gotowych do uczestnictwa w nowoczesnym społeczeństwie wiedzy.

Summary

Risk Propensity as a Supporting Key Competencies Development Feature

The goal of this article is the analysis of a relationship between risk propensity and key competencies. Contemporary education is based on a lifelong learning idea. The main goal of teaching is acquiring key competencies by students. These are combinations of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. They are particularly necessary for personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment. A development of key competencies can be supported by some individual characteristics. It is assumed in the article that one of them is risk propensity. Taking a risk, especially a social and intellectual risk, is an important ability in the domain of entrepreneurship, creativity, problem solving or decision making.

³⁷ R. Studenski, dz. cyt., s. 167.

Daniel KUKLA

Pedagogika pracy w konstelacji krajowych ram kwalifikacji

Wstęp

Zmieniające się warunki funkcjonowania gospodarki, biznesu, a co za tym idzie – także i rynku pracy, stawiają również przed edukacją nowe wyzwania. Nie można bowiem zapomnieć, że jedną z ról edukacji jest przygotowanie uczniów do samodzielnego funkcjonowania w świecie (tj. między innymi także i do pracy). Edukacja powinna zatem szybko i adekwatnie reagować na zmiany zachodzące na rynku pracy. Zmiany te współcześnie przejawiają się między innymi rosnącymi wymaganiami wobec pracowników. Wymagania te odnoszą się do profesjonalizmu pracowników, który wyznaczany jest m.in. przez zdobywanie nowych kwalifikacji i umiejętności, a tym samym odpowiednich kompetencji. Co więcej, współczesność odznacza się szybkim tempem życia, taki stan rzeczy zmusza nas niejako do nabycia zdolności, podjęcia działań w kierunku ciągłej adaptacji do wymaganych warunków, do permanentnego poszerzania własnej wiedzy. Takie nieustanne dostosowywanie się do realiów rynku uchronić może nas przed zepchnięciem na margines rynku pracy. Umiejętności i kompetencje w tym zakresie nabyć możemy za pośrednictwem systemu edukacji. To właśnie edukacja staje się ważnym ogniwem w procesie dostosowania się do wszelkich zmian, poprzez kreowanie osób kreatywnych, elastycznych, którzy będą potrafili dostosować się do permanentnych zmian w otaczającej ich rzeczywistości.

Wyzwanie przed pedagogiką pracy

Biorąc pod uwagę wyżej wskazane, wybrane spostrzeżenia dotyczące zmian następujących w otaczającym nas świecie, bez wątpienia można uznać, iż zmia-

ny te warunkują również oblicze nowej edukacji. Idąc bowiem za słowami Federica Mayora, zauważyć można, iż „wiele wyzwań zaciąży na przyszłości edukacji w najbliższych dwudziestu latach. Pierwsze wyzwanie to dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji [...] na wszystkich poziomach”¹.

Współczesne systemy edukacyjne, mając na uwadze wspomniane zmiany i wynikające z nich wyzwania, powinny dostosowywać się do realiów rynku pracy. Co więcej, kiedy spojrzymy na współczesną edukację oraz zmiany, jakie w niej następują na przestrzeni kilku ostatnich lat, możemy zauważyć, iż edukacja w istocie rozumie swoją nową rolę i stara się do niej dostosować. Zauważyć bowiem można, że polska edukacja ewoluuje, stara się dostosowywać do europejskich standardów, pretenduje do bycia bardziej efektywną, praktyczną. Wszystko po to, by efektem procesów edukacyjno-wychowawczych było wykształcenie ludzi odpowiednio przygotowanych do życia we współczesnych realiach, zwłaszcza realiach rynku pracy. Jak już bowiem wcześniej zostało to zauważone, rolą edukacji jest przygotowanie młodych ludzi do pełnienia przyszłych ról zawodowych, zarówno w kontekście przygotowania ich do wykonywania określonego zawodu, jak i do pełnienia pracy w ogóle. Obszarem tym szczegółowo zajmuje się pedagogika pracy.

Zdaniem W. Rachalskiej i Z. Wiatrowskiego, pedagogika pracy to dyscyplina pedagogiczna, której przedmiotem zainteresowań oraz badań naukowych są problemy wychowania przez pracę, przygotowania do pracy zawodowej pracowników, kształcenia politechnicznego, a także problemy wychowawcze zakładu pracy. Z. Wiatrowski pedagogikę pracy traktuje ponadto jako „subdyscyplinę naukową, której przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji: człowiek – wychowanie – praca”. Autor ten podkreśla również, że przedmiotem zainteresowań i badań naukowych pedagogiki pracy są problemy wychowania przez pracę, kształcenia ogólnotechnicznego, edukacji prozawodowej i wychowania zawodowego, orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego, kształcenia ustawicznego pracujących, bezrobotnych oraz problemy edukacji zakładu pracy².

Nauka ta zajmuje się ponadto: sylwetką człowieka, jako pracownika; zadaniami zawodowymi, jakie będzie wykonywać absolwent określonej szkoły, doszkalać oraz doskonaleniem zawodowym; warunkami osobowymi i materialnymi przygotowania człowieka do pracy; skutecznością kształcenia, doszkalać i doskonalenia zawodowego; skutecznością działań wychowawczych w miejscu pracy³.

Istotnym aspektem pedagogiki pracy jako subdyscypliny funkcjonującej niejako na styku rynków edukacji i pracy, której celem jest *de facto* przygotowanie uczniów do pracy przez pracę, jest ponadto analiza współczesnego rynku edukacji i pracy, tendencji i problemów z tym związanych w zglobalizowanym świecie

¹ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 380.

² Por. Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 32.

³ Tamże, s. 39.

cie, w szczególności dotyczących standardów kwalifikacji zawodowych, szeroko rozumianego poradnictwa zawodowego oraz zawodoznawstwa, a co za tym idzie – uczenia się przez całe życie.

Wszystkie wyżej wskazane obszary mają za zadanie przygotować młodego człowieka do funkcjonowania w realiach rynku edukacji i pracy, ale również wychulić go na potrzebę ciągłego zdobywania nowych umiejętności i wiedzy. Wiedza bowiem wydaje się współcześnie podstawą do funkcjonowania w obszarze zawodowym, pewną niezbędną bazą, na której człowiek buduje swoje umiejętności i kompetencje, które to świadczą o jego możliwościach, wydajności oraz jakości pracy. Obecnie żyjemy, lub zmierzamy do życia, w tzw. *społeczeństwie wiedzy*, co oznacza, że to wiedza staje się kluczowa dla funkcjonowania i rozwoju współczesnych przedsiębiorstw. To dzięki wiedzy i wynikającym z niej nowym rozwiązaniom, zastosowaniom czy technologiom rozwija się gospodarka oraz poszczególne branże. Wiedza zatem jest niezwykle pożądanym zasobem oczekiwanym od współczesnych pracowników. Teoretycy oraz praktycy biznesu wskazują bowiem często, że proste umiejętności fizyczne, manualne (nawet te opanowane przez ludzi do perfekcji) z powodzeniem mogą być zastąpione w pracy przez maszyny⁴. Wiedzy natomiast (dzięki której owe maszyny mogą zostać zaprojektowane, zaprogramowane i stworzone) nic nie zastąpi. To dlatego też ostatnimi czasy wiedza jest coraz mocniej doceniana w praktyce zarządzania, niemalże w każdej branży. Takie zmiany w obszarze rynku pracy powinny pociągać za sobą zmiany w obszarze rynku edukacji. Edukacja powinna bowiem szybko reagować na oczekiwania i wyzwania współczesności. Dlatego też wydaje się, że aktualnie bardzo istotnym wyzwaniem, jakie stoi przed edukacją, jest przygotowanie uczniów do życia i funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, ale i tzw. społeczeństwie informacyjnym. Zdaniem profesora W. Cellary

Spółczeństwo informacyjne to takie, w którym każdy (większość) ma dostęp do informacji przez Internet. Z kolei społeczeństwo wiedzy to takie społeczeństwo, w którym każdy (większość) ma dość wiedzy, aby z uzyskanej informacji umieć zrobić odpowiedni użytek. Kluczem do transformacji dzisiejszego społeczeństwa do społeczeństwa wiedzy jest edukacja, i to edukacja przez całe życie. Dzisiaj nikt, na żadnych studiach nie może w młodości pozyskać dość wiedzy, aby starczyła mu na całe życie. Wiedza przyrasta w takim tempie, świat staje się tak skomplikowany, zróżnicowany i współzależny, że uczyć się trzeba przez całe życie i to w dużej proporcji czasu, jaki ludzie mają do dyspozycji. Ktoś, kto tego nie zrozumie, nie nadąży za rozwojem społeczeństwa wiedzy i w konsekwencji znajdzie się na jego marginesie – wśród wykluczonych”⁵.

Można przypuszczać zatem, że to właśnie między innymi zmiany wynikające z konieczności oraz możliwości uczenia się przez całe życie, szerszy dostęp

⁴ Zwracał na to uwagę m.in. J. Rifkin w swym opracowaniu pt. *Koniec pracy* czy U. Beck w *Spółczeństwie ryzyka*.

⁵ P. Cellary, *Spółczeństwo informacyjne czy społeczeństwo wiedzy*, strona internetowa: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/313>, stan na dzień 19.11.2013.

do wiedzy, ewolucja społeczeństwa w stronę społeczeństwa wiedzy, jak również mobilność zawodowa współczesnych pracowników (lub przyszłych pracowników) stanowiły podstawę do stworzenia systemu Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, które są podstawą Europejskich Ram Kwalifikacji.

Zgodnie z założeniem Europejskie Ramy Kwalifikacji mają na celu umożliwienie powiązania różnych krajowych systemów oraz ram kwalifikacji na podstawie 8 poziomów odniesienia. Poziomy, o jakich mowa, obejmują pełną skalę kwalifikacji (począwszy od poziomów podstawowych – poziom 1 obejmujący świadectwa ukończenia szkoły, skończywszy na zaawansowanych – poziom 8 obejmujący uzyskanie tytułu doktora). Tak skonstruowane ramy stanowią niejako instrument promowania uczenia się przez całe życie. Po pierwsze obejmują bowiem wszystkie poziomy kwalifikacji możliwe do uzyskania podczas kształcenia i szkolenia ogólnego (zawodowego oraz akademickiego). Po drugie odnosić mogą się zarówno do kwalifikacji uzyskanych w ramach kształcenia i szkolenia początkowego, jak również ustawicznego. Co bardzo istotne dla współczesnych przeobrażeń edukacji, wspomniane osiem poziomów odniesienia opisywane są poprzez efekty uczenia się. Taki zabieg wynika z faktu, iż współcześnie dostrzega się znaczną różnorodność systemów kształcenia i szkolenia funkcjonujących w całej Europie, widząc jednocześnie potrzebę ujednoczenia ich efektów. W związku z tym uważa się, że niezbędnym jest przesunięcie akcentu w edukacji właśnie na efekty uczenia się, by w ten sposób umożliwić porównanie oraz współpracę pomiędzy różnymi krajami i instytucjami⁶.

Wprowadzenie owych ram ma na celu poprawę jakości edukacji, ujednoczenie wymagań, a co za tym idzie – uzyskiwanych efektów kształcenia (na tym samym kierunku i poziomie kształcenia, ale w różnych placówkach) na terenie całego kraju, a nawet Europy. Taki zabieg ma też na celu to, by absolwenci określonego typu szkół zdobywali podobną wiedzę, umiejętności i kwalifikacje (w tym społeczne) niezależnie od tego, gdzie kwalifikacje zdobywają. Taki system umożliwi sprawne uzupełnianie kwalifikacji w dłuższej perspektywie czasowej i w szerszej perspektywie przestrzennej (to znaczy, że uzupełnienie kwalifikacji będzie możliwe nawet kilka, kilkanaście lat po ukończeniu jednego etapu kształcenia, także w innych placówkach, instytucjach na terenie kraju i poza nim). Ponadto uzyskanie określonych kwalifikacji w danym obszarze i na danym etapie kształcenia będzie jasno określało, jakiego typu wiedzę, umiejętności i kwalifikacje absolwent posiada. Jest to znaczne ułatwienie dla pracodawców, pracowników oraz kandydatów do pracy poruszających się po krajowym i zagranicznym rynku pracy.

Powyżej zasygnalizowane zmiany obejmujące system kształcenia ewoluują, by w ten sposób podnosić standardy i jakość nauczania. Położenie nacisku na efekty kształcenia na każdym etapie edukacji stanowi niebywałą korzyść dla

⁶ *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009, s. 10–11.

wielu podmiotów (uczniów, pracowników, pracodawców, a nawet całej gospodarki). Zdaje się jednak, że największą korzyść odnieść mogą uczniowie. Definiowanie kwalifikacji językiem efektów kształcenia umożliwia bowiem i znacząco ułatwia dalszą edukację (edukację całościową) niemalże w każdym miejscu i czasie. Ponadto, co wydaje się najważniejsze w kontekście zmian edukacji, zmienia się *de facto* cała rola edukacji na każdym jej poziomie. Współcześnie nie wystarczy już przekazać tylko wiedzę podczas nauczania, ale wyzwaniem dla każdego nauczyciela jest nauczenie praktycznych umiejętności oraz wykształcanie określonych postaw, zachowań, kompetencji (w tym niezwykle ważne są kompetencje społeczne). By było to możliwe, zmianie powinien ulec cały system kształcenia (np. w kierunku zwiększenia liczby godzin praktyk, kształcenia praktycznego), jak również podejście każdego nauczyciela do pełnienia swojej roli.

Współczesna edukacja powinna przygotowywać młodych ludzi „do pracy” i „przez pracę”. Zakładając, iż młody człowiek posiada określoną wiedzę, to nie można pomijać faktu, iż z wcieleniem jej w „działanie” częstokroć ma problem. Ważna w tym aspekcie wydaje się zmiana idąca w kierunku kształcenia dualnego – bezpośredniego wdrażania nabytej wiedzy i umiejętności. Ważne wydaje się również zwiększenie liczby godzin praktyk tak, aby młody człowiek mógł poznać meandry pracy w danym zawodzie. Dziś praktyki to konieczność – choć nie powinny być utożsamiane z jakimkolwiek przymusem. Pomimo to, niestety, w wielu placówkach praktykant częstokroć traktowany jest jak natręt, który pojawia się w zakładzie pracy. Tymczasem to właśnie dzięki łączeniu wiedzy z praktyką (o czym szeroko pisze W.T. Nowacki, twórca pedagogiki pracy) uczniowie mogą nabyć umiejętności i kompetencje tak bardzo cenione na rynku pracy. Owe praktyczne działania właśnie przygotowują w pełni do zawodu. System edukacji powinien zatem zatroszczyć się także o swoiste ramy jakości praktyk oraz staży⁷, tak by praktyka odbywana w ramach systemu kształcenia przynosiła jak najwięcej efektów w postaci umiejętności i kompetencji uczniów.

Nowa rzeczywistość edukacyjna, nowe wyzwania, jak również zmiany wynikające z wdrażania ram kwalifikacyjnych stawiają również nowe wyzwania przed nauczycielem na każdym etapie kształcenia. Wiedza na temat nowych wymagań, sposobu definiowania efektów kształcenia, jak również kompetencje w zakresie „wykształcania” kompetencji u uczniów to nowe powinności współczesnego nauczyciela (zarówno na etapie przedszkolnym czy wczesnoszkolnym, jak i akademickim). Umiejętności i kompetencje uczniów to obok wiedzy bardzo istotny efekt systemu edukacji. Efekt, który świadczy o przygotowaniu uczniów, studentów do pełnienia ich przyszłych ról; efekt ten nie może być pomijany przez żadnego nauczyciela. Każdy nauczyciel powinien zatem tak dostosowywać treści i metody nauczania, by nie skupiały się jedynie na przekazywaniu

⁷ Por. szerzej P. Zaręba, *Efektywny start w karierę*, „Personel i Zarządzanie” 2013, nr 10, s. 40–44.

faktów, danych, informacji czy wiedzy. Jest to istotne na każdym poziomie kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia na poziomie wyższym. Należy bowiem mieć na uwadze fakt, iż „Całe szkolnictwo wyższe jest szkolnictwem zawodowym. Żadna ze szkół wyższych nie kształci po prostu człowieka, lecz kształci lekarza, fizyka, pielęgniarkę, nauczyciela...”⁸. Edukacja wyższa powinna zatem szczególnie przygotowywać absolwentów do pełnienia przez nich przyszłej roli zawodowej – co jest głównym założeniem pedagogiki pracy, ale i KRK (skutecznie pełnić, to między innymi: wiedzieć jak, umieć zastosować w praktyce, potrafić ocenić sytuację, dobrać odpowiednie metody działania, mieć odpowiednią postawę względem pracy itd.). To właśnie zmiany efektywności nauczania, położenie nacisku na praktyczność nauczania to jedne z wyzwań, które przyświecają pedagogice pracy, ale i stoją przed edukacją, związane z wdrażaniem KRK. Bardzo ważnym jest jednak, zwłaszcza w przypadku edukacji wyższej, znalezienie tzw. złotego środka pomiędzy nauczaniem praktycznym a teoretycznym. Idąc bowiem za słowami L. Kołakowskiego: „uniwersytet, od którego oddzieliłyby się wszystkie nauki stosowane, byłby wybitnie zubożony, straciłby społeczną wiarygodność i prawomocność, ale uniwersytet, który byłby całkowicie sprowadzony do zestawu szkół zawodowych, przestałby być uniwersytetem i utraciłby funkcję, która go historycznie i biologicznie definiuje”⁹. Jest to bardzo ważne stwierdzenie, gdyż wskazuje na to, iż w całym współcześnie istniejącym dyskursie na temat praktyczności nauczania nie można zapomnieć o tym, iż podstawą niemalże wszystkich umiejętności, kompetencji, jest właśnie wiedza i płaszczyzna teoretyczna.

Podsumowanie

Konkludując, uznać należy, że bardzo ważną powinnością współczesnej edukacji jest dostosowywanie się do nowych wyzwań i warunków rynku pracy. Zmiany takie są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania zarówno rynku edukacji, jak i pracy. Dają ponadto większe szanse na sprawniejsze i lepsze działanie całej gospodarki. Edukacja powinna zatem dążyć do bycia bardziej efektywniejszą. By uzyskać taki efekt, należy niejako rozpocząć od podstaw, czyli od zrozumienia sensu i celu edukacji na każdym etapie. Nie sposób bowiem zdefiniować w słuszny sposób efektów kształcenia bez zrozumienia i zdefiniowania celów, jakie chcemy osiągnąć. By skutecznie definiować owe cele, konieczne

⁸ Z wywiadu z prof. T.W. Nowackim w książce *Pedagodzy o sobie i o pedagogice*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2003, s. 137.

⁹ Cyt za. Z. Kąkol, *Spółczesność wiedzy. Nowe wyzwania*, Prezentacja multimedialna przedstawiona podczas wykładu inauguracyjnego na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie w 2010 r., s. 21. http://www.cel.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2010/10/wyklad_inaug_2010-Zbigniew-Kakol.pdf (stan na dzień 20.11.2013).

jest wyjście naprzeciw współczesnym oczekiwaniom rynku pracy i gospodarki i włączenie tychże oczekiwań w realia edukacji, czym właśnie powinna zajmować się pedagogika pracy.

Summary

Work's Pedagogy in the Constellation of the National Qualifications Framework

Work Pedagogy provides knowledge and shapes approach of young people to lifelong learning. Lifelong learning is an idea that should be incorporated and promoted as an essential element of creating a man who is prepared to live in a contemporary world. Dynamic changes of reality make that each of us have to continually renew our knowledge and skills. The fact that Work Pedagogy promoted the idea of lifelong learning makes that it leads to realizing assumptions of the European Qualifications Framework.

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

Wykorzystanie sprzężenia zwrotnego do udzielania pomocy rodzinie w sytuacji emigracji

Wprowadzenie

W niniejszym artykule autorka analizuje zastosowanie mechanizmu sprzężeń zwrotnych jako sposobu pomocy rodzinom znajdującym się w sytuacji trudnej – z punktu widzenia procesów akulturacyjnych.

Zjawisko emigracji z Polski – głównie do krajów Europy Zachodniej i Ameryki Północnej – pokazało, że przed badaczami z różnych dyscyplin naukowych pojawiło się wiele nowych, nieanalizowanych dotychczas problemów. Każda sytuacja, w której zaistniała rozbieżność między potrzebami lub zadaniami a możliwością ich realizacji ze względu na działanie czynników zakłócających, może być, według T. Tomaszewskiego, sytuacją trudną. Masowy wręcz exodus Polaków, rozłąka z rodziną (a czasem wyjazdy całych rodzin) stwarzają wiele sytuacji nowych, które doświadczane są przez emigrujących jako sytuacje trudne.

1. Sytuacje trudne

Sytuacje trudne w koncepcji T. Tomaszewskiego¹ są sytuacjami stresowymi: w znaczeniu subiektywnym, gdy naruszenie równowagi między składowymi częściami struktury czynności spowodowane jest stanem organizmu człowieka, oraz w znaczeniu obiektywnym – wówczas wnioskujemy o tym z cech zadania lub warunków zewnętrznych, w jakich zadanie jest wykonywane. Zazwyczaj wymieniane są następujące rodzaje sytuacji trudnych: sytuacja deprywacji, sytu-

¹ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1979, s. 94.

acja przeciążenia, sytuacja utrudnienia, sytuacja konfliktowa i sytuacja zagrożenia. Ta sama sytuacja może być jednocześnie każdą z wymienionych. „Sytuacja trudna zawiera czynniki, które stanowią zagrożenie dla jednostki, sygnalizowane lub bezpośrednio doznawane – zakłócają, bądź uniemożliwiają działanie zmierzające do osiągnięcia celu (zaspokojenie potrzeby, rozwiązania zadania), bądź powodują pozbawienie cennych wartości; sytuacja trudna wywołuje stan wzmożonej aktywizacji i obciąża lub przeciąża system regulacji zachowania”². Wśród następstw sytuacji trudnych wymieniane są:

- następstwa fizjologiczne – mogą prowadzić do nastawienia lękowego, nastawienia rezygnacyjnego i nastawienia odnoszącego;
- urazy psychiczne różniące się strukturą, nasileniem i czasem oddziaływaniem;
- następstwa korzystne – zgodnie z założeniem, że sytuacje trudne mogą prowadzić do zmian pozytywnej (teoria kryzysu G. Caplana, teoria dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego).

W badaniach nad sytuacjami trudnymi i stresowymi w rodzinie najczęściej używane są następujące pojęcia:

- stresory rodzinne – czyli silne zdarzenia wywołujące zmiany w systemie rodzinnym,
- stres rodzinny – czyli reakcja rodziny na napięcia wywołane przez stresory,
- kryzys rodzinny – czyli taki poziom zakłóceń funkcjonowania rodziny, który wiąże się z brakiem adekwatności stosowanych środków i posiadanych zasobów rodziny³.

2. Sytuacje trudne doświadczane przez emigrantów

Podstawowa, a zarazem charakterystyczna, cecha funkcjonowania osób przebywających na emigracji to życie w nowym – zmienionym środowisku społecznym; często zmiana polega na osłabieniu dotychczasowych relacji z osobami pozostającymi w kraju macierzystym (osoby, które pozostawiły swoich najbliższych w kraju, mają trudności z częstymi odwiedzinami) oraz na doświadczaniu procesu stabilizowania relacji w nowym otoczeniu. Oba te zjawiska rozciągnięte w czasie zależą od różnorodnych czynników – począwszy od cech indywidualnych (osobowości, emocjonalności, motywacji, oczekiwań, systemu wartości), poprzez cechy środowiska, właściwości nowej społeczności bądź całokształt systemu kulturowego, aż po sieć uwarunkowań (w tym prawnych), związanych z możliwościami osiedlania się, zarobkowania i rozwoju. „Osoby, które zdecydowały się na emigrację, często mówią o poczuciu wyobcowania. Wynika ono z bariery językowej oraz trudności z nawiązaniem kontaktów z lokalnymi

² M. Jarosz, *Psychologia lekarska*, Warszawa 1988, s. 145.

³ M. Radochoński, *Choroba a rodzina*, Rzeszów 1987, s. 57–65.

mieszkańcami danego kraju, którzy często winią Polaków za zabieranie im miejsc pracy⁴. Jeszcze inna trudność wiąże się z aspektem materialnym życia emigrantów. Stresorem jest też często sama praca, która nie spełnia oczekiwań pracowników, zwykle jest poniżej ich możliwości i kwalifikacji. Taka sytuacja rodzi frustrację, rzutuje na obraz siebie, powoduje poczucie zewnątrzsterowności i bezradności.

Często z decyzjami o wyjeździe łączą się zarówno motywy ekonomiczne, jak i psychologiczne. „Brak bliskiej więzi w małżeństwie, brak rozmów, wzajemne rozczarowanie, nieumiejętność budowania stałej i silnej relacji, gdy okres zakochania i fascynacji już minął, tkwienie w nierozwiązanych kryzysach i błędnych kołach wzajemnych oskarżeń. Małżonkom w takich sytuacjach wydaje się, że wyjazd partnera za granicę do pracy to zbawienny pomysł. Dzięki temu nie muszą podejmować otwarcie trudnych spraw, nawet nie próbują uczyć się komunikacji, dopasowywania się do siebie, mówienia o swoich potrzebach, rozwiązywania konfliktów⁵. Wyjazd za granicę jest więc ucieczką rozumianą jako najlepsze wyjście z już zaistniałej trudnej sytuacji.

Można zatem przyjąć, że pobyt na emigracji może być trwale bądź okresowo sytuacją trudną dla osób bezpośrednio i pośrednio w nią zaangażowanych (a zatem i dla systemów rodzinnych tych osób). B. de Barbaro⁶ mówi o kilku źródłach stresu doświadczanego przez rodzinę. Mogą one pochodzić spoza rodziny lub brać swój początek z wnętrza rodziny. Z drugiej strony, mogą oddziaływać bezpośrednio lub pośrednio na całą rodzinę. Gdy źródło stresu jest pozarodzinne, możemy mówić o stresie:

- działającym na całą rodzinę, np. w przypadku zmiany miejsca zamieszkania, emigracji, załamania gospodarki;
- działającym na jednego członka rodziny, a mogącym rozprzestrzenić się na konkretny podsystem, jak i na cały system rodzinny.

Należy stwierdzić w kontekście psychologii akulturacji, że migracja oraz emigracja to przykłady sytuacji, w której znaczenie dominujące mają czynniki zewnętrzne.

3. Procesy akulturacji

W definicji akulturacji psychologicznej zwraca się uwagę na wystąpienie na skutek tego procesu zmian – zarówno w jednostce, jak i w kulturze. Zmiany te dokonują się na 2 wyodrębnionych poziomach: na poziomie grupowym (np. w zakresie struktury grypy, organizacji, zasobów ekonomicznych) i na poziomie indywidualnym (w zakresie postaw, wartości, poczucia tożsamości czy zachowania).

⁴ L. Piekarska, *Emigracja... coraz mniej chętnych?*, www.startpeople.pl, stan z 7.11.2008.

⁵ B. Smolińska, *Tata na emigracji*, www.charaktery.eu, stan z 1.07.2008.

⁶ B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999, s. 53.

wań indywidualnych)⁷. John Berry wyraźnie zwraca uwagę na rozróżnienie między akulturacją a asymilacją⁸. W podstawowym znaczeniu akulturacja to adaptacja zarówno psychologiczna (dobrostan psychiczny i fizyczny) i społeczno-kulturowa (skuteczność funkcjonowania i osiągania własnych celów w nowym otoczeniu). W wyniku procesu akulturacji może nastąpić integracja, asymilacja, separacja bądź marginalizacja:

- integracja, która oznacza współpracę z przedstawicielami kultury pochodzenia i osiedlenia; pracy towarzyszą pozytywne emocje, poczucie adekwatności, satysfakcji, skuteczności; w sferze prywatnej satysfakcjonujące kontakty towarzyskie z przedstawicielami obu kultur, poczucie obustronnego zrozumienia; przelączenie się z jednego systemu kulturowego na drugi bez uszczerbku dla kondycji psychicznej;
- asymilacja, czyli ograniczanie kontaktów z osobami własnej kultury jako źródła negatywnych odczuć i przeżyć; głównym źródłem satysfakcji i pozytywnych emocji są relacje z członkami grupy przyjmującej; dążenie do realizacji siebie i osiągania celów w nowym otoczeniu; zachowanie, ubieranie, mówienie jak w grupie przyjmującej; niechęć wobec kultury pochodzenia, negatywna jej ewaluacja, nieużywanie języka, zaprzeczanie pochodzeniu;
- separacja oznaczająca kontakty z kulturą przyjmującą na poziomie koniecznego minimum z przewagą negatywnych emocji; przewaga kontaktów z jednostkami z kultury pochodzenia jako satysfakcjonujących;
- marginalizacja jako sytuacja, w której kontakty z obydwoma środowiskami są źródłem negatywnych emocji, brak kompetencji do funkcjonowania w nich; brak satysfakcji w pracy; wycofanie z kontaktów; zachowania destruktywne.

Badania nad procesami akulturacji i ich związkiem z dobrostanem psychicznym pokazują, że ani całkowita asymilacja dominującej kultury, ani oddzielenie od kultury dominującej nie przyczyniają się do lepszego funkcjonowania. Czynniki takie, jak: pochodzenie etniczne, kultura, płeć, pozycja socjo-ekonomiczna, pozwalają nam zrozumieć, na czym polegają ogólne prawidłowości rządzące naszym zachowaniem i procesami poznawczymi. „Gdy pominiemy te czynniki, mamy do czynienia z pewnym rdzeniem osobowości – potencjałem, o którego sposobie realizacji decydują te właśnie czynniki”⁹. Przebieg procesów akulturacyjnych wiąże się ze specyficznymi czynnikami, wśród których pod uwagę należy wziąć: tryb życia społeczności danego kraju i grup napływowych, rodzaj relacji między tymi grupami (dobrowolna, wymuszona), status grupy (czy jest to grupa dominująca, czy podporządkowana), a w odniesieniu do kraju docelowego pobytu: wiedza i znajomość norm i zasad panujących w danym kraju, wcześniej-

⁷ J. Berry, D. Sam, *The Cambridge handbook of acculturation psychology*, Cambridge 2006, s. 14.

⁸ Asymilację J. Berry postrzega jako jedną z 4 strategii możliwych do przyjęcia przez osobę w procesie akulturacji. Tamże, s. 12.

⁹ R. Spencer, *Psychologia współczesna*, Gdańsk 2004, s. 508.

sze doświadczenie, decyzja o pobycie/powrocie, wsparcie psychospołeczne w docelowym kraju, podobieństwo do kultury pochodzenia, osobowość migrantów, a także strategia *coping* stosowane w sytuacjach trudnych¹⁰.

Analizując decyzje emigracyjne Polaków, zgodnie z uzyskanymi wynikami badań, najczęściej podawanym powodem wyjazdu jest zła sytuacja materialna rodziny¹¹. Często osoby z taką motywacją deklarują chęć powrotu do Polski, jeśli tylko zarobią wystarczającą kwotę pieniędzy. Zatem wyjeżdżając, nie biorą pod uwagę możliwości osiedlenia się w kraju wyboru. Poczucie tymczasowości sprawia, że przyjmują oni 2 niekorzystne strategie akulturacyjne – separację bądź marginalizację (np. nie szukają przyjaciół, grupy wsparcia, nie poznają języka, kultury danego kraju). W ten sposób sytuacja trudna staje się jeszcze bardziej uciążliwa, a strategia „wytrwania za wszelką cenę” może powodować, że koszty poniesione na emigracji są znacznie wyższe niż ewentualne zyski.

4. Emigracja w Polsce – stan aktualny

Aby unaocznić, jak poważnym problemem może być radzenie sobie z sytuacją trudną na emigracji, warto przyjrzeć się statystykom pokazującym rozmiary współczesnej emigracji z Polski. Stan na 2012 r. w zakresie ruchu emigracyjnego przedstawiają tabele 1–3. Analizy statystyczne ruchów migracyjnych pokazują, że mamy do czynienia z jedną z największych fal emigracji po 1990 roku.

W tabeli 1 przedstawione są zbiorcze dane na temat emigracji Polaków w 2012 r.

¹⁰ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2009, s. 516.

¹¹ Przeprowadzone badania 150 osób studiujących w Częstochowie, regionie o przeciętnej stopie bezrobocia pokazują, że głównym powodem wyjazdu z Polski młodych osób może być chęć znalezienia pracy, w tym satysfakcjonującej finansowo, oraz potrzeba dokonania zmiany w swoim życiu. Badani pochodzili z pełnych rodzin, posiadali zazwyczaj 1 lub 2 rodzeństwa, byli najczęściej najstarszymi lub najmłodszymi dziećmi w swojej rodzinie pochodzenia. Rodzice osób badanych mieli zawodowe/średnie wykształcenie i w większości byli osobami pracującymi. Badani najczęściej deklarowali chęć powrotu do Polski, bądź jeszcze nie mieli w tym względzie podjętej ostatecznej decyzji. Jako kraj docelowy badani najchętniej wskazywali Anglię (20%), w drugiej kolejności kraje skandynawskie (17,3%) oraz Niemcy i Amerykę Północną (ok. 15%), co po części potwierdzają dane statystyczne (np. dane GUS) – w niniejszych badaniach większym zainteresowaniem w porównaniu do wyników opracowań GUS cieszyła się Ameryka Północna (USA i Kanada) oraz kraje skandynawskie. Motywem wyboru tych krajów były dobre warunki ekonomiczne, a także znajomość języka danego kraju. Istotnym motywem wyboru danego kraju były panujące tam warunki atmosferyczne (klimat). W zakresie strategii akulturacyjnych dominuje w deklaracjach badanych studentów strategia integracyjna. Jednakże, mimo takich deklaracji, powodzenie zastosowania tej strategii zależne jest od wielu czynników, z których – oprócz wymienionych wcześniej – niezwykle istotnymi są cechy psychologiczne badanych (osobowość, umiejętności uczenia się) oraz style i strategie radzenia sobie ze stresem. Por. E. Kornacka-Skwara, *Decyzje migracyjne młodych Polaków*, art. w druku.

Tab. 1. Emigracja w 2012 roku, cała Polska (wg miasto/wieś poprzedniego pobytu, płeć, stan cywilny)

Płeć	Stan cywilny	Miasto	Wieś	Razem
Mężczyzna	Nieustalony	752	271	1023
	Kawalerowie (panny)	3417	1124	4541
	Żonaci (zameżne)	2723	965	3688
	Wdowcy (wdowy)	46	12	58
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	527	114	641
Kobieta	Nieustalony	768	333	1101
	Kawalerowie (panny)	3176	1050	4226
	Żonaci (zameżne)	3570	1224	4794
	Wdowcy (wdowy)	230	75	305
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	686	137	823
Razem		15895	5305	21200

Źródło: opracowanie własne, na podstawie danych: GUS, <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/>

Dane GUS wskazują, że żonaci mężczyźni bądź zameżne kobiety z miast są drugą pod względem liczebności grupą (po kawalerach i pannach) najczęściej decydującą się na wyjazd z kraju. Jednocześnie warto zauważyć, że częściej żony niż mężowie decydują się na emigrację. Dla sytuacji rodzinnej dzieci, wyjazd matki – szczególnie w naszej kulturze – może być dotkliwiej odczuwany niż wyjazd ojca.

W tabeli 2 przedstawione są dane na temat dzieci, które wyemigrowały z rodzicem/rodzicami bądź dołączyły do rodzica/rodziców w 2012 r. W zdecydowanej większości są to dzieci zamieszkujące miasta.

Tab. 2. Emigracja w 2012 roku, cała Polska (wg miasto/wieś poprzedniego pobytu, stan cywilny) – osoby niepełnoletnie (do 19 r.ż.)

Grupa wieku – 5 lat	Stan cywilny	Miasto	Wieś	Razem
0–4 lat	Nieustalony	60	17	77
	Kawalerowie (panny)	706	218	924
	Żonaci (zameżne)	—	—	0
	Wdowcy (wdowy)	—	—	0
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	—	—	0
5–9 lat	Nieustalony	70	19	89
	Kawalerowie (panny)	887	287	1174
	Żonaci (zameżne)	—	—	0
	Wdowcy (wdowy)	—	—	0
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	—	—	0

Tab. 2. Emigracja w 2012 roku... (cd.)

Grupa wieku – 5 lat	Stan cywilny	Miasto	Wieś	Razem
10–14 lat	Nieustalony	119	31	150
	Kawalerowie (panny)	710	228	938
	Żonaci (zameżne)	—	—	0
	Wdowcy (wdowy)	—	—	0
	Rozwiedzeni (rozwiedzione)	—	—	0
15–19 lat	Nieustalony	215	58	273
	Kawalerowie (panny)	704	295	999
	Żonaci (zameżne)	4	2	6
	Wdowcy (wdowy)	—	—	0
	Rozwiedzeni (rozwiedzione)	—	—	0

Źródło: opracowanie własne, na podstawie danych: GUS, <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/>

Wyjazd rodzica za granicę jest zawsze zmianą funkcjonowania całego systemu rodzinnego. Najwięcej dzieci wyjeżdżających jest w okresie przedszkolnym i młodszym szkolnym.

Tabela 3 prezentuje statystykę emigracji osób od osiągnięcia pełnoletności (od 20 r.ż. do okresu okołoemerytalnego – 60 r.ż. W grupie osób żyjących w związkach małżeńskich najczęściej na wyjazd decydują się osoby między 30 a 40 r.ż.

Tab. 3. Emigracja w 2012 roku, cała Polska (wg miasto/wieś poprzedniego pobytu, stan cywilny) – osoby w wieku produkcyjnym

Grupa wieku – 5 lat	Stan cywilny	Miasto	Wieś	Razem
20–24 lat	Kawalerowie (panny)	741	233	974
	Żonaci (zameżne)	135	48	183
	Wdowcy (wdowy)	—	—	0
	Rozwiedzeni (rozwiedzione)	6	5	11
25–29 lat	Nieustalony	254	95	349
	Kawalerowie (panny)	1055	326	1381
	Żonaci (zameżne)	712	251	963
	Wdowcy (wdowy)	1	—	1
	Rozwiedzeni (rozwiedzione)	63	18	81
30–34 lat	Nieustalony	187	55	242
	Kawalerowie (panny)	842	237	1079
	Żonaci (zameżne)	1263	362	1625
	Wdowcy (wdowy)	5	—	5
	Rozwiedzeni (rozwiedzione)	191	33	224

Tab. 3. Emigracja w 2012 roku... (cd.)

Grupa wieku – 5 lat	Stan cywilny	Miasto	Wieś	Razem
35–39 lat	Nieustalony	131	42	173
	Kawalerowie (panny)	416	111	527
	Żonaci (zamężne)	1107	326	1433
	Wdowcy (wdowy)	8	1	9
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	229	53	282
40–44 lat	Nieustalony	63	58	121
	Kawalerowie (panny)	216	88	304
	Żonaci (zamężne)	780	280	1060
	Wdowcy (wdowy)	12	1	13
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	206	32	238
45–49 lat	Nieustalony	59	51	110
	Kawalerowie (panny)	142	75	217
	Żonaci (zamężne)	617	263	880
	Wdowcy (wdowy)	15	2	17
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	159	32	191
50–54 lat	Kawalerowie (panny)	80	39	119
	Żonaci (zamężne)	590	224	814
	Wdowcy (wdowy)	22	5	27
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	131	31	162
55–59 lat	Kawalerowie (panny)	52	16	68
	Żonaci (zamężne)	464	195	659
	Wdowcy (wdowy)	30	15	45
	Rozwiedzeni (rozwidzione)	104	24	128

Źródło: opracowanie własne, na podstawie danych: GUS, <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/>

Z tab. 3 wynika, że w 2012 r. wyjechało więcej osób pozostających w związkach małżeńskich z przedziału wiekowego 50–60 lat, niż pozostających w związkach małżeńskich z przedziału wiekowego 20–30 lat.

5. Znaczenie mechanizmu sprzężeń zwrotnych

Mechanizm sprzężenia zwrotnego opisywany był pierwotnie w naukach ścisłych, następnie na stałe zagościł w kanonie pojęć wykorzystywanych w naukach społecznych. W psychologii pojęcie sprzężenia zwrotnego używane jest najpełniej w odniesieniu do szczegółowych zagadnień teorii systemowej (np. w odniesieniu do procesu komunikowania, technik terapeutycznych presento-

wanych w nurcie tej koncepcji). Definiowany jest jako mechanizm udzielania szeroko rozumianej zwrotnej informacji, która ma wrócić do osoby inicjującej określone zachowanie. Generalnym celem „zwrócenia/powrotu” informacji jest rozwój odbiorcy feedbacku. W tym kontekście można mówić o informacji zwrotnej pozytywnej oraz informacji zwrotnej negatywnej. Pozytywny feedback – inaczej zwany konstruktywnym – charakteryzuje się intencją wzmocnienia, utrwalenia pożądanego zachowania; feedback negatywny – lub inaczej korygujący – ma na celu zmianę, korektę dotychczasowych działań¹².

Osoby doświadczające sytuacji trudnych na skutek decyzji migracyjnych potrzebują dla prawidłowego funkcjonowania obydwu rodzajów informacji zwrotnych: pozytywnego feedbacku, by zostać wzmocnionym w prawidłowym postępowaniu, korygującego feedbacku, by mieć nie tylko wskazówkę w dokonywaniu zmiany, ale również motywację do przyjęcia odpowiedzialności za zmodyfikowane świadome działanie. Feedback ze strony rodziny (w rodzinie) – współmałżonka, dzieci, rodziców – jest niezbędny dla utrzymania prawidłowych relacji rodzinnych, a w rezultacie jest jednym z pierwszych warunków dobrostanu. G. Caplan¹³ wskazuje, że w zależności od przyjętych środków zaradczych możemy wnioskować na temat radzenia sobie z sytuacjami o charakterze trudnym bądź nawet kryzysowym. W związku z tym wyróżniane są zachowania negatywnie i pozytywnie prognozujące¹⁴. Negatywna prognoza jest wówczas, gdy osoba zachowuje się biernie, życzeniowo, zaprzecza istnieniu sytuacji trudnej, uruchamia projekcję; w sferze emocji stosuje mechanizmy wyparcia lub zaprzeczenia (w przypadku emocji negatywnych). Charakteryzuje ją dezorganizacja funkcjonowania w większości dziedzin swojego życia, traci kontrolę nad emocjami, ma trudności z regenerowaniem sił, nie szuka wsparcia ani go nie akceptuje; stosuje stereotypowe strategie radzenia sobie z problemami, które ją, w jej subiektywnym odczuciu, przytłaczają. „Jednostki o niekorzystnym ukierunkowaniu są nie tylko skłonne do spostrzegania zdarzeń raczej w negatywnym świetle, lecz mogą także doświadczać wysokiego poziomu niepokoju, lęku, frustracji, niezadowolenia czy samotności i na ogół odbierają sytuację czy dany bieg wydarzeń jako trudny, stresowy”¹⁵. Pozytywna prognoza jest wówczas, gdy osoba doświadczająca kryzysu aktywnie mierzy się z problemem, zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, jak i behawioralnej. Potrafi poszukiwać pomocy i przyjmować ją, stara się realistycznie postrzegać sytuację (regenerować swój organizm, kontrolować codzienną aktywność, uczucia – łącznie z ich ekspresją, „rezygnować z tego, co niemożliwe, oraz akceptować to, co nieuniknione”). Po-

¹² R. i F. Bee, *Feedback*, Warszawa 1998, s. 10.

¹³ G. Caplan, *Principles of preventive psychiatry*, New York 1964.

¹⁴ P. Oleś, *Zjawisko kryzysu psychicznego*, [w:] *Wykłady z psychologii w KUL*, red. A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski, Lublin 1992, s. 404.

¹⁵ M. Plopa, *Psychospołeczne determinanty odporności na stres*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 4, s. 308.

siada zaufanie co do swoich kompetencji oraz poczucie możliwości przezwyciężenia kryzysu¹⁶.

Kolejnym zagadnieniem związanym ze stosowaniem informacji zwrotnej podczas pomocy rodzinom zaangażowanym w emigrację jest czas jej udzielania. Ze względu na złożoność i dynamikę funkcjonowania na emigracji, a także specyfikę relacji rodzinnych (bliskość wiąże się z intensywną emocjonalnością i wieloaspektowością relacji) informacja zwrotna powinna być udzielona w takim czasie, by łatwo było uchwycić ewidentny związek między feedbackiem a sytuacją, której dotyczy. Ten dość krótki czas jest zasadny nie tylko ze względu na cechy sytuacji (że będzie jeszcze trwała/istniała, że można mieć na nią wpływ), ale również ze względu na procesy pamięci, uczenia się, spostrzegania (uzyskamy mniej zakłóceń czy zafałszowań sytuacji, która sama w sobie może być już skomplikowana).

Trudnym do rozstrzygnięcia problemem może być decyzja, kto może udzielić konstruktywnego bądź korygującego feedbacku. W rodzinach doświadczających emigracji feedback może i powinien funkcjonować na różnych poziomach odniesień i relacji:

1. poziom indywidualny – to doświadczanie specyficznego feedbacku pochodzącego od siebie samego; posiadanie kontaktu ze swoimi uczuciami, poszerzanie zakresu samowiedzy i samoświadomości, uczenie się siebie;
2. poziom interpersonalny – to feedback w relacji z drugą osobą (najbardziej klasyczna postać sprzężenia zwrotnego, udzielanego przez osobę bliską, do której mamy zaufanie). Może nią być członek rodziny, może być osoba spoza rodziny – przyjaciel, coach, terapeuta;
3. poziom społeczny – to feedback pochodzący z szerszego systemu, obejmującego sieć uwarunkowań nie tylko społecznych, ale i prawnych, ekonomicznych, kulturowych. Jest to kontekst życia osoby, nieraz dosłownie związanej z emigracją.

6. Bariery feedbacku

Leżą one zarówno po stronie nadawcy, jak i odbiorcy informacji zwrotnej. Trudności w stosowaniu feedbacku zaczynają się już na etapie jego zablokowania. Brak feedbacku lub niedopuszczanie do siebie informacji zwrotnej to sygnał alarmowy dla prawidłowego funkcjonowania. Najczęstszymi barierami są: trudności w komunikowaniu, zamiana feedbacku na krytykę, katastrofizowanie na temat skutków ewentualnego udzielenia informacji zwrotnej, trudność z przyjęciem informacji zwrotnej (ciężarem), jakie niesie ze sobą feedback (wymaga al-

¹⁶ M. Płopa, *Wymiary osobowości według H. Eysencka a dynamika stresu w warunkach długotrwałej izolacji zadaniowej*, „Forum Psychologiczne” 1997, nr 2(1), s. 56.

bo wytrwałości w kontynuowaniu tego, co jest pozytywne, albo pracy nad zmianą¹⁷. W sytuacji emigracji poważnym zagrożeniem dla feedbacku jest wybiórczy lub okazjonalny kontakt z osobami mogącymi brać udział w relacji wymiany informacji (co może być jednym z powodów owej blokady feedbacku). W przypadku przyjęcia nierozwojowych strategii akulturacyjnych – separacji bądź marginalizacji – zdecydowanie utrudniony lub nawet niemożliwy jest feedback od nadawcy z kultury przyjmującej. Jeżeli kontakty będą wybiórcze, tylko z określonym typem osób (inne będą unikane), gdy poszukiwane będą kontakty tylko z osobami z własnej kultury pochodzenia, wówczas mamy do czynienia z brakiem lub jednostronnym rodzajem feedbacku. Jeżeli zaś dojdzie aż do zachowań marginalizacyjnych – wówczas efektem braku feedbacku będą zachowania nieadekwatne, a nawet destruktywne.

Zakończenie

W wielowymiarowej i trudnej sytuacji emigracji feedback jawi się jako metoda samopomocy i pomocy wszystkim osobom zaangażowanym oraz doświadczającym skutków emigracji. Warunkiem jej stosowania jest przede wszystkim uczciwa i oparta na ufności i zaangażowaniu relacja z osobą udzielającą informacji zwrotnej. Nieodzowna – chęć skorzystania z feedbacku wielostronnego (w znaczeniu przyjmowania raczej strategii integracyjnej i asymilacyjnej niż separacyjnej i marginalizacyjnej). Wydaje się, że im więcej feedbacku, tym lepiej, szczególnie gdy zachowana zostanie symetria zarówno w zakresie poziomów, na których jest doświadczany, jak i w odniesieniu do celów (równowaga między stabilnością a zmianą). Opisowany mechanizm feedbacku może być niejednokrotnie jedyną metodą pomocy, bądź wstępem do udzielenia adekwatnych, szczegółowych form wsparcia w sytuacji emigracji.

Summary

Feedback as a Way to Assist the Family in a Emigration Case

The author examines the importance of providing feedback to assist and support families in a situation of going abroad. Emigration can be an example of a difficult situation, which is known to more and more families in Poland. The author gives the latest statistics showing the extent of the problem. A feedback mechanism is presented in relation to the problems of immigrants. It describes the process of acculturation as modifying feedback. Presents barriers feedback, depending on the strategy of acculturation. Feedback is seen as a method of self-help and assistance to all those involved and experiencing the negative effects of emigration. It can often be the only way to help or be an introduction to grant adequate, specific forms of support in case of emigration.

¹⁷ R. i F. Bee, dz. cyt., s. 13.

CZĘŚĆ II

EDUKACJA JAKO MIEJSCE PRAKTYK MIĘDZYKULTUROWYCH

Ilona COPIK

Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka

Wprowadzenie

Pomiędzy pedagogiką jako dyscypliną naukową a antropologicznie rozumianym miejscem istnieje dialektyczny związek, który wynika chociażby z prostego faktu, że wszelkie procesy edukacyjne w sposób konieczny zachodzą „gdzieś”, ułożone są w konkretnej przestrzeni. Zainteresowanie przestrzennym kontekstem wychowania wydaje się zatem rzeczą oczywistą, jednak bardziej dogłębna analiza tej problematyki na gruncie pedagogiki, uczynienie z miejsca autonomicznej kategorii badawczej należy do zagadnień podejmowanych stosunkowo rzadko. Propozycje terminologiczne dotyczące najważniejszych kwestii w tym zakresie sformułowała w obszarze pedagogiki społecznej Maria Mendel z Uniwersytetu Gdańskiego, która prowadzi badania nad relacją podmiot – miejsce¹.

Autorka wychodzi z założenia, że pedagogiczna refleksja wokół miejsca winna się rozwijać paralelnie z myślą filozoficzną, bowiem o interesującym pedagogów miejscu można powiedzieć, że jest „pedagogiczne i filozoficzne jednocześnie”². Filozofia dostarcza w tym dualistycznym układzie podstawy teoretycznej: znaczeń i pojęć, bazując na oczywistym egzystencjalnym związku, jaki zachodzi pomiędzy człowiekiem i jego otoczeniem. Pedagogika zaś jawi się jako realizator zmian, nadając doświadczalny sens terminom, umożliwiając ich egzystowanie w ramach społecznego praxis. Jak się wydaje, nie sposób pominąć w zgłębianiu tej problematyki także dorobku antropologii kulturowej, która z ko-

¹ *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.

² M. Mendel, *Wstęp* [do:] tamże, s. 9.

lei wskazuje na doniosłe znaczenie miejsca w procesie formowania się kultur ludzkich. Interdyscyplinarne ujęcie pozwala na namysł, który łączy ekspozycję miejsca, jego głęboką rolę i znaczenie w ludzkim życiu ze stanowiskiem, że można i należy traktować je jako obszar interwencji, aktywności, interpretacji, co jest cechą procesów edukacyjnych.

Pedagogiczne i filozoficzne miejsce zawsze jest znaczące, co oznacza, że nie stanowi ono wyłącznie fizycznego otoczenia, swoistego pojemnika, w którym rozgrywają się procesy życiowe, ale wyposażone jest w głębszy, retoryczny sens. Znaczenie nadaje miejscu człowiek w toku doświadczeń indywidualnych i społecznych. Zwłaszcza na tych ostatnich koncentruje się dzisiaj refleksja badawcza, bowiem, jak zauważa Tomasz Szkudlarek, miejsca wciąż traktowane są jak terytoria, w związku z czym podlegają okupowaniu, zajmowaniu, zagrabianiu, bywają przedmiotem sporów i konfliktów zbrojnych³. Miejsca to domeny symboliczne, jak z kolei ujmuje to zagadnienie Lech Nijakowski, panowanie nad nimi stanowi palącą nieustannie kwestię tożsamości etnicznych i narodowych⁴. Dlatego właśnie naukowa koncentracja na miejscu, pozwalająca zgłębić jego rolę w procesach wychowania, wydaje się kwestią dla pedagogiki niezmiernie istotną.

1. Miejsce antropologiczne

Przywiązanie do miejsca, o czym przekonuje tradycyjna antropologia, jest jedną z prymarnych ludzkich cech. Człowiek od zarania dziejów wyróżnia bowiem w bezgranicznej i nieskończonej przestrzeni obszar własny, bezpieczny i niepodważalny – swoje miejsce, swój dom. Tuż za nim rozciąga się zawsze mniejszy lub większy obszar swojskości, której fizyczne granice konsolidują znaki kulturowe wyznaczające symboliczną przynależność do określonej wspólnoty. Jednak zaciszne bezpieczeństwo domowych pieleszy, czego dowodzi filozofia egzystencjalna, nie wystarcza człowiekowi w osiągnięciu tego, co nazwać by można „pełnią życia”. Uwodzi go wolnością niespokojna przestrzeń rozposcierająca się poza własnymi granicami. Potrzeba zdomowienia, zakorzenienia i – z drugiej strony – pragnienie niezależności i wolności wyboru stanowią dwa wymiary ludzkiego myślenia o świecie. Znaczący problematyki miejsca Yi Fu-Tuan odróżnia na tej podstawie „miejsce” od „przestrzeni”⁵. Temu pierwszemu obszarowi przypisuje cechy przywiązania do mitycznie pewnej i trwałej przysta-

³ T. Szkudlarek, *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin 1997, s. 150.

⁴ L. Nijakowski, *Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym*, Warszawa 2006.

⁵ Zob. Y. Fu-Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987.

ni domu i tego, co go bezpośrednio i pośrednio otacza, a co składa się razem na takie pojęcia, jak: „gniazdo rodzinne”, „ojczyste strony”, stanowiące zarazem punkt odniesienia tożsamości indywidualnej i kulturowej. Przestrzeń zaś traktuje badacz jako teren chaotyczny i niepewny, ale też stanowiący symbol wolności, przygodności, za którymi człowiek skrycie tęskni.

Zdefiniowane przez Tuana miejsce jest zapewne zbieżne semantycznie z obszarem, który miał na myśli Martin Heidegger, kiedy pisał w swoim słynnym eseju *Budować, mieszkać, myśleć*: „przestrzeń musi być przyznana, ujęta w swe granice [...] skupiona przez jakieś miejsce”⁶. Być człowiekiem, jak dowodził filozof, znaczy: „mieszkać” i „budować”, czyli integrować przestrzeń, otaczać granicami, czyniąc ją „swoją”, dalej – wznosić siedziby, wyposażać w symbole, jednocześnie zachowując troskliwie naturalnie dany potencjał.

2. Fenomenologia miejsca

Jednakże pomimo tego, iż niewątpliwie myśl Heideggerowska, tak ewidentnie umieszczająca człowieka w „czworokącie” przestrzeni, patronować może idei zamieszkiwania i zakorzenienia, nie znaczy to, że jedyny sens egzystencji upatruje w fundamentalnie rozumianym miejscu. Przeciwnie, wielokrotnie wskazuje, że w korelacji człowiek/miejsce idzie nie tyle o fizyczny kontakt z określonym terytorium, co o wydobywanie na jaw w toku budowania/zamieszkiwania konstruktywnej refleksji. Refleksyjność zaś prowadzić ma do ujmowania miejsca jako fenomenu, który konstytuuje bycie (w języku Heideggera: „bycie-w-świecie”), jednak czyni to w sposób złożony⁷. Człowiek może przykładowo definiować siebie poprzez miejsce, niekoniecznie stale w nim bytując. Możliwa jest także sytuacja odwrotna – zamieszkiwanie nie musi oznaczać samorzutnej identyfikacji. Dzięki miejscu, w którym żyje człowiek, nie tyle nabywana jest przez niego jakaś stabilna i pewna forma egzystencji, a raczej poprzez miejsce podmiot nieustannie staje się sobą, włączając się w uczestnictwo w złożonej grze znaczeń. „Znaczące” obejmuje tu przy tym zarówno działania człowieka, jak i istotne właściwości samego miejsca wyposażonego w moc wpływania na swoich mieszkańców.

Z ontologii fenomenologicznej Heideggera wywodzi Maria Mendel przekonujące twierdzenie, że najistotniejszą bodaj cechą miejsca, godną szczególnego eksponowania badawczego dzisiaj, jest jego dualny charakter bycia zamkniętym i otwartym zarazem. Znaczy to, że miejsce winno być postrzegane jako posiadające pozornie wykluczające się cechy – zarówno siedziby, jak i wolnej przestrzeni. Bycie pomiędzy tymi dwoma wymiarami ludzkiego bytowania: miej-

⁶ M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977, s. 326.

⁷ Tenże, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 76 i nn.

scem i przestrzenią zdaje się być bowiem nie tylko kluczowym rysem egzystencji zapisanym w języku filozofii, ale pilną potrzebą i wymogiem współczesnego coraz bardziej wielokulturowego, hybrydycznego świata. Z jednej strony zagrożony jest on przez ekspansywnie unifikujące siły globalizacji, z drugiej zaś ogarnięty permanentnym lękiem przed wszelkimi formami ksenofobii, szowinizmu i partykularyzmu. A zatem wypada się zgodzić z konkluzją Marii Mendel: „zakoznienienie, chciałoby się powiedzieć: tak, lecz jego zamykający charakter: nie”⁸.

Kolejnym założeniem fenomenologii miejsca jest przekonanie o jego relacyjnym, dialogicznym charakterze. Można stwierdzić, że istotą układu człowiek/miejsce nie jest bierna przynależność, lecz relacja, obejmująca dialogiczną wzajemność obydwu aktywnych ogniw, w której zarówno podmiot, jak i jego otoczenie stanowią związek partnerski. Wynika stąd, iż „możemy czynić miejsca takimi, jakimi pragniemy, by były, ale i one mogą robić z nami to samo. Kreujemy ich znaczenia i one kreują nas”⁹. Jeśli by chcieć przełożyć to na grunt teorii wychowania, musielibyśmy ponownie uciec się do metafor i stwierdzić, że w takim razie miejsce jest istotne nie tylko dlatego, że wychowujemy w/dla/poprzez nie, wykorzystując zbiór wartości w nim uobecnionych, ale jest ważne, ponieważ ono wychowuje nas.

Wzajemność owa ma daleko idące konsekwencje. Oznacza po pierwsze, że koniecznością jest wyzbycie się w kontakcie człowieka z miejscem tendencji do przyznawania sobie prawa własności, supremacji. Po wtóre uznanie, że miejsce jest fenomenem radykalnie wykraczającym poza ekonomiczne, urbanistyczne, ideologiczne, imperialistyczne czy inne formy myślenia o nim. Oferuje człowiekowi szeroki wachlarz możliwości interpretacyjnych, w zamian wymaga jednak koniecznego szacunku. W efekcie nieodzowne wydaje się uznanie faktu, że w każdym momencie istnienia miejsce niejako „przekracza” mnie i nie jestem w mocy „opanować” go, ujarzmić, przeniknąć do końca. Jako zamieszkujący w danym miejscu nigdy też nie jestem w nim sam, na równych prawach egzystują w nim zarówno ludzie, jak i materialne przedmioty, nade wszystko zaś jest ono obszarem wyposażonym w historyczne znaki zamieszkiwania w nim „kiedyś” – „innych”, którzy pozostawili w nim duchowe i materialne ślady domagające się poważania.

3. Pedagogika miejsca

W takim duchu najogólniej rozwijana jest „pedagogika miejsca”. Zarazem jest ona i nie jest deterministyczna. Zakłada bowiem z jednej strony obligatoryjnie wychowującą rolę miejsca, które w różny sposób warunkuje procesy w nim

⁸ M. Mendel, *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca...*, s. 25.

⁹ Tamże, s. 32.

się dokonujące, niejako „formuje” wychowanka, z drugiej – jego zdolność wywoływania refleksji, pobudzania aktywności i krytycznego myślenia. Miejsce traktowane jest w tym nurcie, jak konkretyzuje to Maria Mendel, jako potencjalnie nośna kategoria, mogąca stymulować i wspierać wzory myślenia pedagogicznego¹⁰. Fascynuje możliwościami twórczej interpretacji i reinterpretacji, i jako takie stanowić może źródło licznych pedagogicznych inspiracji.

Z tych przesłanek wynikają określone postulaty metodologiczne. Pedagogika miejsca, bazując na dualnym związku człowieka ze światem, z konieczności egzystować musi w trudnym obszarze „pomiędzy”. Pomiędzy postulowaną „otwartością” miejsca i jego naturalnymi tendencjami izolacyjnymi, pomiędzy filozoficznością budującą teorie i pedagogicznością domagającą się konkretnych działań, wreszcie pomiędzy artykułowanymi za jego pośrednictwem ludzkimi pragnieniami wolności z jednej i potrzebami bezpieczeństwa z drugiej strony. Stojąc w obliczu ograniczeń, wynikających z własnej dyscypliny, zmuszona jest pedagogika ta nieustannie pertraktować pośród konstytutywnej dla siebie autorytarności i dyskursywności współczesnego świata, co oznacza, iż z jednej strony musi formułować czytelny, klarowny przekaz treści, z drugiej uczyć wychowanków słuchania wielu języków.

4. Tożsamość i miejsce w skali „mikro”

Badacze podejmujący interdyscyplinarnie problem miejsca zgodni są co do tego, iż nieuchronnie tematyka ta wiąże się z tożsamością człowieka. W tym miejscu należy podkreślić, że punktem wyjścia dla sformułowania istoty zainteresowań subdyscypliny pedagogicznej zwanej pedagogiką miejsca jest po pierwsze odejście od koncepcji wychowania utrzymanej w duchu modernizmu. Projekty pedagogiczne ubiegłych dwóch stuleci utrzymane w klimacie oświeceniowego postępu i racjonalności opierały się bowiem z jednej strony na traktowaniu tożsamości w sposób stabilny, niezmienny, co prowadziło do wniosku, iż człowieka można i należy autokratycznie, w aspekcie dokonanym – ukształtować. Z drugiej, oddalały wychowanka od naturalnej, antropologicznej przestrzeni lokalnego świata, oferując w zamian, jako bardziej autentyczną i istotną, przestrzeń ogólnoludzkich wartości nauki i kultury, w którą, drogą edukacji, może on się zagłębić. Wskazuje na ten fakt Astrid Męczkowska, pisząc, iż narracje pedagogiki tradycyjnej podporządkowane były mitowi „ziemi obiecanej”, która przesłaniała uznanie doniosłości dla procesów edukacyjnych miejsca „doczesnego”, realnego, bliskiego wychowankom. „W rozlicznych [...] wizjach – należących na przykład do dorobku takich pedagogów jak Herbart, Hahn, Nawroczyński czy Suchodolski – twierdzi autorka – edukować znaczy tyle, co wykorzystać,

¹⁰ Tamże, s. 22.

a następnie zakorzeń ponownie, w lepszej jednak glebie, użyźnianej uniwersalnymi wartościami kultury”¹¹.

Pedagogika miejsca pragnie zamiast tego wydobyć na światło dzienne geograficzno-kulturowy aspekt życia ludzkiego, na powrót „zlokalizować” człowieka w bliskim mu środowisku i włączyć ten lokalny kontekst do procesów konstruowania tożsamości, z koniecznym zastrzeżeniem jednak, iż nie może to być już tożsamość spójna i jedyna. Treściowo bliska jest tym samym zagadnieniom podejmowanym przez pedagogikę regionalną. Ta ostatnia jest bowiem koncepcją „podkreślającą dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbędnego elementu tożsamości jednostkowej i społecznej [...]; sprzyja zakorzenieniu w tak zwanej «małej ojczyźnie»”¹². Obydwie subdyscypliny zdają się egzystować na pograniczu teorii wychowania, pedagogiki społecznej i antropologii kulturowej. Jako główne założenia w procesach edukacyjnych przyjmują one: powrót do źródeł, nabywanie kompetencji regionalnych, kształtowanie postaw ochrony dziedzictwa kulturowego regionu, przekazywanie wiedzy z zakresu wartości rdzennych: języka, norm, obyczajów, obrzędów, rytuałów, mentalności. Pomysły edukacyjne wynikają w nich nie tyle z pragnienia wsparcia się na wartościach wynikających z zasiedloności terytorialnej, ale z dowartościowania więzi ze światem pierwotnego zakorzenienia, traktowanej jako zagubiona w nowoczesności, podstawowa ludzka potrzeba i zarazem warunek spełnionej egzystencji.

Semantycznie kategoria „miejsca” bliska jest pojęciu „regionu”. Wspólnotowa karta regionalizacji definiuje ten ostatni następująco: „przez region rozumie się terytorium, które z geograficznego punktu widzenia stanowi wyraźną całość [...], a którego ludność charakteryzują określone wspólne elementy, przy czym chciałaby ona utrwalić i rozwinąć pewne wynikające z nich właściwości, aby pobudzać postęp kulturalny, społeczny i gospodarczy”¹³. Region ma więc znaczenie fizyczne – terytorialne, administracyjne i symboliczne – buduje więzi społeczne i wzory interakcji. Odpowiednio do tego regionalizm wiąże się z „ojcowizną”, „krajowością”, „małą ojczyzną” – pojęciami, w których wyraża się obszar zawsze mniejszy niż „ojczyzna narodowa” czy „państwo”, lecz równie silnie nacechowany emocjonalnie. Ideowo jest on ruchem społecznym dążącym do zachowania lub reaktywowania kulturowych odrębności danego regionu, kulturowania rdzennych wartości, propagowania historycznej, geograficznej, ekonomicznej wiedzy o nim.

Treści edukacji regionalnej w działaniach pedagogicznych Jerzy Nikitorowicz wiąże z naturalnymi właściwościami środowiska, takimi jak krajobraz, ukształtowanie terenu, oraz cechami kulturowymi – architekturą, zabytkami kultury materialnej i duchowej, folklorem, gwarą, sztuką ludową, przekazem mię-

¹¹ A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika miejsca...*, s. 38–39.

¹² *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 56.

¹³ Cyt. za: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 214.

dzypokoleniowym, mitem, obyczajowością. Jako główne cele edukacji regionalnej wskazuje on wyposażanie wychowanków w wiedzę, wdrażanie do podejmowania celowych działań na rzecz ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowego, kształtowanie postaw umiłowania „ojczyzny prywatnej”, dowartościowanie języka – gwary lub lokalnego dialektu i uznanie go za równouprawniony z językiem narodowym. Za najważniejsze formy komunikacji w ramach tejże edukacji uznaje autor uczestnictwo w spotkaniach z ludźmi i prowadzenie dialogu, korzystanie z przekazu pisemnego – literatury, czasopism, dzienników, organizowanie kącików kultury, izb tradycji, sal dziedzictwa kulturowego, konkursów śpiewaczych, turniejów wiedzy o regionie, wystaw o tematyce regionalnej i podejmowanie innych podobnych działań konsolidujących instytucje oświatowe i kulturalne z lokalnym środowiskiem¹⁴.

Jakkolwiek widać wyraźnie, że „miejsce” traktowane jest w powyższych koncepcjach wieloznacznie, może bowiem oznaczać dzielnicę, wspólnotę sąsiedzką/parafialną, miejscowość, miasto albo też szerzej, wiązać się z etnicznością i obejmować cały region geograficzno-kulturowy, zawsze jednak jego znaczenie bliskie jest idei mikroświata, lokalności ujętej w formę pierwotnego zakorzenienia. Lokalność ta, jak zauważa Astrid Męczkowska: „jest [...] traktowana jako życiodajna przestrzeń kultury, dostarczająca tożsamościowej oferty zamieszkującym ją podmiotom. Lokalność jest przesycona znaczeniem, wytwarzającym podstawę międzyludzkich więzi, opartych na poczuciu wspólnotowości”¹⁵.

5. Od miejsca do nie-miejsca

Podobnie traktowane jest miejsce w tradycyjnej antropologii, której przedmiotem jest opis kultur pierwotnych. Związek z miejscem traktowany jest w niej jako jedno z podstawowych zachowań człowieka obecnych na rudymentalnym poziomie kultury. Urodzić się w jakimś miejscu – oznacza definiować siebie przez związek z porządkiem znaczeń w nim wytwarzanych, uczestniczyć w rezonującej w nim tradycji, orientować się w jego topografii, znać historię i geografie. „Być skądś” znamionuje tutaj także respektować wpisane w „swoje miejsce” *sacrum*. Układ przestrzenny, stanowiąc punkt, w którym zarazem skumulowane są najważniejsze lokalne wartości, wyznacza tożsamość jednostki i grupy. W granicach miejsca konstryuuje się wspólnota zintegrowana obyczajem, językiem, historią, narracją o początkach.

Tak rozumiane miejsce wyzwala pokusę opisywania go w kategoriach całościowości, kompletności, co próbowała czynić antropologia strukturalna, selekcjonując w miejscach ich cechy specyficzne. Jakkolwiek sama metoda tak zwanej „obserwacji uczestniczącej”, pozwalającej na rzetelny, obiektywny opis kul-

¹⁴ Tamże, s. 218–219.

¹⁵ A. Męczkowska, dz. cyt., s. 44.

tury budzi dziś wśród antropologów poważne wątpliwości, trzeba przyznać, iż odnalezienie owych zamkniętych enklaw, które niegdyś służyły badaczom terenowym do prowadzenia działalności, należy uznać za wątpliwe. Współcześnie mamy do czynienia z niespotykanym wcześniej rozszczelnieniem kulturowych granic, przenikaniem się wzorów i norm na skutek niezwyklej w dziejach mobilności przestrzennej ludzi. W efekcie mówi się dzisiaj o zaniku miejsca antropologicznego lub też o utracie kulturowego autentyku, którego źródło zostało zmacone¹⁶. Swoistego braku „miejsca” doświadczają zarówno antropolodzy, jak i bohaterowie ich narracji – tubylcy, których los wydziedziczył z miejsc, wykorzenił, zamieniając trwałą kondycję osadników w przygodną tułaczkę emigrantów.

Mobilność przestrzenna, migracje, rozprzestrzenianie się globalnych rynków i ekspansja mediów wizualnych – zjawiska, które należą do najczęściej opisywanych aspektów dzisiejszej rzeczywistości społecznej, powołują całkiem inną niż przedstawiona powyżej kategorię „miejsca”. Niektórzy badacze, dla podkreślenia jej nieprzystawalności do dawnych struktur, nazywają ją „nie-miejscem”¹⁷. Marc Auge formułuje przykładowo tezę, że stan hipernowoczesności, w którym się aktualnie znajdujemy, ustanawia typ przestrzeni całkowicie opozycyjnej wobec miejsca antropologicznego. Nie jest ona ani tożsamościowa, ani relacyjna, ani historyczna. Reprezentują ją negatywy tradycyjnych miejsc, swoiste pustostany świadczące o nieobecności miejsca w nim samym, przypominające palimpsesty, w które nieustannie wpisuje się coraz to nowa gra znaczeń. Archetypem nie-miejsca jest według autora przygodna, przejściowa przestrzeń podróznego, w której realizują się doświadczenia chwilowe, przypadkowe, tranzytowe, synchroniczne, będące zaprzeczeniem wszelkiej stabilności i historyczności. Przynależą do tej kategorii dworce kolejowe, porty lotnicze, autostrady, supermarkety, stacje metra, pokoje hotelowe. Nie tworzą one tożsamości ani nie budują tkanki społecznej, niezdolne są bowiem wytwarzać jakiegokolwiek więzi, jak pisze Auge, zamiast tego produkują samotnie dryfującą umowność, ewokującą indywidualistyczną, niepewną, przygodną kondycję współczesnego człowieka. Pozbawiony jest on stabilnej tożsamości, niegdyś nabywanej w miejscu wraz z urodzeniem. Teraz w ciągu życia zmuszony jest sam ją konstruować, a nieraz wielokrotnie zmieniać.

6. Powrót do źródeł?

Miejsca, zamieniając się w nie-miejsca, zdają się więc tracić swoje fundamentalne znaczenie dla formowania ludzkich tożsamości i – jak przekonują badacze – proces ten jawi się jako nieodwołalny. Jednak nie należy zapominać, że procesy globalizacji powołują nie tylko tendencje odśrodkowe, ale także od-

¹⁶ J. Clifford, *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*, Warszawa 2000.

¹⁷ M. Auge, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, Warszawa 2010, s. 51–80.

wrotne skłonności – dośrodkowe. W sytuacji, kiedy dostąpiliśmy, za sprawą nowych mediów, możliwości pokonania dystansu przestrzennego do tego stopnia, iż nie ma dzisiaj chyba na świecie takiego miejsca, które nie byłoby sfotografowane, sfilmowane, nagrane, skopiowane i udostępnione szerokim rzeszom masowych odbiorców, w tej mozaice osiągalnych wizualnie szczegółów pochodzących z wszelkich możliwych miejsc zaczyna nas przewrotnie interesować tylko szczegół miejsca własnego. Jak pisał Tomasz Szkudlarek: „to redukcja mozaiki do elementu, holograficzna koncentracja świata do jednego punktu na mapie”¹⁸.

W sytuacji uniformizacji świata, jaka dokonuje się na skutek procesów globalnych, idącej w parze ze stopniowym wyczerpywaniem się idei państwa narodowego¹⁹, koncepcje powrotu do źródeł mogą wydawać się wyjątkowo atrakcyjne. Miejsce lokalne jawić się w nich może jako alternatywa tożsamościowa zarówno względem rozmywającej wszystko globalizacji, jak i kolonizujących strategii kultur narodowych. Czy jednak w istocie można dzisiaj jeszcze stosować w pedagogice strategie tożsamościowe w oparciu o lokalność pojmowaną antropologicznie? Czy nie jest to propozycja z gruntu utopijna?

Z całą pewnością mimo wszystko warto, choćby po to, by przeciwstawić się destruującej kulturę ekspansji nie-miejsc. Błędem byłoby jednak podejmowanie prób uczynienia z refleksji o „swoim” świecie jakichkolwiek projektów hermetycznych, ekskluzywnych. Rewitalizacja tożsamości utraconych w toku procesów nowoczesności nie może iść w parze z realizacją nostalgicznego pragnienia powrotu do tradycji i umacniania się w wierze, że taki powrót na dawnych zasadach w ogóle jest możliwy. Oznaczałoby to nie tylko wskrzeszanie niebezpiecznych etnocentryzmów, prowadzących nieraz w przeszłości do krwawych pogromów, ale wręcz hołdowanie tożsamościowej utopii. Trwała i mocna struktura tożsamości, która znalazła swoje odzwierciedlenie w paradygmacie modernistycznym i często stanowiła wynik różnych form kulturowej przemocy, ustępuje bowiem dzisiaj miejsca, o czym nie wolno zapominać, formom tożsamości przejściowej, kruchej, w najlepszym razie mozaikowej – opartej na wyborach życiowych, związanej z pełnieniem różnych ról społecznych. Punktem odniesienia dla niej są już nie tyle fizyczne, realne miejsca, co ich symboliczne, oparte na wyobrażeniach odpowiedniki i/lub zbiorowości uformowane wirtualnie.

7. *Locus educandi* – zarys możliwości

Jakie zatem konsekwencje wynikają z tak nakreślonej sytuacji dla pedagogiki, która pragnie skoncentrować się na miejscu i poprzez miejsce skutecznie

¹⁸ T. Szkudlarek, dz. cyt., s. 152.

¹⁹ Szerzej pisałam o tym w artykule: *Ojczyzna zaczyna się w domu. Przestrzenne punkty odniesienia dla młodego człowieka w perspektywie tożsamości śląskiej*, [w:] *Pedagogika*, red. E. Golbik, M. Łopot, Gliwice 2011, s. 62–72.

i roztropnie wychowywać? Przede wszystkim musi ona, jak postulują jej propagatorzy, w centrum uważnej refleksji postawić „miejsce”, które nie może być traktowane jako raz na zawsze określona stabilna forma, pole skupionej pewności i jednoznaczności, lecz jako fenomen otwarty semantycznie, dialogiczny, w którym każdorazowo podmiot odnajdywać może swoją tożsamość w ruchu, w toku interakcji. Ów proces twórczego poszukiwania siebie, stanowiący w filozofii egzystencjalnej sens życia, w żadnym razie nie powinien przysłaniać wartości samego miejsca, niepoddającego się imperialistycznym praktykom zawłaszczania, przypominającego nieustannie o obecności w nim zarówno śladów przeszłości, jak i różnych języków wszystkich tych, którzy teraz i kiedyś wchodzą i wchodzili z nim w narracyjne relacje.

Warto w tym miejscu wrócić do ontologii Heideggerowskiej, w której niezwykle trafnie podkreśla się dualność ludzkiej egzystencji rozpiętej pomiędzy zakorzeniem a bezdomnością. Wpisuje ona w miejsce nieustający ruch, dynamikę, które nie pozwalają na bezwarunkowe zatracenie się w „swojskości”, a zamiast tego wywołują postawę „trwogi”. Lęk prowadzi do odczytywania świata w kategoriach nicości, niepojętości, bezdomności. Naturalną koleją życia człowiek godzi się jednak z losem, przerażenie ustępuje i egzystencjalna trwoga zostaje przytłumiona pragnieniem powrotu do powszedniości, zagłębienia się z troską w otaczającą codzienność. Wedle tej teorii w równej mierze nas, jako ludzi, określają pozornie wykluczające się pragnienia bycia w drodze, wolności, ucieczki od prozaicznego życia, jak i bycia w domu, bezpieczeństwa, pewności. W tej ambiwalencji naprzemiennego zakorzenia/bezdomności i wynikających z niej postaw troski/trwogi widzi Astrid Męczkowska impuls dla przemyślenia problemu wychowania dzisiaj. Jej zdaniem rolą pedagogiki jest zarówno troskliwe „zakorzenie” wychowanków w ich „małych” światach, budowanie lokalnych tożsamości, jak i trwożliwe pokonywanie granic, empatyczne otwieranie się na to, co odmienne²⁰.

Nasuwa się zatem konkluzja, co do której zgodziliby się chyba wszyscy przywoływani przeze mnie badacze, iż pedagogika, którą chcielibyśmy nazywać „pedagogiką miejsca”, musi być z konieczności terenem dialogu edukacyjnego, który umacniając tożsamość jednostki poprzez poznanie swego otoczenia i najbliższej kultury, będzie uczyć dostrzegać i szanować „inność” oraz skłaniać do poszukiwania sposobów wzajemnej komunikacji. Nabywanie wiedzy o „swoim” nie może bowiem prowadzić do wyłączającej, hermetycznej nobilitacji „swojskości” definiowanej przez przeciwstawienie jej „obcości”. Przeciwnie – konstruowanie własnej tożsamości, z jakim mamy dzisiaj do czynienia, dokonujące się w toku rozwijania aktywności poznawczej, działań, inicjatyw, warunkowane jest wręcz podejmowaniem dialogu z innymi. Dzięki procesom komunikacji jednostka kształtuje umiejętności tworzenia własnego obrazu z perspektywy in-

²⁰ A. Męczkowska, dz. cyt, s. 45–46.

nych, uczy się refleksyjnego wychodzenia „poza siebie”. Postulowaną praktyką edukacyjną jest więc kształcenie kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy przy jednoczesnym uczestnictwie w grupie społecznej większości (państwowej, narodowej, europejskiej), a także wśród rozmaitych „innych” egzystujących we współczesnych, coraz bardziej wielokulturowych, społeczeństwach. Według Jerzego Nikitorowicza „najważniejsze jest ukazanie procesu uwrażliwiania na inność i różnice kulturowe, doświadczanie ich i tym samym ustawiczne kreowanie i wzbogacanie tożsamościowe”²¹.

Temu twórczemu zadaniu nie mogą sprostać projekty szkolne oparte na monologicznym, transmisyjnym typie wiedzy, ograniczającym aktywność jednostki i przypisującym jej głównie recepcyjną postawę. Konieczne jest pobudzanie refleksyjności wychowanków, skłanianie ich do aktywności światopoglądowej; także osadzenie podejmowanych działań wychowawczych w konkretnych, bliskich dziecku sytuacjach, umożliwiających nabywanie przez niego wiedzy opartej na doświadczeniu. Niezbędne jest, jak to ujmuje Nikitorowicz: „uruchomienie trybu narracyjnego poprzez formułowanie problemów w zakresie My – rodzinne, lokalne, parafialne, Ja i My klasowe, szkolne, religijne, narodowe...”²², który ujawnia wielogłosowość relacji z miejscem, a zarazem wpisuje młodego człowieka w różne konstelacje tożsamościowe. Tak zorientowane praktyki edukacyjne mogą pomóc znieść ciężar totalizujących narracji i odsłaniać w miejscu płaszczyzny przenikających się dyskursywnie języków, które mogą dzisiaj, po latach zaborczych praktyk dominacji, ugodowo współistnieć i negocjować pomiędzy sobą znaczenia. Kształcenie umiejętności dialogicznego współżycia, współtworzenia, współmyślenia i współodczuwania jawi się bowiem jako najpilniej pożądanym celem wychowawczym, umożliwiającym refleksję o miejscu pojmowanym jako *locus educandi*.

Summary

Pedagogy of the Place – the Local Culture in Case of Modern Human’s Identity Formation

This paper is devoted to scratching problems, which are undertaken by one of trends in the modern pedagogy – pedagogy of place. Anthropologically considered local place evoking a cultural identity is included here in the perspective of a post-modern transformation, which leads to a change of traditional places’ status, their hybridization, loss and disappearance. The subject of researching interest is a problem concerning the construction of young people identity on the basis of locality. This process, in the light of pedagogy of place, appears to be important, it must be realized with respecting some necessary postulates.

²¹ J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 226.

²² Tamże, s. 225.

Małgorzata PIASECKA

Wyzwania dla edukacji europejskiej

1. Wprowadzenie w kontekst mityczno-historyczno-kulturowy idei europejskości i Europy

Jako społeczeństwo w skali całego globu stajemy dziś wobec trudnego zadania ułożenia się ze światem niejako na nowo. Wiemy, że pewna epoka już się skończyła, ale nie wiemy, jaki kształt przyjmie nowa epoka. Nie ma lepszego sposobu znalezienia „drogi przejścia” do przyszłości niż dialog w całej różnorodności społecznej i kulturowej, którą dziś tworzymy. Musimy podjąć próbę ustalenia drogowskazów!

Dyskusję wokół wyzwań dla edukacji europejskiej rozpocznę od zarysowania ram interpretacyjnych dotyczących tradycji idei europejskości i portretu współczesnej Europy na tle świata. W konsekwencji ustalonego kontekstu wskażę kluczowe wyzwania dla edukacji europejskiej rozumianej holistycznie jako „poetyckie zamieszkiwanie w świecie, w Europie i u siebie”. Nie wystarczy bowiem już tylko „zamieszkiwać”. Określenie „poetyckie zamieszkiwanie” zaczerpnęłam z interpretacji Hölderlinowskiego wersu, „Pełen zasług, a jednak poetycko mieszka człowiek na tej ziemi”¹ dokonanej przez G. Vattima. Pełne zasług zamieszkiwanie nowoczesnego człowieka, w skrócie określone przez G. Vattima jako charakteryzowane przez egzystencję definiowaną w kategoriach projekcyjnej aktywności i prowadzoną przez racjonalizację rzeczywistości w terminach struktur wspartych na myśli i działaniu², jest przeciwstawione poetyckiemu zamieszkiwaniu człowieka ponowoczesnego. Owa poetyckość zostaje odniesiona do egzystencji, która wymyka się nowoczesnej logice ładu, celowości, rozumu³. Poetycko zamieszkiwać nie oznacza zamieszkiwać w taki sposób,

¹ M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, Kraków 2002, s. 168.

² G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, Kraków 2006.

³ Z. Dziuban, *Oikofobia jako doświadczenie kulturowe*, „Kultura i Historia” 2012, nr 22.

że potrzebuje się poezji, lecz zamieszkiwać z wrażliwością na to, co poetyckie, co charakteryzowane jest przez niemożliwość, w sensie niemożliwości zdefiniowania ostrych granic pomiędzy rzeczywistością i wyobraźnią⁴.

W poszukiwaniu ram interpretacji prezentowanego tu tematu sięgnęłam do mitu o porwaniu Europy. Wedle Greków Europa była córką króla Tyru porwaną przez Zeusa, który przybrał postać byka. Wysłani na poszukiwanie jej bracia nigdy już nie powrócili. Jeden z nich Cadmos zrozpaczony zwrócił się do wyroczni o imieniu Pytia. Pytia odpowiedziała mu, że Europy odnaleźć nie można, ale należy ją stworzyć. Można więc powiedzieć, że Europa jawi się jako wspólnota i doświadczenie, jako skończona i niedokończona, jako dokonana i wyobrażana, w jej los permanentnie wpisana jest dwoistość⁵.

Mitologiczny wątek uwiedzenia Europy rozumianego jako archetyp ma duże znaczenie dla idei europejskości. Jednak definicja europejskości nie jest łatwym zadaniem. Często bowiem zła geografia niebiorąca pod uwagę czasu przypisuje Europie kontury stałe, także historia może wybiórczo przyznać jej treść jedyną i niezmienną, albo religijną, albo prawniczą, ekonomiczną, etyczną czy kulturalną⁶. Ale i tu nie kończą się wszystkie trudności związane z Europą. Obok niestabilnego obrazu rzeczywistości istnieje Europa – idea, czyli zespół wartości kulturowych, które w swoisty sposób wpisują się w świadomość indywidualną i zbiorową różnych narodów. Powstaje więc pytanie, czy w tym ogromnym pluralizmie sensów można odnaleźć jakiś wspólny trzon będący synonimem kultury europejskiej?

Doświadczenie Europy i europejskości odbywało się na dwu integralnie ze sobą związanych poziomach – kulturowym i religijnym. Europę tworzy pewien logos, określający jej ideał, oraz pewien etos – oznaczający kategorie zamieszkania przestrzeni w celu przekształcania jej i przybliżenia do ideału⁷. Chrześcijaństwo zbudowane na podłożu kultur antycznych to korzeń idei europejskości. Chrześcijaństwo organizowało przestrzeń i czas ludzi, wyznaczało określone kulturowe wzorce życia. Wizja ta stawała się stopniowo czynnikiem ponadnarodowej, ponadpaństwowej integracji mieszkańców Europy. Sadzę, że we współczesnej Europie zarysowuje się konieczność przewyciężenia zarówno ograniczeń chrześcijaństwa, jak i kultury laickiej w ich dominujących wersjach⁸.

Niewątpliwie „nie było, nie ma i nie będzie Europy bez oświecenia”⁹. Oświecenie chciało stworzyć człowieka rozumu, człowieka platońskiego, nato-

⁴ G. Vattimo, dz. cyt.

⁵ O korzeniach idei europejskości napisałam więcej w artykule *Korzenie filozoficzno-pedagogiczne idei europejskości*, [w:] *Kultura i edukacja wobec idei europejskości*, red. A. Pluta, Częstochowa 2003.

⁶ K. Pomian, *Europa i jej narody*, Warszawa 2009.

⁷ J. Grad, *Obyczaj a kształtowanie się wspólnoty europejskiej*, Poznań 2000, s. 105.

⁸ G. Reale, *Les racines culturelles et spirituelles de l'Europe*, Editeur Mame, Paris 2008.

⁹ J. Bocheński, *Kaprysy starszego pana, esej*, „Gazeta Wyborcza” 28.07.2002, s. 17.

miast – w opinii wielu krytyków – to barbarzyński romantyzm wykoślawił kulturę europejską¹⁰. Za M. Janion podkreślam wielką potrzebę dowartościowania tradycji romantyzmu w kulturze europejskiej, co zmieniłoby jej relację w stosunku do nadmiernie uprzywilejowanego pozytywizmu i oświecenia¹¹. A nade wszystko nadałoby rangę ważności i wartości wyobraźni, bo to właśnie romantyzm był „Pierwszym Wyzwoleniem Wyobraźni”¹².

Jaka jest Europa dziś? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa i wymaga, moim zdaniem, oglądania Europy w dwojaki sposób: zewnętrzny, pozaeuropejski, i wewnętrzny – europejski¹³. Osią organizującą moją wypowiedź, gdy odnośnie się do zewnętrznej analizy, będą następujące kategorie: globalizacja, okcydentalizm, sekularyzacja.

Kiedy przyglądamy się Europie z perspektywy świata, to analizujemy jej miejsce w tym świecie, którego prawdziwy (nie wirtualny) obraz, pomimo podzielenia na beneficjentów i zmarginalizowanych, jest jednak zglobalizowany. Taki świat staje się bardzo trudny zarówno do pojęcia, jak i do sterowania nim, gdyż następuje przejście od społeczeństwa masowego w ramach państwa do społeczeństwa ponadpaństwowego. Te procesy dzieją się oczywiście w Europie, która złożona z państw narodowych ma kształtować swoją przyszłość jako Europa regionów czy ojczyzn. Globalizację należy zaakceptować, jest zjawiskiem nieodwracalnym. Kreuje ona projekt planetarnego społeczeństwa obywatelskiego, które przeciwstawia się nacjonalizmom, zachowując przy tym narodowe tradycje. Globalizację można rozumieć w dwoisty sposób. Jeśli skupimy się na kulturowym, a właściwie technologiczno-komunikacyjno-kulturowym, aspekcie, jednym z tropów rozumienia może być postmodernistyczna celebrowanie różnicy i inności. W tym znaczeniu kultury świata pozostają w tolerancyjnym kontakcie. Jeśli skupimy się na ekonomicznym (technologiczno-komunikacyjno-ekonomicznym) znaczeniu globalizacji, występuje groźba homogenizacji, standaryzacji, asymilacji rynków lokalnych do rynków globalnych¹⁴. Globalizacja może być zatem dobra i zła. Chodzi w szczególności o tę pierwszą, polegającą na dostępie człowieka do światowego obiegu informacji, powstawanie świata globalnego z potencjałem wielu narodów, ras, kultur – nie będzie to więc świat ani euro-, ani amerykocentryczny.

Idea okcydentalizmu dotyczy charakterystycznego dla krajów Europy Wschodniej bezkrytycznego przyswajania wzorów cywilizacyjnych z Zachodu,

¹⁰ M. Janion, *Do Europy – tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa 2000, s. 228.

¹¹ L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice B. Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 39.

¹² M. Janion, *Projekt krytyki fantazmatycznej*, Warszawa 1991, s. 8.

¹³ Taką perspektywę analizy zawdzięczam lekturze artykułu A. Pluty *Oglądanie Europy*, [w:] *Kultura i edukacja wobec idei europejskości*, red. A. Pluta (Częstochowa 2003), a także osobistej dyskusji na ten temat.

¹⁴ W. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004, s. 99.

z nadzieją na lepszy własny świat. Tymczasem współczesny Zachód jawi się reszcie świata jako mocno dekadentcki, bezbożny i osłabiony. Następuje „zierzch Zachodu”, cywilizacja ta starzeje się duchowo i upada. Postrzegany w ten sposób Zachód staje przed problemem utraty swego prestiżu, jakim do tej pory był otaczany. Zachód przez lata przecież eksportował swoją kulturę i cywilizację na Wschód, próbował dostosować resztę świata do swoich standardów¹⁵. Uwodził resztę świata, w tym Europę Wschodnią, co wreszcie doprowadziło do przesyty nim. Znamiona okcydentalizmu mają trzy wielkie monoteistyczne religie: chrześcijaństwo, judaizm, islam. Trzeba powiedzieć, że światowe religie zaczynają odgrywać na globalnej scenie inne role społeczne niż w przeszłości. Współczesna Europa Zachodnia nie jest „chrześcijańsko religijna”, współczesną zachodnią *religio* nie jest takie chrześcijaństwo, jakim było w średniowieczu¹⁶, ono nieustannie dopasowuje się do współczesnego świata.

Spółcezeństwo zachodnie żyje dzisiaj w pewnej dwoistości, z jednej strony mamy kompromis między wiarą i jej nieobecnością, z drugiej – powinność uczciwego wątpienia. Stanowi to paradoks tzw. połowicznej sekularności zachodniej Europy¹⁷. Niektórzy intelektualiści upatrują źródeł sekularyzacji wewnątrz samej religii. P. Berger, amerykański socjolog, pod tym kątem analizuje trzy wielkie religie: protestantyzm, judaizm, chrześcijaństwo. Twierdzi on, iż w przypadku chrześcijaństwa jedną z przyczyn sekularyzacji jest instytucjonalizacja Kościoła, która powoduje, że świat chrześcijański został podzielony na świecki i święty, na logiczny i teologiczny. Przez to religijne tłumaczenia pełne magii i tajemnicy przegrywają z racjonalnością świata świeckiego¹⁸. Rodzi się wątpliwość, co będzie w przyszłości *religio* społeczeństw zachodnich, czy może media przejmą tę rolę, czy chrześcijaństwo może odegrać rolę pośrednika między innymi kulturami?

Dzisiaj, kiedy Europa przeżywa wielowymiarowy kryzys, trzeba zadać pytanie, jaki jest sens Unii wobec Europy? Jaką strategię powinna przyjąć Unia w odniesieniu do państw granicznych kulturowo i religijnie? Jaką decyzję powinna wreszcie podjąć w stosunku do Turcji? Wiadomo, że to jest dość trudny związek. Unia i Turcja wiedzą, że potrzebują się nawzajem, niestety nie potrafią porozumieć się w sprawie problemu tureckiego. Niemniej Unia trzyma uchylone drzwi dla Turcji, bo relacje z nią są dla niej bardzo ważne. Jakie losy potoczą się względem aspirującej Ukrainy i jej wewnętrznego niezdecydowania wyrażającego się byciem w przedśrodku Unii? Czy ekonomiczne oko Unii nie da szans Ukrainie na integrację, pozostawiając jej nadzieję, póki co na Majdanie w Kijowie? Unia powinna mieć na celu harmonizowanie interesów europejskich narodów, tworzenie solidarności między nimi, przesuwanie bardziej na wschód granic Unii po to, aby zbudować silne europejskie centrum zachodniej cywilizacji.

¹⁵ O. Spengler, *Zmierzch Zachodu*, Warszawa 2001.

¹⁶ I. Buruma, A. Margalit, *Okcydentalizm. Zachód w oczach wrogów*, Kraków 2005.

¹⁷ A. Pluta, dz. cyt.

¹⁸ P. Berger *Świąty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Kraków 2005.

Nakreślę teraz krótko obraz Europy oglądany od wewnątrz, od niej samej. W tej sprawie można określić różne modele myślenia raczej o Unii niż Europie. Wśród nich – znaczący i popularny projekt „Europy małych Ojczyzn” z priorytetem państwa narodowego, a także model „Stanów Zjednoczonych Europy” jako wizji dużego europejskiego narodu o wspólnej tożsamości. W konfrontacji do wymienionych modeli U. Beck¹⁹ proponuje model kosmopolityczny jako rodzaj zestrojenia różnorodności, a nie ujednolicenia.

Nowa Europa jawi się zatem jako nieokreślona do końca, spojrzenie na historię nie daje żadnej przesadzającej odpowiedzi. Nie da się wytyczyć jednoznacznych i czytelnych granic Europy ani pod względem politycznym, ani kulturowym, ani religijnym. Nowa Europa nie może nawiązywać do dotychczasowych koncepcji państw europejskich. Wszystkie nowe koncepcje, np. „Europa ojczyzn”, „Stany Zjednoczone Europy” czy wizja kosmopolityczna, mają dobre i złe strony. W obrazie współczesnej Europy za sprawą głosu znanego niemieckiego socjologa U. Becka pojawiło się określenie „niemiecka Europa”. Widmo zadłużenia i kryzysu wiszące nad Unią Europejską zmieniło sytuację w sposób nieoczekiwany. Niemcy jako potęga gospodarcza wysunęły się na pozycję politycznego lidera, decydującego o losie państw Południa i całej Unii Europejskiej. Autor zauważa, że współczesna Europa stopniowo odchodzi od podstawowych zasad demokracji, wielostronność została zamieniona przez unilateralizm, równość przez hegemonię, suwerenność została ograniczona i zdominowana przez brak szacunku dla godności innych narodów. Państwa stały się zależne od międzynarodowych ratingów i krajów z silniejszą gospodarką. Rozwój wydarzeń spowodował, że naturalnym europejskim liderem stały się Niemcy, a ich rozwiązania gospodarcze – wzorem dla całej Unii Europejskiej²⁰. To współczesny obraz z poziomu kryzysu gospodarczego i walutowego.

Jest jeszcze inny, ukryty wymiar obrazu współczesnej Europy. Nie można udawać, że obu części Europy, zachodniej i wschodniej, wciąż nie dzieli mentalna „kurtyna ignorancji”²¹. Trzeba budować Europę zrównoważoną poprzez zniesienie tego mentalnego muru, który dziś nadal istnieje pomimo upadku muru berlińskiego.

Na koniec próba odpowiedzi na pytanie, czym Polska może porwać współczesną Europę? W obecnej sytuacji trzeba zadać raczej pytanie: jak Europę ocalić?²² Być może ideą scalającą mogłaby być koncentracja na kulturze, która w dużej mierze jest tłumiona stosem regulacji prawnych i ekonomicznych dramatów. Polacy mają naturalną sprawność w odwoływaniu się do historii, symboli, wiary, nawet patosu, i nie ma co się tego wstydzic. Zmęczonej Europie przydałoby się dodać skrzydeł, skrzydeł wyobraźni właśnie!

¹⁹ Zob. U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.

²⁰ U. Beck, *Niemiecka Europa. Nowe krajobrazy władzy pod znakiem kryzysu*, Warszawa 2013.

²¹ B. Michalski, *Europa podzielona, zrównoważona?*, „Konteksty” 2009, nr 3, s. 38.

²² P. Żakowski, *Może kryzys nam pomoże*, „Polityka” 2011, nr 28.

2. Jakie wyzwania dla edukacji europejskiej?

Edukacja jest ekranem kultury, co oznacza, że wskazany przeze mnie wspólny trzon będący synonimem kultury europejskiej jest także fundamentem edukacji europejskiej. Edukacja nie stanowi wyizolowanego z kultury „kontynentu”, tak jak nie stanowi go Europa będąca częścią świata. Na edukację europejską należy więc spojrzeć holistycznie jako na „zamieszkiwanie” w świecie, w Europie i u siebie. Jest to koncentracja na edukacji, która powinna integrować trojaki modus egzystencji współczesnego człowieka: kosmopolityczny, europejski, etniczny. Ale podkreślę raz jeszcze, ma to być „poetyckie zamieszkiwanie”, albowiem „nowa cywilizacja oczekuje od edukacji działań twórczych, innowacyjnych, refleksyjnych, sprzyjających samorealizacji oraz szczęściu jednostek i całych społeczeństw w warunkach «metakultury»”²³. Fundamentalne przekierowanie wartości prowadzące do takich zachowań musi przebiegać od izolacji do otwartości, od wytwarzania do przeżywania, od przymusu do swobody, od rywalizacji do współpracy, od zagrożenia do sprzyjania życiu, od sterowania do inspirowania²⁴.

Wielkie dyskusje dotyczące strategii edukacyjnych w warunkach społeczeństwa globalnego mają już swoją historię i formalny wymiar. Warto przypomnieć w tym miejscu, że wiek XX nazywany bywa nawet stuleciem raportów oświatowych, które w zamierzeniu swoim podejmowały próby odpowiedzi na nowe cywilizacyjne wyzwania. W wielu krajach podjęto prace nad gruntowną analizą swoich systemów edukacyjnych, dokonano weryfikacji celów i perspektyw na przyszłość właśnie w wymiarze globalnym. Raporty powstały w USA, Francji, Niemczech, Wielkiej Brytanii, Chinach, Japonii, Rosji, Szwecji, Hiszpanii, Włoszech, Kanadzie. Także w Polsce zostały opublikowane różnorodne raporty. Można w tym miejscu wymienić *Raport o stanie oświaty z 1973 roku* oraz raporty *Edukacja narodowym priorytetem* i *Edukacja w warunkach zagrożenia*, które powstały w 1989 roku. Po transformacji systemowej ukazały się następujące raporty: *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki* (1993), a także syntetyczny *Raport o potrzebie i kierunkach reformy szkolnej w Polsce* (1996) oraz *Projekt reformy systemu edukacji* (1998). Ostatni z raportów to *Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce z 2010 roku*, pokazujący efekty działań podjętych przez polskie ministerstwo edukacji i ministerstwo spraw zagranicznych oraz ekspertów europejskiej sieci GENE (Global Education Network Europe).

Pod koniec XX wieku zostało opublikowanych kilka raportów globalnych, tworzyły je UNESCO, Rada Europy oraz Klub Rzymski. Pierwszym z nich był opublikowany w 1972 roku raport E. Faure *Uczyć się, aby być*. W tym samym

²³ W. Burszta, *Różnorodność i tożsamość...*, s. 106.

²⁴ R. Jungk, *Człowiek tysiąclecia*, Warszawa 1981.

czasie powstał też raport Rady Europy pt. *Możliwe warianty europejskiej edukacji w przyszłości. Projekt I: przygotować człowieka do życia w XXI wieku*. W roku 1979 Klub Rzymski opublikował raport *Uczyć się bez granic, jak zewrzeć lukę ludzką*. W roku 1996 UNESCO opublikowała raport *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* pod przewodnictwem J. Delorsa. Ostatnie globalne raporty edukacyjne poświęcone są: *Równouprawnieniu w dostępie do edukacji* (2003/4), *Jakości kształcenia* (2005), *Alfabetyzacji* (2006), *Edukacji i opiece nad dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* (2007), *Edukacji dla wszystkich* (2008).

Wiele z wymienionych raportów i zawartych w nich strategii edukacyjnych przeszło już do lamusa historii, gdyż współczesny świat jest płynną nowoczesnością²⁵. Ludzkość stara się ją jednak zrozumieć, żyjąc w tym „permanentnym szoku przyszłości”²⁶. W kalejdoskopowym obrazie współczesności każda konfiguracja jest całością, tylko że zmienną, przemijającą, chwilową²⁷.

Kiedy dziś mówimy o wyzwaniach dla edukacji europejskiej, musimy widzieć je w perspektywie tradycji europejskości i obrazu współczesnej Europy. Szukając intelektualnej klamry dla wyzwań edukacji europejskiej, uporządkowałam je wokół następujących kategorii: edukacja jako metonimia i jako metafora²⁸, oraz edukacja jako „coś” i jako „nic”.

Inspiracją dla pierwszej z nich był artykuł Borisa Uspieńskiego *Europa jako metafora i jako metonimia*²⁹, w którym autor dowodzi, że rozprzestrzenianie się nazwy odnoszącej się do pewnego kulturowo-historycznego centrum może odbywać się na zasadzie metonimii, jak i na zasadzie metafory. W pierwszym przypadku chodzi o naturalny proces kulturowej ekspansji, w wyniku którego powstaje problem centrum i peryferii. Tutaj spotykamy zazwyczaj epitet „Wielki” (np. Wielka Brytania). W drugim natomiast chodzi o sztuczny proces kulturowej orientacji, w wyniku którego powstaje problem nowego i starego. Tutaj mamy do czynienia z nazwą „Nowy” (np. Nowy York). Metonimia opiera się na relacjach w przestrzeni, podczas gdy metafora zakłada relacje w czasie³⁰.

Inspiracją dla drugiej kategorii (edukacja jako „coś” i jako „nic”) była następująca wypowiedź J. Baudrillarda: „Podstawowe filozoficzne pytanie brzmiało niegdyś: Dlaczego istnieje raczej coś niż nic? Dzisiaj wszelako ważniejszym pytaniem okazuje się raczej – Dlaczego jest raczej nic niż coś”³¹. Nicość nie jest żadną tragedią, lecz kojarzy się raczej z potencjalnością. Im bardziej pusta jest nicość, tym mniej zakazów ogranicza sposoby jej wypełniania różnymi strate-

²⁵ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

²⁶ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 55.

²⁷ A. Zadrożyńska, *Targowisko różności. Spojrzenie na kulturę współczesną*, Warszawa 2001, s. 283.

²⁸ Ciekawe odniesienie odnalazłam w artykule: P. Bauć, *Wychowanie jako metafora, socjalizacja jako metonimia. Zastosowanie semiotyczno-kulturowej strategii badawczej*, [w:] *Myslenie o edukacji*, t. 3, Częstochowa 2010.

²⁹ B. Uspieński, *Europa jako metafora i jako metonimia*, „Odra” 2007, nr 2.

³⁰ Tamże, s. 44.

³¹ J. Baudrillard, *Zbrodnia doskonała*, Warszawa 2008, s. 10.

giami życia. Ten, kto stawia na „nic”, ma pewność, że zawsze trwa w prawdzie. Kto natomiast na „coś”, musi o tym cały czas pamiętać. Można więc być między prawdą „czegoś” a potencjalnością „niczego”³².

Edukacja jako metonimia i jako metafora, gdzie ważne są relacje w przestrzeni i czasie, oraz edukacja jako „coś” i jako „nic”, która stanowi bazę dla wątków metafizycznych obejmujących byt, świadomość i język – wzajemnie się przenikają.

Nie rosząc sobie prawa do wyczerpania tematu o wyzwaniach dla edukacji europejskiej, proponuję kilka z możliwych refleksji, mogących stanowić wstęp do pogłębionych dyskusji.

Proponuję refleksję nad edukacją w dobie globalizacji, która stała się faktem. Zważywszy, że żyjemy w epoce ponowoczesnej, należy spojrzeć na edukację globalną w perspektywie charakterystycznego dla tej epoki postmodernistycznego dyskursu. Rzeczywistość, jaką on kreuje, można krótko określić jako różnorodność w jedności. Należy podkreślić, iż globalizację należy tu rozumieć z jednej strony jako proces wzrastania współzależności na wszystkich poziomach i płaszczyznach – poszczególnych regionów świata, a także społeczeństw, narodów, państw, a nawet społeczności lokalnych, z drugiej natomiast jako wzrost wrażliwości na różnice narodów i kultur w społeczności światowej. Charakterystyczna dla nowej epoki kategoria „naraz” wyraża zderzenie zjawisk homogenizacji i uniwersalizacji ze zjawiskami indywidualizacji i różnicowania i powoduje, że lokalizm staje się nierozróżnialny od globalizmu. To znaczy, iż postmodernistyczny globalizm odrzuca dawne wersje jedności świata, oparte na rozpowszechnianiu jednego układu wartości, dominacji jednego regionu, a kładzie nacisk na ideę równości różnych kultur i cywilizacji. Dlatego modernistyczna wersja edukacji globalnej jako pewnego rodzaju Wielka Narracja wymaga weryfikacji i wypełnienia powstałej luki epistemologicznej, zwłaszcza że zakłada immanentnie pozytywne wartościowanie globalizacji i przemilcza proces amerykanizacji. Należy poszukiwać nowych wzorców, paradygmatów naukowych dla pedagogiki.

Prawdą jest, że kultura w różny sposób tworzy człowieka. Na przestrzeni czasu mieliśmy już konstruowanie człowieka w społeczeństwie pierwotnym, kierowanie człowiekiem w społeczeństwie religijnym, kształtowanie człowieka w społeczeństwie nowoczesnym³³. Jakim słowem dziś można określić ten proces? To jest pytanie o tożsamość ponowoczesnego człowieka.

Postmodernistyczna koncepcja człowieka jest tożsamością płynną, w ciągłym stanie konstruowania samej siebie, tworzenia swojej podmiotowości poprzez konsumowanie nowych dóbr, nowych wrażeń, nowych doświadczeń este-

³² R. Kubicki, *Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej*, Kraków 2010, s. 98.

³³ T. Buliński, *Człowiek do zrobienia*, Poznań 2002.

tycznych³⁴. Można powiedzieć, że w społeczeństwie ponowoczesnym człowiek jest ciągle „do zrobienia”. Z drugiej strony procesy globalizacyjne zagrażają ukształtowaniem różnych tożsamości, np. „globalnej przezroczystej”, „każdej” czy typu „supermarket”, które w żadnej mierze nie mają jednak wymiaru integracyjnego egzystencji człowieka. W teorii J. Habermasa socjalizację rozumie się jako jedność uspołecznienia i indywidualizacji, która pozwala przedstawić proces stawania się podmiotu jako interakcję między jednostką a warunkami środowiska społecznego-kulturowego. W centrum wskazanej teorii znajduje się pojęcie „kompetencja komunikacyjna” (wywiedzione z interakcjonizmu symbolicznego G. Mead), używane jako synonim pojęcia „tożsamość ja”. Pojęcie to określa zdolność podmiotu do porozumiewania się w obrębie ciągle niejasnej i kruchej struktury ról, przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości.

Być może należy skierować swoje myślenie na nowe interpretacje tych teorii, ale nie w warunkach „metakultury tradycji” (tak jak to rozumie J. Habermas, gdzie wszystkie procesy zachodzą w sferze publicznej), lecz w warunkach „metakultury nowości” zwanej też „metakulturą symultaniczną”. W kulturze tej, dzięki rozwojowi nowoczesnych technologii komunikacyjnych, rozprzestrzenianie się i replikacja form kultury oddzielają się od siebie. Kultura ta wytwarza odrębny świat wyobrażony, totalną ekspresję, rozmaite języki narracji, wytwarza styl życia oparty na paradygmacie przyrzędu³⁵. To niebezpieczna pułapka. Edukacja powinna kształtować silną tożsamość, a jej siła zależy od charakteru. Być może tożsamość narracyjna, budowana na dialektycznym związku między tożsamością „idem” a tożsamością „ipse” (P. Ricoeur), pozwala pozostać sobą wobec siebie i wobec Innych, niezależnie od czasu i miejsca.

Następna moja refleksja dotyczy tak zwanych „teatrów pamięci”, które są niezwykle ważne w kształtowaniu się tożsamości Europejczyka. Powołuję się w tej sprawie na proces globalizacji dwóch rodzajów pamięci: „zimnej” i „gorącej”³⁶. Pamięć „zimna”, rozumiana tradycyjnie, przypomina bazę danych, jest rodzajem kalendarzowo-historycznej pamięci. Jest ona oparta na uporządkowanej eksperckiej wiedzy i europejskim ratio. Pamięć „gorąca” narusza granice racjonalności, sprzyjając tym samym twórczości. Opiera się w tej samej mierze na emocjach i uczuciach pozytywnych, jak i negatywnych. Otwiera nowe perspektywy interpretacyjne i obszary porozumienia, kojarzy ze sobą ludzi, wydarzenia, idee dotąd niepowiązane, przywołując tak słabo poddające się racjonalizacji argumenty, jak legendy, zbiorowe marzenia, zbiorowe emocje. Pamięć gorącą tworzą także emocje negatywne, dające początek wszelkim odmianom fanatyzmu i destabilizacji. To bardzo ważna uwaga w kontekście wielości kultur europejskich – racjonalnych, irracjonalnych, religijnych, laickich. Pamięć zimna

³⁴ Tamże, s. 191.

³⁵ W. Burszta, *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*, Warszawa 2008.

³⁶ E. Rewers, *Globalizacja pamięci*, Warszawa 1999.

i gorąca, będąc jednocześnie, odgrywają swoje „teatry” z jednej strony narodowe, z drugiej europejskie.

Godną uwagi kategorią jest, według mnie, dialog „pomimo różnic” jako bycie w przestrzeni wielokulturowej (bycie wielości w jedności)³⁷. Ludzkość stara się zrozumieć świat, żyjąc w permanentnym szoku przyszłości, rozumienie zaś jest sprawą dialogu. Zmianę optyki widzenia świata różnic na pomimo różnic można ująć w kilku spostrzeżeniach: różnice odbieramy jako to, co nas dzieli w ramach wspólnie wyznawanej zrozumiałości świata, są one zapowiedzią równego „Innego”; tak dialogując, nie chcemy uwolnić się od różnicy, ale uczyć się od niej prawdy, taki dialog umożliwi nam wchodzenie do innego świata. Gdy się toczy, przebywamy w nim, gdy się kończy, wracamy do własnego. Edukacja dziś nie może obejść się bez dialogu pomimo różnic.

Próby pogodzenia partykularyzmu i uniwersalizmu nie są zjawiskiem nowym. Dostrzegamy je u polskiego poety C.K. Norwida, który już w 1863 roku w utworze pt. *Rzecz o wolności słowa* napisał: „Oderwać się od siebie i wejść w siebie: słowem, aby być narodowym, być nadnarodowym”. Podobnie sto lat później takie próby wystąpią u W. Gombrowicza: „Nie będziemy narodem prawdziwie europejskim, póki nie wyodrębnimy się z Europy – gdyż europejskość nie polega na zlaniu się z Europą, lecz na tym, aby być jej częścią składową – specyficzną i nie dającą się niczym zastąpić”³⁸.

Kolejna moja refleksja dotyczy tak zwanego „klasztoru edukacji”³⁹ jako idei rehabilitującej sacrum i podkreślającej rolę duchowości w rozwoju człowieka. Należy wytknąć cywilizacji zachodniej, że bardzo zbanalizowała sacrum⁴⁰. Technokratyzację, która depersonalizuje człowieka, odziera go z wymiaru duchowego, powinno się równoważyć obcowaniem z kulturą, która daje możliwość głębokiego przeżywania i doświadczenia „pojawów ducha” (w tradycji niemieckiej nauk o wychowaniu tłumaczy się jako nauki o duchu). Edukacja humanistyczna, oparta na antycznych wartościach prawdy, piękna i dobra (trójjednia platońska), w powiązaniu z chrześcijańską wykładnią miłości i nadziei jest przeciwwagą dla edukacji technicznej będącej często w służbie neoliberalnych zapartywań. Edukacja emanująca duchem ma wiele obliczy, może mieć wymiar edukacji religijnej, ale może to być też edukacja przez sztukę i dla sztuki (B. Suchodolski), gdzie wielkie znaczenie mają metafory i symbole. Rozumienie ich jest sprawą hermeneutyki (Gadamer, Heidegger).

Hermeneutyka stała się niezbędna od momentu „drugiego odczarowania” świata, tzn. od momentu rozwarstwienia jednolitej dotąd kultury europejskiej. We współczesnym świecie o znikomych wartościach transcendentalnych jej potrzeba ciągle wzrasta. Hermeneutyka przypomina, że rzeczywistość odczarowa-

³⁷ R. Kwaśnica, *Ku dialogowi w pedagogice*, Kraków 2000.

³⁸ W. Gombrowicz, *Dziennik 1953–1956*, red. J. Błoński, Kraków 1986, s. 190.

³⁹ A. Pluta, *Wokół kulturowych podstaw edukacji*, Częstochowa 2011.

⁴⁰ Zob. M. Eliade, *Obrazy i symbole*, Warszawa 1998.

na przez technologię przestała być rzeczywistością ludzką⁴¹. Z drugiej strony, coraz częściej badacze kultury utożsamianej z pojęciem komunikacji sieciowej podkreślają jej rolę w tak zwanym czwartym zaklęciu świata.

Myślę, że wspieranie metaforyzacji i symbolizacji⁴² jako podstawowych mechanizmów wyobraźni twórczej może być pomostem łączącym kultury świata. Obecność symboli i obrazów sprawia, że kultury pozostają otwarte. W każdej kulturze sytuacje graniczne, jakich człowiek doświadcza, w sposób najpełniejszy ukazane zostają przez symbole, stanowiące podwalinę wszystkich kultur. Symbole, jak twierdzi P. Ricoeur, emanują w trzech obszarach: w obszarze mitu, tworząc mowę przynależną sacrum, w obszarze marzeń sennych i marzeń na jawie, w obszarze wyobraźni poetyckiej, obrazów-słów należących do sfery języka. Badanie symboli jest badaniem serca kultury, które bije od czasów. Symbole są jak otwarte okna, dzięki którym odbywa się proces międzykulturowego użyźniania świadomości i budowania świata ponownie zaklętego⁴³. To oznacza łamanie etnocentryzmu i przechodzenie do światocentryzmu. Trzeba jednak pamiętać, że mity i symbole (obecne w literaturze, malarstwie, muzyce) Europy Środkowej wobec jej uwikłania historycznego posiadają silną konotację polityczną. Mity i symbole zachodniej części kontynentu mają wymowę uniwersalną. W dialogu między różnymi skrawkami Europy bliższa wiedza o tym, co tworzy zbiorową świadomość ludów Innej Europy, nie służy już tylko intelektualnej ciekawości, ale staje się narzędziem jednoczenia centrum i peryferii, starego i nowego⁴⁴.

Estetyzacja świata to zadanie dla edukacji z wyobraźnią. Wyobraźnia konstituuje subtelną świadomość, a im subtelniejszy umysł, tym subtelniejszy świat. Trzeba jednak podkreślić, że międzykulturowa komunikacja estetyczna, mająca miejsce przede wszystkim w sztuce, wymaga oparcia w teorii kultury adekwatnej do aktualnej sytuacji międzykulturowości. Pomimo wielu prób konceptualizacji (antropologicznych, etnologicznych, strukturalistycznych, socjologicznych, semiotycznych) takiej jednolitej teorii nie mamy. Dobrym tropem może okazać się dzieło G. Vico *Scienza nova* (1744). Według Vico każda kultura opiera się na obrazie dobra wyprodukowanego przez „mądrość poetycką ludzi”⁴⁵. Człowiek, konfrontując się z Innym, którego nie pojmuje jego inteligencja, staje się poetycko twórczy.

Jeśli wskazuję na doniosłość odczytywania symboli, to wskazuję na potrzebę spowolnienia czasu. Powolność stoi w opozycji wobec współczesnego świata, bo przecież jego cechą jest szybkość. Spowolnienie to oddanie się kontemplacji, imaginacji. To poetyckie zaprzeczenie rzeczywistości praktycznej jest w gruncie

⁴¹ E. Kobylińska, *Hermeneutyczna wizja kultury*, Warszawa 1985, s. 166.

⁴² M. Eliade, dz. cyt.

⁴³ I. Prigogine, I. Stengers, *Z chaosu ku porządkowi*, Warszawa 1990.

⁴⁴ J. Nowicki, *Mity i symbole Europy w kulturach Europy Środkowej*, „Konteksty” 2009, nr 3.

⁴⁵ G. Vico, *Nauka nowa*, Warszawa 1966, s. 168.

rzeczy próbą odsłonięcia głębszych wymiarów istnienia ludzkiego, dotarcia do tych pokładów, z których rodzi się ta wielka i wieloraka dwoistość człowieka: myśl i wizja, wola i natchnienie, technika i kontemplacja, panowanie i wspólnota, rzeczy i wzruszenia, działanie i twórczość⁴⁶. Spowolnienie to także obudzenie czasu nocnego. Noc została zapomniana i jest prawie nieobecna w teoriach edukacyjnych, a przecież obejmuje ostatecznie połowę życia. Czy można z tego martwego czasu uczynić czas uwytatniony? Noc została przesunięta do eklektycznej kategorii edukacji nieformalnej, a przecież tak być nie musi. Noc istnieje, także dla edukacji. „Noc jest tablicą, na której się pisze, ale o której się zapomina. Noc otwiera przed procesami edukacyjnymi przestrzeń, jaką jest czas, gdzie może pojawiać się i rozwinąć siła przeciwna do siły dnia. Owa edukacyjna przeciwwaga, która z nocy czerpie swe siły, to samorozwój”⁴⁷.

Doniosłą rolę we współczesnym świecie odgrywa kompetencja narracyjna, sięgająca korzeniami do „zwrotu narratywistycznego”, który uznał narrację za kategorię interdyscyplinarną. J. Bruner⁴⁸, prekursor kształcenia wspomagającego rozwój, wskazuje na narrację w nauce rozumianą jako sposób myślenia, strukturę organizacji naszej wiedzy i nośnik w procesie edukacji. Charakter narracyjny mają także procesy mentalne. Dlatego uważam, że edukacja powinna skupić się na wspieraniu marzeń rozumianych jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste. Sprawcze oznaczają, że ich spełnienie jest możliwe tylko w przypadku aktywności własnej, a ponadosobiste, że nie maksymalizują wyłącznie ani interesu osobistego, ani interesu pozaosobistego, ale oba interesy łącznie. Marzenie jako autonarracja sprawcza i ponadosobista mnoży potencjał wyobraźni społecznej, budzi uśpione zdolności, odkrywa mocne strony, tworzy coś własnego, wspiera poczucie własnej wartości. Zabezpiecza przed egocentryzmem, rywalizacją, staje się generatorem inspiracji, inwencji, kreatywności, pomnaża społeczny kapitał, koncentruje się na wizjach tego, co możliwe i/lub pożądane, czyli na przyszłości. Wprowadzając do rozważań kategorię narracji ponadosobistej, nawiązuję do przemysłu N. Denzina, czołowego przedstawiciela tego nurtu w naukach społecznych, o potrzebie narracji większych niż osobiste, tzn. takich, które pomogą ulepszyć więzi międzyludzkie, podnieść morale, umocnić wspólnoty, realizować wspólne cele na przyszłość.

Rehabilitacja pojęcia mądrości jako kategorii pedagogicznej wydaje się oczywista. Berliński Paradygmat Mądrości obejmuje pięć kryteriów przejawów mądrości, którymi są: wiedza faktograficzna dotycząca podstawowej pragmatyki życiowej, wiedza proceduralna w zakresie owej pragmatyki, wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia, relatywizm wartości i tolerancja odnoszące się do uznania indywidualnych i kulturowych różnic, świadomość braku pewności i ra-

⁴⁶ L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice B. Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 84.

⁴⁷ G. Pineau, *Czas i edukacja permanentna*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 39.

⁴⁸ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

dzenia sobie z nim dotycząca wiedzy o ludzkich ograniczeniach w zakresie przetwarzania informacji⁴⁹. Oczywiście jest też to, że nie da się postawić znaku równości między wiedzą i mądrością. Mądrość przekracza i ogarnia wiedzę.

Edukacja w kierunku mądrości to rozróżnienie jakości edukacji od poziomu edukacji, rozróżnienie między *być* wykształconym a *mieć* wykształcenie⁵⁰.

Z drugiej strony, mając na uwadze pojęcie szoku cywilizacyjnego, należy zwrócić uwagę na autentyczne problemy współczesnego świata, takie jak momentalność wiedzy, analfabetyzm funkcjonalny, analfabetyzm cywilizacyjny. Dlatego ciekawa jest nie tyle konfrontacja mądrego z głupim, ile przyjrzenie się wizerunkowi „mądro-głupiego”, czy też „głupio-mądrego”, jako przykładu wartości kulturowej humoru (karnawalizacja świata). Trzeba wypomnieć nowoczesnej kulturze europejskiej, że zapomniała o śmiechu⁵¹. Od niepamiętnych czasów humor towarzyszył człowiekowi w podtrzymywaniu kultury, dotyczył sacrum i profanum. Przybierał różne formy, miał wymiar lokalny, regionalny, globalny. Był satyryczną kreacją świata na opak i subtelną metaforą mądrości. Analiza europejskich korzeni koncepcji humoru ułatwia zrozumienie pewnych aspektów współczesnego świata. Ten kulturowy dyskurs między mądrością a głupotą człowieka jest wyzwaniem dla edukacji⁵².

Na koniec chcę zwrócić uwagę na konieczność dyskusji o potencjalności edukacji. W tej sprawie inspiracją dla mnie stały się filozoficzne tezy fizyki kwantowej. Zdaję sobie sprawę, że na własne życzenie stałam się „wygnańcem”, który wkraczając w nowy świat, rozumie, że wiedza o nim nie jest w pełni satysfakcjonująca. Jednak oddalanie się w stronę nieznanego, odchodzenie od *chez soi* (od siebie) nawet za cenę ryzyka, stwarza dystans i bliskość zarazem⁵³. Dlaczego sięgnęłam tak daleko? W edukacji, podobnie jak w fizyce, oglądanie świata jeszcze dzisiaj jest oglądaniem na dwa sposoby: newtonowski (klasyczny, mechanistyczny, odzwierciedlenia) i ponewtonowski (kwantowy, relatywistyczny, wyobraźni). W tym drugim (nowym) rozumieniu przestrzeń edukacyjna (tak jak fizyczna) nie jest tylko dana, ale ciągle (za)dana, nie tylko odkryta, ale ciągle odkrywana, jakby będąca w drodze. Przejście od fizyki klasycznej do fizyki kwantowej wyznacza moment przecięcia myślenia o dwóch różnych światach, także w edukacji. Dokonując interpretacji fundamentalnych tez fizyki kwantowej, można wskazać kierunek zmian – który moim zdaniem – przebiega od: rozdzielenia do scalenia (integracja), od racji do prawdopodobieństwa (intencja), od obiektywizmu do subiektywizmu (interpretacja), od determinizmu do indeterminizmu (imaginacja), od racjonalności do irracjonalności (intuicja).

⁴⁹ J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2005.

⁵⁰ Zob. E. Fromm, *Mieć czy być*, Poznań 1999.

⁵¹ Zob. M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, Warszawa 1982.

⁵² V. Krawczyk-Wasilewska, *Wizerunek mądro-głupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, Łódź 2008.

⁵³ Z. Bauman, dz. cyt., s. 320.

Używając języka humanistyki, przecięcie polega na przejściu od świata modernistycznego do postmodernistycznego za sprawą nazwanej przeze mnie Piątej Siły „i”, którą tworzą: integracja – intencja – interpretacja – imaginacja – intuicja. Poniżej sygnalizuję ich znaczenie dla edukacji:

- edukacja wymaga *integralnego* podejścia, gdyż odnosi się do fenomenów mających podwójną naturę: materialną i duchową/obiektywną i subiektywną;
- przestrzeń edukacyjną *intencjonalnie* tworzy sam człowiek;
- w edukacji ważnym sposobem poznawania świata jest *interpretacja* humanistyczna;
- edukacja wymaga wyobraźni, w kreatywnym przekraczaniu własnych możliwości, transformowania wizji w porządku świata możliwego i/lub pożądanego;
- w edukacji chodzi o budowanie subtelnych map świata na ścieżce *intuicyjnego* doświadczania⁵⁴.

Zakończenie

Zaprezentowane tu wyzwania dla edukacji europejskiej oczywiście nie tworzą zamkniętej listy. Poza tym każde z nich wymaga odrębnej uwagi i dyskusji. Moje rozważania sytuują się na poziomie filozoficzno-ideologicznym, ich celem jest próba wskazania drogi dla edukacji w nowej rzeczywistości kulturowej. Sądzę jednak, że na koniec trzeba zadać pytanie: czy i w jaki sposób przekłada się idee organizujące inne myślenie o edukacji na język praktyczny.

W tej sprawie bardzo ważne są działania Komisji Europejskiej, UNESCO, Organizacji Narodów Zjednoczonych, mediów, ośrodków akademickich i badawczych na całym świecie, centrów kultury, społeczności międzynarodowych i lokalnych. Ważnym problemom poświęciliśmy kolejne edycje „Europejskiego Roku” np. edukacji obywatelskiej (2005), równości szans (2007), dialogowi międzykulturowemu (2008), kreatywności i innowacji (2009), walce z ubóstwem i wykluczeniem (2010). Fundamentalne strategie UNESCO, takie jak: „Edukacja dla wszystkich” czy „Dialog międzykulturowy”, zyskały konkretny wymiar w wielu programach edukacyjnych.

Jednak odpowiadając na pytanie o działania konkretne, trzeba przede wszystkim odnieść się do perspektywy *chez soi*. Kiedy myślę o sobie, to mogę powiedzieć, że staram się je wypełniać. Jestem autorką, animatorką, czy też wykonawcą różnych projektów, przykładowo: „Dom pośród czterech żywiołów”, „Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje”, „Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel”, „Wyjdź z cienia – miej marzenia”, „Euronatu-

⁵⁴ Na temat przestrzeni potencjalności w edukacji w odróżnieniu od przestrzeni konieczności napisałam w artykule pt. *Jak fizyka kwantowa naznacza, przecina, otwiera edukację*, [w:] *Ciało, edukacja, umysł*, red. P. Błajet, Bydgoszcz 2010.

ramy – Ślepcy”, „Edukacja: wojna dwóch światów”, „Promień słońca”. Każdy z nich był budowany w myśl przedstawionych przeze mnie idei.

Edukacja europejska potrzebuje Animatorów-Prowokatorów Projektów, którzy włączając się w dzieło budowania solidarności społecznej, służą zarówno ludziom zmarginalizowanym, jak i twórczym wobec inicjatyw, otwartym na tradycje, wartości polskie, europejskie, uniwersalne. Służą zdolnościom i talentom dzieci, młodzieży, dorosłych, służą aspiracjom i szansom wobec wymogów cywilizacyjnego awansu, wobec tęsknot i nadziei na lepszy świat. Fundamentalnym wyzwaniem edukacji jest „poetyckie zamieszkiwanie w świecie, w Europie i u siebie”.

Summary

Challenges for European Education

The authoress focuses her attention on three major issues. She starts her deliberations by referring to the roots of philosophical and pedagogical ideas of Europeanism. Then, she describes contemporary Europe from the perspective: of the world (external) and Europe itself (internal) creating a perspective for further analyses. Assuming that education is a screen of culture, the authoress points out interpretative bridges aimed at portraying education holistically understood as: being in the world, in Europe, “at home”. Ultimately, she shows the challenging areas for education, which should integrate three modi of contemporary man’s existence: cosmopolitan, European, ethnic.

Monika ADAMSKA-STAROŃ

Człowiek w przestrzeni „pomiędzy” – rozważania o spotkaniu z *Innym* jako edukacyjnej sytuacji

Człowiek jest takim drzewem, które czuje w sobie
dobro i dlatego nie chce złych owoców rodzić¹

1. Spotkanie z *Innym* – uzasadnienie wyboru tematu

Zagadnienie dotyczące spotkania z *Innym* nie jest nowym w naukach humanistycznych, czy społecznych. *Innym* szczególnie zainteresowana jest antropologia, ale *Inny* jest także przedmiotem badań, rozważań, dociekań w filozofii, socjologii, pedagogice czy psychologii. W zależności od rodzaju uprawianej nauki, od przyjętej perspektywy ontologicznej, filozoficznej, metodologicznej, od przyjętego rozumienia pojęcia *Inny*, „widziane” są jego „losy” w jakiejś określonej przestrzeni: obyczajowej, ekonomicznej, edukacyjnej, artystycznej, itp., czy też w świecie w ogóle.

Bycie wśród ludzi równa się (współ)byciu z *Innym*, z drugim człowiekiem. Ludzie różnej narodowości, rasy, wyznania żyją obok siebie, pracują w tych samych placówkach, kupują w tych samych sklepach, bawią się w tych samych miejscach. Żyją blisko siebie, żyją wśród *Innych*. Bycie *Innym* dotyczy każdego człowieka. Każdy człowiek jest na swój sposób *Inny*, „jesteśmy Inni wobec Innych – ja wobec nich, oni wobec mnie”². Określenie *Inny* „można rozumieć na wiele sposobów i używać w różnych znaczeniach i kontekstach, na przykład dla rozróżnienia płci, pokoleń, narodowości, religii, itd.”³. *Inny* jest również człowiek wychowany, uczestniczący w tej samej kulturze, będący tego samego wy-

¹ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2011, s. 508.

² R. Kapuściński, *Ten Inny*, Kraków 2007, s. 43.

³ Tamże, s. 9.

znania, tej samej rasy czy narodowości. Zawsze znajdzie się takie kryterium, które będzie decydowało o inności drugiego człowieka. Najczęściej w obrębie tej samej kultury taki stan rzeczy spotyka się ze zrozumieniem, uważany jest za naturalny, natomiast w momencie zanurzenia się w przestrzeni innej kultury człowiek czuje się zagubiony, *Inny*.

Inność i odmienność stała się nie tylko faktem, codziennością, ale także źródłem nieustannego, wzajemnego poznawania się, źródłem nowej wiedzy o człowieku i o świecie. Od przebiegu i jakości tych spotkań, od stosunków z *Innymi* zależy klimat świata, w jakim żyjemy.

Spotkania z *Innym* ujawniają także problemy dotyczące między innymi porozumiewania się, dialogu kultur, tożsamości kulturowej. Kultura stała się jednocześnie czynnikiem różnicującym, jak i przestrzenią porozumienia, w której edukacji przypadła rola szczególna – odkrywanie świata *Innego*, jak i pomoc w rozwiązaniu wielu z tych problemów, których podłożem jest różnica, odmienność.

Wprowadzanie dzieci, młodzieży, w ogóle drugiego człowieka w świat *Innego* wydaje się działaniem potrzebnym, nieocenionym dla procesu uczenia się akceptacji odmienności, różnicy, różnorodności, (współ)bycia z drugim – *Innym* człowiekiem. O zasadności rozbudzania wrażliwości na różnicę, inność, poszukiwania nowych sposobów, metod współpracy przemawiają zarówno obserwacje współczesnego społeczeństwa, zwiększająca się jego różnorodność, różnorodność nas samych, ale i konflikty właśnie, które mają swoje źródło w niezrozumieniu różnicy, odmienności.

2. Człowiek

Zanim przejdę do określenia *Innego* oraz opisanie spotkania z *Innym* jako edukacyjnej sytuacji, kilka refleksji dotyczących człowieka.

Człowiek nie funkcjonuje w osamotnieniu, nie jest bezludną wyspą, otaczają go inni ludzie. Jest częścią świata, jest zespolony ze światem w jedną całość poprzez sytuacje, które zastaje i które tworzy, poprzez bycie (istnienie/egzystowanie/swoją cielesność), poprzez sposoby bycia, współ(bycia) z drugim człowiekiem – *Innym*.

Bycie człowieka w świecie nie jest zamknięte, nie jest gotowym produktem, jest dynamiczne i zmienne, indywidualne, charakteryzuje się zdolnością do „przekraczania”. Człowiek próbuje nadać swemu byciu w świecie określoną jakość. Czyni to na różne sposoby, m.in. poprzez eksplorację otaczającego świata, poprzez przekraczanie tego, co zastane, doświadczanie, przeżywanie, poprzez kontakt z drugim człowiekiem – *Innym*. W moim przekonaniu im więcej bodźców ze świata odbiera, im więcej świata odkrywa i rozumie, „przekracza”, im więcej ludzi poznaje, tym większą ma sumę doświadczeń, więcej przeżyć, a w konsekwencji bogatszą/lepszą jakość życia.

Aby poznać prawdę o człowieku, o sposobach jego bycia w świecie, trzeba poznać dramat, przez który przeszedł⁴. Być istotą dramatyczną – wyjaśnia J. Tischner – oznacza „przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i na przepływający czas”⁵. Uczestnictwo w dramacie wymaga otwarcia innego niż to, które jest właściwe świadomości intencjonalnej:

Inny człowiek staje wobec drugiego poprzez jakieś roszczenie, w którego następstwie powstaje we mnie poczucie zobowiązania. Świadomość tego, że drugi jest obecny, dopełnia się jako świadomość roszczenia – roszczenia, które zobowiązuje. Oto do moich uszu dochodzi twoje pytanie. Jest chwila ciszy, wspólnej terażniejszości. Oczekujesz na odpowiedź. Trzeba dać odpowiedź. To trzeba jest istotne. Dzięki niemu i w nim jesteś przy mnie obecny⁶.

Czas dramatyczny dzieje się między uczestnikami tego samego dramatu. Czas dramatyczny łączy *Ja* z *Ty*, oraz *Ty* z *Ja*, spójnią jest scena, na której toczy się dramat. „Czas dramatyczny nie jest [...] we mnie ani w tobie, lecz jest właśnie między nami”⁷.

3. Kim jest *Inny*?

Gdy człowiek zastanawia się nad swoim sposobem postrzegania życia innych ludzi – zarówno tych, których znamy, jak i tych z odległych zakątków – zazwyczaj szuka podstawy, płaszczyzny odniesienia. Najczęściej tą podstawą, płaszczyzną, okazuje się własna kultura.

Już jakiś czas temu E. Leach opisywał, że uniwersalne przeciwstawienie „my” – „oni” poprzedzone było opozycyjnym: „ludzie” – „nieludzie”. Różnice, które układają obie pary opozycji, bazują na identycznych zasadach: pożywienie, seks i nagość. „My” w konsekwencji różni się od „oni”, gdyż „oni” nie sporządzają posiłków w taki sam sposób jak „my”, nie dzielają konwencji dotyczących związków płci, jak „my”, i nie okrywają swych ciał w akceptowany przez „my” sposób⁸.

Zasady te i współcześnie stanowią dla określonej grupy podstawową płaszczyznę odniesienia dla określenia *Innego*. *Innym* jest ktoś, kto żywi się innym niż „my”/„ja” pokarmem, *Inny* to ktoś, kto ma inną niż „my”/„ja” orientację seksualną, *Inny* to także ktoś, kto inaczej niż „my”/„ja” ubiera się, wygląda, ale również ktoś, kto jest innego niż „my”/„ja” wyznania.

⁴ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2012, s. 7.

⁵ Tamże, s. 7.

⁶ Tamże, s. 9.

⁷ Tamże, s. 7.

⁸ W.J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 14, 15.

Innym może być więc ktoś, kto nie akceptuje tych samych co „my”/„ja” przekonań normatywno-dyrektywalnych, organizujących określone obszary ludzkiej aktywności, funkcjonujących w określonych praktykach społecznych, organizujących określoną kulturę. *Innym* będzie ktoś, kto inaczej myśli, działa, reaguje/zachowuje się.

Jednak bez względu na to, jakie człowiek przyjmie kryteria dla określenia *Innego*, kogo „zakwalifikuje” do odmiennego świata, to w moim przekonaniu ważniejszym jest to, co on z tym faktem, z tą innością, zrobi. Jaką przyjmie wobec niej postawę; jakie działania. Czy może zdecyduje się na walkę z innością/różnicą? Czy może minie ją obojętnie i pójdzie dalej? Czy też spróbuje poznać i zrozumieć? Jak odniesie się do *Innego*?

Postawa wobec *Innego* jest wynikiem (między innymi) sposobu postrzegania i uznawania różnicy, odmienności, a ten – rezultatem akceptowania określonych przekonań normatywno-dyrektywalnych funkcjonujących w praktyce danej społeczności, tym samym jest także efektem określonej edukacji – będącej przecież jedną z przestrzeni/dziedzin danej kultury.

Jeśli ktoś postrzega różnicę/odmienność jako zło konieczne, to albo próbuje ją sabotować, albo jej się aktywnie przeciwstawia. Natomiast, jeśli ktoś postrzega różnicę jako wartość, to uczyni z niej pretekst do poznania i zrozumienia *Innego*, okaże jej szacunek. Ale i szacunek wobec różnicy, wobec *Innego*, innej kultury może być różny. Może być, jak zauważa S. Fish, powierzchowny, może być głęboki, może lokować się pomiędzy tymi biegunami.

Powierzchowny respekt dla innych kultur łączy się, w rozumieniu S. Fisha, „z butikową wielokulturowością”, czyli taką, która sprowadza się do czysto „kosmetycznego” zabiegu nasycenia przestrzeni publicznej znakami identyfikowanymi jako ekspozycja kulturowego zróżnicowania na potrzeby konsumentów i obserwatorów (restauracje etniczne, festiwale „spotkań kultur” i inne tego typu imprezy – wszelkie skonwencjonalizowane flirty z innością), jest takim multi-kulturalizmem, który jest wyraźnym wyborem tylko tych opcji tradycji, które nie wchodzi w konflikt z normami kultury demokratycznej. Może przybrać najprostsza postać preferowania egzotycznej kuchni pod warunkiem, że w jej menu nie znajdują się gatunki zwierząt, których w ramach zwyczajów kulinarnych Zachodu się nie jada⁹.

Głęboki szacunek dla wszystkich kultur łączy się – zdaniem S. Fisha – z silną wielokulturowością. Każda kultura ma prawo do budowania własnej tożsamości zbiorowej, do wyznaczania własnych przekonań normatywno-dyrektywalnych czy humanizmu¹⁰.

Nie można nie zgodzić się z S. Fishem, iż obie odmiany wspierania różnorodności kulturowej nie są w stanie sprostać kryteriom przez siebie stworzonym.

⁹ W.J. Burszta, *Wielokulturowość – nowy globalny folklorizm*, [w:] *Kiczosfery współczesności*, red. W.J. Burszta, E.A. Sekuła, Warszawa 2008, s. 57 i nn.

¹⁰ Tamże.

Multikulturalizm butikowy nie traktuje różnicy zbyt poważnie, ponieważ jej znaki w postaci dziwacznych strojów, muzyki, odmiennych zwyczajów i manier żywieniowych są dla jego zwolenników kwestią stylów życia, które mają być „kolorowe” i frapujące, ale tylko do tego stopnia, aby nie kłóciły się z ogólnoludzką racjonalnością i normami godnego, dobrego życia.

Multikulturalizm mocny, traktując różnice maksymalnie serio, uważając ją za ogólną zasadę, nie jest w stanie traktować żadnej konkretnej różnicy analogicznie, a więc równie serio. Nie może pozwolić, aby stworzyły one swoistą „konfederację różnicy” w postaci programu politycznego, jako że prowadzi to w oczywisty sposób do zniesienia różnicy! W rezultacie zwolennicy koncentrują się na podkreślaniu różnicy kultur, która jest imperatywem dla konkretnych kultur, nawet jeśli ona koliduje z wolnością (także do wyrażania różnicy) innych kultur¹¹.

R. Kapuściński postawę wobec innego, wobec różnicy, odmienności, tłumaczy jako efekt współpracy dwóch istot, jakie zamieszkują każdego człowieka. Człowiek

jest dwoistością, którą często trudno rozdzielić, z czego zresztą nie zawsze zdajemy sobie sprawę. Jedna z tych istot to człowiek jak każdy z nas; ma swoje radości i smutki, swoje dobre i złe dni, cieszy się z sukcesów, nie lubi być głodny, nie lubi, kiedy jest mu zimno, odczuwa ból jako cierpienie i nieszczęście, odczuwa pomyślność jako satysfakcję i spełnienie. Druga istota, nakładająca się i spleciona z pierwszą, to człowiek jako nosiciel kultury, wierzeń i przekonań. Żadna z tych istot nie występuje w stanie czystym i wyizolowanym, obie współżyją ze sobą, wzajemnie na siebie oddziałując. [...] ta istniejąca w każdym z nas relacja między człowiekiem – jednostką, indywidualnością i osobowością, a człowiekiem – nosicielem kultury, nie jest w nim samym nieruchoma, sztywna, statyczna, dana raz na zawsze, ale przeciwnie – cechuje ją dynamika, ruchliwość, zmienność, różnice napięcia, w zależności od kontekstu zewnętrznego, wymogów chwili bieżącej, oczekiwań otoczenia, a nawet – naszego własnego nastroju i wieku. Dlatego nigdy nie wiemy, kogo spotkamy [...]. A co dopiero, kiedy zetkniemy się z kimś, kogo pierwszy raz widzimy na oczy. Toteż każde spotkanie z Innym jest zagadką, jest niewiadomą, jest – powiem więcej – tajemnicą¹².

Jednak bez względu na to, jaką postać przyoblecze Tajemnica, to i tak jej wydźwięk będzie miał charakter mniej lub bardziej edukacyjny.

4. Spotkanie z *Innym* jako edukacyjna sytuacja

Wskazanie na spotkanie z *Innym* jako edukacyjną sytuację wymaga przedstawienia przynajmniej w zarysie rozumienia pojęcia edukacja.

Edukacja jest społeczno-kulturowym tworem, syntezą wielu procesów makro- i mikrospołecznych. Kierunek i swoją jakość „zawdzięcza” społeczno-kulturowym ramom. Edukacja jest również współautorem społeczno-kulturowego porządku. Jako praktyka społeczna oddziałuje na drugiego człowieka, może

¹¹ Tamże.

¹² R. Kapuściński, dz. cyt., s. 11.

z jednej strony służyć konserwacji społecznego *status quo*, blokować i utrudniać zmiany, z drugiej – może być akceleratorem społecznych zmian¹³, sokratycznie zorientowanym animatorem – inspirującym do poznawania i rozumienia świata, samego siebie, *Innego*, do samodzielnego myślenia, twórczego działania¹⁴.

Edukację rozumiem jako prowadzenie edukowanego w kognitywnej, psychicznej i duchowej podróży, zachęcanie go do zdobywania wiedzy o świecie i o sobie, do odkrywania, doświadczania, rozumienia różnorodności świata, samego siebie, *Innego*. W konsekwencji takiego myślenia edukować oznacza rozwinąć przed edukowanym horyzont, na którym pojawią się idee, wiedza, wartości, zjawiska, zdarzenia, działania, które będą budziły dalszą ciekawość i chęć poznawania świata, innych kultur, innych ludzi, poszukiwania samego siebie. Edukować to również świadomie budować nastrój, oddziaływać, zachęcać edukowanego do samodzielności w myśleniu, w dokonywaniu różnego rodzaju wyborów, w tym wyboru własnej drogi życiowej, „znaczących”, na jakich będzie on budował swoje bycie, swój sposób bycia, (współ)bycia z drugim człowiekiem. Edukować to także rozbudzać wrażliwość na drugiego człowieka, zachęcać go do poszukiwania podobieństw i dążenia do rozumienia różnic, to uczenie otwartości i umiejętności dialogu. Edukacyjne jest zatem to, co rozbudza poznawczo, psychicznie i duchowo, uwrażliwia na różnorodność świata, *Inność* drugiego człowieka inspiruje do poznawczego ryzyka, twórczej aktywności, samodzielności w myśleniu i działaniu, rozwija osobę wewnątrz-, a nie zewnątrzsterowną¹⁵.

Spotkanie z *Innym* może rozbudzać zarówno poznawczo, psychicznie, jak i duchowo, może rozbudzać wrażliwość na drugiego człowieka, inspirować do samodzielnego myślenia, poznawania świata, samego siebie, *Innego*. Spotkanie z *Innym* nie jest niczym prostym i automatycznym, mechanicznym, ale zakłada wolę i wysiłek, który nie każdy i nie zawsze gotowy jest podjąć. Do spotkania z *Innym* trzeba być wewnętrznie przygotowanym. Powinno być ono przeciwieństwem codziennego mijania się w tłumie¹⁶.

Zatrzymaj się – zda się mówić do spieszącego w rozpędzie tłumy człowieka. Zatrzymaj się. Oto obok ciebie jest inny człowiek. Spotkaj się z nim. Spotkanie takie jest największym przeżyciem. Najważniejszym doświadczeniem. Spójrz na twarz tego innego, którą on ci oferuje. Poprzez tę twarz przekazuje ci siebie¹⁷.

Treścią spotkania powinien być dialog. Celem dialogu jest przecież wzajemne zrozumienie, natomiast celem zrozumienia – wzajemne zbliżenie, a rozumie-

¹³ Zob. T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 366.

¹⁴ Zob. M. Adamska-Staroń, *O edukacyjnym potencjale X Muzy*, [w:] *Relatywizowanie w edukacji. Wybrane ujęcia*, red. L. Preuss-Kuchta, E. Murawska, Toruń 2012, s. 124–125.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Zob. R. Kapuściński, dz. cyt., s. 58.

¹⁷ Tamże, s. 28.

nie i zbliżenie osiąga się na drodze poznania. Przedwstępny warunkiem tego wydarzenia jest wola poznania, chęć zwrócenia się ku *Innemu*, wyjście mu na przeciw. Praktyka pokazuje jednak, że nie zawsze jest to łatwe zadanie¹⁸. „Doświadczenie ludzkie dowodzi, że w pierwszym momencie, w pierwszym odruchu człowiek reaguje na *Innego* z rezerwą, powściągliwie, nieufnie czy wręcz niechętnie, a nawet wrogo”¹⁹. To dialog właśnie, dążenie do wspólnoty, ale i spór – budują świadomość *Ja* jako istoty samoistnej, różnej od *Ty*, od drugiego. Człowiek/*Ja* wie, że jest, ponieważ wie, że jest *Ty*/drugi.

Spotkanie z *Innym*, bazujące na dialogu, zaprasza w świat drugiego człowieka i pomaga w jego zrozumieniu, pomaga również w odkrywaniu samego siebie, sposobów bycia w świecie, sposobów (współ)bycia z drugim człowiekiem, w odkrywaniu, poznawaniu i doświadczeniu różnorodności świata, w odkrywaniu nowych horyzontów, rozwiązań, możliwości, ale i ograniczeń, może oświecać do twórczej aktywności, zachęcać do poznawczej przygody, pomagać w poszukiwaniu własnej Narracji. Spotkanie z *Innym* sprzyja zdobywaniu nowej wiedzy, poznawaniu nowych wartości, odkrywaniu innych sposobów pojmowania świata, bycia w świecie. Edukacyjne walory spotkania z *Innym* wpisują się w następujące przestrzenie ludzkiej aktywności²⁰:

- spotkać się z *Innym*, aby wiedzieć. Spotkanie z *Innym* sprzyja zdobywaniu różnych informacji, obdarowuje odbiorcę wiedzą o drugim człowieku i jego świecie, o środowisku, w którym funkcjonuje, o kulturze, w której uczestniczy, o sposobach (współ)bycia w świecie, odsłania jakąś tajemnicę człowieka w relacji do drugiego, ale i do samego siebie, do rzeczywistości, w której egzystuje, jest zaproszeniem do wejścia w świat wyobraźni własnej, ale także *Innego*, próbą jego poznania i zrozumienia;
- spotkać się z *Innym*, aby działać. Spotkanie z *Innym* jest źródłem wiedzy, która może stać się impulsem do samodzielnego myślenia i działania, może okazać się twórczym wyzwaniem, inspiracją do własnej aktywności – realizowania własnej drogi życiowej, rozpoznania własnych pasji, potencjału czy uzdolnień;
- spotkać się z *Innym*, aby żyć z drugim człowiekiem. Człowiek jest istotą społeczną, nie partycypuje w osamotnieniu, lecz w społecznej i kulturowej przestrzeni. Spotkanie z *Innym* może obudzić w człowieku chęć dążenia do wspólnoty i duchowego bycia z drugim człowiekiem, może rozbudzić w nim wrażliwość na różnice społeczne i kulturowe, na drugiego człowieka, inną istotę, rozwija empatię, ukazuje różne stany emocjonalne;

¹⁸ Zob. J. Tischner, dz. cyt.

¹⁹ R. Kapuściński, dz. cyt., s. 59.

²⁰ M. Adamska-Staroń, *Edukacja – Inspiracja – Tworzenie*, [w:] *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wspieranie*, red. K.J. Szmidt, W. Ligęza, Kraków 2009; tejsze, *O edukacyjnym potencjale X Muzy*.

- spotkać się z *Innym*, aby być. Spotkanie z *Innym* może spowodować namysł nad światem drugiego człowieka, innej kultury, ale i wywołać refleksje nad samym sobą, nad swoją życiową drogą, może dodać odwagi do zrealizowania osobistych planów, zamierzeń czy pragnień. Włączanie tego, co „nowe”, nie zawsze przebiega w sposób „bezawaryjny”. Nie zawsze przecież przejście z przestrzeni własnej kultury do kultury innej może przynieść pożądane efekty. Proces ten może być zakłócany przez utrwalone wcześniej schematy widzenia świata, *Innego* i samego siebie. Niewłaściwe bądź niepełne przygotowanie człowieka, społeczności, może objawiać się lękiem, strachem przed innością, obcością. Jednak wola poznania, chęć zwrócenia się ku *Innemu*, innej kulturze, ułatwiają ich rozbitcie, sprawiają, że człowiek chce spojrzeć na siebie z perspektywy drugiego człowieka, a na własną kulturę innymi oczyma, łączyć własne *Ja* z *Ty* oraz z grupowym *My*. Takie spotkanie może być wydarzeniem zmieniającym dotychczasowe przekonania, poglądy i wartości, wydarzeniem pozwalającym na przemianę, przekraczaniem samego siebie i zastanych sytuacji, wydarzeniem, które powoduje, że poznawanie siebie, *Innego*, świata, daje człowiekowi radość;
- spotkanie poprzez sztukę. Sztukę, która jest zapisem ludzkiej świadomości, wrażliwości, wyobraźni, wiedzy, można potraktować jako pretekst do działań edukacyjnych, mających na celu odkrywanie świata *Innego*, innych kultur – obyczajów, religii, sztuki, prawa, moralności, etyki, sposobów komunikowania się, i innych przestrzeni zarówno symbolicznych, jak i materialnych (techniczno-użytkowych), jako wstęp oraz przygotowanie do spotkania z *Innym*. Edukowanie przez sztukę jest czymś więcej niż tradycyjne uczenie o *Innym*, o innych kulturach. To więcej niż szkolna wiedza, dotycząca tego, kim jest *Inny*. Jest to takie edukacyjne wydarzenie, które oddziałuje na postawę wobec *Innego*, które sprzyja kształtowaniu umiejętności kontaktu z innymi, które wprowadza w sferę „pomiędzy”²¹.

Na zakończenie

Jakość spotkania z *Innym* jest efektem akceptowania określonych przekonań, rezultatem wyboru określonej drogi życiowej, sposobu bycia człowieka, sposobu jego rozumienia. Spotkanie „dzieje się” nie tylko w dialogu interpersonalnym (odniesieniu się do *Innego*), ale i intrapersonalnym (refleksyjnym zwróceniu się ku sobie), pomiędzy *Ja* – *Inny*, jak i pomiędzy bytem w sobie i bytem dla siebie. W tej przestrzeni „pomiędzy” człowiek poszukuje samego siebie, *Innego*, „bliżkości, dotyku i pieszczoty”²². Ta szczególna podróż „pomiędzy” może pomóc

²¹ Tamże.

²² M. Kruszelnicki, *Inspiracje Heideggerowskie we współczesnym antyhumanizmie*, „Forum Oświatowe”, numer specjalny, Warszawa – Wrocław 2008, s. 61.

w rozjaśnianiu tajemnicy istnienia człowieka. Przekroczenie własnego kręgu pozwala na dotknięcie egzystencjalnej istoty, na uczestniczenie w byciu *Innych*. Temu przekraczaniu właśnie sprzyja wydarzające się spotkanie z *Innym*.

Summary

Human “in Between” Space – Reflections about the Meeting with the Other as the Educational Situation

The otherness and difference became not only a fact of everyday life, but also a source of continuous, of mutual understanding, a source of of new knowledge about man and the world. From the course and the quality of the meetings with the Other, the attitudes towards the Other depends the atmosphere of the world in which we live. Entering man to the world of Other seems to be the action needed, invaluable for learning the acceptance of diversity, difference, otherness. About the merits of fostering sensitivity to difference, otherness, the search for new ways of working with other people showing both observations of modern society, increasing its diversity, the diversity of ourselves, but just conflicts that have their origin in a misunderstanding of the difference, otherness.

Edyta WIDAWSKA

Kształcenie osób z niepełnosprawnością w świetle zasady równego traktowania a przestrzeń Internetu

Używając komputera, możemy obecnie odpowiadać na różne potrzeby społeczne z tą samą architektoniczną pewnością, jaką wcześniej próbowaliśmy osiągnąć w budownictwie mieszkaniowym.

Marshall McLuhan

Wprowadzenie

Biorąc pod uwagę fakt, że około 15% światowej populacji to osoby z niepełnosprawnością (ok. 1,05 miliarda osób), warto aktywnie poszukiwać odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób zapewnić wszystkim jednostkom równość w realizacji przyrodzonych praw i wolności człowieka. W naszym kraju liczba osób z niepełnosprawnością wynosiła w 2011 r. około 4,7 mln¹. Pojawiające się coraz liczniej na arenie międzynarodowej, ale również wewnątrzpaństwowej, regulacje prawne dotyczące realizacji podstawowych praw i wolności człowieka, w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością, stanowią pierwszy krok ku zapewnieniu pełnego udziału tych osób w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym. Jednak samo przyjęcie rozwiązań o charakterze systemowym nie rozwiązuje problemów stojących na drodze osób z niepełnosprawnością do pełnego uczestnictwa w społecznym funkcjonowaniu. Międzynarodowa zgoda, co do wagi zagadnienia niedyskryminacji, nie zawsze przekłada się na konkretne działania na

¹ Zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 4 marca 2010 r. o narodowym spisie powszechnym ludności i mieszkań w 2011 r. udzielanie odpowiedzi na pytania dotyczące niepełnosprawności odbywało się na zasadzie dobrowolności, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_14834_PLK_HTML.htm, stan z: 7.12.2013.

poziomie instytucjonalnym. W artykule podjęta została próba spojrzenia na kwestię równego dostępu do kształcenia osób z niepełnosprawnością w naszym kraju w odniesieniu do przestrzeni Internetu.

Polska ratyfikowała 25 września 2012 r., przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) 13 grudnia 2006 r., *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)*². Konwencja ta, której stroną na koniec 2013 r. jest 140 państw świata (na 193 państwa członkowskie ONZ), jest obecnie aktem prawa międzynarodowego obejmującym w sposób najbardziej kompleksowy, w sensie przedmiotowym i podmiotowym, problematykę praw osób z niepełnosprawnością. Wśród tych praw jednym z fundamentalnych jest prawo do edukacji, kształcenia dającego możliwość skutecznego, sprawnego i wartościowego korzystania z pełni życia społecznego. Współcześnie osoba wyposażona w wiedzę, umiejętności i kompetencje, które nabywa w drodze edukacji instytucjonalnej, może – korzystając między innymi z nich – efektywnie poszukiwać pracy, uczestniczyć w życiu politycznym, społecznym i kulturalnym czy też bronić własnych interesów.

Dzięki równemu dostępowi do edukacji na wszystkich poziomach kształcenia osoby z niepełnosprawnością mogą realizować swoją potrzebę rozwoju oraz mają możliwość posiąść wiedzę i umiejętności niezbędne do sprawnego funkcjonowania w społecznej przestrzeni. Co ważne, daje to osobom z niepełnosprawnością możliwość uczestniczenia w społecznym życiu, zapobiegając procesowi marginalizacji, a co za tym idzie – wykluczenia ich ze społecznego funkcjonowania.

1. Dostępnym być to wcale nie wada

Internet może stanowić przestrzeń, w której osoby wyposażone w wiedzę i umiejętności – potrzebne do poruszania się w niej – będą mogły na zasadzie równego dostępu korzystać z dobrodziejstw tego medium. Dla osób z niepełnosprawnością może to być miejsce, w którym doświadczają włączenia lub wykluczenia. Zależy to w dużej mierze od twórców witryn internetowych, którzy budując przestrzeń wirtualną, przygotowują ją dla wszystkich lub tylko dla wybranych. „Tożsamość grupowa zawsze jest wykluczająca, bowiem to, jak formy związków ludzkich są postrzegane, zależy od tego, jak ich uczestnicy (*participants*) widzą osoby, które do tych związków nie należą (*outsiders*). Każda próba stworzenia nowych form związków ludzkich na bardziej spontanicznych i «inkluzywnych» podstawach spotyka się zatem z wieloma problemami”³. Problemy

² *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* (Dz.U. 25.10.2012, poz. 1169).

³ J. Slevin, *Internet i formy związków ludzkich*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 602.

te wynikać mogą na przykład z niewiedzy samych twórców na temat możliwości, jakie mają przy opracowywaniu stron internetowych. Przy niewielkim nakładzie sił i środków internetowe zasoby mogą stać się dostępne dla wszystkich uczestników sieci. Warto więc, tworząc strony www, budować je w oparciu o regułę dostępności dla wszystkich potencjalnych użytkowników.

Korzystanie z Internetu daje osobom z niepełnosprawnością możliwość kontaktu z innymi użytkownikami sieci, dostępu do aktualnych informacji z kraju i ze świata, wykonywania pracy, edukacji, a bywa nawet, że Internet staje się medium, które pozwala odnaleźć sens swojego istnienia. Przykładem może być tutaj sytuacja Janusza Świtaja, który na swojej stronie internetowej przedstawia się jako Internetowy Analityk Rynku Osób Niepełnosprawnych. Świtaj w wieku 18 lat uległ wypadkowi komunikacyjnemu, w wyniku którego nastąpiło porażenie czterokończynowe i niewydolność oddechowa. Jego sytuację poznaliśmy, gdy w 2007 r. (po 14 latach od wypadku) wystąpił do sądu o zgodę na eutanazję. Od tego czasu wiele się zmieniło w życiu Janusza Świtaja, otrzymał pracę, którą wykonuje przez Internet w Fundacji „Mimo Wszystko” prowadzonej przez Annę Dymną⁴, uczy się, założył swoją stronę internetową, napisał książkę. Internet stał się dla niego przestrzenią pełnego, sprawnego funkcjonowania⁵. Zapewnienie pełnej dostępności treści zawartych na stronach www stanowić zatem powinno współcześnie cel działań wszystkich osób odpowiadających za ich tworzenie. „Na całym świecie – pisze Manuel Castells – sieci komputerowe zaczynają wpływać na organizację ważnych przedsięwzięć o wymiarze ekonomicznym, społecznym, politycznym i kulturowym. Odsunięcie od sieci jest w istocie najskuteczniejszą formą wykluczenia w naszej gospodarce i kulturze”⁶. Zatem, by w pełni realizować zasadę równego traktowania, by zapobiegać wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością, musimy zadbać o pełną dostępność Internetu dla wszystkich.

Dostępność serwisów internetowych tworzonych przez szkoły jest szczególnie ważna w odniesieniu do realizacji prawa do nauki dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. To właśnie dzięki dostępnym dla wszystkich użytkowników Internetu stronom www uczeń, czy też kandydat na ucznia, może uzyskać informacje na temat profilu szkoły, jej statutu i regulaminu, oferty edukacyjnej, kół zainteresowań działających w szkole, kadry dydaktycznej i wszystkich tych danych, które są niezbędne do sprawnego funkcjonowania w roli ucznia. Również dla opiekunów prawnych dziecka możliwość zapoznania się z ofertą edukacyjną placówek znajdujących się w pobliżu miejsca zamieszkania jest ważnym elementem, na podstawie którego dokonywany jest wybór szkoły. Dostępność (*accessibility*) jest tutaj rozumiana jako cecha budowy strony www umożliwia-

⁴ <http://www.mimowszystko.org/>, stan z: 9.12.2013.

⁵ <http://www.switaj.eu/news.php>, stan z: 9.12.2013.

⁶ M. Castells, *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003, s. 13.

jąca wszystkim (czyli również osobom z niepełnosprawnością) samodzielne, pełne, bezpieczne i efektywne korzystanie z serwisu internetowego. Samodzielność można scharakteryzować jako możliwość korzystania z Internetu przez użytkownika bez wsparcia ze strony innych osób. Pełna dostępność oznacza, iż każda usługa, informacja czy też oferta może być odczytana i wykorzystana przez wszystkich użytkowników sieci bez względu na stopień ich sprawności, przy zastosowaniu powszechnie funkcjonujących technologii. Bezpieczeństwo odnosi się do stosowania alternatywnych rozwiązań, które są równie niezagrażające, jak te podstawowe. Efektywny dostęp to porównywalność rezultatu korzystania ze stron www przez osoby z niepełnosprawnością i w pełni sprawne w odniesieniu do czasu, jaki temu poświęcamy, nakładów pracy i wydatków finansowych⁷.

Jak wygląda w praktyce dostępność stron internetowych placówek oświatowych w Polsce? Na stronie Centrum Informatycznego Edukacji znajduje się wykaz placówek oświatowych z umieszczonymi danymi identyfikacyjnymi szkół, podane są również adresy internetowe tych instytucji⁸. Omawiane w artykule dane pochodzą z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) i dotyczą stanu z 30 września 2013 r. Umieszczone poniżej przykłady, obrazujące zrzuty ekranu ze stron www szkół, są opracowane w oparciu o losowo wybrane adresy internetowe, które umieszczone są w SIO w spisie dotyczącym szkół podstawowych.



Zrzut ekranu 1. Strona www Szkoły Podstawowej Specjalnej w Strzelnie

Źródło: soswstrzelno.prv.pl

⁷ Zob. J. Zadrozny, *Dostępne WWW*, Kraków 2008, s. 5–8.

⁸ <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/sio-wykaz-szkol-i-placowek/27-wykaz-wg-typow.html>, stan z: 15.12.2013.

Swoje adresy internetowe podaje około 50% przedszkoli, szkół i placówek edukacyjnych. Przy czym im wyższy poziom kształcenia, tym więcej odnośników do stron internetowych znajduje się w wykazie. Warto zwrócić uwagę na fakt, że nie wszystkie odnośniki do stron www stanowią właściwe przekierowanie na stronę instytucji edukacyjnej. Są tam również odnośniki do zbiorczych stron internetowych organów prowadzących daną placówkę i/lub wizytówki niezawierające żadnych informacji (zrzut ekranu 1). W wykazie możemy też odnaleźć odnośniki do stron nieaktywnych i/lub nieistniejących (np. www.bolko5republika.pl – adres Publicznej Szkoły Podstawowej nr 5 w Strzelinie; <http://www.spwarta.xt.pl/> – adres Szkoły Podstawowej im. Władysława Stanisława Reymonta w Raciborowicach; sp10ino.pl – adres Szkoły Podstawowej nr 10 im. Jana Kasprowicza w Inowrocławiu).

Adres internetowy podany w SIO dla Szkoły Podstawowej Specjalnej w Strzelinie prowadzi na stronę, na której brak jakichkolwiek informacji związanych z tą szkołą. Co więcej, po chwili użytkownik zostaje automatycznie przeniesiony na stronę <http://www.sosw-strzelno.cba.pl/>, na której znajduje się aktywny link do strony zajmującej się hostingiem.

Obok stron takich jak ta zaprezentowana powyżej, mamy również do czynienia z przykładami dobrych praktyk. Można w tym przypadku wskazać na stronę www Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Lublińcu.

SOS LUBLINIEC OŚRODEK SZKOLNO-WYCHOWAWCZY

Kontakt Rekrutacja

Aktualności
Dyrekcja
Dokumentacja
Dla Rodziców
Galeria
Prasa o nas
Terapia
Biblioteka
Publikacje
Ciekawe linki
Ogłoszenia

Jesteśmy z Wami od 1935 roku

Serdecznie witamy na stronie domowej naszego Ośrodka. Mamy nadzieję, że przeglądanie tych stron będzie przyjemnością dla Państwa i pomoże w zaplanowaniu kształcenia swoich dzieci.

Dyrekcja, Nauczyciele, Wychowawcy i Pracownicy

DLACZEGO WARTO NAS ODWIEDZIĆ?

- * wykwalifikowana kadra nauczycieli i wychowawców dba o wysoką jakość nauczania i odpowiednią organizację sytuacji wychowawczych,
- * mało liczne klasy umożliwiają indywidualne podejście do każdego ucznia,
- * rodzinna atmosfera daje poczucie bezpieczeństwa,
- * uczniowie rozwijają swoje pasje w kołach zainteresowań,
- * uczniowie uczestnicząc w konkursach przedmiotowych, sportowych i artystycznych mają ułatwione kontakty z młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie w całym kraju,
- * Ośrodek realizuje programy Sokrates Comenius umożliwiające uczniom wyjazdy zagraniczne,
- * położenie Ośrodka w pięknej zielonej okolicy, w pobliżu lasu, pozwala uczniom odpocząć od miejskiego zgiełku i hałasu.

Grupy Wychowawcze

WZROK WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECI

PRACOWNIA MAJĄCOWA I EMOCJONALNEGO

Muzykoterapia

WYKONAWCZYSTWA NAUCZCIELSKICH I WYCHOWAWCZYCH (DZIECI I OSOBY) LUBLINEC

Zrzut ekranu 2. Strona www Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Lublińcu

Źródło: <http://lubliniec.idn.org.pl/zosienka/index.html>

Na stronie tej umieszczone są odnośniki do stron szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych funkcjonujących w ramach Ośrodka. Można również na niej odnaleźć informacje przeznaczone dla rodziców uczniów, czy też informacje o możliwości skorzystania ze wsparcia terapeutycznego. Zebranie tych wszystkich informacji na jednej stronie www z podlinkowaniem stron szczegółowo odnoszących się do poszczególnych poziomów kształcenia zdaje się być dobrym rozwiązaniem. Daje ono możliwość otrzymania informacji w sposób całościowy zarówno uczniom, jak i ich opiekunom.

Jak już zostało wspomniane, nie wszystkie placówki oświatowe podają w SIO swój adres strony www. W świetle ustawowego wymogu prowadzenia przez podmioty budżetowe, w tym także przedszkola i szkoły, Biuletynu Informacji Publicznej (BIP) jest to sytuacja co najmniej zastanawiająca⁹. Prowadzenie strony BIP może być realizowane w różny sposób. Wracając jeszcze raz do przykładu strony www Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Lublińcu, widzimy, że na stronie umieszczony jest link z logo BIP.

The screenshot shows the homepage of the Biuletyn Informacji Publicznej (BIP) for the Starostwo Powiatowe w Lublińcu. At the top, there are options for display mode (normalny, kontrastowa) and text size. The main header includes the BIP logo and the name of the office. Below the header is a navigation menu with links like 'kontakt | strona główna', 'Mapa serwisu', 'Rejestr zmian', and 'Rejestr spraw'. A search bar is present with the text 'Wyszukiwanie zaawansowane' and a visitor count of 5100755. The main content area features a 'Spis podmiotów' section with a list of documents. The table below shows the following data:

Data utworz.	Symbol	Tytuł dokumentu
19.01.2004		Informacje podstawowe i dane teleadresowe SOSW dla Niesłyszących i Słabosłyszących w Lublińcu.
19.01.2004		Logo SOSW dla Niesłyszących i Słabosłyszących w Lublińcu.

At the bottom of the page, there are links for 'Administracja serwisu', 'Redakcja', 'Informacje niedostępne w biuletynie', 'Instrukcja użytkownika biuletynu', and 'Polityka Cookies'.

Zrzut ekranu 3. Strona www BIP Starostwa Powiatowego w Lublińcu

Źródło: <http://www.lubliniec.starostwo.bip.info.pl/index.php?idmp=29&r=0>

Link ten prowadzi na stronę organu prowadzącego placówkę – Starostwa Powiatowego w Lublińcu, który to realizuje wymóg prowadzenia strony podmiotowej BIP. Rozwiązanie to ma jednak swoje ograniczenia. Dostęp do aktualizacji strony mają zwykle jedynie pracownicy urzędu miasta, powiatu czy gminy. Uniemożliwia to bieżącą aktualizację informacji zawartych na stronie

⁹ Zob. *Ustawa z dnia 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej* (Dz.U. 2001, nr 112, poz. 1198); także *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji z dnia 18 stycznia 2007 r. w sprawie Biuletynu Informacji Publicznej* (Dz.U. 2007, nr 10, poz. 68).

BIP. Informacje na stronach tworzonych przez organy prowadzące są też często ograniczone, przyjmując postać plików do pobrania z danymi teleadresowymi placówki i statutem szkoły.

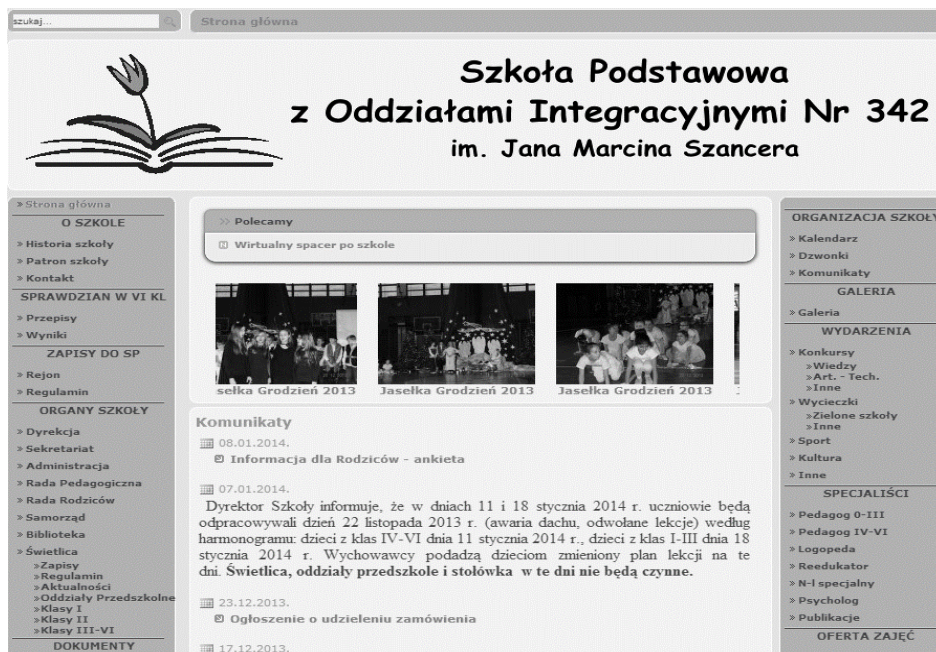
Innym rozwiązaniem może być zbudowanie strony internetowej szkoły, która jednocześnie spełniałaby wymogi formalne stawiane stronom Biuletynu Informacji Publicznej oraz była stroną tworzoną przez i dla społeczności szkolnej. Przykładem próby przyjęcia takiej formuły może być strona szkoły podstawowej w Rosochatej.

The screenshot shows the website of the Primary School in Rosochata. At the top left is the BIP logo. The school's name is "Szkoła Podstawowa im. Władysława Stanisława Reymonta w Rosochatej". Contact information includes the address "59-216 Kunice, Rosochata 65", phone number "(76) 857-53-46", and the website "Adres strony www podmiotu". The page features a search bar, a "Statystyka odwiedzin: 3572" counter, and a list of subjects under the heading "Menu przedmiotowe". The subjects listed are: Dane o szkole, Dane adresowe, Status prawny, Organizacja, Przedmiot, działalności i kompetencje, Organa szkoły, Małatek, Kancelaria, Dokumenty i archiwa, Akty prawne, Prawo wewnątrzszkolne, and Regulaminy. There is also a section for "Ostatnie aktualizacje" with the title "odziałowa Rada Rodziców" and a date of "2012-12-31". The footer contains links for "Oświadczenie o dostępności", "Instrukcja korzystania z BIP", "Redakcja", "Kontakt", and "Mapa strony".

Zrzut ekranu 4. Strona www Szkoły Podstawowej im. W.S. Reymonta w Rosochatej

Źródło: www.sprosochata.szkolnastrona.pl/bip

Na stronie umieszczone są informacje dotyczące funkcjonowania placówki, ale sam wygląd jest zdecydowanie odmienny od stron, które nie są jednocześnie stronami BIP (patrz zrzut ekranu 5). I choć podstawową zasadą realizacji dostępności serwisów internetowych jest ich użyteczność, może warto pójść w stronę połączenia funkcjonalności, wymogów formalnych zawartych w rozporządzeniu w sprawie Biuletynu Informacji Publicznej oraz atrakcyjności wizualnej strony. Pamięając jednocześnie, że interesujący wygląd winien być podporządkowany normie dostępności, a nie odwrotnie.



Zrzut ekranu 5. Strona www Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi Nr 342 w Warszawie

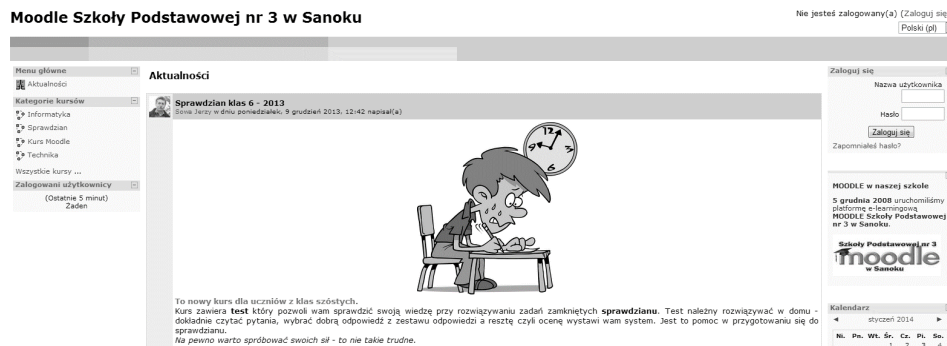
Źródło: <http://www.sp342.waw.pl/>

Na stronach internetowych szkół użytkownicy Internetu mogą odnaleźć różne informacje ważne dla nich z punktu widzenia realizacji prawa do nauki i prawa do informacji. Obok nich znajdują się również zbędne z tego punktu widzenia dane, które jedynie zajmują miejsce na stronie głównej portalu i nie wnoszą żadnej istotnej wiedzy w przestrzeń użytkownika, patrząc z perspektywy osoby odwiedzającej placówkę edukacyjną, a właściwie jest internetowe „przedłużenie”. Na stronach głównych serwisów placówek edukacyjnych możemy uzyskać informacje między innymi o tym: ile dni zostało do walentynek (<http://www.zs2.plock.org.pl/> – adres Szkoły Podstawowej nr 21 w Płocku), jaką mamy datę oraz jaka jest aktualnie pogoda w Ostrołęce (<http://sp1.ostroleka.pl/> – adres Szkoły Podstawowej w Ostrołęce), czy też czyje są dzisiaj imieniny (<http://www.psp20.kedzierzynkozle.pl/> – adres Szkoły Podstawowej nr 20 w Kędzierzynie-Koźlu). Selekcja informacji pod kątem ich przydatności dla osób korzystających z serwisów internetowych jest również ważnym aspektem rozpatrywanego pojęcia dostępności. Osoba trafiająca na stronę www instytucji edukacyjnej poszukuje na niej raczej informacji przedmiotowo związanych z daną placówką. Warto w związku z tym przestrzeń strony głównej wykorzystać w pełni zgodnie z celem/celami funkcjonowania przedszkola czy szkoły.

Innym elementem realizacji zasady równego traktowania w odniesieniu do edukacji w przestrzeni Internetu jest wykorzystywanie możliwości nauczania

zdalnego. Funkcjonuje wiele platform umożliwiających prowadzenie nauczania w systemie e-learningu, w tym platformy komercyjne oraz takie, które są udostępniane nieodpłatnie jako oprogramowanie otwarte (*open source*). Na stronie internetowej poświęconej oprogramowaniu otwartemu możemy odnaleźć kilka platform przeznaczonych do użytkowania w nauczaniu zdalnym¹⁰. Jedną z nich jest wykorzystywana również w naszym kraju platforma Moodle. Obecnie odnotowano w Polsce około 1500 stron e-learningowych opartych na tym środowisku (w roku 2011 było ich około 900)¹¹. Nieliczne z nich to strony, które zostały opracowane do użytku uczniów szkół na różnych poziomach kształcenia. W dalszej części tekstu zostaną przedstawione losowo wybrane przykłady prób zastosowania nauczania zdalnego na poziomie szkoły podstawowej, w oparciu o platformę Moodle.

E-learning może być w odniesieniu do uczniów (w tym osób z niepełnosprawnością) szeroko stosowaną formą uzupełnienia wiedzy przekazywanej w trakcie lekcji w szkole, rozszerzeniem tej wiedzy, przestrzenią, w której dużo łatwiej niż w szkole (z dominującym układem przedmiotowym) można rozwijać zainteresowania interdyscyplinarne osób uczących się. To także możliwość komunikacji z rodzicami, komunikacji między kadrą pedagogiczną i uczniami. W naszym kraju jest to jednak nadal narzędzie niecieszące się szczególną popularnością, o czym świadczyć może nie tylko niska liczba korzystających z nich placówek, ale i to, co oferują swoim uczniom twórcy istniejących stron.



Zrzut ekranu 6. Platforma e-learningowa Szkoły Podstawowej nr 3 w Sanoku

Źródło: <http://sp3.sanok.pl/moodle/>

Na stronie Szkoły Podstawowej nr 3 w Sanoku obok aktualności można odnaleźć również kursy dla uczniów. Jest ich w sumie 7 i dotyczą informatyki, samej platformy Moodle, sprawdzianu dla uczniów klas 6. oraz zajęć z techniki (na temat karty rowerowej). Platforma, jak to zostało zapowiedziane na stronie głównej, funkcjonuje od 5 grudnia 2008 r.

¹⁰ <http://php.opensourcecms.com/scripts/show.php?catid=6&category=e-Learning>, stan z: 12.12.2013.

¹¹ <http://moodle.org/sites/index.php?country=PL>, stan z: 12.12.2013.

Nieco inaczej zostało wykorzystane środowisko Moodle przez Szkołę Podstawową nr 2 w Grodzisku Mazowieckim.

The screenshot shows the Moodle interface for the 'Platforma edukacyjna Szkoły Podstawowej nr 2 im. Marii Konopnickiej w Grodzisku Mazowieckim'. The main content area is titled 'Kategorie kursów' and lists several course categories with their respective icons and descriptions:

- Zajęcia z komputerem:** "Wirtualny spec", Zabawy z LOGO, Z roku 2010/2011
- Matematyka:** Przed sprawdzianem, Liczby dodawanie i ujemne, Przed sprawdzianem, W przestrzeni
- Język angielski:** Chwila z językiem angielskim

On the right side, there is a calendar for January 2014. At the bottom, there is a search bar with the text 'Przeszukaj kursy:' and a 'Wykonaj' button.

Zrzut ekranu 7. Platforma e-learningowa Szkoły Podstawowej nr 2 w Grodzisku Mazowieckim

Źródło: <http://www.sp2grodzisk.pl/moodle/>

Widzimy tutaj również kursy przedmiotowe (zajęcia z komputerem, matematyka, język angielski), są one uzupełnione jednak przez kursy dla osób chcących rozwijać swoje zainteresowania w ramach kół pozalekcyjnych.

Ta sama platforma Moodle daje różne możliwości użytkownikowi w zależności od celu, jaki przyświeca osobom tworzącym zasoby do nauczania zdalnego. W przypadku Szkoły Podstawowej nr 32 w Rybniku mamy do czynienia z pomysłem wykorzystania tego narzędzia do wsparcia zarówno uczniów, jak i nauczycieli (umieszczony poniżej zrzut ekranu ma wygląd oryginalny, brakująca część baneru w górnej części strony nie wyświetla się).

The screenshot shows the Moodle interface for the 'Platforma edukacyjna Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 7 w Rybniku'. The main content area is titled 'Kategorie kursów' and lists several course categories with their respective icons and descriptions:

- Dla uczniów:**
 - Biblioteka szkolna:** Przygoda z komputerem, Zajęcia komputerowo-dziennikarskie, Edukacja medialna i czytelnicza
 - Zajęcia pozalekcyjne:** ABC dobrego wychowania, czyli savoir - vivre na co dzień
 - Konkursy dla uczniów**
- Materiały dla nauczycieli:**
 - Materiały dla nauczycieli przedszkola
 - Szkolenia Rady Pedagogicznej
 - Technologia informacyjna w edukacji
 - Materiały do pracy z uczniem
 - Szkolenia elearningowe dla nauczycieli (zewnętrzne)

On the left side, there is a calendar for January 2014. On the right side, there is a welcome message in Polish: 'Witamy na platformie edukacyjnej Szkoły Podstawowej nr 32 im. Alfreda Szklarskiego w Rybniku, działającej w ramach Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 7. Składają one przede wszystkim z zapoznaniu uczniów z nauczaniem indywidualnym. Platforma zawiera ponadto treści przeznaczone dla nauczycieli ZSP nr 7. Nie ma możliwości samodzielnego utworzenia konta. Konto użytkownika tworzy administrator na prośbę zainteresowanej osoby. W tym celu proszę się zgłosić do nauczyciela bibliotekarza wraz z aktualnym adresem poczty elektronicznej.'

Zrzut ekranu 8. Platforma e-learningowa Szkoły Podstawowej nr 32 w Rybniku

Źródło: <http://moodle.sp32.rybnik.pl/>

Na stronie umieszczono dwie główne kategorie kursów, w których osią podziału jest adresat (uczniowie, nauczyciele). Dla nauczycieli przeznaczone są kursy związane z aktywnością dydaktyczną. Dla uczniów kursy są potraktowane rozłącznie od zajęć przedmiotowych w szkole i dotyczą zarówno wiedzy informatycznej, jak i konkursów, w których mogą oni wziąć udział, a także np. zasad *savoir-vivre*.

Te i inne powstające na gruncie polskiej szkoły platformy e-learningowe są tworzone zapewne przez pasjonatów tego tematu. Stanowią one pierwsze kroki na drodze do umożliwienia uzupełniania wiedzy, rozwijania swoich umiejętności, kształtowania postaw w oparciu o internetowe narzędzia przez wszystkich uczniów, bez względu na ich stopień sprawności. Między innymi postawy wyrażającej się w hasle umieszczonym na stronie Moodle jednej z brytyjskich szkół podstawowych: „*School where everybody is somebody*” („Szkoła, w której każdy jest kimś”).

2. Każdy jest kimś, czyli zamiast zakończenia

Marshall McLuhan pisał w 1964 r.:

W edukacji konwencjonalnej podział programu nauczania na przedmioty jest już w tej chwili tak przestarzały, jak średniowieczne trywium i kwadrywium po zmierzchu renesansu. Każdy przedmiot, który chce się poznać dogłębnie, od razu wiąże się z innymi. Gdy chce się w klasie trzeciej lub dziewiątej nauczać arytmetyki pod kątem teorii liczb, logiki symbolicznej i historii cywilizacji, przestaje być ona jedynie zwykłym rachowaniem. Jeśli więc nasze szkolne programy nauczania nadal będą rozdrobnione i niespójne, wykształcimy obywateli niezdolnych do zrozumienia świata cybernetycznego, w jakim żyją¹².

Po upływie pół wieku od tej daty nadal prowadzimy w szkołach edukację opartą o podział przedmiotowy. Przestrzenią, w której mogą nastąpić zmiany w tym zakresie, jest niewątpliwie Internet. Korzyści, jakie może przynieść takie wykorzystanie tego medium dla uczniów, dotyczą również kwestii związanych z równą dostępnością treści dla wszystkich użytkowników sieci, bez dyskryminacji i wykluczenia.

Na Konferencji Ministerialnej Rady Europejskiej i Komisji Europejskiej, która odbyła się w Rydze 11 czerwca 2006 r., ministrowie państw członkowskich Unii Europejskiej przyjęli w deklaracji, że do 2010 r. strony internetowe organizacji użyteczności publicznej muszą być dostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością. Minęło już kilka lat od wyznaczonej daty granicznej i jak widać ze wstępnego przeglądu stron internetowych placówek oświatowych w naszym kraju, strony www albo w ogóle nie istnieją, albo nie spełniają wszystkich wymogów, by móc je określić jako strony dostępne. Zaprezentowany

¹² M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004, s. 442.

w artykule materiał może stanowić przyczynek do dalszych pogłębionych badań i szerszych analiz prezentowanego zagadnienia równego traktowania, w aspekcie wykorzystania przestrzeni Internetu w kształceniu osób z niepełnosprawnością.

Dostosowanie strony internetowej do swobodnego korzystania z niej przez wszystkich użytkowników, w tym przez osoby z niepełnosprawnością, nie wymaga dodatkowych środków finansowych. Wymaga za to wiedzy na temat tego, że po pierwsze strona musi być dostępna, po drugie istnieją opracowane standardy tworzenia stron dostępnych i wreszcie, po trzecie, że tworząc dostępne strony, działamy na rzecz równości wszystkich osób w przestrzeni Internetu. Mała zmiana może przełożyć się na np. pełne „widzenie” grafiki w serwisie internetowym placówki edukacyjnej przez osobę z uszkodzoną zdolnością widzenia, wystarczy dodać alternatywny opis do rysunku czy zdjęcia. Standardy dotyczące budowania stron internetowych zostały opracowane przez organizację World Wide Web Consortium (W3C)¹³ i w sposób szczegółowy określają, co w strukturze strony stanowi o jej dostępności. Również w serwisie inicjatywy powołanej przez W3C, jaką jest Web Accessibility Initiative (WAI)¹⁴, można znaleźć informacje na temat wprowadzania w życie, czyli praktycznego realizowania zasady równego traktowania w świecie stron www.

Liczne konferencje naukowe, szkolenia, warsztaty, kampanie społeczne prowadzone w zakresie upowszechniania wiedzy o problematyce równego traktowania są organizowane w naszym kraju. Ostatnia z takich inicjatyw została zainaugurowana na początku marca 2011 r. Jest to projekt realizowany przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji w partnerstwie z Państwowym Funduszem Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, w trakcie którego ma być przeprowadzony audyt 200 stron internetowych instytucji rządowych, samorządowych oraz organizacji pozarządowych pod kątem ich dostępności dla wszystkich użytkowników sieci. Dysponenci ocenianych stron mają uzyskać szczegółowe wskazówki od audytorów, by mogli dokonać stosownych zmian i wyeliminować błędy. Może warto pójść tym tropem i przeprowadzić w każdej z placówek oświatowych wewnętrzną ewaluację istniejących stron www, a tam, gdzie tych serwisów jeszcze nie ma, zrealizować wskazania ustawowe, by każdy człowiek bez względu na stopień swojej sprawności mógł w pełni korzystać ze swoich praw, chociaż w przestrzeni Internetu.

Coraz większy udział elementów audiowizualnych w sieci zwiększa oczywiście liczbę przedmiotów, których można z powodzeniem nauczać i studiować w tym systemie. Do programów edukacji sieciowej włącza się rozmaite kursy sztuki i muzyki. Niewykluczone, że da się tym sposobem nauczać więcej przedmiotów z zakresu medycyny niż obecnie, ale mimo wszystko wolalbym – pisze Paul Levinson – żeby operację na moim mózgu przeprowadzał neurochirurg kształcony tradycyjną metodą¹⁵.

¹³ <http://www.w3.org/>, stan z: 14.12.2013.

¹⁴ <http://www.w3.org/WAI/>, stan z: 14.12.2013.

¹⁵ P. Levinson, *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawa 2006, s. 374.

Idąc za tą refleksją amerykańskiego badacza mediów, nie chodzi o to, by Internet i e-learning zastąpiły edukację szkolną dla osób z niepełnosprawnością. Ważne, by stały się w pełni dostępne dla wszystkich, a co za tym idzie – także dla przedstawicieli tej grupy osób, medium pośredniczącym w kontakcie ze szkołą; były źródłem włączenia, a nie kolejnym obszarem wykluczenia osób z niepełnosprawnością z przestrzeni społecznej.

Summary

People with Disabilities Education in Context of the Principle of Equal Treatment and Internet Space

Considering the fact that about 15% of the world population are people with disabilities we should actively seek to answer the question how to ensure the equality of all individuals? Especially in relation to human rights and freedom, specifically the right to education. Appearing in increasing numbers are regulations governing the basic rights of people with disabilities in the international and also intranational arena. Those are the first steps on the road to ensure the full participation of these people in social, economic and cultural life.

However, the mere adoption of a systemic solution does not solve the problems standing in the way of people with disabilities to participate fully in social functioning. International consensus about the importance of issues of non-discrimination does not always translate into concrete action at an institutional level. In the following article an attempt is made to look at the issue of equal access to education for people with disabilities in our country with regard to the Internet.

Vlasta CABANOVÁ

Etnopedagogika a výchova k iným kultúram v Slovenskej Republike

Pre život v súčasnom svete sú typické dve výrazne protichodné tendencie. Jednou je globálne zjednocovanie vyvolané ekonomikou, dopravnými, mediálno-technickými prostriedkami, ako i rôznymi výhodami normalizovanej a štandardizovanej podoby spoločenského života.

Druhou, akoby reakciou na prvý trend, je protichodná tendencia prejavujúca sa zvýšeným záujmom o vlastnú kultúru, kultúrnu identitu, vedúca až k nezvyčajnému záujmu o svoj pôvod, korene, o ľudovú kultúru, folklór, zvyky, vlastné regionálne uvedomenie¹. Oba trendy majú odozvu v školskej praxi slovenských základných a stredných škôl po roku 1989. Vzhľadom nato, že prvá skupina inovácií je pomerne dobre zmapovaná a venuje sa jej v odbornej tlači pozornosť, v tomto príspevku budeme venovať pozornosť inováciám čerpajúcim z regionálnej kultúry a špecifik lokálneho prostredia. V roku 1992 tieto inovácie obsahu vzdelávania vyústili do koordinovanej spolupráce regionálnych škôl a do vzniku Asociácie regionálnych škôl zameraných na obohacovanie obsahu vzdelávania o lokálnu kultúru. V súčasnosti vzhľadom na to, že inovácie programov sú plne v kompetencii každej školy, neexistuje presný prehľad škôl, ktoré sa vo svojich školských vzdelávacích programoch zameriavajú na kurikulárne obsahy čerpajúce z celonárodnej kultúry.

Etnopedagogika. Regionálnou kultúrou sa zaoberajú viaceré vedné disciplíny z oblasti spoločenských vied. V starších i novších publikáciách, až na ojedinelé prípady, dlhé obdobie absentoval pedagogický aspekt². Zmeny v reálnej praxi v súčasnosti spätňoväzbovo podnietili vznik a rozvoj viacerých

¹ V. Cabanová, Etnopedagogické pojmy regionálnej výchovy a regionálnej školy, In Š. Švec, *Pojmové spory a ich definíčné riešenia vo výchovovede*. Stimul, Bratislava 2003, s. 55–66.

² V. Cabanová, Etnopedagogika a možnosti skúmania edukačnej reality, In *Pedagogický výskum na Slovensku v európskom kontexte*. UCM, Trnava 2004, s. 202–207.

teórií a štúdií. Ide o eklektický výber trvalých, historicky overených a spoločnosťou všeobecne prijatých hodnôt z národnej a špecifickej regionálnej kultúry. Historicky overené hodnoty označované aj pojmom tradícia kedysi preberala mladá generácia od predchádzajúcej generácie prevažne rodinnou výchovou. V súčasnosti sa kultúra cielene implementuje do obsahu a procesu formálneho vzdelávania.

Rozvoj teórií spojených s otázkami transformácie ľudovej a regionálnej kultúry do vyučovania napomohol vzniku etnopedagogiky – na Slovensku pomerne novému odboru pedagogiky zaoberajúceho sa predovšetkým: výberom hodnotných prvkov ľudovej a regionálnej povahy do obsahu vzdelania, rozsahom implementácie projektu regionálneho obsahu vzdelania v pomere k ostatnému obsahu vzdelania i princípmi najvhodnejšieho spôsobu usporiadania takéhoto obsahu do učiva osnov a učebníc, didaktických zásad rešpektujúc prirodzený detský vývoj vymedzených už Komenským ako „od známeho k neznámemu, od bližšieho k vzdialenejšiemu,“ modifikované do dnešných podmienok ako od regionálneho k národnému a až potom (k dnes tak populárnemu) multikultúrnemu.

Do pôsobnosti etnopedagogiky spadá pôsobenie regionálnej výchovy a ľudovej kultúry. Etnopedagogika ako hraničná disciplína skúma výber, rozsah a mieru využitia regionálnej lokálnej kultúry (prvkov, námetov a motívov) v edukačnom procese škôl. Chápeme ju ako oblasť pôsobenia vedného odboru modernej pedagogiky zaoberajúcej sa transformáciou prínosného obsahu špecifickej lokálnej kultúry do obsahu vzdelania v školách najmä preprimárneho, primárneho, menej sekundárneho stupňa v systéme formálneho vzdelania.

Prostredie každej školy je jedinečné. Kultúrne prostredie je zložitá a odráža podmienky konkrétnej komunity, society. Žiak nereaguje na výchovu ako na celok. Na jeho osobnosť od narodenia vplývajú viaceré významné vonkajšie činitele, a to predovšetkým:

- (a) prírodný ráz prostredia – významný faktor v rámci materiálno-kultúrneho prostredia, charakterizovaný termínmi ako členitosť a ráz krajiny, geomorfologický profil krajiny a podnebné podmienky;
 - (b) kultúrne prostredie – predstavené vo významných sociálnych, ekonomických, právnych, zdravotných a technických podmienkach života;
- kultúrne pamiatky (materiálne výtvyry spoločensky uznané ako hodnotné) – pričom pojem kultúrne pamiatky zahŕňa stavebné pamiatky, pamiatkovo cenné parky a architektonicky riešené krajinné celky, archeologické pamiatky, pamiatky maliarstva, pamiatky sochárstva, pamiatky výtvarnej výroby (umelecké remeslá), pamiatky ľudového umenia, diela reprodukčného umenia, historické pamiatky, ostatné pamiatky (slovesné, hudobné, filmové umenie a pod.)³;

³ K. Thiry, *Dejiny umenia*, SPN, Bratislava 1986, s. 232.

- ľudové umenie – predstavuje osobitnú časť tvorby národnej kultúry;
- inštitúcie – predstavujú významný zdroj regionalizmu, v prvom rade ide o pôsobenie profesionálnych inštitúcií (vzdelávacích inštitúcií, kultúrnych a osvetových a informačných zariadení) a regionálnych masmédií;
- osoby – pôsobenie rodiny, príbuzných, priateľov, vrstovníkov, známych osobností – ako sociálneho činiteľa je nezanedbateľnou súčasťou spoluvytvárania jedinečnosti danej kultúrnej oblasti; dôležitým formotvorným prvkom ovplyvňujúcim vedomie spoločenskej komunity regiónu boli a sú najmä významné osobnosti – známi ľudia z rôznych oblastí spoločenského života, ktorí majú určitý úzky vzťah k rodisku, oblasti. Tento vzťah k regiónu sa vytvára buď ako vzťah k rodisku (krajine večných návratov), alebo k regiónu ako dočasnému pôsobisku, ktoré ovplyvnilo ich tvorbu; ďalšiu skupinu tvoria ľudia, ktorí v svojej tvorbe podčiarkli rázovitosť (špecifikum) kraja, a tým túto oblasť preslávili. Vzájomné spolupôsobenie týchto faktorov sa spolupodieľa na vytváraní jedinečného prostredia každej školy. Školy inovujúce edukáciu obohatením obsahu vzdelania o regionálnu výchovu a ľudovú kultúru si za zdroj inovácií zobrali užšie lokálne prostredie – región, podľa ktorého sa neoficiálne nazývajú regionálnymi školami.

Región. Kľúčové slovo a východisko realizovaných projektov Regionálne školy svoj názov odvodili od slova región. Pojem región (lat. regio, regionis) je mnohovýznamový. Najčastejšie sa používa vo význame spravovaný kraj, no v bežnej hovorovej reči nadobúda slovo región špeciálne modifikovaný základný význam krajina, oblasť, miesto. Podstata regiónu sa však dotýka každého človeka, občana, pretože sa ním vyjadruje ľudský faktor a kultúrno-antropologický rozmer ľudskej existencie. Z uvedeného vyplýva, že svojou podstatou región je oproti celku charakterizovaný osobitou priestorovou, životnou, prirodzenou, spoločenskou, etickou, jazykovou špecifickosťou⁴. V historickom vývine sa Slovensko celé stáročia rozvíjalo ako integrálna súčasť v rámci Uhorska. Jeho etnicko-územná organizácia bola ovplyvňovaná okrem administratívnych faktorov i faktormi, ktoré mali vplyv na postupné utváranie vedomia regionálnej i etnickej príslušnosti. Na vývinovú diferencovanosť jednotlivých rázovitých oblastí – regiónov Slovenska podľa Habovštiaka⁵ pôsobili podporne tieto činitele:

1. Malá *migrácia obyvateľstva* – kultúry staroosídlencov (Slovanov) a novoosídlencov (habánov, valachov, nemeckých prisťahovalcov) tvorili uzavreté komunity.
2. *Administratívno-správne členenie územia Slovenska* – stolice v Uhorskom štáte boli samosprávnymi jednotkami s vlastnými kompetenciami, ktoré

⁴ V. Obert, *Región a regionalizmus vo vyučovaní literatúry*, Nitra 1988, s. 293.

⁵ A. Habovštiak, *Lexikálna diferenciacia slovenských nárečí vo vzťahu k župnému zriadeniu*, In *Slavistické štúdie jazykovedné*. vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 1969.

tvorili samostatné jednotky a umožňovali len malý presun obyvateľstva, čím brzdili kultúrnu výmenu a podporovali izolacionizmus jednotlivých regiónov.

3. *Náboženské vyznanie* – rôzne spoločenské skupiny sa navzájom diferencovali aj podľa vierovyznania (katolíci, evanjelici, novokrstenci)⁶.
4. *Kultúra etnických a národnostných menšín*. V Slovenskej republike žije dlhodobo trinásť oficiálne uznaných národnostných menšín. V oblastiach, v ktorých žijú, ovplyvnili nárečie, zvyklosti i ročný obradový kalendár o prvky kultúry krajín, z ktorých prišli.
5. Geomorfologický profil územia – výrazná členitosť terénu (prírodné prostredie), horské pásma a rieky tvorili prirodzené hranice jednotlivých regiónov a oblastí, zužovali možnosti komunikácie, podporovali izoláciu, a tým aj rázovitosť jednotlivých regiónov Slovenska. Tieto podmienky vplývali na vnútornú izolovanosť vývinu ľudovej kultúry⁷. V súčasnosti sú jednotlivé oblasti Slovenska rozdelené na administratívne celky – okresy.

Regionálne školy. Hoci sme dnes svedkami živej frekvencie pojmu región v politike, publicistike, ekológii, etnografii, kulturológii či sociológii, s pojmom regionálna škola sme sa do roku 1992 v našej pedagogickej literatúre nestretli. V súvislosti s pôsobením základných škôl realizujúcich projekty regionálnej výchovy a ľudovej kultúry ujalo sa viac neoficiálne označenie regionálne školy. V chápaní inovátorov regióny predstavujú geograficky, historicky, kultúrne vymedzené územia so svojimi špecifikami (typickými znakmi), ktorými sa odlišujú od ostatných krajov, oblastí, regiónov. V chápaní tvorcov projektov sa práve špecifiká, odlišnosti a osobitosti stali predmetom nového prístupu v edukácii, v učení, v skúmaní. Takéto chápanie je v protiklade s tradičným chápaním slova regionálna (-y), lebo pôvodne regionálnou označovali inštitúciu (i školu) prináležiacu alebo spravujúcu určitú oblasť. Regionálnou bola každá škola, ktorú navštevovali žiaci v mieste bydliska. Spádová oblasť pôsobnosti školy bola určená podľa administratívneho členenia úradov v mieste trvalého bydliska rodičov.

Centrálne orgány riadenia pri administratívnom vymedzení územia jednotlivých krajov a okresov nezohľadňovali historicky uznávaný región. Často škodlivými administratívnymi rozhodnutiami celky, oblasti umelo rozdeľovali alebo naopak spájali navzájom nesúrodé oblasti podľa ekonomických kritérií a záujmov.

V tomto chápaní rovnakosti sa označovali:

1. Názvy inštitúcií: regionálne poisťovne, regionálny pozemkový úrad ap.

⁶ A. Habovštiak, Lexikálna diferenciacia slovenských nárečí vo vzťahu k župnému zriadeniu, In *Slavistické štúdie jazykovedné*, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 1969.

⁷ A. Habovštiak, Lexikálna diferenciacia slovenských nárečí vo vzťahu k župnému zriadeniu, In *Slavistické štúdie jazykovedné*, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava 1969.

2. Pôsobnosť (rozsah pôsobenia) - regionálna pôsobnosť, regionálna účinnosť, regionálna platnosť rozhodnutia, preukazu, dokumentu.
3. Právna kompetencia (oprávnenie) ako spôsobilosť odborne rozhodovať v určitej oblasti.

Z uvedených dôvodov môžeme označenie regionálna škola chápať aj ako škola patriaca, prináležiaca regiónu. Takéto označenie nie je adekvátne pre inovujúce školy, lebo nevystihuje podstatu jedinečnosti školy inovujúcej, aktualizujúcej obsah vzdelania na základe originality, špecifik najbližšieho okolia, prostredia.

Regionálna výchova. Inovovaný obsah vzdelania predstavuje regionálna výchova a ľudová kultúra. Vnášanie regionálnej výchovy a ľudovej kultúry do výchovno-vzdelávacieho procesu sa uskutočňuje implementovaním. Ide o systematické dopĺňanie, začleňovanie aktuálnych regionálnych prvkov do výchovno-vzdelávacieho procesu, tvorbu nových časovo-tematických plánov.

Regionálna výchova patrí v teórii projektov rozšíreného vyučovania regionálnej výchovy a ľudovej kultúry k najčastejšie využívaným pojmom. Používa sa vo význame všestranného edukačného prístupu zahrňujúceho rôzne stránky (spoločenské, sociálne, ekonomické, historické, zemepisné, botanické) života určitej oblasti implementované do obsahu vzdelania. Cieľom regionálnej výchovy je rozvíjať záujem, zaangažovanosť a samostatnosť žiaka.

Z celospoločenského hľadiska priblížiť, vzbudzovať a trvale podporovať u žiakov záujem o svoje okolie, lokálne prostredie a rozvíjať pozitívne vzťahy so svojím sociálnym prostredím. V pôsobení regionálnej výchovy sa prejavuje:

Komplexnosť. Prednosťou regionálnej výchovy je všestranný edukačný prístup, ktorý umožňuje žiakovi bližšie spoznať život zo všetkých stránok. Napriek tomu, že viaceré prvky regionálnej výchovy sa uplatňujú vo vyučovaní určitých predmetov ako napr. vlastiveda už dlhé obdobie, celkovo v uplatňovaní a v sprístupňovaní regionálnych tém vo väčšine základných škôl na Slovensku absentuje systematickosť. Projekt regionálnej výchovy vo väčšine škôl je fragmentárny, bez presne vymedzeného obsahu, prostriedkov a cieľa pre jednotlivé vyučovacie predmety. Pritom úvodné vyučovacie hodiny každého predmetu by mal učiteľ najskôr venovať (podľa zásady postupu od vecí bližších k vzdialenejším) práve významným témam, špecifikám blízkeho okolia, ktoré deti poznajú z bezprostrednej skúsenosti.

Integrovanosť. V regionálnej výchove za najdôležitejší považujeme tento princíp. Vzájomné prelínanie a prepájanie poznatkov z rôznych vedných disciplín, čo je dôležité pre neskoršie chápanie vecí v súvislostiach a je najbližšie reálnemu životu. Hoci o potrebe integrovaného, komplexného prístupu dnes nikto nepochybuje, niektorí autori regionálnu výchovu úzko priradujú k 1. stupňu základnej školy, predovšetkým k vlastivednému vzdelávaniu. Tento stav chápeme ako vážny nedostatok.

Trvácnosť. Vzhľadom na konkrétnosť detského myslenia v období mladšieho školskom veku sa regionálnym prístupom učia o blízkom prostredí (jave, udalosti) a tieto poznatky majú trvalú hodnotu. Poznatky o javoch, udalostiach a predmetoch spojené s emocionálnym prežívaním si žiak lepšie zapamätá a možno ani nezabudne. Ďalšie významy, zmysel i nové významy tohto javu, udalosti a skutočnosti žiaci začínajú chápať až v období dospievania. Preto je dôležité opätovne sa vracieť k významným faktom a pojmom neskôr pri preberaní učiva na 2. stupni základnej školy (v období staršieho školského veku) a vytvoriť priestor na vnímanie vecí a javov v nových súvislostiach. Svojím zameraním regionálna výchova je:

- výchovou k žiackemu sebauvedomovaniu na základe poznania špecifik a jedinečnosti svojho prostredia. Zjednodušene výchovou k špecifikám. Učí sa poznávať odlišnosti svojho rodiska či kraja od ostatných krajov. Poznávaním špecifik svojho rodiska škola umožňuje a podporuje budovanie zdravého sebavedomia u žiaka, ktoré je základom neskôr formovanej a uvedomovanej hrdosti na rodisko a zdravého vlastenectva.
- základom multikultúrnej výchovy. Pochopením podstaty tvorby kultúry ako vývojovo a historicky overenej hodnoty (tradície) každého národa, sociálnej skupiny si žiak uvedomuje, že byť iný neznamena byť horší. Preto je zároveň výchovou k tolerancii a chápaniu iných kultúr. Zacharová uvádza, že „dimenzia multikultúrnej výchovy v kurikule škôl má v súčasnej realite globalizovanej spoločnosti nezastupiteľné miesto. Je prirodzenou reakciou na celosvetový integračný proces, v ktorom rezonujú, napr. otázky rozvíjania tolerantných postojov k nositeľom odlišných kultúr pri uvedomovaní si a zachovávaní vlastnej kultúrnej identity, rozvíjania schopností riešiť konflikty pokojnou cestou, pochopenia odlišných kultúr a odlišného životného štýlu, rozvíjania schopností komunikovať a spolupracovať s nositeľmi iných kultúr v bezpečnom prostredí tolerance a vzájomnej úcty“⁸.

Regionálne pôsobenie je chápané ako súhrn faktorov spolupodieľajúcich sa na vytváraní špecifickej kultúrnej klímy určitej oblasti, kraja, regiónu (župy, vojvodstva, kantonu). Regionálne pôsobenie má potenciú pôsobiť širšie, než pôsobenie ľudovej kultúry. Ľudová kultúra predstavuje len jeden prvok z celého komplexu faktorov vytvárajúcich spolu jedinečnú kultúrnu klímu danej oblasti.

Postavenie a funkcie folklóru. Školy realizujúce projekty regionálnej výchovy a ľudovej kultúry nesú vo svojom názve ľudovú kultúru, čo je duplicitné zdôraznenie významu ľudovej kultúry v týchto projektoch, lebo už vyššie uvádzame, že na vytváraní špecifickosti každej oblasti regiónu sa podieľa ľudová kultúra. Z toho vyplýva, že ľudová kultúra je súčasťou regionálnej kultúry, je súčasťou regionálnej výchovy (podieľa sa významne na vytváraní špecifickej kultúrnej klímy oblasti).

⁸ J. Zacharová, Projektové vyučovanie a multikultúrna výchova v primárnom vzdelávaní, In *Naša škola*, 2013, roč. XVI., č. 5, s. 6–13.

Pojem folklór (z angl. vedomosti ľudu) sa u nás udomácnil a je najviac používaný vo význame ľudovej kultúry patriacej do pôsobnosti trvalej, historicky overenej kultúry významovo spojenej. Z celkovej kultúry spoločnosti práve jej historicky overené časti sú trvalou hodnotou, z ktorej národ neustále čerpá vo svojej ďalšej existencii.

V súčasnosti socializačná úloha folklóru už nie je taká významná (civilizačné trendy, vplyv médií, unifikácia, kultúrne vyrovnávanie), ale v súvislosti s existenciou človeka súčasnej doby nadobudol nové významy a poslanie (napr. rastie jeho reprezentačná úloha). Tvorí bytostnú zložku kultúry ľudskej spoločnosti a v dôsledku svojej pôsobnosti sa v súčasnosti v istom zmysle emancipoval. Z hľadiska spoločenského významu je folklór:

- významným etnoidentifikačným faktorom,
- rezervoárom historicky overených estetických a etických hodnôt – prostriedkom rozvíjania prirodzenej kreativity⁹.

Pramene poznávania ľudovej kultúry národa tvoria predovšetkým jeho materiálne a duchovné produkty. Dopĺňujúcu funkciu plnia archívne dokumenty o ľudovej kultúre, autentické rozprávania a spomienky pamätníkov, ľudová a pololudová literatúra (tzv. ľudoví spisovatelia). Kultúru spoločnosti predstavujú materiálne výtvary ľudskej práce, materiálne zvyky, sociokultúrne regulatívy ľudského správania, idey, reč, sociálne inštitúcie, spôsoby správania a činností, ktoré organizujú ľudské správanie.

Kultúra spoločnosti sa transformuje v obsahu vzdelania vzdelávacích inštitúcií danej spoločnosti. Regionálna výchova a ľudová kultúra obohacujú edukáciu v oblastiach: umelecká a estetická výchova – výchova k prežívaniu hodnôt; literárna a jazyková výchova odhaľujú podstatu vývinu nárečia, tvorby slov, ľudovej slovesnosti, múdrosti ľudového rozprávačstva, ľudová umelecká tvorba; výtvarná výchova (dizajn, ornamentálna tvorba), hudobná výchova (tradičný obradový kalendár v piesňach), vokálna hudobná výchova (ľudové piesne oblasti) a inštrumentálna hudobná výchova (tradičné hudobné nástroje), tanečná výchova – kultúra pohybu a prejavu. Ako uvádza Dzuriaková v článku *Využitie regionálnych prvkov pri výučbe slovenskej literatúry na ZŠ a SŠ*, napr. žiaci sa učia o povestiach, ktoré sa prelínajú učebným plánom vo viacerých ročníkoch. „Takto môžeme postupovať aj pri ďalších regionálnych autoroch. Cez ich tvorbu však môžeme žiakom a študentom priblížiť aj život a tvorbu ostatných spisovateľov. Tak sa pre nich tento autor stáva prístupnejším a bližším”¹⁰.

Ciele edukácie. Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania sa spravidla členia do troch domén:

⁹ M. Leščák, *Folklór vo výchovno-vzdelávacom procese na základných a stredných školách*, In *Postavenie ľudovej kultúry vo výchovno-vzdelávacom procese*. UKF, Nitra 1993, s. 244.

¹⁰ J. Dzuriaková, *Využitie regionálnych prvkov pri výučbe slovenskej literatúry na ZŠ a SŠ*, In *Acta humanica 1/2007*, EDIS, Žilina 2007, s. 111.

1. Kognitívne ciele: poznanie základov vlastnej kultúry. Hlavným cieľom regionálnej výchovy v kognitívnej oblasti je rozširovať základné vedomosti z vyučovacích predmetov súvisiacich s rodiskom žiaka a najbližším prostredím žiaka.

Výslednými, žiadanými produktmi stanovených cieľov je nadobudnutie vedomostí z histórie, geológie, geografie, zoológie, botaniky. Uľahčiť prvé porozumenie normatívneho školského učiva v jednotlivých vyučovacích predmetoch¹¹.

2. Afektívne ciele etnopedagogiky sú zamerané na vytváranie a pestovanie pozitívnych postojov a vzťahov, sebahodnotenia a sebahodnotenia na základe socializácie v štyroch úrovniach:

- v regionálnom ponímaní vnímania sa ako rodáka,
- v globálnom kontexte pozitívne vnímanie seba ako svetoobčana,
- v stredo európskom priestore vnímanie seba ako Európana,
- v národnom ponímaní vnímania sa ako príslušníka národa.

Cieľom regionálnej výchovy v socioemocionálnej oblasti je zvyšovanie emocionality žiakov. Svojím pôsobením podporuje rozvoj vyšších citov najmä vlastenectva, národného cítenia i multikulturálnej výchovy (tolerancie a pochoopenia). Cieľom je zvyšovanie angažovanosti jednotlivca, účasť na spoločenskom živote školy, obce, okolia a komunity.

Kognitívne poznatky i emocionálne impulzy majú za cieľ žiakov inšpirovať k tvorivej činnosti. Aktivizujúce metódy podporovať najmä hodnotiace myslenie prostredníctvom samostatného poznávania, vyhľadávania, zbierania a triedenia dokumentov regionálnej povahy.

Bez regionálnej príslušnosti (príslušnosti k rodisku, kraju, krajine) a identifikácie sa s určitým regiónom niet zdravého národného sebavedomia, historického vedomia, ani vlastenectva.

3. Senzomotorické ciele – rozvoj zručnosti predstavuje výcvik na zvládnutie jednoduchých pracovných úkonov (kosenie, tkanie, batikovanie, maľovanie) podľa jednotlivých oblastí a zamerania etnopedagogického skúmania. Manuálne zručnosti sa môžu rozvíjať prostredníctvom širokej ponuky voliteľných predmetov. Vo svojom celospoločenskom význame ide o podporu menej rozvíjanej domény v školskom vyučovaní. V druhej rovine ide o snahu zachovať tradičné výrobné a remeselné postupy, ktoré by inak upadli do zabudnutia. Výchovné trendy zamerané na podporu tradičných postupov, prác a techník, aby sa zabránila alebo znížila miera migrácie obyvateľstva z vidieka do miest, aby zostávali vo svojom rodisku a rozvíjali ho.

Obsah vzdelania. Vnášanie regionálnej výchovy a ľudovej kultúry do výchovno-vzdelávacieho procesu sa u nás uskutočňuje implementovaním. Ide

¹¹ V. Cabanová, Etnopedagogika a možnosti skúmania edukačnej reality, In *Pedagogický výskum na Slovensku v európskom kontexte: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. UCM, Trnava 2004, s. 202–207.

o systematické dopĺňanie, začleňovanie aktuálnych regionálnych prvkov do výchovno-vzdelávacieho procesu, prostredníctvom tvorby nových časovo-tematických plánov. Najčastejšie sa regionálne vyučovacie obsahy využívajú v predmetoch:

— slovenský jazyk a literatúra: teória materinského jazyka (vývin spisovného jazyka, morfológia, skladba a syntax) a literárna výchova (podstata nárečia, ľudové rozprávačstvo, ľudová tvorba; výtvarná výchova (ornamentálna tvorba, umelecká a estetická výchova – výchova k uplatňovaniu hodnôt ľudovej kultúry); hudobná výchova: vokálna hudobná výchova a inštrumentálna hudobná výchova slovenský jazyk a literatúra; pracovná výchova (práca s tradičnými materiálmi, tradičné výrobné a pracovné postupy): práce na pozemku (ekologické hnojenie, tradičné obrábanie pôdy); práca s tradičnými materiálmi, zhotovovanie tradičných úžitkových predmetov; prvouka (regionálna fauna a flóra); vlastiveda (moja obec, moje rodisko); dejepis (história, medzníky a významné osobnosti prostredia); zoológia (zoologické špecifiká); pracovná a technická výchova; zemepis (geografické osobitosti); biológia (základy etnológie a antropológie); občianska náuka (osobnosti regiónu, orgány regionálnej samosprávy)¹².

Ďalšie charakteristiky regionálneho pôsobenia. Pri dodržovaní všeobecných didaktických princípov sa javia zásadnými princípy od bližšieho k vzdialenejšiemu (v oblasti jazyka, dorozumievania i pochopenia to platí tým viac, čím je žiak mladší), od jednoduchšieho k zložitejšiemu (na základe logických postupov). V regionálnej výchove sa uprednostňujú predovšetkým metódy aktivizujúce a podporujúce samostatnosť žiakov – názorné a praktické, projektové, demonštračné a diskusné metódy. Osobitnou skupinou metód sú etnografické štúdie a rozhovory so staršími obyvateľmi pripravované žiakmi. V praxi prevládajú organizačné formy vyučovania poskytujúce žiakovi autentické skúsenosti s konkrétnym sociálnym a materiálnym prostredím školy, vychádzka s etnografickým zameraním, s výskumným zameraním, exkurzia, práca v teréne.

Technické prostriedky etnopedagogických regionálnych prístupov sú zamerané na prevažne záznamové techniky auditívnej povahy. Poňatie žiaka v regionálnom pôsobení ide o personocentrický prístup ako podpora aktivity, záujmu, angažovanosti. Poňatie učiteľa v regionálnom pôsobení je humanistické, s dôrazom na role učiteľa facilitátora a inšpirátora.

V cieľoch edukácie k regionálnej kultúre pre poľské gymnázium, zodpovedajúce slovenskému druhému stupňu základnej školy, sú podľa Chalasa¹³ vymedzené nasledovné úlohy:

1. *Rozvoj poznania v kultúre regiónu a jej spojitosti s národnou kultúrou.*
2. *Uvedenie žiaka do života kultúry lokálnej spoločnosti.*

¹² V. Cabanová, *Tvorba obsahu vzdelania v regionalisticky orientovaných školách*, Epocha, Praha 2005, s. 165.

¹³ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2001, nr 61, poz. 625.

3. *Formovanie národného uvedomenia v aspekte regionálneho uvedomenia.*

Na vyššom stupni základného vzdelávania v 6. až 9. ročníku gymnázia sa regionálna edukácia realizuje prostredníctvom inovovaného obsahu vzdelávania. Regionálnu edukáciu v gymnáziu predstavujú oblasti:

1. *Najbližšie okolie rodinného domu, susedstva a školy.*
2. *Všeobecná geografická a kultúrna charakteristika regiónu, jeho základné názvoslovie, hlavné regionálne symboly.*
3. *Jazyk regiónu, nárečie a terminológia.*
4. *Prvky regionálnej histórie a ich vzťah k histórii a tradícii vlastnej rodiny.*
5. *Lokálne a regionálne tradície, sviatky.*
6. *Postavy a osobnosti známe podľa lokálneho prostredia a kraja, obyčaje a zvyky.*
7. *Miestne rozprávania, príslovia, hudba, architektúra, výtvarné umenie, tradičné remeslo, ľudové umenie a folklór¹⁴.*

Analogicky ako v Slovenskej republike aj poľské učebné plány postulujú vyučovacie ciele pre jednotlivé predmety. V poľských učebných osnovách pre základné a stredné školy sú výchovno-vzdelávacie ciele jednotlivých stupňov rozdelené do oblastí:

- filozofickej,
- ekologickej ako výchova k zdravému životnému prostrediu,
- prezdravotnej výchovy ako výchove k zdravému životnému štýlu,
- čitateľskej, resp. mediálnej zameranej na podporu čítania v škole,
- civilnej obrany zameranej na podporu obranyschopnosti, pohotovosti v krízových situáciách,
- európskej edukácie ako výchovy k európanstvu a občianstvu,
- poľskej kultúry na stredoeurópskej tradícii,
- regionálnej výchovy ako podpory kultúrneho dedičstva v regiónoch¹⁵.

Až tri z ôsmich výchovno-vzdelávacích cieľov poľskej základnej školy sú zamerané na formovanie národného a regionálneho uvedomenia žiaka, občana v kontexte k svojmu pôvodu, k rodisku, kraju, poľskej histórii a kultúre.

Je zrejmé, že poľský výchovno-vzdelávací systém komplexnejšie reaguje na súčasné pomery v stredoeurópskom priestore a tiež na spoločenské a politické zmeny súvisiace s pádom komunizmu, zánikom socialistického tábora a s integráciou stredoeurópskych krajín do Európskej únie. Už na základných školách – prostredníctvom formálneho vzdelávania – sa snaží upevniť rôznymi formami základy poľskej kultúry a chrániť ju pred akulturáciou v rámci širšieho spoločenstva národov¹⁶.

¹⁴ K. Chalas, *Wychowanie w kulturze regionu elementem pedagogii zreformowanej szkoły*, Lublin 2000, s. 98.

¹⁵ V. Cabanová, *Tvorba obsahu vzdelania v regionalisticky orientovaných školách*, Epocha, Praha 2005, s. 40, ISBN 80-86328-69-4.

¹⁶ V. Cabanová, *Tvorba obsahu vzdelania v regionalisticky orientovaných školách*, Epocha, Praha 2005, s. 38–39.

Záverom. Globálne trendy ovplyvnili spoločenský život tak, že v posledných desaťročiach sa vzťah k národnej kultúre rapídne vytráca, ako ukazujú prieskumy „sme viac hrdí, že sme Euroobčania, než že sme Slováci“¹⁷. Implementáciou regionálnych obsahov sa podporuje aj vzťah k tradičnej kultúre, ktorá sa v pohľade mladých ľudí už pomaly stáva atavizmom. V pozícii Slovenska, ako člena Európskej únie, vidíme užitočnosť a aktuálnosť týchto inovácií ako významného nástroja podpory a zachovania vlastnej kultúry.

Summary

Ethnopedagogy and Education to Different Cultures in the Republic of Slovakia

The paper *Ethnopedagogy and education to different cultures in the Slovak republic* deals with establishment and development of specific features of individual Slovak regions which are the results of several factors. It points out the importance of application of regional contents in the process of educating children at the beginning of their school attendance. The author also highlights the importance of building up the relationship with the local culture as the first degree in the process of building up the relationship with the national and European cultures.

¹⁷ Euroactiv.sk /4-12-2012/

Iwona WAGNER

Teoretyczno-praktyczne implikacje nowej analizy instytucjonalnej i jej przydatność w ocenie skutków transformacji

Wprowadzenie

Analizę instytucjonalną uznaje się w polskim piśmiennictwie socjologicznym za jeden z najważniejszych kierunków badań – o znaczącej tradycji – różnych typów porządku (ładu) społecznego i jego zmian instytucjonalnych. Termin „tradycja”, jak słusznie zauważa Andrzej Radziewicz-Winnicki, jakkolwiek używany często w naukach społecznych, nie posiada definicji, która zyskałaby powszechną akceptację. Poszczególne teorie, skupiając się na różnych sferach życia publicznego, zarysowywały często sprzeczne modele zmiany społecznej, bardzo różnie oceniając poszczególne czynniki i ich rolę w kreowaniu bądź funkcjonowaniu społeczeństwa. Z jednej strony napotyka się na poglądy akcentujące doniosłą rolę symboliki w życiu społecznym – ujmujące tradycję jako zespół ustalonych, istniejących przez wiele pokoleń symboli – a z drugiej strony opierające się na sferze instytucjonalnej i organizacyjnej. Za tradycję uznano zatem istniejące instytucje, wzory organizacji i przekazywane z pokolenia na pokolenie tzw. transmisje – nawyki¹.

Proces instytucjonalizacji, pojmowany „jako przekształcenia spontanicznej działalności jednostek w działalność nastawioną na realizację pewnych celów przez powoływanie specjalnych agend do ich realizacji”², stanowił przedmiot badań i naukowych dociekań prekursorów socjologii i antropologii społecznej.

¹ A. Radziewicz-Winnicki. *Dylematy zmian kulturowo-cywilizacyjnych w rodzimej oświacie: stagnacja czy anarchia?*, [w:] *System edukacyjny w procesie przemian w latach 1989–1996. Wyzwania, konteksty i prognozy socjo-pedagogiczne*, red. M.S. Szczepański, I. Wagner i B. Pawlica, Częstochowa 1997, s. 13.

² N. Kraśko, *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce 1920–1970*, Warszawa 1996, s. 11.

Problematyką tą zajmowali się m.in.: H. Spencer, H. Main, M. Weber, R.K. Merton, A. Radcliff-Brown, T. Parsons, E. Durkheim; najnowsze ujęcia zaproponowali: E. Goffman, M. Foucault, P. Berger i T. Luckmann.

Także w Polsce dostrzegano tendencję powstawania, różnicowania, wzrostu zakresu i profesjonalizacji działania instytucji. Podkreślano, iż niezbędnym elementem instytucjonalizacji jest istnienie zestawu norm i reguł wpływających na zachowania jednostkowe, których praktyczną implikacją jest adekwatność racjonalności jednostki (poprzez ograniczanie jej indywidualnego wyboru) wobec racjonalności społecznej. Interesujące refleksje teoretyczne oraz przedsięwzięcia badawcze podejmowane były z intencją opracowania praktycznych rekomendacji, służących ewaluacji funkcjonowania (a także dysfunkcji) różnorodnych instytucji społecznych i politycznych. Na wagę tej problematyki wskazywali: J. Szczepański, W. Bienkowski, J. Wiatr, A. Podgórecki, S. Nowak, J. Staniszkis, M. Malikowski, P. Chmielewski i inni badacze. Badania mechanizmów przemian instytucjonalnych, przyczyn utrwalania się wzorów zachowań i reguł, petryfikacji określonego ładu społecznego (a także ewolucyjnych lub rewolucyjnych sposobów jego zmiany) – racjonalności i społecznej efektywności instytucji, utrudnione były z powodu hermetyczności i konserwatywnego charakteru ważniejszych instytucji, a także poprzedniego systemu politycznego. Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy M. Malikowski wymienia także:

- utrudniony dostęp do ważniejszych instytucji publicznych, które stanowiły zasadniczy pion funkcjonowania monopolistycznego państwa;
- niejasność, wieloznaczność i nieostrość pojęcia instytucji (zachodzenie na siebie różnych znaczeń: potocznego, prawnego, socjologicznego);
- problemy metodologiczne: brak wyraźnie sprecyzowanych, sprawdzonych, standaryzowanych metod badawczych (ujęć kwantyfikatywnych) oraz trudności związane z potrzebą operacjonalizacji problemów badawczych w tej kwestii, np. badanie dysfunkcjonowania instytucji, funkcji ukrytych, patologii instytucji, oraz brak adekwatnych wzorów racjonalnej diagnozy i standardów ocen działalności instytucji;
- interdyscyplinarny charakter badań (socjologia, politologia, prawo, teoria organizacji i zarządzania)³.

Wyraźne luki w instytucjonalnej analizie społeczeństwa i jego przemian, kształtowania się różnorodnych typów stosunków społecznych, sposobów powstawania grup formalnych i nieformalnych oraz ich funkcji i celów, zaspokajania potrzeb jednostkowych i zbiorowych dowodzą, iż istnieje pilna potrzeba „rewitalizacji” analizy instytucjonalnej, stwarzającej ważną i aktualną perspektywę poznawczą dla percepcji i oceny ładu społecznego w społeczeństwie post-industrialnym⁴.

³ Por. M. Malikowski, *Instytucje i instytucjonalizacja jako kategorie teoretyczne socjologii*, „Studia Socjologiczne” 1989, nr 1, s. 123–124.

⁴ Zob. A. Kamiński, *An Institutional Theory of Communist Regimes. Dosing, Function and Breakdown*, San Francisco 1992.

Twórcy i kontynuatorzy koncepcji analizy instytucjonalnej reprezentują zróżnicowane stanowiska teoretyczne, związane z odmiennym pojmowaniem genezy i roli instytucji w życiu społecznym, stopnia spójności całego systemu instytucjonalnego, stopnia stabilności/zmienności instytucji, postrzegania instytucji jako struktury bądź jako procesu.

W efekcie wyodrębniły się różne koncepcje – od funkcjonalizmu do neo-instytucjonalizmu – stanowiące egzemplifikację odmiennych ujęć, interpretacji roli, funkcji, zadań instytucji, sposobu organizacji i czynników konstytuujących określony typ ładu społecznego.

1. Instytucja – jako kategoria opisu socjologicznego

Jednym z podstawowych zadań stawianych sobie przez socjologów i głównym nurtem ich zainteresowań badawczych było poszukiwanie kategorii opisujących i eksplikujących przemiany ładu społecznego. Znaczenie nadawane w socjologii problematyce porządku instytucjonalnego wiąże się z faktem, iż adekwatne wyjaśnienie i antycypacja ogólniejszych procesów społecznych musi uwzględniać rolę organizacji i instytucji oraz jednostek i grup w dokonującej się zmianie społecznej. Zasadniczym celem analizy instytucjonalnej staje się regularność i racjonalność zachowań ludzkich, ograniczonych poprzez istnienie norm, zwyczajów, moralnych kodeksów, ideałów itp. Instytucje, czy też układy instytucjonalne, stanowią więc ramy, w których kształtują się obszary ludzkich interakcji, tworząc swoistą matrycę instytucjonalną, określającą możliwości dla jednostek wachlarz wyboru ich zachowania. W tym aspekcie, instytucje stanowią konstytutywny element porządku społecznego, tworzą reguły wyznaczające kierunki działalności człowieka, nadając im sens i prakseologiczne implikacje.

Niewątpliwie kategoria „instytucja” stanowi jedną z najpopularniejszych, a zarazem najbardziej znaczących, kategorii pojęciowych opisujących przemiany ładu społecznego, wiąże ona zorganizowane typy działalności z celowością zaspokojenia potrzeb jednostek i szerszych zbiorowości społecznych. Zaspokajanie owych zróżnicowanych potrzeb przebiega w sposób uregulowany, podlegający kontroli społecznej i powszechnie akceptowanym normom.

Wśród współczesnych socjologów panuje zgodność, iż przydatność analizy instytucjonalnej wiąże się z faktem stopniowego odchodzenia od tradycyjnego paradygmatu badania transformacji, koncentrującego się na problematyce makrosystemowej, i dostrzeganiem szczególnej roli poziomu środkowego, tj. instytucji i organizacji, i ich analiz. Niektórzy socjologowie uważają, iż instytucjonalny aspekt przemian jest w Polsce najsłabiej zaawansowany, w istocie więc zmiany dotyczą dwóch ekstremów: makropolityki i życia codziennego obywateli, a instytucje „środka” są tu ogniwem najsłabszym⁵. Dylematy współ-

⁵ Takie stanowisko reprezentują m.in. A. Rychard w artykule: *Ludzie i instytucje: kto tworzy nowy ład?*, „Studia Socjologiczne” 1995, nr 1–2, s. 6–7; J. Staniszkis: *W poszukiwaniu paradyg-*

czesnych przemian społecznych wymagają odpowiedzi na pytanie o twórców i kreatorów nowego ładu instytucjonalnego, rolę organizacji i instytucji w tym skomplikowanym procesie, trwałość mechanizmów adaptacyjnych dopasowujących świat instytucji do szerokiego obszaru jednostkowych doświadczeń, interesów i aspiracji. Podejmuje się próby odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu mechanizmy dostosowawcze są czynnikiem zmiany, a w jakim konserwują stare interesy i struktury instytucjonalne. W efekcie, przedmiot badań i analiz stanowi porównanie racjonalności działań jednostek z instytucjonalnymi warunkami ich realizacji.

Rekonstrukcja i zrozumienie podstawowych zasad analizy instytucjonalnej wymaga przedstawienia semantycznej wykładni samej kategorii „instytucji” w aspekcie historycznym, odnoszącej się do zjawisk o różnorodnym zakresie. Wieloznaczności tego pojęcia można doszukać się już w łacińskim źródłosłowie. Terminy *institutio*, *institutum*, mające związek z *instituo* – mogą oznaczać: urządzenie czegoś, zarządzanie czymś, zaplanowanie przedsięwzięcia; pouczanie i naukę oraz tradycję, zwyczaj i nawyk⁶.

W najbardziej ogólnym ujęciu instytucje stanowią stosunkowo trwałe układy strukturalne i kulturowe, a więc zorganizowane typy działalności, rozwijające się oddolnie albo specjalnie zaplanowane, zaspokajające pewne wyodrębnione potrzeby całej zbiorowości i poszczególnych jednostek w sposób uregulowany, podlegający kontroli i normom społecznym⁷. Instytucje związane są zatem z organizacją życia społecznego (np. narodu czy państwa) i koniecznością uzgadniania sprzecznych, czy też odmiennych, interesów i celów, poglądów, zasad działania, a nawet elementów walki o władzę.

Niektórzy socjologowie twierdzą, iż analiza *transition to democracy* i jej dynamiki powinna uwzględniać rozróżnienie pomiędzy organizacjami a instytucjami. D.C. North podaje, iż „instytucje to zestawy powtarzalnych reguł, norm, a organizacje to sformalizowani aktorzy normy te stosujące w praktyce”⁸. W efekcie różnica pomiędzy instytucjami a organizacjami przypomina różnicę pomiędzy regułami gry a graczami. A. Rychard zgłasza potrzebę postrzegania zmiany ładu społecznego w Polsce, opartego na zasadach wolnego rynku i demokracji, przez pryzmat działań ludzi (podmiotów indywidualnych i zbiorowych), organizacji i instytucji. Obserwowane w kraju niedoskonałości struktury organizacyjnej i niedostatki sfery reguł instytucjonalnych w dziedzinie polityki i gospodarki dowodzą, zdaniem autora, o dekompozycji owej triady. Praktyczną implikacją tego stanu rzeczy są odmienne logiki działania i racjonalności każdego z tych trzech elementów, różny poziom „transformacyjnego zaawanso-

matu transformacji, Warszawa 1994; *Spółczesność w transformacji*, red. A. Rychard, M. Federowicz, Warszawa 1993.

⁶ Zob. szerzej: *Encyklopedia socjologii*, red. Z. Bokszański, Warszawa, 1998.

⁷ Tamże, s. 317.

⁸ D. North, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, New York 1990.

wania” zmian – widoczny w sferze działań jednostkowych (grupowych), na poziomie form organizacyjnych i reguł instytucjonalnych. Główne siły reformatorskie nowego systemu postrzega autor wśród jednostek (aktorów indywidualnych) działających głównie w środowisku lokalnym. Sytuacja ta jest konsekwencją faktu, iż niekiedy nowe reguły instytucjonalne nie znajdują adekwatnych form organizacyjnych i muszą być stosowane przez indywidualnych aktorów⁹.

Jak wynika z przedstawionej pobieżnie analizy semantyki kategorii „instytucja”, jest to pojęcie immanentnie związane z organizacją życia społecznego oraz powszechnie utrwalonymi sposobami zachowania, przebiegającego według wcześniej ustalonych reguł, wzorów, schematów społecznych i rytuałów. Poznanie mechanizmów funkcjonowania instytucji stanowi często doskonałą kanwę dla eksplikacji ogólniejszych procesów społecznych, a zwłaszcza genezy i przyczyn trwałości pewnych reguł życia społecznego, zasad wymiany (rotacji) elit instytucjonalnych, źródeł społecznego consensusu lub dezintegracji, preferencji określonych potrzeb społecznych, obszaru społecznych interakcji, typów więzi i organizacji oraz lokalizacji głównych kreatorów nowego ładu społecznego.

Mimo wskazanej już wieloznaczności pojęcia instytucja, które odnosi się do zjawisk o różnorodnym zakresie, w literaturze socjologicznej funkcjonuje ono w trzech podstawowych zakresach.

Pierwsze rozumienie (szerokie) traktuje instytucję jako p o d s t a w ę p o r z ą d k u (ładu) społecznego. Według E. Durkheima instytucje to wszelkie istniejące „na zewnątrz nas” wierzenia, sposoby działania oraz sądenia, niezależne od woli poszczególnych osób¹⁰. H. Spencer używał pojęcia instytucji zamiennie z takimi określeniami, jak: „przymus”, kontrola”, „regulacja”, „system nacisków”, A.R. Radcliff-Brown utożsamiał instytucje ze standaryzowanym sposobem zachowania, a G.W. Allport ze współdziałaniem w regularny, nawykowy sposób. W tym aspekcie kategoria „instytucja” odnosi się do powtarzalnych, utrwalonych sposobów zachowania, wzorców, reguł i rytuałów. Takie rozumienie instytucji rozwija T. Parsons, twierdząc, iż „instytucja to wszelki układ osób wypełniających powiązane role społeczne (np. lekarza, pomocniczego personelu medycznego, pacjenta, rodziny pacjenta) i kierujących do siebie wzajemnie określone oczekiwania, wynikające z przyswojenia sobie tych samych wartości kulturowych”¹¹. Parsons precyzuje także wzory zachowania, charakterystyczne dla instytucji; są to: „wzory wspierane przez powszechne poczucie moralne, postępowanie zgodne z nimi jest nie tylko sprawą celowości, lecz także moralnego obowiązku i uzasadnionych oczekiwań ze strony społeczeństwa i jednostki”¹².

⁹ A. Rychard, *Ludzie i instytucje*, s. 7. Por. też. J. Sztumski, *Metodologiczne problemy systemowej analizy społeczeństwa*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, Katowice 1987, s. 21–22.

¹⁰ E. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968.

¹¹ T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, tłum. A. Bendkowska, Warszawa 1972, s. 53.

¹² Tamże, s. 53–54.

W podobnej konwencji pojmował instytucję G.H. Mead, uznając iż jest ona „zorganizowaną interakcją pomiędzy różnymi jednostkami, zachodzącą według określonych wzorów”¹³, natomiast W.I. Thomas i F. Znaniecki twierdzili, iż „reguły społeczne tworzą powiązane wewnętrznie systemy zwane instytucjami, których całokształt tworzy organizację społeczną danej grupy”¹⁴, a T.M. Newcomb nazywa instytucjami „wzory aktywności skupione wokół głównych wartości uznanych przez społeczeństwo”¹⁵. P. Rybicki podkreśla celowość działania instytucji, która „przedstawia się nam jako zakres ciągłego działania, które jest wykorzystane przez jednostkę bądź przez zespół ludzi i które ma zapewnione niematerialne i materialne środki realizacji”¹⁶. Z kolei tzw. ciągle działanie, o którym wspomina Rybicki, można rozumieć dwojako. Po pierwsze, będzie to działanie zorganizowane celowo do wykorzystania określonych zadań. Po drugie – w szerszym znaczeniu – owo „ciągłe działanie” to działanie zarówno powtarzalne, jak i odtwarzalne¹⁷.

Przytoczone definicje dowodzą, iż porządek społeczny i jego stabilizacja są implikacją wartości i norm kultury, które zostały zinternalizowane przez jednostki oraz zostały zinstytucjonalizowane, tzn. są wymagane i oczekiwane przez partnerów tych jednostek, w obrębie danej instytucji, stanowiącej układ wzajemnie na siebie skierowanych „ról – oczekiwań”. Instytucje i instytucjonalizacja stanowią zatem podstawowe mechanizmy kontroli społecznej. W tym sensie instytucja ustanawia ograniczenia i nadaje kierunek zachowaniu człowieka (dopuszcza tylko pewne formy zachowania zgodne z regułami i normami), wprowadza porządek normatywny w bezmiar osobniczych interakcji i różne typy ładu społecznego. Takie szerokie pojmowanie instytucji przyjęto także w teorii neoinstytucjonalnej. Nowy instytucjonalizm zakłada, iż instytucje zostały zaprojektowane przez ludzi, aby pogodzić racjonalność jednostki (przez ograniczenia jej indywidualnego wyboru) z racjonalnością społeczną.

W opinii P. Chmielewskiego, przybliżającego zasady tego podejścia, „instytucje to wszystkie wymyślone przez człowieka, czyli zaprojektowane i nałożone na ludzkie zachowania, zasady i reguły, które kontrolują, porządkują i czynią przewidywalnym (a przez to możliwym i produktywnym) świat społecznych interakcji”¹⁸.

W naukach społecznych upowszechniło się także wąskie pojmowanie instytucji, mające wyraźnie praktyczne (prakseologiczne) implikacje. Zgodnie z nim instytucje to pewne wyodrębnione, zorganizowane t y p y d z i a ł a l -

¹³ G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1934, s. 36.

¹⁴ W.I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976, s. 61.

¹⁵ T.M. Newcomb, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1970, s. 108.

¹⁶ P. Rybicki, *Struktura współczesnego świata. Studia z teorii społecznej*, Warszawa 1979, s. 518–520.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ P. Chmielewski, *Ludzie i instytucje. Z historii i teorii nowego instytucjonalizmu*, Warszawa 1995.

n o ś c i podejmowanej w celu zaspokojenia potrzeb jednostek i całych zbiorowości. W tym znaczeniu kategoria „instytucja” odnosi się do form organizacyjnych danego zespołu czynności (np. instytucja państwa, stowarzyszenia czy giełdy), do ludzi wykonujących określone czynności (np. grupa urzędników państwowych) oraz do zespołu urządzeń materialnych i środków wykorzystywanych w tych działaniach.

Według koncepcji B. Malinowskiego, elementami składowymi instytucji są: zasada naczelna, tzw. „karta” instytucji (tj. zamiary i cele), normy, personel, urządzenia materialne, działalność oraz funkcja – a więc całościowy ostateczny wynik i konsekwencje zorganizowanej działalności, bez względu na to, czy są one zamierzone i uświadomione, czy nie. Regulację zachowania członków instytucji, w tym także eliminację zachowań niepożądanych i dewiacyjnych, umożliwiają nagrody i sankcje, określające zarazem zestaw zachowań dopuszczalnych w granicach określonych instytucjonalnymi wzorami i obowiązkami¹⁹.

System sankcji przybiera zróżnicowaną postać; możemy wyróżnić sankcje prawne, zwyczajowe, religijne, magiczne, czy też różne formy ostracyzmu społecznego²⁰. Mechanizmy kontroli pozwalają ukierunkować działalność ludzką w kierunku zgodnym z oczekiwaniami społecznymi, pozwalają także antycypować (w ogólnym zarysie) sposoby pełnienia ról społecznych oraz reakcję otoczenia na dewiacyjne funkcjonowanie personelu instytucji. Sprawne działanie wszelkich instytucji stanowi, w opinii większości badaczy, podstawowy warunek prawidłowego życia zbiorowości i jej dynamicznego rozwoju.

Jeśli zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb społecznych ma przebiegać w sposób prawidłowy w ramach określonych wzorów i stosunków społecznych, niezbędne staje się spełnienie warunków determinujących całokształt sprawnego i skutecznego funkcjonowania instytucji. Na ogół zalicza się do nich:

- wyraźne sprecyzowanie celu i zakresu czynności i funkcji, aby zapobiec zjawisku kumulowania się kompetencji (czy też rywalizacji) kilku instytucji, w których gestii pozostają takie same problemy i sprawy;
- racjonalna organizacja pracy wewnątrz instytucji;
- stopień depersonalizacji i obiektywizacji czynności; zachowania personelu powinny zaspokajać społeczne oczekiwania, a nie służyć realizacji własnych, egoistycznych interesów;
- akceptacja i obdarzenie zaufaniem społecznym przedstawicieli instytucji społecznych;
- bezkonfliktowe włączenie się określonej instytucji w system istniejącego już kompleksu instytucji: państwowych, lokalnych, resortowych i innych.

Warto także podkreślić, iż sposoby działania członków instytucji, pełniących pewne role, w literaturze przedmiotu określane są impersonalnie. W opinii

¹⁹ Por. B. Malinowski, *Jednostka, społeczność, kultura*, Warszawa 2000, s. 58.

²⁰ Por. S. Kosiński, *Socjologia ogólna. Zagadnienia podstawowe*, Warszawa 1989, s. 128.

J. Szczepańskiego, „winny być one wykonywane niezależnie od osobistych cech i interesów człowieka, który je wykonuje, zawsze w ten sam sposób. Instytucje jawią się zatem jako immanentny element organizacji życia społecznego, regulujący sposób zachowania się swoich członków, umożliwiający integrację dążeń, działań i oczekiwań, zapewniający względną stabilność i wewnętrzną spójność całej zbiorowości”²¹.

Dotychczasowa analiza semantyki kategorii socjologicznej „instytucja” wskazuje na jej złożony i zróżnicowany charakter, występowanie w licznych, często odmiennych, ujęciach, zdeterminowanych przynależnością konkretnego autora do dyscypliny, którą reprezentuje, lub zakresem podjętych przez siebie badań. Szczególny przykład stanowią prakseologiczne konotacje związane z teorią organizacji i zarządzania (T. Kotarbiński, Z. Kowalewski, J. Zieleniewski, J. Kurnal i inni), której przedmiotem zainteresowania jest kwestia sprawności i skuteczności działania, a więc efektywna realizacja zamierzeń, celów i zasad danej instytucji w aspekcie społecznych oczekiwań.

Společną doniosłość instytucji i jej prerogatywy do wykonywania czynności publicznych (zaspokajania potrzeb) w celu zapewnienia sprawnego funkcjonowania zbiorowości jako całości podkreśla znakomity socjolog J. Szczepański²². W jego opinii, istota wpływu instytucji polega na realizacji dwóch podstawowych funkcji:

1. za ich pośrednictwem są zaspokajane potrzeby, tzn. instytucje dostarczają środków zaspokojenia potrzeb, określają ich rodzaj, jakość, itp.;
2. instytucje regulują zachowania, zachęcają do zachowań pożądaných i dokonują represji zachowań niepożądaných²³.

Prawidłowe wypełnianie tych funkcji składa się na efektywne i sprawne działanie instytucji, która konstytuuje normatywny porządek społeczny i sprzyja integracji dążeń, działań i stosunków między jednostkami.

2. Współczesna analiza instytucjonalna – założenia i podstawowe zasady

Perspektywa instytucjonalna polega na „badaniu wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań zachowania instytucji społecznych w celu diagnozowania przyczyn trudności lub prognozowania problemów, które wynikać mogą z zastosowania określonego projektu instytucjonalnego do określonej rzeczywistości społecznej”²⁴. Podejście instytucjonalne wyróżnia się wielowymiarowością

²¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcie socjologii*, Warszawa 1967, s. 110.

²² Tamże. Zob. też szerzej: A. Podgórecki, *Socjotechnika. Funkcjonalność i dysfunkcjonalność. Instytucji*, Warszawa 1974.

²³ J. Szczepański, dz. cyt., s. 110.

²⁴ P. Chmielewski, *Nowa analiza instytucjonalna. Logika i podstawowe zasady*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 3–4, s. 217.

i interdyscyplinarnym spojrzeniem oraz badaniem człowieka działającego w ramach ograniczeń, ram i bodźców nałożonych na niego przez charakterystyczne dla określonego porządku społecznego instytucje. W podejściu tym przyjmuje się, że instytucje to wszystkie wymyślone przez człowieka i determinujące ludzkie zachowania ograniczenia, które kontrolują, porządkują i czynią przewidywalnym świat społecznych interakcji.

Podstawowe zasady nowej analizy instytucjonalnej to metodologiczny indywidualizm (możliwość racjonalnego wyboru) oraz instytucje pojmowane jako ograniczenia swobody działań jednostek. W konsekwencji daje ona adekwatny aparat analityczno-konceptualny, przydatny dla zrozumienia dynamiki przemian oraz percepcji współczesnych paradoksów i dylematów społecznego funkcjonowania człowieka. Analiza instytucjonalna stanowi ważne ogniwo dziedziny określanej mianem *policy analysis*. Implikacją tego jest jej prakseologiczny aspekt związany z konstytuowaniem się odpowiednich instytucji dla realizacji zamierzonych zadań i celów, zgodnych z ich podstawową rolą, a same instytucje traktowane są jako sprzyjające lub przyczyniające się do wytworzenia stanów społecznej równowagi. Doniosła rola instytucji wynika z faktu, iż determinują one wzory i modele ludzkich interakcji i wywierają wpływ na rezultaty, jakie ludzie osiągają. Sprzyja temu system bodźców i kar (sankcji), wpływając na ograniczenie wyborów i zaniechanie zachowań podyktowanych wyłącznie korzyścią własną. W konkluzji można stwierdzić, że analiza instytucjonalna „to także badanie człowieka, który działa pod wpływem skrupowań, ograniczeń i bodźców nałożonych na niego przez rzeczywiste instytucje. Reguły instytucjonalne pobudzające i hamujące ludzkie działania przybierają niezliczoną ilość konkretnych form (ekonomicznych, politycznych, społecznych czy kulturowych)”²⁵.

Summary

Theoretical and Practical Implications of Institutional Analysis and Its Suitability in the Effects of Transformation Assessment

The article discusses the issue of institutional analysis as one of the research areas of various types of social order and institutional change. It draws attention to the researchers involved in the process of institutionalization and development of practical recommendations to evaluate the functioning of the various social and political institutions. The author stresses an urgent need for a “revitalization” of institutional analysis, which forms an important and current cognitive perspective for assessing the social order in post-industrial society.

²⁵ Tamże, s. 247.

Beata ŁUKASIK

Edukacja akademicka przestrzenią wdrażania studenta do poznawczej i egzystencjalnej autonomii

Przewrotne stwierdzenie mówiące o tym, że nieustanne zmiany są najbardziej trwałym zjawiskiem we współczesnym świecie, uświadamia nam, iż zmiana jest nieodłącznym atrybutem rzeczywistości, w której żyjemy, atrybutem, na który jesteśmy skazani. Na zmianę winna otworzyć się także edukacja akademicka, w przeciwnym razie będziemy mieć do czynienia z kształceniem uniwersyteckim nieadekwatnym i mijającym się z wymaganiami społecznego funkcjonowania człowieka.

W dyskusjach nad modelem kształcenia na poziomie wyższym ścierają się różne stanowiska, jednak nikt dziś nie kwestionuje edukacji akademickiej, która wspiera studenta w trudzie poszukiwania siebie, swojego osobistego powołania; edukacji skłaniającej do uświadomienia sobie, że „nadrzędną wartością uniwersalną jest człowiek oraz jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość i podmiotowość”¹; edukacji wdrażającej młodego człowieka/studenta do poznawczej i egzystencjalnej autonomii.

Edukacja – odwołując się do etymologicznego jej znaczenia (z j. łacińskiego *ex duco* to ‘wyprowadzam’, *ducere* – ‘wodzić’, ‘prowadzić’)² – jest procesem, w trakcie którego dochodzi (powinno dochodzić) do „wyprowadzenia” edukowanego ze stanu niewiedzy, nieświadomości, poznawczej, psychicznej i duchowej hibernacji, i zachęcenia go do odkrywania, doświadczania, rozumienia, różnorodności świata oraz siebie samego³. Edukować to zachęcać do nieustannego poszukiwania nowych kształtów istnienia, a zatem edukować to otworzyć przed

¹ H. Moroz, *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, red. S. Juszczyk, Kraków 1996, s. 34.

² W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1971, s. 184, 195.

³ M. Adamska-Staroń, *Edukacyjna przestrzeń – Pedagogiczne idee – Ku czemu powrót?*, [w:] *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, red. A. Gofron, M. Adamska-Staroń, Kraków 2009, s. 89.

uczniem/studentem przestrzeń, w której będzie miał szansę odnaleźć sens własnej egzystencji, sens własnego bycia w świecie; edukować to wdrażać do poznawczej samodzielności i egzystencjalnej autonomii.

A u t o n o m i a p o z n a w c z a studenta jest przejawem jego wolności i oznacza to, iż staje się on aktywnym, receptywnym podmiotem procesu poznania. Dziś student, chcąc mierzyć się ze skalą przyspieszenia, musi się uczyć nie tylko szybciej, ale przede wszystkim inaczej. Jeśli wierzyć prognozom, z których wynika, że w 2020 roku wiedza będzie się w pełni odnawiać w przeciętnych dyscyplinach naukowych co 76 dni, to w takich warunkach uczelnie nie mają innego wyjścia, jak nauczyć studenta tworzenia wiedzy od nowa. Tradycyjna wiedza przekazywana przez nauczyciela staje się jedynie informacją (zbiorem faktów przechowywanym i odtwarzanym z pamięci studenta), którą trzeba rekonceptualizować w dynamicznym procesie poszukiwania znaczenia, tj. w procesie badawczym. Młodemu człowiekowi potrzebna jest nowa jakość wiedzy wytwarzana na podstawie przyswojonych informacji. Niezbędne jest opanowanie przez studenta metodologii tworzenia nowej wiedzy „w biegu”⁴. Informacje, które jednostka samodzielnie tworzy, interpretuje, różnicuje i poddaje intelektualnej modyfikacji, odgrywają znacznie większą rolę w życiu człowieka niż informacje przekazane w gotowej do zapamiętania formie⁵. Wiedza zdobyta w sposób bezpośredni, wymagająca mentalnego zaangażowania i aktywności studenta, jest bardziej trwała i sprzyja poznawczej niezależności. Warto sobie ponadto uświadomić, iż dużo *wiedzieć*, przyswoić wiele informacji – nie oznacza *samodzielnie myśleć*. Myślenie bowiem nie żywi się pewnością wynikającą z przyswojonej wiedzy, lecz wątpliwością rodzącą się z uświadomienia niewiedzy⁶, z odkrycia nowych skojarzeń i związanej z tym niepewności. Niepewność i wątpliwość wydają się zatem funkcją rozwoju poznawczej autonomii człowieka.

Choć współczesne nauki społeczne odwołują się do upodmiotowienia człowieka, do jego odpowiedzialności za własny rozwój, to jednak obserwując rzeczywistość szkolną, nie sposób uciec od wrażenia, że edukacja dziś zbyt często nakazuje ludziom myśleć, odczuwać i żyć tak samo.

Nawiązując do myśli A. Męczkowskiej-Christiansen (dokonującej rekonstrukcji koncepcji P. Freirego), można by w tym miejscu przywołać pojęcie kształcenia szkolnego jako zracjonalizowanego systemu procedur bankowych, skierowanych na efektywną kapitalizację ideologii deponowanej w umysłach uczniów⁷.

System reguł rządzących bankowym modelem edukacji sprowadza praktyki pedagogiczne do formy pasa transmisyjnego dla społecznie dominujących form wiedzy i wartości.

⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 214.

⁵ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.

⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 291.

⁷ B. Łukasik, „Bycie podmiotem” w edukacji – wizja oczekiwana czy fakt?, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, red. A. Gofron, B. Łukasik, Kraków 2010, s. 132.

Treści kształcenia przyjmują tu charakter werbalnego *depozytu* składanego w umysłach uczniów, co oznacza dla nich konieczność ich pamięciowego przyswojenia. Przedstawiają one „martwy”, fragmentaryczny, a i fałszywy, obraz świata, przeciwstawny formom wiedzy służącej jego rozumieniu i wyłaniającym się dzięki osobistemu namysłowi ucznia. Rola ucznia zostaje sprowadzona do przyjęcia przezeń funkcji *pojemnika na wiedzę*, a jego autonomia (swoboda działania) sięga tak dalece „jak proces odbierania i magazynowania deponowanych treści”⁸.

Kształcenie akademickie nie może zostać zredukowane do zaopatrzenia studenta w wiedzę, kolekcjonowania przez niego informacji, winno być natomiast pojmowane jako proces „kształtowania kompetencji umożliwiających i wspierających proces wychodzenia poza dostarczone informacje”⁹, a zatem proces doskonalenia kompetencji metodologicznych, umożliwiających studentowi zmierzanie do poznawczej autonomii.

Edukacja akademicka to przestrzeń, w której młody człowiek winien doskonalić także kompetencje pozwalające mu odnaleźć się w pluralistycznym świecie, w którym krzyżują się często opozycyjne wartości. Mam tu na myśli kompetencje aksjologiczne. Otóż przygotowanie metodologiczne studenta stanowi instrumentarium, dzięki któremu radzi on sobie z wielością informacji i może stworzyć nową wiedzę z zasobów już posiadanej, a zatem jest podstawą jego samodzielności poznawczej, natomiast kompetencje aksjologiczne, stwarzając możliwość odkrywania i nadawania znaczeń własnemu działaniu (w otaczającym ambiwalentnym świecie), stanowią fundament *s a m o d z i e l n o ś c i e g z y s t e n c j a l n e j* studenta, która w żaden sposób nie jest związana z zewnętrzną kontrolą instytucji/nauczyciela. Kontrola jest tu bowiem wytworem jednostki i ma charakter wewnętrzny, a jej kryteria są określane przez siebie dla siebie. Trzeba jednak pamiętać, że student nie osiąga autonomii w wyniku jednorazowego aktu własnej woli, lecz w długotrwałym procesie, w którym napotyka na wiele trudności i przeszkód, niezbędnych do przekraczania granic własnych możliwości. Przekraczanie owych granic wiąże się z koniecznością dokonywania osobistych wyborów, nierzadko bardzo trudnych. Młody człowiek może wybierać, nie czyniąc nic (bez świadomości wyboru), albo też może dokonać wyboru świadomego (czynnego), opowiadając się za określonymi racjami. Bierna, tj. nieświadoma, forma wyboru dezintegruje osobową strukturę życia studenta, a „zewnątrzsterowność” staje się w tej sytuacji sposobem jego funkcjonowania. Wybór świadomy (sprawczy) z kolei wzmacnia i spaja wewnętrzną strukturę dynamiki rozwoju osobowego, sprzyjając jednocześnie „wewnątrżsterowności” i pozwalając na doświadczanie autonomii¹⁰.

⁸ A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006, s. 136.

⁹ T. Hejnica-Bezwińska, *O zmianach w edukacji*, Bydgoszcz 2000, s. 140.

¹⁰ B. Łukasik, *Od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej*, [w:] *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, Częstochowa 2012, s. 256.

Wydaje się, że kompetencje metodologiczne i aksjologiczne pozostają ze sobą w nierozzerwalnym związku, wyznaczając kierunek optymalnego rozwoju studenta. Można w nich upatrywać określonej struktury poznawczej złożonej z dwojakiego rodzaju przekonań:

- a) normatywnych, wyznaczających odpowiednie wartości (pożądane przez studenta względnie stałe stany własnej osoby) wynikające z przyjętej ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca;
- b) dyrektywnych, wskazujących na sposób realizacji wartości za pomocą różnego rodzaju czynności i działań, które przebiegają w określonym kierunku i czasie, gdzie stany następne są współtworzone przez stany poprzednie¹¹.

Człowiek o zrównoważonej sferze poznawczej i moralnej jest edukacyjną ideą raportu E. Faure *Uczyć się, aby być*, w którym czytamy, że celem edukacji jest „integralność fizyczna, umysłowa, uczuciowa i etyczna każdego człowieka w pełnym jego rozwoju”¹², i nie idzie o to, „aby uzyskiwać określone, ustalone raz na zawsze wiadomości, ale o to, aby przygotować się do zdobywania w ciągu całego swego życia wiedzy, podlegającej stałej ewolucji, czyli uczyć się, aby być”¹³. Idea ta jest do dziś akceptowana mentalnie, natomiast nadal w niewystarczającym stopniu realizowana w praktyce edukacyjnej. Nauczyciel częściej zabiega o stronę intelektualno-sprawnościową ucznia/studenta aniżeli o to, kim jest on w sensie egzystencjalnym. Należy pamiętać, że rozumienie dziejących się na scenie współczesności przemian nie zależy od ilości posiadanych na ich temat informacji, ale raczej od tego, jak głęboko potrafimy wniknąć w ich treść, co potrafimy z nich wydobyć, oraz od tego, na jak szerokim tle je ujmujemy. Rozumienie otaczającej rzeczywistości, czyli widzenie siebie i świata z pewnego dystansu, jest warunkiem niezbędnym, „aby być zdolnym do demistyfikacji stereotypów i weryfikacji swojej wiedzy osobistej oraz nadania indywidualnego sensu swojemu życiu”¹⁴.

Nauczyciel akademicki, mając na uwadze wdrażanie studenta zarówno do poznawczej, jak i egzystencjalnej samodzielności, powinien organizować sytuacje, które będą skłaniały studentów do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące autonomii człowieka wobec otaczającego świata; pobudzały do analizy i oceny własnych zamierzeń życiowych; ułatwiały uświadomienie sobie tzw. mocnych oraz słabych stron i konieczności pracy nad sobą; budziły wiarę w możliwości kierowania własnym rozwojem i odpowiadania za własne decyzje. Zajęcia akademickie powinny stać się dla studentów źródłem inspiracji do samodzielnych i twórczych przemyśleń.

Pojawia się zatem pytanie dotyczące praktycznych rozwiązań zmierzających do realizacji postulatów formułowanych pod adresem edukacji akademickiej – uchylania drzwi do samodzielności poznawczej i egzystencjalnej. Otóż wydaje

¹¹ K. Zamiara, *Kompetencje jako wiedza*, [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, red. T. Kostyry, A. Szapociński, Warszawa 1989, s. 152.

¹² E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 299.

¹³ Tamże, s. 15.

¹⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 108.

się, że stawianie studentów w sytuacji tworzenia (rozumianego jako powoływanie do istnienia czegoś w zmaganiu się z określonym tematem) może być wydarzeniem zmieniającym dotychczasowe przekonania, poglądy i wartości, wydarzeniem pozwalającym na przemianę i doświadczanie własnego bycia w świecie. Dzięki wspomnianym sytuacjom student niejako jest zmuszony do podjęcia refleksji nad sobą i własnym działaniem, nad tym, co się wokół niego dzieje i co go dotyczy. Nauczyciel akademicki, podejmując odpowiednie zabiegi dydaktyczne, których celem jest pobudzenie aktywności intelektualnej, emocji i wyobraźni studentów, może pomóc im w trudnym dziele budowania fundamentów własnej egzystencji.

Jednym z wielu przykładowych rezultatów wspomnianych zabiegów mogą być ekspresje studentów stanowiące metaforyczne ujęcia edukacji, a zarazem będące świadectwem wysiłku odkrywania. Ekspresje te obfitują w wartości semantyczne, które aktywizują intelektualnie, dostarczają informacji o sposobach pojmowania świata i siebie samego, zachęcają do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi, są środkiem w procesie rozwoju studenta – jego poznawczej i egzystencjalnej autonomii.

By nie uchodzić za pedagoga-populistę, chciałabym podzielić się z czytelnikiem własnym doświadczeniem dydaktycznym i przytoczyć choć jedną z wielu ekspresji, jakie otrzymuję od studentów. W każdym semestrze pracują oni nad ekspresjami (werbalnymi, plastycznymi, muzycznymi, multimedialnymi), wyrażając w nich swój stosunek do świata edukacji, który odkryli zarówno podczas spotkań akademickich, jak i w czasie samodzielnego przygotowania do uczestnictwa w zajęciach. Przykładowa narracja należy do ekspresji werbalnych i jest metaforycznym przedstawieniem tematu *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, realizowanego w ramach zajęć z pedeutologii. Ekspresja ta stanowi przykład refleksji studentów nad osobą nauczyciela i swoistością profesji nauczycielskiej.

Ekspresja „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu”

Autor: Sylwia Staszczuk, pedagogika, II stopień, I rok.

Jak już moi mili wiecie – bycie nauczycielem to niełatwa sprawa... mimo dwóch miesięcy wakacji.

Jest to profesja, w której konieczne jest ciągle podnoszenie kwalifikacji...

Rozwój w tym zawodzie to cecha niezmienna,

A nastawienie na rozwój już teraz – to rzecz dla edukacji zbawienna!

Programy kształcenia winny uwzględniać niedookreślenie, sytuacje niestandardowe,

Tak by nasze myślenie było dynamiczne, zmienne, a nie schematowe!

Praca nauczyciela ulegnie głębokiej degradacji,

Gdy będziemy formalizować, nadorganizować, podporządkowywać się narzuconej racji!

Cóż wtedy? ...Stracimy kontakt z rzeczywistością, wkroczymy w świat sztuczny,

W którym nauczyciel i uczeń ma być nie kreatywny, a tylko posłuszny!

Myślenie schematami czy kategoriami nie ma nic wspólnego

Z rzeczywistością, w której przyjdzie Wam pracować – realiami życia szkolnego!

A tam... ciągle zmiany, sytuacje zaskakujące,

Nie możemy szukać gotowych wzorów, co i jak robić – niech kieruje nami podejście poszukujące!

Nauczyciel, który szuka gotowego rozwiązania, ma potrzebę wykonania tylko tego, co się należy.

Jak myślicie, Moi Drodzy, jak dalece jego rozwój bieży?

Nauczycielska profesja to zawód możliwości, dużej niezależności...

Potrzeba nauczycieli poszukujących, poznawczo dociekliwych, z dużą dozą innowacyjności!

Myślenie twórcze to także uzmysławianie sobie niewiedzy, doznanie niepewności.

Takie właśnie twórcze podejście winno być punktem skupienia – nie szukanie powinności!

Zgodnie z teorią Habermasa-Kohlberga-Ericksona – rozwój to proces zdobywania człowieczej niezależności,

Uwalniania się od presji, wpływu otoczenia, poszukiwanie autonomiczności...

Wtedy możemy krytycznie zdystansować się wobec istniejących wzorów myślenia,

Narzuconych przez społeczne i kulturowe punkty odniesienia!

Zastanówcie się, przez jakie stadia rozwoju przechodzi nauczyciel, nad jakimi etapami popracować trzeba,

Gdyż rozwój – jak już wspomniałam – winna to być głęboka potrzeba!

Nic, co prawdziwie istotne, nie zostało człowiekowi dane, wszystko sam musi wypracować – o tym pamiętajcie,

I z takim właśnie nastawieniem w drogę do siebie samego wyruszajcie!!

Ta jednostkowa, subiektywna narracja może stać się punktem wyjścia do postawienia pytania nie tylko o to, w jaki sposób młodzi ludzie doświadczają, czują i jak pojmują sens roli zawodowej nauczyciela, ale także w jaki sposób określają własne uczestnictwo w procesie edukacji, dzięki czemu mają szansę być współtwórcami, a nie jedynie konsumentami wiedzy pedagogicznej.

Przytoczona ekspresja (jak i wszystkie inne, których nie sposób tu przedstawić) zawiera tzw. miejsca nie do określenia, a te odbiorca musi wypełnić własną treścią. Nie jest moją intencją poddanie jej szczegółowej interpretacji, nadanie określonego sensu, chciałabym jednak, by stała się ona przykładem pobudzenia aktywności intelektualnej, stymulowania myślenia refleksyjnego, aktywizowania wyobraźni studentów, dzięki czemu mają oni szansę nadawania znaczeń codziennym zdarzeniom edukacyjnym (choć nie tylko) tak, by w konsekwencji upomnieć się o poznawczą – jak i egzystencjalną – samodzielność, upomnieć się o swój własny los i możliwość kierowania nim.

Summary

Academical Education as a Space for Implementation of a Student to Cognitive and Existential Autonomy

Academical education today cannot be reduced to equip students with the knowledge, collecting information by him but it should be understood as a process of perfecting of methodological competences that let the student to aim to cognitive autonomy. Academic education is a space in which a young man should also have a chance to improve axiological competences which let to discover and to give new meaning of his own acting, being the foundation of the student's existential independence. Methodological and axiological competences remain in inseparable connection setting the direction of the student's optimal development.

Jarmila ZACHAROVÁ

Komparácia vývinu vysokého školstva na Slovensku v XX. a v XXI. storočí

Vzdelanie predstavuje významný civilizačný fenomén, ktorý v XXI. storočí ešte zosilnel. V súčasnosti význam vzdelania rastie predovšetkým vo vzťahu prípravy jednotlivca na profesijný život a uplatnenie sa na trhu práce. V priebehu školskej dochádzky získava jednotlivec vedomosti a kompetencie potrebné pre začlenenie sa do pracovného procesu. Osvojuje si hodnoty a postoje charakteristické pre danú spoločnosť, ktorej súčasťou je aj vzdelávacia sústava. V procese vzdelávania jednotlivec súbežne „vrasť“ do spoločnosti, dochádza k jeho socializácii. Výrazné zmeny pozície vysokoškolského vzdelania v Slovenskej republike nastali v priebehu krátkeho časového úseku, napríklad z pohľadu počtu študentov v danom populačnom ročníku. Kým ešte začiatkom 90. rokov XX. storočia sa podiel jednotlivcov populačného ročníka začínajúcich vysokoškolské štúdium pohyboval okolo 10%, podľa Inštitútu informácií a prognóz školstva podiel absolventov stredných škôl pokračujúcich v štúdiu na vysokej škole v akademickom roku 2008/2009 bol 49,8%¹. Ďalšie sprievodné javy transformácie vysokého školstva predstavujú humanizácia, kapitalizácia, globalizácia, ekonomizácia, unifikácia, komputelizácia, virtualizácia či internacionalizácia. Významný sa javí fenomén multikulturality, pričom podstata pestovania novej vzdelanosti v dobe nastupujúcich multikultúrnych spoločností spočíva v pokročení od individuálneho chápania zmyslu, podstaty a fungovania každodenných vecí, ku konaniu, k aktívnemu a tvorivému životu².

¹ <http://www.uips.sk>.

² V. Cabanová – J. Dzuriaková, *Čítanie ako komunikácia nielen s textom*, [w:] *Zborník z medzinárodnej konferencie Prostor v jazyce a literatúre*, Universita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra bohemistiky, J. Koten – P. Mitter (red.) Ústí nad Labem 2007, 418 s, CD-rom.

Vysoké školstvo v Uhorsku do XX. storočia

Existencia vysokých škôl na Slovensku má svoju tradíciu, ktorá siaha do obdobia stredoveku, kedy bol v XII. až XIV. storočí zaznamenaný rozmach univerzít v západnej a v strednej Európe. Slovensko v tomto období bolo začlenené do Uhorska, pričom vývin univerzitného školstva sa na jeho území mierne oneskoroval za európskym trendom. Prvou historicky doloženou univerzitou na území dnešného Slovenska bola *Academia Istropolitana*, ktorá bola otvorená na základe žiadosti kráľa Mateja Korvína adresovanej pápežovi Pavlovi II. v roku 1467 v Bratislave. Pôvodne sa uvádza ako „studium generale“, „Universitas Histropolitana“, alebo „Universitas Posoniensis“. Od XVI. storočia sa začal používať názov *Academia Istropolitana*³. Univerzita sa borila s mnohými ťažkosťami a pravdepodobne v rokoch 1488/1492 podľa Michala Császára zanikla. Jej zánik sa spomína aj v darovacej listine univerzitnej budovy kráľom Vladislavom v roku 1492⁴. Po zániku univerzity v Bratislave sa nová otvorila až v XVII. storočí, a to v roku 1635 v Trnave. Jej iniciátorom bol kardinál P. Pázmány. *Trnavská univerzita* bola potvrdená cisárom Ferdinandom III. a pápežom Urbanom VIII. Mala udelené všetky privilégia, imunity a práva. Jej primárnym cieľom bolo šíriť a obnoviť katolicizmus v Uhorsku – „catholicam religionem in Hungariam propagare“. Vplyv na ďalšiu existenciu univerzity malo zrušenie jezuitského rádu v roku 1773, kedy sa stala štátnou univerzitou a v roku 1777 po zásahu panovníčky Márie Terézie sa presťahovala do Budína. Na východe Uhorska v Košiciach pôsobila v rokoch 1657–1777 *Košická univerzita (Universitas Cassoviensis)*. Po zrušení jezuitského rádu a ustanovení *Ratia educationis* z roku 1777 prešla zo správy jezuitov do správy štátu a transformovala sa na *Košickú akadémiu (Academia Regia)*. Významným počínom bolo založenie *Banskej akadémie* v Banskej Štiavnici v roku 1763 ako prvej vysokej technickej školy v Európe. V priebehu svojho vývinu sa z nej vytvorila *Vysoká škola banícka a lesnícka*, ktorá sa v roku 1919 presťahovala do Šoproňu v Maďarsku. Do kategórie vysokých škôl, resp. odborných škôl možno zaradiť aj *Collegium oeconomicum* v Senci a *Prešovské kolégium* v Prešove. *Collegium oeconomicum* vzniklo v roku 1763 pod vedením piaristov s cieľom vzdelávať zamestnancov pre verejnú správu krajiny a po požiari v roku 1776 zaniklo. *Prešovské kolégium* sa utvorilo v roku 1667 pod správou evanjelikov. Od školského roku 1873/1874 sa doň začleňovali gymnázium, učiteľský ústav, teologická akadémia a právnická akadémia. Po vzniku Československej republiky sa teologická akadémia zrušila a právnická sa presťahovala do Miškovca⁵.

³ J. Pšenák, *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky*, Univerzita Komenského, Bratislava 2000, s. 21.

⁴ J. Mátej a kol., *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava 1976, s. 70.

⁵ J. Pšenák, *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky*, Univerzita Komenského, Bratislava 2000, s. 21–50.

Vysoké školstvo na Slovensku v XX. storočí

Líniu formovania vysokého školstva prerušilo v roku 1867 rakúsko-uhorské vyrovnanie, resp. rakúsko-maďarské, ktoré nastavilo postupné programové pomadařčovanie iných národov a národností ako Maďarov žijúcich v Uhorsku. Tento proces bol umocnený vyhlásením Aponnyho zákonov z roku 1907, ktoré legislatívne ukotvili v školách vyučovanie všetkých predmetov, okrem náboženstva v cirkevných školách, v maďarskom jazyku. Postupne sa začala vytrácať proslovensky zmýšľajúca inteligencia. Rušili sa slovenské školy a v krajine stúpala negramotnosť, čo dokumentuje aj štatistika analfabetizmu z roku 1910. Podľa nej bolo, napríklad na Orave 67,9%, v Trenčianskej župe 62,1%, na Spiši 69,9%, v Šariši 58,6% a na Zemplíne 61,1% analfabetov⁶. Pokusom o ďalší rozvoj vysokého školstva bolo zriadenie maďarskej *Alžbetínskej univerzity* v roku 1914, ktorá sa nedobudovala a o štyri roky zanikla. Zásadná zmena nastala po rozpade Rakúsko – Uhorska v roku 1918 a vzniku nástupníckych štátov, ku ktorým sa zaradila aj Československá republika. Vznik Československej republiky prerušil programovú maďarizáciu Slovenska a postupne sa vytvárali podmienky na budovanie slovenskej administratívy, školstva, kultúry a národného života. Kategorickým imperatívom sa stalo urýchlené odstránenie analfabetizmu, prevzatie školskej správy na Slovensku, poslovenčenie školstva a jeho budovanie na všetkých úrovniach. V Bratislave bola zriadená *Československá štátna univerzita* na základe zákona č. 375/1919 Zb. z. a n. 27. júna 1919. V §1 sa hovorí: „V Bratislave sa zriaďuje miesto bývalej maďarskej univerzity československá univerzita so štyrmi fakultami: právnickou, lekárskou, prírodovedeckou a filozofickou. Prednášky sa budú konať buď po česky, buď po slovensky“⁷. Podľa nariadenia československej vlády č. 595 Zb. z. a n. zo dňa 11. novembra 1919 bola premenovaná na *Univerzitu Komenského*. V §1 sa uvádza: „Československá štátna univerzita v Bratislave bude sa nazývať *Univerzita Komenského*“⁸. Prvým rektorom sa stal Dr. K. Hynek, ktorý dňa 9. decembra 1919 otvoril prednášky Univerzity Komenského v Bratislave slovami: „*Naším úkolem a cílem jest pomoci kulturních hodnot vésti naši mládež k inteligenci, t. j. dosažení co nejvyšších stupňů důstojnosti osoby v prvé řadě ve smyslu mravním. Vědění a pěstování vědy jest k tomu prostředkem, ne cílem. Ne co člověk ví, ale jak toho užívá, způsob myšlení a účely, jež sleduje, určují jeho hodnotu. Taková inteligence jest pak duší státu a ne ona, která užívá svého vědění jen pro svoji vlastní osobu alebo malou skupinu osob hmotnými zájmy združených*“⁹.

⁶ A. Štefánek, *Školstvo na Slovensku*, Bratislava 1926, s. 5.

⁷ Zákon č. 375/1919 Zb. z. a n.

⁸ Ročenka UK, 1925, s. 3–4, Zákon č. 375/1919 Zb. z. a n.

⁹ K. Hynek, *Zahájení přednášek na Univerzite Komenského*, [w:] Ročenka University Komenského za první pětiletí 1919–1924. Akademický senát UK s podporou MŠANO, Bratislava 1925, s. 19.

Postupne sa otvorili tri fakulty, a to lekárska fakulta v roku 1919, právnická fakulta a filozofická fakulta začali fungovať v školskom roku 1921/1922. Záujem o štúdium bol mimoriadny, čo reflektuje i stav študentov v tabuľke 1.

Tabuľka 1. Poslucháči v zimných semestroch. 1919/1920 – 1938/1939 Univerzity Komenského v Bratislave

Školský rok, fakulta		Poslucháči		
		Spolu (n)	Z toho žien (n')	Z toho žien (%)
1919/1920	lekárska	144	5	3,5
1920/1921	lekárska	247	28	11,3
1921/1922	právnická	305	12	3,9
	lekárska	170	15	8,8
	filozofická	70	10	14,3
	spolu	545	37	6,8
1922/1923	právnická	386	12	3,1
	lekárska	87	7	8,0
	filozofická	103	21	20,4
	spolu	576	40	6,9
1923/1924	právnická	705	17	2,4
	lekárska	239	30	12,6
	filozofická	160	43	26,9
	spolu	1104	90	8,2
1924/1925	právnická	852	37	4,3
	lekárska	239	30	12,6
	filozofická	160	43	26,9
	spolu	1251	110	8,8
1925/1926	právnická	876	32	3,7
	lekárska	265	30	11,3
	filozofická	168	56	33,3
	spolu	1309	118	9,0
1926/1927	právnická	898	34	3,8
	lekárska	319	46	14,4
	filozofická	200	66	33
	spolu	1417	146	10,3
1927/1928	právnická	901	41	4,6
	lekárska	353	48	13,6
	filozofická	197	81	41,1
	spolu	1451	170	11,7

Tabuľka 1. Poslucháči v zimných semestroch...

Školský rok, fakulta		Poslucháči		
		Spolu (n)	Z toho žien (n')	Z toho žien (%)
1928/1929	právnická	950	52	5,5
	lekárska	408	64	15,7
	filozofická	224	94	42
	spolu	1582	210	13,3
1929/1930	právnická	1062	55	5,2
	lekárska	465	66	14,2
	filozofická	235	109	46,4
	spolu	1762	230	13,1
1930/1931	právnická	1155	65	5,6
	lekárska	638	85	13,3
	filozofická	245	111	45,3
	spolu	2038	261	12,8
1931/1932	právnická	1239	102	8,2
	lekárska	899	136	15,1
	filozofická	255	121	47,5
	spolu	2393	359	15
1932/1933	právnická	1230	82	6,7
	lekárska	876	125	14,3
	filozofická	289	143	49,5
	spolu	2395	350	14,6
1933/1934	právnická	1162	100	8,6
	lekárska	880	125	14,2
	filozofická	302	128	42,4
	spolu	2344	353	15,1
1934/1935	právnická	1048	78	7,4
	lekárska	960	149	15,5
	filozofická	356	128	36
	spolu	2364	355	15
1935/1936	právnická	871	64	7,4
	lekárska	980	158	16,1
	filozofická	396	143	36,1
	spolu	2247	365	16,2
1936/1937	právnická	827	58	7
	lekárska	971	154	15,9
	filozofická	466	146	31,3
	spolu	2 264	358	15,8

Tabuľka 1. Poslucháči v zimných semestroch...

Školský rok, fakulta		Poslucháči		
		Spolu (n)	Z toho žien (n)	Z toho žien (%)
1937/1938	právnická	981	56	5,7
	lekárska	1097	163	14,9
	filozofická	706	212	30
	spolu	2784	431	15,5
1938/1939	právnická	759	—	—
	lekárska	679	—	—
	filozofická	842	—	—
	prírodovedecká	—	—	—
spolu		2280	—	—
Samostatné fakulty bohoslovecké				
	katolícka	140	—	—
	evanjelická	63	—	—
	spolu	203	—	—

Zdroj: Školy, žiaci, učitelia v šk. r. 1918/1919 – 1947/1948¹⁰.

Na podnet predsedu autonómnej vlády dr. J. Tisu zmenilo vedenie univerzity jej názov na *Slovenskú univerzitu*. Do otvorenia *Prírodovedeckej fakulty* v školskom roku 1940/1941 sa štúdium prírodných vied konalo na Filozofickej fakulte Slovenskej univerzity a na Slovenskej vysokej škole technickej¹¹.

V slovenskej spoločnosti dlhodobo absentovala vysoká škola technická. Napriek politickým snahám i proslovensky orientovaným kruhom sa nepodarilo založiť tento typ školy, hoci už v roku 1919 poveril minister s plnou mocou pre správu Slovenska V. Šrobár profesora M. Ursínyho, ktorý pôsobil v Českom vysokom učení technickom v Brne, aby obnovil činnosť vysokej školy orientovanej na baníctvo a lesníctvo podľa tradície banskoštiavnickej akadémie. Z podnetu profesora brnianskej techniky J. Hronca vznikol v roku 1936 Akčný výbor pre dobudovanie slovenských vysokých škôl. Požiadavky sa zamerali na dobudovanie Komenského univerzity a vznik samostatnej technickej univerzity. Podľa zákona č. 170/1937 Zb. z. a n. zo dňa 25. júna 1937: „*V Košiciach sa zriaďuje Vysoká škola technická Dr. Milana Rastislava Štefánika. Vyučovacím jazykom tejto vysokej školy je štátny jazyk*“¹². Škola bola v prvej etape svojho vývoja konštituovaná s tromi oddeleniami – oddelením inžinierskeho stavitelstva konštruktívneho a dopravného, oddelením inžinierskeho stavitelstva vodohospodárskeho a kultúrneho a oddelením zememeračského inžinierstva,

¹⁰ *Školstvo na Slovensku*, Bratislava 1949, s. 217.

¹¹ Zvesti MŠANO, 1939.

¹² Zákon č. 170/1937 Zb. z. a n.

pričom postupne sa vytvárali ďalšie oddelenia. Prvým školským rokom vysokej školy technickej bol rok 1938/1939.

Tabuľka 2. Počet študentov v prvom roku existencie vysokej školy technickej

Školský rok	1938/1939			
	spolu	z toho žien	spolu	z toho žien
Poslucháči				
Študijný odbor	Semester			
	zimný		letný	
Inžinierske stavitelstvo	52	2	48	2
Zememeračské inžinierstvo	16	—	15	—
Spolu	68	2	63	2

Zdroj: Školy, žiaci, učitelia v šk. r. 1918/1919 – 1947/1948¹³.

Situácia sa zmenila v súvislosti so vznikom Slovenskej republiky v marci 1939. Slovenský snem zrušil zákon o vysokej škole technickej z roku 1937 a prijal dňa 25. júla 1939 nový zákon č. 188 Sl. z. a zriadil školu pod názvom *Slovenská vysoká škola technická* so sídlom v Bratislave, ktorá mala byť pokračovateľkou Vysokej školy technickej M. R. Štefánika¹⁴. Uznesením vlády zo dňa 31. marca 1939 sa premiestnila do Bratislavy. V školskom roku 1941/1942 mala vysoká škola päť odborov – fakúlt s ôsmimi oddeleniami. V tejto podobe škola pretrvala do roku 1946¹⁵.

Špecifikom periódy formovania školstva na Slovensku v období mladej Československej republiky v rokoch 1918–1939 bolo zabezpečenie pročeško-slovensky orientovanej inteligencie. Keďže na Slovensku v tomto čase nebol dostatočný počet učiteľov a profesorov, ktorí by mohli zabezpečiť rozvoj školstva v tomto duchu, boli povolani učitelia a profesori z Čiech a Moravy. Prichádzali na základe zákona č. 605/1919 Zb. z. a n. zo dňa 29. októbra 1919, ktorý umožňoval úradne prikázať štátnemu zamestnancovi, učiteľovi alebo profesorovi, aby pracoval na ktoromkoľvek mieste v Československu¹⁶. Situácia sa zmenila vplyvom nástupu A. Hitlera k moci v Nemecku a následných zmien v spoločensko-politickej situácii Európy. Československá republika sa rozdelila a po vzniku Slovenskej republiky v roku 1939 vláda prijala uznesenie o prepustení všetkých českých zamestnancov a zamestnankýň štátnych úradov, ústavov a podnikov z dôvodu, že nemali slovenskú národnosť¹⁷. „Na základe uznesenia vlády Slovenského štátu zo dňa 18. marca 1939, inmitovaného prípisom predsedníctva Slovenskej vlády zo dňa 20. marca 1939, č. 2622/1939,

¹³ Školstvo na Slovensku, Bratislava 1949, s. 217.

¹⁴ Zákon č. 188/1939 Sl. z.

¹⁵ <http://www.sjf.stuba.sk>, 2013.

¹⁶ Zákon č. 605/1919 Zb. z. a n.

¹⁷ SNA, f. Úrad predsedníctva vlády SR, sig. 9209/39.

*bolo udržovateľom škôl nariadené, aby dňom 30. apríla 1939 prepustili zo školskej služby učiteľské sily, ktoré nemajú štátnej príslušnosti*¹⁸. Charakter slovenského vysokého školstva z pohľadu zriaďovateľa ovplyvnilo nariadenie Povereníctva Slovenskej národnej rady pre školstvo a národnú osvetu v Banskej Bystrici zo dňa 6. septembra 1944 o poštátnení školstva.

Po skončení druhej svetovej vojny v roku 1945 nastal pozitívny trend rozvoja vysokých škôl so zastúpením pre rôzne oblasti spoločensko-ekonomického a hospodárskeho rozvoja krajiny. Obchodné a priemyselné komory na Slovensku iniciovali zriadenie *Vysokej školy obchodnej*, ktorá vznikla v roku 1940 v Bratislave. Zvláštnosťou bolo, že nemala vlastný profesorský zbor. Vyučovali profesori z iných vysokých škôl. Nariadením SNR č. 34/1945 bola poštátnená a podľa nariadenia č. 133/1945 bola premenovaná na *Slovenskú vysokú školu obchodnú*, v roku 1949 na *Vysokú školu hospodárskych vied* a v roku 1953 na *Vysokú školu ekonomickú*. Formovalo sa aj umelecké školstvo. V roku 1949 vznikli *Vysoká škola múzických umení* a *Vysoká škola výtvarných umení* v Bratislave. Vzdelávanie učiteľov všetkých stupňov sa realizovalo na pedagogických fakultách. V roku 1946 vznikla *Pedagogická fakulta Slovenskej univerzity* v Bratislave, od roku 1950/1951 v Košiciach, v Banskej Bystrici, v Nitre, v Žiline a v Prešove. Od roku 1959 sa transformovali na *Pedagogické inštitúty*, ktoré sa otvorili v Trnave, Nitre, Martine, Banskej Bystrici, Košiciach a v Prešove, pričom sa zrušili Vysoká škola pedagogická v Bratislave, Vyššie pedagogické školy v Bratislave, Banskej Bystrici a v Prešove. Od roku 1964 sa opätovne zmenili na pedagogické fakulty. Vznikli *Pedagogická fakulta Univerzity Komenského* so sídlom v Trnave, *Pedagogická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika* v Košiciach. Keďže povojnová situácia na Slovensku si vyžadovala obnovu vojnou zničenej krajiny, bolo potrebné vychovávať a vzdelávať novú generáciu technickej inteligencie. Na tento stav reagovala aj štátna školská politika. Vznikali nové vysoké školy, a to v roku 1952 *Vysoká škola technická* v Košiciach, *Vysoká škola poľnohospodárskeho a lesníckeho inžinierstva*, ktorá sa rozčlenila na *Vysokú školu poľnohospodársku* v Nitre a *Vysokú školu lesnícku a drevársku* vo Zvolene. *Vysoká škola veterinárska* vznikla v Košiciach v roku 1949 a v roku 1952 sa začlenila ako fakulta do Vysokej školy poľnohospodárskej. V Košiciach sa otvorila v roku 1959 *Univerzita Pavla Jozefa Šafárika*¹⁹. Súčasná *Žilinská univerzita v Žiline* má svoje počiatky spojené s Českým vysokým učením technickým v Prahe, keďže vládnym uznesením č. 40/1952 Zb. sa ku dňu 1. 9. 1952 vytvorila na Českom vysokom učení technickom v Prahe Fakulta železničná, na báze ktorej sa o rok zriadila Vysoká škola železničná v Prahe. Profil školy bol rozšírený o výchovu odborníkov pre všetky druhy dopravy (okrem vodnej) a pre spoje. Škola bola premenovaná na

¹⁸ Školské správy rímsko a grécko katolíckych biskupských úradov na Slovensku, 1939, s. 33–34.

¹⁹ J. Pšenák, *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*, Verbum, Ružomberok 2011, s. 160–189.

Vysokú školu dopravnú. Dňa 1. 9. 1960 bol z Prahy do Žiliny premiestnený študijný odbor cestná doprava. Dôležitou zmenou bola zmena sídla školy, ktoré sa na základe vládneho nariadenia č. 120/1960 Zb. prenieslo do Žiliny. V roku 1962 sa zmenil jej názov na *Vysokú školu dopravnú v Žiline*, od roku 1980 sa nazývala *Vysoká škola dopravy a spojov v Žiline*, pričom transformácia pokračovala ďalej a v roku 1996 sa zmenila na *Žilinskú univerzitu v Žiline*²⁰.

Štátna školská politika na Slovensku v období rokov 1948–1989 bola koncipovaná v zmysle oficiálnej doktríny školskej politiky Komunistickej strany Československa a Komunistickej strany Slovenska v rozvoji Československej socialistickej republiky. V 50. rokoch minulého storočia sa sústreďovala na uplatnenie princípu štátnej a jednotnej školy, čo sprevádzali aj politické previerky učiteľov s cieľom zabezpečiť edukáciu v línii marxisticko-leninskej ideológie ako základu vedeckej a pedagogickej činnosti vysokých škôl. V 60. rokoch sa prejavila snaha o modernizáciu slovenského školstva, avšak tento trend prerušili spoločensko-politické udalosti v roku 1968. Nástup normalizácie v 70. rokoch upevnil dominanciu komunistickej výchovy a marxisticko-leninskej orientácie pedagogiky, predovšetkým po vzore Zväzu sovietskych socialistických republík. Záver 90. rokov XX. storočia znamenal pre Československú socialistickú republiku búrlivé obdobie. V roku 1989 sa transformovala spoločensko-politická a ekonomická platforma v krajine. Z Československej socialistickej republiky sa v roku 1990 vytvorila Česko-Slovenská federatívna republika. Po búrlivých rokovaníach sa rozdelila a v roku 1993 sa vytvorili dve samostatné republiky, a to Česká republika a Slovenská republika. V oblasti vysokého školstva bol určujúci zákon č. 172/1990, ktorý vytvoril legislatívnu bázu pre kardinálne zmeny vo vysokom školstve. Imperatívom bolo vytvorenie stratégie jeho rozvoja, diverzifikácia, personálna obnova pedagógov, zefektívnenie vnútorných organizačných štruktúr, modernizácia a zvýšenie významu vedy vo vzťahu k výučbe či kombinované zdroje financovania vysokého školstva, ale aj zvýšenie počtu študentov v rámci populačného ročníka aspoň na 30%. Programové zmeny novej vládnej politiky otvorili priestor pre europeizáciu, demokratizáciu, humanizáciu, pluralizáciu a kapitalizáciu spoločnosti.

Vysoké školstvo na Slovensku v XXI. storočí

Začiatok nového milénia v slovenskom vysokom školstve sa nesie v duchu rozsiahlych zmien, čo sa prejavilo v ďalšej transformácii terciárneho školstva, ktorú upravil zákon o vysokých školách č. 131/2002 Zb. z., v zmysle ktorého sa vysoké školy členia v závislosti od zriaďovateľa na *verejné, štátne a súkromné*.

²⁰ M. Dzimko, (ed.) a kol. *Žilinská univerzita 1953 – 2003*, Žilinská univerzita/EDIS, Žilina 2003, s. 20–29. J. Zacharová, *Premeny obsahu vzdelávania humanitného štúdia Žilinskej univerzity v Žiline v kontexte Fakulty humanitných vied*, [w:] Acta humanica, 2011, roč. 8, č. 4, s. 33–36.

Podľa obsahu svojej činnosti sa rozdeľujú na *univerzitné* a *neuniverzitné*, pričom univerzitná vysoká škola dosahujúca výborné výsledky v oblasti vedy a techniky či uplatňovaná tretieho stupňa vysokoškolského vzdelávania sa zaraďuje medzi výskumné univerzity²¹. Na Slovensku pôsobilo na začiatku akademického roka 2012/2013 spolu 36 vysokých škôl, z toho 3 štátne vysoké školy, ktoré sú zriadené priamo ústrednou štátnou správou a 13 súkromných vysokých škôl, ktorých zriaďovateľmi sú súkromne hospodáriace organizácie. Najvyšší počet, a to 20 tvoria verejné vysoké školy. Aktuálnu sústavu vysokých škôl na Slovensku tvoria:

Verejné vysoké

Verejná vysoká škola je verejnoprávna a samosprávna inštitúcia, ktorá sa zriaďuje a zrušuje zákonom. Zákon tiež ustanoví jej názov, zaradenie a sídlo.

Sú to: Univerzita Komenského v Bratislave, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Prešovská univerzita v Prešove, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Univerzita veterinárskeho lekárstva a farmácie v Košiciach, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Trnavská univerzita v Trnave, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Technická univerzita v Košiciach, Žilinská univerzita v Žiline, Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne, Ekonomická univerzita v Bratislave, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Technická univerzita vo Zvolene, Vysoká škola múzických umení v Bratislave, Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave, Akadémia umení v Banskej Bystrici, Katolícka univerzita v Ružomberku, Univerzita J. Selyeho v Komárne.

Štátne vysoké školy

Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši, Akadémia Policajného zboru v Bratislave, Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave.

Súkromné vysoké školy

Právnická osoba so sídlom v Slovenskej republike alebo so sídlom na území členského štátu Európskej únie alebo štátov, ktoré sú zmluvnými stranami Dohody o Európskom hospodárskom priestore a Švajčiarskej konfederácie, ktorá bola zriadená alebo založená na vzdelávanie a výskum, je oprávnená pôsobiť ako súkromná vysoká škola, ak jej vláda Slovenskej republiky na to udelila súhlas v mene štátu.

Sú to: Vysoká škola manažmentu v Trenčíne, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n. o., Vysoká škola ekonómie

²¹ Zákon č. 131/2002 Zb. z.

a manažmentu verejnej správy v Bratislave, Paneurópska vysoká škola, Vysoká škola v Sládkovičove, Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, Stredoeurópska vysoká škola v Skalici, Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, Bratislavská medzinárodná škola liberálnych štúdií, Vysoká škola bezpečnostného manažérstva v Košiciach, Hudobná a umelecká akadémia Jána Albrechta – Banská Štiavnica, s. r. o., odborná vysoká škola, Akadémia médií, odborná vysoká škola mediálnej a marketingovej komunikácie v Bratislave, Vysoká škola Goethe Uni Bratislava.

Zahraničné vysoké školy

Zahraničné vysoké školy poskytujú vysokoškolské vzdelávanie na území Slovenskej republiky podľa právnych predpisov štátu ich sídla na základe udelenia oprávnenia vydaného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Práva a povinnosti študentov zahraničných vysokých škôl nie sú upravené zákonom o vysokých školách, ale právnymi predpismi štátu ich sídla. O rovnocennosti získaného dokladu o vzdelaní s dokladmi o vzdelaní vydávaných v Slovenskej republiky (vysokoškolský diplom, vysvedčenie o štátnej skúške, dodatok k diplomu) sa rozhoduje rovnako ako v prípade dokladov o vzdelaní získaných štúdiom v zahraničí.

Sú to: Bankovní inštitut vysoká škola, a. s. (sídlo v Českej republike), Vysoká škola hotelová v Praze 8, spol. s r. o. (sídlo v Českej republike), Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o. p. s. (sídlo v Českej republike), Univerzita Palackého v Olomouci (sídlo v Českej republike)²². Chronologický prehľad vzniku vysokých škôl podľa roku založenia je systematizovaný v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 3. Prehľad vybraných vysokých škôl a univerzít na Slovensku podľa roku založenia

Univerzita	Rok
Univerzita Komenského	1919
Slovenská technická univerzita v Bratislave	1937
Ekonomická univerzita v Bratislave	1940
Vysoká škola múzických umení v Bratislave	1949
Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave	1949
Univerzita veterinárneho lekárstva a farmácie v Košiciach	1949
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre	1952
Technická univerzita v Košiciach	1952
Technická univerzita vo Zvolene	1952
Žilinská univerzita v Žiline	1953
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	1959

²² <http://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-sr>, 2013.

Tabuľka 3. Prehľad vybraných vysokých škôl a univerzít...

Univerzita	Rok
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach	1959
Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika v Liptovskom Mikuláši	1973
Akadémia policajného zboru v Bratislave	1992
Trnavská univerzita v Trnave	1992
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	1992
Akadémia umení v Banskej Bystrici	1997
Prešovská univerzita v Prešove	1997
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne	1997
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave	1997
Katolícka univerzita v Ružomberku	2000
Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave	2002
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave	2003
Vysoká škola ekonómie manažmentu verejnej správy v Bratislave	2003
Univerzita J. Seleyho v Komárne	2004
Paneurópska vysoká škola	2004
Bratislavská medzinárodná škola liberálnych štúdií	2006
Stredoeurópska vysoká škola v Skalici	2007

Zdroj: www.minedu.sk, 2013²³.

Oficiálna štátna školská politika sa premietala a premieta do konkrétnych koncepcií smerujúcich terciárne školstvo. Patrili k nim, napr. *Koncepcia rozvoja vysokého školstva v regiónoch západného, stredného a východného Slovenska* z roku 1992, *Koncepcia rozvoja vysokého školstva Slovenskej republiky* do roku 2000, *Koncepcia rozvoja vysokého školstva v Slovenskej republiky* do roku 2010, *Národný program výchovy a vzdelávania – Konštantín* z roku 1994, *Koncepcia rozvoja vysokých škôl* z roku 1996, ktoré v konkrétnej realizácii zaostávali alebo sa vôbec nenaplnili. V súčasnosti je platný *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republiky na najbližších 15–20 rokov (Milénium)* z roku 2001, ktorého základnou myšlienkou je humanizácia a demokratizácia edukácie²⁴. Z hľadiska zahraničnej politiky Slovenskej republiky bol významný jej vstup do Európskej únie v roku 2004. Jeden z poskytovateľov informačných zdrojov je Eurydice, ktorá prispieva k zintenzívneniu a zlepšovaniu spolupráce členských krajín vo vzdelávaco-politickej oblasti²⁵.

²³ www.minedu.sk, 2013.

²⁴ D. Macháčik, *Východiská systémového prístupu k edukačnému procesu*, Žilinská univerzita/EDIS, Žilina 2011, 37–38.

²⁵ <http://www.europa.sk/eurydice>, 2013.

Tradičný charakter slovenského vysokého školstva ovplyvnilo prijatie *Bolonskej deklarácie* z roku 1999. Centrálnym zámerom bolo vytvorenie spoločného európskeho priestoru pre vysokoškolské vzdelávania (European Higher Education Area – EHEA). Bolonská deklarácia sa v konkrétnej podobe implementovala najmä do oblasti akreditácie študijných programov a ich evalvácie, aplikácie kreditového systému, evalvácie kvality vzdelávania, organizácie dĺžky štúdia (bakalárske, magisterské resp. inžinierske, doktorandské štúdium), medzinárodného uznávania nadobudnutého vzdelania, celoživotného vzdelávania atď.

Možno konštatovať, že niektoré vízie po roku 1989 v oblasti vysokého školstva sa na Slovensku podarilo naplniť. Postupne sa zvyšoval počet študentov na slovenských vysokých školách. Správa o uplatnení študentov stredných škôl v školskom roku 2011/2012²⁶ hovorí, že 43% absolventov stredných odborných škôl, 12,2% absolventov stredných odborných škôl s rozšíreným praktickým vyučovaním (transformovaných učilíšť) a 74,3% absolventov gymnázií pokračovalo v tomto roku v štúdiu na vysokej škole.

Tabuľka 4. Počet absolventov vysokoškolského štúdia v rokoch 1989–2011

Rok	Počet študentov				Počet absolventov			
	Denní	Externí	Postgra- duálni	Spolu	V dennom štúdiu	V externom štúdiu	V postgra- duálnom štúdiu	Spolu
1989	49 154	9 708	3 875	62 737	9 254	966	—	10 220*
1990	52 669	9 434	974	63 077	7 913	1 065	—	8 978*
1991	52 430	7 307	831	60 568	8 961	1 605	139	10 705
1992	55 564	7 281	1 570	64 415	8 828	1 553	—	10 381*
1993	58 843	8 351	2 406	69 600	8 824	1 536	—	10 360*
1994	66 900	8 279	3 200	78 379	6 841	1 785	—	8 626*
1995	72 525	10 457	3 960	86 942	9 304	1 863	127	11 294
1996	78 045	13 323	4 507	95 875	10 118	1 137	189	11 444
1997	82 432	18 040	5 367	105 839	12 707	1 798	220	14 725
1998	85 742	23 590	6 452	115 784	12 753	2 282	368	15 403
1999	88 192	29 240	6 925	124 357	13 827	4 452	415	18 694
2000	93 587	34 982	7 779	136 348	14 570	5 327	429	20 326
2001	95 430	40 873	8 245	144 548	16 579	6 779	532	23 890
2002	99 984	40 288	8 766	149 038	16 699	7 910	734	25 343
2003	99 909	46 833	9 371	156 113	18 205	9 041	726	27 972
2004	108 302	54 773	10 290	173 365	19 480	10 166	854	30 500
2005	115 798	65 253	10 739	191 790	21 132	10 189	1 022	32 343

²⁶ www.uips.sk, 2013.

Tabuľka 4. Počet absolventov vysokoškolského štúdia...

Rok	Počet študentov				Počet absolventov			
	Denní	Externí	Postgra- duálni	Spolu	V dennom štúdiu	V externom štúdiu	V postgra- duálnom štúdiu	Spolu
2006	124 479	76 120	11 066	211 665	21 105	14 821	1 218	37 144
2007	131 193	80 377	10 674	222 244	24 433	17 345	1 371	43 149
2008	137 347	79 840	10 417	227 604	35 400	24 432	1 655	61 487
2009	140 680	75 160	10 949	226 789	42 508	27 301	1 937	69 746
2010	136 121	69 771	12 182	218 074	43 872	26 509	2 878	73 259
2011	134 747	65 416	12 145	212 308	42 653	26 642	1 672	70 967

Zdroj: ÚIPS, 2013²⁷.

V posledných dvoch dekádach sa výrazne zmenil aj pomer študentov v dennej a v externej forme štúdia. Kým na začiatku 90-tych rokov minulého storočia tvorili študenti v externej forme štúdia 1/6 všetkých študentov, tak v súčasnej dobe tvoria približne 1/3 všetkých študentov, pričom najvyšší počet v externej forme štúdia bol zaznamenaný v roku 2007, kedy z celkového počtu 211 570 študentov v prvom a v druhom stupni štúdia bolo cca 80 377 študentov v externej forme štúdia. Kapitalizácia spoločnosti a uplatňovanie princípov trhovej ekonomiky vo sfére terciárneho školstva sa prejavili zmenou jeho štruktúry a počtu absolventov v konkrétnych oblastiach štúdia, čo sprehľadňujú nasledujúce údaje.

Tabuľka 5. Počet absolventov terciárneho vzdelávania podľa oblasti štúdia

	Výchova a vzdeláva nie	Humanit né vedy a umenia	Spoločens ké vedy, ekonómia a právo	Prírodné vedy, matemati ka a informatí ka	Technick é vedy a náuky	Poľnohos po dárske a veterinár ne vedy	Zdravotn ické vedy a sociálne služby	Služby
1998	3 617	1 467	4 417	1 210	2 475	726	2 481	1 049
1999	4 319	1 471	5 753	1 600	2 889	773	3 421	1 094
2000	4 392	1 396	6 301	1 408	3 317	931	3 098	1 856
2001	4 404	1 507	7 064	2 283	4 450	1 029	3 622	1 913
2002	4 536	1 665	7 816	2 423	4 680	1 054	4 144	1 844
2003	5 202	2 089	9 350	2 809	4 870	1 206	4 302	2 024
2004	5 597	1 980	10 421	3 310	5 220	1 021	5 100	2 722
2005	5 512	2 165	10 482	3 300	6 085	1 290	5 065	2 438

²⁷ <http://www.uips.sk>, 2013.

Tabuľka 5. Počet absolventov terciárneho vzdelávania...

	Výchova a vzdelávanie	Humanitné vedy a umenia	Spoločenské vedy, ekonómia a právo	Prírodné vedy, matematika a informatika	Technické vedy a náuky	Poľnohospodárske a veterinárne vedy	Zdravotnícke vedy a sociálne služby	Služby
2006	6 470	2 515	11 026	3 447	6 018	1 156	6 873	2 685
2007	6 945	2 346	13 049	4 045	6 820	1 588	8 767	2 819
2008	11 069	4 163	20 145	4 847	8 657	1 541	11 135	3 469
2009	12 283	4 731	23 904	5 707	9 831	1 711	13 005	4 192
2010	10 518	5 102	24 493	6 087	9 886	1 464	14 774	4 575
2011	9 204	5 026	25 375	5 745	9 384	1 300	13 622	4 900

Zdroj: Eurostat, 2013²⁸.

Najnižší nárast počtu absolventov je v skupine poľnohospodárskych a veterinárnych odborov, na druhej strane najvyšší, 5-násobný je v skupine odborov spoločenských vied, ekonómie a práva. Údaje v nasledujúcej tabuľke uvádzajú index nárastu v užšie špecifikovaných študijných odboroch v rokoch 1998–2011.

Tabuľka 6. Index nárastu počtu absolventov v rokoch 1998–2011

Skupina odborov	Index	Skupina odborov	Index
Výchova a vzdelávanie	2,34	Konštruovanie	4,11
Pedagogická veda	5,32	Výroba a produkcia	3,03
Umenia	3,07	Architektúra a stavebníctvo	3,58
Humanitné vedy	3,60	Poľnohospodárstvo, lesníctvo a rybárstvo	1,80
Sociálne a behaviorálne vedy	6,96	Veterinárne vedy	1,72
Žurnalistika a náuky o informáciách	24,02	Vedy o zdraví	2,72
Ekonómia, podnikanie a manažment	4,57	Sociálne služby	24,98
Právo	7,98	Služby (individuálne)	3,30
Vedy o živej prírode	10,91	Dopravné služby	2,62
Vedy o neživej prírode	4,51	Ochrana životného prostredia	1,14
Matematika a štatistika	4,68	Bezpečnostné služby	404
Informatika	3,44		

Zdroj: Eurostat, 2013²⁹.²⁸ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>, 2013.

Najväčší nárast v počte absolventov zaznamenali študijné programy v oblasti bezpečnostných služieb. Druhý najvyšší nárast bol v oblasti študijných programov sociálnych služieb. S viac ako 20-násobným nárastom počtu študentov boli žurnalistika a informačné náuky. Vysoký nárast zaznamenali vedy o živej prírode, právo, sociálne a behaviorálne vedy a vedy o vzdelávaní. Ostatné študijné odbory zaznamenali menej ako 4-násobný nárast počtu absolventov. Najväčší počet absolventov majú študijné odbory zaoberajúce sa manažmentom, riadením a ekonómiou. Ich počet v roku 2011 presiahol 14 000 a navyše počet absolventov má tendenciu stúpať. Druhý najvyšší počet absolventov je v odboroch výchovy a vzdelávania a sociálnych služieb, ktorých počet spoločne bol v roku 2011 v týchto kategóriách takmer 16 000 absolventov. Počet absolventov v oboch odboroch má v posledných rokoch meraného obdobia klesajúcu tendenciu. Ďalšie odbory s najvyšším počtom absolventov sú medicínske a zdravotnícke odbory, technické odbory konštruovania, nasleduje právo a sociálne behaviorálne vedy. Rovnako ako v predchádzajúcich dvoch kategóriách odborov, aj v prípade medicínskych a zdravotníckych odborov, dochádza v poklesu počtu absolventov v posledných rokoch. K miernemu poklesu, ale len v roku v 2011, dochádza k odboroch konštruovania, čo môže byť prechodný jav. Počet absolventov v odboroch sociálnych a behaviorálnych vied má stúpajúcu tendenciu³⁰.

Tabuľka 7. Počet absolventov podľa vysokej školy, stupňa a formy štúdia v roku 2012

Stupeň	I		II		III		Spolu	Podiel VŠ
	denná	externá	denná	externá	denná	externá		
Vysoká škola								
AM Bratislava	111	0	85	0	12	4	212	0,31%
BISLA Bratislava	15	0	0	0	0	0	15	0,02%
DTI Dubnica nad Váhom	0	1 537	0	0	0	0	1 537	2,26%
EU Bratislava	1 796	271	1 717	444	70	45	4 343	6,39%
KU Ružomberok	463	509	485	870	37	37	2 401	3,53%
PEVŠ Bratislava	440	210	365	266	15	23	1 319	1,94%
PU Prešov	1 212	474	987	507	36	38	3 254	4,79%
SPU Nitra	1 039	299	1 164	549	73	40	3 164	4,66%
STU Bratislava	2 088	82	2 488	22	191	56	4 927	7,25%
SEVŠ Skalica	116	115	57	103	0	0	391	0,58%
TU Košice	2 046	453	1 871	528	135	59	5 092	7,49%
TU Zvolen	459	201	473	264	51	16	1 464	2,15%

²⁹ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>, 2013.

³⁰ L. Bomba, *Vzdelanie ako hodnota vysokoškolských študentov*, Dizertačná práca. Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra 2013, s. 51–69.

Tabuľka 7. Počet absolventov podľa vysokej školy...

Stupeň Vysoká škola	I		II		III		Spolu	Podiel VŠ
	denná	externá	denná	externá	denná	externá		
TUAD Trenčín	689	321	293	287	21	5	1 616	2,38%
TvU Trnava	864	495	640	308	60	43	2 410	3,55%
UJS Komárno	237	129	206	123	3	0	698	1,03%
UK Bratislava	2 530	527	3 233	708	240	202	7 440	10,95%
UKF Nitra	1 399	565	1 190	618	74	41	3 887	5,72%
UMB Banská Bystrica	1 002	543	1 432	813	86	34	3 910	5,75%
UPJŠ Košice	960	156	1 050	139	53	34	2 392	3,52%
UCM Trnava	921	177	545	204	22	8	1 877	2,76%
UVLF Košice	35	22	239	3	17	10	326	0,48%
VŠBM Košice	478	365	241	307	0	0	1 391	2,05%
VŠEMVS Bratislava	148	901	37	390	0	0	1 476	2,17%
VŠM Trenčín	109	41	37	41	0	0	228	0,34%
VŠMP ISM Prešov	120	179	26	0	0	0	325	0,48%
VŠMU Bratislava	175	0	151	0	23	14	363	0,53%
VŠ Sládkovičovo	140	406	100	479	0	0	1 125	1,66%
VŠVU Bratislava	82	0	89	0	5	1	177	0,26%
VŠZaSP Bratislava	1 198	2 388	49	3 277	4	26	6 942	10,22%
ŽU Žilina	1 457	260	1 069	272	142	50	3 250	4,78%
SR	22 329	11 626	20 319	11 522	1 370	786	67 952	100,00%
	32,86%	17,11%	29,90%	16,96%	2,02%	1,16%	100,00%	

Zdroj: Výročné správy o stave vysokého školstva, 2013³¹.

Začiatok nového milénia na Slovensku sa niesol v duchu zmien z roku 1989, ktoré sú sprevádzané predovšetkým kapitalizáciou spoločnosti, pričom moderný kapitalizmus prenikol do všetkých oblastí spoločenského života. Školstvo a vzdelávanie, dokonca ani akademické prostredie, nevynímajúc. Trhové hospodárstvo založené na súťaži a zisku sa stalo hlavným princípom. Finančné prostriedky sú určujúce pre predstaviteľov školskej politiky a predstavujú meradlo prínosu a užitočnosti. Prienik a fungovanie trhového mechanizmu do oblasti výchovy a vzdelávania v prostredí vysokého školstva na Slovensku významne zmenili a permanentne menia jeho podobu, a to

³¹ <http://www.minedu.sk>, 2013.

v závislosti od zmeny vzťahu medzi vysokou školou ako poskytovateľom edukačných služieb a študentom ako zákazníkom, objednávateľom a prijímateľom týchto služieb, ale aj pracovného trhu ako objednávateľom a odberateľom budúcej pracovnej sily, teda absolventov s vysokoškolským vzdelaním. Do praxe vysokých škôl prenikli elementy trhového mechanizmu a marketingových stratégií. Otvára sa však aj nový problém, ktorý spočíva v tom, že trh nedokáže potreby spoločnosti predvídať dvadsať rokov dopredu, ale edukačné inštitúcie vychovávajú a vzdelávajú mladú generáciu minimálne s touto časovou perspektívou. Ďalšou podstatnou otázkou je implementácia *Národného kvalifikačného rámca zodpovedajúceho Európskemu kvalifikačnému rámcu*. Návrh implementácie Národného kvalifikačného rámca schválila Slovenská republika uznesením č. 105/2009, kde je Národná sústava kvalifikácií definovaná ako verejne prístupný register všetkých úplných a čiastkových kvalifikácií potvrdzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území Slovenskej republiky. Ďalšou úlohou bolo zabezpečiť, aby doklady o dosiahnutom vzdelaní do konca roka 2012 obsahovali odkaz na príslušnú úroveň Európskeho kvalifikačného rámca. Nové osvedčenia o kvalifikácii, diplomy a dokumenty Europass by mali obsahovať jasné označenie príslušnej úrovne Európskeho kvalifikačného rámca. Zdá sa, že ide o ďalší významný aspekt, ktorý ovplyvnil ďalší chod slovenského terciárneho školstva³².

Záver

Poslaním vysokých škôl, ktoré sú súčasťou európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania a spoločného európskeho výskumného priestoru, je rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku, prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti. Napĺňanie tohto poslania je predmetom hlavnej činnosti vysokých škôl, pričom novodobé slovenské vysoké školy prešli v rámci svojho takmer storočného vývinu rozsiahlymi transformačnými zmenami. Kým v druhej dekáde XX. storočia existovala na Slovensku iba jedna univerzita, v priebehu deviatich dekád je ich niekoľko desiatok, a to diferencovaných v závislosti od zriaďovateľa, počtu študentov, charakteru a obsahového zamerania, spôsobu organizácie výučby, materiálno-technického vybavenia, výskumnej činnosti či medzinárodnej spolupráce, pričom vysokoškolské vzdelávanie je zamerané na vysoko špecializovanú prípravu inteligencie. Rozvíja sebaopoznanie a vedie ku slobodnému mysleniu a bádaniu, ktoré prispievajú k oslobodzovaniu človeka.

³² <http://www.minedu.sk>.

Summary

The Comparison of the Development of Higher Education in Slovakia in XX. and XXI. Century

The role of universities and colleges, which represent a part of European higher education and research space, is to develop harmonic individualities, their knowledge, wisdom, the good and creativity and to contribute to the development of erudition, science, culture and health for the well-being of the whole society. The accomplishment of this task is the subject of main activities at universities during which time modern Slovak schools of higher education have undergone large transformation changes. While in the second decade of the 20th century there was only one university in Slovakia, during the last nine decades dozens of them came into existence. They differentiate according to their founders, number of students, character and content focus, way of organising teaching, material and technical equipment, research activities or international cooperation. Higher education is focused on highly specialized preparation of intelligentsia. It develops self-knowledge and leads to the liberation of man.

Галина П'ЯТАКОВА

Особливості підготовки магістрів філології в університетах України, Польщі та Росії

Підготовка магістрів філології в Україні відбувається в умовах перебудови змісту освіти, удосконалення програм, підготовки нових курсів та спецкурсів, які б відповідали рівню кваліфікації випускника, сприяли формуванню основних професійних компетенцій. На сучасному етапі виникає необхідність підготовки магістра конкретного напрямку за освітньо-кваліфікаційною характеристикою, беручи до уваги вимоги до випускника та його місце у структурі галузей економіки. Сьогодні ми працюємо над єдиною освітньою програмою підготовки магістра філології, розробляємо освітні кваліфікаційні характеристики та освітні програми підготовки. У зв'язку з докорінною реформою вищої освіти України, якісно новими завданнями, які ставить життя до випускника класичного університету в умовах ринкової економіки, виникла необхідність змінити характер і зміст діяльності головних діючих осіб навчального процесу – викладача і студента, удосконалити навчальний процес через проектування та впровадження нових освітніх технологій та нових підходів у підготовці магістрів як випускників вищого кваліфікаційного рівня.

Аналіз наукових праць та публікацій з досліджуваної проблеми надає підстави для ствердження про ґрунтовне вивчення сутності навчального процесу і умов, які забезпечують його цілісність (С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Ільїн, О. Савченко, М. Скаткін, Д. Тхоржевський, М. Ярмаченко та ін.); особливостей формування змісту освіти (В. Краєвський, В. Ледньов, А. Сохор, П. Ставський, М. Шкіль та ін.); проблем активізації самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається (В. Буряк, О. Вербицький, І. Зимня, В. Козаков, І. Лернер, О. Нільсон, П. Підкасистий та ін.); причин удосконалення методів

навчання (О. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Скаткін та ін.); оптимізації процесу навчання (Ю. Бабанський, Б. Андрієвський, П. Жильцов та ін.).

Дослідження з проблем компетенції та компетентності (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. Кузьміна, А. Маркова, В.Куніцина, Л. Берестова, В. Байденко, А. Хуторський, Н. Гришанова та ін.) свідчать про виділення особливостей та етапів формування компетенцій, *CBE-підхода (competence-based education)* в освіті. Достатньо розроблені й теоретичні аспекти дослідження професіоналізму (Г. Борисова, Е. Зеєр, А. Маркова, О. Новиков) та моделювання професійної діяльності (О.Бобієнко, І. Зимня, Е. Смірнова, О. Кірсанов, О. Кочнев, Н.Кузьміна, Н. Тализіна та Разом із тим, у теорії та практиці вищої школи донині залишаються недостатньо вивченими сутність і зміст дидактичної підготовки магістра, проблеми відповідності якості підготовки випускника вимогам галузевого стандарту вищої освіти, особливості та труднощі у процесі формування професійних компетенцій магістра.

Сьогодні ми працюємо над єдиною освітньою програмою підготовки магістра філології, розробляємо освітні кваліфікаційні характеристики (ОКХ) та освітні програми підготовки (ОПП). Проте вища школа в Україні накопичила певний досвід підготовки магістрів в класичних університетах, який варто вивчати та поширювати для запозичення вищим закладам освіти III – IV рівнів акредитації.

Магістра ми визначаємо як випускника вищого навчального закладу, який на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобув повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності¹. Отже, програма підготовки магістра в класичних університетах України складається з чотирьохрічної програми підготовки бакалавра відповідно до напрямку та спеціалізованої однорічної або дворічної програми магістра.

Ступінь магістра філології в Україні можна здобути на філологічних факультетах, факультетах іноземної мови, іноземної філології в класичних університетах IV рівня акредитації, вищих навчальних закладах III рівня акредитації, які мають педагогічне спрямування, в інституті Лінгвістики тощо після отримання диплому бакалавра або на базі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста.

У Київському університеті імені Т.Шевченка диплом магістра філології можна отримати, навчаючись два роки в Інституті філології на денній або заочній формі. Випускники мають змогу отримати освітньо-кваліфіка-

¹ Закон України "Про вищу освіту". Законодавчі акти України з питань освіти, Верховна рада України. Комітет з питань науки і освіти: Офіційне вид. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.

ційний рівень магістр філології за напрямками Українська мова та література (8.030501); Мова та література (8.030502) в т.ч.: західно-європейські мови: англійська, німецька, французька, іспанська, новогрецька; східні мови: азербайджанська, арабська, гінді, турецька, китайська, корейська, перська, японська; слов'янські мови: польська, болгарська, сербська; класичні мови: латина, давньогрецька; Фольклористика (8.030503); Літературна творчість (8.030506); Переклад (8.030507).

У Львівському національному університеті імені Івана Франка диплом магістра філології мають змогу отримати випускники двох факультетів – філологічного та факультету іноземних мов. За напрямом 8.030.501 відбувається підготовка за спеціальностями Українська мова та література; Мова та література (8.030502) (російська, болгарська, сербська, словацька, польська, хорватська); Мова та література (8.030502) (арабська, перська, японська) – на філологічному факультеті; Прикладна лінгвістика (8.030505). На факультеті іноземної мови готують фахівців за спеціальностями Мова та література (8.030502) (англійська, латинська, старогрецька, грецька, іспанська, німецька, французька); переклад (8.030507).

Випускники факультету філології та журналістики Миколаївського державного педагогічного університету імені В.Сухомлинського мають змогу отримати кваліфікацію магістра філології за такими спеціальностями: українська мова і література, англійська мова та література; українська мова і література, практична психологія; українська мова і література, основи видавничої справи та редагування; прикладна лінгвістика. Отже, магістри філології мають змогу отримати кваліфікацію з додатковою професією, яка розширить можливості випускника в процесі працевлаштування. Магістри можуть займати посади викладача, адміністратора у середніх та спеціальних навчальних закладах, виконувати обов'язки управлінців в соціально-правових структурах, засобах масової інформації (диктор радіо та телебачення), комерційних закладах та фірмах, вести діяльність перекладача. Навчання відбувається на денній, заочній та екстернатній формі.

Факультет іноземної філології являє собою окремий структурний підрозділ Миколаївського Педагогічного університету ім. В. Сухомлинського, який існує з 1998 року та готує магістрів філології за напрямками: філологія, переклад (англійська, німецька; німецька, англійська); філологія ПМСО, мова та література (англійська, німецька; німецька, англійська). Форми навчання магістрів – денна, дистанційно-заочна, екстернатна.

У Росії підготовка магістра філології відбувається за вимогами Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти (з 2000 р.) за напрямком 520300 – Філологія. Впродовж двох років (стаціонарна форма) практична та дослідницька діяльність магістра зосереджена на галузі гуманітарного знання, міжмовної комунікації, освіти та культури.

Об'єктами професійної діяльності магістра філології в Росії, як і магістрів філології в інших країнах, є мова – вітчизняна та іноземні в їх теоретичному, практичному та діалектологічному аспектах; а також література (вітчизняна та зарубіжна/світова) з врахуванням закономірностей її розвитку у різних країнах. Магістр філології в Росії також повинен бути підготовленим до впровадження науково-дослідницької та практичної діяльності, яка визначена змістом навчальної та професійної програми конкретного ВНЗ. Тому основними видами завдань, які повинен вирішувати магістр у своїй професійній діяльності є:

- дослідження мови та літератури в їхньому сучасному стані та історичному розвитку (науково-дослідна сфера);
- використання знань і вмінь філологічної науки в закладах освіти, культури, управління, в ЗМІ, в галузі міжкультурної комунікації та інших галузях соціально-гуманітарної діяльності (практична сфера).

Отже, згідно з вимогами, майбутня діяльність магістра потребує поглибленої та фундаментальної підготовки. Магістр філології повинен бути здатен виконувати науково-дослідну роботу, а за умови засвоєння відповідної навчально-професійної програми педагогічного напрямку – до педагогічної діяльності.

Державний освітній стандарт ВПО висуває вимоги до освітньо-кваліфікаційної програми підготовки магістра в Росії, до умов її реалізації, термінів її засвоєння. Освітня програма (їх є декілька) складається з основної освітньої програми підготовки бакалавра і програми спеціалізованої підготовки, яка формується з дисциплін федерального компонента, дисциплін національно-регіонального (вищого закладу) компонента, дисциплін за вибором студентів та науково-дослідної роботи. За структурою основна освітня програма складається з двох частин і уміщує програму підготовки бакалавра: загальні гуманітарні і соціально-економічні дисципліни (ГСЕ), загально професійні дисципліни (ЗПД), спеціальні дисципліни (СД), факультативи (ФТД), підсумкову державну атестацію бакалавра; програму спеціалізованої підготовки: дисципліни напрямку спеціалізованої підготовки (ДНМ), спеціальні дисципліни магістерської підготовки (СДМ), наукова (науково-дослідна та (або) науково-педагогічна) робота магістра, підсумкова державна атестація магістра².

В Польщі підготовка магістрів відбувається в межах трьохступеневої вищої освіти. Після закінчення рівня ліценціата можна отримати ступінь магістра філології, завершив курс дворічної освіти та захистив магістерську роботу. Ступінь магістра (MSc) можуть також отримати і випускники коледжу після 2-2,5 років додаткового навчання на магістра.

² Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, Направление 520300–Филология. Степень – Магистр филологии. М., 2000, <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>

Ступінь магістра філології можна отримати як в університетах, наприклад, Ягеллонському (Краків), Варшавському, Вроцлавському, і в Інститутах лінгвістичного напрямку. Випускники Вроцлавського університету філологічного факультету, які навчаються за спеціальностями „польська мова та література”, та факультету слов'янської філології, три відділення якого готують магістрів філології за спеціальностями „чеська мова та література”, „українська мова та література”, „російська мова та література” ступінь магістра отримують після захисту наукової роботи.

Підготовка магістрів за спеціальністю українська мова та література на факультеті слов'янської філології відбувається впродовж чотирьох семестрів – двох років та має свої особливості. Освітня програма підготовки магістрів передбачає вивчення дисциплін основного циклу та факультативів, що передбачає 915 годин навчального часу: у перший семестр – 285 год., другий – 255 год., третій – 165 год., та четвертий – 150 год. За чотири семестри студенти мають можливість набрати 120 кредитів по 30 кредитів за кожен семестр. Проведений аналіз навчальної програми магістрів за спеціальністю українська філологія дає уяву про зміст підготовки студентів. Магістри засвоюють практичну та теоретичну українську мову (PNJU – mowienie/ pisanie – польск.), українську літературу, контрастивну лінгвістику, теорію та практику перекладу, курс міжкультурної комунікації. Традиційно кожен факультативний курс розрахований на 60 год., вивчення його дає можливість магістру набрати від 4 до 6 кредитів залікових одиниць. Важливим напрямом підготовки магістрів в класичних університетах Польщі, України та Росії є компетентнісний підхід, оскільки головним завданням університетів сьогодні є не лише озброєння студентів сучасними знаннями, але й підняття рівня професійних компетенцій. Погоджуємося з думкою дослідника про те, що компетенції є важливими результатами освіти, тому повинні бути сформовані у всіх, хто навчається, пронизувати всі предмети, проходити через всі рівні освіти та розроблятися на високому рівні. При цьому ключеві компетенції невід'ємна частина навчального плану, вони інтегровані у його зміст³.

Впровадження компетентісного підходу в Росії обумовлено такими важливими моментами суспільного розвитку, які пов'язані з загальноєвропейською та світовою тенденціями інтеграції та глобалізації економіки; необхідністю гармонізації європейської системи ВО; зміною освітньої парадигми тощо⁴.

Вища школа у Польщі також розвивається під впливом Болонських реформ, тих глобальних змін, які відбуваються в європейській вищій освіті.

³ А.А. Вербицкий, *Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы»*, Вопросы психологии», 1981, № 3, с 17–21.

⁴ И.А. Зимняя, *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. М.: 2004.

Серед своїх багато чисельних завдань, які є водночас важливими і складними, вища школа висуває першочергове завдання – не лише навчити студентів основ певних дисциплін, але й сформувати професійні компетенції. Особливістю підготовки магістра-педагога є засвоєння основних компетенцій викладача вищої школи⁵.

Впровадження компетентнісного підхода в освіті України також повинно змінити всю систему загальноосвітньої та професійної школи, створити умови для переходу до нового типу навчання та виховання. Діяльність магістра філології відбувається у площині предметного поля “мови і літератури”, тому сьогодні основні дисципліни, які він має засвоїти за два семестри, присвячені головним закономірностям і тенденціям розвитку мовознавчих та літературознавчих наук.

У професійній підготовці філолога важливе значення має формування загально професійних компетенцій у взаємозв'язку з гуманітарною, екологічною, правовою, економіко-управлінською освітою. Все це повинно забезпечити високу гнучкість та адаптованість філолога в межах своєї і суміжних професій (філолог-менеджер, філолог-спеціаліст зі зв'язків з громадськістю та ін.).

У процесі вивчення основних освітніх програм магістрант повинен сформувати загальнокультурні компетенції: здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень; здатність до самостійного оволодіння новими методами дослідження, до змін наукового та науково-виробничого профілю своєї професійної діяльності; володіння російською та іноземними мовами як засобом ділового спілкування; здатність проявляти ініціативу, нести відповідальність за власне рішення; здатність самостійно здобувати за допомогою інформаційних технологій і використовувати у практичній діяльності нові знання й уміння; здатність породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати накопичений досвід, аналізувати свої можливості.

Важливими є і професійні компетенції, які розподіляють на загально професійні: демонстрація знань сучасної наукової парадигми в галузі філології і динаміки її розвитку, системи методологічних принципів і методичних прийомів філологічного дослідження; володіння комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими в різних галузях комунікації, вміння адекватно використовувати їх при розв'язанні професійних завдань. Відповідно до профільної направленості загально освітньої програми магістратури виділяють ще компетенції, які можуть бути сформовані в процесі науково-дослідної, педагогічної, прикладної та проектної діяльності.

⁵ A. Szerlag, *Funkcje szkoły wyższej w kontekście procesu bolońskiego*, w: *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Krakow 2008, s. 16–29.

Всі програми літературознавчих дисциплін, які вивчають майбутні магістри філології, уміщують вказівки на формування конкретних професійних компетенцій. Аналіз програм літературознавчого циклу на філологічних факультетах Московського державного університету імені М. Ломоносова, Санкт-Петербурзького державного університету, Інституту філології КНУ імені Т. Шевченка, на факультетах іноземних мов та філологічному Львівського національного університету імені І. Франка, слов'янському факультеті Вроцлавського університету, на факультетах філології та польської філології у Педагогічному університеті імені Комісії Едукації Народової у Кракові дозволяє розподілити дисципліни на дві групи, за допомогою яких студенти поглиблюють знання з теорії літератури та історії літератури.

До першої групи відносимо навчальні дисципліни: „Порівняльне літературознавство”, „Зарубіжна русистика про російську літературу XIX–XXI століть”, „Літературні взаємодії (Росія і Захід XI–XIX ст.)”, „Переклад як форма взаємодії літератур” (МДУ); „Концепції сучасної теорії літератури”, „Основи компаративістики”, „Теорія літературного процесу” (СПбДУ); „Теорія літератури”, „Порівняльне літературознавство”, „Методологія літературознавчих шкіл”, „Іван Франко і проблеми теорії літератури та літературної критики”, „Теорія фольклору”, „Теорія жанрів та стилів” (ЛНУ); спецкурси: „Наближення критичної рецепції до адекватного прочитання тексту”, „Методологічна поліваріативність літературознавчого аналізу історії українського письменництва XX ст.”, „Психологічна модель образів” (Інститут філології КНУ); „Теорія літератури”, „Езотерика і стихія природи в культурах народів світу” (Вроцлавський університет); „Літературознавство”, „Теорія літератури”, „Методологічні аспекти літературознавства” (Педагогічний університет у Кракові). Ці літературознавчі дисципліни ознайомлюють філологів з методами компаративного дослідження художніх текстів та сприяють формуванню вмінь до їхнього аналізу.

Дисципліни другої групи: „Сучасна російська література 1980–2000 рр.” (СПбДУ); „Літератури народів Сходу та їхні зв'язки з російською літературою” (МДУ); „Провідні тенденції сучасної світової літератури”, „Літературні групи та угруповання”, „Історія чеської (словацької, хорватської, болгарської) критики” (ЛНУ); „Історія розвитку літератури і культури (за напрямом спеціалізації)”, „Історія польської літератури” (Педагогічний університет у Кракові); „Історія слов'янських літератур”, „Видатні особистості та їхні музи”, „Література російська на рубежі XIX–XX ст.” (Вроцлавський університет) – формують компетенції з історії літератури за спеціалізацією, яку обирає магістрант.

Треба також зазначити, що магістранти мають можливість вивчати літературні курси та спецкурси, які спираються на споріднені проблеми

теорії та історії літератури, отже здатні сформувати вже визначені компетенції. До них відносимо курси: „Поетика українського літературного бароко”, „Український романтизм”, „Постмодернізм у слов'янській літературі” (ЛНУ); „Українська література в колі європейських стильових течій”, „Образно символічна система в українській літературі (трансформація та особливості рецепції)” (Інститут філології КНУ); „Дивний герой” російської літератури XIX століття” (Вроцлавський університет) та ін.

В процесі вивчення зазначених дисциплін студенти оволодівають головними прийомами процедур наукового опису, аналізу й інтерпретації творів різних видів та жанрів у компаративістському аспекті. Магістранти повинні навчитися аналізувати літературний твір в аспекті його національної своєрідності, його зв'язків з творами інших національних літератур (генезис, структура, функціонування), що відповідає формуванню у магістрантів загальнокультурних та професійних компетенцій. Проаналізовані програми літературознавчого циклу дають змогу стверджувати, що у магістрів в процесі навчання можуть бути сформовані професійні компетенції, оскільки у програмах чітко виділені знання, уміння та навички, якими буде володіти магістр за умови виконання всіх вимог до вивчення конкретної літературознавчої дисципліни⁶. Підготовка магістрів-філологів у провідних університетах Росії передбачає засвоєння випускниками спеціальних магістерських програм, які складаються з теоретичних та спеціальних мовознавчих курсів. Наприклад, на філологічному факультеті Московського державного університету імені М. Ломоносова магістрам пропонують засвоїти програми: „Індоевропейське порівняльно-історичне мовознавство”, „Функціонально-комунікативні та соціолінгвістичні аспекти вивчення та викладання іноземних мов”, „Російська мова та культура у сучасному світі”. Магістерська програма „Індоевропейське порівняльно-історичне мовознавство” готує спеціалістів з компаративного мовознавства, ознайомлює з питаннями філософії мови, її розвитку і методами дослідження, а також з мовами, які є важливими для порівняльно-історичного дослідження. Тому програма складається з теоретичних курсів та спеціальних курсів з „опорних” мов у компаративістиці. У процесі підготовки студенти повинні прослухати такі теоретичні курси: „Порівняльно-історична фонетика індоевропейських мов”, „Порівняльно-історична морфологія індоевропейських мов”, „Порівняльно-історичний синтаксис індоевропейських мов”, „Діалектичний розподіл індоевропейської цілісності та питання про локалізацію індоевропейської прамови”. Студенти повинні також засвоїти дві мови з „опорних” мов: давньогрецьку,

⁶ Г. П'ятакова, *Формування компетенцій у магістрів філології в процесі вивчення літературознавчих дисциплін: порівняльний аспект*, Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Додаток 1 до Вип. 27, т. II(35), 2012. – С. 244–253.

латинську, санскрит, хетську, авестійську мови (за вибором) в порівняльно-історичному контексті.

Програма „Функціонально-комунікативні та соціолінгвістичні аспекти вивчення та викладання іноземних мов”, яку обирають студенти, формує додаткову професійну компетенцію, що пов’язана як з науково-дослідною, так і з практичною діяльністю. Ця програма охоплює також дисципліни традиційного філологічного циклу, які доповнені новими, актуальними теоретико-практичними курсами: „Актуальні проблеми філології”, „Історія та методологія філології: історія філологічних традицій у країнах мови, яких вивчають”, „Теоретичні аспекти функціонування систем мов, які вивчають”, „Мовна ситуація у країнах мов, які вивчають”, „Переклад як мовний контакт: проблеми теорії, історії та практики”, „Мовні процеси в діячній та синхронії”, „Формування мов, які вивчають”, „Теорія, історія та практика вивчення малих мов”, „Диференціація національних варіантів мови, їхній системний аналіз”, „Національні мови та діалекти”, „Комп’ютерні технології у філології” та ін.

Аналіз програм мовознавчого циклу, які вивчають майбутні магістри філології на філологічних факультетах Московського державного університету імені М. Ломоносова, Санкт-Петербурзького державного університету, на факультеті іноземних мов та філологічному Львівського національного університету імені Івана Франка, слов’янському факультеті Вроцлавського університету, на факультетах філології та польської філології у Педагогічному університеті імені Комісії освіти народової у Кракові, дає змогу стверджувати про формування у магістрів конкретних професійних компетенцій⁷.

Дисципліни „Актуальні проблеми генеративної граматики”, „Історія мовознавства та методологічних наукових досліджень”, „Лінгвістика. Прикладна, експериментальна та математична лінгвістика”, „Типологія просодичних та супрасегментних явищ”, „Мова усної традиції” які засвоюють магістри у Санкт-Петербурзькому університеті, формують уявлення про сучасні дослідження генеративної граматики, поглиблюють знання про методи, поняття і терміни науки про мову, чинники, які визначають її розвиток, а також знання про історію світових науко-вознавчих досліджень.

Знання й уміння, здобуті у процесі вивчення дисциплін, магістри зможуть використовувати під час виконання курсової та дипломної роботи, а також при проведенні конкретного лінгвістичного дослідження. Все це дає змогу лінгвістам розширити сферу застосування свого професіоналізму (реклама, знаки дорожнього руху, пульти управління та ін.).

⁷ Г. П’ятакова, *Формування компетенцій у магістрів філології в процесі вивчення мовознавчих дисциплін: порівняльний аспект*, «Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи». У 3-х т. Зб. наукових праць, т. 2, Львів, 2013. – С. 415–425.

На філологічному факультеті Львівського національного університету система лінгвістичних дисциплін, які слухають студенти, охоплює курс „Загальне мовознавство”, „Прикладна соціолінгвістика”, „Прикладна лінгвістика”, „Теорія і практика реклами”, „Філософія мови”, „Теорія та практика перекладу”.

Мовознавчі дисципліни допомагають магістрам пізнати аспекти взаємодії мови та суспільства, основні категорії соціолінгвістичного аналізу; універсальні та ідіоетнічні компоненти в мовному облаштуванні світу; ознайомлюють з мовною політикою та мовною ситуацією в Україні періоду СРСР та в незалежній державі; зі взаємодією різних типів комунікації у рекламі (візуальна, вербальна), вчать сприймати рекламу як особливий тип комунікації.

Студенти мають змогу здобути знання в галузі сучасних парадигм теорії перекладу; ознайомитися з можливостями перекладу на матеріалі української та російської мов (із залученням паралелей з інших мов); набутти навичок кваліфікації ступеня адекватності перекладу оригіналові, навчитися визначати серед декількох перекладів тексту найбільш вдалі; долати труднощі російсько-українського та українсько-російського перекладу на різних мовних рівнях.

На 1-му курсі магістерської підготовки на факультеті філології у Педагогічному університеті (Краків) вивчається дисципліна “Історія загальної мови” (630 год, 35 кредитів). Її мета – навчити писати, читати, говорити та розуміти мову. Вивчення цього курсу сприяє формуванню таких компетенцій: вміти використовувати мову для комунікаційних зв'язків, для різних ситуацій спілкування; розуміти і складати текстів різні за стилістикою та функціонуванням; вміти вільно використовувати вирази та словосполучення, оформлювати документацію судочинства та характеристики, користуватися мовою професійного спрямування.

Мета курсу „Історія другої мови” (120 год, 9 кредитів) – навчити вирішувати мовні завдання, пов'язані з написанням, читанням, мовленням, розумінням та перекладом. Курс сприяє формуванню таких компетенцій: використовувати мову для комунікаційних завдань, у типових ситуаціях у процесі спілкування, для редагування документації судочинства та характеристик.

На слов'янському факультеті у Вроцлавському університеті магістранти мають змогу засвоїти мовні факультативи, які також пов'язані із сучасними проблемами розвитку мовознавства: „Вибрані питання слов'янських мов”, „Порівняльна граматики слов'янських мов”, „Вибрані питання загального мовознавства”, „Мова слов'янська для словістів”, „Час як універсальна мовна категорія (на матеріалі вибраних слов'янських мов)”, „Вибрані питання зі слов'янської діалектології” та ін. Традиційно кожен факультативний курс

розрахований на 60 год, вивчення його дає можливість магістрові набрати від 4 до 6 кредитів залікових одиниць⁸.

Підготовка магістра-філолога вимагає і ґрунтовної педагогічної підготовки: студенти мають змогу посилити свої знання, сформувані професійні вміння та навички на заняттях з „Педагогіки вищої школи”, „Психології вищої школи”, „Методик викладання мови та літератури у вищій школі”, а також впродовж педагогічної асистентської практики, яка відбувається у ВНЗ від 6 до 8 тижнів, залежно від спеціалізації. Формування компетенцій майбутнього педагога є важливим моментом у підготовці магістра філології, оскільки згідно з діючим з 1995 року Класифікатором професій, випускник із кваліфікацією філолог, за освітньо-кваліфікаційним рівнем – магістр належать до профілю професій „Законодавці, вищі державні службовці”, „Професіонали”, „Фахівці”. Тому для майбутньої діяльності магістру важливо сформувані професійні компетенції асистента кафедри, викладача вищої школи, вчителя мови та літератури, керівника (вихователя) виховного закладу освіти, педагога-організатора, організатора позакласної роботи, інспектора з навчальної, виховної, методичної роботи, які надають підстави виконувати таку діяльність⁹.

Магістр, який закінчує університет у Росії, має змогу отримати додаткову кваліфікацію „Викладач вищої школи”, якщо буде виконано вимоги до змісту та рівня професійної підготовки випускника за рахунок часу, відведеного на вивчення дисциплін спеціалізованої підготовки, які встановлено факультетом ВНЗ, дисциплін за вибором та введених факультативів. Тому у програму підготовки магістрантів у Росії введено блок дисциплін психолого-педагогічного циклу („Психологія вищої школи” та „Дидактика вищої школи”), які спільно з курсами „Методик викладання мови та літератури у вищій школі” сприяють сформуванню досконалого рівня компетенцій викладача мови та літератури. Педагогічна підготовка магістра завершується асистентською практикою, яка передбачає такі види робіт: проведення семінарських, практичних та лекційних занять за спеціалізацією магістра, консультування та проведення письмових робіт студентів, самостійне дослідження за темою магістерської роботи, підготовка наукових публікацій. Особливістю змісту навчання магістрів у Польщі є спрямованість їх на засвоєння філологічних дисциплін, формування вмінь та навичок з компетенцій філолога: лінгвістичних, літературознавчих, культурологічних, комунікативних тощо. Дворічний курс підготовки магістрів не містить жодної години підготовки випускника як

⁸ Г. П'ятакова, *Особливості підготовки магістрів за спеціальністю „українська філологія” у Львівському та Вроцлавському університетах*, *Вісник Львівського національного університету. Серія педагогічна*. – Вип.27. – Львів, 2011. – С. 155–162.

⁹ Національний класифікатор України, <http://www.dk003.com/?code=2444.2&list=2444.2>

майбутнього педагога, вчителя, викладача. Отримати диплом педагога можна, закінчивши дворічний курс магістра в Інституті педагогіки у Вроцлавському університеті, через систему заочного навчання та інших курсів.

Отже, у процесі формування професійної компетенції та особистості філолога на етапі підготовки у вищій школі потрібно посилити розвиток таких якостей та здібностей, які потрібні майбутньому фахівцеві для просування у своїй професії до творчих соціально значущих цілей. Магістр-філолог повинен формувати свої професійні компетенції та розвиватися як особистість в умовах гнучкої системи навчання, яка здатна брати до уваги інтереси студента, його інтелектуальні та психофізичні можливості, розвиток самостійності й відповідальності за якість освіти, яку він здобуває.

Для викладача важливим є створення умов для формування та визначення рівня сформованості зазначених компетенцій. Тому вважаємо, що реалізація компетентнісного підходу повинна передбачати широке використання у навчальному процесі активних та інтерактивних форм проведення занять: діалоги та дискусії у режимі лекцій і семінарів, інтерактивні лекції, введення ділових та рольових ігор, групових дискусій, тренінгів тощо.

Summary

The Peculiarities of Preparing the Masters of Philology in Ukrainian, Polish and Russian Universities

The preparing of the Masters of Philology in Ukraine happens under the circumstances of rebuilding of the subject of education, improvement of programs, preparing of new courses and additional courses, that will correspond to the level of the graduate's qualification, facilitates the developing of basic professional competences. There is a necessity of preparing Masters of Arts of particular specialization according to educational and qualificational characteristics at the modern stage, taking to account requirements to the graduate and his place in the structure of economical branches.

The peculiarities of preparing the Masters of Philology are investigated due to competence-based education. The programs of the literature criticism and linguistic cycles are compared, which are taught to the Masters of Arts both at the philology in the universities of Ukraine, Russia and Poland. The professional competences of the Philology Masters are mentioned as well in the process of studying.

Олексій КАРАМАНОВ

Освітній простір і навчальне середовище в контексті міжкультурної комунікації в музеї

Проаналізовано можливості освітнього простору та освітнього середовища у процесі організації міжкультурного діалогу в музеї. Обґрунтовано роль мультикультурної освіти, що відображає розуміння різних культур і реалізує природне право кожної людини на свободу. Визначено особливості ефективної міжкультурної комунікації та педагогічної взаємодії з різними категоріями відвідувачів у просторі музею також їх практичне застосування.

Ключові слова: освітній простір, освітнє середовище, музей, мультикультуралізм, мультикультурна освіта, комунікація, навчання.

Систематичне відвідування музеїв позитивно впливає на розвиток наукового, артистичного, технічного, етнографічного, історичного та культурознавчого світогляду людини. Музей у силу своїх специфічних особливостей може виступати вагомим рушієм формування й розвитку світогляду, спричинитися до усвідомлення людиною свого власного “Я” та розумінні інших людей у соціумі.

Власне, мова йде про те, що музей здатний акумулювати досвід різних культурних груп й формувати багатокulturне середовище, сприяти організації міжкультурної комунікації. Серед актуальних проблем трансформації багатокulturного середовища музею на характер і стиль комунікаційних процесів у соціумі можна виокремити: подолання поділу світу на ворогуючі угруповання; соціальні, національні та інші антагонізми, що призводять до військових конфліктів; відсутність розуміння між людиною і природою, що загрожує екологічною катастрофою; розпад людської свідомості й душі.

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях розглядаються різні аспекти розвитку мультикультурної освіти у контексті глобалізації,

інтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі, аналізу спільного та відмінного історичного досвіду, змісту освіти, форм і методів організації педагогічної взаємодії (П. Гжибовський, О. Гриценко, М. Екерт, Г. Дмитрієв, К. Камінська, Н. Кірабаєв, Т. Колбіна, Є. Нікіторович, В. Малахов, А. Щурек-Борута та ін.).

У працях Т. Мишевої, Р. Патер, М. Попчик, Й. Скутнік, Т. Трошиної, М. Шелонга, Л. Шляхтіної, Я. Долака та ін. вивчаються різні можливості адаптації музею до організації ефективної педагогічної діяльності, проте проблема міжкультурної комунікації з огляду на ці дослідження заслуговує більш поглибленого вивчення.

Мета нашого дослідження – проаналізувати можливості освітнього простору (у широкому контексті) та освітнього середовища (у більш спрямованому значенні) на організацію міжкультурного діалогу в музеї, забезпечення ефективної комунікації та педагогічної взаємодії з різними категоріями відвідувачів.

Розвиток освіти як діалогу культур визначено тим, що жодна національна культура не здатна самостійно охопити усе різноманіття людського суспільства, створити універсальну систему цінностей планетарного характеру. Нова парадигма освіти, універсальна й загальнолюдська за своєю природою, вимагає синтезу й діалогу культур, оскільки національна культура – це візитна картка країни і одночасно її основний внесок у розвиток світової культури¹.

У ході ознайомлення з експозицією створюється новий *музейний простір*², котрий посилює процес сприйняття експонатів у контексті діалогу різних культур, подолання стереотипів мислення й упереджених суджень. Таке сприйняття базується на реконструкції частини минулого через призму історії окремих предметів, відтворенні лінії подій, інтерпретації фактів, аналізі етапів життя і творчості конкретної особистості. Усвідомлення даного процесу сприяє додатковому залученню відвідувачів до споглядання та аналізу музейних колекцій, виявленню тих зрозумілих аспектів, що дозволяють вільно отримувати необхідну інформацію.

Зміни та глобальні трансформації сучасних освітніх технологій дозволяють говорити про переосмислення традиційних підходів до навчання, спрямованих на автоматичне засвоєння і запам'ятовування знань.

¹ В. Громовий, *Хочеш бути глобальним педагогом, будь ним!*, [у:] Завуч, 2005, № 25 (247), с. 7;

² Музейний простір ми не обмежуємо власне приміщенням музею, оскільки важлива роль належить навколишньому середовищу, що дозволяє більше дізнатися про роль різних пам'яток архітектури, природи, людської життєдіяльності за місцем їх знаходження. Пам'ятки у «вільному доступі» можуть розповісти набагато більше, ніж експозиція в музеї. Для зручності відвідування можливо також створення спеціальних маршрутів, сіті-квестів, що дозволяють самостійно комбінувати екскурсії з візитом до музею.

Учитель вже не сприймається у ролі носія абсолютної істини, який несе учням мудрість і знання, вимагаючи натомість поваги і слухняності, а також маніпулятора, що використовує своїх вихованців заради досягнення заздалегідь спланованих цілей. В умовах постмодернізму вчитель не нав'язує єдиний спосіб бачення дійсності навіть однорідній групі учнів, що відкриває шлях до мультикультурної освіти та діалогу культур.

Формування засад справжнього громадянського суспільства безпосередньо пов'язане з упровадженням мультикультурної освіти – освіти, що відображає розуміння й гідну оцінку різних культур і пристосованою до потреб дітей з різних соціальних груп. Вона реалізує природне право кожної людини на свободу і прагнення відчувати себе незалежним від будь-кого у силу своїх політичних, моральних чи національних переконань. Розуміння мультикультуралізму вимагає відходу від застарілих ідеологічних цінностей та адаптації до нового стилю життя у новому, по-справжньому демократичному суспільстві³.

Мультикультурна освіта у просторі музею сприяє формуванню міжкультурної компетентності, що дозволяє ефективно й безконфліктно спілкуватися з представниками інших культур на основі максимальної реалізації принципів доступності та наочності навчання, діалогічністю спілкування вчителя і учня, взаємодії теорії і практики, а також постійної комунікації. Зазначені фактори сприяють підвищенню ефективності навчання в музеї й визначають нову сферу для застосування дидактичних методів і прийомів, інтеграції та взаємодії різних галузей знань, що стимулює пошук і знаходження шляхів порозуміння у ході оцінки актуальних подій і явищ.

Мультикультурне освіта складається з трьох компонентів. По-перше, це думки про те, що усі діти, незалежно від своїх етнічних ознак, повинні мати рівні можливості навчатися й розвиватися у школі, по-друге, це рух за реформи, які покликані змінити школу та втілити зазначену ідею у життя; по-третє, це постійний нескінченний процес розробки та втілення різних змін, яких вимагає рух за реформи⁴.

Загалом, сама педагогіка мультикультуралізму забезпечує необхідні й достатні умови для того, щоб реалізувати головну мету освіти у цілому та допомогти учням:

- спостерігати й усвідомлювати навколишній світ з різних сторін;
- цілеспрямовано опановувати методиками самоаналізу, пізнання людських характерів й подолання конфліктів;

³ О.В. Караманов, *Ідея мультикультуралізму у процесі демократизації освіти в Україні*, [у:] *Американська філософія освіти очима українських дослідників: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 грудня 2005 р.)*, Полтава 2005, с. 62.

⁴ Г. Лефрансуа, *Прикладная педагогическая психология*, СПб., 2003, с. 278.

- прискорити інтелектуальний і емоційний розвиток з метою формування почуття соціальної відповідальності та солідарності з іншими людьми;
- навчитися толерантності та міжкультурного взаєморозуміння; долати стереотипи й упередженість у сфері міжнаціональних відносин;
- упевнено дивитися в майбутнє, досягаючи максимального рівня самореалізації.

Мультикультурна освіта сьогодні репрезентує різні напрямки, серед яких можна виокремити наступні:

- навчання особливостям різних культур – адаптація стандартних програм для задоволення потреб учнів у різних культурних традиціях;
- дослідження в одній групі (single-group studies) – розробка програм для навчання з конкретних питань міжкультурної взаємодії, які є недостатньо репрезентовані, у межах групи;
- людські стосунки – зосередження уваги на міжособистісних й міжгрупових відносинах;
- полікультурна освіта – визнання й схвалення (celebrating) широкого спектру расових й культурних подібностей та відмінностей;
- освіта, культура и соціальний реконструктивізм⁵ – увага до проявів дискримінації та заохочення критичного мислення та соціальних змін⁶.

Культивування нових знань за допомогою музейного діалогу, орієнтованих на досягнення практичних результатів в умовах багатокультурного мінливого світу, відповідає потребам сучасного “суспільства знань”, коли нові освітні технології та концепції фактично витісняють застарілі ідеологічні постулати і аксіоми. Музейний простір створює додаткові можливості, що дозволяють розвивати повагу до культурного різноманіття як системи особистісних переконань, а також визнання універсальних цінностей на регіональному та глобальному рівнях, пропагувати добросусідські відносини, повагу до прав людини та відповідальність.

Освітній потенціал культурної спадщини дозволяє виділити пріоритетні напрями, які безпосередньо пов'язані з розвитком історичної свідомості у ході організації педагогічної діяльності у просторі музею:

⁵ Соціал-реконструктивізм стверджує, що будь-яка соціальна, політична, культурна інновація повинна бути закріплена у системі освіти. Освіта у межах цієї теорії розглядається як феномен, орієнтований на майбутній розвиток суспільства. Школа повинна виконувати культурно-селекційну роль, оскільки процес навчання орієнтує на сприйняття та затвердження певної системи цінностей. Завдання освітніх установ полягає не лише у розвитку потенційних можливостей людської особистості, а й в орієнтуванні молодих людей, які вступають у життя, на сприйняття певних культурно значущих цінностей. Тому саме в освіті може здійснюватися градація та зміщення цінностей й мотивів, якщо їх цілеспрямовано формувати.

⁶ Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children / Patricia G. Ramsey; foreword by Sonia Nieto, New York: Published by Teacher College Press, Columbia University, 2004, p. 7.

- формування уявлення про історичний час та його перебіг, оскільки музеї здійснюють чималий внесок у збереження культурного середовища, допомагаючи формувати уявлення про зв'язки людини з її культурним оточенням. Саме в музеї ці зв'язки постають у своєму конкретному предметному вираженні, а тому є можливість навчитися «бачити» історію, уявляти те, що приховане за предметом, розуміти, що предмети вчорашнього, та й сьогоднішнього дня – закономірні ланки у ланцюзі часу;
- формування уявлень про мінливість й наступність системи цінностей. Оскільки у музейному предметі відображено зв'язок з ціннісними орієнтаціями людей тієї чи іншої епохи, то знайомство з ним допомагає простежити історичну мінливість системи цінностей певного часу, певного стану, зокрема, естетичних поглядів та ідеалів;
- передання знань про походження та етнокультурні особливості різних народів не тільки шляхом демонстрації оригіналів національної або зарубіжної культури на стаціонарних музейних експозиціях або тимчасових виставках, а й за допомогою безпосереднього включення, або інтеракції сучасних відвідувачів музею для знайомства зі старовинними обрядами, ритуалами, традиціями. Особистість, відчуваючи вплив історико-культурного середовища, прямо чи опосередковано, здійснює внутрішній акт самовизначення, співвідносить свої погляди і уявлення, знання та досвід, етичні й естетичні критерії з нормами інших етносів⁷.

Відтак, у сучасному освітньому просторі музейна педагогіка по-новому визначає можливість перетворення внутрішнього змісту культури. Акцентуючи увагу на ідеях осмислення існування навколишнього світу й буття людини, вона ототожнюється з цілим комплексом гуманітарних дисциплін, зокрема, з естетикою, етикою, історією, культурологією, літературою, формуючи емоційно-особистісне ставлення відвідувачів до цінностей культурної спадщини.

Вагоме значення для розвитку мультикультурного розуміння освітнього простору мають міждисциплінарні зв'язки між різними предметами. В умовах музейного середовища вони дозволяють створювати умови для інтеграції та діалогу між різними сферами суспільства. Міждисциплінарне розуміння музейної педагогіки поєднує як теорію, так і практику різноманітних форм діяльності музею. Крім того, воно охоплює широкий спектр гуманітарних знань, розкриваючи педагогічний потенціал музеєзнавства та мистецтвознавства, визначаючи специфіку наукових досліджень у галузі художнього сприйняття і творчого розвитку особистості. Це уможливило розгляд музейної педагогіки як високотехнологічного процесу, реалізо-

⁷ Основы культурологии: Учеб. пособие / Отв. ред. И.М. Быховская, Москва, 2005, с. 353.

ваного у спеціально створеному і функціонуючому на засадах діалогу в освітньому середовищі. Це середовище має комплексний характер, включаючи в себе не лише музейні експозиції, а й студії, спеціальні аудиторії, майстерні, навколomuзейний простір⁸.

Вищезазначене дає змогу точніше визначити термін “освітнє середовище”. Сучасне освітнє середовище різноманітне за своїми змістовими характеристиками та формами. У вузькому сенсі воно розкривається як системоутворюючий фактор конкретної освітньої системи, у широкому – як система ключових факторів, що визначають формування та розвиток людини. Одна з якостей освітнього середовища – взаємодія безлічі локальних освітніх середовищ, взаємне використання конкретних особливостей інноваційних середовищ однієї країни в освітньому просторі інших країн, що сприяє розвитку освіти у цілому. Це є проявом тенденції інтеграції освітніх процесів у різних країнах й регіонах у світовий освітній простір, котрий сьогодні розвивається на засадах ідей гуманізації, демократизації та підвищення стандартів⁹.

За способом організації взаємодії у ході навчальної діяльності середовища бувають ігровими, тренувальними і формуючими. Ігрові створюють ігрові відносини між відвідувачами, певним ігровим аналогом у штучному середовищі і відповідних реакції середовища на активність гравців. Такі середовища володіють високим мотивуючим впливом; дозволяючи тривалий час фіксувати увагу й зберігати активність відвідувачів.

Тренувальні середовища використовують ефекти динамічної адаптації до своїх параметрів й формування адекватної поведінки після багаторазового повторення однорідних форм діяльності. Формуючі орієнтовані на отримання навчального ефекту у формі широких, не прив'язаних до конкретних видів діяльності адаптивних ефектів у психіці учня/студента (наприклад, формування властивостей сприйняття, пам'яті, уваги). Вони передбачають включення учня в світ різноманітних завдань, елементи яких притаманні у тій чи іншій мірі іншим професійним середовищам¹⁰.

Освітнє середовище музею є настільки ж активним засобом освіти і виховання, як і шкільне/студентське, й до того ж володіє естетичною аурою, художнім і творчим змістом, а, отже, могутнім духовним потенціалом. Звідси його гармонізуючий вплив на особистість, що формується.

Музейне середовище включає в себе наступні компоненти :

— навколomuзейний простір, що організовує увагу глядача;

⁸ Б.А. Столяров, *Музейная педагогика как область университетского знания Музеи России: поиски, исследования, опыт работы*, вып. 5: Педагогика и культурология музейной деятельности, СПб., 1999, с. 73.

⁹ Н.П. Макарова, Т.А. Чичканова, *Маленькая дорога в большой мир, или пособие для энтузиастов детского музейного движения*, Самара 2005, с. 66.

¹⁰ Н.П. Макарова, Т.А. Чичканова, Указ. соч., с. 68–69.

- власне музейний будинок, який налаштовує на сприйняття твору мистецтва;
- експозицію як презентацію музейних пам'яток¹¹.

На думку дослідників, особистісний компонент структури освітнього середовища музею може розкриватися такими положеннями:

- особистість і освітнє середовище виступають у суб'єкт – суб'єктній системі відносин, коли відбувається їх взаємовплив;
- процес розвитку особистості в умовах освітнього середовища спирається на знання вікових особливостей його суб'єктів (адресність);
- навчання організовується на основі провідної діяльності у взаємозв'язку з іншими її видами¹².

На основі знання педагогічного потенціалу кожного з компонентів освітнього середовища музею можливе його використання, моделювання, оптимізація. Середовище володіє також такими характеристиками, як цілісність, динамічність, що визначає його здатність до саморозвитку.

Слід зауважити, що нова інтерпретація минулого у процесі сприйняття музейної інформації формує нове бачення сьогодення і майбутнього. Для цього застосовуються навички комунікативних умінь, необхідних у ході успішного культурної взаємодії, міжкультурного діалогу. Цей процес дозволяє визначити вплив суспільної та індивідуальної свідомості, моральних цінностей у ході аналізу ефективності міжкультурної педагогічної взаємодії¹³.

У сучасну епоху, коли усе більш наполегливо і гостро проявляють себе процеси глобалізації, на перший план висувається ідея збереження культурного різноманіття як закономірна реакція на небезпеку уніфікації культури. Сучасні культурно-освітні проекти, ініціаторами яких найчастіше виступають музеї, використовуючи освітній потенціал культурної спадщини, переносять акцент на виховання толерантності, поваги й гордості з приводу різноманіття культур. Підтримка культурного розмаїття – найважливіший засіб протистояння глобалізації в культурі, а нерідко – один із способів запобігання конфліктів етнокультурного характеру¹⁴.

Звернення до тематики національної культури завжди “занурює” музей в епіцентр громадських дискусій, суперечок й конфліктів. З одного боку, це приваблює публіку, з іншого – у багато разів підвищує відповідальність

¹¹ Б.П. Столяров, *Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие*, Москва 2004, с. 107–108.

¹² *Музейная педагогика. Из опыта методической работы*, Под ред. А.Н. Морозовой, О.В. Мельниковой, Москва 2006, с. 27.

¹³ Минуле, сьогодення і майбутнє є центральними об'єктами інтерпретації в музеї, коли ми говоримо про міжкультурну взаємодію, міжкультурний діалог, організацію спільного навчання. Виходячи з цього, слід розуміти минуле, поважати сьогодення і бачити майбутнє.

¹⁴ *Основы культурологии: Учеб. пособие / Отв. ред. И. М. Быховская*, Москва 2005, с. 352.

музейних працівників (щоби їх діяльність не призводила до загострення конфліктів і суперечностей, а сприяла гармонізації міжнаціональних відносин).

Чеський музеолог Я. Долак справедливо зазначав, що у багатьох країнах музеї сьогодні зустрічаються з труднощами у репрезентації взаємовідносин більшості і меншин, а також “прикрашенням” історії. Оскільки музеї є містком для розуміння й осмислення різного досвіду, вони повинні акцентувати не на “безконфліктності» очевидних “кривавих взаємин” народів, а розкривати “хворі рани” у пошуках діалогу і компромісу¹⁵.

Контекстуальне розуміння національної культури спирається на уявлення про неї як нерівну саму собі на окремих етапах історичного розвитку. Мінливе оточення перебудовує культуру, викликає у неї відповідну реакцію, забезпечуючи тим самим її динаміку. Це означає, наприклад, що показ однієї культури та регіону слугує завданням більш повного розкриття іншої культури.

Контекстуальному підходу протистоїть міфологічний у різних його варіантах. Національна культура, відповідно до одного з них, бачиться як зібрання незмінних цінностей, притаманних їй від початку й на усі часи. Герої, традиції та характеристики, абсолютно надумані або ретельно відібрані, вільно переміщуються носіями цих поглядів з однієї епохи в іншу. Все, що не вміщується у наперед визначені вузькі рамки, оголошується відхиленнями від істинного шляху, визначеного для культури того чи іншого народу.

У іншому варіанті в історії народу обирається певний культурний ідеал – “золотий вік”, повернення до якого починає розумітися як головна мета, а усі історичні епохи оцінюються шляхом додавання до них знайденого мірила. Найчастіше це “ідеальний” час є цілком надуманим плодом поєднання літературної фантазії, анахронізмів та історичного невігластва¹⁶.

Вищезазначені підходи дозволяють зрозуміти так звані “провали” або “білі плями” в музейних експозиціях, які “відповідно до віянь часу” у терміновому порядку “оновлюють”, а по суті просто переінакшують під стандарти сучасної політичної ситуації, ідеологуючи й міфологізуючи зміст, способи інтерпретації та форми роботи з відвідувачами.

Невірні уявлення про різні культури й культурні групи представляють спрощений погляд на культуру як щось статичне і незмінне, що описується

¹⁵ Я. Долак, *Музейная экспозиция – музейная коммуникация*, [у:] *Вопросы музеологии*, 2010, № 1, с. 116.

¹⁶ В.Ю. Дукельский, *Историческая ретроспекция как средство экспозиционного раскрытия межкультурных взаимодействий*, [у:] *Музей и этнология (серия электронных изданий Museum Pro)*, Вып. 2, Ред. кол.: Е.Л. Галкина (отв. ред.), Е.Е. Кузьмина, Н.А. Никишин, Москва 1997, с. 77–78.

у термінах народного мистецтва, одягу, танців і музики. Іноді навіть виникають думки, що одна культура, – зазвичай домінуюча, культура більшості – краще за інші й повинна слугувати зразком для носіїв інших культур.

Проте, на відміну від вищесказаного, ми підтримуємо думку, що в ідеалі мультикультурне освіта:

- по-перше, об'єднує в єдине ціле інформацію та приклади з безлічі різних культур, у результаті чого учні стають, у певному сенсі, культурно грамотними;
- по-друге, вона допомагає їм зрозуміти, яким чином на їх знання і переконання впливають різні культури (а також соціальна приналежність і мова);
- по-третє, (що надзвичайно важливо у світі, де усе більше посилюється етнічна ворожнеча), мультикультурна освіта пом'якшує расові забобони і, як наслідок, виховує терпимість до інших людей та їх світогляду;
- по-четверте, вона зменшує несправедливість, породжену расовими, класовими і гендерними уподобаннями;
- по-п'яте, вона дає можливість усім навчатися так, що навіть діти з найбільш малозабезпечених сімей або інших культурних груп можуть отримати знання та вміння, упевненість у собі та власних силах, необхідних для особистісного успіху¹⁷.

Безпосередньо у ході створення міжкультурного освітнього середовища у просторі музею, спираючись на положення педагогіки мультикультуралізму, слід брати до уваги такі положення:

1. *Хто говорить.* Це загальноприйнята форма для звичайного дискурсу у соціокультурному середовищі. Манера розмови, жести, слова, цінності, висновки окремих осіб і груп можуть істотно відрізнитися від дискурсу, сформованого між соціальними й культурними групами. У ході міжкультурної взаємодії це свідчить про особливості, що виражаються вербальними і невербальними способами, наприклад, поняття "ввічливість" і "повага" матимуть неоднакове значення у різних культурах.

2. *Коли говорять.* У ході діалогу слід акцентувати увагу на історії та обставини того чи іншого явища, події, побачених, переказаних та озвучених людьми. Ці історії (досвід попередніх відносин) часто формують способи інтерпретації й накладають значні обмеження на певні дискурсивні можливості. Наприклад, те, що для одних є чорним, для інших – білого кольору і т.д.

3. *Де говорять.* Це пов'язано з матеріальним дискурсом, розташованим у просторі та часі. Він звертає увагу на характер й динаміку комунікації – чи говорять люди між собою стоячи або сидячи, посміхаються або підморгують, розмовляють на близькій відстані або на певній дистанції і т. д.

¹⁷ Ги. Лефрансуа, Указ. соч., с. 279.

4. *Як говорять.* Люди використовують різні способи, свідомі й несвідомі для вираження своїх намірів. У цьому контексті можна аналізувати елементи, що не вважаються основними і, на перший погляд, виглядають другорядними (наприклад, дизайн шкільних меблів). Однак під час більш глибокого аналізу їх роль значно зростає¹⁸.

Отже, освітнє середовище музею виступає вагомим чинником розвитку мультикультурної освіти. Це підтверджує думка, що музей у ході своєї історії формувався як джерело міжкультурної компетентності, що виховує в людях здатність успішно спілкуватися з представниками різних культур, на різних рівнях комунікації.

Відтак, музейний освітній простір уможлиблює моделювання різних середовищ, пов'язаних з організацією навчання, просвітницької або рекреаційної діяльності. Формування спільних цілей такої діяльності об'єднує відвідувачів різних культур, дає змогу людині оцінити свій рівень розвитку, відчутти приналежність до власної історії та культури й з повагою ставитися до інших, набуваючи відповідних життєвих компетенцій.

Освітній простір та середовище музею у поєднанні із сучасними музейно-педагогічними технологіями можуть створювати унікальну комунікативну взаємодію між абсолютно різними відвідувачами. Саме у цьому ми вбачаємо перспективи розвитку нерозкритого потенціалу музейної педагогіки, яка здатна гнучко адаптувати непросто історичне минуле до “надзвичайно широкої палітри сьогодення” та навчити людей через взаємоповагу, толерантність та освіченість “з оптимізмом дивитися у майбутнє”.

Summary

Environment Education and Intercultural Communication as a Teaching in the Museum

The author of the article analyses the possibilities of educational space and learning environment in the process of intercultural dialogue in the museum. He grounds the role of multicultural education which reflects understanding of different cultures and realizes natural right of every person to freedom. The researcher defines main features of the effective intercultural communication and educational interaction with various categories of visitors in the museum environment, presents their practical application.

¹⁸ N.C. Burbules, B.C. Bruce, *Theory and Research on Teaching as Dialogue*, [y:] *Handbook of research on teaching*, Ed. V. Richardson, 4 th Edition, Washington: DC: American Educational Research Association, 2001, p. 1115–1116.

Марія ВАСИЛИШИН

Концепція „storytelling” у контексті співпраці школи і музею

У статті розглянуто концепцію «storytelling», яка використовує елементи проблемності, творчого пошуку та резерви попереднього досвіду учнів молодшого шкільного віку. Визначено освітні можливості цієї концепції, що забезпечує розвиток дитячої уяви та творчих здібностей учнів. Проаналізовано основні складові частини концепції, які завдяки використанню сучасних високоефективних методів, засобів та прийомів навчання забезпечують творчий підхід до оволодіння учнями нових знань. Виявлено основні переваги та недоліки концепції та визначено особливості її застосування у просторі музею та умови впровадження у практику освітньої діяльності.

У системі вітчизняної освіти ми постійно спостерігаємо низку перетворень, які покликані адаптувати її до потреб сьогодення, забезпечити якість та доступність. Серед найбільших змін – гуманізація і гуманітаризація освіти, покликані якнайповніше розкрити здібності учня та сформувати духовність, культуру особистості, планетарне мислення, цілісну картину світу. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту у єдиний процес соціально-педагогічної підтримки, розвитку дитини, підготовки її до творчої діяльності. Важливою залишається національна спрямованість освіти, що полягає в органічному поєднанні освіти з історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні національних цінностей українського народу та інших народів і націй. Такі вимоги зумовлюють необхідність упровадження в освітню практику новітніх освітніх технологій, які модернізують дидактичну систему та забезпечують розвиток інтелектуального та творчого потенціалу учнів¹.

¹ А.Н. Леонтьев, *Деятельность. Сознание. Личность*, Москва 1977, с. 304.

Одним із важливих напрямів впровадження нових тенденцій у практику освітньої діяльності є співпраця між школами та музеями. Результативність такої співпраці досягається завдяки використанню сучасних високоефективних методів, засобів та прийомів навчання, що забезпечують творчий підхід до оволодіння учнями нових знань.

Сучасним підходом у реалізації особистісно орієнтованого навчання вважаємо концепцію «storytelling»- мистецтво розповіді, одна із сучасних педагогічних технологій, створена для розвитку уяви і творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку. Дослідження розповідей здійснювали Ф. Анкерсміт, Е. Бенвіст, Ж. Желен, П. Рікер, К. Іган.

Мета статті – проаналізувати концепцію «storytelling», яка використовує елементи проблемності, творчого пошуку та резерви попереднього досвіду учнів молодшого шкільного віку та визначити можливості її застосування у просторі музею.

Дослідники дитячої психіки Ж. Піаже та Л. Виготський вважали, що малі діти цікаві до усього нового та беруть активну участь у власному навчанні. Наприклад, Л. Виготський значну увагу приділяв соціальному вкладу у процес навчання, а Ж. Піаже підкреслював значущість власної ініціативи дітей до відкриттів².

На відміну від Ж. Піаже, який вважав що дитячий розвиток передусім навчанню, Л. Виготський стверджує, що «навчання є необхідним і універсальним аспектом формування культури, а особливо людських психологічних функцій». Іншими словами, навчання, як правило, передусім розвитку².

На думку Л.Виготського, важливу роль у навчанні дитини відіграє соціальна взаємодія із вмілим наставником та середовище навчання. Наставник має певну модель поведінки і надає усні інструкції для дитини. Дитина сприймає усні інструкції та намагається зрозуміти дії наставника, засвоює нову інформацію під час взаємодії, що відбувається у формі діалогу. За словами Л. Виготського, такий тип соціальної взаємодії, що відбувається у формі діалогу, сприяє когнітивному розвитку. Вчений також розглядав взаємодію учня з однолітками, як ефективний спосіб розвитку умінь і навичок. Теорії Виготського використовуються у наш час як теорії спільного навчання і передбачають створення груп із різними рівнями знань, де слабші учні навчаються від сильніших³.

Педагогічні ідеї Л. Виготського та Ж. Піаже узагальнив канадський педагог К. Іган та обґрунтував альтернативний підхід до проведення навчальних занять у формі «storytelling». У своїй книзі «Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary

² S. McLeod, Lev Vygotsky, Simply Psychology 2007, www.simplypsychology.org/vygotsky.html.

³ Там само.

school» («Навчання через розповідь історій: Альтернативний підхід до навчання та формування навчального плану початкової школи») автор стверджує, що форма історії є універсальною та полікультурною, що розвиває фундаментальні структури мозку.

К. Іган критично проаналізував класичний підхід в освіті, який передбачає вивчення на уроці незнайомих дітям понять та явищ. Проте, автор підтримав погляди Б. Рассела, котрий запропонував «подолати тиранію традиційного над уявою» й зазначив, що «заслугою освіти не може бути перетворення незнайомого у знайоме, але навпаки коли знайомі речі стають незнайомими». Варто зазначити, що саме цей принцип К. Іган використовує у концепції «storytelling»⁴.

Досліджуючи принципи побудови навчальних програм з різних предметів, що вивчаються у школі, К. Іган приходять до висновку, що усі вони побудовані за логічним принципом: «від простого до складного», «від відомого до невідомого», «від конкретного до абстрактного». Дослідження автора доводять, що більшість навчальних програм базуються саме на цих принципах й цілком ігнорують дитячу уяву, тобто спрямовані на розширення обсягу знань, без творчого підходу до їх утворення. Проте, діти молодшого віку здатні сприймати речі символічно, їх мислення засноване на інтуїції і не є цілком логічним.

Унікальність історії полягає у тому, що ми створюємо окремий світ, в якому усі події, що відбуваються, викликають наперед визначені емоції. Як стверджує автор: «найбільш дієвими засобами дитячого пізнання світу є здатність усвідомлювати речі в термінах людських емоцій, почуттів, сподівань, страхів тощо. Персоналізуючи безособове, ми можемо досягнути кращих результатів в освітньому процесі». Відтак, емоції, які викликає історія, стимулюють когнітивні інструменти дитячої психіки, розвивають пам'ять і уяву, надають мотивацію до дій та задоволення результатом⁵.

На нашу думку, прослуховування та створення історій є цінним інструментом пізнання досвіду інших й репрезентації власного досвіду, що надає можливість дитині проявити себе не тільки як з позиції слухача, а й активного учасника.

Зокрема у музеї, де панує неповторна атмосфера перенесення до іншого середовища, що створюється завдяки мистецтву та людським винаходам, навчальні заняття втрачають свій рутинний характер й стимулюють дітей до активної взаємодії під час виконання творчих завдань.

Варто зазначити, що будь-які емоції у дітей можна викликати, використавши в історії відповідні бінарні протилежності. К. Іган обгру-

⁴ К. Egan, *Teaching as story telling. An alternative approach to teaching and Curriculum in the elementary school*, Chicago 1989, p. 47.

⁵ Там само, p. 50.

нтового важливість застосування бінарних протилежностей в освітньому процесі, що сприяє розвитку дитячої уяви та кращого пізнання оточуючого світу. Дослідник стверджує, що такі фундаментальні поняття як добро і зло, вірність і зрада, хоробрість і боягузтво знайомі дітям ще з раннього дитинства та викликають ряд змістових асоціацій, пов'язаних із раніше набутим досвідом.

Бінарні протилежності – це пари протилежних за змістом понять, які використовуються під час побудови історії з метою підсилення дитячого сприйняття її змісту. Вибір відповідних бінарних протилежностей служить критерієм відбору інформації та структурування її у форму історії. Ці бінарні протилежності формують конфлікт на початку історії, окремі епізоди в основній частині та підводять дітей до розв'язку конфлікту в кінці історії.

Реалізацію концепції «storytelling» К.Іган пропонує у формі таких етапів⁶:

1. Визначення важливості теми:
 - Що найважливіше у темі?
 - Як це стосується дітей?
 - Які приклади варто обрати?
 2. Знаходження протилежностей:
 - Яку пару протилежних понять найкраще використати у темі?
 3. Впорядкування відібраного матеріалу у формі історії:
 - Як вибраний матеріал подати у формі історії?
 - Яка частина відібраного матеріалу найдраматичніше втілює протилежні поняття?
 4. Висновки:
 - Як найкраще розв'язати конфлікт (який виникає при співставленні протилежностей)?
 - Як стати посередником у вирішенні конфлікту?
 5. Оцінювання результатів:
 - Як дізнатись, чи тема зрозуміла, засвоєно ключові поняття, чи вивчено матеріал?
- Слід також пам'ятати, що детально розроблена історія є:
- простором розширення знань;
 - дає можливість зрозуміти деталі обраної теми;
 - спрощує процес підбиття підсумків⁷.

Зазначена модель подається як низка запитань, відповіді на які можуть бути темами музейних уроків.

Проаналізуємо, як ця модель, на думку автора, може бути використана у темі «Спільноти» для дітей віком 6 років під час організації заняття

⁶ Там само, р. 41.

⁷ Там само, р. 42.

в музеї. Вважатимемо, що до теми «Спільноти» ми підходимо як до розповіді, яка може бути як реальною так і вигаданою і згортання теми в історію зазвичай дає дещо спрощений підхід.

Визначення важливості теми:

Для кожного з нас очевидно, що люди у місцях свого проживання об'єднуються у спільноти (сільську, міську, районну, будинкову, вуличну і т.д.). Громади або спільноти є наслідком неписаного закону цивілізації; усі ми входимо до них. Результатом утворення спільнот є створення певного механізму соціальної організації, який дозволяє нам отримати захист від негараздів та задовольнити наші спільні проблеми.

Теза, що «діти є частиною спільнот» або те що, «самі спільноти є життєво необхідними», нічого не відкриває дитячому розуму. Діти сприймають життя у спільноті, як щось рутинне, повсякденне, тому ми повинні показати для них драматичність їх повсякдення. Спробуємо виокремити певну інформацію, що стосується спільнот, застосовуючи драматичну концепцію через введення бінарних протилежностей⁸.

Знаходження протилежностей:

Перед нами постає запитання: як подати такі буденні для нас речі, як закупівлі в магазинах, можливість користування телефоном, дорогами і транспортом як одні з найбільших досягнень цивілізації?

Як стверджує автор, пара протилежних понять, таких як, «виживання і руйнування», «безпека і небезпека» можуть бути застосовані у темі «Спільноти», оскільки психіка дітей шести років вже усвідомлює ці поняття. Прийнято вважати, що дитяче розуміння рухається від простого до більш складного знання. Проте, прослуховуючи дитячі розповіді, стає зрозумілим те, що найперше дитяче розуміння є зазвичай найглибшим, і лише згодом діти це розуміння удосконалюють та переосмислюють⁹.

Впорядкування відібраного матеріалу у формі історії:

У нашій моделі ми використовуємо фактор протиставлення «виживання-руйнування». Як і у кожній добре продуманій історії, потрібно чітко дотримуватись сюжетної лінії, щоб утримати увагу дітей та наголосити на значущості історії.

Розглянемо приклад, який демонструє, що громади – це не лише сукупності людей різних професій, які залежні один від одного у різних сферах життя та забезпечують процес виживання від руйнування і хаосу.

⁸ Там само, р. 43.

⁹ Там само, р. 44.

Спробуємо змалювати таку ситуацію: «Припускаємо що ми пробудились зранку у нашому місті, яке відірване від оточуючого світу непробивною сталеву стіною, що перервала усі комунікації (труби, зв'язок, транспортне сполучення)»¹⁰.

К.Іган розглядає їжу як фактор виживання, адже її нестача призводить до руйнування – голоду. Потрібно також наголосити, що їжа є необхідною для виживання, потім можна розкрити поняття надлишку продуктів та необхідного їх мінімуму. Далі розповідаємо про шляхи доставки продуктів та загрози, які можуть виникати на шляху їх отримання. Наступним кроком у даній моделі було б зображення роботи супермаркету, – не як рутинної діяльності, а як одного з чудес сучасного світу¹¹.

Автор пропонує вчителю надати можливість дітям поміркувати над цією ситуацією та висловити власні думки щодо того, де взяти води, адже труби відрізані, продуктів харчування обмежена кількість, запаси палива та електроенергії також обмежені. Ще одним кроком у використанні протиставлення «виживання – руйнування» є застосування шляхів, якими громада задовольняє свої потреби та захищається від загроз¹⁰.

Автор наголошує на ролі людей у забезпеченні процесів виживання: наприклад, майстер з ремонту техніки лагодить побутову техніку, міліціонер стежить за правопорядком, листоноша приносить пошту. Отже, запроваджена нами модель підвищує роль поліції, значення пошти, сервісних служб.

Щоб показати негативну роль громади, автор пропонує зобразити її не як соціальний інститут, а як істоту в очах дітей. Спочатку це було маленьке створіння, яке оселилось на березі річки. З роками воно зростало, споживаючи усе більше чистої води, забруднюючи її далі по течії та поїдаючи навколишні землі. Воно поступово ставало усе більш галасливим, страшним, зростаючи дедалі швидше. Воно запускало щупальця, тобто дороги, у навколишні землі, щоб отримувати усе більше їжі, руйнуючи довкілля. Ці щупальця досягали надр землі й висмоктували її мінерали. Це створіння є подібне до нас, прагне зростати і виживати та знищує загрози для свого існування¹².

Автор демонструє нам два шляхи представлення теми «Громади», які ведуть до різних ціннісних позицій щодо обраної теми та ґрунтуються на однакових методах побудови розповіді.

¹⁰ Там само, р. 45.

¹¹ Там само, р. 46.

¹² Там само, р. 51–52.

Висновки:

Наша історія повинна мати завершення, яке розв’язує конфлікт протилежностей. Для цього треба зобразити громаду як динамічну структуру, що постійно бореться за виживання. Адже, якби не було загроз, то не було б і громад. Учитель може запропонувати учням розділитись на групи, кожна з яких демонструє шляхи подолання громадою різноманітних небезпек :пожеж, повеней, інших стихійних лих. Завершити урок варто розповіддю про успішні дії громади (пожежників, рятувальників), що відновлюють знищені об’єкти. Роль вчителя полягає у демонстрації того, що тільки об’єднані сили громади можуть протидіяти небезпеці¹².

Оцінювання результатів:

Як стверджує автор, найчастіше для визначення успіху дітей у навчанні ми аналізуємо, яку кількість інформації засвоїла кожна дитина. Однак, ця модель зорієнтована не на засвоєння інформації, а переосмислення та формування причинно-наслідкових зв’язків. Саме тому оцінювання результатів освітньої діяльності може полягати у спроможності дитини робити самостійні висновки під час та після уроку¹³.

Зазначимо, що педагог у сучасній школі повинен не лише передати дитині сукупність знань, умінь і навичок, а й організувати навчальне середовище, що сприятиме актуалізації відповідного цим знанням особистого і соціального досвіду школяра, створить інтерес до пізнання нового та сформує цілісну картину світу, де нові знання ґрунтуватимуться на переосмисленні вже набутих знань. У цьому сенсі концепція «storytelling» володіє значним педагогічним потенціалом і є однією з найперспективніших способів організації навчально – виховної діяльності у сучасній школі.

На нашу думку, музей є ідеальним місцем для втілення концепції «storytelling», адже використання експозиції музею у поєднанні із розповіддю спеціально створеної історії наповнює її змістом, дозволяє слухачеві побудувати зв’язок між музейними експонатами й зображення та реальним життям і спогадами.

Наведемо власний приклад реалізації концепції «storytelling» на уроці образотворчого мистецтва у Львівській Національній галереї мистецтв на тему: «Образ дівчини у творі львівського художника Мартина Яблонського», яка надає можливість якнайширше розкрити зміст та окремі деталі обраної теми.

¹³ Там само, р. 53.

Визначення важливості теми:

Варто зазначити, що ознайомлення дітей з мистецтвом різних епох якнайкраще проходить у музеї, де кожна дитина зможе роздивитись оригінали картин, їх окремі деталі, частково перенестись у той час, коли було створено відповідну картину. Ми обрали тему уроку, яка буде цікавою дітям 8-9 років та розширить їх знання про твори львівського художника XIX ст. М. Яблонського, а особливо портрет «Дівчина зі сніданком».

Окрім того, діти отримають знання про основні жанри живопису (пейзаж, портрет, натюрморт, сюжетно-тематична картина (міфологічна, біблійна, історична)), навчаться визначати різновиди портретів (парадні та камерні), характеризувати персонажів портрету.

Знаходження протилежностей:

У якості протилежних понять використовуємо зіставлення «буденність та вишуканість» та емоції, які викликає у дітей перегляд портрету: «захоплення та здивування», «радість та розчарування».

Впорядкування відібраного матеріалу у формі історії:

Мартин Яблонський (1801 – після 1875) – обдарований живописець і портретист за покликанням, родом з с. Глогова на Львівщині. Виходець з міщанського середовища, мистецьку освіту здобув у Львові, Варшаві, Кракові й Відні, працював у Львові. У Яблонського замовляли портрети заможні жителі Львова та представники наукової і духовної еліти. Намалював близько 1600 портретів серед яких: портрети батька, сина, «Дівчини зі сніданком», «Портрет чоловіка», «Жіночий портрет», які збереглись до сьогодні й експонуються у Львівській Національній галереї мистецтв та Львівському музеї українського мистецтва.

Розглянемо портрет «Дівчини зі сніданком». Визначимо, яким є цей портрет: парадним чи камерним? Одинарним, парним, чи груповим? Звісно, цей портрет є одинарним та камерним, оскільки на ньому зображена одна особа, а фон портрету у темних тонах.

На портреті «Дівчина із сніданком» зображена чарівна молода дівчина із тацею в руках, яка несе сніданок.

— Ким на вашу думку є ця дівчина?

— Служниця чи господиня?

— Що ми можемо сказати про її зовнішність, одяг, прикраси?

Роздивившись уважно одяг та прикраси дівчини, можемо помітити, що вона одягнена у сорочку із призібраними рукавами, складчасту спідницю та фартушок. Це свідчить про те, що дівчина була служницею у багатій дворянській родині. Однак вона також одягнена у корсет, який підкреслює

Її витончену фігуру, яскраве намисто і хустинку, що були атрибутами заможних дам.

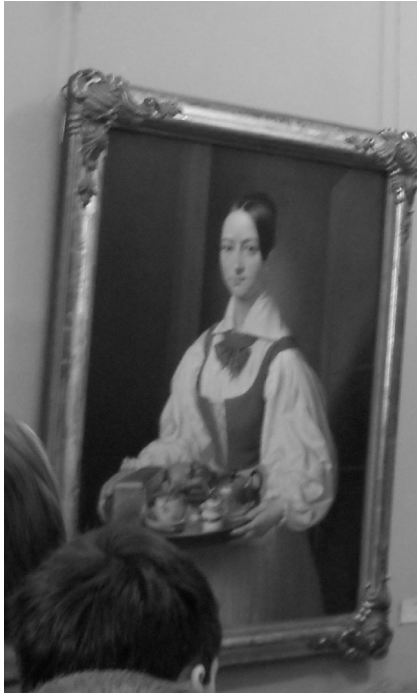


Звернемо увагу на те, що на цій картині зображений не лише портрет дівчини, а є також і натюрморт.

Давайте розглянемо, які саме предмети повсякденного вжитку знаходяться у руках дівчини. Бачимо тут чайничок і горнятко, цукерничку, глечик з молоком та свіженькі булочки. Здається, що це буденні речі для чаювання, але придивившись детальніше, помічаємо коштовний порцеляновий посуд та срібні столові прибори, що яскраво свідчать про багатство та аристократизм їх власників.

Портрет дівчини одразу привертає увагу глядача. Відтак, визначимо, які емоції викликає ця картина? У декого викликає здивування, у когось захоплення і цікавість, а ще у когось радість.

Дослідники й мистецтвознавці часто порівнюють «Дівчину зі сніданком» відомого львівського художника М. Яблонського із картиною відомого швейцарського художника XVIII ст. Ж. Є. Ліотара «Шоколадниця».



«Дівчина зі сніданком»



«Шоколадниця»

Ми можемо запропонувати учням знайти 5–7 спільних й відмінних рис цих двох портретів.

Спільні риси:

- це два одинарних, камерних портрети із зображенням молодої дівчини;
- на обох картинах портрет поєднується з натюрмортом,
- є схожість в деталях одягу.

Відмінності:

- на одному з портретів дівчина зображена у повний ріст;
- на одному з підносів лише два предмети, на іншому – значно більше;
- є відмінності у деталях одягу.

Для узагальнення усього сказаного раніше, можемо запропонувати учням визначити картину, яка їм найбільше сподобалась та написати історію, про те, ким є ця дівчина і куди вона несе піднос.

Висновки:

Наша історія повинна мати завершення, що розв’язує конфлікт між протилежними поняттями «буденність та вишуканість» у мистецтві. Саме тому ми пропонуємо дітям висловити власну думку з приводу почутого та заохочуємо їх проявити творчий підхід до виконання поставленого завдання.

Оцінювання результатів:

Результатом нашої діяльності є краще розуміння учнями жанрів мистецтва, їх характерних рис та деталей окремих мистецьких творів.

Прикладом успішної реалізації концепції «storytelling» є Muzeum Bajek, Baśni i Opowieści (Музей байок, басен та розповідей) поблизу Варшави. Одним із завдань цього музею є збереження світової культурної спадщини та знайомство відвідувачів з традиційними розповідями різних народів світу. А численні заходи, які організовує музей відбуваються у дитячих садках, школах, бібліотеках і навіть під відкритим небом¹⁴.

У музеї «Łazienki Królewski» у Варшаві створено осередок музейної педагогіки, що організовує навчальні проекти для школярів: «Оповідачі історії», «Байка замість лекції». Творці проекту «Оповідачі історії» організовують цикл семінарів, під час якого розповідають спеціально написані історії дітям 3-6 років та їх батькам. Наприклад, в історії «Саламандра» автори знайомлять із чарівною жабою, яка вміє ковтати палаюче каміння, розповідають про її родину та мандри. Під час розповіді застосовують найрізноманітніші засоби: мультимедійні покази, аудіо записи та залучають дітей до виконання творчих завдань і замальовок¹⁵.

Автор концепції «storytelling» К. Іган пропонує проводити навчальні заняття з історії, математики, географії, мистецтва у формі історій, а бінарні протилежності, які він використовує, надають можливість розставити потрібні акценти та привернути увагу дітей до навколишнього світу, стимулюють відкривати щось нове та переосмислювати вже відоме. Зазначимо, що результатом застосування на практиці абстрактного змісту історій для дітей є краще розуміння поданого матеріалу та захоплення ним, а для педагога – досягнення відповідних навчальних та виховних цілей.

Серед *можливих недоліків* концепції «storytelling» можемо виокремити: однобічність висвітлення поглядів; сприйняття предметів, явищ, подій через співставлення протилежностей, а не у їх реальному контексті; емоційна складова історії переважає над пізнавальною.

¹⁴ Muzeum Bajek, Baśni i Opowieści, www.warsawtour.pl/en/tourist-attractions/museum-of-fairy-tales-fairy-tales-and-stories-muzeum-bajek-ba-ni-i-opowie-ci-31027.htm.

¹⁵ Muzeum Łazienki Królewskie w Warszawie, www.platformakultury.pl/artykuly/96493-muzeum-lazienki-krolewskie-w-warszawie.html.

Проте, незважаючи на вказані недоліки, концепцію «storytelling» можна ефективно застосовувати під час проведення навчальних занять у музеї. Автором концепції узагальнена інформація для розробки музейних уроків у формі історії. Етапи побудови уроку та необхідні рекомендації значно полегшують роботу над відбором тематичного контенту, а форма історії може бути використана для розробки навчальних програм з усіх предметів молодшої школи.

Отже, концепція «storytelling» є сучасним ефективним підходом до реалізації навчальної діяльності у музеї. Вона уможливорює заглиблення у навчальний матеріал та розкриває потенційні освітні можливості учнів молодшого шкільного віку через застосування сучасних методів, засобів та прийомів навчання. У такий спосіб забезпечується розвиток дитячої уяви та творчих здібностей, формується зв'язок між новим знанням та раніше набутим досвідом учнів, що заохочує їх до активної міжособистісної взаємодії під час обговорення та виконання навчальних завдань.

На нашу думку, у просторі музею ця концепція реалізується найбільш вдало та результативно завдяки створенню навчального середовища, яке викликає пізнавальний інтерес учнів, а спеціально розроблені творчі завдання стимулюють до переосмислення навчального матеріалу.

Summary

The Concept of “Storytelling” in the Context of Cooperation Between the School and the Museum

The article deals with the concept of “storytelling”, which uses problematic elements, creativity and reserves of previous experience of junior pupils as well as identifies the possibility of its implementation in practice of educational activities. The main components of concept are defined through the use of modern highly effective methods, tools and techniques, and they provide creativity of students’ studying to master new knowledge. The basic advantages and disadvantages of the concepts and features of its application in the space of the museum are also investigated.

Adrianna SARNAT-CIASTKO

„Moja szkoła nie stanie się przeszkodą w mojej edukacji” – obraz szkoły w motcie ucznia w odniesieniu do teorii skryptu

Wprowadzenie

Polski system oświaty stanowi wręcz niewyczerpalną skarbnicę problemów badawczych, które mogą stać się źródłem inspiracji do podejmowania działalności empirycznej tak na polu pedagogiki i pedeutologii, ale także psychologii, socjologii, ekonomii czy zarządzania i wielu innych dziedzin. Szkoła analizowana jest w różnych aspektach swojego funkcjonowania, zarówno w kontekście realizowanych przez nią zadań, jak i jej relacji z samorządem lokalnym, czy miejsca – jakie wypełnia w przestrzeni społecznej bądź budżecie państwa. Część przedstawicieli świata nauki stawia zasadnicze, predyktywne pytania dotyczące roli, jaką ma odgrywać w przyszłości, w kontekście globalnych przemian. Ryszard Pachociński powie tutaj, iż „Tradycyjna szkoła nie jest przygotowana do podejmowania współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Zbyt powoli reaguje na zmiany. [...] nadal przygotowuje swoich wychowanków do funkcjonowania w rzeczywistości, która już przemija”¹. W tym kontekście omszałe nieco mury tej instytucji zderzają się z nową rzeczywistością społeczeństwa urodzonego w erze nowych technologii, które od kołyski korzysta z ekranów dotykowych własnych dziecięcych laptopów. Te zmiany widać wyraźnie już w ławkach sal wykładowych, w których to studenci, częstokroć określający siebie mianem „starego pokolenia”, szukają wiedzy na zajęciach nie w podręcznikach, ale w swoich smartfonach. Odwołując się do tej perspektywy, wynikającej z doświadczenia autorki niniejszego artykułu, warto zastanowić się nad tym, jak ci, którzy nie są jeszcze studentami, biorą udział w swoich lekcjach, bądź też sze-

¹ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 35.

rzej – jak ci, którzy nie są jeszcze studentami, odnoszą się do szkoły w ogóle? Jak odnajdują się w jej systemie, jak oceniają jego przydatność? Jaki mają do niego stosunek? Niniejsza praca będzie stanowiła próbę odpowiedzi na te pytania. Należy jednak zaznaczyć, iż motorem podjętych tutaj rozważań będzie autorska propozycja wykorzystania elementów edukacyjnej analizy transakcyjnej, która posłuży do badania opinii gimnazjalistów i licealistów o ich szkołach, zawartych w zaproponowanych przez uczniów mottach tych placówek.

1. Edukacyjna analiza transakcyjna

Aby skuteczniej móc nakreślić kontekst podjętych prac empirycznych, należy przedstawić koncepcję, która stanowiła dla nich obrany punkt odniesienia. W przypadku opisywanych tutaj działań, wybór analizy transakcyjnej (AT), w jej edukacyjnym² wymiarze, nie był przypadkowy. Dla autorki niniejszego artykułu, która jest członkinią Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, zajmującego się implikowaniem tej koncepcji na gruncie teorii i badań pedagogicznych, jasne było, iż AT daje wystarczające narzędzia, które mogą być tutaj wykorzystywane. Nie jest to odosobniona opinia, gdyż o zasadności stosowania analizy transakcyjnej w szeroko pojętej edukacji przekonało się już wielu badaczy, tak zagranicznych, jak i polskich³.

W rozumieniu głównych przedstawicieli AT, jest to koncepcja zrodzona z praktyki terapeutycznej⁴, która od momentu powstania (lata 50. XX w.) znalazła zastosowanie również na trzech innych obszarach praktycznej działalności człowieka: doradczym, organizacyjnym i edukacyjnym⁵. Ostatni aspekt, istotny w kontekście niniejszych rozważań, w specyficzny sposób postrzega np. Thomas. A. Harris, który stwierdził, iż „Jest to metoda polegająca raczej na naucza-

² Więcej na temat edukacyjnego wymiaru AT można znaleźć w artykule: A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring a czas: strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Forum Oświatowe” 2013, nr 2(49), s. 125–139.

³ O walorach analizy transakcyjnej w odniesieniu do badań szkoły, w tym relacji między nauczycielem a uczniem, pisali m.in.: Ron Clements (tegoż, *The Effects of Attitudes, Behaviour and Teaching Style on Teacher/Student Relationships*, „Innovations in Education and Teaching International” 1979, 16, 2, s. 170–174), Giles Barrow (tegoż, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Pastoral Care in Education” 2007, 25, 1, s. 21–25), a także Dorota Pankowska (też, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010) oraz Anna Pierzchała (też, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013).

⁴ Por. R. Rogoll, *Aby być sobą*, Warszawa 1995, s. 5.

⁵ Każde z tych czterech pól po dzień dzisiejszy jest rozwijane. Za pośrednictwem międzynarodowych stowarzyszeń, tj. *European Association for Transactional Analysis*, (EATA), możliwe jest szkolenie analityków transakcyjnych w wybranych obszarach kompetencyjnych i uzyskiwanie przez szkolących się odpowiednich uprawnień – por. <http://www.eatane.org/about-ta/ta-training/> [dostęp on-line: 7 listopada 2013 r.].

niu i uczeniu się niż na wyznaniach czy dokonywaniu niemal archeologicznych eksploracji dna ludzkiej psychiki”⁶. Jednakże nie tylko o samą metodę tu chodzi, a o możliwość badania zjawisk w obrębie szkoły, szerzej oświaty, czy bardziej szczegółowo np. relacji między nauczycielem a uczniem. AT pozwala bowiem na porównywanie oraz wyjaśnianie różnych teorii edukacyjnych, czy też dokonania opisu wizji systemu szkolnego⁷.

Twórca analizy transakcyjnej Eric Berne postrzegał ją jako teorię funkcjonowania społecznego opartą „na ścisłej analizie transakcji wyczerpująco uporządkowanych w skończoną liczbę grup na podstawie udziału w nich poszczególnych składowych ego”⁸. Idąc dalej, należy wyjaśnić, iż analiza transakcyjna koncentruje swoją uwagę na czterech płaszczyznach. Są to owe „poszczególne składowe ego” określane w AT mianem stanów Ja, które pozwalają na dokonywanie analizy osobowości. Jest to również analiza transakcji⁹ – umożliwiająca uchwycenie podstawowych jednostek stosunków społecznych wykorzystywanych w komunikacji. To także analiza strukturalizacji czasu, która stanowi „Sposób, w jaki człowiek wypełnia swój czas, wchodząc w relacje z innymi w sensie psychologicznym”¹⁰ – w zależności od stopnia intensywności kontaktu. W końcu to również analiza skryptu. Ten ostatni komponent AT stanowił punkt wyjścia do przeprowadzenia poniższych analiz.

2. Skrypt w analizie transakcyjnej

Rüdiger Rogoll, opisując skrypt (scenariusz życiowy), przyznał, iż jest to „nieprzerwany”¹¹ program, który powstał jako następstwo decyzji podejmowanych w okresie wczesnego dzieciństwa i utrwalonych przez rodziców (lub ich przedstawicieli)”¹², pozwalający na określenie sposobu „zachowania się jednostki w najważniejszych chwilach życia”¹³. Zatem przestrzenią, w której realizowana jest analiza skryptu, jest historia istnienia jednostki, na którą wpływały nieświadomione często postawy rodziców bądź opiekunów, determinujące osiągalne bądź nieosiągalne przez nią cele życiowe. Należy jednakże zauważyć, iż w latach 70. za sprawą m.in. Dorothy Jongeward i Rogera Blakeneya koncepcja skryptu przestała być wyłącznie odnoszona do jednostki. Autorzy ci założyli,

⁶ T.A. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK*, Poznań 2009, s. 14.

⁷ Por. *EATA Training and Examinations Handbook, Section 5, The Four Fields*, EATA, 2008, s. 7, <http://www.eataneews.org/wp-content/uploads/2012/09/Section-5-The-Four-Fields2.pdf> [dostęp on-line: 7 listopada 2013 r.].

⁸ E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?*, Poznań 2007, s. 503.

⁹ Por. T.A. Harris, dz. cyt., s. 32.

¹⁰ J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 216.

¹¹ Eric Berne mówi o posuwającym się naprzód programie – por. E. Berne, dz. cyt., s. 476.

¹² R. Rogoll, *Aby być sobą*, Warszawa 2010, s. 79.

¹³ Tamże.

iż mechanizm skryptowy można znaleźć także w tworzonych przez ludzi organizacjach. Jongeward uzasadniała to następująco:

tak jak jednostki mają skrypty, tak posiadają je również organizacje. Życie wielu organizacji przypomina życie człowieka... Pewnym organizacjom tak jak pewnym ludziom przeznaczony jest sukces. Innym przeznaczona jest porażka. [...] Ludzie tworzą organizację jako część swojego własnego *nieprzerwanego programu*, opartego na teoriach sukcesu bądź porażki [...]. Takie ideologie stają się częścią kultury organizacyjnej i są transmitowane na nowych członków organizacji podczas procesu ich socjalizacji. W ten sposób skrypty są przyjmowane i wprowadzane. Treści stanowiące podstawę skryptu organizacyjnego mają tendencję do koncentrowania się na centralnych aspektach życia organizacji, ustanawiając wstępny program, który prowadzi poszczególnych członków i cały zespół do podejmowania działania¹⁴.

Zatem poprzez analizę skryptu można określić tło funkcjonowania systemu danej instytucji, zrozumieć przyjęte w niej wzorce postępowania, dostrzec specyficzne dla niej wartości, zasady czy procedury¹⁵. Rosa Krausz zauważa ponadto, iż „używając teorii skryptu do analizowania kultury organizacji, można zwiększyć nasze rozumienie tych dziedzin organizacji, które są dysfunkcyjne, oraz wyjaśniać nieuświadomione aspekty organizacyjnej kultury i zachowania, które zostały wprowadzone przez założycieli danej instytucji bądź osoby, które mogą stanowić w niej inne rodzicielskie figury”¹⁶. Tak rozumiana koncepcja stała się motywem sprawczym podjętych przeze mnie działań, które nastawione były na dokonanie wglądu w jakże specyficzną organizację, jaką jest szkoła.

3. Motto w analizie skryptu

Opisywanie skryptu określonej organizacji – w tym przypadku szkoły – nie jest rzeczą prostą. O tym, w kontekście badania scenariusza życia jednostki, wspominał już twórca AT Eric Berne. Wydaje się, iż kwestią, która powoduje tutaj tę trudność, jest to, iż najczęściej skrypty nie są uświadamiane, a uzyskanie jakichkolwiek danych sugerujących ich obecność wymaga stworzenia specyficznych warunków. Warunków, które pozwolą np. obserwować jednostkę, rozmawiać z nią, poznać aspekty jej komunikacji niewerbalnej, czy dadzą możliwość przyjrzenia się figurom tych osób, które w znaczący sposób wpłynęły na bieg jej życia. Badanie skryptów dalekie jest zatem od sondażowego badania postaw, zbliżając się do projekcyjnego badania osoby¹⁷, co zakłada, że zebrane w ten sposób dane są „w większości danymi jakościowymi”¹⁸. Działania podjęte

¹⁴ D. Jongeward za: R.R. Krausz, *Organizational Scripts*, „Transactional Analysis Journal”, Vol. 23, No. 2, April 1993, s. 78 (tłumaczenie własne).

¹⁵ Por. R.R. Krausz, dz. cyt., s. 77–86.

¹⁶ Tamże, s. 78 (tłumaczenie własne).

¹⁷ Por. B. Skałbani, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011, s. 88.

¹⁸ E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?*, dz. cyt., s. 469.

w celu analiz scenariusza życiowego jednostki mogą bowiem koncentrować się choćby na wglądzie i interpretacji przyjmowanych przez nią symboli, mitów, legend, postaci z bajek, z którymi dana osoba się utożsamia, a także jej motta – dewizy życiowej. O wartości płynącej z poznania tego ostatniego przekonuje sam Berne, umieszczając pytanie „Jaka jest twoja życiowa dewiza?” w stworzonej przez siebie „Liście pytań o skrypt”¹⁹, która stanowi jedno z proponowanych przez niego narzędzi do uzyskiwania wiedzy o scenariuszu życia jednostki.

Biorąc pod uwagę powyższy kontekst, wydaje się, że próba ustalenia motta danej organizacji (szkoły) może mieć swoje uzasadnienie. O jakim jednak motcie tu mowa? Przyjmuje się, że motto to „cytat, aforyzm, maksyma – umieszczane na początku utworu literackiego, lub jego wyodrębnionej części, jako myśl przewodnia, bądź stosowane jako dewiza w życiu i postępowaniu”²⁰. Odwołując się do powszechnej wiedzy, można zauważyć, że posiadanie przez daną placówkę oświatową własnej dewizy nie jest niczym nadzwyczajnym. Zwykle jest to pewna sentencja, złota myśl, cytat, wypowiedź znanej osoby. Oczywiście wybór takiego zdania sam w sobie może wiele powiedzieć na temat instytucji, która go przyjmuje, tak jak znaczący może okazać się dla niej wybór patrona szkoły. Warto tutaj dostrzec, że te kwestie są niejako usankcjonowane przez osoby zarządzające daną placówką, zatem wpisują się w prezentowany wyżej aspekt kultury organizacyjnej, która kreowana jest przez istniejące w niej figury opiekunów (rodziców) bądź założycieli. Zarówno motto, jak i postać pełniąca rolę patrona szkoły wyznaczają tutaj pożądany kierunek działania wszystkich członków szkolnej społeczności (tak uczniów, jak i nauczycieli) – zatem trudno nie przyznać, iż nie mają wpływu na jej funkcjonowanie. Stanowią swoistą esencję owego spójnego wzoru założeń²¹, który charakteryzuje skrypt organizacji.

Motto może „powiedzieć” o danej szkole wiele, prezentując przede wszystkim jej zewnętrzną, wskazując zakładany kierunek rozwoju, często prowadzący środowisko szkolne ku doskonałości. Jak jednak wygląda taka placówka od wewnątrz? Przyglądając się szkołom, nierzadko można odnieść wrażenie, że ideały zawarte w ich mottach, bądź heroiczne postawy ich patronów, które mają stanowić wzór postępowania dla uczniów i nauczycieli, rozmiągają się z codziennością. Biorąc to pod uwagę, autorka niniejszego artykułu założyła, iż pomocne w dokonaniu wglądu w rzeczywistość tych placówek może stać się swoiste odwrócenie porządku. Chcąc poznać szkołę z punktu widzenia funkcjonujących w nich członków systemu (w tym przypadku uczniów), zdecydowała się zapytać o ich własne propozycje szkolnego motta. Do wykonania takiej procedury, biorąc pod uwagę wskazówki Berne’a, posłużyła się kwestionariuszem zdań niedokończonych, w którym znalazła się prośba o dokończenie myśli: „Moim zda-

¹⁹ Tamże lista pytań o skrypt, s. 484–496.

²⁰ *Słownik wyrazów obcych*, red. J. Tokarski, Warszawa 1980, s. 494.

²¹ Por. R.R. Krausz, dz. cyt., s. 78.

niem motto mojej szkoły powinno brzmieć...”²². Uzyskane w ten sposób zdania zostały poddane analizie jakościowej.

4. Grupa badawcza

Możliwość badania motta szkoły zaproponowanego przez jej uczniów pozwalała na zrealizowanie trzech celów, które z jednej strony miały charakter diagnostyczny, z drugiej zaś predyktywny. Założono, że wypowiedzi badanych ujawnią ich stosunek do szkoły, pozwolą poznać atmosferę panującą w danej placówce, a także określa, jak badani uczniowie odnoszą się do własnej edukacji. Zatem zakładano, iż udzielone wypowiedzi zawierać będą informacje dotyczące funkcjonowania jednostki w systemie szkolnym, ale także kultury organizacyjnej danej placówki.

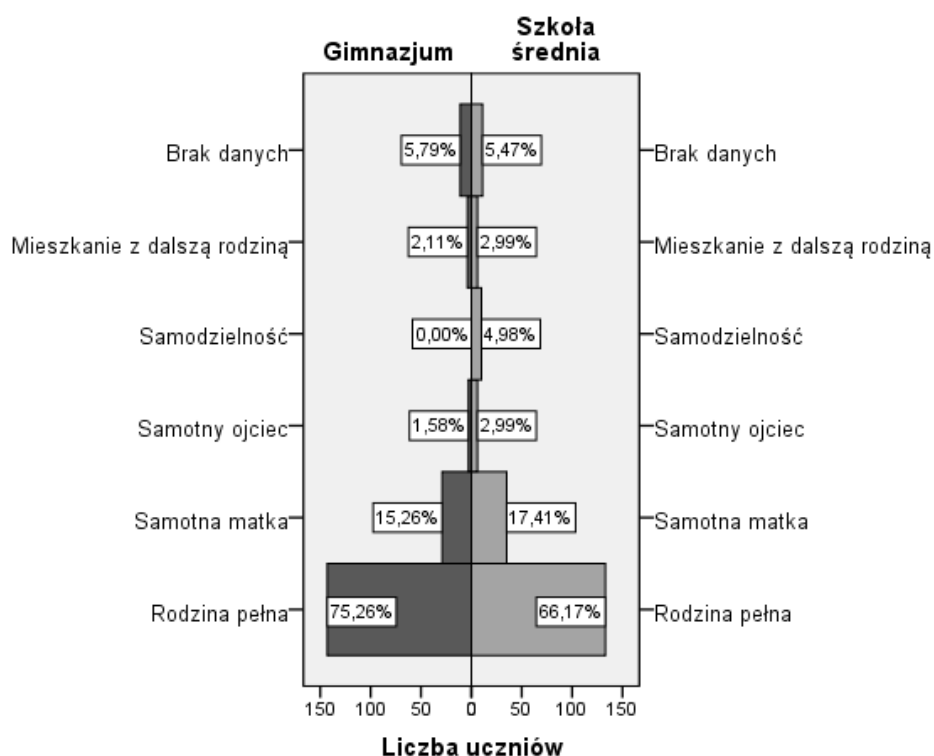
Aby uzyskać dane, które pozwoliłyby na dokonanie analiz i sformułowanie wniosków, do badań zaproszono 391 uczniów – 190 gimnazjalistów oraz 201 uczniów szkół średnich z Częstochowy i Wrocławia. Sama procedura badawcza, która trwała od kwietnia do października 2012 roku²³, objęła ogółem 17 placówek (przy czym dwie spośród nich były placówkami niepublicznymi o statusie szkoły publicznej). Po uzyskaniu zgody od dyrektora szkoły, a w niektórych przypadkach również i rodziców, do anonimowych badań zaproszono losowo wybraną młodzież. Wśród badanych większość stanowiły dziewczęta (60%), przy czym 1% osób nie udzielił informacji na temat swojej płci. Warto zaznaczyć, iż 185 uczniów (47,3%), którzy mieli okazję zaproponować swoje własne motto szkoły, znajdowało się w wieku od 16 do 18 lat, 165 osób (42,2%) w wieku 13–15 lat, niespełna 10% (37 uczniów) miało co najmniej 19 lat. Również i tutaj 1% osób nie podał danych dotyczących swojego wieku. Analizując sytuację badanych uczniów, odniesiono się także do ich sytuacji rodzinnej (wykres. 1).

Podczas badań zaangażowani w nie uczniowie mieli określić, kim są ich domownicy. To otwarte pytanie pozwalało uchwycić bardzo różnorodne sytuacje rodzinne badanych, które ostatecznie zostały podzielone na 6 kategorii: rodzina pełna, samotna matka, samotny ojciec, mieszkanie samodzielne (samodzielność), mieszkanie z dalszą rodziną i brak danych. Uzyskane informacje pokazały, iż nie ma znaczących różnic w liczbie osób uczących się w gimnazjach bądź w szkołach średnich, którzy mieszkają z dalszą rodziną, bądź są wychowywani przez samotnego ojca, a także nie podzielili się informacjami na ten temat. Sytuacja różnicuje się w przypadku pozostałych kategorii. Okazało się bo-

²² Zdanie to było jednym z wielu, które znalazły się w kwestionariuszu „Moje życie”.

²³ Prezentowane tutaj dane pochodzą z szerszego projektu badawczego, który dotyczył badania zastosowania tutoringu w szkołach oraz oddziaływania tej metody na ucznia i nauczyciela, a także ich wzajemną relację.

wiem, że wśród badanych znalazło się więcej uczniów szkół średnich niż gimnazjalistów, którzy pochodzili z rodzin niepełnych bądź mieszkali samodzielnie.



Wykres 1. Sytuacja rodzinna badanych uczniów (N=391)

Źródło: opracowanie własne.

Dokonując prezentacji badanych uczniów, należy również określić, na ile ci zdecydowali się na zaprezentowanie własnej propozycji motta szkoły. W tym kontekście okazało się, że aż 151 badanych (38,6%) nie zrobiło tego. Choć trudno mówić o możliwych przyczynach takiego stanu rzeczy, którymi mogły być choćby: brak pomysłu, niechęć do ujawnienia własnej postawy względem szkoły, bierność czy zmęczenie, brak danych ma tutaj dużą wartość diagnostyczną, która winna być przedmiotem dalszych analiz w przyszłości. Co może wydawać się interesujące, spośród osób, które nie odpowiedziały na to pytanie, 59,6% stanowiły dziewczęta, natomiast 40,4% chłopcy. W tym aspekcie zachowana została zatem proporcja związana z obecnością chłopców i dziewcząt w badaniu (60/40%).

5. Szkoła i edukacja w mottach uczniów

Należy zaznaczyć, iż prośba o dokończenie myśli: „Moim zdaniem motto mojej szkoły powinno brzmieć...”, została spełniona przez grupę 240 osób. Dokonując jakościowej analizy ich wypowiedzi, warto dostrzec, iż te w dużej mierze niosły w sobie znaczący ładunek emocji. Badani często, dla podkreślenia zawartych w mottach treści, używali wykrzykników, wielkich liter, czasem przekleństw. Co interesujące, jedynie w 4 przypadkach uczniowie jednoznacznie stwierdzili, że motto, które posiada ich szkoła, jest dla nich odpowiednie. Pozostałe wypowiedzi w większości nie miały charakteru przyjętych do powszechnego użytku sentencji (przysłów)²⁴, nie były również cytatem, ale rodzajem krótkiej osobistej refleksji, często metaforycznej, która jest również cenna z badawczego punktu widzenia²⁵.

Wśród badanych znaleźć można było 6 osób, które choć uznały, iż ta kwestia jest im obojętna bądź nie mają zdania na ten temat, w swoich wypowiedziach przekazały szereg znaczących treści. Te ułożyć można w kolejności od doświadczanych przez uczniów negatywnych uczuć do takich, które niosą ze sobą nadzieję:

- „Nie wiem, nie znoszę do niej chodzić”;
- „Szkoła nie ma dla mnie znaczenia, w obliczu kryzysu duszy, przed jakim stoję, wartości ziemskie mogą tylko zapłuć”;
- „Nie mam pojęcia, musiałabym się nad tym głęboko zastanowić”;
- „Nie wiem, ale uważam, że powinno mieć coś wspólnego z nauką w przyjemnej atmosferze”;
- „Nie wiem, ale powinno mieć w sobie zdanie, że stawia na naukę, przyszłość i zrozumienie, akceptację wśród ludzi”.

W wypowiedziach uczniów, którzy nie zdecydowali się podać własnego motta, znalazła się też opinia prezentująca opozycyjny stosunek badanego do tego typu zgeneralizowanych na większą społeczność dewiz: „Dlaczego jedno motto ma określać tylu ludzi?”. Była to jedyna osoba, która w sposób tak bezpośredni i stanowczy omówiła podania własnej propozycji motta swojej szkoły.

²⁴ Wśród przysłów i sentencji, które się pojawiły, znaleźć można było następujące: „Nie chwal dnia przed zachodem słońca”; „Musicie od siebie wymagać, nawet gdyby inni od was nie wymagali”; „Raz kozie śmierć”; „Ucz się, bo nauka to potęgi klucz”; „Bez pracy nie ma kołaczy”; „Bo najpiękniejsze jest to, co niewidoczne gołym okiem...”; „Carpe diem”; „Nauka popłaca, lenistwo uszczęśliwia”.

²⁵ W literaturze analityków transakcyjnych znaleźć można informacje, iż metafora jest szczególnie przydatna do uchwycenia zapisów skryptowych. Traktuje się ją tutaj nie jako symbol, lecz akt komunikacyjny, poprzez który dostrzegane są istotne wskaźniki ilustrujące scenariusz życiowy jednostki. Brzmienie metafory może być swoistym papierkiem lakmusowym, który pokazuje proces leczenia pacjenta, gdzie ten w trakcie terapii zamienia swoją starą określającą go metaforę na nową (uzdrawiającą). Por. L. Campos, *Using metaphors for identifying life script changes*, „Transactional Analysis Journal”, April 1972, 2, 2, s. 75.

Odnosząc się do powyższego, można dostrzec, iż zacytowane już wypowiedzi uczniów są zapowiedzą, iż analiza zebranego materiału dostarczyć może wiele różnorodnych informacji tak o samych badanych, jak i o atmosferze panującej w szkole. Rzeczywiście, mimo że blisko 40% badanych nie podzieliło się swoimi propozycjami motta, ci którzy to zrobili, dostarczyli niezmiernie bogatego materiału badawczego, którego pełna prezentacja wykracza poza ramy tego artykułu. Niemniej jednak należy stwierdzić, iż badana młodzież, w tych krótkich wypowiedziach dała możliwość wglądu we własną szkolną rzeczywistość. W bardzo dojrzały, autentyczny sposób zaproponowała adekwatne w swojej opinii kierunki rozwoju, bądź też dokonała diagnozy tak obecności swojej osoby w szkole, jak i samego systemu szkolnego. Zaprezentowała krytyczny stosunek do placówki, własnych rówieśników, nauczycieli, ale także odnalazła elementy budujące, pokrzepiające. Badani okazali się bardzo spostrzegawczy, a w swoich propozycjach umieścili zarówno aspekty predyktywne (swoiste przesłania, zalecenia na przyszłość), jak również diagnostyczne – prezentujące sam system szkolny. Te dwa aspekty umożliwiły dokonanie podziału zebranego materiału na dwie porządkujące go kategorie: mott z przesłaniem i mott krytycznych względem szkoły.

W bardzo wielu wypowiedziach uczniów ich propozycja motta dla szkoły sugerowała zmiany na lepsze, usprawnienia, koncentrowała się na przyszłości. W znaczącym stopniu pojawiały się tutaj również rady dla rówieśników bądź nowych uczniów. Tę grupę wypowiedzi umieszczono zatem w kategorii „motta z przesłaniem”. Co ważne, treści owych dewiz skupiały się wokół szeregu tematów przewodnich, co zostało zaprezentowane w poniższej tabeli.

Tabela 1. Tematy przewodnie pojawiające się w mottach z przesłaniem

Motta z przesłaniem	
Temat przewodni	Przykłady mott
Odpowiedzialność	„nauka odpowiedzialności za siebie”, „każdy jest odpowiedzialny za swój rozwój”
Solidność	„ogarnijcie się cholerni leserzy”, „zaliczaj w terminie, bo później nie zaliczysz”
Pomoc, akceptacja, życzliwość	„Uśmiechnij się. To wystarczy”, „trzeba być dobrym dla innych jak chleb”, „Bądź życzliwy dla uczniów”, „Niech każdy pomoże tym osobom, którzy sobie nie radzą z nauką”, „Ważna jest wiedza, a nie to, jak wyglądasz”
Samodzielność	„samodzielna decyzja o przebiegu swojego życia”, „Uczymy się dla siebie nie dla innych”, „Zawsze radź sobie w każdej sytuacji, a będziesz w przyszłości z tego dumna/y”, „Nie oglądaj się na innych – jesteś tak samo dobry, choć różny. Wydobędziemy z Ciebie to, co najlepsze”
Wytrwałość	„pracuj solidnie, a wiele osiągniesz”, „Ciężka praca daje rezultaty”
Świadomość	„Każdy wybór ciągnie konsekwencje”, „Każdy ma talent, ale trzeba go znaleźć w sobie”

Tabela 1. Tematy przewodnie... (cd.)

Motta z przesłaniem	
Temat przewodni	Przykłady mott
Autentyczność	„zawsze bądź sobą”, „rób to, co kochasz, i niech inni cię nie interesują w tym momencie”
Przyszłość	„Ucz się dla swojej przyszłości”, „SAM ODPOWIADASZ ZA SWOJĄ PRZYSZŁOŚĆ”, „Idźmy przed siebie, nie patrzmy na innych, życie jest zbyt krótkie”, „Dbając o uczniów, dbamy o ich przyszłość”
Praca w grupie	„wszyscy razem, do celu”, „Twórzmy jedną, zwartą wesołą grupę”

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę zawartość powyższej tabeli, ta okazuje się bardzo różnorodna. Trudno nie dostrzec tutaj, iż badani zdają sobie sprawę z tego, co faktycznie może im posłużyć. Nie chodzi im jedynie o samą edukację, ale także własny rozwój m.in. w kontekście relacji z rówieśnikami. Dla badanych przede wszystkim liczą się: samodzielność, świadomość, autentyczność i przyszłość. Dla nich osiągnięcie celu – sukcesu, wygranej, nie opiera się na funkcjonowaniu instytucji, ale na własnej aktywności, wytrwałości, solidności czy odpowiedzialności. Zatem badani dostrzegają, iż czynnikiem warunkującym ich powodzenie nie jest szkoła (motywacja zewnętrzna), ale są nią oni sami (motywacja wewnętrzna). Swoistą kwintesencją takiej postawy jest motto jednego z uczniów: „Moja szkoła nie stanie się przeszkodą w mojej edukacji”.

Szkoła różnie prezentuje się w opinii młodzieży. Jeden z badanych zachęcał swoim mottem: „Chcesz iść do szkoły, to tylko do naszej”. Dla innego badanego zadaniem szkoły jest „uczyć młode pokolenia, jak żyć”. Z kolei dla dwóch innych osób instytucja ta powinna ograniczyć swoje działanie: „Lekcje 2 dni w tygodniu”, „Free time”. W znaczącej jednak liczbie proponowane motta pokazują szkołę w bardzo krytyczny sposób, ujawniając jej liczne deficyty, błędy systemowe, swoiste zaprzeszczości. Tu pojawiają się głosy, które zostały przyporządkowane do kategorii „mott krytycznych względem szkoły”, a które oscylują wokół treści zilustrowanych w poniższej tabeli.

Tabela 2. Tematy przewodnie pojawiające się w mottach krytycznych względem szkoły

Motta krytyczne względem szkoły	
Temat przewodni	Przykłady
Nauka bezużytecznych treści	„Ucz się cały czas do końca życia, 24 h, ucz się beznadziejnych rzeczy”, „chcemy przekazać wam ogrom niepotrzebnej w dalszym życiu wiedzy i troszkę pomóc”, „nie chodzi o same testy i bezużyteczną wiedzę, ale o to, żeby nauczyć się rzeczy niezbędnych do życia”
Sprawdziany	„Zakuj Zdaj Zapomnij”, „zdać za wszelką cenę”, „Dobra szkoła, dobry uczeń, dobrze zdany test”, „codzienne sprawdziany, zero życia osobistego”

Tabela 2. Tematy przewodnie... (cd.)

Motta krytyczne względem szkoły	
Temat przewodni	Temat przewodni
Przedmiotowe traktowanie ucznia	„Ważniejsze są starania niż wiedza”
Nauka a życie osobiste uczniów	„NAUKA NIE JEST W ŻYCIU NAJWAŻNIEJSZA”, „że nauka to też zabawa”, „Nauka jest ważna, lecz robienie rzeczy, które sprawiają przyjemność – również”
Sens istnienia szkoły bądź konieczność dokonania w niej zmian	„myślę, że ta szkoła powinna zostać zamknięta”, „gimnazja są niepotrzebne”, „Szkoła jest jak WC – chodzisz, bo musisz”, „Cztery ściany, cztery ściany, a w nich wszystko do wymiany”
Funkcje wychowawcze szkoły i relacja z nauczycielem	„Nauczyciele są po to, żeby uczyć, a nie oceniać!”, „Uczmy tak, aby niepotrzebne były korepetycje”, „Płać nauczycielowi, a dojdiesz do celu”, „Więcej luzu! a jest wyprostuj się”, „szkoła palaczy”, „tytoń powoduje raka i inne schorzenia”, „bądź grzeczny, bo jak nie, to zostanie przydzielony ci kurator”
Istnienie motta, które podkreśla wartość placówki	„Najpierw powinna mieć lepszy poziom, później będzie czas na motto”, „moja szkoła nie powinna mieć motta”
Postawa uczniów	„Byle do wakacji”, „olej szkołę, zostań Ninja”, „Jak robić, aby zrobić i się nie narobić”, „skóra, fura i komóra”

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe propozycje bardzo jasno pokazują, że badani mają swoim gimnazjom bądź szkołom średnim wiele do zarzucenia. Dla jednego z uczniów jego szkoła nie zasługuje nawet na to, aby mieć motto, co jednoznacznie pokazuje, iż dla niego nie ma ona wartości. Badani zwracają w największym stopniu uwagę na kwestie związane z nauczaniem. Wypominają szkołom: bezsens uczenia się treści, które ich zdaniem są bezużyteczne, zbyt dużą ilość sprawdzianów, a także przedmiotowe traktowanie, w ramach którego szkoła nie daje przestrzeni na życie osobiste uczniów. Jeden z badanych z przekąsem dostrzega, iż dobrze zdane testy czynią dobrych uczniów i dobre placówki, gdy te w rzeczywistości zawodzą na gruncie wychowawczym czy dydaktycznym. Motta uczniów są zatem swoistym sądem nad szkołą, częściowo także samosądem nad własnymi postawami. Zastanawiające jest jednak, czy to aby nie system szkolny, który oceniany jest tak negatywnie, transmitując pewne ukryte, skryptowe przesłanie, powoduje, iż osoby, które są jego częścią, zaczynają postrzegać siebie w złym świetle? Można mieć wrażenie, że taka odpowiedź płynie z dwóch wypowiedzi uczniów, które mogą sugerować, iż szkoła nie jest dla nich miejscem do wygrywania życia: „Nie próbuj, to nie zawiedziesz” oraz „wpadnij do nas, zostaniesz nikim jak każdy z nas”. Te ostatnie wypowiedzi nie są przepojone optymizmem i wiarą w to, że szkoła stworzy optymalne warunki do rozwoju swoich podopiecznych, pozwoli na osiągnięcie przez nich ambitnych celów życiowych, a więc stanie się dla nich przepustką do dobrej przyszłości.

Podsumowanie

Zebrane motta uczniów, swoją treścią tworzą wielobarwny obraz szkoły, w którym nie dominują wyłącznie białe bądź czarne barwy. Instytucja ta w wypowiedziach badanych jest jak żywy organizm, składający się z licznych podsystemów, co zauważyła jedna osoba, w żartobliwy sposób pisząc, iż „Szkoła bez klas jest jak nerka bez kanalików”. Analiza tej nieco organicznej metafory, tak jak i zaprezentowanych powyżej mott, sugeruje, iż te niosą ze sobą bardzo dużo danych, które z jednej strony weryfikują rzeczywistość, z drugiej dają wskazówki na przyszłość. Uczniowie sami podpowiadają, aby o nich dbać i ich wspierać („Zadowolenie uczniów jest najważniejsze”, „Szkoła powinna wspierać uczniów w ich dążeniu do celów, uczyć ich życia i wspierać, brakuje tego”), a także zapewnić im większą przestrzeń („Rozwijanie bez schematów”, „więcej luzu”). Z drugiej strony badani, podkreślając wartość m.in. samodzielności i odpowiedzialności za swoje życie, pokazują, iż to w ich rękach znajduje się moc sprawcza. Moc, która niejako uaktywnia się poprzez możliwość pozostania sobą.

Opisując zebrane wypowiedzi uczniów, autorka zauważyła, iż istniejące formalne motto szkoły okazało się odpowiednie tylko dla czterech osób. Szóstka spośród badanych nie potrafiła z kolei zająć stanowiska w tej kwestii. W pozostałych przypadkach uczniowie zaprezentowali własne propozycje mott, w których jednak próżno było szukać pozytywnych, bezpośrednich komentarzy dotyczących szkoły. Treść zawarta w tych mottach albo była względem tej instytucji obojętna (gdy uczniowie koncentrowali się na sobie), albo wręcz krytyczna, przy czym owe dewizy, które zawierały negatywne względem szkoły konotacje, zdecydowanie przeważały w tym zbiorze. Dotyczyły m.in. zbyt wygórowanych oczekiwań, braku indywidualnego podejścia do ucznia, braku adekwatnej do życia wiedzy, a nawet sugestie, iż niektóre placówki powinny zostać zamknięte...

Bez wątplenia powyższe treści stanowią bogate źródło wiedzy, które może być inspirujące do podejmowania kolejnych wysiłków badawczych. Niniejszy artykuł niech będzie zatem zachętą do takich działań. Choć celem podjętej tutaj prezentacji nie było zilustrowanie skryptu szkół badanych uczniów, gdyż to wymagałoby znacznie bardziej skomplikowanej procedury, to analiza zebranych mott może przyczynić się do jego naszkicowania. Ów szkic z pewnością może pozwolić na lepszą nawigację podczas operacjonalizacji i konceptualizacji przyszłych badań. Jest to szczególnie istotne w obliczu tego, iż zastosowanie koncepcji edukacyjnej analizy transakcyjnej w przestrzeni polskiej myśli pedagogicznej stanowi w dalszym ciągu swoiste *novum*.

Dokonując charakterystyki skryptu organizacji, Rosa Krausz dostrzegła, że tę „na początku tworzą idee, a dopiero później aktywność ludzi, która odzwierciedla w pewnym stopniu osobowość, świadomość czy nieświadomość potrzeb i celów jej twórców”²⁶. Jongeward i Blakeney z kolei zauważyli, że „organiza-

²⁶ R.R. Krausz, dz. cyt., s. 78 (tłumaczenie własne).

cje, tak jak jednostki, rozwijają dysfunkcyjne i nieefektywne wzorce zachowania, jednak ich funkcjonowanie, a także skrypty mogą być analizowane i zmieniane²⁷. Odnosząc się do tych wypowiedzi, warto dostrzec, iż proponowana tutaj analiza motto stanowić może jedno z narzędzi służących do badania skryptu szkoły. Badania, które mogłoby pozwolić skutecznie uchwycić i zmienić te miejsca, które być może są źródłem jej dysfunkcji. Warto zatem myśląc o zmianie funkcjonowania szkoły, wsłuchać się w głosy współtworzących ją osób i wraz z nimi szukać rozwiązań, które będą adekwatne zarówno pod względem ich potrzeb, jak i współczesności.

Summary

“My School Won’t Become an Obstacle in My Education” – an Image of the School in Student’s Motto in View of the Script Theory

Most of the schools have their own motto that encourages and gives some instructions for the best execution of tasks and personal development of students and teachers. The motto in the transactional analysis perspective is very helpful in recognizing and analyzing the organization script. It’s useful tool, that can describe system, procedures, communication styles and schools goals, that can lead to the victory or to the defeat. This article attempts to analyze school’s mottos but not in their formal version, but those that were suggested by the students. Thus the reader has an opportunity to find out how adolescents evaluate their schools and also what is their attitude to their own education. Certainly this picture can be a specific basis to put forward series of practical conclusions.

²⁷ D. Jongeward, R.N. Blakeney za: R.N. Blakeney, *Organizational Cure, Organizational Effectiveness*, „Transactional Analysis Journal”, April 1980, 10, 2, s. 154.

Jana DZURIAKOVÁ

Tatry v slovenskej a poľskej literatúre vyjadrujúce vzájomnú súvislosť poľského a slovenského národa

Tatranské horstvo, krása a sila tatranskej prírody oddávna rezonovali v slovenskej a poľskej ľudovej slovesnosti, literatúre a inšpirovali spisovateľov, zvlášť básnikov, k literárnej tvorbe.

Tejto problematike sa dosiaľ venovala len štúdia Stanislava Mečiara: Tatry v slovenskej a poľskej poézii z roku 1932¹, ktorá však nenašla pokračovateľa, a to ani v globálnejšom spracovaní tejto lákavej témy, ani v detailnejších pohľadoch, napr. na odraz tatranskej problematiky v diele jednotlivých tvorcov. Túto skutočnosť pripomenul naposledy aj významný poľský znalec tatranskej problematiky Jacek Kolbuszewski, neraz zdôrazňujúc, že Tatry v slovenskej i poľskej literatúre zohrali inšpirujúcu úlohu a podnietili vznik pôsobivých poetických diel, napriek tomu však skúmanie tatranskej literárnej problematiky neprekročilo počiatočné štádium poznania².

Zasvätený bádateľ S. Mečiar v spomínanej štúdií výstižne sumarizoval, že slovenskí básnici videli v Tatrách „strážcov celého Slovenska, predobraz sily a trvácnosti národa, ktorý pod nimi žije... Slovenským básnikom sú Tatry matkou Slovenska a Slovanstva, upierajú k nim zraky v biede a v zlých chvíľach národného života, vkladajú do nich vieru v budúcnosť, ktorá má svitnúť s ich pomocou... Tatra – mať miluje svoj ľud a Tatry svojou mohutnosťou upevňujú charakter a vytrvalosť v prenasledovaní. Bez nich nemožno si ani predstaviť slovenskú poéziu“³. V slovenskej poézii sa hovorí o „tatralogii“, u Poliakov dokonca o „tatrománii“⁴. Tatry však od začiatku boli viac poznávané

¹ S. Mečiar, *Tatry v slovenskej a poľskej literatúre*, Martin 1932.

² J. Kolbuszewski, *Kilka uwag o tematyce tatrzańskiej w literaturze polskiej początków XIX wieku (1811–1830)*, In: *Slavica Slovaca*, 5, 1970, č. 2, s. 182–189.

³ S. Mečiar, c.d., s. 3–5.

⁴ E. Lipták, *Tatry v slovenskom povedomí*, In: *Slovenský národopis*, roč. 49, č. 2/2001, s. 146.

a publikované v Poľsku. Goralí vystupovali ako symbol poľskosti. V Poľsku „dostali goralí osobitnú symbolickú úlohu („rýdzosť“, „obrancovia hraníc“ atď.), majú významné miesto v poézii, krásnej literatúre“⁵. Tatry sa objavujú u mnohých autorov ako napr. Slowackeho, Krasińského a Mickiewicza. „Tatry sú prezentované ako južná hrádza starého Piastovského Poľska, Lomnický štít (považovaný dlho za najvyšší v Tatrách) ako symbol nezdolnosti. Tatranský vták – orol je predsa aj v poľskom znaku“⁶. V poľštine už od 19. storočia vychádzali cestopisy po Tatrách a početní turistickí sprievodcovia.

Medzi vnímaním Tatier v slovenskej a poľskej literatúre je však veľký rozdiel.

V 18. storočí sa v poľskej literatúre objavujú Tatry v etnografickej podobe. Tatry sa spomínajú ako „Karpát góra“. V 19. storočí sa záujem o Tatry začína prehlbovať. Zo začiatku sa autori zaujímajú viac o ľud pod Tatrami ako o samostatné hory. Táto tendencia sa prejavuje najmä u romantických básnikov. Ako hovorí Stanislav Mečiar: „pre nich majú Tatry plno neskutočného, vybájeného kúzla, zaujímajú ich ako skrýše zázrakov, víl, divých žienok a rozličných bytostí, ako ich ľudové podanie zachováva“⁷. „I ľud podhalanský opisujú s istou dávkou sentimentality a nepodáva sa pravý obraz divej sily prírodnej, chaotickej a nepokojnej“⁸. K Tatrám prichádza mnoho ľudí, ktorí sa tu stretávajú s odlišným svetom a kultúrou.

„Po bližšom poznaní odkrývali stále hlbšie a cennejšie prvky života. Zem, nebo, voda, zver, rastlinstvo, ľudia a ich náhľady, ich život, všetko to silne účinkovalo a často ukázalo krajné protivy so životom v dolinách. Toto stretnutie sa dvoch rozdielnych elementov zanechalo hlboké stopy a zmenilo aj podtatranský svojráz, ale pritom mocne vplývalo aj na prichádzajúcich. Celkovo sa tento príviv sústreďoval v Zakopanom a Tatry i Zakopané majú svoje významné miesto v histórii poľskej kultúry“⁹.

Symbolika Tatier v poľskej poézii sa objavuje najskôr u Adama Mickiewicza a Juljusza Slowackeho. Ani jeden z nich Tatry nevidel a to čo napísali sa obmedzuje len na pár slov.

Ďalší autori ospevujú Tatry ako miesto rozprávkových bytostí, sústreďujú sa na ľud pod nimi a ich vzťah k ľudu v meste. Ďalšími obrazmi sú Tatry ako sídlo ľudu, ktorý sa „osadil v tom kraji a oživuje svojimi povestami tie hory, s ktorými, myseľ sa nikdy nesblíži, ako sa nesblíži s večnosťou“ – len úsmevy ľudských sídc a ľudových piesní rozjasňujú ich chmúrne mlčanie“¹⁰. Takto vnímajú Tatry Seweryn Goszczyński a Wincenty Pol.

⁵ Tamže, s. 148.

⁶ Tamže.

⁷ S. Mečiar, c.d., s. 55–56.

⁸ Tamže, s. 56.

⁹ Tamže, s. 5.

¹⁰ Tamže, s. 57.

Autor B. Z. Stęczyński opisuje jednotlivé zvláštnosti Tatier ako sú vrchy, vodopády, jazerá a doliny. Všetko to opisuje ako majstrovské obrazy prírody. Lomnica ako najvyšší vrchol vládne nad všetkými. „Má hromy, blesky a búrky, od jej vôle závisí, kedy príde jar, leto, zima, ako dlho budú trvať a aká bude ich priazeň, či nemilosť.“¹¹ Tatry ako prírodný úkaz opisuje aj Adam Asnyk, ktorý obdivuje štíty, doliny, vodopády, stromy a vlastne celú prírodu. Zároveň predznamenáva aj ďalšie smerovanie vo vnímaní Tatier u mnohých iných básnikov. Tvorí hlbšiu lyrickú báseň, v ktorej porovnáva malosť ľudských snov s mohutnosťou Tatier a ich krásou. Duša v Tatrách sa pohýna vpred, snaží sa uletieť a vyobímať celý svet. V básni „Noc pod vysokou odhaduje suverénnu moc nočnej tatarskej prírody, kedy je človek taký útlý a bezmocný, že by chcel ustupovať pred ňou –

przed rozeslaną na przepaściach nocą,
 przed skrytych potęg gwałtownym objawem,
 przed niebłaganem bezlitosnem prawem,
 przed rozpasanych żywiołów odmętem,
 przed nieświadomem... tajemem... nieujętem...“¹²

Úplne nové vnímanie Tatier prinášajú v poľskej poézii Francizsek N. Nowicki a autori nasledujúci po ňom. Otvárajú „Tatry duchovnému svetu a či duchovný svet Tatrám, predstavujú ho v širokej škále jednoznačného významu a zástoja, v škále neutíchajúceho smútku tohto pokolenia“¹³. Nowického poézia sa však uplatnila iba v Tatrách a tu sa aj vyčerpáva. Tatry a ich výšiny ho oslobodzujú od zármutku. Pozerá sa na ich skamenené výšiny a je nimi úplne očarený. S myšlienkami na samovraždu pozerá do priepasti, ale jej mohutnosť ho odrádza a radšej sa vracia na ohromné priestranstvá štítov. Mesiac a zem boli milencami, ale teraz sa jej mesiac môže len prizerat' a ako oklamany milenc tiež môže len kričať do skál a žalovať sa im. U ľudí sa vyžalovať nemôže. Skaly tie mu poskytnú aspoň echo, ľudia však ani to nie.

Jan Kasprovicz veľký milovník Tatier v nich nachádza riešenie všetkých svojich starostí a problémov. Jeho smútok a bôľ dostáva v Tatrách nový špecifický charakter. Do Tatier premieta svoje pochybnosti a tragiku celého pokolenia ľudstva. Ticho v horách ho však neupokojuje, ale prináša mu do duše ešte väčší strach a pochybnosti. Kladie si otázku či sa dá odísť z tejto beznádeje. Len človek, ktorý sa povznáša k prírode môže sa oslobodiť od všetkej negatívosti sveta. Nad tým všetkým je stvoriteľ, ktorý žije vo všetkom, do všetkého preniká a všetko ovplyvňuje. Vládca všetkého v horách sa pozerá z výšin a sleduje márnivosť ľudského života. Len v Tatrách sa on ako človek mohol prerodiť a dostať sa k Bohu, len tu mohol oslobodiť svoju dušu. „Tatry sú

¹¹ Tamže, s. 58.

¹² Tamže, s. 60.

¹³ Tamže, s. 61.

zvláštnym svetom, chápaným ako celok, chápe ich ako výslednicu a podáva ich jednotiaci a umocnený zástož. V Tatrách najvoľnejšie a najzodpovednejšie môže premietat' svet svojho vnútra. Na štítoch opája sa blankytom, shadzuje putá, čo ho viažu s bremenom všetkých trápení, zabúda na útrapy tamdolu trápiaceho sa celého pokolenia a voľný – chce priamo strebat' rozkoš ohromného blankytu¹⁴. Je to čisto lyrický vzťah k Tatrám.

Maciej Szukiewicz vidí Tatry cez ľudí žijúcich pod nimi. Jedine príroda a Bohovia ho dokážu ovplyvniť a pretvoriť. Práve tu človek dostáva chuť niečo vytvoriť, objat' celý svet a zmieriť sa s ním. „Na všetky svoje ťažkosti nájdeš tu odpoveď, lebo keď pochopíš, aké zmeny prestála táto zem, tvoj vlastný zápas stane sa nepatrným oproti onomu a vraciaš sa domov k ľuďom lepší, pretože sa staneš pokorný („Tatry“, cyklus básní)¹⁵.

Takisto básnici Franciszek Mirandola a Wanda Krzyżanowska hľadajú v Tatrách osvieženie a zabudnutie na útrapy vo svete pod nimi.

„Tatry otupia ostrvy životných krívd, tu človek stíchnu, upokojí sa i najdisharmonickejšia škála jeho duše. Pre toho, kto príde duševne rozbitý k týmto pustým štítom, ponad ktorými vznáša sa orol tak kráľovsky a slobodno pretína povetrie svojím grációznym poletovaním z polohy do polohy, pri náraze toho pritlačajúceho dojmu, akým pôsobia Tatry a vôbec skalnaté hory – na obyvateľov rovín – jeho kontemplácia dostáva nový smer¹⁶. V Tatrách sa ich duša prerodí a oslobodí.

„Hory vôbec majú svoju zvláštnu moc. Koľko nocí len ľudia, obyčajní smrteľníci, prežili pri šume rozkolísaného lesa, koľkí presnívali svoje najkrajšie chvíle života v bezpečnom útulku stromov a koľkých utíšili vyliečili hory z nervóznej podráždenosti! Nie je bez významu, že hora má vôbec akúsi zatajenú moc v dobrom i zlom zmysle¹⁷. V horách sa objavuje krása, ale aj niečo strašidelné. Deň v hore nadchýna a noc ubíja, ba dokonca vraždí.

„To sú dve krajnosti, ako dobro a zlo, svetlo a tma, dve dimenzie krajných rozdielov, ktoré v prírode sú bohatšie a uplatnia sa častejšie a skôr, ako podobné rozdiely u ľudí, ktorých zákony života hatia pred extrémami a vedú, za tým čo príroda svojím prísnyim slnovratom natoľko neobmedzuje, ba uvoľňuje divy a úkazy. U ľudí tieto krajnosti prejaví a uplatnia len božskí nespokojenci, vyvrheli a géniovia¹⁸.

U básnikov ako Leopold Staff, Vaclaw Wolski a W.L. Anczyc sa Tatry prejavujú ako príroda, ktorá oslobodí človeka, poskytne mu slobodu a šťastie.

Jerzy Żuławski porovnáva svoju melanchóliu s prírodou. Do konfliktu sa dostáva duch plný pesimizmu a pochybností s čistou silou prírody. Tento prúd je

¹⁴ Tamže, s. 67.

¹⁵ Tamže, s. 69.

¹⁶ Tamže.

¹⁷ Tamže, s. 70.

¹⁸ Tamže.

však pre neho príliš silný a strháva ho. Jedine príroda dá zabudnúť na všetky strasti. Podobne Miciński hovorí, že Tatry sú signálom vytúženého mieru vo vojne.

Stanislaw Wyspiański „v rapsodii o Boleslavovi Smelom v skamenelých tatranských štítoch spoznal zakliatych rytierov krutého vodcu, ktorí tu čakajú na chvíľu, kedy po odpykaní trestu pohnú sa z miest a pomôžu oslobodiť národ, čím zmyjú svoje skrivodlivo páchané hriechy a pomôžu obrode a povzneseniu rodu a jeho ducha“¹⁹.

Iní pohľad na Tatry ponúka Gwiżdż, ktorý tvrdí, že práve mohutnosť a vysokosť Tatier nám neumožňuje naplno rozvinúť naše snahy.

Józef Jedlicz tvrdí, že „Tatry mu nesú odkaz starých čias, odkaz, ktorý núti pozastaviť sa nad zdvihnutou barlou času ako nad mementom, že všetky ilúzie, presnívané pod egidou starých patriarchov výšin, v bielej rozkoši kvetov a opojení, márnosti a smútku, ktorý človeku káže vhlbiť sa do seba, hľadať a objavovať v sebe prvky odvekeého hymnu, vyludzovať staré refrény, kde naše životy sa obnovujú a strácajú, ako premeny v prírode,

i nikt się nie zaśmieje i nikt niezapłacze,
że zgasły szaly słońca i powiędły kwiaty...²⁰

Podľa neho príroda raz poláska a inokedy šľahá a nedáva odpovede na ľudské žiale.

„Vzhládom na poľskú zem sú Tatry čímisi novým, zvláštnym a rozdielnym. Rovinu, nížinu obkolesuje karpatský múr a Tatry stoja nad Poľskom ako strmý komplex granitových pomedzníkov. Pre poľských básnikov znamenajú teda celkom nový svet, nie sú nerozlučne spojené s poľskou zemou, ako u Slovákov. Sú skôr krásnym prírodným zátiším, parkom a zväčša len estetickou zvláštnosťou, zapalovačom duševných konfliktov a sú médiom čistých básnických a umeleckých nadchnutí. Národná tendencia prejavuje sa iba v tom, že do Tatier umiestňuje rytierov čakajúcich na chvíľu, aby sa zobudili a pomohli osvobodit' poľskú zem“²¹.

Tatry sa už v 18. storočí stávali jedným z najdôležitejších symbolov v slovenskej literatúre a od počiatkov slovenského národného obrodzenia prerástli postupne od prírodných motívov do symboliky Slovenska i Slovanstva. V 19. storočí slovenskí tvorcovia ospievali Tatry v piesňach, oslávili ich v početných básňach a prózach a zvečnili vo výtvarných prejavoch. Ako vyplýva z našich výskumov, opierajúcich sa o konkrétne texty i o zistenia viacerých bádateľov (Š. Krčméry, S. Mečiar, Ľ. Lipták, D. Škvarna a i.), symbolika Tatier sa stala trvalým fenoménom slovenskej poézie 19. storočia, v ktorej vystupujú Tatry: ako prírodný fenomén, ako symbol Slovenska a stredobod Slovanstva, ako odraz citového rozpoloženia.

¹⁹ Tamže, s. 73.

²⁰ Tamže, s. 74.

²¹ Tamže, s. 3.

Pod pojmom Tatry sa chápala celá hornatá slovenská krajina, zachytená geograficky i prírodovedne. Autori zobrazovali ich prírodné krásy a bohatstvá, životné podmienky a prejavy ľudí žijúcich v horskom prostredí, ich tradície, zvyky a duchovnú kultúru. Vzťah k Tatrám odzrkadľoval vzťah k celej slovenskej krajine. Príroda symbolizovala národného ducha a odrážala charakter národa, pripisovali sa jej pozitívne i negatívne vlastnosti. Tak ako symbolika horstiev v Čechách, Rusku a slovanských krajoch (Karpaty, Ríp, Kaukaz, Triglav), symbolika Tatier a iných horstiev sa prenáša na jednotlivé končiare, v ktorých výrazné postavenie mali Kriváň, Javorina, Poľana, Zobor, Sitno, pričom výber končiarov sa opieral o dva dôvody:

1. majestátne sa vypínali nad slovenskou krajinou,
2. ľudové prejavy im pripisovali jedinečnosť a tajomnosť²².

V tatranskej prírodnej symbolike osobitné miesto mal majestátne tróniaci Kriváň „ako večný strážca a pozorovateľ osudu Slovákov“ (D. Škvarna), ktorý sa stal od 40. rokov 19. storočia miestom národných výstupov štúrovcov a poeti mu venovali početné básne (L. Štúr, G. Fejérpataky–Belopotocký, S. Chalupka, J. Jančo, B. Nosák Nezabudov a i.).

Národnými symbolmi sa popri vrchoch a horstvách stali aj rieky – Dunaj, Váh, Hron a i. Ako v prípade Tatier, tak aj pri Dunaji sa vyzdvihovala jeho mohutnosť, predstavujúca hranicu medzi Slovákmí a Maďarmi. Váh a Hron symbolizovali čistú slovenskosť. K tatranskej prírodnej symbolike patrí aj rastlinstvo a vtáctvo, pričom typickým pre Slovensko je orol tatranský, spájaný so slobodou, vzletnosťou a neohrozenosťou. Z rastlín je to smrek symbolizujúci štíhlosť slovenských junákov, dub pevnosť a lipa svojou mäkkosťou a krásou je stromom Slovanov.

Ako konštatuje D. Škvarna: „Z prírodného prostredia sa na vytváraní modernej identity Slovákov podieľali takmer bez výnimky symboly spojené s horskou krajinou. Jednak išlo o symboly celistvosti slovenského územia (Tatry, Tatransko ako symbol Slovenska), jednak sa ospevovali jednotlivé končiare, horská fauna a flóra, ako aj kultúra spojená s horským prostredím. Hory stelesňovali báju, vyvolenú slovenskú krajinu (vlastný priestor)“²³. V tomto zmysle Tatry ako prírodný fenomén, zachytený v tvorbe slovenských básnikov, predstavujú jeden zo základných atribútov slovenského národa.

V obrodenskej poézii, najmä v tvorbe štúrovských básnikov i v tvorbe realistov, Tatry vystupujú ako reprezentanti Slovenska, kolíska Slovanstva a slovanskej vzájomnosti (J. Kollár, J. Hollý, L. Štúr a i.). „Tatraci“ a „Tatransko“ – to sú Slováci a Slovensko. U Hollého Slováci „pod prázdne s rodinú svú Tatry doťáhli“, Cyríl a Metod prišli učiť „Tatry“; Kollár v Slávy dcére pozdravuje všetkých Slovanov, najmä Tatrancov; pre J. M. Hurbana Tatry sú naše hrady; v Chalupkovej

²² J. Dzuriaková, *Tatry v slovenskej poézii 19. storočia. (Antológia)*, Žilina – Martin 2009, s. 61.

²³ D. Škvarna, *Začiatky moderných slovenských symbolov*, Banská Bystrica 2004, s. 120–121.

básni Mor ho!: „Zleteli orly z Tatry, tiahnu na podolia...“; v Bottovej Smrti Jánošíkovej: „Od Tatier k Dunaju, ľudia si šepkajú...“; Hviezdoslav predstavuje Tatry ako „Slávny kostol veškerých Slovanov“²⁴.

Tatry predstavovali teda neohrozené útočisko a zohrali úlohu spájania všetkých Slovanov. Na tomto základe sa u básnikov formovalo centrálné postavenie Slovákov v slovanskom svete. Tatry predstavovali pravlasť Slovanov, kde sa najvýraznejšie zachoval duch a jazyk slovanský (S.B. Hroboň). Ako konštatuje J. Pelikán, básnici „videli v nich predobraz sily a trvania národa, svoju záštitu, hrdosť, symbol odboja a vzdoru. Upierali sa k nim v dobách najťažších, básnici, akoby každý svoj ideál, svoju myšlienku premietali do Tatier, ktoré im boli kľúčom a veštbou. S tým ďalej súvisí hlboké lyrické, osobné, citové vzplanutie k Tatrám. Sú neodmysliteľnou súčasťou národného bytia, kolektívnu realitou“²⁵. Kult Tatier našiel odraz vo verejnom a kultúrno-spoločenskom živote, napr. v názvoch almanachov a novín (Tatranka, Orol tatranský), v pomenovaní kultúrnych, hospodárskych, športových a iných združení (Tatrín, Tatrabanka, vydavateľstvá a kluby Tatran a pod.).

V predstavách vzdelancov i širšieho kolektívu Tatry nadobúdali mimoriadne vlastnosti, pripisovali sa im jedinečné znaky ako mohutnosť, stálosť, nezlomnosť, hrdosť, pričom láska a obdiv k tomuto horstvu nadobúdali až sakralizačné podoby, napr. vo výrazoch a spojeniach „Tatra svätá“, „svätá zem našich otcov“, „sväté hrady naše“ a iné.

U viacerých básnikov sa viditeľne odráža osobné, lyrické a citové vzplanutie spojené s Tatrami. Už u J. Kollára nachádzame viaceré znelky, v ktorých po rozchode s milovanou Mínou Tatry mu boli útočiskom v hlbokom žiali:

...tak sa i ja osamelý, zmáram,
od Dunaja plač môj ku Saharám
letí, odtiaľ späť ku Tatrám²⁶.

Hlboké citové vzplanutie, osudovú lásku k Maríne, vyjadril A. Sládkovič na nejednom prirovnaní k tatranskej prírode. To, čo predstavovali Tatry v prírodnom jestvovaní, to bola Marína v básnikovom citovom rozporení:

Ako vy, Tatry, keď oblak zlatý
na hory svoje hodíte:
tak ona duchom svojím mi šatí
tône v živote úsvite²⁷.

Napokon citové vzplanutia a očarenie mohutnosťou Tatier a horskej prírody vôbec po štúrovcoch umelecky najhlbšie stvárnil vo svojej poézii P.O. Hviezdoslav. Mnohé doklady o Hviezdoslavovom očarení tatranskou prírodou,

²⁴ J. Dzuriaková, c.d., s. 62.

²⁵ J. Pelikán, *Tatranská tematika v české literatúre*, In: *Slavia*, 44, 1975, č. 2, s. 352.

²⁶ J. Kollár, *Dcéra Slávy*. Preložil Ľubomír Feldek, Bratislava: Slovenský spisovateľ 1979, s. 12–13.

²⁷ A. Sládkovič, *Marína*, Bratislava: Tatran 1979, s. 9–10.

ich veľbou a mohutnosťou nachádzame už v jeho Básnických prviesenkách (1868), po ktorých nasledovali celé cykly prírodnej lyriky až po veľkolepú oslavu prírody v jeho Hájnikovej žene. V tejto poézii básnik rozozvučal všetky struny svojej lyriky a „spojil ich v mohutný chór a sám svoj spev povzniesol na výšku závodiacu so štítmí, ba prevyšujúcu ich vrcholce“²⁸.

Poľskí básnici prichádzajú do Tatier vtedy keď ich zradil svet v meste, sú plní pesimizmu a beznádeje. Tatry na nich pôsobili priam zázračnou silou, odchádzali z nich zotavení, celkom obrození a premenení. Podľa Mečiara to bolo preto, lebo „ich prejemné duše, rozochvelé nervy viacej, intenzívnejšie a omnoho subtilnejšie reagovali na každý vplyv a zjav tatranskej prírody, každý jej obraz i kúzlo vedeli pochopiť, pretvoriť a umeleckejšie pretaviť. V tom je diametrálny rozdiel medzi poéziou Tatier v slovenskej literatúre, ktorá celkovo chápe Tatry národnostne a skoro tendenčne a medzi poľskou poéziou, ktorá Tatry vidí poetickéjšie, umeleckejšie, teda vyššie – v smysle absolútnejšej a čistej poézie“²⁹. „V slovenskej i poľskej poézii je zaujímavý spoločný rys, že Tatry sú uznávané za arcidielo a sídlo Boha a pociťujú jeho blízkosť prostredníctvom hôr. A v jednej i v druhej poézii upína sa k Tatrám prometheizmus (Hviezdoslav, Kasprowicz, Tetmajer). V horách zjavuje sa básnikom Boh so všetkými atribútmi konečnosti aj nekonečnosti. Tamhore človek, unesený na krídlach radosti, že prežíva svoju individualitu – stretá sa nielen s Bohom, ale aj s trestom za svoju pýchu. Tam prekonáva človek mravný prerod“³⁰. V oboch literatúrach mali Tatry významné postavenie a umožnili komunikáciu a vzájomné stretanie a spoznávanie oboch kultúr. Toto je aj myšlienka multikultúrnej výchovy. Ako uvádza Zacharová a Šlepecká vo svojom článku „Interkultúrna výchova sa zameriava na medzinárodnú spoluprácu (interkultúrny dialóg). Multikultúrna výchova rozvíja interkultúrne kompetencie, ktoré sú súborom schopností človeka, postojov, zručností, informácií a predstavujú schopnosti pre efektívnu komunikáciu a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr. Jednotlivca považujeme za interkultúrne kompetentného vtedy, ak chápe odlišné spôsoby vnímania sveta, myslenia, zvykov a správania svojho partnera z inej kultúry“³¹. Veď ako uvádzajú Cabanová a Dzuriaková vo svojom článku „pochopenie človeka inej kultúry, iného sveta určite nie je možné poznať na základe osobnej skúsenosti – na solipsizme. Bezhraničné poznávanie, nezávislé prežívanie bez osobnej skúsenosti, prítomnosti je možné jedine prostredníctvom ľudskej jedinečnej aktivity, akou je čítanie“³².

²⁸ S. Mečiar, c.d., s. 43.

²⁹ Tamže, s. 61.

³⁰ Tamže, s. 4.

³¹ J. Zacharová – Z. Šlepecká, *Informačno-komunikačné technológie v dimenzii multikultúrnej výchovy*, In: *Nové technológie ve vzdělávání. Vzdělací software a interaktivní tabule*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011, s. 35.

³² V. Cabanová – J. Dzuriaková, *Čítanie ako komunikácia nielen s textom*, In: *Prostor v jazyce a v literatúre. Sborník z mezinárodní konference*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2007, s. 183.

Summary

Tatras in Slovak and Polish Literature. Mutual Connection in Slovak and Polish Nations

In the article I deal with perception of Tatras in Slovak and Polish literature. I refer to perception of Tatras by Polish authors, which understood Tatras as a health environment for human soul. Authors' literature is full of pessimism and boredom, but Tatras help them to overcome their depression. Slovak authors see in the Tatras the guardians of Slovak nation. Their perception is more nationalist and Tatras are characterized as subjects of Slovak national identity. The common feature of both groups of authors is characterization of Tatras as "Tatras – Prometheus". This characterization emerges in works of distinguished authors as Hviezdoslav or Tetmajer. For both nations are Tatras important characteristic of national awakening.

CZEŚĆ III

Z DZIEJÓW MYŚLI PEDAGOGICZNEJ I OŚWIATY

Andrzej SKWARA

Przemiany kulturowe we Francji okresu Oświecenia

Wprowadzenie

Analizując sytuację Francji okresu Oświecenia, daje się zauważyć ogrom przemian o podłożu kulturowym, który odróżnia ten okres od czasów wcześniejszych. W toku zmian związanych z myślą oświeceniową – i z niej wynikających – Francja stanęła w obliczu przemieszczania się grup na drabinie społecznej i ambiwalencji związanej z chęcią usztywnienia zasad funkcjonowania warstw społecznych a ich plastycznością (wynikającą również z przemian ekonomicznych). Migracje wewnętrzne i zewnętrzne ludności przyczyniały się nie tylko do zderzania kultur, ale i tworzenia gruntu dla wyodrębniania się grupy „własnej” i „obcej”. Jednocześnie specyficzna rola Francji jako lidera kulturowego dla całego kontynentu nakładała na nią niejako obowiązek sprawnego poradzenia sobie z wewnętrznymi społecznymi przemianami, w taki sposób, by nie stracić roli wzorca kulturowego dla innych krajów Europy.

Jak Francja poradziła sobie ze swoiście rozumianym problemem międzykulturowości, gdzie mocno zróżnicowane, osadzone w swoich normach i zasadach grupy wchodziły w coraz ściślejsze i bardziej regularne interakcje? Czy kontaktem tym towarzyszyło – zgodnie ze współczesnym rozumieniem międzykulturowości – zrozumienie, respektowanie wartości i norm innych? Czy jednostki dążyły do utrzymania swojej odrębności i tożsamości oraz do prawa wyrażania swojej odmienności, i jakich te dążenia dotyczyły obszarów funkcjonowania?

1. Krótka charakterystyka sytuacji społeczno-politycznej Francji XVII i XVIII wieku

Pierwsza połowa XVII wieku zaznaczyła się wejściem Francji w stan anarchii, zapaści ekonomicznej, powszechnego niezadowolenia. Stało się tak głów-

nie za sprawą gwałtownego zwiększenia się podatków oraz innych obciążeń znacznej części ludności. Stąd wybuchające bunty, rebelie i ogólny klimat oporu wobec władzy. Fronda, która była antymonarchicznym buntem, nie miała jednak szans na wywieranie znaczącego, a przede wszystkim trwałego wpływu na Koronę – była to siła zbyt skłócona, i efektem jej działania stała się – paradoksalnie – tęsknota za stabilnością monarchii. Na tym podłożu – z jednej strony dążenia do zmiany, z drugiej – potrzeby trwałości, wykształcił się ustrój polityczny charakterystyczny dla ówczesnej Francji, przejawiający się w systemie rządów absolutnych. Jean Bodin (1530–1596), którego uznaje się za twórcę ideologii francuskiego absolutyzmu, mówił, że absolutny monarcha to taki, który jest bezstronny. Monarcha, który potrafi utrzymać swój majestat i decydować w konfliktach jako neutralny, jest monarchą idealnym; jednakże we Francji taki absolutyzm był utopijny, w praktyce bowiem stawał on po stronie stanów uprzywilejowanych. W takiej sytuacji można mówić o jego dwóch obliczach: „konserwatywno-feudalnym” i „modernizacyjno-burżuazyjnym”¹. System ten miał być takim sposobem sprawowania władzy, który sprawdziłby się w warunkach istniejącej feudalnej struktury społecznej, oraz odpowiadałby potrzebom rozwijającej się burżuazji (ochraniając handel i wytwórczość pozarolniczą, *nota bene* przynoszącą korzyść państwu)².

Monarchia absolutna miała być czynnikiem centralizującym państwo, osłabiać znaczenie wielkich feudałów, tworzyć zawodową grupę kompetentnych urzędników. Absolutyzm nie miał polegać na kontroli nad całym terytorium państwa i ludnością, ale chciał wytwarzać przeświadczenie u poddanych, że zawsze mogą być skontrolowani i „rozliczeni” przez władzę.

2. Charakterystyka zmian społeczno-kulturowych

Swoistym problemem społecznym występującym w każdym państwie feudalnym było usytuowanie warstwy szlacheckiej w strukturze społecznej. We Francji szlachta nie była stanem jednorodnym. Stara szlachta rodowa była rozwarstwiona. Mieszczanstwo XVIII-wiecznej Francji wzrastało, mając za punkt odniesienia zachowanie szlachty. Rozwój i zmiany w zakresie sprawowania władzy w miastach (np. od 1680 r. naczelnicy miast nie byli wybierani przez rajców miejskich, tylko mianowani przez władze centralne³, co poważnie osłabiało wpływ mieszkańców na funkcjonowanie miast, jak również poczucie obywatelskie) i zmiany ekonomiczne związane z zaistnieniem nowinek technicznych powodowały, że poszerzał się stan mieszczański. Wzorem zamykającej się szlachty (zarówno tej od „miecza”, i tej od „togi”), tworzyły się enklawy mieszczańskie sta-

¹ J. Baszkiewicz, *Francja nowożytna*, Poznań 2002, s. 11.

² J. Maciszewski, *Wiek Oświecenia*, Warszawa 1985, s. 71.

³ U. Im Hof, *Europa oświecenia*, Warszawa 1995, s. 47.

rających się „vivre noblement”, kupujących ziemię, by w ten sposób uszlachcić się⁴ lub zyskać (ze względu na wzrost renty gruntowej) na płaszczyźnie ekonomicznej. Ludzie ci, nie zawsze zrywając z interesami miejskimi, powiększali warstwę nieszlacheckiego ziemiaństwa. Stąd też pojawiła się tendencja, na wzór oligarchów i arystokratów, by stawać się hermetyczną grupą bogatych. Niezwykle istotną grupę stanowił patrycjat, instytucjonalnie związany z miastem (ratu- szem), ekonomicznie wiążący się z dobrami ziemskimi. „Ta mieszczańska arystokracja miała charakter kastowy i konserwatywny [...] a rody patrycjuszowskie obecnie miały skłonność do zamykania się w stan dygnitarski”⁵. Inną częścią klasy mieszczańskiej byli juryści cieszący się dużym prestiżem społecznym. Obok nich, ostatnią grupą wchodząca w skład miejskiego establishmentu były konfraternie kupieckie i starszyzna cechowa.

W obliczu przemian prowadzących do powstawania miast o charakterze rezydencjalnym, przemysłowym bądź będących ośrodkami międzynarodowych interesów zmieniała się struktura mieszkańców miast. Dochodziło do coraz większych kontrastów. Migrujący chłopci czy lud (charakteryzujący się brakiem posiadania, w tym oczywiście ziemi) zasilali zwiększającą się grupę miejskiej biedoty, bądź w korzystniejszym wariantcie – służby⁶. Ludzie ci zasilali zapotrzebowanie na dorywcze prace, sezonowe lub zależne od bieżącej koniunktury. Problemem był brak rąk do pracy w scentralizowanej manufakturze. Zatrudniali się tam zazwyczaj ci, którzy nie mieli innych możliwości zarobkowania. Jak pisze Emanuel Rostworowski: „Człowiek wolny szedł pracować do manufaktury w ostateczności, zniewolony ekonomiczną sytuacją. Chętniej wysyłał tam dzieci [...]. Wolnonajemni wyrobownicy stanowili już faktyczny proletariatus, zaś ci, którzy okresowo poddawali się kontroli przedsiębiorcy (np. z powodu okresowego bezrobocia), stopniowo przekształcali się w proletariuszy”⁷.

Wykorzystywani i karierowicze dochodzący do wielkich fortun – to zjawisko obserwowalne w wielkich miastach. Tym zmianom sprzyjała dynamicznie zwiększająca się ruchliwość społeczna, która rozsadzała sztywne struktury stanowo-korporacyjne. „Obcy” zaczęli stanowić podstawę nowoczesnego (lub nowomiejskiego) mieszczaństwa francuskiego. Kim byli „obcy”? Rekrutowali się z wielu środowisk i grup społecznych, i dlatego ich podstawową charakterystyką była różność (zarówno religijna, jak i różnorodność środowisk pochodzenia z różnych klas, społeczeństw, narodów). Znajdujący się w diasporze religijnej, poddani ostrej konkurencji, nie mogący lokować kapitału w ziemi, stworzyli więc nową jakość działań ukierunkowanych na osiągnięcie sukcesu. Walka o zmiany dotyczyła nie tylko możliwości włączenia się w istniejącą strukturę,

⁴ 30% mieszczan było w posiadaniu ziemi, dla porównania – tylko 20% szlachty. E. Rostworowski, *Historia powszechna. Wiek XVIII*, Warszawa 2000, s. 68.

⁵ Tamże, s. 70.

⁶ U. Im Hof, dz. cyt., s. 59.

⁷ E. Rostworowski, dz. cyt., s. 74.

ale przede wszystkim dotyczyła sposobu pozyskiwania środków. Stare mieszczaństwo sprzeciwiało się nowościom technicznym, dbało o jakość towarów i tradycyjny sposób ich wytwarzania. „Nowi ludzie interesu” szukali metod zwiększania produkcji przy zmniejszonych nakładach (np. organizując pracę chałupniczą na wsi, gdzie była tania siła robocza). Pionierzy przemysłu fabrycznego też nie tworzyli spójnej grupy; wielu z nich to drobni wytwórcy, bez większego kapitału, obok których funkcjonowali arystokraci-przemysłowcy⁸.

Jeśli chodzi o stan chłopski, to charakteryzowało go wielkie przywiązanie do tradycyjnego, przekazywanego z ojca na syna, stylu życia. Dlatego też byli oni nieufni wobec proponowanych nowinek⁹. Zwiększenie liczby ludności i konieczność ich wykarmienia wymuszały jednak pewne zmiany w sposobie uprawy ziemi, a przede wszystkim w zakresie przechowywania zbiorów¹⁰. Dosłownie rozumiany opór przed zmianą odnosił się do niechęci wobec tzw. ruchliwości społecznej. Niewielu przechodziło do miast, a mimo to „nawet nieznaczny rozpad wspólnot wiejskich wystarczał, by zasilić krwioobieg rosnących organizmów gospodarczych [...], oraz by ożywić wymianę między wsią a miastem. Panujące stosunki agrarne stanowiły platformę może najostrzejszych, a w każdym razie najbardziej masowych konfliktów socjalnych przeciwstawiających wiejskie wspólnoty konsumentom renty feudalnej”¹¹.

W tym trójklasowym podziale społeczeństwa należy zauważyć coraz większy wzrost znaczenia mieszczaństwa i jego rosnący wpływ na bieżącą politykę państwa, przejawiający się przede wszystkim w wytworzeniu nowej klasy politycznej, czyli szlachty urzędniczej. Ta umacniająca swoją pozycję klasa społeczna wytworzyła również swoją kulturę, w której nurcie sytuuje się ważna część filozofii francuskiego Oświecenia. Tworzyli ją wybitni przedstawiciele stanu trzeciego, wyrażający jego aspiracje. J. Meslier był synem chłopa, Wolter wywodził się z rodziny urzędniczej, ojciec Jana Jakuba Rousseau był zegarmistrzem, rodzice Holbacha uprawiali winną latorośl, a Denis Diderot przyszedł na świat w rodzinie kowala z Langres¹².

3. Sytuacja religijna we Francji w kontekście międzykulturowym

Od czasu reformacji duchowieństwo dzieliło się na katolickie i protestanckie. Papistów i heretyków dzieliła wrogość i często wybuchały waśnie w miejscach, gdzie musieli żyć razem. Na przykład Wolter pisze, że we Francji XVII

⁸ A. Corvisier, *La France de 1492 à 1789*, Paris 1972, s. 219–221.

⁹ „Proponowane przez ludzi Oświecenia ulepszenie narzędzi i upraw trafiały na wsi na opór i nieufność”. E. Rostworowski, dz. cyt., s. 78.

¹⁰ U. Im Hof, dz. cyt., s. 57.

¹¹ E. Rostworowski, dz. cyt., s. 78.

¹² M. Skrzypek, *Diderot*, Warszawa 1982, s. 7.

wieku „Rada królewska musiała wydawać rozporządzenia w kwestiach cmentarzy, o które spierały się dwa wyznania na wsi, budowy kościoła reformowanego na gruntach pierwotnie należących do katolików, szkół, praw właścicieli odnośnej domeny, pochówków, bicia w dzwony – i protestanci nader rzadko bywali stroną wygraną”¹³. Ludwik XIV położył temu kres, odwołując w 1685 roku edykt nantejski, co doprowadziło do masowej emigracji francuskich protestantów. Emigranci znaleźli schronienie w sąsiednich krajach protestanckich, zwłaszcza w protestanckich księstwach niemieckich, przyczyniając się w ten sposób do zdziesiątkowania elity intelektualnej Francji na rzecz jej sąsiadów¹⁴.

We Francji XVIII wieku sytuacja Kościoła, w przededniu rewolucji francuskiej, była specyficzna na tle innych państw europejskich. Francja, nazywana najstarszą córą Kościoła, korzystająca z przywilejów gallikańskich, zmierzała ku upadkowi ancien régime’u, ku wydarzeniu, które wstrząsnęło podwalinami Kościoła francuskiego i z którego Kościół wyszedł z bolesnymi ranami, nie znajdującymi zasklepienia po dzień dzisiejszy. Bolesław Kumor zwraca uwagę na zjawiska niebezpieczne dla losów Kościoła w tym czasie. Religii zagrażał moralizm wyrażający się w przekonaniu, że „nie ważne, w co człowiek wierzy, ale to, jak postępuje”¹⁵. Historię Kościoła oraz prawo wykładano w duchu józefińskim i gallikańskim. Wyższy kler nie tylko przyjmował idee francuskiego Oświecenia, ale często i jego zepsucie. Przyjmowała się też wśród niego idea „powszechnego chrześcijaństwa”, czyli mieszaniny katolicyzmu i protestantyzmu. Podniosły się również głosy za zniesieniem celibatu i życia zakonnego¹⁶.

Badacze tego okresu Bernard i Monique Cottret zwracają uwagę na ważne zjawisko związane z protestantami, które nazywają zjawiskiem „uchodźców”. Migracja ludności, spowodowana bardzo często kwestiami religijnymi, jak na przykład emigracja hugenotów po odwołaniu edyktu nantejskiego, jest elementem zbliżającym narody i kultury i ułatwia wymianę myśli¹⁷.

4. Rola Francji jako lidera w Europie

Francja oświeceniowa to kraj wiodący prym w przestrzeni politycznej i kulturowej, oraz prezentujący dla innych wzór funkcjonowania społeczeństwa. Tezie, że XVIII wiek był wiekiem wspaniałym i wiekiem postępu, przeciwstawia się tezę, że wiek XVIII to tylko przedłużenie epoki klasycyzmu, która była „wiekiem rewolucji myśli ludzkiej”¹⁸. Poglądy na temat czasu Oświecenia i jego

¹³ Voltaire, *Oeuvres*, Tome XIX, *Siècle de Louis XIV*, Paris 1830, s. 548.

¹⁴ U. Im Hof, dz. cyt., s. 35.

¹⁵ B. Kumor, *Historia Kościoła. VI. Czasy nowożytne. Kościół w okresie absolutyzmu i oświecenia*, Lublin 2005, s. 94.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ B. et M. Cottret, *Histoire politique de l'Europe XVIe-XVIIe-XVIIIe siècles*, Paris 1996, s. 151.

¹⁸ M. Vovelle, *Wstęp*, [w:] *Człowiek oświecenia*, red. M. Vovelle, Warszawa 2001, s. 15.

oceny są zróżnicowane, i najczęściej opierają się na następujących danych faktograficznych, dotyczących:

1. sytuacji demograficznej: wzrost liczby ludności (widoczne przeciwieństwo stagnacji poprzednich wieków) oraz charakterystyczne procesy migracyjne (zarówno migracji wewnętrznej, jak i zewnętrznej);
2. sytuacji wewnętrznej klas: w środowisku wiejskim – bardzo uciążliwe zobowiązania (duże obciążenia i renty), w środowisku miejskim – rozwój miast i przemysłu (choć ocena tego rozwoju nie jest jednoznaczna)¹⁹;
3. postaw wobec religii: zmiana widoczna jest szczególnie wśród mieszczaństwa, ludzi wolnych zawodów, handlarzy i rzemieślników – następuje odejście od „religii barokowej”, którego konsekwencją jest przez jednych wstęp do dechrystianizacji, a dla innych – zwrot w kierunku religii „bardziej osobistej, a jednocześnie bardziej wrażliwej i rozumnej”;
4. kondycji życiowej społeczeństwa: rzadsze występowanie epidemii, lepsze metody leczenia, mniejsze obszary głodu; ponadto zmiana w postawach wobec życia i śmierci, narodzin, małżeństwa i seksu (Philippe Aries jest jednym z pierwszych zwracających uwagę na wartość i wyjątkowość dzieci) – zaczyna być stosowana antykoncepcja, w dużych miastach pojawiają się konkubinaty²⁰;
5. myśli społeczno-filozoficzno-politycznej: charakterystyczny jest – niespotykany wcześniej na taką skalę – „ustawiczny ruch i mieszanie się idei, przemieszczanie ludzi, towarów i poglądów, osób różnych profesji i stanów, ale i różnego kalibru awanturników – to charakterystyka epoki Oświecenia, jako epoki kosmopolityzmu. Ten fakt sprzyja unifikacji kulturowej, ułatwionej dzięki dominacji języka francuskiego w Europie.

Na tle powyższych wydarzeń i przemian, formowały się myśli XVIII-wiecznych ludzi nauki, kultury, sztuki i polityki. Wielorakość przemian pociągała za sobą wielość nurtów i teorii: społecznych, politycznych i ekonomicznych. Dlatego ten wiek stał się tak bardzo płodny w bardziej lub mniej uporządkowane refleksje, opracowania, bądź usystematyzowane poglądy, we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka.

Do rozwoju myśli oświeceniowych niewątpliwie przyczyniła się możliwość (a następnie konieczność i moda) podróżowania. Podróże i kontakty zagraniczne swój początek mają w wyprawach misjonarzy, poszukiwaniu towarów i rynków zbytu oraz odkryciach geograficznych. Szczególnie podróże „egzotyczne” stanowiły cenny materiał do późniejszej „obróbki” intelektualnej, zarówno na saloonach, jak i w zaciszu gabinetów i pracowni. Dostarczane informacje miały wpływ na całokształt życia społecznego, religijnego, politycznego czy ekono-

¹⁹ Wręcz przeważa ocena krytyczna; krytyka pochodzi z ust Rousseau, Retife’a de la Bretonne’a, czy Louisa Sebastiana Merciera, który w *Tableau de Paris* pisze o Paryżu „jako mieście zgubnym, pełnym rozpusty i zepsucia we wszystkich jego formach, nad którym unoszą się niezdrowe wyziewy, miasta zepsutego do samej głębi”. M. Vovelle, dz. cyt., s. 17.

²⁰ Tamże, s. 15–21.

micznego. W kontaktach między uczonymi z różnych krajów, więziach i podróżach wyrażał się uniwersalizm. Inną grupą, która podróżowała i wywierała znaczący wpływ na kształt ówczesnego życia byli dyplomaci. Ich wkład – z racji sposobu uprawiania polityki dyplomatycznej – w upowszechnienie i ugruntowanie nowoczesnych myśli i trendów był olbrzymi; „[...] ambasadorom w różnych stolicach europejskich zwykle towarzyszył orszak liczący dziesiątki, a na specjalne okazje nawet setki ludzi, począwszy od świty szlachciców, a na chmarze służby skończywszy”²¹. Dla kształtowania kultury najistotniejsze były podróże studentów, uczonych i artystów; były to bardzo często podróże o charakterze „zawodowym” – podróże akademickie stały się nieodłączną częścią wykształcenia uniwersyteckiego.

Władcy i reprezentanci absolutyzmu oświeconego za swój obowiązek uważali zapraszanie na swoje dwory uczonych z innych krajów. Przykładem są kontakty Fryderyka II z d’Alembertem i Wolterem, czy Katarzyny II z Wolterem i Diderotem²².

Podróże handlowe, dyplomatyczne i edukacyjne często zbiegały się w jednej wyprawie (np. wówczas, gdy ludzie interesu proszeni byli o przeprowadzenie misji dyplomatycznej); w XVII i XVIII wieku łączenie podróży spowodowało pojawienie się zjawiska „Wielkiej Podróży”, ponieważ jej skutki były doniosłe dla wykształcenia europejskiej elity w znaczeniu kosmopolityczno-kulturalnym²³.

Podsumowanie

Dominacja polityczna Francji na arenie europejskiej znalazła swoje echo w dominacji kulturowej, w której Francja była postrzegana jako nośnik nowych idei. To Francja była łącznikiem intelektualnym i moralnym całej Europy. R. Mousnier podkreśla, że mimo iż Francja została zwyciężona w czasie wojny o sukcesję hiszpańską, że musiała uznać swoją porażkę podczas negocjacji pokojowych w Utrechcie, mimo że Anglia stała się główną potęgą handlową i polityczną, to Francja oświecała i prowadziła Europę²⁴.

Europa tamtego okresu miała swój wspólny język, był nim język francuski. Od roku 1714, kiedy w Rastadt Jego Cesarska Mość podpisała z Jego Królewską Mością porozumienie zredagowane po francusku, język francuski zastąpił łacinę w stosunkach dyplomatycznych. Nawet Turcy w 1774 roku podpisali traktat z Rosjanami, który był napisany po francusku. Książęta całej Europy mówią po francusku, piszą po francusku. Maria-Teresa korespondowała w języku francuskim ze swoimi

²¹ P. Rietbergen, *Europa. Dzieje kultury*, z angielskiego przełożył R. Bartoń, Warszawa 2001, s. 268.

²² Tamże, s. 35.

²³ Tamże, s. 275.

²⁴ R. Mousnier, E. Labrousse, *Le XVIIIe siècle, l'époque des „Lumières” (1715–1815)*, Paris 1985, s. 6.

dziećmi Józefem II i Marią-Antoinette, a Fryderyk II uważał język niemiecki za barbarzyński żargon i posługiwał się wyłącznie językiem francuskim. Również w języku francuskim odbywała się korespondencja pomiędzy carycą Katarzyną II i słynnymi filozofami Oświecenia²⁵. Exodus francuskich kalwinistów nie tylko zakorzenionych w krajach europejskich, ale też w Ameryce Północnej, emigracje zarobkowe, również charakterystyczne dla XVIII wieku migracje związane z „promieniowaniem francuskiej cywilizacji i mody” powodowały, że także kultura i język francuski słyszany był na wielu magnackich i monarszych dworach Europy²⁶.

Taka uprzywilejowana i mocna pozycja kulturotwórcza Francji pośród innych państw europejskich uzasadniała postawę myślicieli francuskich, takich jak chociażby Woltera, mających ambicję przewodzenia w rozwoju myśli oświeceniowej na arenie europejskiej.

Teresa Kostkiewiczowa zwraca uwagę na fakt, że w XVIII wieku zjawiskiem mającym równie ważne znaczenie, co praktyczne i teoretyczne koncepcje zachowania politycznej i kulturowej jedności Europy był proces kształtowania się zbiorowej świadomości, gruntującej społeczne poczucie wspólnoty. Proces ten znajdował nie tyle wyraz w projektach unii i sojuszków, ile raczej w rozważaniach myślicieli, pisarzy, publicystów. Badaczka pisze: „Bardzo wcześnie władcy i ludzie odpowiedzialni za bieg spraw europejskich podejmowali inicjatywy i działania, o charakterze bardziej pragmatycznym lub bardziej koncepcyjnym, a nawet utopijnym, mające na celu znalezienie metod uniknięcia lub neutralizacji politycznych napięć i zachowanie jedności kontynentu”²⁷.

T. Kostkiewiczowa, analizując stan świadomości europejskiej w XVII i XVIII wieku, wyodrębnia w niej trzy podstawowe składniki:

- 1) poczucie jedności kulturowej, ukształtowanej na fundamencie wspólnego dziedzictwa antyku i tradycji chrześcijańskiej;
- 2) europocentryzm manifestujący się w powszechnym poczuciu wyższości w stosunku do innych części świata, a więc wyższości europejskiej rasy białej, środowiska naturalnego i powstałej na tym terenie cywilizacji;
- 3) postawa uniwersalistyczna, wyrażająca się w przypisywaniu wyższej wartości cechom wspólnym i powszechnym niż właściwościom wynikającym ze różnicowań narodowych i regionalnych, w stawianiu uniwersalności ponad to, co partykularne.

Już od połowy XVII wieku ta uniwersalność zaczęła być stopniowo utożsamiana z cechami kultury francuskiej, co doprowadziło do powstania opinii o jej pierwszeństwie i wyższości wobec kultur innych narodów.

Jednym z manifestów europejskiego uniwersalizmu była np. publikacja francuskiego wolnomyśliciela Fourgeret de Montbron *Le cosmopolite ou citoyen du mon-*

²⁵ Tamże, s. 158.

²⁶ R. Mousnier, *Les XVIe et XVIIe siècles. La grande mutation intellectuelle de l'humanité. L'avènement de la science moderne et l'expansion de l'Europe*, Paris 1993, s. 163–169.

²⁷ T. Kostkiewiczowa, *Oświecenie. Próg naszej współczesności*, Warszawa 1994, s. 7.

de (1753), w którym to dziele na karcie tytułowej zamieszczone zostało motto z *Tuskulanek* Cycerona: „Patria est ubicumque est bene” (Tam ojczyzna, gdzie dobrze).

Uniwersalizm w duchu francuskim reprezentował m.in. Louis-Antoine Caracciolo, autor dzieła *Paris, le modèle des nations étrangères ou Europe française* (Paryż, model dla narodów obcych lub Europa francuska), który z entuzjazmem konstatował: „Paryżanin podróżujący po Europie zaledwie spostrzeża, że opuścił Paryż [...]. Nic przyjemniejszego, jak pocztą i publicznymi drogami przemierzać wielkie przestrzenie dzielące Europejczyków. Wydaje się, że nie ma już między nimi różnic. Paryż styka się z Petersburgiem, Rzym z Konstantynopolem. Wołam Polskę, Szwecję, Danię, proszę, żeby podały mi ręce i już się witamy, ściskamy, bratamy. Jeden duch nas ożywia [...]”²⁸. To samo zjawisko, aczkolwiek z pozycji krytyka uniwersalistycznych i integracyjnych tendencji kultury europejskiej, wskazywał J.J. Rousseau w *Uwagach o rządzie polskim*: „Cokolwiek by mówiono, nie ma już Francuzów, Niemców, Hiszpanów, nawet Anglików; są tylko Europejczycy. Wszyscy mają te same zamiłowania, te same namiętności, te same obyczaje, bo żadnemu narodowi nie nadały narodowego kształtu jakiejś wyłącznie właściwe mu instytucje”²⁹.

W tym kontekście można powiedzieć, że Francja okresu Oświecenia była prekursorem stosowania strategii radzenia sobie ze swoistą wielokulturowością, ilustrowaną migracjami wewnętrznymi i zewnętrznymi, zmianami statusów społecznych – której przedstawiciele wychodzili ze swoich gett, a która przejawiała się także w zróżnicowaniu religijnym i ideowym. Podlegając wpływom nie tylko wewnętrznym, ale i zewnętrznym, Francja oświeceniowa zachowała charakter hegemonu, jednocześnie nadal będąc miejscem dla różnorodnych prądów, myśli i przemian.

Summary

Cultural Changes in France during the Enlightenment

In this article the author examines the cultural changes of the Enlightenment in France. Viewing conditions and manifestations of these changes. Shows a brief description of the socio-political situation of France seventeenth and eighteenth centuries (the transformation of French society, the role of the idea of absolutism) and its relationship with the socio-cultural transformations (f.e. the possibility and the need to travel). Highlights the importance of the religious situation in France for cultural change (the relationship between Catholicism and Protestantism). It recognizes the role of the French language for the creation of thoughts the eighteenth century people think of science, culture, art and politics. Diversity of changes entailed multiplicity trends and theory: social, political and economic. As a result, there is a formation of a collective consciousness, a sense of community social priming, France was the country's leading Enlightenment lead in the political and cultural, as well as presenting the example for others functioning multicultural community.

²⁸ Tamże, s. 11.

²⁹ Tamże.

Світлана ЛУПІЙ

Родина в польському мистецтві: історико-культурний і мистецький аспекти

Родинний портрет сприймався людьми як особлива духовна цінність ще в давні часи. Люди розуміли, що сімейний портрет охоплює набагато більше, ніж просто зображення групи людей, пов'язаних родинними узами. Такий портрет – це втілені у фарбах почуття, що об'єднують людей в унікальне природне явище – в сім'ю. Це зображення любові членів родини один до одного, це турбота і ніжність, бажання оберігати і підтримувати.

Сімейний портрет – найпривабливіший жанр портретного малярства, оскільки зображені люди пов'язані в єдине ціле любов'ю один до одного: батьки і діти, чоловік і дружина, брат і сестра. Зазвичай, сімейний портрет ставав частиною фамільного стану. Це окремий жанр і його мета – зобразити людей з притаманними їм візуальними характеристиками. Через властиві конкретним людям риси обличчя художник зображував і їхній внутрішній світ, що буває дуже непросто. Тому сімейний портрет вважається одним з найскладніших жанрів живопису. Іноді родинні портрети замовляли відомим майстрам, а бувало, що в сімейній колекції дбайливо зберігалися портрети, написані художниками-ділетантами. Головне, що кожний такий твір, розповідаючи історію сімейного роду, ставав частиною сімейних цінностей, реліквією, що передавалася з покоління в покоління.

Оглядаючи історію сімейного портрету в польському малярстві, відзначаємо, що серед інших жанрів живопису він посідає значне місце. Маючи за собою століття історії, родинний портрет став дзеркалом епохи, відображенням її естетичних і суспільних ідеалів.

Родинний портрет в польському малярстві репрезентує усі верстви суспільної ієрархії – це портрети королівської родини, шляхти, міщанської, селянської родин. Польські живописці малювали портрети своєї родини, або автопортрети з дружиною чи з дітьми, або членів своєї родини.

Проте, першою родиною, образ якої було втілено у мистецтві, була Свята родина. Ця композиція включає діву Марію, св.Йосифа і Ісуса Христа – святе немовлятко. Художники створюють образ маленької родини – узагальнений, статичний і в той самий час не позбавлений життєвої конкретності. Йосиф іноді зображений за роботою, часто в картину вводяться додаткові персонажі – св.Катерина, св.Анна, маленький Іоан Хреститель, ангели. Святу родину можна бачити у сценах «Різдва», «Поклоніння волхвів», «Втечі до Єгипту».

В костелах і у музейних колекціях Польщі зберігаються твори малярства XV століття. З Краківського Домініканського костелу походить костелу походить вітварний триптих (біля 1465, MNK), творіння художника, якого умовно називають *Mistrzem Pasij Dominikanskiej*, оскільки у розкритому вигляді тут представлені хресні муки Ісуса Христа.

Цей витвір належить до готичного стилю, який у польському мистецтві розвивався у XIV – XV ст. Визначним мистецьким центром цього періоду був Краків. Тут домінувала готика французького типу, а з другої половини XV ст. в живопису все помітнішими стають впливи італійського Проторенесансу, а також малярства Нідерландів. В контексті ідеалів нової культури з її зацікавленістю природою і людиною створив свій визначний твір *Mistrz Pasij Dominikanskiej*. До нашого часу збереглося 11 з 12-ти двобічних стулок (*kwater*). На той час це була найбільша вітварна композиція у Кракові: у розкритому вигляді триптих мав 8,7 м.¹ Вперше в краківському малярстві з'явився твір, виконаний з такою вирафікованою майстерністю, відчуттям кольору і пропорцій. Він передає пластичні якості предметів і глибину простору. Але головним здобутком художника була нова концепція особистості в оточуючій її дійсності. Живопис Майстра спрямований на передачу стриманих емоцій, індивідуального начала в творах сакрального мистецтва. На одній з частин триптиху представлено канонічну композицію «Втеча до Єгипту». Центральна сцена зображена на тлі панорамного пейзажу, переданого наївно, але з відчуттям простору, зображеного з застосуванням перспективи, в чому відчутні впливи малярства Нідерландів. Увага Марії і Йосифа зосереджена на святому Немовляті. Таким композиційним прийомом живописець підкреслює родинний зв'язок між Матір'ю, св.Йосифом і Немовлям. В поглядах Марії і Йосифа, спрямованих на Ісуса, читаємо любов і турботу.

З кінця XV ст. в Польщі розквітає культура і мистецтво Ренесансу. Цей період вважається золотим віком польської культури. Сторіччя без війн дозволило країні пережити довгий період культурного піднесення. До Польщі приїздять італійські художники Франческо Флорентіно, Бартоломео Беречі, Санті Гуччі та ін. Майже усі вони осіли у Кракові, тодішній столиці.

¹ S. Krzysztofowicz-Kozakowska, F. Stolor, *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000, с. 26.

Живопис Ренесансу представлений у Польщі багатьма художниками-іммігрантами, такими як Ганс (Ян) фон Кульмбах, Л.Кранах Молодший, та ін. Серед багатьох мистецьких витворів Ганса фон Кульмбаха (ок. 1480–1522) – вітвар Святої Діви Марії для монастиря Паулінів на Skalce у Кракові (1511). На одній зі ступок (kwater) представлено сцену «Втеча до Єгипту». З великою майстерністю живописець передає пейзаж, замкнений в глибині пагорбами і скелями. На тлі цього ландшафту, наповненого світлом і повітрям змальована лірична картина. Марія годує груддю своє божественне немовля, а св.Йосиф з любов'ю спостерігає за цією сценою, нахилиючи гілку оливи, щоб зібрати плоди. Ця сцена сповнена душевності, родинного тепла. Вона виконана у цілком світському дусі: жінка оголила груди, відсутні німби над головами Святої родини, Йосиф дивиться не на Ісуса, як у *Mistrza Pasij Dominikanskiej*, а на молоду матір. У цьому творі також через погляди виявлено внутрішній зв'язок персонажів, але іншими засобами, ніж це зробив готичний живописець. Тільки присутність малих ангелів, які допомагають св.Йосифу збирати плоди, свідчить про сакральне призначення твору. Живе відчуття кольору набуває тут природності, постаті стають більш тілесними і емоційними, а жести і вираз обличчя передають стан душі. Відзначимо, що годування Марією маленького Ісуса – один з найрозповсюдженіших мотивів у європейському ренесансному мистецтві. Цим підкреслюється глибокий зв'язок дитини з матір'ю і посилюється відчуття родинного тепла.

З релігійного живопису бере свій початок Ренесансний портрет у сучасному розуміння цього мистецького жанру. Це був час розквіту реалістичного портретного малярства. Цей новий реалізм був тісно пов'язаний з новим розумінням особистості та її місця в світі.

З майстерні Лукаса Кранаха (молодшого) походить серія мініатюрних портретів родин двох останніх польських королів з династії Ягеллонів, намальованих на олійною фарбою на мідних пластинах (біля 1556, МСз). На кожному з них зображено дракона, який був сигнатурою майстерні Кранахів. У наш час ці портрети зберігаються в колекції Музею Чарториських. Тут представлені: у верхньому ряду – король Зигмунт I Старий, королева Бона Сфорца, король Зигмунт Август, королева Ельжбета Австріячка, перша жінка Зигмунта Августа, королева Барбара Радзівіллівна, його друга жінка. У нижньому ряду – королева Катерина Австрійська, його третя жінка і чотири доньки Зигмунта I і Бони, сестри Зигмунта Августа: Ізабелла, жінка Яна Заполії, угорського короля, Катерина, жінка Яна Вази, короля Швеції, Софія, дружина Генриха і Анна, дружина Стефана Баторія, короля Польщі².

² Там само, с. 48.

Реалізм у зображенні облич усіх зображених дозволив польським мистецтвознавцям припустити, що портрети намальовано з натури, або на підставі давніше намальованих на повний зріст. У спільну раму портрети були оправлені у XIX ст. До колекції Чарториських вони потрапили у 1859 році: були закуплені в Парижі на аукціоні збірки Адольфа Ціховського.

Надзвичайно цікавим є твір зі збірки MSPB – портрет Владислава II Ягеллончика і його дітей Анни Ягеллонки і Людвіка II Ягеллончика, намальований у 1515 році Бернардом Стріглем. На картині представлено Св.Владислава, який жестом руки доручає Владислава Ягеллончика і його дітей опіці Божої Матері. Немовлятко Ісус Христос благословляє патрона Венгрії і королівську родину. На картині відсутня дружина короля Анна. Цей твір Б.Стрігля має вотивний характер, дуже поширений у європейському мистецтві тип портрету, який розміщали у храмі. Вотивні портрети – *ex voto* – замовлялися особою, яка прагнула вознести Богу хвалу за подаровану йому благодать. Дослідники польського малярства вбачають в рисах обличчя св. Владислава подібність до Владислава II, який представлений живописцем молодого людиною, у той час, як у 1515 році, коли писався портрет, король мав 59 років³.

В XVII ст. з посиленням культурних зв'язків між Заходом і слов'янськими країнами в Польщі утворюються сприятливі умови для кристалізації національної культурної традиції на новій ідейно-художній основі. Велику роль в цьому процесі відіграють культурні центри Речі Посполитої як могутньої європейської держави. Польський живопис XVII ст. переживає розквіт, що знайшло свій вираз у посиленні національного духу в мистецтві, в появі значних митців, які створювали самобутні твори, що стане одним з життєво важливих джерел художньої культури наступної доби Просвітництва і романтизму.

XVII століття в польському портретному малярстві можна справедливо назвати королівським. Портрети польських королів малювали і польські, і іноземні живописці, переважно вихідці з Фландрії. Один з них – Петер Саутман (1580–1657) був учнем великого фламандського живописця Пітера Пауля Рубенса. П.Саутман намалював коронаційні портрети Зигмунта III Вази (1566–1632) і його жінки Констанції Габсбург (1588–1631). Обидва ці портрети (1626) знаходяться в Старій Пінакотечі у Мюнхені. Вони виконані в стилі традиційного барокового парадного портрету. Для художника в портретах такого типу не стільки важливо було створити психологічний образ, скільки увічнити велич коронованих осіб, засвідчити їх визначне місце в історії. Король і королева сидять на тронах під баладахіном, одягнуті в пишній одяг, спеціально пошитий з дорогої

³ J. Fajt, *Europa Jagellonica. Sztuka i kultura w Europie Środkowej za panowania Jagiellonów*, Przewodnik wystawy w Zamku Królewskim w Warszawie i Muzeum Narodowym w Warszawie od dnia 10 listopada 2012 do 27 stycznia 2013, Warszawa 2012.

парчі для цього урочистого випадку. На голові Зигмунта і Констанції корони, в руках символи їхньої королівської влади – скипетр і золота сфера з хрестом. За кріслом – колона, важливий композиційний і змістовий елемент, який надає образам короля і королеви особливої монументальності і сприймається як символ непорушної могутності королівської влади.

Придворним живописцем при королівському дворі Владислава IV Вази був голандець Пітер Данкертс де Рей (1605–1661). Він працював у Варшаві, Гданську, Вільнюсі, малював численні портрети на замовлення. Художник загинув у результаті розбійного нападу розбійників у лісі неподалік Вільнюса, в Литві.

Його пензлю належать парадні портрети короля Владислава IV Вази і його дружини королеви Цецілії Ренати Австрійської. В цих портретах художнику вдалось закарбувати зовнішні риси портретованих осіб, в яких яскраво віддзеркалився їхній характер. Владислава IV малювали і французькі, і італійські живописці, яких було багато при його дворі, адже Владислав славився як меценат, покровитель мистецтв, але саме Данкертсу вдалося охопити всю повноту його складної, суперечливої натури. Постать короля займає весь простір картини. Темний шовковий костюм, брабантські коронки, тяжкий червоний оксамит обруса, золота корона, усипана перлами – ці деталі фактурою і кольором підкреслюють, увиразнюють риси його специфічного обличчя в ореолі рудавого волосся. Повна протилежність королю – його дружина. Вийшовши заміж за Владислава тому, що альянс з Габсбургами був вигідним з огляду на тогочасні польсько-австрійські стосунки, вона не була щаслива у цьому шлюбі. Це відчувається в портретах, написаних Данкертсом, у 1640 і особливо у 1643 році, за рік до її смерті. У виразі її обличчя читається біль, сум за померлими дітьми і розчарування.

Друга половина XVII ст. в історії Польщі – це час великих перемог, отриманих під проводом Яна III Собеського. Своім військовим талантом він надовго забезпечив Речі Посполитій спокій на південних кордонах. Його епоха знайшла своє втілення у монументальних батальних картинах і численних портретах. При королівському дворі в Жовкві працювало багато художників, серед яких особливою пошаною короля користувався Юрій (Єжі) Елевтер Шимонович Семигоновський (1660–1711). Як степендіат короля, він навчався у Парижі, потім у Римі в Академії Св.Луки. Завершивши навчання і здобувши у 1682 році звання академіка за свою конкурсну роботу, Шимонович змінив ім'я і почав писатися як «кавалер Елевтер» (з грецької – вільний, незалежний). На відзначення його здобутків у мистецтві Папа Інокентій XI нагородив живописця Орденом Золотої Остроги, що надавало йому шляхетські привілеї і право носити золотий ланцюг, шпагу і золоту острогу⁴. Але, щоб його шляхетність було

⁴ В. Овсійчук, *Майстри українського барокко*. – К.: Наукова думка. – 1991, с. 32.

визнано, треба було мати земельні володіння, яких у нього, сина художника-різьбяр при дворі Яна III, не було. На відзнаку заслуг перед короною Ян III подарував йому село Лука на Львівщині, але і цього було замало: потрібно було офіційне підтвердження шляхетства від сейму. І лише у 1701 р., за 10 років до смерті, він придбав право на шляхетство у родини збіднілих шляхтичів Семигоновських, які визнали його своїм родичем з правом спадкування власності⁵. Шимонович працював в королівських резиденціях у Жовкві, Варшаві, Вілянові, виконував розписи приватних покоїв короля і королеви. Також, в його спадщині – портрети Яна III, його дружини Марії Казиміри та їхніх дітей. В палацах знаходилось багато зображень, які символічно, або реалістично представляють короля і його численну родину.

Пензлю Шимоновича належить «Портрет Марії Казиміри з дітьми», «Портрет Яна III Собеського», «Кінний портрет королевича Якуба», «Портрет королевича Костянтина», «Портрет королевича Олександра», «Портрет королеви Марії Казиміри», «Портрет королівни Терези Кунігунди», «Портрет Яна III у битві під Віднем». Вірогідно, що він був автором «Портрета Яна III з родиною». На цьому репрезентативному багатофігурному парадному портреті усі присутні згруповані біля короля і королеви на тлі монументальної архітектури Вілановського палацу. Постаці розміщено відносно усталеній палацової ієрархії. В центрі композиції Ян III і Марія Казиміра, Ліворуч від короля Якуб Людвік (1667–1737), Александр Бенедикт (1677–1714) і Константи Владислав (1680–1726), праворуч, біля королеви, Ядвіга Ельжбета Амалія (1673–1722), з 1691 року дружина Якуба Собеського з маленькою дочкою Марією Леопольдіною (1693–1695) і Тереза Кунігунда Собеська (1676–1730).

Портрет написано за правилами європейських парадних портретів, коли уся королівська родина позує перед художником. Образи сповнені урочистості, але без тої холодної репрезентативності, яка була притаманна багатьом тогочасним портретам європейських монархів. Королівська родина зображена на тлі драперій, праворуч – колони і в глибині – королівський палац. Ян III в цьому портреті не лише король, а й люблячий чоловік і батько великої родини. Це характерна риса портретів Шимоновича – показати людяність, теплоту стосунків між членами родини. Це читається в обличчях, зігрітих лагідною усмішкою. На підставі цього портрету у 70-х роках XIX ст. Б.Пук і Ф.Скжимовський виконали гравюру, помістивши її у пишну необарокову раму. У даний час гравюра зберігається у Національній бібліотеці.

В збірці МРВ зберігається портрет Марії Казиміри з синами. В композицію портрету Шимонович включає промовисті деталі – погруддя короля та зображення лева. Зауважимо також, що художник завжди

⁵ Там само, с. 42–43.

виділяв серед синів Яна III його старшого сина Якуба, як спадкоємця корони. В цьому портреті він найближчий до королівського погруддя і тільки його одяг прикрашає яскрава червона драперія. Молодші королевичі Костянтин і Олександр одягнуті в пишні строї, але їхні гарні обличчя мають ще дитячий вираз, на відміну від старшого Якуба вони репрезентовані як рівноправні претенденти на престол. Якуб Людвік з династичних міркувань короля брав участь у військових походах на Відень і в битві під Парканами. В ранньому портреті він зображений з лавровим вінком, одягнутий як римський триумфатор, пізніше Шимонович намалював його кінний портрет.

Пензлю Шимоновича належать два портрета короля, написаних після віденської перемоги над турками. В цих портретах нове розуміння людини, визнання її ролі в суспільстві підкреслювалось рисами величі, вольової спрямованості, активної діяльності. У цих портретах був втілений ідеал того часу, в основі якого лежав пафос державного діяча⁶. В кінному портреті Шимонович представив короля в кульмінаційний момент переможної битви. Постаць короля зображено на тлі Відня з собором Св. Стефана, під копитами його коня – турецький прапор, щит і спис. Над ним крилата богиня Ніка, яка провіщає перемогу польської зброї. Але зміст цього твору значно глибший, бо художник втілює в ньому ідеї державної ваги – політичні змагання за панування в Європі.

Портрети Марисеньки - Марії Казіміри де Лагранж д'Аркьєн і Терези Кунігунди – надзвичайно ліричні, і у той самий час в цих образах втілена шляхетність, почуття власної гідності, розуміння своєї приналежності до королівського роду. Цим творам притаманна вишукана, колористична гама, особливо м'яка, приглушена в портреті Марії Казіміри. Портрет Терези Кунігунди був присвячений визначній події – підписанню шлюбного контракту між Терезою і Максиміліаном II Емануїлом, електором Баварії.

В музеї князів Чарториських зберігається портрет синів Яна III – Александра, Костянтина і Яна роботи невідомого живописця XVII ст. Відомо, що маленький Ян помер у віці трьох років і судячи по тому, як він представлений, це є його посмертне зображення: постаць Яна вписали в композицію портрета пізніше. Цікаве й інше. Портрет було обрізано і можливо, дітей було намальовано на повний зріст.

Велику мистецьку спадщину залишив Олександр Ян Тріціуш (1620–1692), живописець і реставратор XVII ст. Він вчився в Парижі у Н. Пуссена, в Антверпені у Я. Йорданса, повернувшись до Польщі жив у Гданську, потім у Кракові. Тріціуш був придворним живописцем у королів Яна II Казіміра, Михаїла Корибута Вишневецького, Яна III Собеського, який

⁶ Там само, с. 81.

у 1684 році призначив його інтендантом Вавельського замку. Ян III в його портреті (після 1660, МУJ) повстає перед глядачами як переможець, сповнений відваги і сили духу правитель своєї держави. Король одягнутий у польській шляхетський стрій, при шаблі. На відміну від Шимоновича, який у своїх творах репрезентував Яна III Собеського як римського триумфатора, в стилі європейських парадних портретів, Тріціуш адресує цей портрет «do braci szlachty», підкреслюючи польскость портретованого. Королеву Марію Казиміру (після 1676, MPW) Тріціуш малює сидячою у кріслі, одягнутою по французській моді, у горностаєвому плащі, з королівським яблуком в руці.

Придворним живописцем був і Георг Даніель Шульц (1615–1683). Він народився і більше 53-х років прожив у Гданську. Як і Тріціуш, Шульц працював для трьох польських королів – Яна II Казимира, Михайла Корибута Вишневецького, Яна III Собеського. При Яні III він мав студію в палаці у Віланові. Повернувшись до рідного Гданська, він малював портрети на замовлення і прославився як найвизначніший портретист свого часу. Його найкраща робота «Сімейний портрет» була написана біля 1672 року у Гданську. Цей твір з 1931 року знаходиться в Ермітажі, в Санкт-Петербурзі (Росія), куди поступив під назвою «Сімейний портрет князя Радзівілла». Як же ця картина потрапила до Росії? Історичні факти свідчать про наступне. У 1705 році цар Петро I знаходився на території Польщі, куди прибув для інспекції російських військ, які були прислані для допомоги полякам у війні зі шведами. На запрошення Михайла Казимира Радзівілла Петро відвідав замок в Кореличах. Існує версія, що король Станіслав Радзівілл передав цей фамільний портрет російському цареві на знак подяки за допомогу.

Картина загадкова. Існувало 10 версій розгадки її сюжету, вона чотири рази міняла прізвище автора. Наукові працівники Ермітажу протягом багатьох років досліджували цей твір, вивчаючи джерела, польські і німецьки, гравюри з генеалогічного альбому Радзівіллів 1768 року і портрети з польських збірок. Це дозволило визначити персонажів цієї багатофігурної композиції і дійти висновку, що тут зображені Михайл Казимір Радзівілл з синами. В образі хлопця з соколом Шульц зобразив старшого сина Радзівілла – тринадцятирічного Миколая Франтішека. Він знаходиться в центрі групи, на ньому багатий одяг, пошитий за тогочасною французькою модою. Саме на його честь було влаштоване свято на знак призначення молодого Радзівілла королівським сокольником. Ця подія відбулася незадовго до його ранньої смерті. Хлопчик з мавпою на ланцюзі – це п'ятирічний Альберт Юзеф, з довгим волоссям, милим обличчям, через що довгий час вважалось, що це дівчинка. Поруч з Альбертом – чотирирічний Кароль Станіслав (1669–1719). Ліворуч від старшого Радзівілла – його сини Людвік і Ян. Вони померли у ранньому дитинстві

і цей портрет їхнє єдине зображення. Всі персонажі одягнуті в пишний, багатий одяг, зображені на повний зріст, на тлі – колони і ваза, що надає портретові парадності і підкреслює шляхетність зображених. Живописний стиль цього портрету близький до голандського і фламандського портрету XVII ст. Насичена, жива колористика, майстерність у передачі фактури багатих тканин, уміле застосування світлотіні, яскравий реалізм зображення представлених образів – все це свідчить про великий живописний талант митця.

У XVII ст. польські художники малювали родинні портрети шляхти і міщан на замовлення. Переважно, прізвища авторів цих творів залишилися невідомими. Ці портрети, виконані цеховими майстрами, цікаві тим, що переконливо охарактеризовують представлених персон, і доносять до нашого часу атмосферу тієї далекої епохи. За кожним зображенням стоїть особистість, яка історію свого життя, історію свого роду вписала в історію країни. Таким є портрет Яна Збігнева Оссолінського з синами Якубом, Єжі, Максиміліаном⁷. Збігнев Оссолінський гербу Топор – відомий у свій час політичний діяч. Всі четверо представлених на портреті одягнуті в старопольській стрій – довгі жупани і зверху делії, зачесані хлопці також польські. Делія З.Оссолінського підбита горностаєм, що свідчить про його високе становище. Молоді Оссолінські почувають себе цілком дорослими, вони сповнені почуття власної гідності і впевненості, гордості за свій рід. Збігнев Оссолінський у свою чергу гордий за своїх синів, вихованню яких він приділяв великої уваги. В Польщі в давні часи відповідальність за виховання і навчання синів лягала на батька, і в портретах польської шляхти дуже часто можна бачити зображення синів разом з батьком. Інтер'єр передано дуже скупко, в приглушеній гамі кольорів. За спиною Яна Збігнева стіл, прикритий золототканим обрусом, на якому лежить червона шапка, Лівою рукою Ян стискає руків'я шаблі. Над столом – вікно, за яким видно небо з хмарами. Такий композиційний уклад був традиційним для польських портретів XVII–XVIII ст., виконаних цеховими майстрами.

Подібне рішення бачимо в портреті Яна Остроруга з сином Миколаєм⁸. Ян був воєводою Познанським, представником давнього шляхетського роду герба Наленч. Його жінка, Катерина Мелецька, померла, коли Миколай був ще малою дитиною. Ян Остроруг сам займався вихованням сина, його наукою, виховував сина, як сильну особистість. У своєму листі до сина, коли той вже вчився в Академії Замойській, Ян писав: «Jestem twoim ojcem, ktoremu – po Bogu – winieneś to, czym jesteś; ja po śmierci twej matki sam wychowałem, ja nauczyłem, ja z największą troską sam cię uczyłem wszystkiego, co miało związek z chrześcijaństwem...»⁹. Ян був людиною

⁷ D. Żołędź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2006, c. 157.

⁸ Там само, c. 201.

⁹ Там само, c. 200

побожною, дарував гроші на потреби костелу. На будівництво монастиря ОО Бернардинів в Сокалі князь у свій час пожертвував 5000 злотих. Цей портрет належить до типу донаторських. Донатор – церковна чи світська особа, яка дарувала гроші на спорудження храму або монастиря. Портрети донаторів розміщали в інтер'єрі храму. Портрет Яна Остроруга з сином Миколаєм, який до другої світової війни знаходився в Сокальському бернардинському монастирі, зник, і його доля з того часу невідома, як невідомим лишається й автор цього твору.

Невідомий польський живописець намалював портрет родини Сенявських (1724–1726), який знаходиться в збірці музею у Віланові. Тут представлені Адам Миколай Сенявський, його дружина Ельжбета з Любомирських, Станіслав Денгофф і Марія Софія з Сенявських Денгоффова.

Адам Сенявський, гербу Леліва, великий коронний гетьман, каштелян краківський, староста львівський, останній з великого роду, тримає в руках булаву, яку у 1702 році йому доручив король Август II. Портрет виконано в традиціях цехового малярства, але невідомий автор, очевидно, мав добру школу. Про це свідчать майстерно написані руки, особливо жіночі, вишукані, делікатні. Станіслав Денгофф одягнутий в польський стрій, а делію Адама Миколая прикрашає орден. Жінки одягнуті і зачесані згідно з європейською модою. Композиція цього родинного портрету традиційна: Сенявські позують перед художником. Але він, прагнучи уникнути статичності, вносить у композицію пошвавлення, зупиняючи увагу глядача на жестах рук, енергичній постаті С.Денгоффа, велично спокійному Сенявському. Колористика твору скупа, але гармонійна, відповідає емоційному настрою зображених на портреті.

Визначним мистецьким центром польського малярства XVII–XVIII ст. був Гданськ. Тут, традиційно, дуже сильними були впливи голандського мистецтва і контрреформаційної культури в цілому. В Гданську створив найкращі свої твори живописець з Сілезії Герман Ган (1574 – 1627–1628). Він малював вівтарні композиції. Найвизначнішим його витвором, який поставив його на перше місце серед польських майстрів бароко, була вівтарна композиція «Коронація Діви Марії» (1623–1624) для головного вівтаря костелу у Пелпліні¹⁰.

Біля 1630 року Г.Ган виконав епітафіальну композицію в костелі св.Катерини в Гданську, з зображенням портрету Христіана Геннінга з дружиною і дочкою (MNG)¹¹. Портрет виконано в дусі голандського реалістичного малярства, з любов'ю до деталей у трактуванні одягу, інтер'єру костелу. З великою увагою виписані риси обличчя родини Геннінга. Портрет статичний, колористична гама монохромна з доміна-

¹⁰ S. Krzysztofowicz-Kozakowska, F. Stolor, *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000, с. 48.

¹¹ Там само.

нтою чорного. Її пожваблюють темно-червоні драперії та білі комірці. Карнації прописані тонко, майже прозоро.

В другій половині XVIII ст. польське мистецтво вступає в період класицизму. Його початки співпадають з часом панування останнього короля Польщі Станіслава Августа Понятовського. Попри трагічні для Польщі події, які відбувалися в цей час, національна культура, образотворче мистецтво, архітектура потужно розвивались. Станіслав Август, як ні один король до нього, сприяв розвитку художнього життя. Будувалися і прикрашалися палаци, до Польщі приїжджали митці з Італії, Австрії, Франції, польські художники їхали закордон королівськими степендіатами здобувати освіту в європейських академіях. В живопису розвивались всі жанри, не лише традиційний портрет. Важливо відзначити, що провідним жанром стає історичний, у якому відображалась історія Польщі, її героїчна боротьба за незалежність.

Одним з численних прибулих з закордону живописців, був австрієць Ян Лампі Баптист Старший (1751–1830). Лампі вже у молодому віці став відомим у Західній Європі портретистом, також малював батальні картини. У 25 років його обрали членом Академії мистецтв у Вероні, він був професором Віденської Академії мистецтв. До Варшави Лампі прибув на запрошення Станіслава Августа у 1788 році і працював тут до 1791 року. Лампі малював портрети представників родин магнатів романтично забарвленими, що дуже подобалось замовникам. Герої Лампі, особливо світські красуні, одягнені в розкішні сукні, подібні до римських матрон періоду імперії, були далекі від реалій життя. Колорит його картин насичений, але разом з тим ніжний, гармонійний, живописна манера вільна, мазок плавний, градації світлотіні м'які. Особливо майстерно він передавав аксесуари та інтер'єри. Все це робило Лампі Старшого одним з кращих майстрів серед портретистів свого часу. Його пензлю належать портрети Станіслава Щесни Потоцького з синами і Терези Потоцької з онуком. Ці твори – характерний приклад творчої манери Лампі. З рідкісною майстерністю передав живописець полиск металевого обладунку Станіслава Потоцького, посиливши ефект насичено червоним кольором декоративної драперії. Його сини поряд з героїзованим образом батька видаються особливо тендітними і зворушливими. Тереза Потоцька, лівою рукою притискаючи до себе маленького внука, дивиться у протилежний від нього бік, а рука хлопчика спочиває на її грудях: у такий спосіб художник підкреслив родинний зв'язок між дитиною і знатною бабусею. Відзначимо таку цікаву деталь творів Лампі: у портреті Станіслава Потоцького і у багатьох інших його портретах, художник зображує небо, зтягнуте хмарами. «Tutaj Lampi okazał się malarzem trafnie oddającym nastrój tej ginącej epoki»¹².

¹² Там само, с. 105.

Римським степендіатом короля був Франтишек Смуґлевич (1745–1807). В Римі він пробув двадцять років. Повенувшись до Варшави малював портрети і батальні історичні картини («Битва підХотином», 1797, MNK). З портретів, виконаних у Варшві, найвідомішим є «Портрет родини Прозорів», 1789 (MNW). Твір справляє штучне враження. Людей об'єднують не стільки родинні почуття, скільки портрет померлого родича, на якому зосереджена їхня увага. Жінка і дівчатка одягнуті в сукні однакового кольору. Образи учасників сцени позбавлені живої індивідуальності, обличчя холодні, без виразу будь яких емоцій. Втім, у цьому творі Смуґлевича відбилися певні риси, характерні класицистичному малярству: чітка побудова композиції у трьох планах, перевага рисунку над живописом, локальна колористика. Таку *dwoistość*, притаманну живопису цього стилю, подолали польські живописці періоду романтизму. Ф.Смуґлевич деякий час працював у Санкт-Петербурзі на запрошення царя Павла I, пізніше у Вільно, де створив кафедру живопису і малюнку у Головній віленській школі, пізніше реорганізованій в імператорський університет. Ф.Смуґлевича (лит. *Franciškus Smuglevičius*) вважають засновником литовської живописної традиції. У Вільно він прожив до самої смерті і був похований там на цвинтарі Росса (Росу).

Художником, у творчості якого класицизм набуває інших, нових, порівняно зі Смуґлевичем рис душевності, тепла, був Ян Антоній Бланк (Бялецький) (1785–1844). Навчатися малярству він почав у Варшаві у 15 років. Продовжив навчання в Дрездені, а повернувшись у Варшаву, викладав рисунок у Варшавському університеті. Бланк малював картини на історичні, міфологічні сюжети, а також портрети. В «Автопортреті з родиною» в просторі невеликого, але ретельно виписаного інтер'єру, обмеженому в глибині тяжкою темнозеленою завісою, Бланк розміщає найближчих людей – дружину і маленьких доньок. Себе він зображує з олівцем, на столі перед ним листок паперу – складається враження, що він малює свою родину. Дружина за піаніно, доньки з книгою, художник за роботою – в картині панує творча атмосфера, це те, що об'єднує, зближує їх. Головною особою в композиції цього твору є дружина художника. Вона одягнута у сукню теплого золотистого кольору, ефект якого посилюється насичено червоною драперією. Таким прийомом художник створює активний, звучний акорд в центрі композиції, концентруючи увагу глядача на персонажах першого плану. Рука жінки торкається клавіш: можливо, Бланк хотів цим прийомом підкреслити, що саме вона «задає тон» у їхньому родинному житті. Стиль цього твору свідчить, що творчість Бланка повертає в річище бідермейєра, стилю, який отримав популярність спочатку в Австрії, Німеччині, потім в інших європейських країнах. Він прийшов на зміну пізньому класицизму і був, як би, відгалуженням романтизму. Художники цього стилю малювали камерні картини на

природі або в інтер'єрі з його домашнім затишком і теплом. Власне, цими рисами позначений «Автопортрет з родиною» Яна Антонія Бланка.

XIX ст. після Станіслава Августа в мистецькому житті Польщі було винятково складним і неоднозначним. Художня культура країни розвивалась в контексті драматичних подій, які переживала Польща. Суспільство, широке коло творчої інтелігенції інтенсивно осмислювали пошуки національної самобутності культури і сприяли її розвитку. Відомий польський дослідник Ю. Стажинський, аналізуючи польський живопис XIX ст. відзначав його як важливий етап до незалежності в мистецтві і як джерело багатьох наступних мистецьких явищ¹³. Відійшли в минуле часи панування єдиного стилю в мистецтві. Окрім стилістичних аналогій з західноєвропейським, в польському живописі спостерігаємо, як паралельно, і часто навіть у творчості одного майстра, співіснують різні стилістичні тенденції. Та все ж наскрізною лінією мистецтва через все XIX ст. проходить романтизм, що і визначило провідну концепцію його розвитку.

До першого покоління польських романтиків належав Петро Міхаловський (1800–1855). У його творчості надзвичайно яскраво і послідовно проявилися риси романтизму. Спеціальної мистецької освіти він не мав, але був людиною різнобічно освіченою. Навчався в університетах Кракова (класична філологія і математика), Геттінгені (право), брав активну участь в громадському і політичному житті країни. Після поразки листопадового повстання виїхав до Парижу і там повністю присвятив себе живопису. В мистецькій столиці Європи він тішився визнанням, популярними були його картини, малюнки, акварелі з зображенням коней. Улюбленим мотивом творів Міхаловського був образ дороги, що надавало його творам особливого змісту, емоційного виразу. Широка манера виконання, гармонійна колористика, смілива композиція – ці риси характеризують його як одного з найвизначніших представників європейського романтизму. Картина «Сімейна подорож» намальована в техніці акварелі, якою він володів досконало. У цьому творі художник зумів досягнути ефекту легкості, повітряності і тонких кольорових нюансів. Дорога, коні, люди – все стрімко рухається. Завдяки майстерності виконання П. Міхаловському вдалося передати настрій емоційного піднесення, саму атмосферу вільного руху в посторі груп людей.

Польські живописці-романтики у своїх творах підіймали широке коло тем і сюжетів. Малювали портрети, звертались до історії, до побуту горалів, збіднілого селянства тощо. Одним з найвідоміших польських майстрів портрету був Генрих Родаковський (1823–1894). Він народився у Львові, в родині адвоката. Після правничих студій він вчився малярству

¹³ I. Starzinski, *Polska droga do samodzielnosci w sztuce*, Warszawa 1973.

у Відні, Франції, Італії. Малював картини на різні теми, але найбільше прославився як портретист. Його пензлю належать портрети членів його родини – матері, сестри, дочки, також автопортрет. Своєрідність цих портретів у тому, що вони, водночас, і реалістичні, і романтичні. «Портрет матері» (1853, MSL), відзначений на паризькому Салоні 1853 року Еженом Делакруа, як найкращий твір. Цього знаменитого живописця-романтика вразила поетичність образу жінки, він сказав, що це «справжній витвір мистецтва». Колористична гама цього та інших портретів жінок – сестри, доньки, пасербиці – вражає своєю стриманою виразністю, особливою естетикою. Його портрети вирізняються глибиною психологічних характеристик, вишуканим рисунком, гармонійною композицією, майстерністю сполучень кольорів (особливо чорного і білого) і світловою текстурою. «Портрет матері» був нагороджений золотою медаллю на Салоні в Парижі і приніс йому європейську славу. У Львівській національній галереї мистецтв знаходиться портрет дочки художника Марії Возняковської (1891). Це одна з пізніх праць митця. У цьому образі контраст чорного і білого особливо вражаючий, і вносить у психологічну характеристику молодій жінки відчуття трагічного, а композиції надає монументальності виразності. Кожний портрет художника – це повість про людину, яку художник розповідав рафінованою живописною мовою, за що сучасники порівнювали його з Тіціаном і Ван Дейком. М.Порембський, відомий польський дослідник в галузі історії мистецтва, тонко відзначив особливість творчого методу Г.Родаковського: «Tu nie ma dwóch portretów malowanych tak samo, każdy ma inną orkiestrację światła, które idzie od obrazu, które nie jest światłem realnym, tylko światłem od artysty»¹⁴.

Інший жанр малярства представляє творчість Леопольда Леффлера (1828–1898). Шкільні роки він провів у Радимні. Пізніше часто підписував свої твори «Loeffler – Radymno», щоб підкреслити своє польське походження. Studia rozpoczął na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego. Wkrótce jednak przerwał tam studia i w 1845 r. wyjechał do Wiednia, gdzie studiował w Akademii Sztuk Pięknych, W czasie studiów przyjaźnił się z A. Grottgerem, J. Kossakiem, W. Leopolskim. Свої студії він розпочав на факультеті філософії Львівського університету. Незабаром, однак, перервав навчання і в 1845 році, відправився до Відня, де навчався в Академії мистецтв, де потоваришував А. Гроттгером, Ю. Коссаком, В. Леопольським. Також, навчався і працював в Мюнхені, Парижі. У 1877 році на запрошення Я.Матейкі повернувся до Кракова на посаду професора Академії Красних мистецтв. Лефлер, переважно, малював історико-побутові картини. Вони були намальовані в романтичних традиціях, дещо театральні, але звернення до історії Польщі хвилювало серця

¹⁴ M. Porębski, *Interregnum*, Warszawa 1975.

і приносило Лефлеру великий успіх. Такими є його великі картини «Повернення з полону» (1863, MNW) і «Після нападу татарів» (1859–60, LNGO). В картині «Повернення з полону» художник зображує момент зустрічі засланця з родиною після довгих років перебування на вигнанні. В цьому творі доля народу сконцентрована в образах окремої шляхетської родини. Художник проникливо відтворює кожну деталь інтер'єру збіднілого дому, зворушливу радість на обличчях родини. Колористика твору стримана, витримана в приглушених тонах, лише центральна група виділена кольором, обличчя – висвітлені, у той час як інші персонажі знаходяться в тіні.

В картині «Після нападу татарів» художник звертається до далекої історії. Його герої – родина, яка повернулася на згарище, яке колись, до нападу кримських татарів, було їхньою рідною домівкою. Леффлер наділяє персонажів виразними психологічними характеристиками: чоловіки стримані у прояві емоцій, жінка не в силах справитися з горем впала на коліно, слуга схопився за голову. Відповідно до загального настрою, посилюючи його, вирішено пейзаж: небо, затягнуте хмарами, на землі уламки, на залишках стіни сліди від пожежі. І у цьому творі в трагедії окремої родини художник відзеркалив трагічну долю народу. Друга половина XIX ст. – новий етап в історії Польщі, а отже і в історії польського мистецтва. Романтизм, історизм, реалізм, а наприкінці століття модерні напрямки вимальовують надзвичайно складну, суперечливу, але винятково цікаву картину розвитку живопису. Це був час, коли працювали такі видатні майстри, як А.Гроттгер, Ян Матейко, Й.Брандт, М.Геримській та інші, а наприкінці століття розквітло мистецтво «Młodej Polski». В цей період можна виділити два напрямки, за якими розвивалось польське малярство. З одного боку, художники висвітлювали історичні події і образи визначних діячів минулого. З другого, вони прагнули відтворити нове обличчя Польщі, показати буденне життя, таким, яким воно було в дійсності.

Художником, творчість якого спрямувала розвиток польського живопису на нову колію, був Артур Гроттгер (1837–1867), ілюстратор, рисувальщик, авторциклу «картонів» про січневе повстання. Його творчість була інспірована романтизмом і героїкою визвольної боротьби, ідеями, близькими поезії Мечислава Романовського і Корнелія Уейського. Першим його вчителем був батько. Пізніше Гроттгер пішов на науку у майстерню відомого львівського живописця Яна Машковського. Продовжив освіту в Школі красних мистецтв у Кракові, а в роках 1855–1858 в Академії мистецтв у Відні.

Протягом 1860-х років Гроттгер створив декілька циклів, присвячених повстанню – «Варшава I», «Варшава II», «Полонія», «Літуанія», «Війна». В кожному з них є твори, в яких художник показує сцени з життя родин

повстанців, їхню драматичну, але й героїчну долю: «Сховок», «Оборона садиби», «Після відходу ворога», «Сумні вісті», «На місці бою» (MSPB) Цикли Гроттгера були намальовані на темножовтому картоні чорною крейдою, і доповнені білими білками. Настрій тої чи іншої сцени народжувався перш за все з почуттів героїв композицій. Тому таку велику увагу митець приділяв експресивній виразності жестів, міміці, саме на цих моментах вибудовував художник драматургію кожного твору.

Теми і образи повстанських циклів знайшли своє втілення в низці картин, виконаних олією і аквареллю, наприклад, «В Саському парку», «Після повстання. По дорозі до костюлу». Звертає на себе увагу те, яку величезну увагу Гроттгер приділяв психологічному аналізу образів персонажів своїх картин. В його творах кожне обличчя індивідуалізоване, має власний вираз, вражає експресією почуттів. Творчість А.Гротгера багато в чому визначила подальший шлях розвитку польського малярства. На похороні визначного митця у Львові 4 липня 1868 року Корнелій Уейський сказав: «*My tylko tyle wiemy, że w tej strasznej dla narodu chwili, sp. Artur Grottger był wieszczem-pocieszycielem, dokonał dzieła i został odwołany*»¹⁵.

Образ родини в польському малярстві другої половини XIX ст. знайшов своє місце в картинах художників, які посвятили свою творчість побутовому жанру, який вимагав спеціального підходу до розв'язання образно-змістових проблем. Головними героями цих картин були селянські родини. Але кожний митець обирав власний аспект трактування цієї теми. Живописцем, який черпав натхнення в образах селянської бідноти, горалів підкарпатських був Александр Котсіс (1836–1877). З 1850 він навчався у краківській Школі красних мистецтв під керівництвом Статтлера і Лушчкєвича, приятелював з Я.Матейком і А.Гроттгером. Пізніше виїхав до Відня на науку до Віденської академії, а закінчивши навчання повернувся до Кракова. З 1865 року на виставах з'являються його картини, які відразу привернули до себе увагу глядачів і критиків своєю тематикою, глибоким проникненням в життя народу. Міхал Валіцкі у вступі до каталогу його вистави писав, що Котсіс «*jest prawie jedynym u nas maliarzem ludu*»¹⁶. Діти і селянська родина – ось коло його героїв. С. Кжиштофович-Козаковська відзначила: «*Wrażliwy na krzywdę ludzką, ... najchętniej malował galicyjską wieś z jej osławioną nędzą*»¹⁷. В картинах «Остання худоба» (1870, MNW), «В корчмі» (1870, LNGO), «Без даху» (1872 MNW) та ін. художник зображує людей, які втрачають останню надію: їх виганяють з рідної хати, відбирають останню худобину господар

¹⁵ S. Krzysztofowicz-Kozakowska, F. Stolot, *Historia malarstwa polskiego*, Kraków 2000, s. 193–194.

¹⁶ Там само, с. 182.

¹⁷ Там само, с. 182.

дому заливає своє горе горілкою у корчмі. В польському малярстві ще ні один художник не проникав в життя селян з такими глибоким реалізмом і співчуттям до страждань цих знедолених людей, як це зробив А. Котсіс. В кожній картні Котсіса присутні діти, що посилює відчуття безвиході і приреченості селянської родини. Тогочасна консервативна критика з обуренням писала про твори Котса, що вони позбавлені естетики. Через 10 років інший видатний польський живописець А.Геримський, так само як і Котсіс переслідуваний і оскаржуваний варшавськими критиками, з гіркою писав, що краще бути скаковим конем у Польщі, ніж живописцем. Така критика змусила Котсіса відійти від драматизації образів, але село все одно лишається головною темою його творчих інспірацій. Він малює картину «Господарство» (1873, MNW), в якій показує бідну, але дружну селянську родину біля єдиної своєї годувальниці – корови. Але і у цьому творі, як завжди у Котсіса, вимовними є деталі: вид убогої селянської хати викликає сумні емоції і дає уяву про життя цієї сільської родини.

Втім, в польському малярстві другої половини XIX ст. працювали художники, які в побутовому жанрі бачили можливість показати інший бік життя народу, не загострюючи уваги на тяжкій долі селянства. Їх цікавила природа, вони малювали чудові сільські краєвиди і прості жанрові сценки, селян, які цілими родинами ідуть до церкви, відпочивають, займаються своїми домашніми справами. Цих живописців більше цікавили чисто живописні проблеми кольору, світла. Свої картини вони, за прикладом французьких імпресіоністів, малювали на пленері, уникаючи локальних кольорів, наповнюючи свої твори світлом і повітрям.

Ці риси притаманні творам Антонія Козакевича, який малював портрети, історичні картини, побутові сцени. А.Козакевич (1841–1929) навчався живопису у Краківській Академії мистецтв. Він брав участь у повстанні 1863 року, кілька років провів у російському полоні. Навчання продовжив у Віденській Академії, пізніше в Мюнхені. Селянську родину можемо бачити у картинах «Не капризуй, Стаху, пійдеш спати», «Концерт кобзаря» (1876). В картині «Концерт кобзаря», написаній на основі етюдів з натури, художник показав себе уважним спостерігачем. Послухати мандрівного музиканта зійшлися жінки з дітьми, старший селянин. Усі згромадились біля Розп'яття. Вони одягнуті у буденний селянський одяг: послухають і розійдуться виконувати свої родинні обов'язки. А.Козакевич подібні сцени завжди малював у яскравий сонячний день, що створює атмосферу спокою, душевності. Часто героями творів Козакевича були цигани: його приваблювала можливість малювати їхній мальовничий одяг, побути, характери («Циганська родина»).

Задушевність і щирість зображення селянських родин, зображених в гармонії з природою, зайнятих своєю щоденною працею, відображена

в творах Й.Хелмонського, С.Масловського А. Кендзерського та інших живописців кінця XIX ст.

На зламі XIX–XX ст. в польському малярстві з'явилося ціле гроно яскравих індивідуальностей, творчість яких відзначалась масштабом і вирафінованим артистизмом у постановці духовно-філософських і суто живописних проблем. Їм була властива оригінальність висвітлення найрізноманітніших тем в портреті, історичній картині, побутовому малярстві. Ці риси сфокусувались в діяльності художників, які об'єднались в мистецько-культурному русі «Młoda Polska» (1894–1914). В творчості багатьох з живописців цього напрямку образ родини набуває своєрідного вирішення: живописці малюють автопортрети з дружиною, з дітьми, свою родину зображують у казковому оточенні тощо. Творчість молодопольських живописців обіймала різні мистецькі напрямки – символізм, імпресіонізм, постімпресіонізм, сецессию. Але ці загальноєвропейські напрямки у творчості польських митців отримали національне забарвлення, стали яскравою ознакою національної культури.

Риси імпресіонізму зайшли своєрідне відображення в творчості Леона Вичулковського (1852–1936). Він навчався у мистецьких закладах Варшави, Мюнхена, в Кракові у Я.Матейкі. У 1883 виїхав на Україну, де з перервами провів десять років. У 1891–1893 членом Товариства заохочення красних мистецтв у Варшаві. Власне, життя в оточенні української природи спричинило еволюцію творчості художника у напрямку імпресіонізму. Прикладом може бути серія картин під назвою «Копання буряків». Простий сюжет з селянського побуту – праця родини в полі – у картинах Л.Вичулковського перетворюється у радісну фієрію фарб («Копання буряків», 1893, MNW). Художник не розповідає глядачеві сюжет, а прагне передати враження неповторності цієї миті. Головне в картині – це світло, колір, повітря. Художник обирає високу лінію горизонту і розкриває для глядача простір, наповнений акордами контрастів кольору і світла. Небо майже монотонне і усі почуття і враження зосереджені на постатях людей на першому плані і на полі, яке здається безмежним. Чисті кольори живописець накладає енергійними мазками, які утворюють на поверхні полотна рельєф, тому здається, що розпечене сонцем повітря вібрує, тремтить. Картина «Копання буряків» 1903 року (МОВ) виконана в іншій манері: картина написана гладкими мазками, кольори ніби розмиті, приглушені. В цих картинах Л. Вичулковського копання буряків не є зображенням процесу, а враженням, яке пережив живописець, спостерігаючи цю сцену. Буденну, тяжку сільську працю він перетворив у свято живопису, кольору, світла.

Визначне місце в середовищі «Młodej Polski» належало Станіславу Виспянському (1869–1907). Його талант розкрився надзвичайно багатозначно і в різних аспектах. В творчості цього митця особливе місце посідає

портрет: його, майстра монументальних творів, цікавила людина, її внутрішній світ, її психологія. В портретній галереї чи не головною темою є його родина – діти, дружина. В цих творах розкрилось ліричне обдарування художника. Картина «Материнство» (1905, MNK) – це портрет його дружини Теодори Теофілії Питко¹⁸, простої селянки, в товаристві сестер Паренських. Дитина тут – центр світобудови: увага усіх жінок зосереджена на маленькому Стасеві. Годування немовляти художник трактує як таїнство, священодію. Цьому враженню сприяє багата орнаментика, виконана з дивовижним почуттям декоративності, притаманним С.Виспянському.

В такій самій площинно-декоративній манері виконано «Автопортрет з дружиною» (1904, MNK). Теодора Теофілія одягнута в краківський народний стрій. Портрет був намальований, коли художник вже був хворий і в суворих образах цього твору приутне передчуття трагічного кінця.

Сучасником і конкурентом Виспянського був Йозеф Мегоффер (1869–1946). Він навчався в Кракові у Яна Матейкі, потім у Відні і Парижі. Як і Виспянський, виконував мозаїки, вітражі, малював портрети, пейзажі. Відомим його твором є картина «Дивний сад» (1902–1903, MNW). Її також називали «Сонце», «В сонці». Ця картина є найзагадковішим твором Мегоффера з огляду на символізм композиції. Картина захоплює кольорами, малюнком, вона випромінює почуття радісної гармонії людини і природи і ніби відкриває фрагмент Едему. Постать оголеного хлопчика на першому плані випромінює світло, привертає увагу дивовижна величезна важка з золотистими крилами, трактована Мегоффером як символ Сонця. Поруч делікатна жіноча постать – дружина художника Ядвіга. Уся ця надреальна, освітлена сонцем атмосфера дивовижного саду, де навіть сухі дерева оповиті гірляндами квітів, сприймається як поетичний гімн невмирущій красі природи.

Наприкінці 80-х років XIX ст. в середовищі краківської інтелектуальної еліти пробудилось зацікавлення селом, його людьми, які живуть в гармонії з природою, традиціями. Місцем для реалізації своїх творчих інспірацій вони обрали підкраківське село Броновіце. В цій групі були живописці В. Тетмайер, В. Водзіновський, тут знаходив теми для своїх літературних і живописних творів С. Виспянський та ін.

Володимир Пжерва-Тетмайер (1862–1923), якого називали «*szczyt malarzem ludu*», навчався спочатку в Ягеллонському університеті, пізніше в Віденській академії, продовжив науку в Кракові, в Мюнхені, в Академії Колароссі в Парижі і знову у Кракові у Яна Матейкі. В Броновіцах, в селянському побуті, в фольклорі, самому способі життя селян, їхніх віруваннях він бачив джерело польскості, і в своїх композиціях оспівував

¹⁸ Там само, с. 269.

красу сільських красивдів, селян, одягнутих в народні строї, їхні будні і свята. Художник одружився з дочкою броневицького селянина Анною і малював її і їхніх дітей у своїх яскравих, сонячних полотнах: «Здобуток» (1905, MNK), «Господа в Броневицах» та ін. В.Тетмайер цілу низку своїх творів присвятив зображенню сільських свят. Такою є картина «Святочне». Він представляє тут велику родину – броневицьких селян, яких об'єднує віра, традиції, християнська любов до ближнього. Тетмайер завжди ґрунтовно підходить до вибору формату картини. «Здобуток» (портрет дружини з дітьми), і «Святочне» мають горизонтальний формат, спокійний, статичний. Дія в цих композиціях розгортається послідовно, щоб зосередити увагу глядача на кожному з персонажів твору.

В Броневицах малював свої картини Вінсент Водзіновський (1866–1940). Він навчався у Кракові, Мюнхені. В лавах польських легіонів воював у першій світовій війні. Малював пейзажі, портрети, композиції реалістичні і символічні, сільські побутові сцени. «Рідна мелодія» (1889, MNK) приклад побутової картини Водзіновського, який любив малювати багатофігурні композиції. Послухати музикантів селяни прийшли цілими родинами – старі, молоді і малі. В цій картині звертає на себе увагу така цікава і багатозначна деталь: серед слухачів – селян бачимо подружню пару з міста. Цим самим художник хотів заакцентувати увагу глядача на актуальній в ті часи проблемі, яка хвилювала широке коло інтелектуалів – на необхідності зближення, єднання інтелігенції і селянства. Кожному з персонажів художник дає яскраву характеристику, уважно виписує усміхнені обличчя, що створює атмосферу сердечності, людяності.

На зламі століть працював Теодор Аксентович (1859–1938), графік, рисувальщик і живописець. Він був одним з провідних репрезентантів млодопольського мистецтва, відомим портретистом, якого знали і цінували і в Польщі, і на Заході. Він захоплювався гуцульським фольклором, брвистим народним одягом гуцулів, мальовничістю обрядів, строгістю звичаїв («Освячення Йордану», «Процесія», «Чвяточне», «Коломийка»). Він народився у Румунії у вірменській родині, реальну школу закінчив у Львові, а в роках 1878–82 навчався у Мюнхенській академії мистецтв. Був професором реформованої Ю.Фалатом Краківської академії, двічі обирався її ректором. Т. Аксентович багато робіт виконував на замовлення, бо треба було утримувати велику родину, яку можна бачити в «Портреті родини художника». Його дружина, Іза Генрієтта Гельгуд, з якою він одружився у Лондоні, і семеро дітей представлені у портреті невимушено, вільно. Художник ніби вихопив один з моментів, зупинив мить і дав відчутти всю зворушливу красу матері в оточенні дітей. Настрою ніжності, пануючому в картині, відповідає колористика, витримана в світлій пастельній гамі.

Завершуючи огляд історико-культурних і художніх аспектів задекларованої проблемивідзначимо, що впродовж усієї історії розвитку польського мистецтва зображення родини в живописі було однією з головних його тем. В цих картинах знайшла своє відображення національна історія, національні традиції і морально-естетичні якості, національний менталітет. Вивчення родинного портрету, як мистецького явища, дозволяє не лише простежити еволюцію мистецьких стилів, ознайомитися з творчістю провідних живописців, а й пройти усіма етапами історії держави. Тема родини завжди була актуальною, тому що в ній втілювались ідеали свого часу на кожному етапі історії.

Список скорочень

LNGO – Lwowska Narodowa Galeria Obrazów
MNG – Muzeum Narodowe w Gdańsku
MNK – Muzeum Narodowe w Krakowie
MPW – Muzeum – Pałac w Wilanowie
MŚK – Muzeum Śląskie w Katowicach
MNW – Muzeum Narodowe w Warszawie
MOB – Muzeum Okręgowe w Bydgoszczy
MSPB – Muzeum Sztuk Pięknych w Budapeszcie

Summary

Family in the Polish Art: Historical-Cultural and Artistic Aspects

This article contains an overview of the current topic in the context of Polish art from the Middle Ages to the early twentieth century. It was found the most characteristic features of her treatment in the historical and cultural aspects, and artistic, depending on the prevailing artistic style different periods of history. Analyzed works in which he was drafted family picture, shows the historical conditions affecting the pictorial and the concept of content works. The paper contains an analysis of tracks leading Polish artists: J.E. Szymonowicz-Siemiginowski, B. Strigel, J. Tricius, D. Schultz, P. Michałowski, A. Kotsis, S. Wyspiański, J. Mehoffer, L. Wyczółkowski, W. Tetmajer et al.

Андрій ПРОКІП

Діяльність Михайла Галущинського (1878–1931) у справі розвитку українського шкільництва

Серед когорти діячів українського народу постать Михайла Галущинського – людини, яка самовіддано працювала на благо свого народу займає особливе місце.

Формування його світоглядної та громадянської позиції відбувалося в умовах австро-угорської суспільно-політичної дійсності, конституційний лад якої відносно сприяв розвитку української національної свідомості.

Свій перший досвід організатора громадської роботи М. Галущинський здобув у період навчання спочатку у Тернопільській гімназії, згодом у Львівському та Віденському університетах, де він став провідним діячем студентського руху, очолював студентські товариства „Академічна громада” і товариство „Січ”, був одним із співзасновників молодіжної організації „Молода Україна”.

М. Галущинський активно співпрацював з виданням «Молода Україна», друкував у ньому публікації на тематику, пов’язану зі студентським життям. До прикладу, в згаданому журналі він опублікував статтю „Науковий рух у тов. «Академічна громада» у Львові”, присвячену роботі наукового гуртка товариства, в якій наголосив, що головним завданням наукового гуртка є студентська самоосвіта¹. Вже у студентські роки він переконався в необхідності організації освіти та самоосвіти як важливого засобу виходу українського народу на цивілізований європейський рівень.

Педагогічна діяльність М. Галущинського розпочинається з 1901–1902 рр. у Львівській академічній гімназії, де він займав посаду заступника учителя. В академічній гімназії викладав латинську мову для початкових класів².

¹ М. Галущинський, *Науковий рух у тов. «Академічна громада» у Львові*, „Молода Україна”, Львів, 1900, січень, нр. 1, с. 24–25.

² *Звіт Дирекції ц.к. академічної гімназії у Львові за рік шкільний 1901/1902*, Львів, Накладом фонду наукового, 1902, с. 3.

Пройшовши протягом 1903 р. однорічну військову службу, М. Галущинський, у травні 1904 р. склав учительський іспит та в цьому ж році отримав посаду вчителя у польській гімназії містечка Золочів. У Золочівській гімназії М. Галущинський викладав грецьку та українську мови³. Окрім викладання завідував українською учнівською бібліотекою. Завдяки його старанням над поповненням книжкового фонду, учнівська бібліотека у 1908–1909 рр. налічувала уже 790 томів⁴.

За даними М. Галущинського, які він навів у листі до свого друга В. Гнатюка, у Золочівській гімназії навчалося 182 учнів-українців, 211 поляків та 131 учень єврейської національності⁵. Порядки, котрі панували в гімназії, відносили між представниками різних національностей, як в учнівському середовищі, так і в учительському колективі, М. Галущинський детально змальовував у листах до українських членів Крайової Шкільної Ради – К. Студинського та О. Барвінського.

З енергійною громадською діяльністю М. Галущинського пов'язаний розвиток філії Українського педагогічного товариства (УПТ) в Золочеві. До приїзду М. Галущинського у Золочів місцева українська громада досить байдуже відносилась до цього товариства, вважаючи його суто учительською організацією. Згуртувавши навколо себе українське народне учительство та інтелігенцію, М. Галущинський у 1905 р. зайнявся організацією філії Українського педагогічного товариства в Золочеві. На загальних зборах товариства він був обраний головою місцевого відділення УПТ, а його заступником став Л. Туркало, учитель з Плугова. Новообраний провід з метою поширення самоосвіти серед інтелігенції повіту, поставив своїм завданням влаштування низки педагогічних і наукових конференцій, організацію бібліотеки. Завдяки членським внескам і пожертвуванням протягом кількох років була створена велика громадська бібліотека УПТ. Її послугами користався цілий Золочівський повіт. Для проводу товариства кількість прочитаних книжок стала мірилом зростаючої свідомості населення – інтелектуальної та національної⁶.

Працюючи у державних гімназіях Львова та Золочеві, М. Галущинський поступово прийшов до висновку, що розвиток українського національного шкільництва в рамках австрійської державної освітньої системи є малоперспективним, що необхідно розвивати українське приватне шкільництво. Тому активно підтримував громадський рух за створення

³ *Sprawozdanie dyrekcji c.k. Gimnazjum w Zloczowie za rok szkolny 1906*, Złoczów, Drukarnia Wilhelma Zukerkandla, 1906, s. 22.

⁴ *Sprawozdanie dyrekcji...*, 1909, s. 45.

⁵ Львівська наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Відділ рукописів, ф. 123. Гнатюк В., спр. 6, арк. 10.

⁶ Центральний державний історичний архів України, м. Львів, Ф. 206. Рідна Школа – Українське Педагогічне Товариство, оп. 1, спр. 1029, арк. 23.

у Галичині українських приватних гімназій. З 1906 по 1912 рр., зусиллями української громадськості відкриваються вісім гімназій – у 1906 р. в Копичинцях та Яворові, у 1909 р. – в Городенці та Рогатині, у 1910 р. – у Збаражі та Буську, у 1911 р. – в Долині, у 1912 р. – в Чорткові⁷.

Українські приватні гімназії, зокрема гімназія в Рогатині, створювались під егідою УПТ. Загальні збори рогатинської філії УПТ, які відбулися в лютому 1909 р., прийняли рішення про відкриття у містечку гімназії та запрошення М.Галущинського на посаду її директора.

Обійнявши директорську посаду, М. Галущинський розгорнув багатопланову працю, спрямовану на організацію виховного процесу, створення навчальної бази, підбір кваліфікованих вчителів. Уже з перших днів перебування на посаді, М. Галущинський зумів проявити неабиякий хист педагога та організатора. До викладання в гімназії залучив таких відомих згодом людей, як А.Лотоцький (письменник), Н. Гіряк (громадський діяч, отаман легіону Українських Січових Стрільців), М. Угрин-Безгрішний (політичний діяч, письменник), І. Крип'якевич (вчений-історик) та ін. „Рогатинська гімназія потребує добрих сил”, – наголошував М. Галущинський у листі до О. Барвінського від 17 серпня 1912 р.⁸

Завдяки М. Галущинському навчальний процес у гімназії базувався на найновіших досягненнях педагогічної науки. В гімназії утверджувалась така система роботи, котра сприяла вихованню національної свідомості в учнів, заохочувалась М. Галущинським й практика самоосвіти, підтримувались ідеї учнівського самоврядування. Учнівське самоврядування, введене у Рогатинській гімназії, було великим кроком вперед у виховних методах, практикованих в Галичині. Учні вчилися давати самі собі раду, вміти собою керувати. Під його керівництвом гімназія перетворилася на важливий освітній та культурний осередок, її діяльність стала відомою як в Галичині, так і поза межами краю.

Натхненною працею у Рогатинській гімназії М. Галущинський на практиці намагався втілити у життя власну концепцію національного виховання, головну мету якого вбачав у формуванні зі всіх членів нації свідомих свого покликання людей, які відповідають за долю власного народу. Завданням таких навчальних закладів як Рогатинська гімназія, на думку Михайла Галущинського, повинно стати те, щоб із кожного члена народу виховати справжнього українського громадянина-патріота. Всі предмети навчання повинні служити даній меті. Рідна мова, історія власного народу, географія, література та мистецтво мають надати велику кількість виховного матеріалу, який використаний у розумний і відпо-

⁷ М.[ихайло] Г.[алущинський], *Українські приватні гімназії*, „Люстрований народний календар товариства «Просвіта» на звичайний рік 1911”, 1911. нр. 34, с. 197.

⁸ Львівська наукова бібліотека ім. В.Стефаника НАН України. Відділ рукописів, ф.11. Барвінські, спр. 856, арк. 17.

відний спосіб повинен стати основою для національного виховання. М. Галущинський зазначав, що коли діти і молодь будуть жити життям власної громади, життям свого народу, то програма національного виховання, на переконання загалом буде виконана. Тільки завдяки вихованню та освіті можна розв'язати питання державної незалежності України⁹. Адже, державність, на його думку має стати найвищим імперативом у національному вихованні.

Виходячи з концепції національного виховання, М. Галущинський став одним із перших теоретиків та організаторів освіти дорослих у Галичині, справедливо вважаючи, що найвищим ступенем народної освіти повинні стати такі навчальні заклади, як народні університети для дорослих. Грунтовно вивчаючи це питання, М. Галущинський використав передовий досвід інших країн – Англії, США, Німеччини та ін. Наприклад, в Англії та США такі заклади називали сетльментами, в країнах Скандинавії діяли селянські університети. У Німеччині працю над поширенням народної освіти здійснювала освітньо-культурна інституція, котра прибрала назву „Вища народна школа”. Основним її завданням було поглиблення освітньої праці серед міського та сільського населення. Німецька “вища народна школа” перебрала усе краще від скандинавських селянських університетів, англійських та американських сетльментів¹⁰.

Узагальнивши зарубіжний досвід, М. Галущинський визначив народний університет організованим та плановим способом подачі знань з усіх галузей людського життя для відповідного гурту людей певної місцевості. В Західній Україні практичним заохоченням справи народних університетів стали різного роду курси – торговельні та кооперативні. Але таких курсів, що дійсно заслуговували б на статус народних університетів, перед Першою світовою війною було небагато. Сюди можна віднести курси вищої школи, що діяли у Львові та Чернівцях, а також народний університет для дорослих, створений М. Галущинським разом із вчителями Рогатинської гімназії в селі Черче поблизу Рогатина¹¹.

Створення народного університету (вищих загальноосвітніх курсів) в курортному селищі Черче стало важливою справою для Михайла Галущинського. Цей народний університет діяв з жовтня 1913 р. по березень 1914 р. Навчання відбувалося три рази на тиждень (вівторок, четвер і субота). Поступити на курси могла кожна грамотна людина, що закінчила народну школу і досягла віку 18 років, але не старша 45 років. Після закінчення навчання учасники курсів склали іспит, за

⁹ М. Галущинський, *Національне виховання (статті і замітки)*, Львів, 3 друкарні „Діла”, 1920, с. 17.

¹⁰ М. Галущинський, *Істота й завдання німецької “висшої школи”*, „Світло”, 1921, н.р. 2, с. 16.

¹¹ М.[ихайло] Г.[алущинський], *Просвітні організації – і їх зміст*, „Просвіта” до українського народу, Львів, 3 друкарні „Діла”, 1921, с. 31.

результатами якого видавалося відповідне свідоцтво. Кількість учнів в народному університеті перевищувала 30 осіб. Навчання здійснювали професійні викладачі, головним чином учителі з Рогатинської гімназії, а також спеціально запрошені люди з медичною і юридичною освітою. Влаштований наприкінці березня 1914 р. випускний іспит став справжнім св'ятком у селі й показав, що праця над освітою дорослих не була даремною¹². Досвід роботи народного університету в Черчі переконав організаторів, що задумів про народне навчання не треба залишати. Планувалося у 1914 р. відкрити ще два таких університети, як у Черчі, але Перша світова війна не дозволила виконати задумане.

Михайла Галущинського заслужено можна вважати людиною, яка започаткувала в українській освітній науці таке нове явище як українська андрологія або наука про освіту дорослих. Завдяки своїй організаторській праці, науковим дослідженням, він став першим українським вченим-андрагологом, поклав край дилетантству в питаннях освіти дорослих та поставив її на міцне науково-професійне підґрунтя¹³.

Освітні питання ним часто піднімалися на фаховому рівні – учительських з'їздах, нарадах, конференціях. Наприклад, на крайовій конференції директорів середніх шкіл у 1913 р., за дорученням Крайової Шкільної Ради, М.Галущинський підготував доповідь, яка згодом була опублікована окремою брошурою польською мовою під заголовком „Wzajemne hospitacye nauczycieli, lekcyje praktyczne, konferencye fachowe i referaty konferencyjne”. У доповіді М. Галущинський підкреслив, що питання фахової і педагогічної підготовки учителів середніх шкіл є одними з найважливіших. Учителям необхідно створити відповідну базову основу для педагогічної праці й створення такого підґрунтя можливе тільки завдяки вихованню молодих учительських сил¹⁴.

У післявоєнний період, уже в нових політичних реаліях II Речі Посполитої М. Галущинський продовжив роботу над розвитком українського шкільництва. У 1918 р. у Львові він став одним із співзасновників товариства „Український громадянський комітет” (УГК), яке створювалося як позапартійна, гуманітарна інституція. До складу УГК увійшли найповажніші українські громадяни різних політичних поглядів, що давало товариству можливість заручитися підтримкою багатьох українських політичних угруповань¹⁵.

¹² М. Галущинський, *Народня освіта й виховання народу. Методи й цілі*, Львів, З друкарні Ставропігійського інституту, 1920, с. 30–31.

¹³ І. Юцишин, *Михайло Галущинський – український андрагог*, „Шлях виховання і навчання”, 1931, нр. 8, с. 283.

¹⁴ М. Hałuszczynski, *Wzajemne hospitacye nauczycieli, lekcyje praktyczne, konferencye fachowe i referaty konferencyjne*, Lwów 1913, s. 3.

¹⁵ Центральний державний історичний архів України, м.Львів, Ф.462. Український Громадянський Комітет, оп. 1, спр. 281, арк. 1.

М. Галущинський очолив так звану «шкільну секцію» цього товариства. Основними завданнями, що ставились перед секцією, були: заснування українських приватних шкіл, організація гімназій та учительських інститутів, допомога шкільній молоді, матеріальна і моральна підтримка учителів та освітніх товариств, допомога дітям-сиротам та шкільній молоді.

Михайло Галущинський вважав, що суспільна опіка над сиротами, молоддю, інвалідами, вдовами по загиблих на фронтах Першої світової війни та в період польсько-української війни 1918–1919 рр. українських військових, повинна стати важливим чинником у громадській праці¹⁶.

В питаннях допомоги сиротам та молоді „шкільна секція” УГК взаємодіяла з “Українським крайовим товариством охорони дітей та опіки над молоддю”. Засноване у червні 1917 р., це товариство ставило собі за мету захист прав дітей та молоді з акцентуванням особливої уваги на опіці над сиротами. Статут товариства розроблявся за європейськими взірцями та охоплював всі питання, що стосувалися опіки, виховання і навчання дітей та молоді, охорони материнства¹⁷.

У 1923 р. „Українське крайове товариство охорони дітей та опіки над молоддю” мало 31 філію, утримувало 16 притулків та 4 дитячі садки. Львівська філія здійснювала також видавничу діяльність¹⁸. „Шкільна секція” Українського громадянського комітету керована М. Галущинським, допомагала й українській студентській молоді. Тут вона тісно співдіяла з такими студентськими товариствами як „Академічна поміч” та „Академічна громада”¹⁹. Він часто відвідував збори цих студентських товариств, виступав перед молоддю з доповідями. Наприклад, на засіданні „Академічної громади”, котре відбулося 29 лютого 1920 р., М. Галущинський виступив із доповіддю – „Педагогія у вищих школах в приміненню до нашого народу”, у якій, зокрема, зупинився на тому, що українська молодь знаходиться у несприятливих умовах, тому що не має власного українського університету і змушена сама себе виховувати. Він закликав молодь готуватися до ролі народних провідників, не залишатись бездіяльними, спрямовувати всі зусилля на самоосвіту та здобуття засобів до громадської діяльності, вміло поєднувати працю над собою із потребами нації²⁰.

¹⁶ М. Галущинський, *Значіння освіти*, „Письмо з Просвіти”, 1922, нр. 43–44, с. 342.

¹⁷ Центральний державний історичний архів України, м.Львів, Ф.321. Українське Крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю, оп. 1, спр. 2, арк. 105.

¹⁸ Є. Сельський, *Українське краєве товариство охорони дітей і опіки над молоддю у Львові*, „Народній ілюстрований календар товариства «Просвіта» на звичайний рік 1923”, 1922, нр. 45, с. 169.

¹⁹ М. Галущинський, *Українське краєве товариство охорони дітей і опіки над молоддю, „Українській дитині”*, Львів, 1928, с. 23.

²⁰ Державний архів Львівської області, Ф.1. Львівське воєводське управління, оп. 1, спр. 68, арк. 56.

У липні 1921 р. з ініціативи українських вчених, відомих громадських діячів, студентської молоді з товариств „Академічна громада” і „Академічна поміч” у Львові було засновано український таємний університет. Зважаючи на значення вищого навчального закладу для української національної справи, М. Галуцинський багато уваги приділяв організації цього таємного університету. Серед архівних матеріалів збереглися його автобіографія та заява як викладача українського таємного університету у Львові²¹. М. Галуцинський працював на філософському факультеті підпільного університету, читав студентам лекції з історії педагогіки, провадив педагогічний семінар.

Поряд із боротьбою за український вищий навчальний заклад у Галичині для М. Галуцинського та інших українських діячів важливою також проблема розвитку українських початкових (так званих народних) шкіл та організація приватного шкільництва.

Після ліквідації товариства «Український громадянський комітет», М. Галуцинський у питаннях розвитку українського шкільництва співпрацював з Українським педагогічним товариством (УПТ), яке взяло на себе основні функції з розвитку української освіти та шкільництва. Він очолив секцію „Рідна школа” при УПТ²².

Спільна нарада українських економічних, культурних організацій та політичних партій, що відбулася у червні 1920 р., після доповіді М. Галуцинського, визнала УПТ верховним організацією з питань шкільництва²³. З 1921 р. усі українські приватні школи перейшли під управу УПТ. „УПТ з’єднало в своїх руках всю працю над організацією та веденням приватних шкіл і це товариство стало сьогодні поважною шкільною установою, якій ціле громадянство віддало верховний нагляд над школами”, – зазначав М. Галуцинський²⁴.

У червні 1923 р. на загальному з’їзді УПТ було прийнято новий статут товариства. Воно отримало назву УПТ-„Рідна Школа”, або просто „Рідна Школа”, як більш вживану. Товариство поставило своїм головним завданням поширювати національну свідомість за допомогою навчання і виховання молоді. „Рідна Школа”, йшлося в статуті, має виконувати серед українського народу таку ж функцію, яку виконують в державних народів міністерства освіти”²⁵. Згідно статуту, метою „Рідної Школи” були питання

²¹ Центральний державний історичний архів України, м. Львів, Ф.310. Український університет у Львові, оп. 1, спр. 198, арк. 3.

²² К. Малицька, *У.П.Т. Як воно завязалося, як росло і розвивалося*, В сорокові роковини У.П.Т. 1881–1921, Львів, 1921, с. 10.

²³ Л. Ясінчук, *50 літ Рідної Школи 1881–1931*, Львів, 1931, с. 155.

²⁴ М. Галуцинський, *Рідна школа*, „Друкар. Інформаційний календар на 1925 рік”, 1925, с. 57.

²⁵ Центральний державний історичний архів України, м. Львів, Ф.206. Рідна Школа – Українське Педагогічне Товариство, оп. 1, спр. 177, арк. 3–4.

забезпечення потреб українського народу в галузі шкільництва, а також в суспільному, сімейному, передшкільному й позашкільному вихованні.

Після затвердження статуту владою, „Рідна Школа” розгорнула широку діяльність, спираючись на підтримку народних мас. Кількість гуртків та членів товариства зростала з кожним роком. Вже у наступних 1924–1925 рр. кількість гуртків зросла з 61 до 219, а кількість членів з 12.867 до 17.445. У 1927 р. число гуртків „Рідної Школи” склало вже 381, а членів – 23.617. Зросло й число приватних шкіл – у 1923 р. їх кількість збільшилась до 40, а учнів – до 4.649²⁶.

Як член головної управи товариства „Рідна Школа”, М. Галушинський концентрував головні зусилля на проблемах розвитку приватного шкільництва та його зростанні. Після смерті голови „Рідної Школи” А. Гладишовського, він, фактично, чолі товариства. Це підтверджують його підписи, як голови УПТ-„Рідна Школа” на офіційних документах організації²⁷.

Поруч з працею у громадських товариствах, М. Галушинський продовжував займатися й педагогічною роботою, викладаючи в академічній гімназії міста Львова, але й тут, у стінах гімназії, він не забував про патріотичне виховання молоді, прищеплюючи учням навиків громадської праці. З цією метою М. Галушинський організував у гімназії гурток самоосвіти молоді ім. І. Франка. Члени гуртка видавали гімназійну газету під назвою „Наше життя”. Один із учнів, батько якого працював в адміністрації львівського воєводства, попросив батька видрукувати номер газети в друкарні воєводства. Після цього, у польській пресі з’явилися публікації на тему існування підпільної української друкарні у державній установі львівського воєводства. Учніський гурток було розігнано, а М. Галушинський отримав від дирекції гімназії сувору догану з погрозами звільнення.

На захист М. Галушинського виступили українські громадські організації, які серед них спрямували відповідні звернення до президії Крайової Шкільної Ради. У березні 1924 р., на зборах учителів академічної гімназії М. Галушинський рішуче засудив політику II Речі Посполитої в освітній сфері. Хоча М. Галушинський склав протест від свого власного імені, його заява була погоджена з політичним проводом Української народно-трудової партії (УНТП), членом якої він був.

Ідеологія українських націонал-демократів найбільше відповідала політичним поглядам М. Галушинського, так як вона базувалася в основному на ліберальних засадах дотримання демократичних прав та свобод, недоторканості особи, свободи приватної власності, побудови

²⁶ Л. Ясінчук, *50 літ Рідної Школи 1881–1931*, Львів 1931, с. 169.

²⁷ Центральний державний історичний архів України, м. Львів, ф. 309. Наукове товариство ім. Т. Шевченка у Львові, оп. 1, спр. 283, арк. 17.

громадянського суспільства та визначення ролі держави як гаранта громадянських свобод, а в національному питанні національно-демократична ідеологія ґрунтувалася на захисті інтересів усіх станів і класів українського народу, боротьбі за державність України.

М. Галуцинський займав помітне місце серед членів партії, входив до складу її керівного органу – народного комітету (НК), секретаріату (екзекутиви) партії, а також до складу партійної комісії у шкільних справах. Питання освіти і шкільництва займали важливе місце у політиці партії. Спеціально цій проблемі був присвячений меморандум під назвою „Шкільна політика Польщі у Східній Галичині”, підготовлений М. Галуцинським французькою мовою у 1924 р. і звернений до європейської та світової громадськості.

Своєю активною громадянською позицією М. Галуцинський здобув значний авторитет як політичний діяч. Він виступав активним поборником консолідації та об'єднання націонал-демократичних сил. У липні 1925 р. кілька партій націонал-демократичного спрямування утворили Українське національно-демократичне об'єднання (УНДО). Від початків заснування УНДО, М. Галуцинський належав до керівництва партії, був незмінним членом Центрального Комітету УНДО²⁸. Цілком зрозуміло, що в партійній роботі головну увагу він зосереджував на освітніх проблемах.

На третьому з'їзді УНДО, який проходив 24–28 грудня 1928 р. М. Галуцинський виступив із доповіддю про освітній стан українського народу, положення українського шкільництва та про шкільну і освітню політику партії. У доповіді він вказав на необхідність організації легальної, мирної боротьби за українську школу, потребу проводити її як в краї, так і на міжнародній арені, висунув пропозицію створити фонд боротьби за українську школу. Рішуче засудив деструктивну роботу комуністичних чинників в українських культурно-освітніх організаціях й закликав усі національно-свідомі українські сили їй протиставлятися²⁹. Наприкінці доповіді М. Галуцинський підкреслив, що успішний розвиток українського культурно-освітнього життя можливий лише тоді, коли всі національні партії згуртуються та стануть на захист українського культурно-освітнього доробку³⁰.

У 1928 р. М. Галуцинського як одного з представників УНДО було обрано депутатом до сенату II Речі Посполитої. На першому ж засіданні верхньої палати парламенту, що відбулося 27 березня 1928 р., при виборах

²⁸ Ю. Шаповал, *Галуцинський Михайло*, Українська журналістика в іменах, за редакцією М. Романюка, Львів 1997, с. 46.

²⁹ III. Народний з'їзд Українського національно-демократичного об'єднання в дні 24 і 25 грудня 1928 р., Львів 1929, с. 136–137.

³⁰ *Народний з'їзд. Другий день нарад партійного з'їзду Українського національно-демократичного об'єднання дня 25 грудня 1928*, „Діло”, 1928, нр. 287, с. 2.

президії М. Галушинський увійшов до її складу як один із заступників маршалка сенату. Його кандидатуру на посаду віце-маршалка сенату підтримали 78 senatorів з 99 присутніх на засіданні³¹. Окрім посади віце-маршалка, М. Галушинський очолив також сенатську комісію з питань освіти та культури³².

Обстоювання та захист прав українців були головними завданнями, які ставив перед собою М. Галушинський як депутат. У виступах і промовах в сенаті він вимагав створення рівних умов для розвитку українського шкільництва та культури. Наприклад, на засіданні сенатської бюджетної комісії 21 червня 1928 р. М. Галушинський виголосив промову, умовно розділивши її на три частини: про вище, середнє і початкове шкільництво. Порушив питання шкільних приміщень, підручників, проблему неграмотності, що поширювалась серед українців, у тому числі і внаслідок унеможливлення здобуття освіти³³. Закінчив доповідь зауваженням міністру освіти, який вимагав від української шкільної молоді більшої лояльності щодо Польської держави, навіть не намагаючись зрозуміти суті українських проблем³⁴.

Серед виступів М. Галушинського у сенаті слід виділити промови, виголошені 21 лютого та 12 березня 1930 р. Зокрема, у виступі 21 лютого 1930 р., М. Галушинський вказав на незадовільний стан українського шкільництва, зазначивши, що воно занепадає через відсутність певної системи чинників, а саме – українського громадського чинника у шкільній адміністрації, державного ставлення влади до учительства, через відсутність зв'язку університетської науки зі школами та планової позашкільної освіти, а також чітко сформульованого виховного ідеалу³⁵.

У виступі 12 березня 1930 р., М. Галушинський піддав критиці польську сторону відносно її ставлення до національних меншин, підняв питання потреби у створенні українського університету у Львові³⁶.

Незважаючи на критику дій польської влади, М. Галушинський ніколи не був прихильником радикальних методів боротьби, засуджував дії Організації Українських Націоналістів (ОУН). Після розпуску парламенту в серпні 1930 р., М. Галушинський став одним із лідерів поміркованого

³¹ *Sprawozdanie stenograficzne z 1 posiedzenia Senatu Rzeczypospolitej z dnia 27 marca 1928 roku*, Warszawa 1928, s. I/12.

³² П. Лисяк, *Українське парламентарне представництво*, “Народній ілюстрований календар товариства “Просвіти” на рік 1929”, Львів 1928, нр. 51, с. 154.

³³ *Sprawozdanie stenograficzne z 5 posiedzenia Senatu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 czerwca 1928 r.*, Warszawa 1928, s. V/24–25.

³⁴ *З парламентарської аргени*, „Діло”, 1928, нр. 122, с. 3.

³⁵ В. Качкан, *Хай святиться ім'я твоє. Українознавство та пресологія (XIX-перша половина XX ст.)*, Львів 1998, с. 134.

³⁶ *Sprawozdanie stenograficzne z 30 posiedzenia Senatu Rzeczypospolitej w dniu 12 marca 1930 roku*, Warszawa 1930, s. XXX/95.

крила партії УНДО, так званої групи «позитивістів», яка виступала за нормалізацію польсько-українських відносин. В ході переговорів він закликав польську сторону до припинення репресій щодо українців та пошуку компромісних рішень. Тактика нормалізації польсько-українських відносин загострила взаємини між ОУН та УНДО. Націоналісти з ОУН вимагали від керівництва УНДО зректися „показової лояльності”, а УНДО закидало ОУН хибну, на їх погляд, позицію „чим гірше, тим краще”³⁷. Спроби групи діячів УНДО на чолі з М. Галущинським та О. Луцьким нормалізували польсько-українські взаємини зазнали невдачі як через непоступливість польської сторони, так і через несприйняття їхньої позиції частиною українського громадянства.

Громадянська позиція М. Галущинського не завжди знаходила розуміння і підтримку серед політичних сил. Зазнавав він нападок як від явних ворогів, так і від представників національних сил. Його виступи у парламенті на захист українського шкільництва зустрічали не тільки схвалення, але й звинувачення в демагогії. Особливо гостро критикувалась участь М. Галущинського в спробі українсько-польського порозуміння. Його звинуватили в угодовстві та вважали мало що не зрадником української народної справи.

Брат М. Галущинського, отець Теодозій Галущинський згадував, що він отримував анонімні та явні погрози на свою адресу. За свідченням І. Кедрина, М. Галущинський отримав від українського націоналістичного підпілля так званий „присуд смерті”, у якому члени ОУН заочно засудили його до страти³⁸. Погрози фізичної розправи негативно вплинули на стан здоров'я. М. Галущинський помер внаслідок інсульту 25 вересня 1931 р. Похований на Личаківському цвинтарі у Львові.

Отже, можна стверджувати, що Михайло Галущинський зробив вагомий внесок у процеси творення української державності, сприяв розвитку національної самосвідомості, відіграв помітну роль у питаннях розвитку української освіти та шкільництва. З цією метою він брав активну участь в організації освітніх товариств, таких як Українське педагогічне товариство, товариство «Рідна школа» та ін., у створенні приватної гімназії в містечку Рогатин, яка стала потужним культурно-освітнім осередком. М. Галущинський розробив концепцію національного виховання українців, був провідним теоретиком та організатором освітньої справи у Галичині, започаткував в українській педагогіці новий напрям – андрологію, відстоював права українців на розвиток власного шкільництва в якості політичного діяча і депутата сенату та сейму II Речі Посполитої.

³⁷ Г. Білавич Г., Б. Савчук, *Товариство “Рідна Школа” (1881–1939 рр.)*, Львів 1999, с. 72.

³⁸ І. Кедрин, *Життя-події-люди. Спомини і коментарі*, Нью-Йорк 1976, с. 145.

Summary

The Activities of Michael Haluszczynski (1878–1931) in the Case of the Ukrainian Education Development

The article discusses the processes of development of Ukrainian education in difficult conditions of the lack of State and personal contribution to these processes of Michael Haluszczynski as a cultural and educational activist, educator and politician, author of the concept of national and civil education, reformative ideas which influenced the overall level of development of the educational thoughts of the early twentieth century.

Mirosław ŁAPOT

Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879*

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest określenie etapów rozwoju nowoczesnej oświaty żydowskiej we Lwowie. Autor starał się ukazać ewolucję świeckiej oświaty przeznaczonej dla Żydów od chwili wcielenia Galicji do monarchii Habsburgów do roku 1879.

Cezura początkowa badań nie budzi wątpliwości, dodatkowych wyjaśnień wymaga jednak cezura końcowa – rok 1879. Nie wiąże się ona z żadnym przełomowym wydarzeniem w historii szkolnictwa galicyjskiego, jednak dla świeckiej oświaty żydowskiej we Lwowie rok ten miał znaczenie szczególne. W latach 70. XIX w. powołana w 1867 r. Rada Szkolna Krajowa podjęła próbę podporządkowania szkół żydowskich ogólnie obowiązującym przepisom prawa oświatowego. Reformy szkoły ludowej zmierzały do udostępnienia oświaty publicznej wszystkim grupom społecznym, w tym Żydom. Dążenia te ujawniły złożone potrzeby szkolnictwa żydowskiego, wymagające elastyczności władz oświatowych w poszukiwaniu rozwiązań optymalnych. Z myślą o uwarunkowaniach edukacji dziecka żydowskiego w roku 1879 utworzono we Lwowie szkołę ludową im. Tadeusza Czackiego, pierwszą placówkę publiczną, utrzymywaną przez władze państwowe, przeznaczoną wyłącznie dla dzieci żydowskich. Jej założenie wyznacza zatem nowy etap w dziejach szkolnictwa żydowskiego we Lwowie.

* Opracowanie artykułu zostało sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (DEC-2011/01/D/HS6/03173).

1. Początki świeckiego szkolnictwa żydowskiego we Lwowie

Pierwsze próby zaprowadzenia świeckiej oświaty dla Żydów galicyjskich, w tym lwowskich, przypadają na przełom XVIII i XIX w. Działania w tym zakresie podjął przybyły do Lwowa w roku 1788 Herz Homberg. Był on wychowankiem Mojżesza Mendelssohna, twórcy oświecenia żydowskiego, zwanego haskalą. W 1781 r. Homberg założył świecką szkołę dla Żydów w Trieście, następnie cesarz Józefa II wysłał go do Lwowa jako inspektora szkół publicznych dla Żydów w Galicji. Realia galicyjskie były odmienne niż w Trieście. Ze względu na sam tylko strój (nosił perukę i krótkie spodnie – *culotte*, obce zwyczajowi żydowskiemu) Homberg z trudem wynajmował mieszkanie u współwyznawców. Głównym jednak powodem niechęci wobec niego była gorliwość w wypełnianiu rozporządzeń cesarskich w zakresie modernizacji życia starożytnych, przejawiająca się m.in. w organizowaniu przymusowej oświaty świeckiej. Ponadto Homberg z pogardą odnosił się do galicyjskich współwyznawców. Jak pisze W.O. MacCagg: „Zachowywał się tak, jak gdyby przybył do Galicji w misji specjalnej, a realizując swoje edukacyjne zadania, nie wahał się przed współpracą z policją”¹.

Pod jego kierownictwem w ciągu kilkunastu lat w całej Galicji założono 107 męskich i kilka żeńskich szkół ludowych dla Żydów z językiem wykładowym niemieckim. Nauczało w nich około 150 nauczycieli, a naukę pobierało blisko 4000 uczniów².

Wprowadzono też prawo, że Żyd mógł się ożenić pod warunkiem uczęszczania do szkoły hombergowskiej. Zniesiono je co prawda w roku 1806, ale pozostawiono w mocy prawa egzamin z religii na podstawie książki Homberga *Bnei Zion*, uprawniający do wstąpienia w związek małżeński³.

Do roku 1789 szkoły żydowskie w Galicji (*deutsch-jüdisches Schulwesen*) wraz ze szkołami chrześcijańskimi podlegały pod wspólny nadzór (*Normalschulen Oberaufsicht*). 31 grudnia 1789 r. przekazujący Hombergowi nadzór nad nimi ksiądz J. Hofmann sporządził wykaz szkół i nauczycieli. We Lwowie były wówczas trzy szkoły żydowskie. Pierwsza z nich to szkoła główna (*Hauptschule*) ze 182 uczniami i 28 *Religions-assiten* (prawdopodobnie chodzi o kandydatów na nauczycieli), w której w klasie I uczył M. Neugröschel (płaca 200 florenów rocznie), w klasie II – Aron Friedenthal (200 florenów⁴), a w klasie III –

¹ W.O. MacCagg, *Dzieje Żydów w monarchii habsburskiej w latach 1670–1918*, przekł. A. Szymański, Warszawa 2010, s. 153.

² A. Eisenbach, *Emancypacja Żydów na ziemiach polskich 1785–1870 na tle europejskim*, Warszawa 1988, s. 264.

³ M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Lwów [b.r.w.], s. 73–74.

⁴ Zachowało się pismo A. Friedenthala z 9 X 1793 r. adresowane do *Wohllöbl.[iches] kaiserl. königl. Kreisamt in Lemberg* w sprawie zapomogi. Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw

Morgenthau (300 florenów). Drugą placówką niemiecko-żydowską była szkoła trywialna na Krakowskim Przedmieściu; uczęszczało do niej 171 uczniów i 33 wspomnianych asystentów. Nauczycielami byli Jakub Singer (200 florenów) i Meyer Epstein (200 florenów). Trzecia wreszcie placówka dla młodzieży żydowskiej to druga szkoła trywialna na Przedmieściu Halickim, gdzie uczyło się 180 uczniów i 30 asystentów. Nauczał w niej J.Z. Seligmann (200 florenów)⁵.

W korespondencji szkół żydowskich z Kreisamtem z lat 1793 i 1794 r. w sprawie przyjmowania uczniów i remontów szkół pojawiają się nazwiska: już wcześniej wymienionego A. Friedenthala (wówczas dyrektor jednej ze szkół), oraz nowe: Abrahama Grünglschelna, Benjamina Grünbrunna i Joela Turnaua⁶. W roku 1797 we Lwowie było już sześć szkół świeckich dla Żydów – trzy żeńskie i trzy męskie⁷.

Jak już wspomniano, szkoły świeckie Homberga, wpisujące się w politykę przymusowego uobywatelnienia Żydów galicyjskich, ludność starozakonna uznawała za szkodliwe. Homberg pozostał w Galicji do roku 1797. Znienawidzony przez współwyznawców, udał się do Czech. Po jego wyjeździe świeckie szkoły żydowskie przetrwały do roku 1806⁸.

Do pomysłu stworzenia sieci szkół niemieckojęzycznych dla ludności żydowskiej w Galicji powrócono w 1813 r. (Josef Perl utworzył szkołę w Tarnopolu w 1813 r., a Nachum Krochmal w Brodach w 1815⁹). Ich liczba była jednak znikoma, podobnie jak zainteresowanie ludności żydowskiej.

2. Geneza Szkoły Żydowskiej im. Abrahama Kohna we Lwowie

Nowy rozdział w dziejach świeckiej oświaty żydowskiej we Lwowie przypada na lata czterdzieste XIX stulecia. Impulsem do założenia szkoły dla Żydów lwowskich była korespondencja między władzami kahału a Magistratem i Gubernium, zapoczątkowana 3 marca 1842 r. W piśmie z tą właśnie datą kahał lwowski zwrócił się do magistratu z prośbą o ustanowienie posady nauczyciela religii mojżeszowej w miejscowym gimnazjum z myślą o uczęszczających doń

Ukrainy u Lwowi [dalej: CDIAUL], zespół 701 (Żydowska Gmina Religijna miasta Lwowa 1772–1939), opis 4, sygn. 4, k. 1.

⁵ M. Baranowski, *Materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego. Stan niemiecko-żydowskich szkół we Lwowie do roku 1789*, „Szkoła” 1894, nr 15, s. 191.

⁶ Zob. CDIAUL 701, 4, sygn. 6, k. 8, 9, 11 oraz 701, 4, sygn. 3, passim.

⁷ M. Baranowski, dz. cyt., s. 191. Jakub Schall pisze, że w roku 1897, gdy Homberg opuścił Galicję, we Lwowie funkcjonowało nie sześć, lecz cztery szkoły żydowskie. Zob. J. Schall, *Historia Żydów w Polsce, na Litwie i Rusi*, Lwów 1934, s. 202–204. M. Bałaban, *Herc Homberg i szkoły józefińskie dla Żydów w Galicji*, Lwów 1906; tenże, *Z historii Żydów w Polsce*, Warszawa 1920, s. 201.

⁸ J. Schall, dz. cyt., s. 202–204.

⁹ Zob. K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji 1813–1914*, Częstochowa 2000.

uczniach żydowskich. 15 kwietnia 1842 r. magistrat prośbę zaopiniował pozytywnie, lecz Gubernium przypomniało postulat Józefa Perla i Herza Homberga z 1835 r. o tym, że w mieście należałoby utworzyć szkołę ludową dla ludności żydowskiej. Dodatkowym elementem sprzyjającym realizacji sugestii Perla i Homberga było mianowanie nowych władz kahałnych we Lwowie, które zdominowali maskile.

W 1842 r. postępowi Żydzi lwowscy przy powołanym wówczas zakładzie sierot¹⁰ założyli szkołę świecką. Uczęszczało do niej 60 chłopców i 188 dziewcząt. Na jej utrzymanie przeznaczono fundusz dawnej talmud-tory, szkoły tradycyjnej. Z inicjatywą założenia nowej placówki wyszedł S.W. Schlieser. Pierwszym kierownikiem szkoły przy sierocińcu był Markus Schlesinger, nauczycielem – Marek Katz, opiekunem zaś sierot – Chaim Isak Tabak¹¹.

Po pewnym czasie ową placówkę postanowiono przekształcić w nowoczesną szkołę na wzór szkoły Perla w Tarnopolu. Usiłowania S.W. Schliesera wsparli postępowi członkowie gminy (Adam Barasz, Emanuel Blumenfeld, Oswald Menkes, Leon Kolischer, Markus Dubs, Izaak Aron Rosenstein) i już przekształconą szkołę powierzyli kierownictwu specjalnie w tym celu sprowadzonego z Austrii (Vorarlbeg) rabina Abrahama Kohna¹².

Gmina żydowska szkołę powołała zgodnie z postanowieniem cesarza z 16 kwietnia 1843 r. i dekretem Nadwornej Komisji Naukowej (Studienhofcommission) w Wiedniu z 4 maja 1843 r.¹³. Organizację placówki oparto na ustawie oświatowej z 1805 r. Szkoła była placówką trzyklasową z klasą przygotowawczą i językiem niemieckim jako wykładowym. Była ona mieszana, czyli dla chłopców i dziewcząt z osobnymi oddziałami dla obu płci. Nosila nazwę Niemiecko-Żydowska Publiczna Szkoła Główna we Lwowie (Lemberger deutsch-israelitische öffentliche Hauptschule).

Jej powołanie było wynikiem ówczesnych stosunków politycznych i społecznych zmierzających do pobudzenia umysłowego i oświecenia zacofanych mas żydowskich. Elementem przyciągającym młodzież żydowską, w dużej mierze ortodoksyjną, była stała nauka religii mojżeszowej i języka hebrajskiego. Owe przedmioty stanowiły rdzeń bytu szkoły, integralną część organizowania w niej procesu nauczania i wychowania. Miały one odciągać dzieci żydowskie od tradycyjnych chederów¹⁴.

Jak już wspomniano, pierwszym dyrektorem szkoły był Abraham Kohn. Urodził się w Załużanach w obwodzie Jungbunzlau w Czechach. Starając się o rabinat w Ellbogen i Saatz, zdał liczne egzaminy (co ciekawe, świadectwo

¹⁰ Zob.: M. Łapot, *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie (1772–1939)*, Gliwice 2011.

¹¹ CDIAUL 179 (zespół Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego), opis 2, sygn. 1919, k. 110.

¹² Tamże, k. 111.

¹³ Tamże 701, opis 3, sygn. 559, k. 1.

¹⁴ CDIAUL 178 (zespół: Rada Szkolna Krajowa), opis 2, sygn. 4161, k. 70.

uprawniające do nauczania religii wystawił mu 27 października 1830 r. sam Herz Homberg, ówczesny inspektor szkół żydowskich w Czechach). W latach 1833–1844 Kohn wykonywał obowiązki rabina w Hohenems w Vorarlbergu. Był Żydem oświeconym. We Lwowie stał się z ortodoksją i niechęcią mas. Pierwsze kazanie w 1844 r. wygłosił po niemiecku, co współwyznawcy przyjęli z gwałtowną dezaprobatą. Ortodoksi widzieli w nim bezbożnika; przekupywali go, by opuścił Lwów, wreszcie otruli w 1848 r.¹⁵ Imię Abrahama Kohna szkole nadano w 1905 r.¹⁶

A. Kohn we Lwowie napisał podręcznik do nauki religii mojżeszowej. Ogłosił też w 1844 r. konkurs na posady nauczycieli. Dzięki niemu do Lwowa ściągnęło wielu inteligentów żydowskich. Za kierownictwa A. Kohna nauczycielami w powołanej szkole byli: dr prawa Bernard Sternberg¹⁷ (nauczyciel w klasie 3), Karol Lodner (w klasie 2), Michał Wolf¹⁸ (w klasie 1), Igołnitzer (nauczyciel języka hebrajskiego), Psachje Grünes (hebrajski), Bernard Fränkel (polski), Leon Volländer-Riesenberg, Gedalie Schapira (kaligrafia), Jakub Zaubeles (pomocnik), Franciszka Wolf i Fanny Chamaides (roboty ręczne) i Ozjasz Abrams (śpiew). Nauczyciel klasy trzeciej otrzymywał 500 zł rocznie, drugiej klasy 450 zł, klasy pierwszej – 400, nauczyciel języka polskiego – 200, hebrajskiego – 300, robót ręcznych – 150. Pomocnicy nauczycieli zarabiali po 150 zł.

Po śmierci A. Kohna w 1848 r. kierownikiem szkoły został Bernard Sternberg, a uczęszczało do niej już ponad 700 dzieci. Religii uczył dr Moritz Löwenthal. Nauczycielem w klasie drugiej był K. Lodner, w pierwszej zaś uczyli: M. Wolf, Salomon Schlesinger, a w klasie przygotowawczej L. Volländer-Riesberg. Interesujące, iż od początków szkoły nauczano w niej języka polskiego (w klasach elementarnej i I – po 3 godziny tygodniowo, a w klasach II i III – 2 godziny

¹⁵ 6 września 1848 r. otruto całą rodzinę Kohna. Zob. G. Kohn, *Abraham Kohn im Lichte der Geschichtsforschung*, Zamarsytnow bei Lemberg 1898 oraz tenże, *Panteon miasta Lwowa i żywot prawego męża*, Lwów 1906; M. Bałaban, *Dzieje Żydów w Galicji i w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1772–1868*, Lwów brw., s. 131–134.

¹⁶ CDIAUL 701, 3, sygn. 1891, k. 1.

¹⁷ B. Sternberg, wieloletni dyrektor szkoły, następnie inspektor szkolny. Zatrudniony jako nauczyciel od 1845 r., założyciel dwóch szkół trywialnych w 1855 r., zarządzał nimi bez dodatkowego wynagrodzenia do roku 1874, gdy utworzono z nich II Szkołę Główną Izraelicką. W 1885 obchodził uroczysty jubileusz 40-lecia pracy. Mając tytuł doktora praw, mógł uprawiać intratny zawód adwokata, swe życie poświęcił jednak szkolnictwu żydowskiemu. Jak zapisano w dokumencie przedstawiającym historię szkoły: „wykładami licznymi, słowem i czynem, zwalczał p. dr Sternberg przesąd u swoich współwyznawców, że nauka i postęp wykluczają pobożność i religijność, a dzięki tym staraniom poczęła wkrótce tłumnie i licznie garnąć się do szkoły młodzież izraelicka, wysyłana przez tych samych rodziców, którzy kilka lat przedtem zwalczali szkołę jako antyżydowską”. CDIAUL 701, 2, sygn. 3437, k. 82–90; 178, 2, sygn. 2928, k. 41. Zmarł 15 lipca 1892. Zob. *Kronika*, „Przyszłość” 1893, nr 20, s. 224.

¹⁸ CDIAUL 701, 2, sygn. 308, k. 47. Wolf był nauczycielem w owej szkole od 1845 r., uczył w niej przynajmniej do 1878 r. W owym roku nauczał już w II Szkole Głównej Izraelickiej we Lwowie.

tygodniowo¹⁹). Przedmiot ten od 1844 r. wykładał B. Fränkel²⁰. Języka hebrajskiego uczyli L. Psachje-Grünes i Salomon Patzik, nauczycielami pomocniczymi byli: Jakub Taubeles, Hirsz Glasgall, pisanie uczył Gedalie Schapira, Ozjasz Abras, nauczycielkami robót ręcznych (industries) były Franciszka Wolf i Fani Chamaides²¹, pracował także kandydat na nauczyciela Abraham Sobel i dozorca (schuldiener) Chaim Tabak²².

Wysokość zarobków nauczycielskich prezentują dane zawarte w poniższej tabeli.

Tabela 1. Wynagrodzenie nauczycieli szkoły izraelskiej we Lwowie w latach 1849–1855 we florenach (obejmują pensję stałą oraz dodatki nauczycielskie)

Lp.	Imię i nazwisko	1849 r. (II pół- roczne)	1849/50	1850/51	1851/52	1852/53	1853/54	1854/55
1.	dr Bernard Sternberg	333	750	750	750	750	750	750
2.	dr Moritz Löwenthal	208,20	500	500	457,80			
3.	Carl Lodner	207,80	450	450	450	515	510	510
4.	Michael Wolf	228,70	466,40	400	400	400	400	400
5.	Salomon Schlesinger	125	383,20	400	410	400	400	333,20
6.	Bernard Fränkel	83,20	200	300	300	300	300	300
7.	Psachie Grünes	145,50	300	320	300	300	300	300
8.	Salomon Paczik recte Rosenzweig	162,30	—	300	300	300	300	300
9.	Leo Volländer- Riesberg	62,30	325	300	300	300	300	300
10.	Jacob Taubeles	62,30	150	175	150	175	150	130
11.	Gedalie Schapira	62,30	150	102,30				
12.	Oσίας Abras	141,40	400	400	400	400	400	400
13.	Franciska Wolf	62,30	150	150	150	150	150	150
14.	Fani Chamaides	41,40	141,40	150	150	150	150	150
15.	Michał Bałaban (con- troller)	66,40	100	104	—	—	—	—
16.	Chaim Tabak	62,30	150	150	160	150	—	—

¹⁹ M. Bałaban, *Historia projektu szkoły rabinów i nauki religii mojż.[eszowej] na ziemiach polskich*, Lwów 1907, s. 25.

²⁰ Był nauczycielem języka polskiego aż do śmierci w roku 1870. Początkowo zarabiał 200 zł reńskich, od 1850 r. – 300, od 1866 – 420. CDIAUL 701, 2, sygn. 549, k. 7.

²¹ Nauczała prac ręcznych (dane z 1873/74 r.). CDIAUL 701, 2, sygn. 375, k. 61.

²² *Provinziall Handbuch der Königreiche Galizien und Lodomerien, Lemberg 1851*, s. 642; *Provinziall Handbuch der Königreiche Galizien und Lodomerien, Lemberg 1855*, s. 642.

Tabela 1. Wynagrodzenie nauczycieli szkoły izraelskiej... (cd.)

Lp.	Imię i nazwisko	1849 r. (II pół- rocze)	1849/50	1850/51	1851/52	1852/53	1853/54	1854/55
17.	Moses Meth (controller)	50	100	250	200	150	150	150
18.	Hirsch Glassgall	—	(zatrud. w maju 1850) 75	150	170	175	150	150
19.	Leon Sekler	—	—	62,30	150	180	150	308,20
20.	Hirsch Meisels	—	—	—	72	72	72	66

Źródło: CDIAUL 701, 2, 412, k. 13–15, 20–24, 28–32, 36–39, 44–47, 91–95, 102–104.

Szkoła utrzymywała się z podatku od uboju rytualnego. Koszty jej utrzymania obrazują dane zamieszczone w poniższej tabeli.

Tabela 2. Budżet szkoły izraelskiej w latach 1844–1855 (we florenach)

Lp.	Okres	Przychody	Wydatki
1.	1 VIII 1844–X 1845	6821,35	4431,20
2.	1 IX 1845–X 1846	5841,15	5974,53
3.	1 IX 1846–X 1847	5788,55	6260,02
4.	1 IX 1847–X 1848	5318,41	5991,41
5.	1 IX 1848–X 1849	4923,03	5309,43
6.	1 IX 1849–X 1850	7470,32	7124,48
7.	1 IX 1850–X 1851	6738,58	6998,30
8.	1 IX 1851–X 1852	6421,48	6723,42
9.	1 IX 1852–X 1853	6260,38	6291,21
10.	1 IX 1853–X 1854	6836,59	6252,48
11.	1 IX 1854–X 1855	7970,17	8663,54

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 412, k. 63, 95, 107.

A zatem celem pierwszej świeckiej szkoły żydowskiej we Lwowie, prowadzonej przez gminę wyznaniową, było oświecenie młodego pokolenia i uczynienie zeń obywateli nie stroniących od życia publicznego, lecz jednocześnie zachowujących tożsamość narodową i religijną. Miała ona odciągnąć dzieci od chederu, będącego synonimem zacofania w kręgach oświeconych Żydów oraz otoczenia chrześcijańskiego. W tym celu zatrudniano w niej nauczycieli Żydów, uczono religii możeszowej i języka hebrajskiego, obchodzono święta i respektowano obyczajowość żydowską. Początkowo szkoła co prawda napotykała na opór środowiska ortodoksyjnego, jednak nie był on już tak zdecydowany jak za

czasów Homberga. Istotne, w porównaniu ze szkołami hombergowskim, że uczęszczanie do niej nie było przymusowe. Upływ niemal 40 lat od wyjazdu Homberga wzmocnił szeregi maskilów lwowskich, ponadto w świadomości mas stopniowo dojrzywała potrzeba wykształcenia świeckiego.

3. Rozwój świeckiego szkolnictwa żydowskiego we Lwowie w latach 1855–1879

Mimo skromnych i trudnych początków zainteresowanie wykształceniem świeckim wśród Żydów lwowskich stale rosło. W latach 50. jedyna świecka szkoła żydowska w stolicy Galicji nie była w stanie pomieścić wszystkich chętnych. Dlatego też aktem fundacyjnym z 26 sierpnia 1855 r. powołano dwie kolejne, organizacyjnie jednak o stopień niższe niż utworzona w 1843, zwana od-tąd główną – trzyklasowe szkoły trywialne dla Żydów. Otwarto je w 1856 r. – pierwszą, tzw. miejską, przy ulicy Za Zbrojownią 3 (Städtische deutsch-israelitische Trivialschule,), a drugą, tzw. pozamiejską, na Zamarstynowie przy ul. Słonecznej 8 (Vorstädtische deutsch-israelitische Trivialschule).

O pomyślność szkół ludowych prowadzonych przez gminę dbali dr Simon Leo Schwabacher oraz rabin postępowy dr Moritz Löwenthal, natrafili jednak na opór w nauczaniu religii mojżeszowej ze strony rabina zachowawczego Nathanson²³. Inspektorem szkolnym z ramienia gminy żydowskiej był Adam Barach Rappaport (zmarły w 1867 r.)²⁴.

W roku 1856 w szkole głównej uczyło się 320 chłopców i 341 dziewcząt, w miejskiej – 66 chłopców i 124 dziewczęta, a w przedmiejskiej – 100 i 124 uczniów i uczennic. W sumie do szkół publicznych przeznaczonych dla dzieci żydowskich uczęszczało wówczas ponad 1000 uczniów (486 chłopców i 579 dziewcząt)²⁵.

W szkole głównej nauczali: dyr. B. Sternberg, Jakub Sperling, Karol Lodner²⁶, Michał Wolf, Leon Riesberg-Volländer, Leo Rosenberg, Majer Munk, Filip Olpiński, Marcin Sternal²⁷, L. Psachje-Grünes, Salomon Rosenzweig, Oswald Weis, Józef Barasch²⁸, Franciszka Wolf, Fani Chamaides. Kadre peda-

²³ CDIAUL 701, 2, sygn. 318, k. 37–38.

²⁴ Tamże, k. 43.

²⁵ Tamże, sygn. 683, k. 48.

²⁶ W dokumentach archiwalnych zachowała się informacja, że w roku 1866 K. Lodner kierował II Allgemeine Privat Lehr- und Erziehungsanstalten für Israeliten. CDIAUL 701, 2, sygn. 354, k. 66.

²⁷ W latach 80. uczył w I Szkole Głównej Izraelickiej. Wytoczono mu proces karny „o zbrodnię obrazy Majestatu”, który to czyn miał popełnić w jednym z lwowskich szynków. Zawieszono go w czynnościach nauczycielskich jeszcze przed zapadnięciem wyroku, ponieważ „za niegodne służby nauczycielskiej” uznano waleśanie się nocą po mieście w stanie nietrzeźwym. CDIAUL 178, 2, sygn. 2079, k. 64.

²⁸ J. Barasch uczył w szkole głównej religii, języka niemieckiego i tłumaczenia modlitw hebrajskich. CDIAUL 701, 2, sygn. 294, k. 51.

gogeniczną szkoły trywialnej miejskiej stanowili wówczas: kierownik Leib Moses Urech²⁹, Jakub Taubeles, Stanisław Kruszewski³⁰, Nathan Rifczes³¹, Herman Rosenthal, Fani Chamaides, a na Zamarstynowie: Hirsza Glasgall, Leo Izaak Halpern, Schapse Schnepf, Herman Rosenthal, Rebeka Philipp. A zatem do znanych nauczycieli z wcześniejszej szkoły głównej dołączyli młodzi pedagodzy.

Tabela 3. Pensje nauczycieli szkoły głównej (1872–74) we florenach

Imię i nazwisko	1866	1872	1873 (I VIII–31 XII)	1874
Henryk Sternberg	1050	1280	1280	1430
Jacob Sperling (religia)	600	652,50	652,50	762
Carl Lodner	700	745	745	800
Michale Wolf	630	675	675	800
Leo Volländer-Riesberg	600	645	107,50 (za 2 miesiące)	—
Grünes	500	542	542	650
Rosenzweig	500	542	542	650
Oswald Weiss	—	420	420	—
F. Wolf	250	262	262	300
Chamaides	220	230,50	230,50	292,50
Rosenthal	600	645	—	—
Majer Munk	420	462	—	—
Barasch	312	420	—	—
Józef Ahl	600	400	—	600
Moritz Weiss	—	240	—	—
Chaim Tabak	—	—	157,50	180
Sigmund Bierer	—	210	245	245

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn.522, k. 29; sygn. 548, k. 32, 107, 113.

Wynagrodzenie nauczycieli żydowskich nie odbiegało znacząco od poborów nauczycielskich obowiązujących w szkole ludowej w owym okresie. Wiadomo, iż w roku 1865, jak pisze Antoni Smołański, płaca wahała się w granicach 300–600 złp, ponadto otrzymywano dodatek mieszkaniowy w wysokości od 60 do

²⁹ Nauczał: religii, języków hebrajskiego i niemieckiego, rachunków i pisanie (dane z 1873/74 r.). CDIAUL 701, 2, sygn. 375, k. 61.

³⁰ Nauczał języka polskiego i rachunków (dane z 1869 i 1873/74 r.). CDIAUL 701, 2, sygn. 549, k. 20; 701, 2, sygn. 375, k. 61. W szkole lwowskiej pracował do 1879 r., następnie został kierownikiem szkoły ludowej w Przemyślanach CDIAUL 178, 2, sygn. 2079, k. 131.

³¹ Nauczał religii, a dokładnie modlitw oraz pisanie hebrajskiego (dane z 1873/74 r.). CDIAUL 701, 2, sygn. 375, k. 61.

100 zł. Dyrektor zarabiał od 450 do 800 zł, a dodatek mieszkaniowy wahał się w granicach 100–200 zł. Średnie pobory w sumie 34 nauczycieli lwowskich (łącznie z dyrektorami i katechetami) wynosiły 538 zł³².

Tabela 4. Pensje nauczycieli szkoły trywialnej przedmiejskiej oraz miejskiej (1866–1874) we florenach

Imię i nazwisko nauczyciela	1866	1872	1873	1874
Szkoła trywialna przedmiejska				
Hirsch Glassgall	500	545	545	650
Isak L. Halpern	400	436	436	580
Schapse Schnepf	300	375	375	550
Rebeka Phillip	150	157,50	157,50	192
Moses Roman	—	63	87	120
Herman Rosenthal	300	—	—	—
Szkoła trywialna miejska				
Moses Urech	460	505	505	600
Jacob Taubeles	420	456	456	450
Nathan Rificzes	300	375	375	550
Fani Chamaides	150	157,50	157,50	157,50
Salomon Blumenfeld	—	375	120	120
Herman Rosenthal	300	—	—	—

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 522, k. 29; sygn. 548, k. 32, 107, 113.

Szkoły były utrzymywane z Funduszu Szkolnego Izraelickiego. Środki finansowe pochodziły z podatku od uboju rytualnego. Jego dochody nie były jednak stabilne. Szkoły korzystały także ze stałej subwencji Funduszu Wschodnio-Galicyskiego Szkół Normalnych Izraelickich. Był on zasilany z kasy państwa łączącej na rozwój oświaty publicznej wśród ludności żydowskiej. W latach 1875–1881 gmina żydowska we Lwowie na prowadzenie szkół pobierała z niego subwencję w wysokości 2400 zł na rok³³.

Tabela 6. Budżet szkół wyznaniowych żydowskich we Lwowie w latach 1855/56–1874 we florenach

Rok	I Szkoła Główna	Dwie szkoły trywialne	Razem
1855/56	7564,60	1894,41	9459,10
1856/57	7352,66	3322,57	10675,23
1857/58	7790,20	3690,19	11 480,39
1858/59	7445,64	3170,34	10 615,98
1859/60	8232,90	5415,10	13 648

³² A. Smołański, *Uposażenie nauczycieli w Polsce. Zarys historyczny do 1939 r.*, Opole 1990, s. 55.

³³ CDIAUL 701, 2, sygn. 611, k. 10 i passim.

Tabela 6. Budżet szkół wyznaniowych żydowskich... (cd.)

Rok	I Szkoła Główna	Dwie szkoły trywialne	Razem
1860/61	9130,59	6578,70	15 708,66
1861/62	10635,70	4799,14	15 434,84
1862/63	9269,33	4393,92	13 663,25
1863/64	10114,87	4849,75	14 964,62
1864/65	11833,87	6016,68	17 850,55
1866	11220,39	5768,30	16 988,69
1867	10255,57	5035,17	15 290,74
1868	9626,73	4700,61	14 327,34
1869	11054,35	4476,29	15 527, 64
1870	12282,92	5972,53	18 255,45
1871	12644,51	6983,43	19 627,94
1872	10701,50	7970,26	18 671,76
1873	10613,53	7177,97	17 791,50
1874	8304,25	—	—

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 675, k. 107.

4. Świeckie szkoły żydowskie we Lwowie u progu autonomii galicyjskiej

W roku 1867 w Galicji nastąpiła nowa władza oświatowa w postaci Rady Szkolnej Krajowej (RSK). Szkołę wyznaniową gminy żydowskiej postawiło to w nowej sytuacji. Nauczyciele pozostawali na etacie gminy żydowskiej we Lwowie, ich zatrudnienie wymagało jednak zatwierdzenia przez RSK. Szczególną uwagę przywiązywano do języka polskiego, choć nie był on jeszcze wówczas językiem wykładowym. Informacje o konkursach na posady nauczyciela owego przedmiotu ukazywały się w prasie lokalnej³⁴.

Do 1871 r. szkoły: główną – męską i żeńską, trywialne miejską i przedmiejską, prowadził B. Sternberg. Znajdowały się one w różnych miejscach, nadzór jednej osoby był zatem niemożliwy. Poważnym problemem było także przepełnienie klas. Przykładowo w szkole głównej męskiej w pierwszej klasie uczyło się 125 chłopców, a w żeńskiej aż 160 dziewcząt, 117 dziewcząt było w klasie

³⁴ Przykładowo 12 września 1870 r. ogłoszenie o wolnej posadzie nauczyciela prowizorycznego języka polskiego z pensją roczną 400 złr. w Szkole Głównej Izraelickiej lub jednej z trywialnych z pensją 300 złr. ukazało się na łamach „Gazety Lwowskiej”. „Gazeta Lwowska” 1870, nr 207, s. 1263. Zarobki były bardzo niskie. Nauczyciel zatrudniony w 1868 r., Antoni Latinik, zrezygnował z posady w 1870, wyjaśniając, że pensja 400 złr. rocznie jest za mała, aby utrzymać się we Lwowie. CDIAUL 701, 2, sygn. 549, k. 29, 66.

drugiej, 102 chłopców w klasie trzeciej, natomiast w klasach pierwszych w szkole miejskiej – 93, a w przedmiejskiej – 134 dzieci. W tak przepełnionych klasach nie mogło być mowy ani o utrzymaniu porządku, ani tym bardziej o efektywnym nauczaniu. W wymienionych klasach utworzono oddziały równoległe³⁵.

Kolejne zatem natężenie potrzeb oświatowych ludności żydowskiej nastąpiło w dobie autonomii galicyjskiej. Wychodząc im naprzeciw, decyzją RSK z 20 listopada 1871 r., szkoły trywialne miejska i przedmiejska oraz główna, zarówno męska, jak i żeńska, zostały podniesione do statusu szkół 5-klasowych³⁶.

Wraz z powołaniem RSK w Galicji drażliwą kwestią w szkole żydowskiej stał się język wykładowy. W tej sprawie z inicjatywy reprezentującego Namiestnictwo hrabiego Agenora Gołuchowskiego 15 maja 1872 r. zwołano konferencję władz szkolnych i żydowskich. Zdaniem radcy szkolnego Henryka Schmitta oraz inspektora szkolnego Olszewskiego, obecność w szkołach żydowskich języka niemieckiego jako wykładowego była nieuzasadniona, ponieważ 22 czerwca 1867 r. władze gminy żydowskiej zobowiązały się do nauczania w języku polskim³⁷ (oprócz niemieckiego i wykładu religii w języku zależnie od woli rodziców). Ponadto H. Schmitt podkreślił, iż gminie żydowskiej nie przysługiwało prawo wyboru języka wykładowego, ponieważ pobierała subwencje z funduszy publicznych. W takim zaś przypadku ustawa szkolna stanowiła, że o wyborze języka wykładowego decydowały wspólnie organ utrzymujący placówkę szkolną oraz RSK³⁸.

Punkt widzenia władz żydowskiej gminy wyznaniowej przedstawił ówczesny inspektor szkół ludowych izraelskich we Lwowie dr Juliusz Kolischer. Podstawowym problemem dydaktycznym, wobec którego stanęło szkolnictwo żydowskie w dobie autonomicznej, była nieznanomość języka wykładowego, czyli polskiego, wśród uczniów (a także wśród nauczycieli). Język niemiecki był przystępniejszy, ponieważ używany w mowie potocznej przez starozakonnych

³⁵ CDIAUL 701, 2, sygn. 318, k. 81, 85. Już wcześniej wprowadzono praktykę podziału klasy na oddziały równoległe. Na przykład w 1869 r. do pierwszej klasy szkoły głównej dla dziewcząt zapisało się aż 168 uczennic. Dyrektor szkoły, dr Sternberg, samodzielnie zalecił podział klasy, o czym poinformował gminę wyznaniową w piśmie z 6 października 1869 r. CDIAUL 701, 2, sygn. 294, k. 51

³⁶ CDIAUL 701, 2, sygn. 334, k. 25.

³⁷ W ślad za tym zobowiązaniem w dodatku urzędowym na łamach „Gazety Lwowskiej” ukazało się następujące ogłoszenie: „Konkurs. Przy izraelskich szkołach ludowych we Lwowie są do obsadzenia trzy posady nauczycielskie dla przedmiotów w języku polskim wykladać się mających, jedna z płacą 400 złr. w. a. dwie z płacą po 300 złr. w. a. rocznie. [...] przy obsadzeniu rzeczonych posad wyznaczenie religijne ubiegającego się żadnej nie będzie stanowić różnicy”. Kandydaci mieli złożyć wymagane dokumenty w siedzibie żydowskiej gminy wyznaniowej. „Gazeta Lwowska” 1868, nr 210, s. 1262. Jednym z nauczycieli przyjętych w charakterze suplenta był Hipolit Pietraszkiewicz, nauczyciel j. polskiego i rachunków (opłacany z funduszu szkół izraelskich lwowskich, czyli z podatku od uboju koszernego). CDIAUL 701, 2, sygn. 394, k. 52.

³⁸ CDIAUL 701, 2, sygn. 318, k. 103.

jidysz był do niego podobny. Jak wyjaśnił J. Kolischer: „[...] jest rzeczą naturalną, iż umysł dziecka może się tylko korzystnie rozwijać i przyjmować przedmioty w szkole wykładane, jeżeli nauczyciel przemawia do niego językiem dlań zrozumiałym, a tym jest jedynie język macierzyński lub przynajmniej język do tegoż bardzo przybliżony, jak to ma właśnie miejsce z językiem niemieckim [...]”³⁹.

J. Kolischer odniósł się także do okoliczności, w których gmina żydowska w 1867 r. opowiedziała się za polskim językiem wykładowym. Otóż decyzję tę podjął jedyny w ówczesnych władzach żydowskich biegły znający język polski dr Landesberger. Pozostali członkowie gminy decyzję tę, choć niechętnie, poparli w przekonaniu, iż w przyszłości przyniesie ona pozytywne skutki szkole i społeczności żydowskiej we Lwowie. Praktyka szkolna jednak wykazała, iż wykład w języku polskim w szkołach ludowych przeznaczonych dla dzieci żydowskich obniża poziom nauczania. Kolischer zwrócił również uwagę, że gmina żydowska nie miała prawnego obowiązku utrzymywania szkół wyznaniowych. Gdyby władza szkolna pozbawiła je subwencji, musiałyby zostać zamknięte. Wówczas ponad 1000 dzieci pozbawiono by możliwości kontynuowania nauki. RSK zapewne byłaby zmuszona uruchomić nowe placówki, które i tak jednak nie zyskałyby aprobaty ludności żydowskiej, z trudem akceptującej istnienie szkół świeckich utrzymywanych przez własną gminę wyznaniową⁴⁰.

Głos w dyskusji zabrał także rabin Bernard Löwenstein. Nieznajomość języka wykładowego wśród dzieci tłumaczył on faktem, iż w dużej mierze pochodziły one z warstw ubogich, które na co dzień nie utrzymywały kontaktu z otoczeniem chrześcijańskim. Jedynie młodzież z bogatszych domów miała możliwość poznania polszczyzny, stykając się z nim w domu rodzinnym, m.in. dzięki służącym. Co do subwencji otrzymywanej ze środków publicznych rabin wyjaśnił, iż pochodziła ona z funduszków żydowskich, pobieranych od galicyjskich Żydów na rzecz utrzymania szkół ludowych swojego wyznania. Korzystanie z niej zatem, co prawda subwencji państwowej, lecz pochodzącej ze środków pozyskiwanych od starozakonnych, nie powinno pozbawiać gminę żydowską decydowania o języku wykładu⁴¹.

Konsekwencje wprowadzenia języka polskiego jako wykładowego przedstawił także dyrektor szkoły B. Sternberg. Otóż wyniki nauczania wśród dzieci żydowskich w dobie przedautonomicznej były dobre, zmiana na gorsze została odnotowana wraz z wprowadzeniem nowego języka wykładowego. Dzieci żydowskie uczyły się na pamięć niezrozumiałych dla nich zdań i udzielały odpowiedzi mechanicznie. Winni temu byli także nauczyciele, którzy nakaz stosowania języka wykładowego rozumeli w ten sposób, że całą lekcję prowadzili tylko i wyłącznie w języku polskim, bez jakichkolwiek wyjaśnień w niemieckim lub jidysz. W efekcie, jak stwierdził Sternberg, „[...] dzieci zamiast jeszcze niezro-

³⁹ Tamże, k. 104.

⁴⁰ Tamże, k. 104–105.

⁴¹ Tamże, k. 105.

zumiałego słowa [polskiego – M.Ł.], kilka słów niezrozumiałych za nauczycielem jak papugi powtarzały⁴². Postanowiono więc wprowadzić nową metodę nauczania języka wykładowego, tzw. pogładową. W jej myśl język polski miał być stosowany już od pierwszej klasy, jednak każde polskie słowo powinno być przez nauczyciela wyjaśnione w języku niemieckim. Geografii uczyli dwaj nauczyciele: o kraju ojczystym Galicji – po polsku, pozostałe zagadnienia omawiano po niemiecku.

30 września 1874 r. jak co roku władze gminy żydowskiej przekazały RSK sprawozdanie z działalności prowadzonych szkół wyznaniowych we Lwowie. Podkreślono w nim, iż sprawowanie nadzoru nad szkołami trywialnymi jest niemożliwe z powodu przepelnienia klas. Według ustawy szkolnej z 2 maja 1873 r. liczba uczniów w klasie nie mogła przekraczać 80⁴³. Skutkiem były sygnalizowane wcześniej bardzo słabe wyniki nauczania. W piśmie gminy do RSK czytamy: „Złe wskutek powyższych braków następstwa, osobliwie w ostatnich latach, przy coraz wzmagającym się natłoku izraelickich dzieci do szkół ludowych dały się dość dotkliwie uczuć, co przełożenie zboru tutejszego zniewoliło temu jak najprędzej zaradzić – przełożenie w tym celu chwaliło takowe, zamiast powyższych dwóch szkół trywialnych już na bieżący rok szkolny 1874/75 urządzić drugą izraelicką szkołę główną z 4 klasami dla chłopców i 4 oddzielnymi klasami dla dziewcząt⁴⁴”.

Tabela 7. Liczba uczniów II Szkoły Głównej Izraelickiej (1874/75–1879/80)

Rok szkolny	Klasa I	Klasa II	Klasa III	Klasa IV	Klasa V
1874/75	103	59	35	26	—
1875/76	96	66	46	33	—
1876/77	56	73	52	38	—
1877/78	136	67	56	31	—
1878/79	120	52	60	56	25
1879/80	80	102	39	21	—

Źródło: CDIAUL 701, 2, sygn. 522, k. 164.

Utworzona w 1874 r. II Szkoła Główna, z połączonych trywialnych (miejskiej i przedmiejskiej) mieściła się przy ul. Wekslarskiej 47⁴⁵. Jej dyrektorem został K. Lodner. Oprócz niej nadal działała I Szkoła Główna Izraelicka, w której obowiązki kierownika niezmiennie pełnił B. Sternberg. Obie szkoły miały oddziały męskie oraz żeńskie.

⁴² Tamże, k. 105.

⁴³ Tamże, sygn. 624, k. 14.

⁴⁴ Tamże, sygn. 522, k. 127.

⁴⁵ Tamże, sygn. 375, k. 70.

Reformę przeprowadzono bez zgody władz oświatowych. W późniejszym czasie była ona przedmiotem krytyki RSK. Przykładowo 28 lipca 1884 r. magistrat lwowski uzależnił wypłatę subwencji z budżetu szkół izraelickich od przywrócenia stanu z 1855 r., gdy w mieście były dwie szkoły trywialne. W wyniku interwencji u władz wyższych i wyjaśnień ze strony gminy żydowskiej 28 grudnia Namiestnictwo zatwierdziło wypłatę subwencji⁴⁶. Sprawa ta jednak pozostawała niezafatwiona i powracała w latach następnych przy okazji kolejnych przemian szkolnictwa ludowego we Lwowie i Galicji.

A zatem nastanie RSK w Galicji oznaczało nowe wyzwania organizacyjne dla szkolnictwa żydowskiego. Głównym problemem stał się język wykładowy. Język polski dla mas żydowskich był niezrozumiały, dla uczniów był on językiem obcym, brakowało również nauczycieli sprawnie władających polszczyzną (szczególnie wśród nauczycieli religii, odbierających wcześniej wykształcenie w tradycyjnym chederze i jesziwie). W rezultacie nastąpiło widoczne pogorszenie wyników nauczania.

Słaby poziom nauczania potęgowała narastająca liczba uczniów, skutkująca przepełnieniem klas i szkół. Wymuszała ona konieczność powoływania nowych klas (równoległych), a także nowych placówek. Gmina wyznaniowa się jednak przed tą potrzebą wzbraniała, tłumacząc, iż nie ma na to finansów.

Rada Szkolna Krajowa stopniowo godziła się z racjami organizatorów świeckiego szkolnictwa żydowskiego. Rozumiała rosnące potrzeby oświatowe mas żydowskich i ograniczone możliwości ich realizacji przez lwowską gminę wyznaniową. W rezultacie – jak już wspomniano na wstępie – w roku 1879 utworzono w mieście pierwszą publiczną szkołę ludową utrzymywaną przez RSK dla młodzieży żydowskiej; była to szkoła ludowa im. Tadeusza Czackiego. Powołanie jej zapoczątkowało proces stopniowego zmniejszania się liczby uczniów uczęszczających do szkół wyznaniowych gminy żydowskiej. Traciły one na znaczeniu w konfrontacji z publicznymi szkołami miejskimi uwzględniającymi potrzeby religijno-obyczajowe starozakonnych. Było to skutkiem szerokiach zmian zachodzących w samej społeczności żydowskiej, postępującej asymilacji i zeświecczenia. Świeckie szkoły wyznaniowe żydowskie odegrały ważną rolę we wcześniejszym okresie (lata 40–70.), łamiąc stereotyp Żyda-odstępcy, przynależny osobie posyłającej dziecko do szkoły świeckiej, nawet gdy była prowadzona przez gminę żydowską. W latach 80. XIX w. wystąpiły symptomy świadczące o kryzysie owych szkół. Zagadnienie to, jak i dalsze losy szkół żydowskich we Lwowie, będzie przedmiotem kolejnych opracowań.

⁴⁶ Tamże, sygn. 688, k. 18, 42.

Summary

The Development of Secular Jewish Education in Lvov in 1772–1879

For Jews in Lvov cheders and Talmud track were the primary place of education. This article describes the origins Jewish secular education in the town. Author describes the school founded by Hertz Homberg which were sharply adopted by the Jews community. Homberg, a representative of the Jews Enlightenment, the so-called Haskalah he performed as a representative of government official. Emperor Joseph II strove to make Jews a good citizens. They had to accept the German language and culture. Next school, founded in 1843 by Rabbi Abraham Kohn was accepted better than Homberg's school. It has been accepted and developed successfully in in subsequent years. The number of student was so high in 1855 that Jews opened two more schools.

The idea of assimilation with Polish society appered along with introducing Polish language to schools and offices (1869). The next period of evolution of Jewish schools in Lvov ties with public schools the names of Tadeusz Czacki. In this school was teaching the Polish language.

Jadwiga SUCHMIEL

Idea i organizacja galicyjskiej akcji „Dzieci na wieś”*

Organizacja wypoczynku dzieci i młodzieży w okresie letnim na ziemiach polskich miała miejsce w środowisku warszawskim już w r. 1882, czyli 131 lat temu, z inicjatywy dra Stanisława Markiewicza¹, a w dwa lata później również w Galicji. Pierwsza kolonia wakacyjna dla dzieci w Galicji została zorganizowana w r. 1884 z inicjatywy lwowskiego Towarzystwa Pedagogicznego przy współpracy dra Tadeusza Żulińskiego w Rymanowie Zdroju. Brat, prof. Józef Żuliński, lwowski pedagog i przyrodnik, rozszerzył, rozbudował i nadał jej charakter nie tylko profilaktyczny, ale i leczniczy².

W Galicji organizacja różnorodnych form opieki³, w tym letnich kolonii wypoczynkowych⁴, napotykała na poważne trudności. Dostrzegało jej wagę i potrzebę środowisko pedagogiczne; Władysław Probulski w 1913 r. pisał: „Koniieczność rozwinięcia szerszej akcji za tworzeniem kolonii wakacyjnych, czuje się i pojmuje dopiero wtedy, kiedy spostrzeżemy, jakie mnóstwo młodzieży spę-

* Niniejszy tekst został opracowany w oparciu o kwerendę głównie „Gazety Lwowskiej”, zamieszczonej w Jagiellońskiej Bibliotece Cyfrowej, oraz częściowo czasopisma „Muzeum”, zamieszczonego w Wielkopolskiej Bibliotece Cyfrowej.

¹ Stanisław Markiewicz (1839–1911), lekarz, założyciel Towarzystwa Kolonii Letnich.

² Zob. szerzej: E. Dolata, *Józef Żuliński (1841–1908) i jego wkład w organizację kolonii dziecięcych w Galicji*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2001, t. 54, s. 17–30.

³ Zob. szerzej: A. Haratyk, *Placówki opieki nad dziećmi w Galicji doby autonomicznej*, [w:] *Gallicja i jej dziedzictwo, „Historia wychowania, misja i edukacja”*: Prof. Andrzejowi Meissnerowi w 70. rocznicę urodzin i 45-lecie pracy naukowej i nauczycielskiej, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, t. 20; Z. Domżał, *Formy opieki nad dzieckiem w XX-leciu międzywojennym*, „Edukacja Zdrowotna” 2009, Vol. 6, s. 107–1017.

⁴ Zob. szerzej: E. Dolata, *Kolonie wakacyjne dla dzieci polskich w Galicji pod koniec XIX i na początku XX wieku*, „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie, seria Społeczno-Pedagogiczna i Historyczna”, Rzeszów 1997, z. 24, s. 101–116.

dza wakacje w mieście. [...] Młodzież, która w mieście zostaje, pochodzi ze sfery najuboższej i jej przede wszystkim należałoby wyjechać na wieś”⁵. Nie można było jednak letniego wypoczynku zapewnić wszystkim uczniom z powodu braku środków finansowych. Przysłowiowa „galicyjska bieda” stanowiła poważną barierę. Ponadto z powodu trudnych warunków życia wielu nieletnich uczniów zatrudniało się w czasie wakacji, podejmując się różnych, dorywczych, zarobkowych zajęć. Początkowo środowiska pedagogów nie zajmowały się problemem pracy uczniów, stojąc na stanowisku, że zarobkowa praca młodocianych w czasie wakacji pozbawiona jest nadzoru szkoły. Zarząd Polskiego Muzeum Szkolnego zwrócił na nią po raz pierwszy uwagę w 1909 r. „Była ona wówczas nowością i budziła sensację, najbardziej dlatego, że zadawała kłam utartej opinii, że młodzież szkolna wstydzi się pracy fizycznej i stroni od niej”⁶.

Sprawę pracy zarobkowej nieletnich uczniów i młodzieży jako pierwsi poruszyli lekarze. Problem podjął dr Grzegorz Grzybowski w 1913 r. „Słowie Lekarskim”. Odnosząc się do wakacyjnej pracy zarobkowej „ze stanowiska ogólnolekarsko-społecznego”, wykazał „bezcelowość i szkodliwość zajmowania młodzieży, względnie dopuszczania do tego, by młodzież szkolna zajmowała się podczas wakacji fizyczną pracą zarobkową”. Ponadto zwrócił uwagę na fakt, że w grupie pracujących młodocianych aż „99% pracuje w nieodpowiednim środowisku [...] zdana na wyzysk pracodawcy, który widzi w niej nieukwalifikowany, a bardzo podatny do wyzyskania materiał roboczy”. Przeciętny wiek pracującej młodzieży szkolnej określił na 14–18 lat. Stanowczo potępił pracę ucznia-robotnika⁷.

Podobnie negatywnie dr Roman Glassner w „Słowie Lekarskim” z 1913 r. ocenił zatrudnianie nieletnich jako taniej siły roboczej⁸. Dr Władysław Dziewoński również w „Słowie Lekarskim” poddał krytyce pracę młodzieży. Z jego badań wynikało, że praca była za ciężka; młodociani byli zatrudniani przy trzebieniu lasu, budowie kamienicy, ogrodnictwie, cegielni, regulacji Raby, dozorze maszyn, budowie tramwaju, laboratorium huty żelaza, kolei, przy windzie. Z badań wynikało również, że zbyt długo pracują, wyżywienie jest nieodpowiednie i zbyt często ulegają wypadkom⁹. Wkrótce w sprawie pracy uczniów problem podjęła codzienna prasa: „Czas”, „Nowiny”, „Słowo Polskie”, „Naprzód”, „Kurier Warszawski”, „Kurier Lwowski”. Jak zauważył dr Grzegorz Grzybowski, sprawa zatrudniania młodzieży nabrała rozgłosu i „przeszła na łamy dzienników

⁵ W. Probulski, *Obraz wychowania fizycznego w szkołach średnich zaboru austr. w r. szkolnym 1912/13*, „Muzeum” 1914, t. I, z. 5, s. 496.

⁶ „Muzeum” 1914, t. I, z. 5, s. 653.

⁷ G. Grzybowski, *Studenci jako robotnicy*, „Słowo Lekarskie” 1913, nr 21 z 15 listopada, s. 193–194; tenże, *Studenci jako robotnicy*, tamże, 1913, nr 22 z 30 listopada, s. 209–210.

⁸ R. Glassner, *Przegląd dotychczasowych głosów w sprawie studentów-robotników*, „Słowo Lekarskie” 1913 z 15 grudnia, nr 23, s. 220–223.

⁹ W. Dziewoński, *Seminarzyści z Kęt jako robotnicy w ciągu ferii 1913 roku*, „Słowo Lekarskie” 1913, nr 22 z 30 listopada, s. 205–209.

wszelkich odcieni politycznych, widocznie jest bardzo ważną i na czasie, obchodzi jednym słowem całe społeczeństwo”¹⁰. Redakcja „Słowa Lekarskiego” w r. 1913 w tekście zatytułowanym *W sprawie gimnazjalistów-robotników* stwierdziła, że opublikowane artykuły przyniosły pożądany skutek w postaci „żywego zajęcia się sprawą zarobkowej pracy uczniów ze strony władz szkolnych i kół pedagogicznych”¹¹.

Ukazujące się teksty zwróciły uwagę Rady Szkolnej Krajowej na problem i wywołały „wielkie poruszenie w kołach wychowawczych”. Rada Szkolna Krajowa okólnikiem z 20 września 1913 r. poleciła dyrekcjom wszystkich gimnazjów, szkół realnych i seminariów nauczycielskich, aby „sprawę zatrudniania uczniów płatną pracą fizyczną w czasie wakacji uczyniły przedmiotem obrad na osobnej konferencji grona nauczycielskiego i wnioski [...] przedłożyła Radzie”¹². Również posiedzenie Koła Nauczycieli Szkół Wyższych w Krakowie 25 października 1913 w całości było poświęcone temu zagadnieniu. Na posiedzeniu uchwalono, aby całkowicie jednak nie potępiać pracy uczniów, gdyż „prawdopodobnie ze względu na konieczność zarobku wśród ubogich uczniów znajdują się zawsze tacy, którzy będą się chwytać przez ferie pracy fizycznej”. Przyjęto natomiast stanowisko, aby sprawę pracy uregulować i pracujących uczniów otoczyć „higieniczną i wychowawczą” opieką. Ponadto wskazano na potrzebę określenia rodzajów pracy, którą młodociani robotnicy mogą wykonywać, oraz potrzebę wprowadzenia badania lekarskiego, które oceniłoby zdolność do pracy. Wnioskiem ostatecznym było stwierdzenie, że „należałoby jak najbardziej rozwinąć instytucję kolonii wakacyjnych, by jak największą liczbę uczniów uchronić od konieczności pracy zarobkowej w miesiącach przeznaczonych na wypoczynek i nabranie sił”¹³.

Praca uczniów w czasie wakacji, ogólnie niełatwe, galicyjskie dzieciństwo¹⁴, przyczyniły się do podejmowania w różnych środowiskach inicjatyw, mających na celu pomoc dzieciom i młodzieży, które wymagały szczególnego wsparcia i opieki. Inicjatywy te były zgodne z sugestią Wiedeńskiego Ministerstwa Opieki Społecznej, które zaleciło organizowanie „samorzutnej działalności na polu ochrony dzieci i opieki nad młodzieżą”¹⁵. Spontaniczne i raczej okazjonalne akcje organizowane były przez różne stowarzyszenia dobroczynne, charytatywne, jak np. upominki dla biednych dzieci z okazji różnych świąt, czy urządzone tzw. „Dni Dzieci”, podczas których organizowano loterie, festyny, a najczęściej pie-

¹⁰ G. Grzybowski, *Studenci jako robotnicy*, tamże, 1913, nr 22 z 30 listopada, s. 209.

¹¹ „Słowo Lekarskie” 1913, nr 22 z 30 listopada, s. 205.

¹² „Muzeum” 1914, t. I, z. 5, s. 653.

¹³ „Muzeum” 1913, XII; „Słowo Lekarskie” 1913, nr 22 z 30 listopada, s. 205.

¹⁴ Np. zob. E. Dolata, *Dzieciństwo galicyjskie na początku XIX wieku w świetle chłopskiej literatury pamiątkarskiej*, „Przegląd Pedagogiczny”, Bydgoszcz, nr 1, rok 2012, s. 198–213.

¹⁵ *Ministerstwo Opieki Społecznej. Opieka nad młodzieżą*, „Gazeta Lwowska” 1918, nr 3, z 4 stycznia, s. 1.

nieżne zbiórki uliczne przeznaczone na wsparcie najbiedniejszych¹⁶. Pieniężne zbiórki uliczne i datki prywatnych ofiarodawców czy instytucji nadal jednak w niewystarczającym stopniu zabezpieczały możliwości organizacji letniego wypoczynku w szerszym zakresie, mimo że „piękna i pożyteczna myśl stworzenia kolonii dla biednej młodzieży ma w społeczeństwie wiele zwolenników”¹⁷.

Wskutek stałych trudności związanych z pozyskiwaniem wystarczających funduszy na pokrycie kosztów kolonii, z inicjatywy środowisk pedagogicznych pojawiła się jeszcze jedna inicjatywa umożliwiająca uczniom spędzanie wakacji w naturalnym środowisku. Zapoczątkowała ją decyzja Rady Szkolnej Krajowej, która 25 maja 1912 wydała okólnik w sprawie tworzenia tzw. luźnych kolonii wakacyjnych. W myśl tego okólnika dyrekcje szkół powinny pod koniec roku szkolnego zredagować odezwę do zamożniejszych rodziców z prośbą o przyjęcie biedniejszych uczniów na czas ferii do swoich domów. W okólniku apelowano, aby kto tylko może, przyjął do siebie w czasie wakacji chociaż jedno dziecko i zapewnił mu wyżywienie i opiekę. Kto nie może dziecka przyjąć, niech złoży datkę pieniężną na rzecz zorganizowania wakacyjnych kolonii¹⁸. Dzięki tej inicjatywie Rady Szkolnej Krajowej udało się umieścić w rodzinach 14 uczniów. Nazwiska osób, które zechciały przyjąć uczniów, były podawane do publicznej wiadomości w bieżącej prasie; wśród jednych z pierwszych był leśniczy, gospodarz, dzierżawca dóbr, dzierżawca folwarku, kupiec, kierownik szkoły i ksiądz¹⁹. Liczba przyjętych przez rodziny uczniów była niewielką wobec pozostających w czasie wakacji w mieście i akcja nie miała w zasadzie szerszego wydźwięku. Jednak pojawiła się w świadomości społecznej nowa forma, przy dobrej woli, realnie możliwa do realizacji.

Na szeroką skalę idea ta rozwinęła się w sposób zorganizowany dopiero w następstwie okoliczności I wojny światowej i prawdopodobnie w następstwie działalności w tym zakresie Eugenii Schwarzwald, z urodzenia Galicjanki, po zurychskich studiach związanej pracą edukacyjną z Wiedniem. W r. 1916 zapoczątkowała jedną ze swoich ważniejszych inicjatyw pedagogicznych, mianowicie szeroko zakrojoną akcję organizowania letniego wypoczynku dla wiedeńskich dzieci w naturalnym środowisku przyrody na terenie Austrii i za granicą.

¹⁶ Np. Zjednoczenie Chrześcijańskiej Dobroczynności Prywatnej i Publicznej przygotowało „Gwiazdkę” w postaci upominków dla biednych dzieci „Gazeta Lwowska” 1918, nr 4 z 5 stycznia, s. 3; Krajowe Towarzystwo Ochrony Dzieci i Młodzieży zorganizowało *Tydzień Dzieci*, na który złożyły się pieneżne zbiórki uliczne i przedstawienia w celu zebrania na pomoc potrzebującym koniecznych funduszy, gdyż „spustoszenia jakie wojna szerzy wśród dzieci i młodzieży podkopując jej fizyczny i moralny rozwój są wprost przerażające”, *Tydzień dzieci*, „Gazeta Lwowska” 1913, nr 119 z 30 maja, s. 3, 4.

¹⁷ „Muzeum” 1914, t. I, z. 5, s. 580, s. 556.

¹⁸ W. Probulski, dz. cyt., s. 487–506.

¹⁹ Osoby, które przyjęły do siebie dzieci w czasie wakacji: Jan Działuk, gospodarz; Michał Jędrzejowski, leśniczy; Maurycy Pollak, dzierżawca dóbr; Adolf Radziechowski, dzierżawca folwarku; Natan Schönfeld, kupiec; Dymitr Wowkow, kierownik szkoły; ksiądz Wołoszyński w Czerwonogrodzie, „Muzeum, 1914, t. I, z. 5, s. 498.

Wiedeńska akcja *Dzieci na wieś!*

Mianowicie, na przełomie maja i czerwca 1916 r. ukazało się we wszystkich ważniejszych wiedeńskich gazetach lapidarne wezwanie, hasło Eugenii Schwarzwald: „*Wiedeńskie dzieci na wieś*”. Był to apel skierowany do obywateli wzywający do włączenia się we wspólne zadanie niesienia pomocy w czasie wakacji tysiącom, potrzebujących dzieci. Wkrótce powołane zostało stowarzyszenie *Wiedeńskie Dzieci na wieś*, koordynujące całość przedsięwzięcia. Eugenia Schwarzwald w 1924 r. w artykule pod znamienym tytułem *Improwizacja i jej następstwa* napisała, że jej wezwanie z 1916 r. „okazało się jakimś wręcz „mistycznym działaniem”. W ciągu czternastu dni spłynęły miliony koron, wiele domów i wili zostało oddane do dyspozycji, tysiące rodziców prosiło o przyjęcie ich dzieci”²⁰. Apel Eugenii Schwarzwald został dostrzeżony, nagłośniony zaakceptowany i wsparty przez prasę, pojawiły się liczne artykuły wspomagające akcję, informujące i relacjonujące bieżące dokonania. „*Neues Wiener Tagblatt*” np. pisał, że Wiedeń jest bogatszy o znaczącą, humanitarną, socjalno-higieniczną akcję, gdyż Eugenia Schwarzwald z „zapalem i szczęśliwą energią” zapoczątkowała o widocznym sukcesie akcję i wysłała na wieś 4000 dzieci²¹.

Galicyjska akcja *Dzieci na wieś!*

Podobne działania, aby „dzieci wysłać na wieś”, zaczęto podejmować również w Galicji²². W celu koordynacji działań powstało we Lwowie, podobnie jak w Wiedniu, stowarzyszenie pod nazwą Zjednoczony Komitet *Dzieci na wieś*. Komitet, jak podawała „*Gazeta Lwowska*”, „związał się we Lwowie ze znanych przyjaciół uczącej się dziatwy”. Patronat objęli ówczesni arcybiskupi lwowscy, Józef Bilczewski i Józef Teodorowicz; w skład prezydium Komitetu wchodził też przedstawiciel Rady Szkolnej Krajowej, dr Ignacy Dembowski, prof. Ludwik Jaksa-Bykowski oraz dr Karol Zagajewski. Ponadto radny Bolesław Lewicki, dr Józef Serkowski oraz radny Walery Włodzimirski²³. Ponadto w skład prezydium honorowego weszli: hr Roman Szeptycki, prezydent wyższego Sądu Krajowego, Adolf Czerwiński, wiceprezydent Rady Szkolnej dr Fryderyk Zoll, rektor dr Weis, rektor dr Zdzisław Krygowski, wicepr. dr Filip Schleicher, prezydent Dylewski, dyrektor Bolesław Lewicki²⁴. Niestrudzoną

²⁰ E. Schwarzwald, *Eine Improvisation und ihre Folgen*, „*Neue Freie Presse*” 1924, nr 21391 z 30 marca, s. 11.

²¹ *Wiener Kinder aufs Land*, „*Neues Wiener Tagblatt*” 1917, nr 110 z 23 kwietnia, s. 8.

²² Jak pisze Fryderyk Pape'ee: „Zacząto przeprowadzać na wielką skalę wysyłkę dzieci na wakacje (Komitet „Dzieci na wieś”) *Historia miasta Lwowa w zarysie*, Lwów – Warszawa 1924, wyd. II.

²³ „*Gazeta Lwowska*” 1918, nr 106 z 11 maja, s. 5; tamże, nr 120, s. 4; tamże, nr 140 z 25 czerwca, s. 3; tamże, nr 180 z 11 sierpnia, s. 4.

²⁴ „*Gazeta Lwowska*” 1918 nr 73 z s. 4, „*Gazeta Lwowska*” 1918, nr 106 z 11 maja, s. 5; tamże, nr 140 z 25 czerwca, s. 3; tamże, nr 180 z 11 sierpnia, s. 4.

działalność prowadziły także zainteresowane akcją kobiety, żony znaczących postaci środowiska lwowskiego, jak np. Anna Niezabitowska, żona marszałka Stanisława Niezabitowskiego oraz Karolina Huynowa, żona namiestnika Karola Huyna; sama była znaczącą postacią w środowisku Lwowa, 10 maja 1918 r. została odznaczona w Wiedniu orderem Elżbiety I klasy²⁵.

Głównym celem działalności Zjednoczonego Komitetu *Dzieci na wieś* było zbieranie funduszy i organizacja letniego wypoczynku dzieci i młodzieży w formie kolonii; z prośbą o finansowe wsparcie wysyłano systematycznie apele do różnych urzędów, przedsiębiorstw, instytucji, szkół.

Komitet podzielił się na kilka sekcji. Dużą uwagę przywiązywano do sekcji wychowawczo-organizacyjnej, którą kierował inspektor szkolny, Edward Horwath. Miała na celu organizację merytorycznego przygotowania nadzoru pedagogicznego i wychowawców, którzy zechcą opiekować się dziećmi i młodzieżą w czasie letnich wakacji. Zainteresowani akcją nauczyciele zgłaszali się do sekcji w znacznie większej liczbie w stosunku do zapotrzebowania; czynili to „wyłącznie w tym celu, aby i w czasie ferii nie wypuszczać z rąk pieczy, która jeśli kiedy, to dziś przy braku ojców i panującej demoralizacji, tym gwałtowniej jej potrzebuje”. Przy takim podejściu środowiska pedagogicznego wyrażano przekonanie, że „strona wychowawcza w zupełności odpowie swemu przeznaczeniu”²⁶.

Natomiast wszystkie sprawy dotyczące konkretnego wysyłania zgłaszanych dzieci, kierownictwo, organizację, i kontrolę przydzielono wydziałowi wykonawczemu²⁷. W skład wydziału wykonawczego wchodziły znane w środowisku osoby, jak wiceprezydent Ignacy Dembowski, prezes Zjednoczonego Komitetu *Dzieci na wieś* dyrektor Bolesław Lewicki, inspektorzy szkolni: Franciszek Paczosa, Edward Horwath i dr Leopold Wołowicz, radca Walery Włodzimirski, starszy radca Philipp, red. Z. Fryling i sekretarz Zjednoczonego Komitetu, Stanisław Sokołowski. Działalności wydziału wykonawczego przewodniczył niekiedy arcybiskup Józef Bilczewski²⁸.

Jednak wskutek braków finansowych na organizowanie potrzebnej liczby kolonii, w maju 1918 r. Zjednoczony Komitet podjął inicjatywę przesłania do „Gazety Lwowskiej” tekstu odezwy zatytułowanej „*Dzieci na wieś*”. W odezwie obszernie uzasadniono potrzebę zapewnienia wakacyjnego wypoczynku dzieciom i młodzieży, która potrzebuje „niezbędnego pokrzepienia na świeżym powietrzu po wyczerpaniu całoroczną pracą szkolną w niekorzystnych warunkach wielkomiejskich, ale gdzie również rozum pojmuję, że dając młodzieży tych ożywczych parę tygodnie wiejskiego wypoczynku, społeczeństwo działa niewątpliwie we własnym interesie samozachowawczym”. Odezwa zawierała dramatyczny apel, aby „wobec ogromnych trudności związanych z urządzeniem

²⁵ „Gazeta Lwowska” 1918, nr 106, z 11 maja, s. 5.

²⁶ „Gazeta Lwowska” 1918, nr 73, z 30 marca, s. 4; tamże, 1918, nr 135 z 19 czerwca, s. 4.

²⁷ Tamże, 1918, nr 140, z 25 czerwca, s. 4.

²⁸ „*Dzieci na wieś*”, tamże, 1918, nr 180 z 11 sierpnia, s. 4; tamże, 1919, nr 117, s. 3.

kolonii [...] trzeba, aby jak najwięcej osób i rodzin [...] zechciało na czas wakacyjny przygarnąć kilka lub choćby jednego czy jedną z pośród potrzebującej wiejskiego wypoczynku młodzieży szkolnej i dać im skromne ale wystarczające utrzymanie i otoczyć ich życzliwością i ciepłem rodzinnym”. Kto nie może przyjąć dziecka, apelowano, aby złożył „ofiary” w postaci gotówki lub produktów spożywczych na adres biura lub dzienników lwowskich. Osoby pragnące przyjąć dzieci powinny podawać liczbę dzieci, wiek, płeć oraz wysokość ewentualnego wynagrodzenia. Odezwę podpisali członkowie prezydium honorowego, tj. lwowscy arcybiskupi i metropolita oraz Karolina Huynowa, Anna Niezabitowska, Adolf Czerwiński oraz liczni członkowie kuratorium i prezydium czynnego²⁹. Akcję Komitetu *Dzieci na wieś* wsparło również Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych.

Jak w krótkim czasie poinformowała „Gazeta Lwowska”, apel Zjednoczonego Komitetu „*Dzieci na wieś*” nie pozostał bez echa, został przyjęty, „z prawdziwym zrozumieniem i gotowością do ofiar”. Podkreślano, że „szlachetne hasło «Dzieci na wieś» przyjęte i rozumiane zostało przez wszystkie sfery i [pewna] liczba dziatwy będzie mogła korzystać z pobytu na wsi”³⁰. Prasa nagłaśniała wypowiedzi aprobujące liczne fakty przyjmowania przez rodziny dzieci i podkreślała fakty udostępnienia „z ofiarności społecznej i dobrej woli jednostek schronienia wakacyjnego dla uczniów, np. po wsiach, po dworach”. Pojawiła się też propozycja połączenia wypoczynku z formą, szczególnie dla chłopców, lekkiego zajęcia: „[...] można by dać chłopcu jakieś lekkie, a odpowiednie zajęcie pomocnicze w zarządach, przy którym by chłopcy mogli wykorzystać czas wypoczynku wakacyjnego, a nie odczuwali, że trzymani są za darmo”³¹.

Do siedziby komitetu przynoszono spontanicznie dary rzeczowe, pieniężne, które złożyła np. dyrekcja szkoły ludowej, dyrekcja Teatru Małego, Bank Krajowy z inicjatywy dyrektora Józefa Padewskiego. Przyjmowano również zgłoszenia wyrażające gotowość przyjęcia „po jednym dziecku bezpłatnie przez rodzinę na całe wakacje”. Gotowość różnych form pomocy zgłaszano indywidualnie z różnych środowisk; np. hr Otylda Stadnicka odstąpiła odrestaurowany dom dla potrzebujących wypoczynku uczniów i drewno ze swoich lasów na opał, czy dyrektor lwowskich i warszawskich teatrów, kompozytor, założyciel Filharmonii Lwowskiej, Ludwik Heller (który złożył 1000 koron na cele zjednoczonego komitetu)³².

Nazwiska „dobroczyńców” przyjmujących dzieci do swoich domów publikowała „Gazeta Lwowska”; wśród jednych z pierwszych było m.in. kilku właścicieli dóbr ziemskich, właściciel leśniczówki, zarządca lasów³³, także osoby

²⁹ „*Dzieci na wieś*”, tamże, 1918, nr 114, z 24 maja, s. 5.

³⁰ Tamże, s. 4.

³¹ „Muzeum” 1914, t. 1, s. 563.

³² „*Dzieci na wieś*”, „Gazeta Lwowska” 1918, nr 114, z 24 maja, s. 5; tamże, 1918, nr 174 z 4 sierpnia, s. 4, tamże, 1918, nr 178, z 8 sierpnia, s. 4.

³³ *Udział społeczeństwa w akcji „Dzieci na wieś”*, „Gazeta Lwowska” 1918, nr 125 z 7 czerwca, s. 4.

duchowne; np. ks. dr Widacki w Chodaczkowie Wielkim zgłosił gotowość przyjęcia do siebie bezpłatnie dwoje dzieci, zebrał też sporą sumę na cele zjednoczonego komitetu od mieszkańców wsi Zubojek i Chodaczkowa Wielkiego, którzy z powodu epidemii i zniszczeń domów, nie mogli do siebie przyjąć dzieci. Podobne inicjatywy i zgłoszenia były też z innych ośrodków, np. w Łukowcu k. Żurawna zgłosił gotowość przyjęcia bezpłatnie po jednym dziecku ks. Józef Bodarski; także osoby świeckie, jak Rozalia Winogrodzka, Regina Szwed, Anna Cygan, Maria Nitek, Franciszka Juskula, Anna Ozga. Z tej wsi przekazano też na rzecz Zjednoczonego Komitetu ponad 500 koron i dary żywnościowe³⁴.

W inicjatywę Komitetu włączył się aktywnie również Józef Bilczewski, lwowski arcybiskup metropolita, aprobując i wspierając działania Zjednoczonego Komitetu. Mianowicie zabrał głos w liście do duchowieństwa i wiernych zatytułowanym: *W sprawie opieki nad młodzieżą szkolną w czasie wakacji (Odezwa do duchowieństwa i wiernych archidiecezji*³⁵). W liście zapewniał, że odezwę, prośbę Komitetu poleca „najserdeczniej” i zachęcał, aby wierni przynajmniej jedno z potrzebujących dzieci „przygarnęli do swoich domów”. W odezwie do duchowieństwa i wiernych pisał, że: „Tysiące dzieci szkolnych we Lwowie przeżywa rok cały w najgorszych warunkach, chłodzie i głodzie, nierzadko w mieszkaniach, do których prawie nigdy nie dochodzi promień światła słonecznego, ni powiew czystego powietrza. Toteż wiele z nich pada jak kwiat przedwcześnie kosą skoszony. Szkoda to i strata niepowetowana: w dzieciach tych giną dla narodu przyszli jego kapłani, nauczyciele, urzędnicy, lekarze, rękodzielnicy. Idzie więc o to, żeby tej kilkutyśięcznej rzeszy uczniów i uczennic szkół ludowych i średnich wyczerpanych całoroczną nauką i biedą zabezpieczyć choć na kilka tygodni wakacji na świeżym powietrzu, na lepszej, zdrowszej strawie. Może to stać się tylko, jeżeli [...] znajdą się rodziny, które chciałyby przygarnąć kilkoro, a choćby jedno dziecko i dać im skromne, ale wystarczające utrzymanie, otoczyć je życzliwością i ciepłem serdecznym”. Zalecił duchowieństwu podanie odezwy do wiadomości wiernych i aby duchowni uczynili również wszystko ze swojej strony, aby akcja przyniosła jak największy pożytek, gdyż „parę tygodni wiejskiego pobytu zapobiega rozwinięciu się niszczącym chorobom będącym zagrożeniem zdrowia i życia”³⁶.

Wszystkie te działania przyniosły rezultat w postaci umieszczenia w rodzinach wiejskich w lipcu r. 1918 około 200 dzieci. Jak donosił zjednoczony komitet za pośrednictwem „Gazety Lwowskiej, rezultaty akcji „Dzieci na wieś” w umieszczeniu „działwy pojedynczo na wsi pomocne było bardzo społeczeństwo i tylko dzięki jego wielkiej ofiarności można było wykonać zamierzone dzieło”. W sprawie umieszczenia dzieci w wiejskich rodzinach zasłużyli się

³⁴ „Gazeta Lwowska” 1918, nr 126 z 8 czerwca, s. 3.

³⁵ *W sprawie opieki nad młodzieżą szkolną w czasie wakacji*, „Gazeta Lwowska” 1918, nr 121 z 2 czerwca, s. 3.

³⁶ „Gazeta Lwowska” 1918, nr 121 z 2 czerwca, s. 3.

również duchowni, którzy w odpowiedzi na apel arcybiskupa Bilczewskiego w swoich parafiach propagowali dobroczynny cel akcji. Jednocześnie zjednoczony komitet *Dzieci na wieś* w tym samym czasie zdołał z darowizn, zbiórek, składek i dochodów z organizowanych imprez zorganizować kolonie dla 400 dzieci i zabezpieczyć środki na wyżywienie dla znacznej grupy dzieci na półkoloniach³⁷. Akcja nabierała rozmachu dzięki aktywności wielu zaangażowanych osób; jak podała „Gazeta Lwowska” już w miesiąc później, tj. w sierpniu 1918, zjednoczony komitet objął opieką w czasie wakacji (w domach prywatnych, na koloniach i półkoloniach) znacznie większą liczbę, bo ok. 1200 dzieci. Część z nich umieszczono w okolicach Lwowa i przychodziły do miasta na posiłki, które zorganizowano dla nich w 20 miejskich szkołach³⁸.

Za pośrednictwem „Gazety Lwowskiej” wyrażono wdzięczność „wszystkim obywatelom, którzy ofiarnie pospieszyli z pomocą na odezwę Komitetu i podjęli się ugoszczenia dziatwy na czas wakacji”³⁹.

Podkreślić też należy, że Zjednoczony Komitet *Dzieci na wieś* wprowadził zwyczaj (kontynuowany do dzisiaj) uroczystego zakończenia turnusów kolonijnych organizowanych przez komitet. Uczestnicy półkolonii, kolonii wypoczynkowych na zakończenie pobytu przygotowywali przedstawienia muzyczno-wokalne, recytacje, gry i zabawy. Komitet wprowadził również zwyczaj uroczystego zakończenia całych wakacji. Na program uroczystości kończących całe wakacje składała się msza św., przemówienie jednego z członków komitetu i przemarsz wszystkich dzieci, które „wyjechały na wieś” przed członkami komitetu i zaproszonymi gośćmi. W uroczystości, która po raz pierwszy odbyła się 25 sierpnia 1918 r., wzięło udział około osiem tysięcy dzieci, które skorzystały z akcji *Dzieci na wieś*⁴⁰.

* * *

Koniec wakacji 1918 r. w zasadzie kończył inicjatywę i działalność Zjednoczonego Komitetu „Dzieci na wieś” w przedstawionej formie. Prezydium komitetu już pod koniec sierpnia 1918 r. przewidywało przekształcenie dotychczasowej formuły komitetu w szerszą instytucję, mającą na celu także m.in. objęcie opieką młodzieży w miesiącach zimowych⁴¹. Zmianie uległa też sama nazwa stowarzyszenia na: Polskie Towarzystwo „Dzieci na wieś”⁴².

³⁷ Tamże, 1918, nr 163 z 23 lipca, s. 4; „Gazeta Lwowska” 1918, nr 189 z 23 sierpnia, s. 3.

³⁸ „Dzieci na wieś”, „Gazeta Lwowska” 1918, nr 180 z 11 sierpnia, s. 4.

³⁹ Akcja Komitetu „Dzieci na wieś”, „Gazeta Wyborcza”, nr 189 z 23 sierpnia, s. 3; Z Komitetu „Dzieci na wieś”, tamże, 1918, nr 195 z 30 sierpnia, s. 3; Najbliższe zebranie Komitetu „Dzieci na wieś”, tamże, 1918, nr 195 z 30 sierpnia, s. 3; Z Komitetu „Dzieci na wieś”, tamże, 1918, nr 205 z 11 września, s. 3.

⁴⁰ Zamknięcie półkolonii „Dzieci na wieś”, Gazeta Lwowska” 1918, nr 193 z 28 sierpnia, s. 3–4.

⁴¹ Najbliższe zebranie Komitetu „Dzieci na wieś”, „Gazeta Lwowska” 1918, nr 195 z 30 sierpnia, s. 3.

⁴² Sprawozdanie Polskiego Towarzystwa „Dzieci na wieś”, Lwów 1931.

Idea organizacji letniego wypoczynku dzieci przechodziła różne „przeobrażenia”, ale zawsze jej skuteczność, niezależnie od polityki socjalnej państwa, była oparta o zaangażowanie konkretnych osób z różnych środowisk zatroskanych o dzieci i młodzież, aprobatę, wsparcie ze strony prasy i wytworzoną ogólną akceptację społeczną. Formy letniego wypoczynku dzieci i młodzieży uległy zmianie, w szczególności po II wojnie światowej, wskutek zmienionych rozwiązań systemowych, kiedy nastąpiło upowszechnienie idei letniego wypoczynku dzieci i młodzieży, zmianie uległy także konkretne zasady, warunki, a przede wszystkim podstawy finansowania. Organizatorami letniego wypoczynku dzieci i młodzieży do roku 1989 były najczęściej zakłady pracy oraz Związek Harcerstwa Polskiego, w następnych latach włączały się w akcję także firmy turystyczne. Aktualnie, zapoczątkowane w 2002 roku, popularność zyskują tzw. wyjazdowe programy edukacyjne oraz tematyczne formy wypoczynku, których konstrukcja oparta jest na tzw. zabawie w „coś” albo w „kogoś”.

Wartościowa idea potrzeby zapewnienia letniego wypoczynku dzieciom i młodzieży nadal jest przedmiotem zainteresowania władz państwowych, oświatowych, konkretnych środowisk pedagogicznych i środowiska rodziców. Jej celem jest przede wszystkim zapewnienie dzieciom i młodzieży prawidłowego rozwoju zdrowotno-fizycznego, pogłębienie umiejętności współżycia społecznego, jak i właściwej rozrywki.

Summary

The Idea and Organisation of the “Children Visit the Countryside” Campaign

The need for organising social care for children, including summer holiday camps, was noticed among educational society. However, due to being unable to cover holiday camp expenses, the educational society took the initiative to create a way for children to spend summer holidays in the natural environment. In Lviv, an association called The United Committee – “Children visit the countryside” came to life. In May 1918, The United Committee sent proclamation words entitled “Children visit the countryside”, which explained extensively the necessity to provide children and teenagers with ways to spend summer vacation. It also issued an appeal to families to take care of at least one child during holidays in the time when organising summer holiday camps constitutes huge obstacles. The “Children visit the countryside” campaign received positive response. A great number of people that came from different circles offered shelter to children. Consequently, it increased the number of children that could benefit from summer vacation.

Translated by Anna Nater

Kazimierz RĘDZIŃSKI

Miejska Szkoła Męska w Tomaszowie Mazowieckim w latach 1880–1914

1. Organizacja szkoły i jej podstawy materialne

Inicjatorem powołania i organizatorem szkoły tomaszowskiej był Eugeniusz Biedermann (1832–1912), pastor parafii ewangelickiej w latach 1871–1912. Jej geneza wiąże się z inicjatywą obywatelską. Otóż 3 lutego 1880 r. mieszkańcy Tomaszowa podjęli uchwałę o powołaniu szkoły z dedykacją, będącą standardem w owych czasach, „na 25-lecie panowania cara Aleksandra II”, zapowiadając jej finansowanie ze środków miejskich. Przychylając się do postulatu obywatelskiego, burmistrz miasta Rosjanin Aleksander Nomierowski skierował do Adriana Abramowicza, naczelnika Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej, wniosek o powołanie miejskiej IV-klasowej szkoły początkowej o 6-letnim okresie nauczania, tzw. „aleksandrowskiej”.

W owym okresie szkoły miejskie, w przeciwieństwie do szkół wiejskich, miały 6-letni okres nauczania i organizacyjne dzieliły się na II-, III- i IV-klasowe. Ich status zależał od budżetu rocznego szkoły i tym samym od możliwości zatrudnienia odpowiedniego personelu nauczycielskiego. Szkoły IV-klasowe miały odgórnie ustalony ministerialny budżet w wysokości 4360 rubli rocznie. Szkoły owe miały dwuroczne klasy pierwsze i drugie, a dwie klasy ostatnie były jednoroczne. Powstały one w miejsce zlikwidowanych szkół powiatowych.

W 1896 r. na terenie Królestwa Polskiego było jedynie dziewięć szkół miejskich, tzw. aleksandrowskich: dwie w Warszawie oraz po jednej we Włocławku, Łodzi, Tomaszowie, Piotrkowie Trybunalskim, Płocku, Sejnach i Łęczycy¹.

¹ W. Wakar, *Oświata publiczna w Królestwie Polskim 1905–1915*, Warszawa 1915, s. 148; E. Suchan, *Historyczny zarys organizacji szkolnictwa elementarnego w Polsce od Komisji Edukacji Narodowej po dobę obecną*, Brześć nad Bugiem 1937, s. 132 i n.

W 1904 r. liczba szkół „aleksandrowskich” zwiększyła się do czternastu – powstały dwie nowe w Warszawie oraz w Gostyninie, Łukowie oraz Skierniewicach.

Tabela 1. Szkoły miejskie, tzw. aleksandrowskie, w Królestwie Polskim w latach 1896 i 1905

Lp.	Miejscowość	Typ szkoły	Liczba uczniów	
			1896	1905
1.	Warszawa I	III/VI-klasowa*	285	306
2.	Warszawa II	III/VI-klasowa**	260	294
3.	Warszawa III	III-klasowa	—	269
4.	Warszawa IV	III-klasowa	—	233
5.	Gostynin	III-klasowa	—	158
6.	Łódź	IV-klasowa	284	234
7.	Łuków	IV-klasowa	—	251
8.	Łęczyca	II-klasowa	73	160
9.	Piotrków Tryb.	III-klasowa	220	299
10.	Płock	IV/III-klasowa**	271	196
11.	Sejny	III-klasowa	78	128
12.	Skierniewice	IV-klasowa	—	125
13.	Tomaszów Maz.	IV-klasowa	154	130
14.	Włocławek	IV-klasowa	136	237
Razem			1761	3021

* – od 1899 roku

** – od 1895 roku

Źródło: *Trudy Warszawskiego Statystycznego Komiteta dla dziesięci gubernij Carstwa Polskiego. Wyp. XXVIII. Narodnoje obrazowanie w 10 guberniach Carstwa Polskiego za 90 let, 1816–1906*, Warszawa 1907, s. 47–49.

W 1895 r. w szkołach aleksandrowskich uczyło się 1761 uczniów, w tym 1121 (63,66%) Polaków, 127 (7,21%) Rosjan, 183 (10,39) Niemców, 14 (0,89) Litwinów i 316 (17,94) Żydów².

W roku szkolnym 1912/13 szkół aleksandrowskich było 19, nowe placówki powstały w Warszawie, Augustowie, Chełmie, Gąbinie i Szczekocinach. Ponadto powołano dwie szkoły prywatne tego typu, to jest Iwana Ewciechewicza w Łodzi oraz Sajkiewicza w Lublinie³. W podanym roku kształciło się w nich 3632 uczniów, w tym 2354 katolików, tj. 64,8%⁴.

² *Trudy Warszawskiego Statystycznego Komiteta dla dziesięci gubernij carstwa Polskiego. Wyp. XXVIII. Narodnoje obrazowanie w 10 guberniach za 90 let, 1816–1906*, Warszawa 1906, s. 46.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 47.

Pod względem pochodzenia społecznego było 409 uczniów urzędników i szlachty (23,22%); mieszczan – 1087 (61,73%); chłopów – 238 (13,51%); duchownych prawosławnych 6 (0,28%) oraz cudzoziemców – 22 (1,26%)⁵.

Bolączkami owych szkół były nierównomierny rozkład liczby uczniów w poszczególnych klasach oraz nagminne porzucanie szkoły po dwóch latach nauczania. W dużej mierze decydowały o tym czynniki finansowe, to jest opłaty czesnego oraz możliwość podejmowania pracy zarobkowej. Tendencję ową ilustruje liczba uczniów w poszczególnych klasach. W klasie I w 1895 r. uczyło się 704 uczniów, II – 725, w III – 312, a w IV już tylko 20. W Warszawie funkcjonowała szkoła o VI klasach programowych – w klasie V było 40 uczniów, a w klasie VI – 29⁶.

W 1904 r. w 14 szkołach aleksandrowskich uczyło się 3021 uczniów, z tego w Warszawie – 600, w Gostyninie – 159, Łodzi – 234, Łukowie – 251, Skiernewicach – 125, Tomaszowie Mazowieckim – 130, Włocławku – 237, Piotrkowie Trybunalskim – 299, Płocku – 196, Sejnach – 128, Łęczycy – 160⁷. Pod względem narodowościowym było: Polaków 2106 (69,76%), Rosjan 291 (9,63%), Żydów 405 (13,41%), Niemców 189 (6,26%), Czechów 3 (0,10%), Litwinów 26 (0,86%) i 1 Francuz. W porównaniu do roku 1895 wzrósł odsetek Polaków o 6,10%, Rosjan o 2,42%, zmalał natomiast udział Niemców o 4,13% oraz Żydów o 4,53%⁸.

Kolejnym mankamentem szkół aleksandrowskich był brak drożności w istniejącym ustroju szkolnym, ich absolwenci bowiem nie mieli prawa wstępu do gimnazjów bez konkursowego egzaminu wstępnego.

Koszty kształcenia w szkołach aleksandrowskich były wysokie. W cesarstwie roczne czesne wynosiło od 2 do 20 rubli, lecz w Królestwie Polskim kurator A. Apuchtin w roku 1883 ustalił jednolitą stawkę 30 rubli w skali rocznej.

Szkoły aleksandrowskie, nie dające określonego przygotowania do zawodu, nie miały również poparcia finansowego miejscowej burżuazji. Jedynie w małych miastach, gdzie nie było średnich szkół rządowych i prywatnych, były one najwyżej zorganizowanymi szkołami początkowymi i ze względów społecznych miały swój prestiż i cieszyły się zainteresowaniem mieszkańców ze względu na przygotowywanie uczniów do gimnazjum⁹.

Obniżenie rangi szkół aleksandrowskich i ich znaczenia przyniosła ustawa o szkołach przemysłowych (19 III 1888 r.) oraz ustawa o szkolnictwie handlowym (27 IV 1896 r.). Szkoły tego typu cieszyły się poparciem sfer burżuazyjnych z uwagi na potrzeby rozwijającej się gospodarki kapitalistycznej.

⁵ Tamże, s. 48.

⁶ Tamże, s. 49.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808–1914*, Łódź 1966, s. 99.

Ustawę o szkolnictwie handlowym oraz nadzór nad nim cechował duży liberalizm, praktykowany przez ministra S. Witte. Podporządkowano je Ministerstwu Finansów, a nie Ministerstwu Oświaty. Bieżący nadzór nad szkolnictwem handlowym sprawował inspektor okręgowy w Warszawie, mający swój rejon składający się z trzech okręgów naukowych – warszawskiego, wileńskiego i ryskiego. Także z tego powodu w szkołach handlowych były stosunkowo większe swobody działania. W 1903 r. w Królestwie Polskim funkcjonowały 34 szkoły handlowe, w których uczyło się 8114 osób¹⁰. Jedną z nich od 1903 r. była 7-klasowa szkoła handlowa w Tomaszowie Mazowieckim. Szkoły handlowe zapoczątkowały okres przełomu w szkolnictwie średnim w Królestwie Polskim. Po 1905 r. nastąpił dalszy burzliwy ich rozwój, przy czym w okresie tym pobudką do ich zakładania były nie tyle względy zawodowe, co bardziej narodowe ze względu na liberalną politykę Ministerstwa Finansów wobec tych szkół. Szkoły handlowe o programie 7-letnim należały do średnich szkół, a ich absolwenci mieli te same prawa, jakie przysługiwały absolwentom szkół realnych. Mogli więc ubiegać się o przyjęcie na studia do politechnik i innych wyższych szkół specjalnych.

Szkoła aleksandrowska w Tomaszowie Mazowieckim rozwijała się wolno. Okresy regresu przypadły na lata kryzysu gospodarczego w latach 1889–1894 oraz 1899–1908. Największy spadek liczby uczniów szkoła odnotowała w 1893 r., kiedy to od 1889 r. w produkcji przemysłowej Tomaszowa nastąpił największy kryzys gospodarczy. Produkcja spadła o 17,8% w stosunku do roku 1888, a zatrudnienie zmalało o 22,8%. Liczba zakładów przemysłowych w 1892 r. zmniejszyła się ze 114 do 74, a wartość produkcji obniżyła się o 37,1%. Liczba robotników spadła o 30,3%¹¹.

W okresie rewolucji 1905 r. społeczeństwo Tomaszowa domagało się wręcz jej likwidacji i powołania w zamian 3, 4 szkół elementarnych o niższym stopniu organizacyjnym. W informacji prasowej z 15 maja 1905 r. w tygodniku „Tydzień”, wydawanym w Piotrkowie Trybunalskim, stwierdzono:

Mała ilość szkół elementarnych, niemożność pomieszczenia dzieci w istniejących szkołach, a jednak duże stosunkowo opodatkowanie na ten cel mieszkańców – spowodowało na koniec decyzję, jaka zapadła w ostatnim czasie w miejscowym magistracie. [...] mieszkańcy płacą rocznie składek na szkoły w ogólnej ilości 11000 rubli – z tej sumy jednak 3000 rubli idzie na utrzymanie 4-klasowej szkoły miejskiej Aleksandryjskiej – a oprócz tego na ten sam cel kasa miejska daje rocznie subsydyum w kwocie 1000 rb., natomiast szkół początkowych jest tak mało, że około 400 dzieci jest pozbawionych możliwości uczenia się. Zważywszy, że powyższa 4-ro klasowa szkoła miejska nie tylko nie przynosi korzyści wskutek szczupłości swego programu, ale wobec otwarcia 7-klasowej szkoły handlowej jest zupełnie zbyteczne – że szkoła handlowa, dając więcej nauki

¹⁰ J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław (etc.) 1966, s. 238.

¹¹ W. Puś, *Przemysł w okresie wielokapitalistycznym*, [w:] *Tomaszów Mazowiecki. Dzieje miasta*, pod red. B. Wachowskiej, Warszawa – Łódź 1980, s. 163 i n.

i praw nie jest kosztowniejszą, gdyż Rada Opiekuńcza wszystkim prawie niezamożnym uczniom zmniejsza wpisy do normy opłacanej w Szkole Aleksandryjskiej, tj. do 30 rubli rocznie – a nawet od niektórych pobiera mniej, lub zupełnie ich uwalnia, mając dalej na uwadze, że pieniądze obecnie płacone na utrzymanie Szkoły Aleksandryjskiej, produkcyjnej [sic!] jest obrócić na otwarcie 3 lub 4 szkół początkowych – ogół obywateli i zaproszonych zdecydował jednogłośnie wyjednać u władz odpowiednich zupełnie zamknięcie Szkoły Aleksandryjskiej z początkiem nowego roku szkolnego 1905/6, a składki szkolne pobierane dotychczas utrzymać w dawnej normie na otwarcie szkół elementarnych. Subsydium zaś magistratu w kwocie 1000 rb. ofiarować szkole handlowej. Projekt ten uzyskał jednogłówną aprobatę wszystkich mieszkańców¹².

Decyzja Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej była jednak odmienna. Jak poinformowano 20 X 1905 r., na decyzję odmowną miały wpływ argumenty, iż „gmina ewangelicka, która jest właścicielem budynku, nie wyraziła zgody na przyjęcie innej szkoły, a ponadto subwencja w kwocie 1000 rb. jest decyzją władz magistratu, a nie woli zgromadzenia płacących składkę szkolną”¹³. W rezultacie mieszkańcy złożyli skargę do Ministerstwa Oświaty w Petersburgu, podkreślając, iż ze względu na ucisk rusyfikacyjny z nauki w szkole handlowej zrezygnowało 100, a ze szkoły aleksandryjskiej – 70 uczniów Polaków, szkołę zaś początkową, tzw. katolicką, opuścili wszyscy uczniowie. Poinformowano również, że grupa inteligencji polskiej czyni starania o powołanie prywatnej 4-klasowej szkoły realnej. Rodzice dzieci w szkołach elementarnych wnieśli podania o wprowadzenie nauczania w języku polskim.

Wyczerpanie się dotychczasowej formuły szkół aleksandrowskich zauważyli także zatrudnieni w nich nauczyciele Rosjanie. W roku 1911 dyrektor szkoły Iwan Chrenowski w piśmie do naczelnika ŁDS stwierdził:

Aby podnieść prestiż szkoły proponuję wprowadzenie księgowości włoskiej (italiańskiej buchalterii) i korespondencji handlowej. Na wprowadzenie przedmiotu księgowości potrzeba 360 rb. rocznie. Składki na to są, aby wprowadzić je w 3 starszych klasach po 2 godziny na tydzień¹⁴.

Tabela 2. Rozwój szkoły w latach 1880–1912

Lp.	Rok	Liczba uczniów	Budżet szkoły w rublach	W tym czesne uczniów
1.	1880	93	3300	842,50
2.	1882	105	3973,51	1108
3.	1884	104	4360	1740

¹² „Tydzień” nr 22 z 15 maja 1905 r. Jak podaje W. Karwacki, projekt przekształcenia szkoły elementarnej w 6-klasowe gimnazjum realne zrodził się już w 1889 r. Nie zrealizowano go jednak ze względu na odmowę magistratu płacenia corocznej subwencji w kwocie 12 000 rubli. W. Karwacki, *Oświata i kultura w Tomaszowie Mazowieckim w latach 1880–1918*, [w:] *Tomaszów Mazowiecki...*, s. 208.

¹³ „Tydzień” nr 45, 5 XI 1905 r.

¹⁴ Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: APL), Łódzka Dyrekcja Szkolna (dalej: ŁDS), sygn. 45, k. 58.

Tabela 2. Rozwój szkoły w latach 1880–1912 (cd.)

Lp.	Rok	Liczba uczniów	Budżet szkoły w rublach	W tym czesne uczniów
4.	1885	159	4360	1645
5.	1890	148	6005	3295
6.	1891	135	6005	3000
7.	1892	131	6200	3060
8.	1893	118	6200	3060
9.	1895	161	6300	3200
10.	1896	154	6300	3200
11.	1897	147	6400	3200
12.	1899	120	6400	3200
13.	1900	116	6400	3200
14.	1907	112	6400	2415
15.	1908	119	7870,54	3200
16.	1910	231	10939,58	4151,45
17.	1911	329	12901,28	6877,64
18.	1912	311	15624,18	9209,18

Źródło: APL, LDS, sygn. 303, b. pag.; sygn. 285, k. 65; sygn. 305, b. pag.; sygn. 311, k. 6; *Pamiętna książka Warszawskiego Uczeńskiego Okruga za rok 1885*, Warszawa 1886, s. 375 i n.; *Otoczet o sostajanji uczebnich zawiedienij Warszawskiego Uczeńskiego Okruga za 1907, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912*, Warszawa 1908–1913, passim.

Od 25 lipca 1912 r. wszystkie szkoły aleksandrowskie przemianowano na szkoły wyższe początkowe. Zmiany objęły plan nauczania. Odtąd historia i geografia stały się oddzielnymi przedmiotami, a rysunki, śpiew i gimnastyka stały się przedmiotami wchodzącymi do planu lekcji. Odrebnymi przedmiotami były również algebra, geometria i fizyka. Aby zbliżyć program szkół początkowych do programów klas I–IV gimnazjum, do programu języka rosyjskiego wprowadzono elementy języka staro-cerkiewnosłowiańskiego. Dzięki temu absolwenci owych szkół mogli zdawać egzaminy do klasy V gimnazjum; w ten sposób zamierzano udrożnić system szkolny¹⁵.

28 stycznia 1914 r. Magistrat Tomaszowa rozpatrzył wniosek naczelnika Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej o przekształcenie istniejącej dotychczas szkoły aleksandrowskiej w szkołę wyższą początkową. Miasto postanowiło subwencjonować szkołę corocznie kwotą 4545 rubli¹⁶. Postanowiono także uruchomić przy niej specjalne kursy zawodowe, to jest kursy księgowości oraz rzemieślnicze

¹⁵ *Oczerki istorii szkoły i pedagogicznej myśli narodow SSSR. Koniec XIX – nauczano XX w.*, pod red. E.D. Dnieprowa, Moskwa 1991, s. 104.

¹⁶ Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim, Oddział w Tomaszowie Mazowieckim, Akta miasta Tomaszowa, sygn. 5805, b. pag.

ślusarsko-tokarskie na bazie dotychczasowych zajęć rzemieślniczych stolarsko-ślusarskich. Miasto, wydające na potrzeby oświaty 22 000 rubli, prosiło władze szkolne o wyjednanie na planowane kursy dodatkowych środków ze skarbu państwa. Dotychczas skarb państwa dawał 3000 rb. na dodatki za pracę w Królestwie Polskim dla Rosjan oraz dodatki 5-letnie za dobrą służbę.

2. Warunki materialne i społeczne szkoły

Ludność miasta od II połowy XIX wieku gwałtownie rosła wraz z rozwojem przemysłu. W 1847 r. miasto liczyło 4729 osób, a w 1859 odnotowano 5371 mieszkańców¹⁷. W 1893 r. miasto liczyło już 17 270 mieszkańców, a w 1904 liczba ludności osiągnęła 22 202 osoby¹⁸. W ciągu kolejnych pięciu lat wzrosła ona do 27 562 osób, a tuż przed wybuchem I wojny światowej w 1914 r. odnotowano 30 268 mieszkańców stałych i niestałych¹⁹.

Pod względem wyznaniowym miasto zamieszkiwali katolicy, ewangelicy, Żydzi i prawosławni. Wyznanie mojżeszowe i prawosławne oznaczało bezpośrednio narodowość żydowską i rosyjską. Natomiast Polacy i Niemcy byli zarówno katolikami, jak i ewangelikami. W 1890 r. katolików było 32,3%, a ewangelików 29,8%. Jan Góral i Ryszard Kotewicz szacują, iż Polaków było około 30%, a Niemców blisko 20%²⁰. Żydów zaś w 1893 r. było 7138 osób, co stanowiło 41,3% ogółu mieszkańców, w 1909 r. – 10 157 (36,9%), a w 1914 – 10 384 osoby (34,3%)²¹. Rosjanie w 1905 r. liczyli 134 osoby (1%), byli to głównie urzędnicy państwowi²².

Tabela 3. Wyznanie uczniów

Lp.	Rok	Katolicy	Ewangelicy	Żydzi	Prawosławni
1.	1881	19	54	15	5
2.	1882	22	62	15	6
3.	1883	28	64	7	5
4.	1884	21	58	11	3

¹⁷ W. Rudź, *Oświata i życie kulturalne w Tomaszowie Mazowieckim do roku 1880*, [w:] *Tomaszów Mazowiecki...*, s. 147

¹⁸ J. Góral, R. Kotewicz, *Dwa wieki Tomaszowa Mazowieckiego. Zarys dziejów miasta 1788–1990*, [Tomaszów Mazowiecki 1992], s. 125.

¹⁹ W. Wakar, *Rozwój terytorialny narodowości polskiej, cz. II, Statystyka narodowościowa Królestwa Polskiego*, Kielce 1917, s. 64.

²⁰ J. Góral, R. Kotewicz, dz. cyt., s. 125; W. Wakar, *Rozwój...*, s. 237.

²¹ W. Wakar, *Rozwój...*, s. 64, 237; por. również: M. Nartonowicz-Kot, *Wielokulturowość i wielonarodowość społeczeństwa Tomaszowa Mazowieckiego na przestrzeni wieków (XIX–XX)*, [w:] *220 lat Tomaszowa Mazowieckiego. Materiały z sesji naukowej*, pod red. W. Bogurata, Tomaszów Mazowiecki 2008, s. 32 i n.

²² J. Góral, R. Kotewicz, dz. cyt., s. 126, 179.

Tabela 3. Wyznanie uczniów (cd.)

Lp.	Rok	Katolicy	Ewangelicy	Żydzi	Prawosławni
5.	1885	22	59	9	2
6.	1896	61	66	23	4
7.	1899	41	28	26	11
8.	1907	24	51	24	13
9.	1908	29	49	25	16
10.	1909	66	57	23	16
11.	1910	129	63	23	16
12.	1911	191	79	38	21
13.	1912	202	64	26	19

Źródło: APL, ŁDS, sygn. 66, k. 226; k. 154; sygn. 73, k. 26; *Otczet o sostajanji...*, passim.

Dane zawarte w tabeli 3 wskazują, iż dopiero od 1909 r. zwiększyła się liczba uczniów, a w strukturze wyznaniowej przeważali katolicy. Podstawę finansową funkcjonowania szkoły zapewniały: składka szkolna – jako podatek – rozłożona na mieszkańców miasta osiągających określone dochody rocznie lub posiadających nieruchomości, oraz opłaty za naukę, tzw. chesne, wymagane od rodziców uczniów. Okresowo szkołę wspomagały również dotacje magistratu na określony cel. Ponadto od 1867 r. skarb państwa pokrywał specjalne 50% dodatki do pensji nauczycieli Rosjan za pracę w Królestwie Polskim oraz od 1909 r. dodatki za wysługę lat, tzw. pięcioletnie, w wysokości 25%.

Budżet szkoły w pierwszych latach ustalono na sumę 4360 rubli rocznie, a od 1887 r. – 4730 rubli. Była to minimalna kwota potrzebna na utrzymanie szkół 4-klasowych wymagana przez zwierzchnie władze szkolne.

W 1881 r. 175 mieszkańców Tomaszowa zapłaciło składkę w wysokości 1214 rubli. Podatników podzielono na sześć grup w zależności od stanu posiadania lub osiągniętych dochodów. Najwyższe składki (po 20, 25 lub 30 rubli rocznie) płacili fabrykanci: Edmund Knothe, Jakub Stark, Karol Knothe, Edward Hünze, Edward Roland, bracia Zimmermann, Ferdynand Jahn, Ludwik Genke. W drugiej grupie płatniczej po 15 rubli zapłacili: Moritz Bezig, Albin Meister, Leman Herdet, Moritz Piesch i Edward Genke²³. Młynarz Filip Kriegl ze wsi Niebrów zapłacił 6 rubli, a młynarze ze wsi Zawada zapłacili: Antoni Sorge 10 rubli, a Julian Necel – 5 rb. Z kolei rolnicy koloniści Daniel Lessing i Daniel Krieger ze wsi Komorów uiścili po 3 ruble, zaś Julian Stempel 4 ruble²⁴. Średniozamożna grupa pracowników fabrycznych płaciła od 3 do 8 rubli. Kasjer Wilhelm Tusien z fabryki w Starzycach zapłacił 3 ruble, mechanik Moritz Zimmermann – 8 rubli, Edward Reiss, majster fabryczny płacił 3 ruble, mechanik

²³ APL, ŁDS, sygn. 303, b. pag.

²⁴ Tamże, sygn. 74, k. 63.

Fryderyk Karol Fischer – 8 rubli, a buchalter Karol Getz – 3 ruble²⁵. Rzemieślnicy miejscy i szynkarze płacili składkę w wysokości 3 rubli, taką kwotę płacili Julian Kellner, Karol Altenberger i Julian Elsner – stolarz²⁶. W 1891 r., a więc w 10 lat od pierwszych opłat, na rzecz szkoły składkę zapłaciły już 674 osoby na kwotę 2285 rubli²⁷.

W 1895 r. składkę szkolną rozłożono na 717 osób – uzyskano 2995 rubli, przy czym wprowadzono 8 grup płatniczych, od 1,10 do 38,50 rubli²⁸. Najwyższą składkę, w wysokości 38,50 rubli, płacili fabrykanci Gustaw Landerberg, Moritz Piesch i Samuel Steinmann. Inni zaś fabrykanci uiszcili następujące kwoty: Moritz Galpierin – 16,50 rb., Josef Szeps – 13,75 rb., Isachar Hirschhorn – 16,50 rb., Paweł Melcher – 19,25 rb., Paweł Knothe – 16,50 rb. Kupcy zapłacili: Israel Goldman – 9,90 rb., Moszek Benczkowski – 2,20 rb., właściciele domów Gustaw Wende – 2,20 rb. i Gustaw Grunnert – 2,20 rb., szynkarze August Elsner – 1,10 rb., a Perec Szternfeld – 3,30 rb. Felczerzy medycyny Moszek Szabszowicz i Abraham Lichtenstein zapłacili po 3,30 rb. Krawcy Naftuła Nissenbaum i Jojne Biegeleisen zapłacili po 1,10 rubla²⁹.

W roku 1896 na szkołę aleksandrowską przeznaczono 3000 rubli. Najwyższe składki szkolne zapłacili wówczas: Samuel Bornstein – 20 rb., Feiweł Bornstein – 30 rb., Abram Weissberg – 30 rb., Meszulim Weiss – 13 rb., Felicja Weissberg – 25 rb., Maks Weissberg – 20 rb., Jakub Galpierin – 90 rb., Rafael Zaks – 40 rb., Moritz Piesch – 200 rb., oprócz tego dodatkowo na szkołę aleksandrowską zapłacił 110 rubli³⁰.

Braki w składkach szkolnych w pierwszych latach istnienia szkoły były niewielkie, na przykład w 1884 roku brakowało 27,55 rubli, w 1885 roku 24,60 rubli, w 1886 r. – 19,80 rb. Większe zaległości pojawiły się w 1887 roku – 86,50 rb.; w 1888 – 137,20 rb., a w 1899 roku – 157 rubli³¹.

Pod koniec XIX wieku poprawia się sytuacja gospodarcza i materialna mieszkańców. Od 1896 do 1900 r. nie zapłaciło jedynie 8 podatników na kwotę 78,57 rb. Byli to: Edward Gipus (30,75 rb.), Mark Gottlieb (5 rb.), Adam Hauser (1,50 rb.), Otto Kleindienst (15 rb.), Juliusz Stefan (5 rb.), Samuel Bornstein (2,50 rb.), Saul Margulies (16,50 rb.) i Nuta Majerczik (2,32 rb.)³².

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże, sygn. 303, b. pag.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże. O roli wymienionych w rozwoju społeczno-gospodarczym miasta szerzej pisze: K. Witczak, *Historia miasta Tomaszowa Mazowieckiego ukazana z rodzinnej perspektywy*, [w:] *220 lat Tomaszowa Mazowieckiego...*, s. 67 i n.

³⁰ APL, ŁDS, sygn. 303, bez pag.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

Przez pierwsze trzy lata chesne było zróżnicowane i wynosiło 5, 10, 15 i 17,50 rubli za semestr. Wysokość chesnego ustalała Rada Pedagogiczna szkoły uwzględniająca zamożność rodziców. Za pierwsze półrocze 1880 r. z tytułu chesnego wpłynęło 842,50 rubli zapłacone przez 82 uczniów. W przypadku gdy uczęszczało dwóch braci, jeden z nich był zwolniony z chesnego. Tak było w sytuacji Rosjan – braci Iwana i Maksyma Dynowów, zapłacono jedną opłatę chesnego w wysokości 10 rubli. Za Teodora Malendorfa i Gustawa Pohla płacono po 5 rubli. Po 10 rubli płacono za: Jana Dąbrowskiego, Romana Wojniłowicza, Karola Lemana, Władysława Grünbauma, Macieja Weinstocka, Juliana Blumenbauma, Hermana Ufnera, Józefa Rosenberga, Jana Derenia, Stanisława Plicha. Po 15 rubli płacono za uczniów: Antoniego Kozaka, Kazimierza Rysia, Zygmunta Szynkiewicza, Zysmana Goldmanna, Jakuba Sielberga, Jakuba Marchewę, Jakuba Dessau, Zyskinda Szabszowicza. Wyższe chesne, bo 35 rubli na rok, zapłacili dobrowolnie rodzice Ludwika Ossera³³.

W roku szkolnym 1883/84 nadal chesne płacono w ustalonej wcześniej wysokości po 5, 10 i 15 rubli. Po 5 rubli zapłacili wówczas m.in.: Teodor Malendorf i Gustaw Pohl, po 10 rubli: Jan Dąbrowski i Karol Leman, po 15 rubli: Oskar Knothe i Jakub Dessau. Opłaty za I półrocze dały kwotę 895 rubli, natomiast za II półrocze – 845 rubli. Roczna kwota chesnego dała więc 1740 rubli. Brakło 80 rubli od planowanych wpływów³⁴. Za dobre wyniki w nauce zwolniono z chesnego za II półrocze sześciu uczniów. Byli nimi: Władysław Kowalski, Lew Nissenbaum, Stanisław Rybiński, Feliks Sadlik, Lew Bojanowicz i Paweł Seidler³⁵.

Od roku szkolnego 1884/85 szkoła pobierała chesne w wysokości 15 rubli za jedno półrocze, czyli 30 rubli za cały rok. Wynikało to z decyzji Aleksandra Apuchtina – kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego z 1883 r. Była ona wymierzona przeciwko uczniom z biedniejszych rodzin, a biorąc pod uwagę, iż w cesarstwie chesne wynosiło od 2 do 20 rubli rocznie, również w ogół mieszkańców Królestwa Polskiego. W ramach polityki rusyfikacji ograniczała ona dostęp do oświaty.

Na rok szkolny 1884/85 ustalono chesne w łącznej wysokości 1645 rubli. W I półroczu zapłaciło 86 uczniów na sumę 855 rubli, na II półrocze ustalono kwotę pożądaną dla budżetu szkoły w wysokości 790 rubli. Z chesnego zwolniono 8 bardzo dobrych uczniów, m.in. Fryderyka Hanke, Lwa Nissenbauma, Stanisława Rybińskiego, Pawła Seidlera i Antoniego Tomasia³⁶.

W 1890 r. w drugim półroczu na 148 uczniów z chesnego zwolniono rekordową liczbę uczniów – 35. W tym przypadku wzięto pod uwagę także zamożność rodziców oraz wyniki w nauce i zachowaniu. Z opłaty szkolnej zwolniono: m.in. braci Waclawa i Konstantyna Ammerów, Romana i Stefana Areńskich, Ja-

³³ Tamże, sygn. 310, k. 6.

³⁴ Tamże, sygn. 303, b. pag.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

na Lanke, Leona Kupczyńskiego, Stefana Kutermacha, Aleksandra Mazurka, Aleksandra Millera, Aleksandra Moderowa, Teodora Okupa, Henryka Toruńczyka, W. Zimmermanna, Jana Gundela, Karola Schillera, Oswalda Sercha, Leona Steinmanna, Jakuba Stillera, Mariana Jankowskiego³⁷. Opłaty z czesnego za I półrocze dały kwotę 1695 rubli od 113 uczniów, w II półroczu uznano, iż wystarczy opłaty od 105 uczniów na kwotę 1525 rubli. Razem więc czesne dało kwotę 3270 rubli przy planowanym budżecie szkoły na 6005 rubli³⁸.

Rok szkolny 1893/94 zakończono nadwyżką finansową w kwocie 1364,74 rubli³⁹. Na dobre wyniki finansowe szkoły złożyły się wpływy z podatku szkolnego w wysokości 2969,10 rb. oraz z czesnego w wysokości 2810 rubli. Z opłaty czesnego zwolniono 16 uczniów⁴⁰.

W 1895 r. przy 161 uczniach za I półrocze wpłynęło z czesnego 1695 rubli. Na II półrocze zwolniono z czesnego 32 uczniów. Byli to z klasy I: Antoni Bald (syn nauczyciela), Otto Frieske, a z klasy II a: Leon Genczke, Paweł Bielling, Aleksander Hersdorf (syn nauczyciela), Jan Głowacki, Leon Dembowski, Rudolf Saur, Meier Izraelowicz, Zygmunt Kołodziejcki, Siergiej Korotkiewicz (syn dyrektora szkoły), Julian Lenczewski, Andrzej Link, Robert Meissner, Teofil Miller, Reinhold Preibym i Maks Furman. Z klasy II b czesnego nie płacili: Herman Waniek, Julian Heinrich, Józef Zaliwski, Franciszek Kreiss, Wojciech Kupczyński, Gustaw Etelmann, Aleksander Tierling, Bruno Fiedler, Robert Furman, Adolf Szeinke, Adolf Szmidt (syn nauczyciela) i Oskar Miller. Z klasy IV ulgę w opłacie za naukę otrzymali Konstantyn Anisfeld (syn nauczyciela), Karol Baumgardt i Lew Kasman⁴¹.

W roku szkolnym 1895/96 szkoła dysponowała stosunkowo dużym budżetem w kwocie 9169 rubli. Złożyły się na to wpłaty z czesnego w wysokości 3510 rubli, składka szkolna dała sumę 2995 rubli, dotacja magistratu wyniosła 1000 rubli. Subwencja skarbu państwa stanowiła 300 rubli, pozostała także nadwyżka z ubiegłego roku⁴². Pozwoliło to w następnym roku szkolnym zwolnić z opłat czesnego 42 uczniów na 154 pobierających naukę. Było to 27% ogółu uczących się. W klasie I zwolniono z czesnego 20 uczniów, z klasy II – 17, z klasy III – 2 i z klasy IV – 3⁴³. W tym przypadku w dużym stopniu wzięto pod uwagę również zamożność rodziców.

³⁷ Tamże, sygn. 72, k. 154.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże, k. 154.

⁴³ Tamże, sygn. 308, k. 58.

Tabela 4. Tygodniowy plan lekcji w 1880 r.

Lp.	Przedmiot	Klasa/godziny				Ogółem
		I	II	III	IV	
1.	Religia	3	3	2	2	10
2.	Język rosyjski	8	6	5	5	24
3.	Arytmetyka	5	5	5	4	19
4.	Geometria	2	4	5	5	16
5.	Kreślenie					
6.	Kaligrafia	—	2	1	1	4
7.	Historia i geografia Rosji	—	2	3	4	9
8.	Przyroda	—	2	3	3	8
9.	Język niemiecki	4	3	3	3	13
10.	Język polski (fakultatywnie)	2	2	2	2	8
Razem		24	29	29	29	111

Źródło: APL, LDS, sygn. 303, b. pag.

Rada pedagogiczna szkoły na posiedzeniu 28 września 1911 r. zmieniła tryb pomocy materialnej uczniom. Bez wątplenia decyzja powyższa wynikała z wcześniejszych postulatów uczniów w czasie strajku szkolnego podczas rewolucji 1905–1907 r. Ulgę w opłacie czesnego postanowiono udzielać na cały rok, a nie na jedno półrocze, jak praktykowano dotychczas. Ponadto dotyczyło to głównie biednych uczniów.

Pomocy udzielono 44 uczniom. Przyjęto zasadę, iż z opłaty za naukę zwolnione będą dzieci nauczycieli. Zwolniono wówczas: Gottlieba Wundela, Aleksandra Szijko, Jarzębskiego, Piotra Rodina, Michała Holendra, Eugeniusza Ammera, Władysława Palusa i Franciszka Gordona.

Uczniom niezamożnych rodziców dano pełną ulgę: w klasie I braciom Janowi i Kosmie Kratiukom, Władysławowi Frankiewiczowi, w klasie II – Szulimowi Bornsteinowi, braciom Waławowi i Władysławowi Brzezińskim, Piotrowi Turczyńskiemu, Józefowi Dębcowi, Mieczysławowi Ostrowskiemu, Stefanowi Syczowi, Aleksandrowi Futerlejbowi, Konradowi Sydoriukowi, Leonowi Feinbergowi, Herszowi Zimmermanowi. W klasie III ulgę przyznano: Zygmuntovi Błaszczykowi, Lucjanowi Gasperskiemu, Mikołajowi Nikołajence, Mikołajowi Terleckiemu. W klasie IV od opłat zwolniono: Artura Duzzi, Grzegorza Zacharczuka, Mikołaja Ilczenko, Stefana Ożdżyńskiego, Adolfa Olszewskiego, Pawła Cyca.

12 uczniów zwolniono z połowy czesnego, byli to: Moritz Enner, Franciszek Kopała, Stefan Waławski, Józef Jerczyński, Abram Szperling, Jakub Szperling, Jan Białkowski, Samson Żejmański, Bronisław Twardowski, Ariel Szejnmann, Feliks Wittenberg i Zygmunt Grzybowski⁴⁴.

⁴⁴ Tamże.

Mimo znacznej pomocy w opłacie czesnego, nierzadko skreślano uczniów za brak opłaty za naukę. W czasach apuchtinowskich, tj. do 1897 r., nie brano pod uwagę sytuacji materialnej, a jedynie bardzo dobre wyniki nauczania i wychowania. W 1890 r. skreślono 8 uczniów za brak opłaty czesnego, to jest: Bolesława Wieczorkiewicza, Augustyna Henczke, Z. Liebermanna, Franciszka Millera, F. Mosersteina, Teodora Oberlendera, Hersza Chibinka i Henryka Janca⁴⁵. W roku 1892 skreślenia dotknęły 5 uczniów, byli to: Karol Bertelmann, Antoni Boguś, Jan Lemke, Zalman Feinberg oraz Jakub Stiller⁴⁶. Natomiast w 1893 r. skreślono jedynie 4 uczniów: Teofila Benke, Bronisława Olszewskiego, Edmunda Tyma i Leona Steinmanna. W 1896 r. za brak czesnego skreślono 8 uczniów⁴⁷.

W 1889 roku na 120 uczniów w I półroczu zwolniono z czesnego 11 uczniów, tj. 9,17%, a w II półroczu na 117 uczniów zwolniono 10 uczniów, tj. 8,55%⁴⁸. W tej sytuacji dyrektor Michał Korotkiewicz w 1899 r. zwrócił się do magistratu miasta o obniżenie czesnego do 10 rubli. Nie udzielono jednak odpowiedzi. Średni koszt nauki 1 ucznia wynosił 71 rubli rocznie, miasto dawało zaś 34 ruble⁴⁹.

Szkoła posiadała fundusz stypendialny im. N.L. Zinowiewa w kwocie 1100 rubli umieszczony na lokacie 4% w Banku Państwa. Stypendium od 1897 r. pobierał uczeń Wasilij Sokołow. Ponadto były nauczyciel Konstanty Wysockij w 1889 r. ofiarował 50 rubli na zakup książek religijnych prawosławnych⁵⁰.

Szkoła mieściła się w murowanym budynku szkolnym przy dzisiejszej ulicy Tkackiej 11. Był to obiekt nowo wybudowany, własność parafii ewangelickiej, na potrzeby dwóch szkół, początkowej ewangelickiej 2-klasowej oraz miejskiej aleksandrowskiej. Wartość budynku wyceniono na 25 tysięcy rubli. Z tego 20 tysięcy pokryła parafia, a 5 tysięcy przeznaczył magistrat miasta na wyposażenie obydwu szkół⁵¹. W budynku urządzono również trzy mieszkania dla nauczycieli. Budynek został wzniesiony i urządzony dzięki pracy grupy parafian pod przewodnictwem pastora Eugeniusza Biedermanna. Wchodzili do niej m.in. J. Grünbaum, E. Knothe, W. Neubauer, H. Miller i A. Meister⁵². Mankamentem była jednak jego architektura i położenie. Ponadto brak było odpowiednich standardów co do higieny i bezpieczeństwa w obiektach szkolnych. Sale szkolne były przechodnie, korytarze zaś wąskie i źle oświetlone. Brakowało szatni dla uczniów. Na każdej kondygnacji, obok sal lekcyjnych, były mieszkania dla nauczycieli. Budynek nie był skanalizowany, toalety umieszczono na zewnątrz

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże, sygn. 72, k. 160.

⁴⁸ Tamże, sygn. 73, k. 39.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

w oddzielnym obiekcie. Brak było również terenu rekreacyjnego. Ponadto niefortunne było usytuowanie budynku – obok było targowisko miejskie, łaźnia żydowskiej gminy wyznaniowej, tzw. mykwa, oraz rzeka Wolbórka, do której w owym czasie spuszczano ścieki komunalne i fabryczne. Wiele zastrzeżeń budził również sprzęt szkolny, zwłaszcza ławki, które były niestosowne do wieku i wzrostu uczniów. Był to jednak – mimo mankamentów – obiekt szkolny najlepiej wyposażony.

Gubernator piotrkowski przydzielił szkole lekarza szkolnego. Obowiązki owe od 5 stycznia 1883 r. pełnił lekarz miejski Samuel Fligiel, następnie od 1892 r. Jan Rode, a od 1912 r. – Michał Bernacki⁵³. Do ich obowiązków należało m.in. szczepienie uczniów przeciw ospie, badanie lekarskie uczniów na początku i końcu roku szkolnego, ich leczenie w ciągu roku szkolnego, udzielanie wskazówek nauczycielom w sprawie postępowania z uczniami, u których stwierdzono wady wzroku, słuchu i postawy. Lekarz szkolny miał również obowiązek zwracania uwagi na stan higieniczno-sanitarny budynku szkolnego.

Władze carskie, przydzielające lekarzy do szkół, uczyniły to na fali przemian cywilizacyjnych, jakie zaszły na Zachodzie Europy pod koniec XIX wieku. Uświadomiono sobie, że istotny wpływ na czynniki pracy dydaktycznej i wychowawczej ma zdrowie uczniów i warunki, w jakich odbywa się edukacja.

3. Nauczyciele

Władze carskie dokładnie określiły preferowany ideał nauczyciela. Łączył on cechy intelektualno-moralne oraz emocjonalne z religijnymi. Lojalność wobec państwa była stawiana na pierwszym miejscu. Z punktu widzenia władz carskich nauczyciel był urzędnikiem na służbie państwowej. Z tej racji, podobnie jak inni urzędnicy, składał przysięgę na wierność carowi, w której zobowiązywał się m.in.

wiernie i nieobludnie służyć i we wszystkim być posłusznym nie szczędząc życia [...] do ostatniej kropli krwi [...]. Daleki będę od udzielania dzieciom szkodliwych i zgubnych wyobrażeń liberalizmu lub jakichkolwiek zasad tajnych towarzystw [...] ani ich nauczał czegokolwiek przeciwnego postanowieniom lub korzyściom tronu i rządu wszechrosyjskiego, słowem zobowiązuję się i uroczyście przysięgam, to tylko powierzonej mi młodzieży i w takim duchu przedstawić i wykładać, w jakim rząd przepisał, wskazał i dozwolił. W przeciwnym razie poddam się, jako działającej przeciw zamiarom rządowym, najsurowszej odpowiedzialności za polityczne przekroczenie zapowiedzianej⁵⁴.

Nauczycieli objęto systemem rang państwowych służby cywilnej. Wprowadził go w 1772 r. car Piotr I, korzystając z wzorów pruskich i duńskich. System

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Cyt. wg B. Szabat, *Szkolnictwo początkowe Kielc i powiatu kieleckiego w latach 1864–1915*, Kielce 1983, s. 172 i n.

ów eksponował potrzeby państwa. Status społeczny określało w nim nie pochodzenie, lecz ranga, określająca miejsce w hierarchii stanowisk państwowych. Rangi cywilne porównywalne były ze stopniami wojskowymi. Najniższa, XVI ranga rejestratora kolegiального odpowiadała chorążemu. Ranga X – sekretarz kolegialny – była tożsama z pozycją porucznika, a VII – radca dworu – odpowiadała podpułkownikowi w wojsku.

W każdej szkole funkcjonował podział na nauczycieli państwowych, nadetatowych, nauczycieli religii oraz na godzinach zleconych. Do statusu nauczycieli nie zaliczono osób prowadzących lekcje gimnastyki, śpiewu i prac ręcznych. W okresie 34 lat funkcjonowania szkoły pracowało w niej 70 nauczycieli. Wśród nich było 43 Rosjan, 6 Niemców, 16 Polaków, 4 Żydów oraz 1 Litwin. Dopiero w 1910 r. zatrudniono pierwszą kobietę, była nią nauczycielka języka niemieckiego Teodora Weissig, mieszkanka Tomaszowa.

Znaczna liczba nauczycieli Polaków nie oznacza, iż mieli oni istotny udział w procesie edukacyjnym. Faktycznie byli oni przez cały okres marginalizowani. Wśród zatrudnionych Polaków było 10 księży rzymskokatolickich. W pierwszych latach pracowali oni na godzinach zleconych, płatnych po 75 kopiejek za lekcję religii. Nauczali wikariusze miejscowej parafii rzymskokatolickiej, którzy byli przenoszani przez władze biskupie co 2–3 lata do innej parafii. Dopiero od 1912 r. pracowało w szkole jednocześnie trzech Polaków, którzy jednak mieli przedmioty traktowane drugorzędnie, jak np. kaligrafia, rysunki i język polski.

Pierwsze grono nauczycielskie w 1880 r. stanowili Niemcy: Edward Moderow – dyrektor szkoły, Eugeniusz Biedermann – nauczyciel religii ewangelickiej i pastor w miejscowej parafii, August Weissig (język niemiecki) i Paweł Richter (matematyka, j. niemiecki). Dwaj Rosjanie: Konstantyn Wysockij i Awnokientij Chreszczik, nauczali języka rosyjskiego, historii i geografii Rosji oraz religii prawosławnej. Polak, Jan Bald, prowadził lekcje języka polskiego, a Ilia Dworokowicz (Żyd) – religii mojżeszowej.

Dyrektor Jan Edward Moderow urodził się w Konstantynowie koło Łodzi w 1848 r. Był wyznania ewangelickiego, podobnie jak jego rodzice Karol i Karolina z domu Petzold. Pierwszą żoną Moderowa była Helena Lukke, z którą miał dwóch synów: Emila Aleksandra, urodzonego w 1878 r. w Warszawie, oraz Adolfa Jana, ur. w Tomaszowie. Jako wdowiec ponownie ożenił się w Tomaszowie z Wandą Fiedler, córką pastora Edwarda Fiedlera. W drugim małżeństwie miał także dwoje dzieci: syna Włodzimierza (ur. 1888 r.) i córkę Wandę (ur. 1891 r.)⁵⁵.

⁵⁵ Włodzimierz Moderow (1888–1970), po ukończeniu gimnazjum w Łodzi odbył studia prawnicze w Warszawie i Moskwie. W latach 1910–1914 pracował jako prawnik przy Trybunale w Warszawie i w Kałudze. W 1912 r. złożył egzamin sędziowski w Sądzie Okręgowym w Warszawie. W latach 1915–1919 pracował jako sędzia w Symferopolu i Jalcie. Do Polski powrócił w 1920 r., objął stanowisko radcy Delegatury Prokuraturii Generalnej RP w Gdańsku. Pracował tam do 1 IX 1939 r. Od 1925 r. uczestniczył w delegacjach polskich na sesje Ligi Na-

E. Moderow w czasie pracy nauczycielskiej w Tomaszowie był wielokrotnie nagradzany przez władze szkolne i administracyjne. W roku 1891 został mianowany radcą tytularnym, zgodnie z istniejącą tabelą rang służby cywilnej. W rok później przyznano mu rangę asesora kolegijskiego z ważnością od 1888 r. 1 marca 1893 r. został radcą dworu (odpowiednik podpułkownika w wojsku). W tym okresie dwukrotnie został odznaczony: w 1886 r. orderem św. Stanisława III klasy, a 3 lutego 1893 r. orderem św. Anny, również III klasy⁵⁶.

Niezależnie od odznaczeń i awansów państwowych uzyskiwał on nagrody pieniężne i wyróżnienie od kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego A. Apuchtina oraz gubernatora piotrkowskiego. W roku 1890 dwukrotnie otrzymał nagrody pieniężne kuratora (65,60 rb. oraz 150 rubli), w 1891 r. nagrodę gubernatora w wysokości 100 rubli. W 1892 r. gubernator piotrkowski Konstantyn Miller wyróżnił go srebrną papierośnicą ze złotym herbem państwa z brylantami⁵⁷.

Awanse i wyróżnienia zostały jednak wkrótce przekreślone jedną decyzją A. Apuchtina. Moderowi zarzucono obronę języka polskiego w szkole poprzez podżeganie rodziców uczniów do pisania memoriałów do władz o przywrócenie nauki tego języka. Od roku szkolnego 1883/84 władze carskie usunęły język polski, który był nauczany fakultatywnie w wymiarze 2 godzin tygodniowo i połączyły go z językiem niemieckim.

11 czerwca 1892 r. 150 członków Towarzystwa Szkolnego (osoby płacące składkę szkolną) podpisały petycję do gubernatora piotrkowskiego o dodatkowym opodatkowaniu się na kwotę 600 rubli rocznie oraz o przywrócenie – zgodnie z obowiązującym prawem – nauki języka polskiego. Organizatorem petycji był pastor E. Biedermann, równocześnie nauczyciel etatowy szkoły. Czytelne podpisy (25 po polsku, 40 po rosyjsku i 26 po niemiecku) złożyli m.in.: Gustaw Bartke, Emil Geier, Edward Kirst, Herman Schiffer, Herman Frume, M. Huntke, Henrich Prietzl, Konrad Ranke, Jakub Galpierin, Moritz Galpierin, P. Gulkner, L. Steinbach, K. Groemann, E. Knothe, Teodor Eichler, Carl Niem-

rodów w Genewie. Od 1931 r. rząd polski powołał go na członka Komisji Tranzytu i Komunikacji przy LN w Genewie. W Gdańsku, jako delegat rządu polskiego, uczestniczył w wielu komisjach polsko-gdańskich dotyczących spraw gospodarczych i politycznych. 1 września 1939 r., mimo posiadania paszportu dyplomatycznego, został aresztowany przez gestapo i poddany brutalnym przesłuchaniom. Zwolniono go wraz z innymi dyplomatami polskimi i odstawiono do granicy Łotwy. We Francji, gdzie ostatecznie się znalazł, premier Władysław Sikorski mianował go członkiem Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej przy Prezydium Rady Ministrów. W latach 1945–1946 był członkiem Polskiej Delegacji do Komisji Przygotowawczej ONZ oraz prezesem Komitetu ONZ do rozmów z Ligą Narodów oraz rządem Szwajcarii i kantonu Genewy dla przyjęcia mienia Ligi Narodów. W latach 1946–1952 pełnił funkcję Generalnego Dyrektora Biura Europejskiego ONZ w Genewie. Od 1952 r. przeszedł na emeryturę, zmarł 14 IV 1970 r. w Genewie (*Polski Słownik Biograficzny*, t. XXI, Kraków 1976, s. 521 i n.).

⁵⁶ APL, ŁDS, sygn. 312, b. pag.

⁵⁷ S. Czestnych, W. Skurłów, *Spisok Polakow nagrażdiennych podarkami iz Kabineta Jego Wielicestwa (1881–1917)*, Sankt Petersburg 2004, s. 25.

sen, E. Gloger, P. Gertel, E. Gertel, G. Grunert, A. Link, K. Brücher, Andrzej Tirment, Teodor Heinrich, G. Rättig, Adolf Müller, A. Płoszewski, Herman Grunert, Karl Budermann, Juliusz Keller, W. Miller, W. Schulz, E. Denel, L. Gierczak, F. Pietrusiński, Jan Piotrowski, W. Wilanowski, Jan Różycki, K. Jarzębiński, A. Pacewicz, W. Krygier, Jan Góra, J. Mazaracki, S. Laurmann, Ludwik Jarzębiński, A. Antosiewicz, Dawid Reichmann, D. Landau, W. Goździk, K. Czerwiński, J. Goździk, M. Dessau, H. Schiffer, L. Woldanowski, E. Klein, S. Bednarski, Sz. Liepfeld, P. Gniewkowski, J. Domaradzki, K. Kindlein, F. Doliński, J. Schmidt, J. Frandzelski, Herman Pinkus, T. Paszkowski, K. Dembowski, A. Griniewski, Heinrich Röttinger, A. Neusig, W. Wende, W. Budziałowski, G. Roszke, A. Gewert, K. Bertold, W. Lindner, L. Allenberg, A. Fierich, J. Heine, D. Offner, A. Beier, J. Gutsztadt, A. Weissberg, J. Jurgielewicz, J. Łuszczak, M. Goldmann, Weiss Lipscher, L. Nerc, A. Stark, A. Sankalski, Hilary Tylmann, Wilhelm Klein⁵⁸. Petycję uwiarygodnił swoim podpisem burmistrz miasta Aleksander Nomierowski oraz ławnicy miejscy. Władze uległy prośbom, lekcje języka polskiego przywrócono. Prowadził je germanista August Weissig.

W następstwie petycji o przywrócenie języka polskiego 1 listopada 1893 r. E. Moderow otrzymał propozycję od A. Apuchtina przeniesienia go na stanowisko dyrektora szkoły do Sejn. Ostatecznie jednak w 1894 r. podjął on pracę nauczyciela nadetatowego w szkole aleksandrowskiej w Łodzi z wynagrodzeniem 300 rubli rocznie, czyli czterokrotnie niższym, niż otrzymywał w Tomaszowie.

Po strajku szkolnym w 1905 r. władze szkolne traktowały surowo nauczycieli sprzyjających strajkowi szkolnemu. Zarządzenie Ministra Oświaty z 1905 r. zapowiadało, że nauczyciele winni naruszenia praw podlegają zwolnieniu. Kurator W. Bielajew (1905–1912) bezwzględnie wymagał od naczelników dyrekcji szkolnych, aby „o nauczycielach biorących udział w zebraniach (z młodzieżą w czasie strajków – objaśn. KR.) zawiadamiać administrację, a po otrzymaniu od niej odpowiednich informacji zwalniać winnych” [tłum. K.R. – podobnie w kolejnych cytatach z dokumentów rosyjskojęzycznych]⁵⁹. Z duchem owej regulacji postąpiono po strajku w szkole aleksandrowskiej w Łodzi. Moderow został zmuszony przez władze carskie 22 lipca tegoż roku do złożenia rezygnacji oraz prośby o przeniesienie go na emeryturę. W piśmie do naczelnika Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej Adriana Abramowicza podkreślił on, iż podanie składa pod przymusem: „W następstwie słów dyrektora Korotkiewicza, by podać się do dymisji, albowiem w przeciwnym razie wręczą mi zwolnienie z pracy”⁶⁰.

Od 20 sierpnia 1905 r., w wieku 56 lat, po przepracowaniu 35 lat w zawodzie nauczycielskim był bez pracy. Jeszcze 28 lutego 1907 r. jego syn Aleksander będący w Moskwie sekretarzem Komitetu Wielkiej Księżnej Tatiany, interweniował u A. Sazonowa, naczelnika ŁDS w sprawie emerytury ojca. Admini-

⁵⁸ APL, ŁDS, sygn. 291, b. pag.

⁵⁹ B. Szabat, dz. cyt., s. 199.

⁶⁰ APL, ŁDS, sygn. 291, b. pag.

stracja szkolna w Łodzi nie przesłała bowiem do tej pory wniosku do Warszawskiej Komisji Emerytalnej. Emerytura przyznawano w wysokości $\frac{1}{3}$ ostatnich zarobków, a zatem jego emerytura mogła wynosić około 170 rubli.

Faktyczny organizator szkoły pastor Eugeniusz Biedermann (1832–1912) urodził się w Pabianicach w rodzinie pastora. Ożeniony był z Marią Emmą Loth, małżeństwo było bezdzietne.

Studia teologiczne odbył on w latach 1853–1857 w Uniwersytecie w Dorpacie (obecnie Tartu w Estonii). Od 1857 do 1871 r. był kapelanem wojskowym w garnizonie warszawskim armii carskiej oraz pastorem w parafiach ewangelickich w Zagórowie i Pułtusk.

W latach 1871–1912 pełnił funkcję proboszcza w parafii ewangelickiej w Tomaszowie Mazowieckim, liczącej początkowo 5000 wyznawców, a na początku XX wieku około 10 000 wiernych. Od 1906 r. był superintendentem w diecezji wyznania ewangelicko-augsburskiego w Piotrkowie Trybunalskim.

Od 1879 r. pastor E. Biedermann był organizatorem budowy domu parafialnego na potrzeby dwóch szkół, tj. początkowej 2-klasowej ewangelickiej oraz 4-klasowej aleksandrowskiej⁶¹. Został on zatrudniony jako etatowy nauczyciel państwowy do nauczania religii ewangelickiej. Otrzymał 300 rubli rocznie za 10 lekcji tygodniowo.

Pierwszymi nauczycielami Rosjanami szkoły tomaszowskiej byli Konstantyn Wysockij i Awnokientij Chreszczik. Konstantyn Wysockij ukończył Seminarium Nauczycielskie w Czernihowie, jako nauczyciel pracował od 1874 r., patent nauczycielski posiadał od 1875 r. wydany przez Kuratora Kijowskiego Okręgu Naukowego. Pracę w Królestwie Polskim rozpoczął w 1877 r. w Warszawie w VI męskim gimnazjum jako nauczyciel języka rosyjskiego i matematyki za pensję 300 rubli rocznie. W Tomaszowie otrzymał wynagrodzenie w wysokości 550 rubli i dodatek mieszkaniowy 150 rubli rocznie. Jego pensum tygodniowe wynosiło 24 godziny, a nauczał języka rosyjskiego, arytmetyki, geometrii, fizyki oraz religii prawosławnej do 1891 r. W tymże roku został przeniesiony do Łodzi, tam uzyskał rangę radcy kolegialnego.

Drugi Rosjanin Awnokientij Chreszczik, ukończył Instytut Nauczycielski w Wilnie, pracował jako nauczyciel w Łodzi, skąd w 1881 r. przyszedł do Tomaszowa. Nauczał kaligrafii, rysunku, kreślenia, historii i geografii Rosji, arytmetyki i języka rosyjskiego. Zmarł w Tomaszowie w 1883 r. w wieku 53 lat.

August Weissig, ewangelik, posiadający patent nauczyciela domowego i rangę radcy nadwornego, pracował w szkole 30 lat do 1910 r. Nauczał tygodniowo 23 godziny lekcji języka niemieckiego, języka rosyjskiego, arytmetyki i okresowo języka polskiego. Poza planem za dodatkową opłatą 75 rubli prowadził lekcje gimnastyki. Roczne wynagrodzenie etatowe ustalono dla niego na

⁶¹ *Lexikon der evangelisch-augsburgischen Kirchengemeinde Tomaszów Mazowiecki*, pod red. S. Balzera, Drezno 2002, s. 5; por. również: *Informator obchodów 100-lecia poświęcenia ewangelickiego Kościoła Zbawiciela i luterańskiej plebanii*, oprac. R. Pawlas, Tomaszów Mazowiecki 2002, s. 34.

550 rubli rocznie. W 1892 r. odznaczony został przez gubernatora piotrkowskiego złotym pierścieniem⁶².

Polak Jan Bald, mający wykształcenie w zakresie IV klas gimnazjum rządowego w Piotrkowie Trybunalskim oraz patent nauczyciela szkół początkowych – uczył języka polskiego oraz kaligrafii w latach 1881–1884. Za 10 lekcji tygodniowo pobierał 220 rubli rocznie. W 1892 r. wyróżniony został przez gubernatora piotrkowskiego srebrnym zegarkiem z herbem państwa⁶³. Po nim w latach 1884–1896 języka polskiego uczyli Kornel Dzyna, Roch Truszkowski oraz A. Weissig, a w latach 1896–1898 Litwin J. Jakajtis. Dopiero od 1898 r. języka polskiego ponownie uczyli Polacy – Franciszek Wójciszkiwicz i Kazimierz Sadłowski.

Religii mojżeszowej uczył Ilia Dworkowicz, absolwent Instytutu Rabinów w Wilnie, kierownik miejscowej szkoły początkowej żydowskiej. Po nim od 1882 r. religii mojżeszowej uczył Jakub Herman, następnie Mojżesz Sanina, a od 1910 r. Gedalie Szczuciner.

Z kolei religii prawosławnej od 1886 r. uczył pop Aleksander Nienadkowicz, po nim od 1890 r. przez 9 lat nauczał diakon Aleksander Szaszkiewicz. Od 1899 r. lekcje owe prowadził pop Mikołaj Szingariw, zaś od 1907 do 1910 r. pop Roman Miedwied. Ostatnim nauczycielem religii prawosławnej był pop Stefan Wołkanowicz.

Dyrektor Edward Moderow był człowiekiem spolonizowanym, liberalnym, dobrym nauczycielem i organizatorem. Wraz z zespołem nauczycielskim starał się niwelować system rusyfikacyjny, jaki panował w latach 1879–1897 w okresie rządów Aleksandra Apuchtina – kuratora Warszawskiego Okręgu Nauczycielskiego.

Następcą E. Moderowa w 1894 r. został Michał Korotkiewicz, absolwent Instytutu Nauczycielskiego w Głuchowie k. Sum na Ukrainie. Wszyscy późniejsi dyrektorzy szkoły byli także absolwentami tegoż Instytutu Nauczycielskiego (zob. tabela 5).

Tabela 5. Dyrektorzy szkoły w latach 1880–1915

Lp.	Nazwisko i imię	Wyznanie	Okres pracy	Wykształcenie
1.	Jan Edward Moderow	Ewangelik	1880–1894	Kursy pedagogiczne w Warszawie
2.	Michał Korotkiewicz	Prawosławny	1894–1900	Instytut Nauczycielski w Głuchowie k. Sum
3.	Stiepan Tarasienko	Prawosławny	1900–1904	jw.
4.	Mikołaj Andrejew	Prawosławny	1904–1908	jw.
5.	Iwan Komnancew	Prawosławny	1908–1910	jw.
6.	Jakub Chrenowski	Prawosławny	1910–1913	jw.
7.	Sylwester Moroz	Prawosławny	1913–1915	jw.

Źródło: APL, ŁDS, sygn. 74, k. 63; sygn. 307, b. pag.; sygn. 291, b. pag.; sygn. 73, k. 372.

⁶² APL, ŁDS, sygn. 312, b. pag.

⁶³ Tamże.

Z zakładu tego wywodzili się również nauczyciele: Michał Szastowski, Iwan Szijko, Paweł Mamonow, Jakow Monzolewski, Konstantyn Dejneka i Mikołaj Macujew. Wychowankami zaś Instytutu Nauczycielskiego w Wilnie byli: A. Chreszczik, M. Michalenko oraz Antoni Zubric. Absolwentami instytutów nauczycielskich byli także nauczyciele: A. Ignatiew z Petersburga, Sawwa Tibilow z Tibilisi oraz Dymitr Demczenko z Teodozji. Jedynie nauczyciele religii ewangelickiej, pastory E. Biedermann i Herman Knothe, posiadali wykształcenie uniwersyteckie zdobyte w Dorpacie.

Nauczycielami religii rzymskokatolickiej byli zawsze księża, wikariusze miejscowej parafii katolickiej, absolwenci Wyższego Seminarium Duchownego w Warszawie. Pierwszym katechetą był od 1882 r., a więc w dwa lata po otwarciu szkoły, ks. Józef Nauwczyński. Po nim religii nauczali kolejno: ks. Ludwik Szmiglewicz, ks. Jan Stańczak, ks. Antoni Kukalski, ks. Antoni Lipski, ks. Walenty Brauliński, a od roku 1909 ks. Bronisław Kolasiński. Wcześniej w 1881 r. mianowany katechetą ks. Franciszek Grabowski nie podjął obowiązków ze względu na przeniesienie na inną parafię.

Po odejściu E. Moderowa do Łodzi, od 1894 r. odsetek nauczycieli wywodzących się z Królestwa Polskiego był niewielki i wynosił około 10%. Dominowali nauczyciele pochodzący z głębi Rosji. Drogi edukacyjne nauczycieli Rosjan były różne, ale przestrzegano, aby zdobywali oni wykształcenie w instytutach nauczycielskich, akademiach duchownych prawosławnych i gimnazjach męskich, najczęściej do IV klasy włącznie.

Jedynym nauczycielem posiadającym maturę gimnazjalną, a jednocześnie status byłego studenta II roku medycyny w Uniwersytecie w Kazaniu, był Gienadij Cwietkow. W 1873 r. został on skreślony z listy studentów za brak opłaty czesnego. W Królestwie Polskim pracował jako nauczyciel od 1879 r. w Sejnach, a następnie w Puławach. W latach 1885–1890 był dyrektorem szkoły aleksandrowskiej w Łodzi, a od 1893 r. w Tomaszowie, skąd przeniesiono go do Płocka. Był dobrym i nagradzanym nauczycielem. Uczył języka rosyjskiego, matematyki, geometrii i fizyki. W 1880 r. otrzymał on order św. Stanisława III stopnia. Otrzymywał nagrody pieniężne w wysokości 75 rubli od kuratora WON w latach 1890 i 1891, a od gubernatora piotrkowskiego w 1892 r. złoty pierścień⁶⁴. Częste przenosiny służbowe wynikały z manifestowanej przez niego samodzielności wobec administracji carskiej.

Większość dyrektorów i nauczycieli wykształconych w Instytucie Nauczycielskim w Głuchowie była narodowości ukraińskiej i nie realizowała brutalnej rusyfikacji. Byli oni przygotowywani do zawodu nauczycielskiego przez tamtejsze grono nauczycielskie pod kierownictwem J. Andrejewskiego, M. Demkowa, M. Trostnikowa, M. Grigoriewskija, A. Liebiediewa, M. Gołubiewa, S. Kryłowskija i J. Lipnickija. Realizowali oni w tamtejszym zakładzie kształcenia na-

⁶⁴ APL, LDS, sygn. 312, b. pag.

uczycieli przesłanie postępowych rosyjskich pedagogów K. Uszyńskiego i N. Korfa, iż praca nauczyciela powinna być wolna i rozumna.

Dyrektorzy instytutu J. Andriewskij, M. Demkow i O. Bielawskij wpajali uczniom, iż nauczyciele powinni mieć gruntowne przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, być dobrze przygotowani zawodowo i dążyć do dydaktycznego mistrzostwa⁶⁵.

Wyróżniającym się nauczycielem języka polskiego – na godzinach zleconych – był Kazimierz Sadłowski (1870–1946), urodzony w Pokrzywnicy, powiat Iłża. Seminarium nauczycielskie ukończył on w 1890 r. w Solcu nad Wisłą. Pracę nauczycielską rozpoczął w szkołach wiejskich w Lindowie k. Częstochowy oraz w Glinniku, pow. Rawa. Od 1902 do 1914 r. prowadził lekcje języka polskiego w szkole aleksandrowskiej, a od 1903 r. w Szkole Handlowej⁶⁶.

Rosjanie uczyli j. rosyjskiego, historii i geografii Rosji oraz arytmetyki i geometrii. Byli to: Andriej Burniewskij, Mikołaj Bielkow, Sergiej Andrejew, Iwan Aleksandrow, Łuka Ciupa, Wiktor Dokont, Aleksander Gładkow, Andrej Harmata, Jakow Kurianow, Ilja Kuzienkow, Dymitr Kulik, Mikołaj Muszczyc, Taras Łagutienko, Mikołaj Pyżow, Mikołaj Ryszkiewicz, Andriej Żeleźnikow, Michaił Łażecznikow i Mikołaj Zagriwa. Narodowości niemieckiej – oprócz wcześniej wymienionych – byli nauczyciele: Paweł Richter, Teodora Weissig oraz Fryderyk Fürstenberg – uczący śpiewu, niezaliczany wówczas do grona nauczycielskiego.

Polacy – oprócz wspomnianych uprzednio polonistów – uczyli kaligrafii oraz rysunków. Byli to Roch Truszkowski w okresie 1885–1891 r., Kornel Dzyzna w latach 1891–1893 oraz od 1912 i 1913 r. Stanisław Michalski i Konstanty Grabowski, a arytmetyki od 1914 r. Józef Piwowarski. Żaden z nauczycieli polskich nie otrzymał rangi urzędnika państwowego. Dopiero od roku 1912 w polityce szkolnej caratu dał się zauważyć łagodniejszy stosunek do społeczeństwa polskiego i nauczycieli polskich.

Rola nauczyciela do końca pobytu Rosjan w Królestwie Polskim nie zmieniła się. Nadal był to z założenia urzędnik, który nie był twórczy, dydaktycznie stereotypowy, chociaż czytany. Oczekiwano, iż będzie on rzetelnie i umiejętnie przekazywał wiedzę, a nadto oddziaływał na uczniów emocjonalnie w duchu budzenia sympatii do panującego domu Romanowów i imperium carskiego.

⁶⁵ *Pedagogiczni zdobutki Głuchiwskiego Uczcielskiego Instytutu, 1874–1917*, Głuchiw 1999, s. 84.

⁶⁶ *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXXIV, Kraków 1992, s. 285 i n. W niepodległej Polsce K. Sadłowski uczył języka polskiego, historii, a nadto okresowo matematyki i rysunków w Gimnazjum Humanistycznym w Tomaszowie. W latach 1834–1939 był kierownikiem szkoły powszechnej działającej przy gimnazjum. W 1945 r. podjął pracę nauczyciela w Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych oraz w Gimnazjum i Liceum Pedagogicznym. Od 1916 r. był wiceprzewodniczącym powstałego Stowarzyszenia Nauczycieli Chrześcijan, a po roku 1918 kierował kołem Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Był przewodniczącym Koła Polskiej Macierzy Szkolnej, organizował kursy dla analfabetów, kursy metodyki pracy społeczno-oświatowej, odczyty i spotkania. W 1937 r. za krzewienie czytelnictwa odznaczony został Srebrnym Wawrzynem Akademickim przez Polską Akademię Literatury.

Przy weryfikacji pracy nauczycieli brano pod uwagę zarówno wyniki nauczania, jak i zachowanie się w szkole i poza nią. Motywacyjnymi środkami do podnoszenia kwalifikacji i zwiększania wyników nauczania były różnego rodzaju nagrody i wyróżnienia, takie jak awans w rangach służby cywilnej, odznaczenia państwowe, nagrody rzeczowe, przeniesienie na lepiej płatne miejsce.

W całym okresie istnienia szkoły odnotowano dwa negatywne przypadki funkcjonowania nauczycieli. Najbardziej tragiczny był wypadek z udziałem nauczyciela Aleksego Ignatiewa 31 sierpnia 1910 r. Nauczyciel był uzależniony od alkoholu. W Tomaszowie rozpoczął pracę 10 kwietnia 1908 r., przybył przeniesiony z Warszawy. Już 30 września tegoż roku Walery Bielajew, kurator Warszawskiego Okręgu Naukowego, skierował pismo do naczelnika ŁDS z zapytaniem: „proszę o informację, czy nie ma pan zamiaru poddać p. Ignatiewa badaniu medycznemu na okoliczność zwolnienia go od służby z racji choroby”⁶⁷. Dyrektor szkoły Iwan Komnanczew 13 października 1909 r. zawiadomił naczelnika ŁDS, iż nauczyciel stale nadużywa alkoholu i opuszcza lekcje. I tak 21 sierpnia opuścił 5 lekcji, 22 września – 3 lekcje, 1 i 2 października nie przyszedł w ogóle do pracy, opuściwszy 9 lekcji. Widziany był natomiast w mieście z butelką koniaku w otoczeniu dzieci, które częstował napojem⁶⁸.

16 października 1909 r. kurator WON ponownie skierował pismo do naczelnika ŁDS, aby ten w uzgodnieniu z gubernatorem piotrkowskim doprowadził do zwolnienia nauczyciela ze służby⁶⁹. 18 października 1909 r. nauczyciel był hospitowany przez A. Chodikowa, inspektora ŁDS. Hospitujący stwierdził, iż „nauczyciel ma wiedzę i doświadczenie w prowadzeniu lekcji z algebry. Natomiast okoliczności podnoszone przez dyrektora szkoły należy potwierdzić”⁷⁰.

Nałóg nauczyciela doprowadził do tragicznych skutków w następnym roku. Otóż 31 sierpnia 1910 r. około godziny 8.30 przed lekcjami na dziedzińcu szkoły nauczyciel A. Ignatiew, będąc w stanie nietrzeźwym, uderzył pięścią w twarz ucznia klasy II Władysława Dębca. Uczeń upadł na tył głowy, upadek spowodował złamanie podstawy czaszki oraz natychmiastową śmierć⁷¹. Sędzia śledczy, Rosjanin, ustalił, iż była to „niespodziewana przyczyna śmierci”⁷². Nie powiązał śmierci ucznia z uderzeniem go przez nauczyciela. 12 września 1910 r. kurator W. Bielajew nie zwolnił nauczyciela z pracy, lecz udzielił mu „surowej nagany”⁷³. Dopiero 14 lipca 1911 r. ów kurator wydalil A. Ignatiewa ze służby nauczycielskiej. Nauczyciel jednak nie odpowiedział sądownie za swój czyn.

⁶⁷ APL, ŁDS, sygn. 307, b. pag.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

Przykład ten świadczy o wybiórczym stosowaniu prawa wobec swoich Rosjan, natomiast szczególną surowość stosowano wobec Polaków. W 1908 r. w Łodzi aresztowano nauczyciela Dominika Milanca z Łomży pod zarzutem posiadania statutu Związku Zawodowego Nauczycieli i Nauczycielek Szkół Ludowych Guberni Piotrkowskiej, uznano to za „zbrodnię stanu”⁷⁴.

Zdarzali się nauczyciele pracujący spokojnie, prowadzący moralny tryb życia, nie posiadający natomiast uzdolnień pedagogicznych. Takim był Michaił Szastowski, zatrudniony w Tomaszowie od 1901 r. Dyrektor Iwan Komnancew 10 czerwca 1909 r. zawiadomił naczelnika ŁDS, iż w wyniku hospitacji lekcji prowadzonych przez nauczyciela M. Szastowskiego stwierdza, iż jest on pozbawiony pedagogicznych zdolności. Na lekcje przychodzi „całkowicie nieprzygotowany i dlatego prowadzi je bez jakiegokolwiek planu i przy tym bardzo nudnie”⁷⁵, ogranicza się tylko do wypytywania zadanych lekcji, przy czym w czasie godzinnej lekcji odpytuje jednego lub dwóch uczniów. Pozostali w czasie lekcji z nudów „rozmawiają lub zajmują się zajęciami nie mającymi nic z daną lekcją”⁷⁶.

Dyrektor stwierdził dalej, iż w ciągu 8 lat pracy w szkole rozluźnił on dyscyplinę, a na jego lekcjach jest nieustanny szum oraz głośne okrzyki „ura”, ponadto uczniowie rzucają w nauczyciela ścierkami do tablicy oraz nazywają go „bradjagą”⁷⁷.

Poziom wiedzy uczniów był niski. W klasie II 46% uczniów z geografii nie umiało czytać mapy, nie byli w stanie pokazać Syberii, Kaukazu, głównych miast Rosji. W klasie III z historii Rosji 50% uczniów nie znało historii⁷⁸.

Od roku szkolnego 1909/1910 nauczyciela przeniesiono – dla dobra służby – do szkoły aleksandrowskiej we Włocławku. Na jego miejsce przybył Iwan Szijko z Ciechanowa, dobry dydaktyk, jak się jednak okazało – po konflikcie z tamtejszym dyrektorem szkoły, za co udzielono mu nagany.

Nie zaaklimatyzował się w Królestwie Polskim nauczyciel Sawwa Tibiłow. Do Tomaszowa skierowany został 16 października 1913 r. w wieku 52 lat. Pracę nauczyciela rozpoczął w 1900 r. w Piotrkowie Trybunalskim. Od 1902 r. praco-

⁷⁴ Tamże, sygn. 45, k. 34 i n. W statucie uchwalonym w Łodzi w dniu 11 grudnia 1905 r. zapisano w paragrafie pierwszym: „Celem związku jest: a. obrona interesów zawodowych nauczycielstwa ludowego (pod względem ekonomicznym, służbowym, społecznym i narodowym; b. spóldziałanie w sprawach natury pedagogicznej, kulturalnej i ekonomicznej; c. obrona prawna i opieka dla każdego pojedynczego członka Związku, gdy go spotka jaka krzywda lub nadużycie”. W paragrafie zaś 25 zawarto środki obrony nauczycieli: „a. agitacja słowem i drukiem wśród nauczycieli i społeczeństwa w myśl uchwał Związku; b. wydawanie pism ulotnych i założenie w najbliższej przyszłości własnego organu zawodowego; c. petycje do ciał prawodawczych; d. bojkot zwierzchności szkolnej; e. strajki zawodowe; f. ścisłe porozumienie i współdziałanie z organizacjami pokrewnymi co do spraw celów i kierunku działalności”.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Tamże.

wał w Warszawie w 4-klasowej miejskiej szkole aleksandrowskiej. W 1906 r. został dyrektorem w Warszawie II 3-klasowej szkoły aleksandrowskiej. W 1910 r. został dyrektorem szkół aleksandrowskich w Łukowie, a w Sejnach w 1912 r.

Awansował również do pewnego okresu w tabeli rang służby cywilnej. W 1905 r. został gubernialnym sekretarzem, w 1906 – sekretarzem kolegiatnym, czyli uzyskał X rangę. Pobierał wysokie wynagrodzenie w wysokości 2360 rubli na rok, na co składało się: wynagrodzenie zasadnicze 960 rubli, dodatek kierowniczy 300 rubli, plus dodatki 5-letnie w wysokości 720 rubli oraz 350 rubli na kształcenie dzieci. Władze szkolne skorzystały z pretekstu, aby go ukarać. Będąc dyrektorem szkoły aleksandrowskiej w Sejnach, wysłał podanie do Odessy o przyjęcie go do pracy nauczycielskiej w tym mieście.

W polityce kadrowej nauczycieli często stosowano przeniesienie do innych miejscowości, w większości do szkół aleksandrowskich lub seminariów nauczycielskich. Podobnie awansowali dyrektorzy: Michał Korotkiewicz, przeniesiony został w roku 1900 do Łodzi, Stiepan Tarasienko w 1904 r. do Łęczycy, Iwan Komnancew – dobry nauczyciel i organizator, od 1906 r. był dyrektorem szkoły aleksandrowskiej w Łęczycy. Do Tomaszowa przybył w 1908 r., by od 1 lutego 1910 r. objąć stanowisko dyrektora w Piotrkowie Trybunalskim. Mikołaj Andriejew, dyrektor szkoły w latach 1904–1908, skierowany został do Łęczycy od 1 września 1908 r., a Mikołaj Macujew do Seminarium Nauczycielskiego w Jędrzejowie. Stiepan Dejneka, nauczyciel od 1897 do 1899 r., awansował najpierw na stanowisko nauczyciela państwowego szkoły aleksandrowskiej do Warszawy, a w 1911 r. na dyrektora prywatnego gimnazjum żeńskiego z prawami rządowymi N. Sawwatiejewej w Chełmie. Paweł Mamonow awansował w 1906 r. na nauczyciela państwowego do Gostynina, a Mikołaj Zagriwa w 1903 r. na sekretarza Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej⁷⁹.

Zwierzchnicy nauczycieli oraz wyższe władze szkolne na ogół w kwestiach merytorycznych oceniali nauczycieli pozytywnie. Tych najbardziej wyróżniających się (lojalnością) przenosili do szkół w wyższymi stawkami płacy. Po 1863 r. negatywnie oceniano głównie z powodów politycznych oraz ze względu na opuszczanie zajęć szkolnych i pijaństwo. Władza wielokrotnie postrzegала nauczycieli jako burzycieli ładu społecznego, głównie za nauczanie historii i języka polskiego, a zwłaszcza za obronę praw uczniów polskich, jak w przypadku dyrektora E. Moderowa.

Nauczyciel nie miał jeszcze możliwości politycznych być animatorem życia kulturalnego w środowisku. Ograniczone również były możliwości jego do kształcania się oraz stosowania nowoczesnych metod nauczania.

⁷⁹ *Spisok służaszczych w Warszawskom Uczebnom Okrugie 1911–1912 god*, Warszawa 1912, s. 406 i n.

4. Nauczanie i wychowanie

Zgodnie z obowiązującymi przepisami w szkole należało prowadzić nauczanie religii odpowiedniego wyznania, naukę czytania i pisania w języku rosyjskim oraz języku ojczystym uczniów, lekcje arytmetyki i geometrii, geografii i historii Rosji, wiadomości przyrodniczych, kaligrafii i rysunku. Przedmiotami nadobowiązkowymi były gimnastyka oraz od 1899 r. roboty ręczne i śpiew. We wszystkich szkołach uczniów obowiązywała dobra znajomość hymnu państwowego „Boże, cara chrań!” oraz członków rodziny carskiej.

Nauczanie wszystkich przedmiotów odbywało się w języku rosyjskim. Wyjątkiem były lekcje religii oraz języka ojczystego (polskiego i niemieckiego).

Polityka rusyfikacyjna sprawiła, że nauczyciele i nadzór pedagogiczny szczególną uwagę zwracali na nauczanie języka rosyjskiego. Za wszelką cenę dążono do maksymalnej skuteczności w opanowaniu tego przedmiotu przez uczniów. Na nauczyciela spoczywał obowiązek wzbogacania słownictwa rosyjskiego uczniów polskich, niemieckich i żydowskich, nauczania ich zasad ortografii i stylu, opanowania akcentu języka mówionego i języka literackiego.

Przez cały okres istnienia szkoły języka rosyjskiego, historii i geografii nauczali wyłącznie Rosjanie.

Na drugim miejscu postawiono nauczanie arytmetyki. Większość podręczników zaleconych do użytku szkolnego zawierała metody Grubbe lub Jewtuszewskiego. W praktyce stosowano drugą, która pozwalała uczyć liczb od 1 do 100 nie za pomocą abstrakcyjnych cyfr, lecz materiałów poglądowych dydaktycznych. Uznano również, że metoda Jewtuszewskiego dzieliła nauczanie matematyki na dwa poziomy, początkowy i systematyczny.

Od 1 września 1898 r. wprowadzono do szkoły nowy przedmiot nadobowiązkowy, a mianowicie prace ręczne. Urządzono odpowiednią pracownię z wyposażeniem do obróbki drewna i metalu. Nauczycielem prac ręcznych był początkowo Jakub Monzolewski, absolwent Instytutu Nauczycielskiego w Głuchowie, po nim od 1904 r. zatrudniono miejscowego rzemieślnika Karola Jarzębińskiego, nie mającego statusu nauczyciela. Na naukę tego przedmiotu przyjęto jedynie 17 uczniów, tyle było stanowisk w pracowni. Przedmiot cieszył się dużą popularnością wśród uczniów, wielu musiano odmówić możliwości nauki.

Poradniki metodyczne dla nauczycieli, rozpowszechniane w szkołach, uzupełniały długie wykazy obowiązujących podręczników szkolnych. Władze carskie bardzo rygorystycznie przestrzegały ich stosowania, zwłaszcza podczas hospitowania lekcji.

Na lekcjach języka polskiego początkowo stosowano podręczniki: Łukowskiego *Wypisy polskie* oraz Łozińskiego *Wzory dla kaligrafii*. Wkrótce pozostawiono jedynie podręcznik L. Sumińskiego *Książka dla czytania i rachunków*. W nauce pisania wykorzystywano ruchomy alfabet rosyjski, niemiecki, polski, wzory kaligraficzne i rysunkowe.

Prawne usankcjonowanie rusyfikacji szkolnictwa początkowego w Królestwie Polskim stanowiło pierwszy etap realizacji rządowej polityki oświatowej w obszarze narodowościowym. Od tego okresu, opierając się na istniejących przepisach, systematycznie wynaradawiano szkołę polską, zwalczając wszelkie przejawy polskości. W myśl założeń władz carskich, szkoła miała być głównym narzędziem asymilacji, za pomocą którego miało nastąpić całkowite podporządkowanie Polaków carskiej Rosji, tak pod względem politycznym, jak i narodowym.

Po wprowadzeniu oficjalnej rusyfikacji szkolnictwa władze carskie przystąpiły do pogłębienia wewnątrz szkoły pracy wychowawczej, mającej na celu wpojenie uczniom wiernopoddańczych uczuć w stosunku do cara, rządu carskiego i panującego ustroju społecznego. Niezbędnym warunkiem dobrego wychowania była znajomość nieskończenie długich tytułatur cara, carowej, carowej matki, następcy tronu, członków carskiej rodziny, a także ministrów, generał-gubernatora, gubernatora, kuratora, naczelnika dyrekcji szkolnej. Od tego należało zaczynać naukę uczniów.

Wiele czasu poświęcano na nauczanie pieśni rosyjskich, wśród których hymn *Boże, cara chrani* zajmował miejsce naczelne. W czasie wizytacji dużą uwagę zwracano również na to, by uczniowie wiedzieli, w jakim państwie mieszkają. Poprawna odpowiedź powinna brzmieć – w Imperium Rosyjskim. Podkreślano, że te wszystkie wiadomości powinny być przekazywane w czasie lekcji przedmiotowych, a powtarzane we wszystkie dni uroczyste, kiedy uczniowie zbierają się w szkole, aby udać się do kościoła z nauczycielem.

Złożonymi i zapalnymi problemami była sprawa dni świątecznych. Poza świętami katolickimi, ewangelickimi i prawosławnymi wolnymi od nauki były także dni świąt państwowych z okazji urodzin, imienin oraz wstąpienia na tron cara, a także imienin członków rodziny panującej. Łącznie dni wolnych było około 50. Skracало to poważnie długość roku szkolnego.

W czasie „dni uroczystych” uczniowie obowiązani byli pod opieką nauczyciela uczęszczać do prawosławnej cerkwi na uroczyste modły za rodzinę carską, ponadto od 1890 r. codzienne modlitwy w szkole przed i po zakończeniu lekcji odmawiano po rosyjsku. Z rusyfikacją wkroczone w ostatnią dziedzinę wychowania, to znaczy w życie religijne.

Wyniki nauczania w pewnych latach funkcjonowania szkoły były zróżnicowane. Jak stwierdził 20 września 1881 r. dyrektor szkoły w sprawozdaniu do Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej, przyczyną tego był fakt, iż pierwsi uczniowie pochodzili głównie ze szkoły początkowej ewangelickiej. Nie mieli tam wielu przedmiotów, takich jak geometria, przyroda, historia i geografia. Także program języka rosyjskiego był ograniczony. Nauczyciele starali się więc zrealizować programy z tych przedmiotów w przybliżonych wymiarach.

Promocje na koniec roku szkolnego 1881 były słabe. Z klasy I do drugiej promowano 24 uczniów spośród 49. Z klasy II do III promowano 17 uczniów na 32 zapisanych, a z III na 12 uczących się promowano 9 uczniów. Razem pro-

mowano 50 uczniów na 93 zapisanych, sprawność nauczania wyniosła więc 53,6%. Szkołę porzuciło 16 uczniów, a 3 nie opłaciło czesnego. Z klasy I 7 uczniów miało poprawki, w tym 5 z języka rosyjskiego, 2 z arytmetyki. Z klasy II 4 uczniów miało egzaminy poprawkowe z dwóch przedmiotów, w tym 2 z języka rosyjskiego i geometrii, 1 z języka rosyjskiego i historii oraz 1 z języka rosyjskiego i arytmetyki. Z klasy III do IV 4 uczniów zdawało egzaminy poprawkowe, w tym 1 z arytmetyki i geometrii, 1 z geografii, 1 z języka rosyjskiego oraz 1 z języka rosyjskiego i geometrii⁸⁰.

Rok szkolny 1881/1882 rozpoczęło 105 uczniów, tzn. w klasie: I – 31, II – 48, III – 17 i IV – 9. Promowano zaś z klasy I – 25, II – 44, z III – 16, IV – 8 uczniów.

W roku 1882/83 na 93 uczniów zapisanych promowano 69, tj. 77,1%. W poszczególnych klasach stopień promocji wynosił: w klasie I na 47 uczniów promowano 38 (80,9%), w klasie II na 26 uczniów 18 (69,2%), w klasie III na 9 promowano 8 (88,8%), a w klasie IV na 7 uczniów promowano 5 (71,4%)⁸¹. Przez kolejne 20 lat szkołę kończyło w każdym roku szkolnym od 5 do 7 absolwentów⁸².

Kolejny rok szkolny (1883/84) przyniósł również dobre wyniki nauczania. Wyniki pracy szkoły były jednakże osłabione ze względu na porzucenie szkoły przez 35 uczniów. W klasie I zrezygnowało 15, w II 17, w III 2, w IV 1 uczeń. Ze 104 uczniów zapisanych na początku roku promowano 69. Promocje wynosiły odpowiednio w klasach: I a 78%, I b 90%, II 29%, III 71% i IV 58%⁸³.

Problemem szkoły były także liczne nieobecności uczniów na lekcjach. W klasie I w roku szkolnym 1880/81 Fryderyk Hanke opuścił 65 dni, Karol Procel 100 dni, Herman Fiszer 40 dni, Zygmunt Szynkiewicz 50 dni, Józef Matusiak 60, Jakub Dessau 105, a Rudolf Keil 85 dni⁸⁴.

W klasie II nieobecni byli: Leon Eichler 72, Rudolf Malendorf 30, Ksawery Milleisen 69, Artiom Jegorow 56, Maks Weinstein 58, a Jakub Marchew 50 dni. W owej klasie Artur Lange opuścił 69 dni, a Adam Jaskulski 29 dni⁸⁵.

Nieobecności w szkole miały bezpośredni wpływ na wyniki nauczania. Bardzo złe wyniki osiągnęli w nauce następujący uczniowie: Edward Metzsig, Ksawery Michalewicz, Maks Osser, Jakub Marchew, Julian Siessmann, Maks Weinstein, Herman Uffner, Wasilij i Artiom Jegorowie, Julian Blumenbaum, Gustaw Hanke, Artur Jahn, Brunon Wildner, Adam Jaksulski, Karol Prielcel, Leon Eichler, Ksawery Mileisen, Artur Lange, Henryk Kąkol, Reinhard Malendorf, Ludwik Knothe, Jan Dereń, Karol Isner, Jakub Dessau, Karol Freund, Adolf Krieg, Jan Miller, Wilhelm Sielbert⁸⁶.

⁸⁰ APL, LDS, sygn. 303, b. pag.

⁸¹ Tamże, sygn. 185, k. 55.

⁸² W. Karwacki, dz. cyt., s. 208.

⁸³ APL, LDS, sygn. 66, k. 230.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ Tamże, sygn. 73, b. pag.

⁸⁶ Tamże.

Jednocześnie za bardzo dobre wyniki nauczania wyróżniono 12 uczniów, nagrodami były listy pochwalne. Nagrodzono z klasy I: Stanisława Dziewulskiego, Artura Ostermanna, Hermana Hechta, Fryderyka Hanke, Reinholda Wilnera i Romana Wojniłowicza. W klasie II najlepszymi uczniami byli: Henryk Miller, Antoni Fiedler, Seweryn Werner i Edmund Bartuszek. Natomiast z klasy III wyróżniono dwóch uczniów Zygmunta Dziewulskiego i Reinholda Rosentretera⁸⁷.

Frekwencja nadal była słaba. W klasie I opuszczono w sumie 625 godzin (22,93% ogółu zajęć lekcyjnych), II – 1360 (32,4%), III – 279 (25,36%) oraz w klasie IV 137 (22,83%)⁸⁸.

W roku 1882 nagrodzono: Konstantyna Michajłowa (średnia ocen 4,33), Gustawa Lejmmana (4,33), Stanisława Starosielca (4,37), Emila Procę (4,22), Reinholda Wilfnera (4,11), Karola Rettla (4,00). Z klasy II wyróżniono następujących uczniów: Wilhelma Millera (4,35), Ludwika Kreislera (4,28), Romana Wojniłowicza (3,69). W klasie III nagrodzono: Ottona Fiedlera (4,36), Henryka Millera (4,21) oraz Emila Bartuszkę (4,67). Natomiast z klasy najwyższej, czyli IV, na nagrody zasłużyli: Reinhold Rosentreter (4,47), Karol Jahn (4,06) i Ludwik Osser (3,64)⁸⁹.

Rok szkolny 1883/84 przyniósł lepsze efekty dydaktyczne niż lata poprzednie. Na zapisanych 93 uczniów do końca roku dotrwało aż 89, a promocje były na poziomie 77,5%. Według ówczesnych standardów oświatowych był to wynik bardzo wysoki. Z poszczególnych klas promowano: w I – 38 na 47 (80,99%), II – 18 na 26 (69,2%), III 8 na 9 (88,8%), a IV 5 na 7 uczniów (71,4%)⁹⁰.

W analizowanym okresie nie było jednego przedmiotu decydującego o braku promocji, aczkolwiek mógł być to język rosyjski. W roku szkolnym 1880/81 w klasie I poprawki miało 7 uczniów, w tym 5 z języka rosyjskiego i 2 z matematyki. W klasie II 4 uczniów zdało egzaminy poprawkowe z języka rosyjskiego i geometrii, 1 z języka rosyjskiego i historii oraz 1 z języka rosyjskiego i arytmetyki. Z klasy III połowa uczniów klasyfikowanych miała poprawki, w tym 1 z arytmetyki i geometrii, 1 z geografii, 1 z języka rosyjskiego oraz 1 z języka rosyjskiego i geometrii⁹¹.

W drugiej połowie XIX w. stosowano pięciostopniową skalę ocen: 5 – bardzo dobrze, 4 – dobrze, 3 – zadowolająco, 2 – przeciętnie, 1 – słabo. W tymże roku w wyniku klasyfikacji w klasie I z języka rosyjskiego ustalono oceny słabe dla 8 uczniów, 11 ocen było dobrych, a 1 ocena bardzo dobra (Ludwik Kreisler)⁹².

Natomiast z języka polskiego było 10 ocen bardzo dobrych, 10 dobrych oraz 6 zadowolających. Podobnie z języka niemieckiego wystawiono 10 ocen bardzo

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ Tamże.

⁸⁹ Tamże, sygn. 285, k. 55.

⁹⁰ Tamże, sygn. 303, b. pag.

⁹¹ Tamże.

⁹² Tamże.

dobrych, 10 dobrych i 5 zadowolających. Z matematyki zaś w klasie I były 4 oceny bardzo dobre, 13 dobrych oraz 4 zadowolające, 3 przeciętne, w klasie II ocen bardzo dobrych nie było, 3 dobre, 7 zadowolające i 1 przeciętna, w klasie II bez ocen bardzo dobrych, 3 dobre, 4 zadowolające i 5 przeciętnych⁹³.

Poważne kłopoty sprawiała uczniom w klasie I kaligrafia, gdzie było 11 ocen słabych. W klasie II z geometrii postawiono 8 ocen słabych oraz z kreślenie 9 ocen słabych, w klasie III z historii i geografii Rosji – 5 ocen słabych, a z geometrii, przyrody po 9 ocen przeciętnych i słabych.

Z języka polskiego 4 oceny bardzo dobre osiągnęli w klasie II – Henryk Miller, Seweryn Werner, Aleksander Albrecht i Rosjanin Arsenij Jegorow. W klasie I – 10 ocen bardzo dobrych uzyskali Ludwik Kreiser, Artur Ostermann, Stanisław Dziewulski, Roman Wojniłowicz, Stanisław Plich, Tomasz Zdybel, Antoni Knake, Leon Kreiger, Lucjan Kuczyński. W klasie I na język polski (fakultatywnie) uczęszczał również syn burmistrza Tomaszowa – Michał Nomierowski, otrzymał ocenę zadowolającą plus⁹⁴.

W roku 1890 wszyscy nagrodzeni uczniowie otrzymali po 5 rubli. Byli to Aleksander Miller, Kurt Ostermann, Reinhold Emmer, Artur Stribach, Oskar Keppe, Edmund Ostermann, Gustaw Bergmann, Artur Gipus i Aleksander Kreishaupt⁹⁵.

Po odejściu w 1894 r. Edwarda Moderowa z funkcji dyrektora szkoły pozostały jedynie dwie osoby z poprzedniego grona nauczycielskiego, to znaczy Eugeniusz Biedermann i August Weissig. Nowy dyrektor Michał Korotkiewicz sprowadził nauczycieli: A. Gładkova, M. Macujewa, A. Żeleznikowa, Michała Pyżowa, J. Aleksandrowa oraz do języka polskiego J. Jakajtisa – Litwina.

Znacznie gorsze wyniki nauczania odnotowano po 15 latach działalności szkoły w roku szkolnym 1895/96 w drugim roku pracy nowego dyrektora Michała Korotkiewicza. Na zapisanych 146 uczniów do egzaminów końcowych dopuszczono 102, a jedynie 54 zdało. W klasie I na zapisanych 72 uczniów tylko 17 promowano do II, w klasie II na 51 zapisanych promowano 28, w klasie III z 13 uzyskało promocję 5, a z klasy IV promowano 4, stopień promocji wyniósł jedynie 37,1%⁹⁶. Na tak niską sprawność nauczania miały wpływ przede wszystkim porzucenia szkoły i brak opłaty czesnego w warunkach kryzysu gospodarczego miasta. Jak stwierdził w piśmie do ŁDS dyrektor Korotkiewicz: „Mieszkańcy nie doceniają świadectw ukończenia szkoły, chcą tylko nauczyć się czytać i pisać oraz arytmetyki”⁹⁷.

W kolejnym piśmie z 1899 r. dyrektor stwierdził: „Duża liczba uczniów z klasy II opuściła szkołę, część z nich, dzieci biednych rodziców poszły do pra-

⁹³ Tamże.

⁹⁴ Tamże.

⁹⁵ Tamże, sygn. 305, b. pag.

⁹⁶ Tamże, sygn. 72, k. 152.

⁹⁷ Tamże, sygn. 73, k. 33.

cy do miejscowych fabryk w charakterze robotników i uczniów rzemieślniczych, a część dzieci bardziej zamożnych rodziców poszło do innych szkół”⁹⁸.

W 1896 r. na 144 uczniów odpadło 42 uczniów z różnych powodów, 8 nie zapłaciło chesnego, 31 przestało uczęszczać, 2 uczniów przeniosło się do innych szkół, jednego ucznia wydalono za złe zachowanie, 10 nie dopuszczono do końcowych egzaminów ze względu na brak postępów w nauce⁹⁹. W wyniku egzaminów końcowych promowano z klasy I do II 17 uczniów na 72 zapisanych, z klasy II – 28 spośród 62, z klasy II 5 na 13, a 4 zostało absolwentami szkoły po ukończeniu klasy IV¹⁰⁰. Sprawność szkoły była więc niska (na poziomie 37,5%). Były to najgorsze wyniki nauczania po 15 latach istnienia szkoły. Odbiło się to natychmiast na zapisach i liczbie uczniów w następnym roku szkolnym.

W roku 1911 nagrody za dobre wyniki nauczania otrzymało 9 uczniów: z klasy I – Grzegorz Ilczenko i Julian Palczewski po 7,50 rb, z II – Julian Oswald 7,50 rb, Wawrzyniec Szewczyk 10 rb oraz Rubin Hurwicz, Stanisław Adamczewski, Aleksander Leping i Paweł Sycz po 15 rubli, z III – Ignacy Umiński dostał 7,50 rb¹⁰¹.

Na system wychowawczy szkoły składały się urządzone w szkole wieczory literackie w celach rusyfikacyjnych oraz uroczystości związane z wizytą w mieście lub w szkole kolejnych carów przy okazji pobytu w Spale na wypoczynku. We wrześniu 1884 r. szkołę wizytował car Aleksander III, a 19 września 1897 r. car Mikołaj II.

Wieczory literackie składały się z części literackiej i muzykalno-wokalnej. Wieczór taki zaczynał się od wykonania przez chór uczniowski patriotycznej pieśni rosyjskiej pt. „Bądź wysławiany nasz cesarzu rosyjski”, a po nim młodszy uczniowie wygłaszali bajki Kryłowa, starsi zaś urywki z klasycznych utworów literatury rosyjskiej.

Zdolniejsi uczniowie odczytywali własne wypracowania domowe z języka rosyjskiego. Wieczór kończył się odśpiewaniem przez chór uczniowski z akompaniamentem muzyki hymnu rosyjskiego *Boże, cara chrani*. Po skończeniu hymnu uczniowie na wezwanie dyrektora trzy razy głośno powtarzali „ura” na cześć „ubóstwianego monarchy”. Na uroczystości te zapraszano rodziny uczniów oraz miejscowe władze rosyjskie.

25 kwietnia 1896 r. zorganizowano uroczystości szkolne z okazji rocznicy koronacji cara Mikołaja II. portrety cara wywieszono we wszystkich oknach szkoły. Na wieczorek literacko-muzyczny złożyły się pieśni wykonane przez chór uczniowski: *Boże, cara chrani*, *Wot dzień caria Rossiji sławnoj*, *Mnogije lita* oraz wiersze Lermontowa *Borodino*, Majkowa *Kto on*, *Manifest 19 fiewralia*.

⁹⁸ Tamże, sygn. 45, k. 44.

⁹⁹ Tamże, sygn. 72, k. 160.

¹⁰⁰ Tamże, k. 152.

¹⁰¹ Tamże, sygn. 308, b. pag.

Z funduszu szkoły na organizację uroczystości przeznaczono kwotę 150 rubli. Zakupiono wówczas m.in. cukierki dla uczniów za 45 rubli, orzechy za 30 rubli, bułki za 5 rubli, a za zespół muzyczny zapłacono 15 rubli¹⁰².

Podczas pobytu cara Mikołaja II w Tomaszowie na otwarciu cerkwi prawosławnej 19 października 1901 r.:

Na placu przed cerkwią stali uczniowie, uczennice i nauczyciele: 4-klasowej Aleksandrowskiej szkoły męskiej, prywatnej 4-klasowej szkoły żeńskiej siostr luterskich i jednej katolickiej szkoły początkowej, luterskiej szkoły kantorów i dwóch szkół żydowskich, dwie ochrony dziecięce, katolicka i ewangelicka, oraz miejscowy chór zwolenników śpiewu mężczyzn i panien. Wszyscy oni powitali Jej Cesarskie Mości hymnem narodowym, odśpiewanym razem¹⁰³.

Wydarzenia rewolucji 1905 r. i strajk szkolny dowiodły, iż rusyfikacja młodzieży polskiej była „szyfową pracą”. 25 lutego 1905 r. uczniowie szkoły aleksandrowskiej rozpoczęli strajk szkolny. Na lekcji gimnastyki uczniowie Stefan Małek i Marcin Kucharski wręczyli dyrektorowi szkoły S. Andrejewowi petycję, w której domagali się m.in.: „Szkoła ma być polska, to jest językiem wykładowym i administracyjnym ma być język polski”¹⁰⁴. Uczniowie szkoły zerwali z czapek rosyjskie „znaczki” i rozeszli się do domu. Na drugi dzień uczniowie Polacy: Jan Mietliński, Marcin Kucharski, Julian Markiewicz, Piotr Smolaga, Konstanty Biesiński, Stanisław Menzycki, Piotr Włodarczyk, Franciszek Zaborski, Stefan Kowalski i Czesław Wyczański zablokowali wejście do szkoły i zawracali do domów innych uczniów Niemców i Rosjan. Dyrektor szkoły odwołał zajęcia do 27 lutego tego roku.

Nieodłącznym elementem procesu rusyfikacji były biblioteki szkolne. Przy kontroli szkół zwracano szczególną uwagę na biegłe czytanie po rosyjsku, płynna wymowę i prawidłowy akcent i na tej podstawie oceniano szkołę. Uczeń, który nie wykazał żadnej przeczytanej książki rosyjskiej, nie mógł otrzymać dobrego stopnia. Od 1871 r. do bibliotek nie sprowadzano książek polskich, a z dawnych korzystać mogli tylko nauczyciele. Ostatecznie książki polskie z biblioteki nauczycielskiej usunął w 1900 r. dyrektor S. Tarasienko (chodzi o pozycje: A. Celichowskiego *Nauka czytania i pisanie*, A. Małeckiego *Gramatyka języka polskiego* oraz A. Jeske *Wypisy polskie*)¹⁰⁵.

Rozwój biblioteki szkolnej był uzależniony od Łódzkiej Dyrekcji Szkolnej, która posiadała własną składnicę książek i zaopatrywała szkoły w zamawiane książki. Były one dostarczane, jeżeli odpowiadały celowi stawianemu przez

¹⁰² Tamże, sygn. 72, k. 335.

¹⁰³ „Tydzień” 1901, nr 44 (21 X/3 XI).

¹⁰⁴ *Źródła do dziejów rewolucji 1905–1907 r. w okręgu łódzkim*, t. I, cz. I, pod red. N. Gąsiorowskiej, Warszawa 1957, s. 622; por. również B. Wachowska, *Z dziejów I Liceum Ogólnokształcącego w Tomaszowie Mazowieckim (1903–1983)*, „Rocznik Łódzki” 1985, t. 35, s. 75; w Szkole Handlowej od 13 X 1905 r. wprowadzono język polski jako wykładowy.

¹⁰⁵ APL, LDS, sygn. 73, k. 736.

władze szkolne. Koszty zakupu ponosiła szkoła, a więc ich liczba zależała od budżetu szkoły.

Poza troską o wykorzystanie lektur i literatury pomocniczej szczególną uwagę zwracano na rolę i właściwy dobór podręczników szkolnych. Można było stosować tylko podręczniki zatwierdzone przez władze szkolne, ich lista była obszerna, co dawało możliwość wyboru.

W 1899 r. biblioteka nauczycielska liczyła 615 tytułów w 1065 tomach o wartości 1513,38 rb. Biblioteka uczniowska posiadała 631 tytułów podręczników i lektur w 778 tomach na kwotę 449,65 rubli¹⁰⁶.

W 1908 r. biblioteka nauczycielska liczyła 787 tytułów w 1603 tomach na wartość 1948,72 rubli, a uczniowska miała 757 tytułów w 1061 tomach o wartości łącznej 548,13 rubli¹⁰⁷.

Od 1891 r. dyrektor E. Moderow prenumerował do szkoły polskie czasopiśma „Kurier Codzienny”, „Gazetę Warszawską” i „Kurier Warszawski”. Jego następcy usunęli owe tytuły, a w ich miejsce wprowadzili rosyjskojęzyczne: rządowy „Warszawskij Dniownik”, a także „Niwa”, „Priroda i Liudi”, „Rodnik”, „Piedagogiczeskij Listok”, „Istoriczeskij Wiestnik”, „Wiestnik Wospitanija”.

Po wybuchu I wojny światowej wojska niemieckie 7 grudnia 1914 r. wkroczyły do Tomaszowa. Ostatnim etapem istnienia szkoły była jej ewakuacja na początku września 1914 r. do Warszawy, a od 21 lipca 1915 r. przeniesiono ją do Moskwy. Od 27 września do 1915 r. szkoła znalazła lokalizację w Iwanowo-Wozniesieńsku, w guberni Władymirskiej.

Do Moskwy ewakuowali się dyrektor Sylwester Moroz oraz nauczyciele: Józef Piwowarski, Stefan Wołkanowicz (pop), a Sawwa Tibiłow do Władykawkazu. Stanisław Michalski przybył do Kijowa i od 26 października 1915 r. rozpoczął pracę w Konstantynogradzie, w guberni połtawskiej, w szkole polskich uchodźców wojennych. Konstantyn Grabowski rozpoczął pracę koło Piotrogradu w miejscowości Roździestwienskoje, Mikołaj Muszczyc i Mikołaj Ryszkiewicz zostali powołani do armii carskiej, a następnie dostali się do niewoli niemieckiej. W Tomaszowie pozostali: A. Knothe, G. Szczuciner i T. Weissig.

Dyrektor S. Moroz ograniczał swoje czynności do wypłacania nauczycielom zapomóg finansowych po 25–30 rubli miesięcznie. Skarb państwa w 1915 r. przeznaczył na ten cel 1910 rubli. Miasto po rozpoczęciu działań wojennych w 1914 r. dało na potrzeby nauczycieli 1352 ruble¹⁰⁸.

Rusyfikacja znacznie obniżała możliwości szkoły w zakresie kształcenia i hamowała upowszechnienie oświaty. Przez cały okres zmieniały się jedynie metody rusyfikacji dostosowane do sytuacji politycznej kraju.

Rewolucja 1905–1907 zaostrzyła sytuację. Strajk szkolny wstrząsnął podstawami rządowego systemu szkolnego. Walka o szkołę polską w czasie rewolu-

¹⁰⁶ Tamże, sygn. 73, k. 11.

¹⁰⁷ Tamże, sygn. 307, b. pag.

¹⁰⁸ Tamże, sygn. 309, b. pag.

cji zmusiła carat do pewnych ustępstw. Poza żywiołowym przeciwstawieniem się istniejącej sytuacji w szkolnictwie poprzez strajk szkolny i żądanie nauczania po polsku zaczął się nurt oświaty uwzględniający potrzeby narodowe młodzieży, odpowiednio do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych.

Mimo znacznego wzrostu liczby szkół pod rewolucji 1905 r. szkolnictwo nie nadążało za rosnącymi potrzebami. Rozwój oświaty hamował ucisk narodowy. Trudna sytuacja materialna oświaty, celowo utrzymywana przez władze rządowe, uniemożliwiała szkole początkowej właściwy rozwój. Były to zadania, którym władze carskie nie chciały sprostać.

Summary

The Municipal School in Tomaszow Mazowiecki in the Years 1880–1914

The article presents the origins and organization of the first state school in Tomaszow Mazowiecki. It was founded in 1880 under the conditions of Russian annexation. Its functioning was strictly dependent on the educational policy of Russians, which aim was Russification of Polish society.

The author has described the budget, teaching staff, curriculum, textbooks, quantitative development of the school, teaching results and the main didactic and educational problems. The fate of the school has been shown on the background of education in the period of annexations.

Kazimierz Rędziński has used previously unknown archival materials stored in the National Archives in Lodz.

Ewa KULA

Nauczyciele Rosjanie w szkołach średnich Królestwa Polskiego w okresie przejściowym (1864–1873)

Powstanie styczniowe odsunęło na zawsze wszelkie rozważania rządu rosyjskiego o reformie politycznej i liberalizacji stosunków polsko-rosyjskich. Rok 1864 oznaczał początek nowej epoki dla Polaków zarówno wewnątrz imperium rosyjskiego, jak i poza jego granicami. Była to również nowa epoka dla pozostałych mieszkańców Królestwa Polskiego i regionu zachodniego, czyli kresów¹. Unifikacja, przypomnijmy, była elementem konsekwentnej polityki caratu, znośzącej odrębność narodową Ukraińców, Białorusinów, Litwinów i Polaków, a na przełomie XIX i XX stulecia – guberni bałtyckich oraz Finlandii. Przyspieszona przez powstanie styczniowe likwidacja odrębności Królestwa objęła swoim zasięgiem także oświatę. Do realizacji polityki rządu carskiego wobec ziem polskich sprowadzani byli z terenu imperium Romanowów urzędnicy administracji państwowej, żołnierze armii rosyjskiej, duchowni cerkwi prawosławnej oraz nauczyciele.

Pojawiające się w ostatnich latach prace, traktujące o Rosjanach w Królestwie Polskim po powstaniu styczniowym, stawiają sobie za cel zaprezentowanie przejawów ich aktywności w różnych dziedzinach życia społecznego oraz politycznego, w celu unifikacji ziem polskich z Imperium Rosyjskim². O Rosja-

¹ T.R. Weeks, *Nation and state in late imperial Russia. Nationalism and Russification on the Western Frontier, 1863–1914*, Northern Illinois University Press, DeKalb 1996, s. 108.

² Zob. m.in. Ł. Chimiak, *Gubernatorzy rosyjscy w Królestwie Polskim 1863–1915. Szkic do portretu zbiorowego*, Wrocław 1999; B. Drozdowska, *Życie rodzinne i towarzyskie Rosjan w Królestwie Polskim w latach 1864–1894*, [w:] *Unifikacja za wszelką cenę. Sprawy polskie w polityce rosyjskiej na przełomie XIX i XX wieku. Studia i materiały*, red. A. Szwarz i P. Wieczorkiewicz, Warszawa 2002, s. 115–136; K. Latawiec, *W służbie imperium... Struktura społeczno-zawodowa ludności rosyjskiej na terenie guberni lubelskiej w latach 1864–1915*, Lublin 2007;

nach w szkolnictwie rządowym na terenie guberni lubelskiej w interesującym nas okresie pisał Krzysztof Latawiec przy okazji prezentowania struktury społecznej i zawodowej ludności rosyjskiej na terenie wymienionej guberni. Uwzględniając szkoły wszystkich rodzajów i szczebli, działających na opisywanym obszarze, K. Latawiec podkreślił szczególną rolę nauczycieli szkół średnich w propagowaniu rodzimej kultury w środowisku lokalnym³. O nauczycielach pochodzenia rosyjskiego w szkołach średnich w Królestwie w latach międzypowstaniowych traktują opracowania Janiny Wołczuk, Joanny Schiller i Adama Massalskiego⁴. W omawianym okresie stawiano przed nauczycielami Rosjanami zadania nauczania młodzieży polskiej przede wszystkim języka rosyjskiego jako niezbędnego do pomyślnej realizacji procesu unifikacji. Warto więc przyjrzeć się grupie zawodowej nauczycieli rządowych szkół średnich pochodzenia rosyjskiego, zatrudnianych w tych placówkach po upadku powstania styczniowego, a więc w czasie dla szkolnictwa polskiego szczególnie trudnym, kiedy kolejnymi przepisami likwidowano osiągnięcia reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego. Celem artykułu jest ukazanie liczebności Rosjan – nauczycieli w szkołach średnich Królestwa Polskiego, ich wykształcenia, stanu rodzinnego, ale także próba odpowiedzi na pytanie, czy i na ile byli oni w stanie zrealizować zadanie, jakie zostało im powierzone, polegające na rusyfikacji szkolnictwa średniego.

Okres przejściowy w szkolnictwie Królestwa Polskiego zakończony został wdrożeniem ustawy rosyjskiej o gimnazjach i progimnazjach z 1871 r. Unifikacji polskiego systemu oświatowego z rosyjskim, zgodnie z programem reform Nikołaja Milutina, sprzyjać miała realizacja przepisów z lat 1864 i 1866, które były podstawą reorganizacji rządowego szkolnictwa średniego⁵.

Na początku omawianego okresu, w czasie wdrażania reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego, wzrosła liczba nauczycieli Polaków, zmniejszyła się natomiast liczba Rosjan, których pozostawiono w szkołach przede wszystkim do nauczania religii prawosławnej oraz niekiedy języka rosyjskiego. Tego ostatniego przedmiotu uczyli w tym czasie również Polacy, absolwenci uniwersytetów rosyjskich, przy czym powierzano go zwykle jednemu z nauczycieli nauk

tenże, *Rosjanie w Janowie Lubelskim w latach 1867–1915*, [w:] *Janów i Janowiccy w kregu polityki, gospodarki, prawa, kultury i religii*, materiały z sesji naukowej – 23 czerwca 2010 r., Janów Lubelski 2011, s. 79–103; tenże, *Rosjanie w Opolu Lubelskim w latach 1831–1915*, [w:] *Dzieje i kultura Opola Lubelskiego i okolic*, red. M. Ausz i H. Mącik, Lublin – Opole Lubelskie 2007, s. 111–130; tenże, *Rodzina i życie rodzinne Rosjan w Królestwie Polskim między powstaniem styczniowym a I wojną światową*, „Przegląd Historyczny” 20012, t. 103, z. 4, s. 761–788.

³ K. Latawiec, *W służbie imperium...*, s. 118–134.

⁴ J. Wołczuk, *Rosja i Rosjanie w szkołach Królestwa Polskiego 1833–1862. Szkice do obrazu*, Wrocław 2005; J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998; A. Massalski, *Nauczyciele szkół średnich męskich rządowych w Królestwie Polskim w latach 1833–1862*, Warszawa 2012.

⁵ „Dziennik Praw Królestwa Polskiego”, Warszawa 1864, t. 62, s. 335–406; K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław 1868.

historyczno-filologicznych. Sytuacja uległa zmianie po upadku powstania styczniowego. Wówczas, w tzw. okresie przejściowym, tj. poczynając od 1864 r., na stanowiska zwierzchników szkół średnich, a także do nauczania przedmiotów istotnych politycznie, takich jak język rosyjski, historia i geografia Cesarstwa Rosyjskiego i Królestwa Polskiego, zatrudniano przede wszystkim nauczycieli pochodzących z terenu Rosji, a więc Rosjan, Białorusinów i Rusinów (Ukraińców), wyznania prawosławnego bądź greckokatolickiego. Działania te były spowodowane rozporządzeniem Komitetu Urządzącego o reorganizacji szkół w Królestwie Polskim, ogłoszonym po stłumieniu powstania, kiedy polecono zwrócenie szczególnej uwagi na skład osobowy nauczycielstwa w Królestwie i podjęcie kroków mających na celu obsadzenie stanowisk, przede wszystkim tych najważniejszych, ludźmi całkowicie godnymi zaufania i oddanymi pracy w nowym systemie szkolnym⁶.

Od 1865 r. wzrastała stopniowo liczba szkół, w których wszystkie przedmioty wykładano wyłącznie w języku rosyjskim. Na początku było to gimnazjum rosyjskie w Warszawie, progimnazjum w Białej oraz gimnazjum w Chełmie. Kolejne szkoły z rosyjskim językiem wykładowym rozpoczęły działalność w roku szkolnym 1866/1867: w Suwałkach, Mariampolu, Siedlcach i Hrubieszowie, a także w progimnazjum w Zamościu⁷. Od 1 października 1867 r. trzy szkoły powiatowe: w Częstochowie, Pułtusk i Sandomierzu, przemianowano na mieszane progimnazja klasyczne, również z rosyjskim językiem wykładowym⁸. W 1868 r. dołączono jeszcze szkołę powiatową w Łowiczu, która została przekształcona w mieszaną szkołę jako ostatnia przed likwidacją przez ministerstwo podziału szkół według narodowości. Należy przy tym zaznaczyć, iż ustawami styczniowymi z 1866 r. wprowadzono we wszystkich szkołach średnich, a więc także w tych przeznaczonych dla młodzieży polskiej, nauczanie trzech przedmiotów (języka rosyjskiego i literatury, historii Rosji i Polski oraz geografii Imperium Rosyjskiego i Królestwa Polskiego) w języku rosyjskim. W 1869 r. w wyniku wspomnianej decyzji ministerstwa oświecenia publicznego język rosyjski stał się wykładowym we wszystkich szkołach średnich w Królestwie Polskim.

W omawianym okresie w rządowych szkołach średnich męskich zatrudnionych było 227 nauczycieli pochodzenia rosyjskiego. Pochodzili oni zarówno

⁶ *O preobrazovanii učebnyh zavedenii v Carstve Polskom ot 4 sentâbrâ 1864 g., Sbornik pravitelstvennyh rasporaženij po učreditelnomu Komitetu v Carstve Polskom*, t. 1, Varšava 1867, s. 317–326.

⁷ K. Poznański, *Reforma szkolna*, s. 308, 312.

⁸ Postanowieniem Komitetu Urządzącego z 25 sierpnia 1866 r. utworzono, oprócz gimnazjów i progimnazjów przeznaczonych dla młodzieży narodowości polskiej, rosyjskiej, litewskiej i niemieckiej, także gimnazja i progimnazja dla uczniów pochodzenia żydowskiego, ale z uwagi na niewielką liczbę tych uczniów szkoły te, jako przeznaczone dla młodzieży wszystkich narodowości, nazwano mieszanymi. Jednak językiem wykładowym w tych szkołach był rosyjski. Por.: E. Kula, *Opera et studio. Wizerunek nauczycieli rządowych szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1862–1873*, Kielce 2012, s. 49.

z terenów ziem zabranych, jak i centralnej Rosji oraz z ziem zaboru austriackiego. Miejsce urodzenia 133 nauczycieli Rosjan ilustruje poniższa tabela.

Tabela 1. Miejsce urodzenia nauczycieli pochodzenia rosyjskiego, uczących w szkołach średnich Królestwa Polskiego w latach 1862–1873

Miejsce urodzenia	Liczba osób	Miejsce urodzenia	Liczba osób
Gub. mińska	6	Gub. grodzieńska	9
Gub. mohylewska	4	Gub. podolska	4
Gub. wołyńska	17	Gub. lubelska	2
Gub. kijowska	21	Gub. witebska	3
Gub. charkowska	3	Gub. samarska	1
Gub. kostromska	1	Gub. petersburska	7
Gub. twerska	2	Gub. ołoniecka	2
Gub. tambowska	2	Gub. moskiewska	2
Gub. chersońska	3	Gub. smoleńska	4
Gub. pskowska	2	Gub. penzeńska	2
Gub. besarabska	1	Gub. orelska	1
Gub. doniecka	1	Gub. kurska	3
Gub. woroneska	1	Gub. irkucka	1
Gub. wołogodska	1	Gub. orłowska	2
Inflanty	1	Gub. stawropolska	1
Gub. archangielska	1	Gub. tulska	2
Gub. nowgorodska	1	Gub. saratowska	1
Gub. połtawska	3	Gub. rianzańska	2
Galicja	13	Brak danych	95

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych osobowych zgromadzonych przez autorkę w elektronicznej bazie danych.

Nie było możliwe w świetle dotychczas zgromadzonych źródeł ustalenie miejsca urodzenia 95 nauczycieli. Dane dotyczą, jak już wspomniano, 133 osób, które pochodziły praktycznie z całego terytorium Imperium Rosyjskiego, jednak znacznie przeważali nauczyciele urodzeni na terenie ziem zabranych, nazywanych w języku urzędowym Krajem Północno-Zachodnim (gubernie kowieńska, grodzieńska, mohylewska, mińska, witebska) i Krajem Południowo-Zachodnim, to znaczy na ziemiach ukraińskich (gubernie kijowska, podolska i wołyńska). Z terenów tych pochodziło 65 nauczycieli, z Galicji – 13. Zatem ponad połowa to nauczyciele pochodzący z obszarów należących przed rozbiorami do Rzeczypospolitej, nieobca im więc była polska kultura, tradycje i obyczaje. Na ogół jednak czuli się w nowym miejscu pracy wyobcowani, często samotni, odczuwa-

li też dystans ze strony nauczycieli Polaków, mimo iż nie spotykali się z ich strony z przejawami jawnej wrogości⁹.

Spośród nauczycieli rosyjskiego pochodzenia 48 osób to zwierzchnicy szkół, a więc poczynając od roku 1864, inspektorzy oraz pełniący obowiązki inspektorów gimnazjów i szkół powiatowych, przekształconych w 1866 r. w progimnazja. Należy bowiem wyjaśnić, iż od chwili obowiązywania *Ustawy o wychowaniu publicznym* z 20 maja 1862 r., na czele szkół średnich stali rektorzy. Stanowisko to zniesione zostało ukazem carskim z 11 września 1864 r. na wniosek hr. Nikołaja A. Milutina, a przywrócone zostało stanowisko inspektora. Po wprowadzeniu rosyjskiej ustawy szkolnej z 1871 r., szkołami średnimi w Królestwie kierowali dyrektorzy.

Polskie władze oświatowe, wprowadzając w życie zapisy nowej ustawy szkolnej z 1862 r., zatrudniały w charakterze zwierzchników szkół średnich Polaków. Bodaj jedynym wyjątkiem było wówczas powierzenie stanowiska rektora szkoły powiatowej pedagogicznej w Łęczycy jej dotychczasowemu inspektorowi (wyznania prawosławnego) Teodorowi Dobryczowi¹⁰. T. Dobrycz był synem szlachcica serbskiego, sędziego Trybunału w Warszawie. Urodził się w Rosji w 1802 r. Według ustaleń Adama Massalskiego ukończył gimnazjum we Wrocławiu, w świetle natomiast dokumentów zgromadzonych przez Janinę Wołczuk posiadał wykształcenie domowe. W 1834 r. przeszedł do rezerwy w stopniu porucznika. W 1838 r. mianowany został nauczycielem szkoły obwodowej w Hrubieszowie¹¹, następnie w latach 1850–1862 kierował jako inspektor szkołą powiatową pięcioklasową w Łęczycy. Pracując na stanowisku rektora, wykładał tam język rosyjski, język polski i pedagogikę. Jego żoną była Helena Piotrowska, wyznania rzymskokatolickiego. Dzieci z tego małżeństwa: syn Aleksander i trzy córki, zgodnie z obowiązującymi przepisami były wyznania prawosławnego. T. Dobrycz zwolniony został ze szkoły na własną prośbę w październiku 1863 r., co mogło mieć związek z wydarzeniami spowodowanymi wybuchem powstania styczniowego¹².

⁹ Wasilij Smorodinow w swoich wspomnieniach dzieli się z czytelnikami refleksją na temat stosunku Polaków do Rosjan, pisząc, iż po podjęciu pracy w progimnazjum w Koninie w 1867 r. mieszkał i pracował „w środowisku ludzi odnoszących się w tym czasie do wszystkiego co rosyjskie z nieukrywaną nienawiścią, chociaż w warunkach jeszcze nie w pełni zniesionego stanu wojennego zachowujących się służalczo przed rosyjskim urzędnikiem”. W.G. Smorodinow, *Moja służba w Warszawskim Okręgu Naukowym i zdarzenia ze szkolnego życia. Wspomnienia pedagoga*, oprac. W. Caban, Kielce 2003, s. 22.

¹⁰ „Kurier Warszawski” z 25.08/6.09. 1862, nr 204, s. 1177.

¹¹ W szkole hrubieszowskiej jako jednej z nielicznych wykładany był język rosyjski jeszcze przed powstaniem listopadowym. Mimo przygotowań język ten nie został jednak wprowadzony do szkół jako obowiązkowy. Poczynając od 1815 r. nauczany był jako nadobowiązkowy w kilku szkołach Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego do 1831 r. Zob.: J. Wołczuk, *Znajomość i nauczanie języka rosyjskiego w Polsce do roku 1832*, Wrocław 1992, s. 106–112; A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002, s. 241.

¹² „Rocznik Urzędowy Królestwa Polskiego”, Warszawa 1863, s. 179; „Gazeta Warszawska” z 20 października 1863, nr 239, s. 1; A. Massalski, *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół*

Rosjanom powierzano nauczanie przede wszystkim przedmiotów filologiczno-historycznych (161 osób), fizyczno-matematycznych (18 osób), religii prawosławnej (35 osób). Niewielu uczyło też rysunków i kaligrafii (8 osób) oraz śpiewu cerkiewnego (10 osób).

Od czasów Komisji Edukacji Narodowej nauczyciele w szkołach średnich na ziemiach polskich powinni legitymować się wykształceniem uniwersyteckim. Sprowadzani z Rosji do Królestwa Polskiego nauczyciele posiadali w większości wykształcenie wyższe, ale uzyskane także w innych niż uniwersytety uczelniach. Szczegółowo ilustruje to poniższa tabela.

Tabela 2. Wykształcenie nauczycieli Rosjan, uczących w szkołach średnich Królestwa Polskiego w latach 1833–1862.

Lp.	Rodzaj uzyskanego wykształcenia	Liczba osób
1.	Wyższe	159
	w tym:	
	– Główny Instytut Pedagogiczny w Sankt Petersburgu	15
	– Uniwersytet w Kijowie	37
	– Uniwersytet w Moskwie	16
	– Uniwersytet w Sankt Petersburgu	13
	– Uniwersytet w Charkowie	2
	– Akademia Sztuk Pięknych w Petersburgu	2
	– Akademia Medyko-Chirurgiczna w Petersburgu	1
	– Uniwersytet w Wiedniu	2
	– Szkoła Główna Warszawska	1
	– Uniwersytet we Lwowie	2
	– Uniwersytet w Dorpacie	1
	– Akademie Duchowne w Kazaniu, Kijowie i Petersburgu	63
2.	Półwyższe	6
	w tym:	
	– Akademia Techniczna we Lwowie	2
	– Licea: Richelieu w Odessie, Wołyńskie w Krzemieńcu	4
3.	Średnie pełne	4
4.	Średnie niepełne	3
5.	Seminaria duchowne	27
6.	Domowe	3
7.	Brak danych	25
Razem		227

Źródło: obliczenia własne na podstawie danych osobowych zgromadzonych przez autorkę w elektronicznej bazie danych.

Wykształcenie nauczycieli było dość zróżnicowane pod względem poziomu nawet w grupie absolwentów samych tylko uniwersytetów. Dość przypomnieć list Juliana Bartoszewicza do rodziców, w którym z rozczarowaniem pisał o bardzo niskim poziomie studiów filologicznych na Uniwersytecie w Petersburgu, gdzie studiował w latach 1838–1842¹³. Dodać jednak należy, że wielu polskich autorów wspomnień studenckich potwierdza, jakoby Polacy byli lepszymi studentami od Rosjan. Można przyjąć takie opinie za prawdopodobne pod warunkiem, że nie zawierają niedorzeczności polegających na stwierdzeniu, że Polacy byli na przykład lepsi od Rosjan w studiowaniu języka rosyjskiego¹⁴.

Jednak niezależnie od rodzaju szkoły wyższej, ich absolwentom powierzano nauczanie w szkołach średnich przedmiotów głównych, czyli języka rosyjskiego i literatury, matematyki i fizyki, historii Polski i Rosji, geografii Imperium Rosyjskiego i Królestwa Polskiego, historii naturalnej i geografii powszechnej, języków starożytnych. Zdarzały się też przypadki zatrudniania na stanowisku nauczyciela i inspektora kandydata nieposiadającego przygotowania pedagogicznego. Ilustruje to przypadek, kiedy Wasilijowi Lebediewowi, wychowankowi Imperatorskiej Akademii Medyko-Chirurgicznej w Petersburgu, powierzono nauczanie j. rosyjskiego, historii Rosji i Polski, geografii Imperium Rosyjskiego i Królestwa Polskiego, a także stanowisko inspektora szkoły powiatowej w Łowiczu¹⁵. Decyzje takie były uzasadnione zmianami wprowadzonymi ukazami jugenheimskimi oraz ustawami styczniowymi, kiedy należało zastąpić Polaków będących na stanowiskach zwierzchników szkół Rosjanami. Z tego powodu oprócz już wspomnianego T. Dobrycza jeszcze dwóch nauczycieli nieposiadają-

¹³ „Przytem muszę Wam, N. Rodzice, wyjawić ubolewanie moje, że na bytność w tutejszym Uniwersytecie lat 4, przepisany przeciąg jest dla nas Polaków nieznośnie długi, bo nasze usposobienie naukowe w ogólności znacznie przewyższa usposobienie tutejszych krajowców. Możecie zrobić jakiegokolwiek sobie o tem wyobrażenie, gdy Wam powiem, że ja od razy, pominiawszy 3 oddziały, na czwartoletniego ucznia na wydziale filologicznym przechodzę; z tem jednak wszystkim (prawdziwe nieszczęście!) 4 lata siedzieć obowiązany jestem. Rząd dla Polaków powinienby skrócić liczbę lat nauki przynajmniej o połowę, i to dla niektórych byłoby nadto. Tu na pierwszym kursie na naszym Wydziale mają z filologii, cośmy już w kl. VI dobrze umieli, na drugim to co w VII, na trzecim to co w VIII, na czwartym dopiero zaczynają się nowe rzeczy, które jak nasi utrzymują, prawie żadnej nie wymagają roboty, jakoż można się o tem dobrze z Instrukcyi przekonać. Jest więc prawda, com mówił w Warszawie, że Uniwersytet Piotrogrodzki jest pod względem nauki bardzo, bardzo ubogi”. J. Bartoszewicz, *Listy Juliana Bartoszewicza pisane z Petersburga do rodziny*, „Tygodnik Powszechny” 1882, nr 17, s. 262.

¹⁴ Zdaniem fińskiego historyka, Johanessa Remy, który analizował pamiętniki pisane przez polskich studentów studiujących w Rosji, zawarty w niektórych memuarach stosunek ich autorów do wykładowców był czasami tak negatywny, że można byłoby to traktować jak uprzedzenie. Jednak większość autorów wspomnień pozytywnie ocenia profesorów. Łatwiej im to przychodzi niż pozytywna opinia o studiujących z nimi kolegach Rosjanach. Por.: J. Remy, *Higher education and national identity. Polish student activism in Russia 1832–1863*, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2000, s. 91.

¹⁵ „Cirkulár po upravljeniû Varšavskim Učebnym Okrugom”, Varšava 1867, s. 15.

cych wyższego wykształcenia kierowało szkołami średnimi. Przez około 7 miesięcy pełniącym obowiązki inspektora progimnazjum mieszanego w Częstochowie, od 1 października 1867 do 11 kwietnia 1868 r., był Aleksiej Jurkiewicz-Puzanowski, wychowanek Seminarium Duchownego w Czernihowie (1859) ze stopniem studenta 1 kategorii. Od października 1869 r. aż do emerytury był następnie inspektorem wejwerskich kursów pedagogicznych i, od 1886 r. – seminarium nauczycielskiego w Chełmie¹⁶. Drugim był Fiodor Dołżański, absolwent Wołyńskiego Seminarium Duchownego. Zanim podjął pracę w Królestwie Polskim, był do 1867 r. etatowym wizytatorem Szlacheckiej Szkoły Powiatowej w Ostrogu. W latach 1867–1872, tj. do emerytury, był inspektorem progimnazjum w Pułtusk¹⁷.

Przedmioty filologiczno-historyczne były wykładane także przez nauczycieli będących absolwentami akademii duchownych, z tym że czasami, w miarę potrzeby, uczyli oni także religii prawosławnej, jak np. Klemens Czechowicz, kandydat teologii w Akademii Duchownej w Sankt Petersburgu. K. Czechowicz pochodził z guberni grodzieńskiej, seminarium duchowne ukończył w Żyrowicach. Po studiach teologicznych wykładał w seminarium duchownym prawosławnym w Warszawie w latach 1846–1847, następnie w warszawskiej szkole powiatowej prawosławnej (1847–1848). Od 1848 r. kierował parafią prawosławną w Lublinie. Równolegle uczył historii Rosji i religii prawosławnej w gimnazjum w Lublinie (1848–1864). W 1864 r. został proboszczem soboru katedralnego w Warszawie, tam też piastował od 1890 r. funkcję protojereja katedralnego. Jego żoną była Elżbieta Ignatiewna Klimowicz, córka nauczyciela religii prawosławnej w gimnazjum w Radomiu. K. Czechowicz zmarł w Warszawie w 1902 r.¹⁸

Absolwenci szkół zaliczonych tutaj do półwyższych, tj. Liceum Richelieu w Odessie i Liceum Wołyńskiego, wykładali język rosyjski, historię i geografie. Natomiast dwóm wychowankom Akademii Technicznej we Lwowie powierzono nauczanie rysunku i kaligrafii w progimnazjum w Hrubieszowie – w przypadku Emiliana Dolińskiego, oraz języka niemieckiego w progimnazjum w Zamościu, w przypadku Grzegorza Trochanowskiego.

Wśród czterech nauczycieli z wykształceniem średnim aż dwóch uczyło kaligrafii i rysunku. Pierwszy z nich to Aleksander Jefimow, który ukończył w 1866 r. Strogonowską Szkołę Rysunku Technicznego w Moskwie, w latach 1871–1873 uczył w gimnazjum w Piotrkowie¹⁹. Drugi, Filip Makarow ukończył Szkołę Rysunków w Petersburgu i otrzymał zaświadczenie z Imperatorskiej

¹⁶ Rosyjskij Gosudarstwennyj Istorycznyj Archiw w Sankt-Petersburgie (dalej: RGIAP), f. 733, op. 225, d. 576, k. 45–56, *Formulärnyj spisok o službe* A. I. Jurkevič-Puzanovskogo.

¹⁷ „Cirkular” 1868, s. 286; tamże 1872, s. 549.

¹⁸ Rodosskij A., *Biografičeskij slovar’ pervyh XXVIII-mi kursov S.Peterburgskoj Akademii 1814–1869*, Sankt Peterburg 1907, t. 2, s. 524; A. Massalski, *Słownik biograficzny*, s. 111.

¹⁹ Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: AP Łódź), zesp. 87/0, Gimn. Męskie w Piotrkowie, sygn. 566, k. nlb; tamże, sygn. 533, k. nlb.

Akademii Sztuk Pięknych w Petersburgu, że jest nauczycielem rysunku w szkołach powiatowych. W latach 1871–1875 uczył w progimnazjum w Pińczowie²⁰.

Spośród absolwentów prawosławnych seminariów duchownych 14 osób uczyło religii prawosławnej, 3 – śpiewu cerkiewnego. Pozostałych dziesięciu uczyło języka rosyjskiego, a niekiedy także historii i geografii.

Śpiewu cerkiewnego uczył też absolwent szkoły powiatowej duchownej w Kijowie, Iwan Rozmaiński. Jako posiadający niepełne średnie wykształcenie utrzymał się na posadzie w progimnazjum w Zamościu tylko do chwili rozpoczęcia wdrażania nowej reformy szkolnej, tj. do 30 czerwca 1873 r.²¹

Trzech Rosjan pracowało w szkołach średnich Królestwa Polskiego, legitymując się jedynie wykształceniem domowym. Pierwszy z nich, Jan Finiewski, urodzony w Rosji, uczył kaligrafii i rysunku w gimnazjum w Chełmie w latach 1866–1875. Następnie przeniesiony został decyzją kuratora Orenburskiego Okręgu Naukowego na stanowisko nauczyciela rysunku i kaligrafii w szkole realnej w Krasnoufimie. Tam zmarł w 1891 r.²² Natomiast Timofiej Rudienko i Jefim Żarko byli nauczycielami śpiewu cerkiewnego. Pierwszy z wymienionych uprawnienia nauczyciela uzyskał w II gimnazjum w Kijowie w 1866 r. W Królestwie Polskim został w tym samym roku mianowany kierującym chórem archijerejskim. Pracował w Instytucie Aleksandryjsko-Maryjskim w Warszawie, a następnie w warszawskich gimnazjach rosyjskich, męskim i żeńskim. Od 1883 r. do emerytury w 1890 r. uczył w seminarium nauczycielskim w Warszawie²³. J. Żarko uczył śpiewu w gimnazjum męskim w Siedlcach od 1866 do 1873 r.²⁴

W omawianej grupie nauczycieli Rosjan byli też posiadający dorobek piśmienniczy. Aktualny stan badań pozwala na wskazanie 27 osób piszących podręczniki, słowniki, artykuły i rozprawy naukowe. Nie jest to duża liczba osób, jeśli weźmie się pod uwagę, iż ogółem można udokumentować działalność naukową, literacką i artystyczną ok. 200 nauczycieli uczących w interesującym nas okresie²⁵. Aktywność nauczycieli na tym polu dotyczyła czasu zarówno przed przybyciem do Królestwa Polskiego, w trakcie nauczania w szkołach średnich w Królestwie Polskim, jak też po powrocie na teren Imperium Rosyjskiego. Autorami podręczników do nauki języka rosyjskiego byli nauczyciele tego przedmiotu: Nikołaj Balasnyj w VI gimnazjum i żeńskim progimnazjum w Warszawie²⁶,

²⁰ RGIAP, f. 733, op. 225, d. 289, k. 39–46. *Formulärnyj spisok o službe Filipa Makarova.*

²¹ RGIAP, f. 733, op. 202, d. 412, k. 8; „Cirkular” 1873, s. 386.

²² Archiwum Państwowe w Chełmie (dalej: AP Chełm), zesp. Chełmskie Gimnazjum Męskie, sygn. 225, k. 67.

²³ RGIAP, f. 733, op. 225, d. 425, k. 44–49, *Formulärnyj spisok o službe T. Rudenko.*

²⁴ RGIAP, f. 733, op. 225, d. 158, k. 26–31. *Formulärnyj spisok o službe E. Żarko.*

²⁵ Por.: E. Kula, *Opera et studio*, s. 221.

²⁶ Н. Балясний, *Самоучитель польского языка для русских, умеющих читать по-польски, на русском и польском языке*, Варшава 1870, i to samo w j. polskim, *Переводы с русского языка на польский и с польского на русский, выбранные из лучших писателей. Пособие к изучению русского языка* (Варшава, 1870), i to samo w j. polskim; *Руководство к*

Teoktist Chartachaj w gimnazjach w Kielcach, Piotrkowie i Warszawie²⁷, Wasilij Gruszecki w gimnazjach warszawskich²⁸, Sergej Hruszewski w gimnazjach w Chełmie i Łomży (jego podręcznik języka staro-cerkiewno-słowiańskiego miał ponad 30 wydań)²⁹ oraz Jan Kondratowicz w progimnazjum w Sandomierzu³⁰.

Kilka podręczników do matematyki wydał jeszcze w Sankt Petersburgu Siergiej Markow, uczący tego przedmiotu w I gimnazjum w Warszawie w latach 1868–1870. Wkrótce, w 1870 r., został mianowany naczelnikiem Kieleckiej Dyrekcji Naukowej, następnie od 1871 r. naczelnikiem Chełmskiej Dyrekcji Naukowej, które to stanowisko piastował do śmierci w 1878 r.³¹ Wyjątkowo płodnym autorem piszącym przede wszystkim biografie świętych wschodniej cerkwi był Piotr Sładkopiewcow, nauczyciel języka rosyjskiego, historii i geografii w gimnazjum we Włocławku. Swoje prace zamieszczał głównie w czasopiśmie kościelnych, których liczba znacząco zaczęła wzrastać w Rosji w drugiej połowie lat pięćdziesiątych XIX wieku, m.in. W „Duchownoj Biesiedie”, „Riazanskich Jeparchialnych Wiedomostiach”, „Cerkownom Wiestnikie”. Z większych prac wydał o klasztorach palestyńskich³².

Spirydion Elmanowicz, absolwent fakultetu języków wschodnich Uniwersytetu Petersburskiego, uczył języka rosyjskiego i starocerkiewnego w gimnazjum w Płocku w latach 1869–1873. W 1860 r. z sanskrytu, czyli starego języka indoaaryjskiego, przetłumaczył i wydał zbiór praw moralnych, religijnych i społecznych, zwany także prawem Aryjczyków. Praca ta wydana została jeszcze przynajmniej dwukrotnie: w 1992 i w 2002 r. w Moskwie³³.

Szkolnictwu swoje publikacje poświęcali Nikołaj Hornberg, w latach 1866–1869 nauczyciel języka francuskiego w progimnazjum mieszanym w Warszawie³⁴, Jefimij Kryżanowski, w latach 1869–1883 nauczyciel przedmiotów hu-

изучению русского языка без пособия учителя, на русском и польском языках (Варшава, 1870), to samo w j. polskim.

²⁷ Ф. Хартахай, *Буквар. Книга для чтения в народных школах*, Варшава 1870.

²⁸ В. Грушецкий, *Первоначальное знакомство с русским языком для детей польских*, Варшава 1867.

²⁹ С.Ф. Грушевский, *Первая учебная книга церковно-славянского языка*, Киев 1872.

³⁰ И. Кондратович, *Задачи для практического упражнения в русском языке*, Радом 1855.

³¹ S. Markow, pracując na stanowisku dyrektora szkół Guberni Stawropolskiej, opublikował podręczniki: *Курс арифметики, составленный по гимназической программе С. Марковым*. В 3 ч., с особым приб., содержащим в себе табл. чисел от 41700, с их делителями – Санкт Петербург 1859; *Курс алгебры, составленный по гимназической программе С. Марковым*. В 4 вып. Вып. [1]-4 – Санкт Петербург 1864–1865; *Курс арифметики, составленный по гимназической программе С. Марковым* – Санкт Петербург 1862–1864; *Курс арифметики, составленный по гимназической программе С. Марковым* – Санкт Петербург 1866.

³² П. Сладкопеев, *Древние палестинские обители и прославленные их св. Подвижники*, Санкт-Петербург 1895.

³³ С.Д. Эльманович, *Законы Ману. Манавадхармашастра, (перевод проверенный и исправленный Г.И. Ильиным)*, Петербург 1913.

³⁴ *Заметка о прогимназии в г. Бердичеве*, «Киевлянин» № 6 з 6/14.07.1864.

manistycznych w I gimnazjum w Warszawie³⁵, Benedykt Orłow, w latach 1864–1869 dyrektor gimnazjum rosyjskiego w Warszawie, a później do 1871 nauczyciel w gimnazjum kieleckim³⁶, Aleksander Sawicki, w latach 1866–1870 nauczyciel języka rosyjskiego w gimnazjum w Radomiu, później dyrektor 1870–1873 inspektor progimnazjum w Zamościu, a od 1873 do 1881 dyrektor gimnazjum w Kaliszu³⁷. Dorobek piśmienniczy posiadali też nauczyciele religii prawosławnej. Wśród nich na podkreślenie zasługuje twórczość Nikodema Sokółowa, uczącego tego przedmiotu w latach 1867–1872 w gimnazjum w Suwałkach, późniejszego biskupa Iosifa, posiadającego w swoim dorobku prace poświęcone obrazowi Matki Boskiej Ostrobramskiej oraz Matki Boskiej Częstochowskiej³⁸. Natomiast Nikołaj Straszkievicz, proboszcz Parafii Prawosławnej pw. św. Apostoła i Ewangelisty Jana Teologa w Chełmie, nauczyciel łaciny i religii prawosławnej w progimnazjum w Zamościu, opublikował artykuł o poświęceniu prawosławnej kapliczki w Chełmie w „Chołmsko-Warszawskim Jeparchialnym Wiestnikie” nr 8 z 1885 r.

Uczący w latach 1862–1873 w Królestwie Polskim nauczyciele Rosjanie zawierali związki małżeńskie nie tylko z przybyłymi tu Rosjankami, ale także z Polkami. O ile było to dopuszczalne w latach międzypowstaniowych, o tyle po powstaniu styczniowym oceniane przez społeczeństwo jako wysoce niewłaściwe. W literaturze spotykamy się z takim oto stwierdzeniem: „Za cesarza Aleksandra I rękę Rosjanom oddawały arystokratki polskie, za cesarza Mikołaja I już tylko zubożałe szlachcianki. W okresie paskiewiczowskim bliskie związki rodzinne z Rosjanami spotykały się ze zdecydowanym sprzeciwem otoczenia. Po powstaniu 1863 poślubienie Rosjanina było krzyżującym sprzeniewierzeniem się patriotycznej tradycji. „Po ostatnim przełomie z wyjątkiem nielicznych ostatnich ofiar łudzących się, że przez oddanie ręki przedstawicielowi władzy rosyjskiej zdołają złagodzić ciosy zadawane narodowi, wchodziły w związki jedynie kobiety politycznie nieodpowiedzialne” – pisano³⁹. Rozpatrując kwestię małżeństw mieszanych na terenie Królestwa od roku 1872 Beata Drozdowska ustaliła, iż na terenie Łodzi i Kielc liczba małżeństw mieszanych była do roku 1889 znacznie większa od liczby związków, w których oboje małżonkowie byli wyznania pra-

³⁵ Русские школы и обучение русскому языку в Привислянском крае, до издания указов 30 августа 1864 г., „Журнал министерства народного просвещения”, 1875 г. №№ 4 и 5.

³⁶ *Отчет о состоянии русских учебных заведений в Варшаве за 1866/67 год*, Варшава 1866.

³⁷ *Gimnazjum męskie w Kaliszu*, „Kaliszanin” 1874, nr 95 i 96; 1875, nr 10.

³⁸ *Виленский православный некрополь Архимандрита, ныне епископа Иосифа*. Вильна, 1892. VI, 422 с.; *Гродненский православно-церковный календарь или православие в Брестско-Гродненской земле в конце XIX в.* Т. 1–2. Изд. 2-е. Воронеж, 1899. Т. 1. 456 с.; Т. 2. 457 с.; *Островортная или Остробрамская иконы Богородицы в Вильно. Историческое исследование*. Изд. 2-е, испр. и доп. Вильна, 1890. VI, 664, ССХХVI с.; *Частоховская или Ченстоховская чудотворная икона Богородицы в г. Ченстохове или Частохове. Описание иконы и места нахождения ее, со снимком ее изображения*. Гродно, 1895. 71 с.

³⁹ A. Tuszyńska, *Rosjanie w Warszawie*, Warszawa 1992, s. 46.

wosławnego⁴⁰. Ustalenia te nie znajdują odzwierciedlenia w związkach małżeńskich zawieranych przez nauczycieli. Spośród 125 osób pochodzenia rosyjskiego, których stan cywilny udało się ustalić, tylko 19 nauczycieli wyznania prawosławnego zawarło małżeństwa z kobietami innego wyznania (16 – rzymskokatolickiego, a 3 – ewangelickiego), narażając się tym samym niechętniej, a nawet wrogiej opinii publicznej. Rodziny mieszane były traktowane w statystykach, w myśl prawa z 1836 r., jako prawosławne, a dzieci z takiego związku musiały być wychowywane w duchu tejże religii. Zdaniem badającego kwestię życia rodzinnego Rosjan w Królestwie Polskim K. Latawca, małżeństwa mieszane dominowały wśród Rosjan o niższym statusie społecznym⁴¹. Tylko w jednym przypadku Rosjanin, Wasilij Buszmakin, nauczyciel języka rosyjskiego, historii i geografii w szkole powiatowej ogólnej w Sieradzu, ożenił się w 1847 r. z Wiktorią z Pasiutewiczów wyznania rzymskokatolickiego, córką Ksawerego, wówczas nauczyciela gimnazjum w Szebrzeszynie. W. Buszmakin uczył wtedy w tej samej szkole. Sześcioro dzieci z tego związku było oczywiście wyznania prawosławnego⁴².

Zaprezentowana grupa Rosjan to nauczyciele stosunkowo dobrze przygotowani do swojego zawodu. Uczący w małych, powiatowych miastach Rosjanie byli niejednokrotnie najlepiej wykształconymi reprezentantami tej nacji. Ich niezajomość języka polskiego mogła przyczynić się do skuteczniejszego nauczania języka rosyjskiego w szkołach⁴³. Część z nich, zakładając rodziny, podjęła decyzję o pozostaniu w Królestwie Polskim nawet po ustaniu zatrudnienia. Założenia władz oświatowych dotyczące rusyfikacji szkolnictwa polskiego realizowane były w omawianym okresie powierzchownie i polegały na nauczaniu młodzieży języka rosyjskiego. Służyć miało temu nauczanie wszystkich przedmiotów w tym języku. Warto przytoczyć na zakończenie słowa Antoniego Zaleskiego, który podsumowując blisko dziesięcioletni okres działalności kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego Aleksandra L. Apuchina, zapytał w jednym z listów Baronowej XYZ: „[...] a ostatecznie jakież rezultat jego tak wychwalanej przez «samobytników» działalności? [...] Czy poczucie polskości choć w czymkolwiek w młodszych generacjach naszych osłabło? Czy te dzieciaki, chociaż po rosyjsku tak doskonale umieją, po polsku zapomniały zupeł-

⁴⁰ Jak wynika z analizy aktów małżeństwa z kieleckiej cerkwi katedralnej, związki mieszane były zawierane głównie między prawosławnymi mężczyznami a katoliczkami. Por.: B. Drozdowska, *Życie rodzinne i towarzyskie Rosjan*, s. 119-120.

⁴¹ Por.: K. Latawiec, *Rodzina i życie rodzinne Rosjan...*, s. 761-788.

⁴² Byli to: Włodzimierz (1848), Józef (1850), Michał (1852), Aleksandra (1851), Zofia (1861), Helena (1862). AP Łódź, Szkoła Powiatowa w Sieradzu, sygn. 9, k. 66, 238-248; tamże Dyrekcja Szkolna w Kaliszu, sygn. 370, k.nlb.

⁴³ Wasilij Smorodinow wspominał, że jego poprzednik w konińskiej szkole powiatowej Konstanty Miłkowski, nauczyciel języka rosyjskiego, uczył tego przedmiotu nie władając językiem. Z kolei on sam nie mówił po polsku, a nawet, jak wspominał, nie w pełni go rozumiał. W. Smorodinow, *Moja służba...*, s. 30.

nie? Czy ich naturę pan kurator przetworzył, uczucia zgnębił, wyobrażenia przemienił, serca wyziębził? Nie”⁴⁴.

Summary

Russians Teachers in Secondary Schools in the Kingdom of Poland During the Transition Period

The article presents the professional group of Russian teachers employed in government schools after the fall of the January Uprising, therefore, in times particularly difficult for Polish education, when every subsequent legislation was aimed at undoing Aleksander Wielopolski's achievements. The purpose of this paper is to illustrate the number of Russians teachers in secondary schools of the Kingdom of Poland (in gymnasiums and powiat schools, subsequently converted into pro-gymnasiums in 1866) as well as their education and family background. The article also attempts to answer the question whether, or to what extent those teachers were able to accomplish the task of Russification of the Polish secondary education that they have been entrusted with. In this, so-called, transitional period starting from 1864, as much as 227 Russian teachers were employed on positions of schools heads and teaching politically relevant subjects, such as the Russian language, history and geography of the Russian Empire and the Kingdom of Poland.

⁴⁴ A. Zaleski, *Towarzystwo Warszawskie. Listy do przyjaciółki przez baronową XYZ*, oprac. Z. Kołodziejczyk, Warszawa 1971, s. 192.

Ewa SZCZUDŁO

Szkolnictwo w Jaworznie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej

Wprowadzenie

Po odzyskaniu niepodległości Polacy musieli zorganizować własne życie społeczne i gospodarcze od nowa, gdyż w każdej dziedzinie życia istniały trzy różne formy organizacyjne.

Edukacja dzieci i młodzieży była i jest ważnym oraz nieodzownym czynnikiem społecznym w każdej epoce. Edukacja szkolna na przestrzeni dziejów przechodziła różne formy; poziom wykształcenia i jakość nauczania decydowały o postępie gospodarczym, społecznym i kulturowym państw i narodów. Tematem artykułu jest przedstawienie historii szkolnej edukacji w Jaworznie w latach 1918–1939. Historia jaworznińskich szkół jest mało znana, większość dokumentów, które dostarczają informacji na ten temat, to kroniki szkolne oraz zachowane materiały dotyczące działalności poszczególnych szkół, np. rozliczenia finansowe, działalność świetlic dla dzieci itp. Osobą, której udało się zebrać i chronologicznie ułożyć z tych małych fragmentów dzieje edukacji w Jaworznie, jest Maria Leś-Runicka¹. Między innymi dzięki publikacjom Runickiej powstał poniższy artykuł. Chronologicznie praca obejmuje okres międzywojenny miasta Jaworzna i niemal w całości oparta została na materiale archiwalnym miejscowych szkół. Stan jaworznińskiego szkolnictwa, jego sytuację ogólną i materialną odnaleziono w materiałach drukowanych współcześnie przez władze oświatowe. Pod względem merytorycznym praca zajmuje się historią szkolnictwa w zakresie form organizacyjnych w procesie nauczania oraz realizacji obowiązku szkolnego. Głównie chodzi o przedstawienie problemów związanych z zagadnieniem

¹ Maria Leś-Runicka, historyk, mieszkanka Jaworzna.

działalności szkoły pod względem organizacyjnym i materialnym, ale również uwzględnienie sprawy kadry nauczycielskiej oraz gromady uczniowskiej.

1. Polska niepodległa 1918–1939

Pierwszym aktem prawnym w skali ogólnokrajowej był dekret Naczelnika Państwa z dnia 17 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym. Akt ten ustalał obowiązek szkolny dla dzieci w wieku od 7 do 14 lat na terytorium całego kraju. Problem zatrudnienia nauczycieli został wprowadzony dekretem Rady Ministrów², natomiast ustawy sejmowe określały zasady zakładania i utrzymywania publicznych szkół powszechnych³. Szkolnictwo oparte zostało na galicyjskich zasadach, stopień szkoły uzależniono od liczby dzieci mieszkających na danym terenie. Na jedną szkołę przypadało nie więcej niż 650 uczniów. Nauczyciele zostali pracownikami administracji państwowej, wynagrodzenie nauczycieli było uzależnione od władz samorządowych, mieli zapewnione bezpłatne mieszkanie z zabezpieczeniem opału oraz działki 2 morgów ziemi do użytku własnego. W czerwcu 1920 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przejęło nadzór nad wychowaniem publicznym w całym kraju. Wówczas to wprowadzono kuratorów okręgów szkolnych, jako władze drugiej instancji, kuratorom zaś podlegały inspektoraty szkolne. W styczniu 1921 roku utworzono kuratoria okręgów poznańskiego i lwowskiego. Z tego ostatniego w późniejszym czasie wyodrębniono kuratorium krakowskie. Proces organizowania administracji szkolnej został zakończony w połowie 1922 roku⁴.

Gruntowna reforma szkolnictwa została uchwalona przez sejm w dniu 11 marca 1932 roku, przeprowadzona została przez ówczesnego ministra Janusza Jędrzejewicza⁵. W ustawie zostały opracowane statuty placówek wszystkich szczebli, sam statut szkół publicznych regulował całość problemów związanych ze szkolnictwem podstawowym.

W sprawie szkół średnich reforma przewidywała organizację nauki w cyklu 6-letnim, 4-letnie gimnazjum jednolite oraz 2-letnie liceum profilowane, np. klasyczne, humanistyczne. Zreformowano również szkolnictwo zawodowe na różnych poziomach nauczania. Organizacja szkolnictwa zawodowego została rozbudowana na trzy stopnie, niższy, gimnazjalny i licealny.

W zakresie szkolnictwa pedagogicznego utworzono różne typy seminariów nauczycielskich: 3-letnie po gimnazjum, 2-letnie po liceum oraz stworzono

² Dz.U.MWRiOP 1919, nr 2, poz.2, Dekret Rady Ministrów z dnia 18.12.1918 r. o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych.

³ Dz.U.MWRiOP 1922, nr 18, poz. 143, 144, Ustawa z dnia 17.02.1922 r. o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół powszechnych.

⁴ J. Miąso, *Historia wychowania, wiek XX*, Warszawa 1984, t. 1, s. 26.

⁵ Tamże, s. 59.

szkolnictwo dla wychowania przedszkolnego. Reforma była jak na owe czasy nowoczesna i spełniała wszystkie wymogi, wprowadzała pełną jednolitość organizacyjną. Zapewniała tzw. drożność szkolną, czyli zachowanie możliwości kontynuacji nauki po ukończeniu obowiązku szkolnego w szkołach powszechnych. Dla absolwentów szkół podstawowych, którzy nie kontynuowali nauki, wprowadzono obowiązek doksztalcania ogólnego i zawodowego, który trwał do ukończenia 18 roku życia⁶.

Zakończenie wojny i powstanie niepodległego państwa polskiego odnotowano w jednej z kronik szkolnych słowami „[...] dnia 31 października 1918 roku nastąpił upadek państwa austrowęgierskiego, a zmartwychwstanie Polski. W tym dniu czarne orły zrzucano i zastąpiono białymi”⁷.

Sytuacja jaworznickich szkół w pierwszym okresie powojennym była trudna, ponieważ w czasie wojny budynki szkolne zostały zajęte przez wojsko lub inne paramilitarne jednostki. Zajęcia szkolne zostały poważnie ograniczone, wyraźnie zmniejszyła się ilość etatów nauczycielskich. Nauczyciele mężczyźni zostali zmobilizowani lub odeszli do polskich oddziałów wojskowych.

W szkołach pozostały tylko kobiety oraz nauczyciele na stanowiskach kierowników w wieku, który nie podlegał wojskowej mobilizacji. Przez cały okres wojny młodzież szkolną stale angażowano do różnego rodzaju akcji wspierających wojsko. W wyniku wydarzeń wojennych nauka szkolna została przerwana 1 grudnia 1918 do 15 lutego 1919 roku⁸. Zewnętrznym świadectwem polskiego zwierzchnictwa było obowiązkowe ślubowanie nauczycieli, które w jaworznickim rejonie miało miejsce 29 listopada 1918 roku⁹.

W ten sposób formalnie szkoła galicyjska przeszła do polskiej organizacji szkolnej. Sytuacja materialna nauczycieli była fatalna, trudności aprowizacyjne całej okolicy odbiły się również na tej grupie. Z petycji, jaką 14 listopada 1918 roku skierowano do władz szkolnych w Chrzanowie, wyłania się obraz trudnych warunków, w jakich żyli wówczas jaworzniccy nauczyciele.

W pierwszym okresie po odzyskaniu niepodległości w galicyjskim szkolnictwie niewiele się zmieniło, nadal działały dawne władze szkolne pod kierownictwem Rady Szkolnej Krajowej, która do stycznia 1921 roku posiadała formalne uprawnienia nadzoru i kierownictwa nad szkolnictwem Galicji. W jej miejsce 8 lutego 1921 roku utworzono okręg lwowski¹⁰, a we wrześniu tego samego roku wyodrębniono z niego okręg szkolny krakowski¹¹.

⁶ Tamże, s. 68.

⁷ Kronika Szkoły w Jeleniu. W byłej Galicji datą uzyskania niepodległości był 31 października 1918 roku, s. 4.

⁸ Kronika Szkoły w Byczynie, Dziennik podawczy szkoły w Byczynie, s. nlb.

⁹ Dziennik podawczy szkoły w Byczynie.

¹⁰ Dz.UMWRiOP 1921, nr 4, poz. 36, Rozporządzenie MWRiOP z dnia 8.02.1921, o utworzeniu okręgu Lwowskiego.

¹¹ UMWRiOP 1921, nr 12, poz. 85. Rozporządzenie MWRiOP z dnia 18.09.1921, o utworzeniu krakowskiego okręgu szkolnego.

Okręg krakowski został podzielony na dwa obwody szkolne. Do obwodu krakowskiego zamiejscowego został zaliczony powiat Kraków, Chrzanów i Bochnia. Jaworznicke szkoły podlegały powiatowym władzom szkolnym w Chrzanowie. Z okresu galicyjskiego w regionie pozostało 19 szkół na różnym poziomie organizacyjnym, w tym dwie na poziomie szkoły 6-klasowej, czyli najwyższym w tym czasie. W pierwszych latach powojennych szkoły uzyskują kolejne szczeble w hierarchii szkolnej. W 1922 roku na 19 czynnych szkół tylko trzy posiadały poziom 1-klasowy. W Jaworznie były już dwie szkoły 7-klasowe¹². Okres przekształceń był prowadzony w następnych latach i w roku szkolnym 1930/31 w jaworzniczym rejonie szkolnym większość szkół powszechnych posiadała status pełnej 7-letniej szkoły z jednorocznymi klasami.

Istotnym w organizacji szkolnej był fakt, że szkoły niżej zorganizowane podporządkowane były kierownictwu szkół o najwyższym stopniu organizacyjnym. Szkoły niżej zorganizowane były filiami szkół III stopnia zlokalizowanych w najbliższej okolicy.

Charakterystyczną cechą jaworzniczych szkół był patronat miejscowych zakładów przemysłowych. Poszczególne szkoły posiadały swoich opiekunów, w osobach członków zarządów i kierownictwa lokalnych zakładów przemysłowych. W mieście Jaworznie z siedmiu istniejących szkół cztery były na utrzymaniu spółki Jaworznicke Komunalne Kopalnie Węgla. Kopalnia Sobieski patronowała szkole w Jeleniu. Zakłady Chemiczne Azot wzięły pod opiekę szkołę w Starej Hucie, fabryka Bieli Cynkowej finansowała szkoły w Niedzieliskach i Długoszynie. Cementownia w Szczakowej wspierała szkoły w Ciężkowicach i w przyfabrycznym osiedlu Pieczyska¹³. Pomoc finansowa dla szkół prowadzona przez zakłady pracy polegała na lepszych warunkach materialnych tych szkół, co było widoczne w porównaniu ze szkołami, które tego patronatu nie posiadały. W szkołach patronackich corocznie w okresie wakacyjnym przeprowadzane były remonty, uzupełniano wyposażenie szkolne, prowadzono akcje charytatywne na rzecz najuboższych dzieci. Szkoły, które nie posiadały patronatu, cierpiały na brak wyposażenia, a remonty odwlekano, były one na wyłącznym utrzymaniu gminy. Również sytuacja dzieci w szkole uzależniona była od zewnętrznego patronatu. W szkołach patronackich organizowane były imprezy dla dzieci z okazji różnych świąt, dzieci otrzymywały podarunki w rodzaju ubrań, książek, przyborów szkolnych i słodyczy. Na zakończenie roku szkolnego dzieci przygotowywały popisy, czyli programy artystyczne. Na popisach byli obecni sponsorzy, którzy fundowali nagrody indywidualne dla najlepszych uczniów, ale również książki dla biblioteki lub wyposażenie szkolne.

W miarę wzrostu liczby uczniów w szkołach jaworzniczych robiło się ciasno, a budynków szkolnych wybudowanych w większości w pierwszej dekadzie XX

¹² Archiwum Państwowe w Krakowie (dalej: APKr.), Akta Starostwa Powiatowego Chrzanów (dalej: ASPCh), sygn. StChII-57, Spis czynnych szkół w powiecie w 1922 roku, s. 12–13.

¹³ Kronika szkoły w Pieczyskach, s. 78–80.

wieku, nie wystarczało już tylko naprawiać. Taka sama sytuacja istniała zresztą w całym kraju i aby rozwiązać ten problem, powołano Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych. Była to organizacja społeczna, która udzielała niskoprocentowanych pożyczek na budowę szkół. W Jaworznie powołano w styczniu 1938 roku komitet budowy szkoły¹⁴. Wybuch wojny we wrześniu 1939 roku przerwał podjęte inicjatywy.

Nadzór organizacyjny nad szkołami spełniało krakowskie kuratorium za pośrednictwem chrzanowskiego inspektoratu. Natomiast ze strony lokalnego samorządu istniały tzw. rady szkolne miejscowe. Rady szkolne składały się z przedstawicieli władz gminy, kierowników szkół oraz kościoła i kolektywnie zatwierdzały preliminarze dla poszczególnych szkół w ramach samorządowego finansowania oraz podejmowały decyzje w sprawie organizacji i utrzymywania szkół.

2. Działalność dydaktyczna i wychowawcza

Jaworznicke szkoły wywodziły się z galicyjskiej organizacji, kontynuowały więc naukę wyniesioną z czasów autonomii. W okresie międzywojennym wprowadzone zostały nowe środki i metody propagowane przez polskie władze szkolne. Przede wszystkim dotyczyło to wprowadzenia do wszystkich szkół bibliotek, co miało propagować czytelnictwo wśród dzieci.

Wprowadzono tzw. gabinety naukowe. W 1925 roku w powiecie chrzanowskim otworzono pierwsze pracownie przyrodnicze. Jedna znajdowała się w szkole chrzanowskiej, jako siedzibie władz powiatowych, druga była otwarta w dniu 27 kwietnia 1925 roku w jaworznickej szkole nr 1 im. Piotra Skargi. Pracownia utworzona została z dotacji magistratu. Z tej pracowni korzystały szóste i siódme klasy pięciu jaworzniczkich szkół¹⁵. W poszczególnych szkołach zaczęto organizować wycieczki szkolne do interesujących miejscowości, np. Krakowa i Wieliczki, które były często odwiedzane przez dzieci z jaworzniczkich szkół¹⁶. W szkole nr 2 w Szczakowej utworzono gabinet fizyczny.

Charakterystyczne dla uczniów szkół Jaworzna było częste odwiedzanie pobliskich zakładów pracy, kopalń, cementowni, huty szkła itp. W dokumentach szkół znajdują się potwierdzenia organizowania w szkołach projekcji filmów zarówno oświatowych, jak i fabularnych. W ramach pracy na rzecz najbliższego środowiska prowadzono akcje sadzenia drzew. W szkołach organizowano różnego rodzaju imprezy z występami dzieci, na które zapraszano rodziców, po raz pierwszy wprowadzono zwyczaj okresowych spotkań z rodzicami na temat wy-

¹⁴ Archiwum Państwowe w Katowicach, AMJ-118, Sprawozdanie z zebrania Towarzystwa Budowy w Jaworznie, Jaworzno 17 I 1938.

¹⁵ Sprawozdanie inspektora szkolnego w powiecie chrzanowskim za rok szkolny 1927/28. APK, NR 26207.

¹⁶ Kronika szkoły w Pieczyskach, 85–90.

ników nauki i wychowania. W ramach akcji społecznej, szkoły propagowały akcję oszczędzania pieniędzy. Była to w owym czasie akcja ogólnokrajowa mająca na celu promowanie właściwych zachowań w zakresie ekonomii domowych budżetów. W tym zakresie najważniejsze zadanie postawiono przed szkolnictwem uznając, że właściwe nawyki oszczędzania należy wpajać przede wszystkim dzieciom. We wszystkich szkołach zakładano szkolne kasy oszczędności – SKO, dzieci miały indywidualne książeczki oszczędnościowe. Rozszerzono system opieki nad dziećmi, który nie ograniczał się tylko do rozdawnictwa odzieży, obuwia czy przyborów szkolnych. Wprowadzono stałe dożywianie dzieci, szkoły zostały wyposażone w kuchnie i miejsca do spożywania posiłków. Nowym pomysłem była opieka lekarska i badania kontrolne na początku i na koniec roku szkolnego. Lekarzami szkolnymi w Jaworznie byli dr Józef Batko, dr Adam Fąferko oraz dr Kazimierz Budzyński¹⁷, stała opieka lekarska obejmowała również nauczycieli i ich rodziny. W godzinach pozalekcyjnych organizowano szkolne świetlice. Zadaniem tych placówek było otoczenie opieką pedagogiczną dzieci żyjących w trudnych warunkach domowych. Świadectwem troski o poprawienie warunków dzieci było wprowadzenie ferii zimowych, po raz pierwszy zorganizowano je w styczniu 1933 roku¹⁸.

3. Szkolnictwo średnie

W Jaworznie w omawianym okresie nie istniały szkoły średnie, absolwenci szkół podstawowych kontynuowali naukę w Mysłowicach i Chrzanowie. Władze powiatowe w Chrzanowie nie były zainteresowane otwarciem szkoły średniej w Jaworznie, gdyż w poważnym stopniu wpłynęłoby to na zmniejszenie liczby uczniów w chrzanowskim gimnazjum.

W roku szkolnym 1925/26 w Szczakowej otwarto szkołę zawodową dla dziewcząt na poziomie średnim. Szkoła została utworzona przez Towarzystwo Szkoły Ludowej, oddział w Szczakowej¹⁹. Szkoła została umieszczona w specjalnie wybudowanym budynku, który spełniał wszystkie wymogi. Był to dwupiętrowy budynek, na parterze znajdowały się dwie pracownie krawieckie, dwie sale, kuchnia i jadalnia. Kuchnia i jadalnia były kompletnie wyposażone i służyły jako sale ćwiczeń do zajęć z gospodarstwa domowego²⁰. Obok znajdowało się małe mieszkanie, pokój z kuchnią dla woźnej. Na pierwszym piętrze znajdowały się dwie sale lekcyjne oraz świetlica, na drugim piętrze znajdowała się kancelaria i pokój nauczycielski. W suterenie znajdowała się jadalnia dla uczennic. Szkoła posiadała pełne wyposażenie do nauki zawodu krawcowej, były to maszyny do szycia, manekiny, modele oraz inne przybory krawieckie.

¹⁷ Księga protokołów grona nauczycielskiego szkoły w Starej Hucie, t. 1, s. 7–10.

¹⁸ Kronika szkoły w Pieczyskach, Wypoczynek, s. 150–151.

¹⁹ APKr, StCh I 198, sygn. TSL-4, Zgłoszenie wpisu do rejestru szkół, s. 43.

²⁰ APKr, StCh I 11, Prywatna Średnia Szkoła Zawodowa w Szczakowej, sygn. KOS-K-106, s. nlb.

Szkoła przyjmowała absolwentki szkoły podstawowej i kształciła w zakresie krawiectwa i bieliźniarstwa z elementami wiedzy o gospodarstwie domowym. Początkowo nauka trwała 3 lata, od 1930 roku program realizowano w ciągu 4 lat szkolnych. Szkoła była placówką Towarzystwa Szkół Ludowych, więc uczennice opłacały naukę w kwocie 150 zł za rok szkolny, płatne w dwóch półrocznych ratach²¹. Liczba uczennic wahała się od 80 do 100, a uczennice pochodziły z różnych miejscowości; z Jaworzna pochodziło średnio 50% uczennic, pozostałe z Chrzanowa, Luszowic, Trzebini, Maczek.

Kadra pedagogiczna tej szkoły to wyłącznie kobiety – średnio 9 etatów nauczycielskich oraz ksiądz katecheta. Nauczycielki oprócz szkół typu zawodowego posiadały również ukończone seminaria nauczycielskie, większość nauczycielek pracujących w tej szkole była absolwentkami krakowskiego seminarium nauczycielskiego. Pierwszą kierowniczką szkoły była Maria Słupska, następnie mgr Adela Krukierkowa. Decyzją władz szkolnych w 1938 roku szkoła otrzymała status gimnazjalny i odtąd nosiła nazwę Prywatne Gimnazjum Krawieckie TSL.

Jaworzno było ośrodkiem przemysłowym, którego początki datuje się na XVIII i XIX wiek, kiedy powstały pierwsze kopalnie oraz huty cynkowe, potrzebna była edukacja zawodowa. W okresie galicyjskim młodociani, którzy nie ukończyli 18 roku życia, zobowiązani byli do uczęszczania na kursy uzupełniające²². Prawdopodobnie były to kursy prowadzone dla podniesienia kwalifikacji zawodowych, nie miały więc charakteru publicznego i zapewne dotyczyły wyłącznie młodocianych pracowników.

Publiczne szkolnictwo zawodowe w Jaworznie powstało w ramach reformy szkolnej z 1933 roku. Reforma, zwana jędrzejewiczowską, wprowadzała obowiązek zawodowego doksztalania absolwentów szkół podstawowych, którzy nie kontynuowali nauki. W Jaworznie utworzono dwie szkoły typu doksztalającego. Przeznaczone były wyłącznie dla chłopców, nauka odbywała się po południu i wieczorem w wyznaczone dni tygodnia. Kadra składała się z nauczycieli miejscowych szkół powszechnych, którzy w ramach dodatkowych zajęć pracowali również w szkole zawodowej. Każda szkoła posiadała instruktorów, nauczycieli zawodu w branży, jaką prowadziła dana szkoła. Szkoły te nie posiadały własnych budynków, były ulokowane w budynkach szkół powszechnych²³.

4. Kadra nauczycielska

Odzyskanie niepodległości i reforma szkolnictwa stawiały wysokie wymagania przed kadrami nauczycielskimi, dotyczyło to zarówno ich wykształcenia, jak i stałego doksztalania. Każdy kierownik szkoły został zobowiązany do prze-

²¹ APKr., StCh I 98, Wielkość opłaty z roku szkolnego 1937/38, sygn. KOS-K-98, Jaworzno 1937.

²² W. Grabowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław 1976, s. 94.

²³ APKr., StCh II, Sprawozdanie kierownika Józefa Piątkowskiego, sygn. KOS-K-122, s. nlb.

prowadzania hospitacji poszczególnych nauczycieli, raz w miesiącu odbywały się konferencje grona nauczycielskiego. Niezależnie od tych konferencji organizowane były konferencje na szczeblu rejonu szkolnego oraz powiatu. Wskazani nauczyciele przygotowywali pokazowe lekcje z różnych przedmiotów, które były oceniane przez innych nauczycieli oraz szkolnych inspektorów.

W ramach uregulowań prawnych tamtego okresu kierownikiem szkoły mógł zostać tylko mężczyzna. Nauczycielki wielokrotnie pełniły obowiązki kierownika i pomimo bardzo dobrej oceny swojej pracy nie mogły otrzymać nominacji formalnej. W Jaworznie w takiej sytuacji były żony kierowników, które po śmierci mężów prowadziły szkoły do czasu mianowania nowego kierownika. Wyjątkiem w obsadzie kierownika szkoły były kobiety w szkołach żeńskich – Maria Pawlikowska kierowniczką szkoły nr 6 oraz Wiktoria Wiernicka kierowniczką szkoły nr 2.

Nauczycielstwo z samej definicji swego zawodu predysponowane było do zajęcia ważnego miejsca w życiu społecznym i kulturalnym miasta. Wszyscy kierownicy byli członkami miejscowych rad szkolnych, co wynikało z litery prawa. Ale kilku z nich działało również w akcjach społecznych, wybierani byli do władz gmin. Szeroki i znaczący udział nauczycielstwa w życiu politycznym, społecznym i kulturalnym miasta Jaworzna jest historycznym faktem, ale wymaga podjęcia badań w tym temacie.

Ważnym zadaniem była walka z analfabetyzmem, w latach trzydziestych przeprowadzona w całym kraju. W jaworznińskiej okolicy akcja ta nie była masowa, ponieważ problem ten był w zasadzie zlikwidowany w okresie galicyjskim, ale istniał pewien odsetek analfabetów, który wynikał głównie z imigracji robotników do Jaworzna.

Podsumowanie

Jaworzno przeszło długą drogę przemian gospodarczych i demograficznych, tak by ze wsi zamienić się w dzisiejszą miejską aglomerację.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego szkoły Jaworzna przeszły reorganizację zgodnie z obowiązującym systemem oświatowym w niepodległej Polsce. Niemal wszystkie szkoły stały się 7-klasowymi placówkami z pełnym programem nauczania, ta nowa organizacja nauczania zapewniła dzieciom z jaworznińskiej okolicy pełną edukację z programem nauczania upoważniającym do kontynuowania nauki na poziomie gimnazjalnym. Nie było natomiast szkolnictwa ogólnokształcącego na poziomie średnim. Starania podjęte w dwudziestoleciu międzywojennym o uruchomienie szkoły średniej nie zostały uwieńczone sukcesem. Inicjatywa jaworznickiego środowiska napotkała opór władz szkolnych i do otwarcia jaworznickiego gimnazjum nie doszło. Obiektywnym wyjaśnieniem jest to, że w powiecie chrzanowskim istniało nowo otwarte gimna-

zjum, utworzenie nowej placówki w Jaworznie stanowiłoby poważną konkurencję dla chrzanowskiego gimnazjum, które bazowało na absolwentach jaworzniczkich szkół powszechnych. Natomiast w Jaworznie została uruchomiona zawodowa szkoła stopnia gimnazjalnego oraz działały szkoły zawodowe doksztalcające.

Niniejszy artykuł poświęcony historii jaworzniczkiej edukacji w latach 1918–1939 jest tylko fragmentem historii szkolnictwa terenu Jaworzna. Głównym celem było przedstawienie przebiegu wydarzeń rozwoju edukacji regionu jaworzniczkiego w okresie międzywojennym.

Przedstawiając fragment dziejów jaworzniczkiej oświaty, nie można pominąć roli nauczycieli. Nauczyciele to nie tylko specyficzna grupa zawodowa, ale także mieszkańcy, którzy niejednokrotnie odegrali bardzo istotną rolę w rozwoju miasta. W każdym czasie działalność nauczycieli nie ograniczała się tylko do obowiązków dydaktycznych, do nauczania i wychowania dzieci w wieku szkolnym. Nauczyciele prowadzili szeroką działalność na rzecz całego społeczeństwa, byli inicjatorami i realizatorami wielu przedsięwzięć na rzecz podniesienia poziomu i jakości życia miejscowej ludności.

Summary

Education of the City Jaworzno During the Period of Interwar (1918–1939)

The education of children and young people has always been an important and indispensable social aspect in each historical period. School education throughout history has been changing, the standards of education and quality of teaching determined the economic, social and cultural progress of countries and nations. The article presents the history of school education in Jaworzno in the years 1918–1939. The history of the schools in Jaworzno is known very little, most of the documents which provide relevant information are the school chronicles and preserved materials relating to the activity of particular schools, e.g. financial settlements, the activity of day-care rooms for children, etc. The person who successfully gathered and chronologically compiled the history of education in Jaworzno is Maria Leś Runicka. It is owing to her publications, among other things, that the article could be written. Chronologically, the work covers the interwar period of the city of Jaworzno. The interwar period was almost completely based on archival materials from the local schools. The condition of the educational system in Jaworzno and its general and material situation was found in materials printed today by the educational authorities. Concerning the substance, the article deals with the history of education in respect of organizational forms in the teaching process and realization of compulsory education. The main aspect concerns the presentation of problems related to the school organizational and material activity, considering also the teaching staff and students.

Eligiusz MAŁOLEPSZY
Arkadiusz PŁOMIŃSKI

Kultura fizyczna i turystyka w szkołach rolniczych oraz w działalności Wiejskich Uniwersytetów Ludowych w II Rzeczypospolitej

Celem pracy jest przedstawienie kultury fizycznej i turystyki w szkołach rolniczych oraz Wiejskich Uniwersytetach Ludowych (WUL) w II Rzeczypospolitej. W zakresie stanu badań odnoszących się do dziejów kultury fizycznej i turystyki na wsi największe znaczenie posiadają publikacje E. Małolepszego¹.

W okresie międzywojennym nastąpił rozwój szkolnictwa zawodowego – rolniczego – w Polsce. W 1920 r. istniały 52 szkoły rolnicze, które kształciły 1182 uczniów; w 1925 r. liczba szkół rolniczych wzrosła do 90, a uczniów do 3010; w 1929 r. było 127 szkół i 5697 uczniów; w 1939 r. było 186 szkół rolniczych². Trudny był dostęp młodzieży wiejskiej do szkolnictwa średniego i wyższego. Według stanu na rok szkolny 1930/1931 na ogólną liczbę uczniów w szkołach średnich – 216 600, dzieci rolników (posiadających gospodarstwa rolne poniżej 50 ha) było 20 900 (10,3%); w szkolnictwie wyższym w roku akademickim 1928/1929 na ogólną liczbę studentów – 43 600, dzieci rolników (posiadających gospodarstwa rolne poniżej 50 ha) było 3100 (około 9,8% ogólnej liczby młodzieży akademickiej)³. Jak pisze Kazimierz Maj, „Obecnie [1936 r. – dopełnienie Autora] liczba młodzieży chłopskiej w uczelniach wyższych jest mniejsza. Bieda na wsi jest tego przyczyną”⁴.

¹ M.in. E. Małolepszy, *Kultura fizyczna w działalności wiejskich organizacji młodzieżowych II Rzeczypospolitej*, Częstochowa 2004, ss. 242.

² Tamże, s. 14.

³ K. Maj, *Ruch młodzieży wiejskiej jako postępowy ruch chłopski*, Warszawa 1936, s. 86–87.

⁴ Tamże, s. 87.

W środowisku wiejskim, w upowszechnianiu aktywności fizycznej ważne znaczenie posiadała działalność szkół rolniczych. Władysław Kawalek – członek Koła Młodzieży Wiejskiej (KMW) w Granatowie – uważał, że „wieś nie docenia sportu, a jeżeli on jest na wsi uprawiany, to najwięcej w Szkole Rolniczej, a następnie w nielicznych tylko Kołach Młodzieży Wiejskiej i innych organizacjach młodzieżowych”⁵. Jak pisze J. Trzciniński, „Szkoly Rolnicze wskazują młodzieży drogę do wspólnych poczynań, których wynikiem będzie dla rolnika poszczególnego – dobrobyt, dla całości – kultura wsi”⁶.

Na terenie Wielkopolski szkoły rolnicze (męskie) istniały m.in. w Janowcu, Kępnie, Koźminie, Lesznie, Międzychodzie, Nowym Tomysłu, Ostrowie Wlkp., Poznaniu, Środzie Wielkp., Wolsztynie i Wrześni. W Szkole Rolniczej w Środzie Wlkp. (2-zimowa, 3-semesteralna) proces dydaktyczny podzielony był na trzy semestry (okresy)⁷. Zajęcia semestru I były realizowane w okresie od 5 listopada do 31 marca. Program I semestru przewidywał przedmioty zawodowe: produkcję roślinną, produkcję zwierzęcą, ogrodnictwo, rachunkowość rolną; prace warsztatowe: rymarstwo, stolarstwo, koszykarstwo i inne; przedmioty ogólnokształcące: religia, język polski, nauka o Polsce współczesnej, rachunki, higiena, śpiew, przysposobienie wojskowe; prace świetlicowe i społeczno-rolnicze. Semestr drugi przewidziano w terminie od 1 kwietnia do 5 listopada. W tym okresie uczeń realizował zajęcia praktyczne we własnym gospodarstwie (ewentualnie gospodarstwie rodziców). Ostatni semestr realizowano w terminie od 5 listopada do 31 marca. Na program III semestru składały się następujące przedmioty i zagadnienia: pogłębienie i uzupełnienie szczegółowej uprawy roślin, szczegółowej hodowli i żywienia zwierząt domowych, ogrodnictwo i pszczelarstwo, organizacja i prowadzenie gospodarstw, informacje z zakresu spółdzielczości; przedmioty ogólnokształcące: religia, język polski, nauka o Polsce współczesnej, rachunki, higiena, śpiew, przysposobienie wojskowe; prace warsztatowe, zajęcia świetlicowe oraz społeczno-rolnicze⁸. Opłata za semestr I i III wynosiła po 25 zł, natomiast II był bezpłatny. Do szkoły były przyjmowane osoby, które ukończyły 17 lat i nie przekroczyły 24 roku życia.

Szkoły rolnicze męskie prowadziły także działalność dydaktyczną opartą o 11-miesięczny program nauczania, m.in. w Mieczysławowie k. Kutna oraz Mokrzyszowie k. Tarnobrzegu⁹. W ramach przygotowania uczniów do pracy społecznej w szkołach prowadzono m.in.: zajęcia straży pożarnej, sport i przysposobienie wojskowe. Realizacja kursu przysposobienia wojskowego w szkole rolniczej zapewniała skrócenie służby wojskowej o 3 miesiące¹⁰. W Szkole Rol-

⁵ „Młoda Wieś” (Łuck) 1939, nr 7, s. 13.

⁶ Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego (AZHRL), Szkoły Rolnicze, [b.r.w.], s. 5.

⁷ Tamże, s. 8–15.

⁸ Tamże.

⁹ „Młoda Polska” 1930, nr 1, s. 15.

¹⁰ Dla osób, które osiągnęły II stopień przysposobienia, wojskowego przewidziano ulgę w służbie wojskowej. Taka osoba rozpoczynała 3 miesiące później służbę wojskową.

niczej w Trzyciążu (województwo kieleckie) realizowano sekcję wycieczkową i sportową. Oprócz sekcji prowadzono zajęcia sportu i przysposobienia wojskowego w ramach zajęć obowiązkowych¹¹.

Na terenie województwa poznańskiego szkoły rolnicze żeńskie (Publiczne Szkoły Przysposobienia Gospodyń Wiejskich) prowadziły działalność w Odolanowie (powiat Ostrów Wlkp.), Tucharzy (powiat wolsztyński) i Witkowie (powiat gnieźnieński)¹². Program dydaktyczny w tego typu placówkach był realizowany w ciągu 11 miesięcy i rozpoczął się w dniu 15 stycznia. Szkoły Rolnicze Żeńskie miały „na celu praktyczne zaznajomienie uczennic z zasadami prawidłowego organizowania i prowadzenia tych działów gospodarstwa wiejskiego, które całkowicie bądź tylko częściowo należały do zakresu prac gospodyni wiejskiej”¹³. W programie nauczania realizowano przedmioty zawodowe z zakresu organizacji i prowadzenia gospodarstwa rodzinnego: urządzenia i prowadzenia domu, odżywiania rodziny, hodowla i użytkowanie zwierząt, uprawę roślin, ogrodnictwo, pszczelarstwo, higienę; przedmioty pomocnicze: religia, język polski, nauka o Polsce współczesnej, rachunki, śpiew i wychowanie fizyczne (ćwiczenia cielesne). Do szkół rolniczych żeńskich były przyjmowane kandydatki, które ukończyły 16 lat, a zajęcia były przeznaczone „wyłącznie dla córek włościańskich”. W zakresie szkolnictwa rolniczego żeńskiego przewidziano także Szkoły Wędrowne Żeńskie (3-miesięczne). W placówkach tych realizowano skrócony program kształcenia (program właściwy realizowano w ramach 11-miesięcznych szkół rolniczych żeńskich). W programach „szkół wędrownych” przewidziano zajęcia higieny: „ogólne wiadomości o człowieku, higiena osobista i społeczna, choroby społeczne i zakaźne, pierwsza pomoc w nagłych wypadkach, higiena matki i dziecka”¹⁴. Szkoła Rolnicza Wędrowna Żeńska istniała m.in. w Witkowie.

Czasopisma wiejskich organizacji młodzieżowych propagowały i upowszechniały kształcenie młodzieży wiejskiej w szkołach rolniczych, w których programach było miejsce na aktywność fizyczną. O programie i realizacji wychowania fizycznego w szkołach rolniczych pisała redakcja „Wici”. W 1928 r. uczniowie Szkoły Rolniczej w Łowiczu przeprowadzili pokaz ćwiczeń gimnastycznych z okazji wizyty w szkole ówczesnego prezydenta Rzeczypospolitej Ignacego Mościckiego¹⁵. W Szkole Rolniczej w Łowiczu uczniowie codziennie przeprowadzali 15-minutową gimnastykę poranną oraz każda klasa realizowała 3 godziny wychowania fizycznego w tygodniu.

W programie Państwowej Szkoły Rolniczej dla dziewcząt na Gołotczyźnie (powiat ciechanowski) 31 godzin poświęcano na higienę i ratownictwo¹⁶. Na

¹¹ „Młoda Polska” 1930, nr 21, s. 16.

¹² AZHRL, Szkoły Rolnicze, [b.r.w.], s. 20–25.

¹³ Tamże, s. 20.

¹⁴ Tamże, s. 28–29.

¹⁵ „Wici” 1928, nr 4.

¹⁶ „Nasza Drużyna” 1921, nr 33, s. 12.

Gołotczyźnie oraz w Szkole Rolniczej męskiej w Bratnem (powiat ciechanowski) działał tzw. wydział sportowy. W ramach pracy wydziału wygłaszano referaty o tematyce rozwoju fizycznego młodzieży i sporcie, prowadzono prace komisji sportowej, realizowano ćwiczenia i współzawodnictwo sportowe, urządzano wycieczki¹⁷.

Wychowanie fizyczne i sport systematycznie było realizowane w Szkole Rolniczej w Dobryszycach¹⁸. Proces kształcenia w szkole realizowany był przez 11 miesięcy (od 15 stycznia do 15 grudnia). W programie dydaktycznym szkoły przewidziano następujące przedmioty: religia, język polski i literatura, rachunki, historia Polski i nauka o Polsce, geografia, botanika, chemia, zoologia, fizyka, uprawa roli i roślin, hodowla zwierząt, organizacja gospodarstw i rachunkowość, weterynaria, ogrodnictwo, pszczelarstwo, miernictwo, sprawy agrarne, nauki o spółdzielczości, budownictwo wiejskie, prawo gminne, rysunki i kaligrafia, higiena i ratownictwo¹⁹. Uczniowie codziennie realizowali 5 godzin zajęć dydaktycznych oraz 4 godziny zajęć praktycznych. W zakresie pozalekcyjnym uczniowie poświęcali czas „na czytelnictwo, przygotowanie lekcji, pogadanki, gimnastykę, ćwiczenia strażackie”²⁰. W szkole działała sekcja sportowa, która prowadziła treningi lekkoatletyczne, urządzała zawody sportowe i organizowała rozgrywki w piłkę „narodówkę”.

W ofercie kształcenia w szkołach rolniczych umieszczano informacje o możliwościach realizacji ćwiczeń fizycznych lub posiadanych obiektach sportowych. Państwowa Szkoła Rolnicza w Szubkowie (powiat rówieński, województwo wołyńskie) posiadała boisko sportowe. Warto jednak zwrócić uwagę, iż w programach szkół rolniczych wychowanie fizyczne nie było przedmiotem obowiązkowym. W programie szkół rolniczych, jaki opublikowano na łamach „Siewu” z 1924 r., tylko w szkołach żeńskich przewidziano higienę²¹. Szkoły rolnicze na terenie województwa wołyńskiego znajdowały się w następujących miejscowościach: Adamówka, Białokrynica, Belmaż, Dubno, Horyńgród, Ochłapów, Sarny, Trościaniec, Wiśniowiec (stan na 1939 r.)²². Na terenie szkół rolniczych tworzone były m.in. Uczniowskie Koła Młodzieży Wiejskiej i Ochotnicze Straże Pożarne²³. W Szkole Rolniczej w Trościańcu zajęcia przysposobienia wojskowego były prowadzone przez oficerów i podoficerów 24 pp. w Łucku. Jak pisze J. Dębowski: „Przysposobienie wojskowe najwięcej nas jednak pociąga, jednorazowe ćwiczenia w tygodniu są najmiłą dla nas rozrywką, a oprócz tego ko-

¹⁷ „Siew” 1925, nr 39–40, s. 29–30.

¹⁸ „Siew” 1928, nr 8, s. 13.

¹⁹ „Młoda Polska” 1923, nr 19, s. 14–15.

²⁰ Tamże.

²¹ „Siew” 1924, nr 42–43, s. 10.

²² „Młoda Wieś” (Łuck) 1939, nr 9, s. 17. Redakcja czasopisma nie wymieniła w wykazie Państwowej Szkoły Rolniczej w Szubkowie.

²³ „Młoda Wieś” (Łuck) 1936, nr 5, s. 7.

rzyść dla nas, przyszłych rolników, jest duża przez skrócenie służby wojskowej o trzy miesiące”²⁴.

Szkoła Rolniczo-Leśna powstała w Żyrowicach (powiat słonimski, województwo nowogródzkie) w 1924 r. Pierwszym dyrektorem szkoły był inż. Henryk Tarłowski. Od 1 września 1927 r. szkoła przyjęła nazwę Państwowej Średniej Szkoły Rolniczo-Leśnej w Żyrowicach. Uczniowie szkoły realizowali wychowanie fizyczne i sport, m.in. lekkoatletykę i narciarstwo²⁵.



Fot. 1. Uczniowie Państwowej Średniej Szkoły Rolniczo-Leśnej w Żyrowicach (woj. nowogródzkie) podczas zawodów sportowych

Źródło: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie.

W szkołach rolniczych urządzano współzawodnictwo sportowe, m.in. w Szkole Rolniczej w Sobieszynie rozegrano w 1923 r. wewnętrzne zawody w lekkoatletyce. Na program zawodów składał się bieg na dystansie 100 m, bieg na dystansie 1000 m, skok wzwyż, skok w dal, rzut dyskiem, pchnięcie kulą, rzut piłeczką palantową²⁶.

²⁴ Tamże, s. 8. J. Dębowski był uczniem Państwowej Szkoły Rolniczej w Trościańcu.

²⁵ Składnica Akt Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie (SAMHPRLW), Zbiory ikonograficzne, W-5105/19, W-5105/21.

²⁶ „Siew” 1923, nr 21, s. 12.

Oprócz działalności na polu wychowania fizycznego, sportu i przysposobienia wojskowego, uczniowie szkół rolniczych uczestniczyli w ruchu wycieczkowym. Miały one różne cele i charakter. Jednym z celów wycieczek były wyjazdy do najprężniejszych ośrodków gospodarczych Polski, m.in. uczniowie Szkoły Rolniczej w Dęblinie odbyli w 1937 r. wycieczkę do Gdyni; wycieczki do WUL (Wiejski Uniwersytet Ludowy), m.in. wycieczka uczniów Szkoły Rolniczej w Czarnocinie do WUL w Szycach w 1926 r.; do największych miast Polski – głównie w celach poznawczych (w zakresie kultury i historii), m.in. wycieczka uczniów Szkoły Rolniczej w Popowie do Warszawy w 1932 r.²⁷

Wychowanie fizyczne, sport, przysposobienie wojskowe oraz działalność turystyczno-rekreacyjna była realizowana w WUL. W 1921 r., z inicjatywy ks. Ludwiczaka został założony Uniwersytet Ludowy w Dalkach (powiat gnieźnieński)²⁸. Jak pisze redakcja „Młodej Polski”, „Uniwersytet ten ma bardzo ważne znaczenie dla nas, dlatego, że szerzy oświatę w miejscu najbardziej narażonym na zniemczenie – a również ważne jest to, że skupia bardzo wielu Polaków z zagranicy, z Niemiec”²⁹. Wychowankami WUL była młodzież pochodząca z różnych warstw społecznych.

W dniu 1 listopada 1924 r., staraniem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (ZPNSP) został uruchomiony WUL w Szycach (pod Krakowem)³⁰. Pracami WUL w Szycach kierował Ignacy Solorz³¹. Warto zwrócić uwagę, iż I. Solorz w 1922 r. „wyjechał jako stypendysta na praktykę rolniczą do Danii, gdzie m.in. zapoznał się z działalnością uniwersytetów ludowych”³². Wykładowcą w WUL w Szycach była żona I. Solorza – Zofia Solorz (z domu Michałowska). W 1930 r. WUL w Szycach przyjął oficjalną nazwę „Wiejski Uniwersytet Orkanowy”³³. W WUL w Szycach rokrocznie prowadzono kursy dla dziewcząt i chłopców³⁴. „Wiejski Uniwersytet Ludowy w Szycach – jak czytamy w numerze 17–18 z 1925 r. – budzi i rozwija głębokie życie indywidualne u wychowanków, zapala do tego, co piękne i szlachetne, daje im wyższe pojmowanie życia oraz wytwarza nastrój radosnej pracy dla siebie i dla drugich”³⁵.

²⁷ SAMHPRLW, Zbiory ikonograficzne, 3257.

²⁸ „Młoda Polska” 1925, nr 8, s. 7–8.

²⁹ Tamże, s. 7.

³⁰ „Młoda Polska” 1924, nr 17–18, s. 3–4; 1924, nr 23, s. 11; J. Kowal, *W XXX-lecie ZMW RP „Wici” 1928–1958*, [b.r.w.], s. 15.

³¹ *Słownik biograficzny działaczy ruchu ludowego*, Warszawa 1989, s. 367; M. Mioduchowska, *Centralny Związek Młodzieży Wiejskiej 1912–1928*, Warszawa 1984, s. 275–276.

³² Tamże.

³³ J. Kowal, *Wici. Powstanie i działalność społeczno-wychowawcza 1928–1939*, Warszawa 1964, s. 217. Jak pisze J. Kowal, WUL w Szycach przyjął nową nazwę dla „uczczenia pamięci zmarłego w tym roku wybitnego pisarza pochodzenia chłopskiego Władysława Orkana”.

³⁴ „Młoda Polska” 1926, nr 5, s. 13; 1926, nr 19, s. 19.

³⁵ „Młoda Polska” 1925, nr 17–18, s. 31.

W dniu 30 marca 1925 r. po zakończeniu kursu męskiego, rozpoczął się kurs letni (3-miesięczny) dla dziewcząt WUL w Szycach. Warunkiem uczestnictwa w kursie dla dziewcząt było ukończenie 18 roku życia. Program kursu obejmował m.in.: naukę języka polskiego, rachunki, historię powszechną, historię Polski, geografie, przyrodę, higienę, gimnastykę, śpiew, zagadnienia wychowawcze, naukę gospodarstwa domowego i robót ręcznych³⁶. „Działalność wychowawcza Zakładu wyrażać się będzie w stałym współżyciu rodzinnym z nauczycielami [...]; we współpracy w «Kole Koleżeńskim», istniejącym jako organizacja samorządu wychowanków, w kultywowaniu śpiewu, muzyki oraz gier i zabaw towarzyskich [...]»³⁷. WUL w Szycach dysponował boiskiem sportowym do przeprowadzania zajęć aktywności fizycznej. W dniu 7 kwietnia 1926 r. miał zostać otwarty nowy (3-miesięczny) kurs dla dziewcząt³⁸. Na kursie zaplanowano m.in. zajęcia teoretyczne i praktyczne wychowania fizycznego oraz gier sportowych.



Fot. 2. Sluchacze Wiejskiego Uniwersytetu Ludowego w Szycach podczas meczu rugby (jesień 1925 r.)

Źródło: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie.

Działalność WUL w Szycach pod patronatem ZPNP trwała do 1931 r. Tradycje WUL w Szycach kontynuował, utworzony w 1932 r., Wiejski Uniwersytet

³⁶ „Siew”, 1925 nr 8; „Młoda Polska” 1925, nr 5, s. 1–2.

³⁷ „Młoda Polska” 1925, nr 5, s. 2–3.

³⁸ „Młoda Polska” 1926, nr 5, s. 13.

Orkanowy (WUO) w Gaci Przeworskiej (województwo lwowskie)³⁹. Dyrektorem i wykładowcą WUO w Gaci Przeworskiej – w latach 1932–1939 – był I. Solorz. W 1937 r. został wybudowany wysiłkiem społecznym budynek na „Gackiej Górze” stanowiący siedzibę WUO.

W Szycach, począwszy od 1932 r., funkcjonował Wiejski Uniwersytet Ludowy im. W. Orkana. Kierownikiem WUL był Jan Lipka, zaś instytucją prowadzącą było Towarzystwo Wiejskich Uniwersytetów Ludowych. W numerze 5 „Siewu” z 1932 r. opublikowana została notatka dotycząca działalności WUL w Szycach. W programie kursu żeńskiego, który miał się odbyć w okresie od 1 kwietnia do 1 lipca 1932 r., wśród zajęć praktycznych przewidziano realizację wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego⁴⁰. Zajęcia gimnastyki były prowadzone w jednostce 45 minutowej w czasie przedpołudniowym. Wychowanie fizyczne i przysposobienie wojskowe realizowano w WUL na kursach męskich⁴¹. Na kursach w WUL w Szycach słuchacze kursów uprawiali także narciarstwo⁴².

Realizacja kursów była obecna w programach działalności WUL w Dalkach i Odolanowie (województwo poznańskie)⁴³. W programie części kursów realizowano zajęcia z zakresu aktywności fizycznej. We fragmencie artykułu W. Restinga nt. *Co Uniwersytet Wiejski dać powinien* czytamy:

Poczucie zdrowia, [...] zadowolenie życiowe, a krzepkie siły fizyczne mają wartość nie tylko dla samego człowieka, ale też przyszłości narodu, trwałość i obronność państwa, stąd też higiena i ćwiczenia fizyczne powinny znaleźć się w programie prac i badań przyszłych przodowników życia wiejskiego⁴⁴.

Młodzież wiejska uczestniczyła w kursach organizowanych przez WUL w Michałówce i Różynie na Wołyniu. WUL w Michałówce i w Różynie powstały przy udziale kadry oświatowej Liceum w Krzemieńcu. WUL w Michałówce (powiat dubieński) powstał w 1932 r., natomiast w Różynie w 1935 r.⁴⁵ W programie żeńskich kursów przewidziano m.in. zajęcia z higieny. W WUL województwa wołyńskiego realizowano wychowanie fizyczne i sport. Oprócz ćwiczeń z zakresu gier i zabaw ruchowych, gier sportowych, codziennie rano przeprowadzano gimnastykę poranną⁴⁶.

Jak pisze Jan Wypych, w „roku 1934 w woj. wileńskim prowadzono 9 Uniwersytetów Wiejskich nieinternatowych z 350 słuchaczami. Co roku zaś przy pomocy Związku Osadników odbywał się dla przodowników 2-miesięczny kurs

³⁹ J. Kował, *Wici. Powstanie i działalność społeczno-wychowawcza...*, s. 217.

⁴⁰ „Siew” 1932, nr 5, s. 4–5.

⁴¹ „Młoda Wieś” (Warszawa) 1932, nr 14–15, s. 4; 1932, nr 18, s. 11.

⁴² K. Maj, dz. cyt., s. 89.

⁴³ „Społem” 1932, nr 6–7, s. 2–3.

⁴⁴ „Społem” 1936, nr 11, s. 3–4.

⁴⁵ „Młoda Wieś” (Łuck) 1938, nr 3, s. 3.

⁴⁶ „Młoda Wieś” (Łuck) 1936, nr 4, s. 2.

oświatowo-społeczny w Wilnie⁴⁷. W programie kursów oświatowo-społecznych zazwyczaj były obecne elementy aktywności fizycznej.

Z inicjatywy Wielkopolskiego Związku Młodzieży Wiejskiej (Wielkopolskiego ZMW) został utworzony w 1937 r. Uniwersytet Ludowy im. Jana Kasprowicza w Nietążkowie (województwo poznańskie)⁴⁸. Kierownikiem Uniwersytetu był Franciszek Wesoliński. Członkowie wiejskich organizacji młodzieżowych uczestniczyli w kursach WUL. W 1936 r. w kursach WUL brało udział 392 członków Centralnego Związku Młodej Wsi, natomiast w 1937 r. – 551⁴⁹.

Uniwersytet Wiejski w Bryskach (województwo łódzkie) został powołany w 1938 r.⁵⁰ Kierownikiem placówki był Franciszek Białas. Brak materiałów źródłowych nie pozwala na omówienie działalności Uniwersytetu Wiejskiego w Bryskach na polu kultury fizycznej i turystyki.

Ważnym elementem w działalności WUL był ruch turystyczny i krajoznawstwo. W programie działalności WUO w Gaci Przeworskiej, jak pisze J. Gaj,

znaczące miejsce zajmowały wycieczki turystyczno-krajoznawcze, jako ważny element systemu wychowawczego, realizowanego w tym ośrodku. Solorz tak oceniał dydaktyczne i wychowawcze walory wycieczki: Wycieczki nasze stawiam na równi z najlepszymi wykładami w stylu grundvigowskim i przeżyciami w rodzinie uniwersytetu wiejskiego [...]. Po intensywnym wysiłku myślowym i bezruchu fizycznym wyrwa się człowiek, zwłaszcza wsiowy do ruchu, do świata, a strudzony znów fizyczną wycieczką, odświeżony wrażeniami jeszcze z większą ochotą wraca do spokojnego skupionego zadumania nad sprawami ludzkimi. Dlatego u nas wycieczki – w przeciwieństwie do różnych szkół nie są wyjątkowym, jednorazowym wydarzeniem, wyrwaniem z jednostajności powszedniej [...], ale są normalnym jakby siódmym dniem do pracy, [...] ale w innym nastroju – radośniejszym, swobodniejszym, żeby iskry swej duszy powiązać z szerokim i dalekim światem bożym⁵¹.

W programach wycieczek, według J. Gaja „próbowano łączyć poznanie przyrody z dorobkiem gospodarczym, cywilizacyjnym i kulturowym innych środowisk⁵². Słuchacze WUO w Gaci Przeworskiej realizowali wycieczki do ruin zamku w Białobłokach, na granicę polsko-czechosłowacką, koleją po Pogórze Dynowskim, do Borysławsko-Drohobyckiego Zagłębia Naftowego⁵³.

⁴⁷ J. Wypych, *Centralny Związek Młodzieży Wiejskiej „Siew” w latach 1928–1934. Zarys rozwoju i działalności*, „Roczniki Dziejów Ruchu Ludowego” 1979/1980, nr 20, s. 168.

⁴⁸ J. Kował, *Wici. Powstanie i działalność społeczno-wychowawcza...*, s. 225. Wielkopolski ZMW istniał w latach 1927–1936. W 1936 r. stał się częścią składową Związku Młodzieży Wiejskiej Rzeczypospolitej Polskiej „Wici”.

⁴⁹ AZHRL, *Sprawozdanie Centralnego Związku Młodej Wsi za lata 1936–1938*, Warszawa 1939, s. 83.

⁵⁰ W. Strzelecki, *Tacy byliśmy. Wiejski Uniwersytet Ludowy w Bryskach w walce i pracy*, [w:] *Siew i „Raclawice”. Ruch młodowiejski w czasie pokoju i wojny*, Warszawa 1992, s. 274–280.

⁵¹ J. Gaj, *Dzieje turystyki w Polsce*, Warszawa 2008, s. 87.

⁵² Tamże.

⁵³ SAMHPRLW, Zbiory ikonograficzne, W-10490, W-10510, W-10505, W-19506, W-10507, W-11699, W-1170.

Na łamach prasy wiejskich organizacji młodzieżowych publikowano materiały odnoszące się do turystyki i krajoznawstwa w działalności WUL. Stanisław Pielsa na łamach „Siewu” opublikował artykuł pt. *Znaczenie wycieczek krajoznawczych*⁵⁴. We fragmentach pracy czytamy: „Żyje człowiek gdzieś na zapadłej wsi i czasem nie wyobraża sobie, jak potężna jest Polska, jak wiele posiada bogactw. [...] Pracę w Uniwersytecie Ludowym w Szycach rozpoczęliśmy od poznania swego kraju. W pierwszą niedzielę naszego pobytu wybraliśmy się do ruin zamku w Korzkwi w dolinie Prądnika”⁵⁵.



Fot. 3. Słuchacze Wiejskiego Uniwersytetu Ludowego w Szycach podczas wycieczki w Tatry (Hala Gąsienicowa) – czerwiec 1925 r.

Źródło: Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie.

W innej publikacji, pt. *Wycieczka w Tatry*, Regina Rędziszówna opisała wycieczkę w Tatry uczestniczek kursu WUL w Szycach⁵⁶. Uczestniczki kursu odbyły m.in. wspinaczkę na Giewont i Zawrat. „Zdobywanie szczytów, jak pisze R. Rędziszówna, dodało nam chęci do zwalczania trudności spotykanych w życiu”⁵⁷.

⁵⁴ „Siew” 1933, nr 5, s. 9.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ „Siew” 1934, nr 13, s. 167.

⁵⁷ Tamże.

W styczniu 1939 r. słuchacze WUL w Różynie odbyli dwutygodniową wycieczkę, zwiedzając m.in. Chorzów, Katowice, Kraków, Lwów, Warszawę, Wieliczkę i Zakopane⁵⁸.

Działalność w zakresie turystyki i krajoznawstwa była nie tylko elementem wychowawczym i kształcącym, ale także uzupełnieniem aktywności fizycznej. Celem wycieczek w programie kursów realizowanych w WUL w Szycach były obiekty historyczne miasta Krakowa⁵⁹, jak również wycieczki turystyczno-krajoznawcze w Tatry, do Ojcowa i Tenczynka⁶⁰. Jedną z wycieczek wykładowców i słuchaczy WUL do Tenczynka odbyła się w 1925 r.⁶¹

Różne instytucje i organizacje urządzały wyjazdy i wycieczki do szkół rolniczych i WUL. Jak czytamy w sprawozdaniu Związku Młodzieży Wiejskiej za 1925 r., wśród członków Wołyńskiego ZMW prowadzona była „planowa i energiczna akcja propagandowa za wyjazdami do szkół rolniczych i Uniwersytetu w Szycach”⁶². Efektem „akcji” był udział ośmiu członków (6 mężczyzn i 2 kobiet) w kursach w szkołach rolniczych oraz 2 członków w kursie w WUL w Szycach. Koło Młodzieży Wiejskiej w Michałowicach urządziło w 1927 r. wycieczkę do WUL w Szycach⁶³. Do WUL w Szycach organizowały wycieczki instytucje oświatowe, m.in. słuchacze Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Wyższego Kursu Nauczycielskiego z Krakowa (1927 r.)⁶⁴.

Wychowanie fizyczne, sport i przysposobienie wojskowe było obecne w programach szkół rolniczych męskich i żeńskich. Nie we wszystkich szkołach rolniczych w Polsce aktywność fizyczna posiadała charakter obligatoryjny. W zakresie zajęć teoretycznych prowadzono zajęcia z higieny. W zakresie pozalekcyjnym – szkolnym – realizowano współzawodnictwo sportowe i ruch turystyczno-krajoznawczy.

W środowisku młodzieży wiejskiej ważne miejsce pełniły Wiejskie Uniwersytety Ludowe. Wśród nich znaczącą rolę odegrały Wiejskie Uniwersytety Ludowe w Szycach i Gaci Przeworskiej. W programie tego typu placówek kulturalno-oświatowych występowały zajęcia wychowania fizycznego, sportu i przysposobienia wojskowego, m.in. realizowano gimnastykę, lekkoatletykę, gry sportowe i narciarstwo. Dopełnieniem aktywności fizycznej, realizowanej w Wiejskich Uniwersytetach Ludowych, był ruch turystyczno-krajoznawczy.

Ruch turystyczno-krajoznawczy – w szkołach rolniczych i Wiejskich Uniwersytetach Ludowych – był podporządkowany celom aktywnego wypoczynku, krajoznawczym, gospodarczym i poznawczym.

⁵⁸ „Młoda Wieś” (Łuck) 1939, nr 4, s. 17.

⁵⁹ SAMHPRLW, Zbiory ikonograficzne, W-10177, W-10178, W-10179.

⁶⁰ „Młoda Polska” 1925, nr 8, s. 8–9.

⁶¹ SAMHPRLW, Zbiory ikonograficzne, W-10112, W-10115.

⁶² AZHRL, Sprawozdanie Związku Młodzieży Wiejskiej za 1925 rok, [b.m.w.], s. 79.

⁶³ SAMHPRLW, Zbiory ikonograficzne, W-10275.

⁶⁴ Tamże, W-10277, W-10278.

Pobyty i kształcenie w szkołach rolniczych i Wiejskich Uniwersytetach Ludowych był nie tylko związany z nabywaniem wiedzy i podnoszeniem kwalifikacji, ale również mógł przynieść efekt w postaci poprawy poziomu życia – „wybicia się” – w środowisku wiejskim.

Summary

Physical Education and Tourism in Agricultural Schools and the Activity of Rural People's Universities in the Second Republic

This paper presents physical education and tourism in agricultural schools and Rural People's Universities in the Second Republic. Physical education and military training were present in curricula of male and female agricultural schools. In terms of extracurricular classes there was sports competition and tourist movement.

In the environment of rural youth Rural People's Universities were of great importance. Among them, a significant role was played by Rural People's Universities in Szyce and Gać Przeworska. Within curricula of such cultural and educational institutions there were physical education, sports and military training classes with such subjects taught as, among others, gymnastics, athletics, sports games and skiing. Tourist movement complemented the physical activity implemented at Rural People's Universities. The tourist movement was subordinated to the aims of active recreation, sightseeing as well as to economic objectives.

Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA

Problematyka wychowania fizycznego i sportu dziewcząt i młodzieży żeńskiej szkolnej w Polsce w świetle czasopisma „Start” (1927–1936)

Dwutygodnik „Start” ukazywał się w Warszawie w latach 1927–1936. Pierwszy numer czasopisma ukazał się 10 kwietnia 1927 r., natomiast ostatni został wydany 15 maja 1936 r.¹ Redaktorem czasopisma była Kazimiera Muszalsówna. Począwszy od numeru 12 z 1935 r. funkcję redaktora przejęła Halina Konopacka-Matuszewska². Na łamach czasopisma publikowano głównie artykuły, materiały i doniesienia poświęcone wychowaniu fizycznemu kobiet, sprawom sportu i higieny; od numeru 12 z 1935 r. problematyce kultury fizycznej kobiet³. Ponadto redakcja „Startu” zamieszczała szereg doniesień z zakresu wychowania fizycznego i sportu dziewcząt i młodzieży żeńskiej w szkolnictwie.

Na łamach 1 numeru czasopisma „Start” z 1927 r. ukazał się artykuł pt. *Na przełomie* przedstawiający rolę czasopisma w upowszechnianiu wychowania i sportu dziewcząt i kobiet⁴. Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP), jak czytamy na łamach „Startu”, zalecał „powierzenie przedmiotu gimnastyki w szkolnictwie żeńskim przede wszystkim kobietom instruktorkom”⁵.

Problematyka wychowania fizycznego i sportu dziewcząt w szkolnictwie była poruszana na I Kongresie dla Spraw Wychowania Fizycznego i Sportu Ko-

¹ „Start” 1927, nr 1, s. 1; 1936, nr 9, s. 1.

² Od numeru 12 z 1935 r. czasopismo było wydawane z inicjatywy Towarzystwa Krzewienia Kultury Fizycznej Kobiet w Polsce.

³ Zob. T. Drozdek-Małolepsza, *Wychowanie fizyczne i sport kobiet w świetle czasopisma „Start” (1927–1936)*, [w:] *Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce*, red. L. Nowak, t. 6, Gorzów Wlkp. 2004, s. 139–147.

⁴ „Start” 1927 nr 1, s. 2.

⁵ Tamże.

biet, przeprowadzonym w dniach 14–15 kwietnia 1928 r.⁶ W przemówieniu otwierającym kongres dyrektor Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przystosowania Wojskowego (PUWFiPW) płk Juliusz Ulrych uznał istotną rolę wychowania fizycznego wśród młodzieży. Stwierdził, iż „akcja wychowania fizycznego wśród młodego pokolenia to akcja o przyszłość i potęgę narodu”⁷. Postulował, aby kobiety „podniosły ideę skróconego dnia pracy szkolnej dla dziewcząt i przekonały właściwe sfery, że organizm dziewcząt w wieku szkolnym [...], w szczególności w miejskich niehigienicznych warunkach życia, wymaga [...] więcej ruchu, słońca i powietrza, niż otrzymywać może dziecko przy dotychczasowym nadmiernie długim dniem roboczym”⁸. Podczas kongresu referat nt. *Naukowe podstawy wychowania fizycznego* przedstawiła Eleonora Reicherówna⁹. Odniosła się do wpływu ćwiczeń ruchowych na rozwój fizyczny ćwiczących, m.in. wskazała na konieczność odpowiedniego dawkowania ćwiczeń zależnie od wieku, płci i stanu zdrowia ćwiczących. Biorąc pod uwagę względy fizjologiczne, właściwości charakteru i upodobania, postulowała aby w wychowaniu fizycznym dziewcząt po 9–10 roku życia stosować gimnastykę i rytmikę, jako najbardziej odpowiadające ich psychice¹⁰. E. Reicherówna negatywnie wypowiadała się na temat uczestnictwa dziewcząt w zawodach sportowych do 15 roku życia. Okres od 15 do 18 roku życia uznała za najbardziej odpowiedni dla wprowadzania zajęć z lekkoatletyki (biegi na krótkich dystansach, skoki, rzuty).

Interesujący artykuł, zalecający realizację zabaw i gier sportowych do programu szkolnego, opublikował T. Chrapowicki¹¹. Z zabaw i gier sportowych, ze „względu na popularność i korzyści, oddawane ćwiczącym, za godne polecenia zespołom żeńskim są następujące: piłka siatkowa, koszykowa, graniczna, hazena, tamburino i tenis”. Wymienione zabawy i gry sportowe nie wymagały drogich urządzeń i przyborów (za wyjątkiem tenisa)¹². W innym artykule, pt. *Gry sportowe w szkołach*, T. Chrapowicki zwrócił uwagę m.in. na problem ujednolicenia przepisów gier sportowych. Wprowadzenie tego postulatu wpłynęłoby na zwiększenie upowszechnienia gier sportowych (hazeny, piłki koszykowej, piłki siatkowej) wśród uczennic¹³.

W innym artykule T. Chrapowicki przedstawił wytyczne do pracy instruktora gier sportowych z dziewczętami w wieku szkolnym¹⁴. Instruktor winien posiadać znajomość teoretyczną gier, przepisów gier, umiejętności praktyczne,

⁶ „Start” 1928, numer specjalny, s. 3–10.

⁷ Tamże, s. 3.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 7–10.

¹⁰ Tamże, s. 9.

¹¹ „Start” 1927, nr 1, s. 10.

¹² W szkolnictwie, według obliczeń autora artykułu, najpopularniejszą grą była piłka siatkowa (56%) oraz piłka koszykowa (51%).

¹³ „Start” 1927, nr 12, s. 6–7.

¹⁴ „Start” 1927, nr 6, s. 5.

wiedzę z zakresu dostosowania ćwiczeń do możliwości ćwiczących. Ponadto instruktor winien zadbać o właściwą higienę zajęć, m.in. w zakresie stroju ćwiczących dziewcząt, na który składały się: koszulki, spodenki, skarpetki. T. Chrapowicki wskazał na potrzebę kąpieli i masażu po ćwiczeniach.

Redakcja „Startu” publikowała „wzory ćwiczeń gimnastycznych” dla potrzeb dziewcząt w wieku szkolnym¹⁵. Część materiałów metodycznych opublikowano z konferencji dla nauczycielek gimnastyki w Warszawie w kwietniu 1927 r. Zajęcia gimnastyki prowadziła z III kursem Seminarium Nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej – Helena Olszewska.



Fot. 1. Stanie na rękach przy pomocy współwiczającej. Pokazowa lekcja wychowania fizycznego przeprowadzona na konferencji dla nauczycieli wychowania fizycznego w Warszawie, w kwietniu 1927 r.

Źródło: „Start” 1928 nr 2, s. 3.

W numerze 4 z 1928 r. „Start” opublikował „wzorzec lekcji gimnastyki” dla dziewcząt w wieku powyżej 15 lat¹⁶. Opublikowany tok lekcji został przeprowadzony przez Janinę Pizłównę z uczennicami Seminarium Nauczycielskiego Żeń-

¹⁵ „Start” 1927, nr 3, s. 10; 1927, nr 8, s. 10; 1928, nr 2, s. 3; 1928, nr 7, s. 4.

¹⁶ „Start” 1928, nr 4, s. 5.

skiego im. Królowej Jadwigi w Wilnie podczas konferencji nauczycielskiej okręgu wileńskiego. Jedną z kolejnych „osnów lekcji gimnastyki” dotyczyła lekcji gimnastyki dla dziewcząt klas II szkoły powszechnej¹⁷. Materiał metodyczny odnosił się do realizacji lekcji wychowania fizycznego przy użyciu przyrządów i przyborów gimnastycznych. Osnowa przewidywała przeprowadzenie lekcji na boisku szkolnym.

W dniach 29–30 stycznia 1931 r. odbyła się w Płocku konferencja nauczycieli wychowania fizycznego kuratorium warszawskiego, w której wzięło udział 20 osób¹⁸. W ramach konferencji, uczestnicy hospitowali lekcje wychowania fizycznego w klasach żeńskich szkół powszechnych i średnich oraz w klasie IV Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego. Organizatorem konferencji była Helena Olszewska – wizytator szkolny okręgu warszawskiego, a jednocześnie członek Rady Naukowej Wychowania Fizycznego¹⁹.

Wacław Kulesza w artykule *Wychowanie fizyczne w żeńskich szkołach rolniczych*, zwrócił uwagę na trudności oraz możliwości realizacji aktywności fizycznej wśród młodzieży żeńskiej²⁰. Wychowanie fizyczne w tego typu placówkach oświatowych nie było przedmiotem obligatoryjnym. Warto jednak zwrócić uwagę, iż w części szkół ten przedmiot był realizowany. W. Kulesza pisze, iż „szkoły rolnicze nie posiadają programu z zakresu wychowania fizycznego”²¹. Jednym z elementów rozwoju aktywności fizycznej dziewcząt w szkołach rolniczych były działania Zrzeszenia Nauczycieli Niższych Szkół Rolniczych, które „zaangażowało objazdowego nauczyciela wychowania fizycznego” do przeprowadzenia metodycznych kursów dla nauczycieli szkół rolniczych i wystąpiło z propozycją opracowania programu wychowania fizycznego dziewcząt dla szkół rolniczych²². Zdaniem W. Kuleszy, gdy „wszystkie szkoły rolnicze przez cały czas trwania nauki [...] będą umiejętnie stosować wychowanie fizyczne, wtedy za lat parę wiejskie łąki zapełnią się ćwiczącą młodzieżą, która swoją konkurencją zmusi miejskie kluby kobiece do jeszcze większych wysiłków”²³.

Czasopismo promowało miesięcznik pt. „Wychowanie Fizyczne”, wydawane z inicjatywy Studium Wychowania Fizycznego Uniwersytetu Poznańskiego²⁴. Miesięcznik poświęcony był problematyce wychowania fizycznego, higieny szkolnej, kształceniu w zakresie aktywności fizycznej w domu, szkole, armii i stowarzyszeniach. Redaktorem czasopisma był prof. Eugeniusz Piasecki.

¹⁷ „Start” 1931, nr 3, s. 5.

¹⁸ „Start” 1931, nr 4, s. 9.

¹⁹ T. Drozdek-Małolepsza, *Rada Naukowa Wychowania Fizycznego wobec wychowania fizycznego i sportu kobiet (1927–1939) – zarys problematyki*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Kultura Fizyczna” 2007, z. 7, s. 35–42.

²⁰ „Start” 1931, nr 11, s. 9.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ „Start” 1928, nr 2, s. 12.

Na łamach czasopisma „Start” ukazywały się informacje nt. wydawnictw metodycznych wychowania fizycznego dla dzieci i młodzieży szkolnej. W 1930 r. ukazał się materiał informujący o wydaniu podręcznika Waleriana Sikorskiego pt. *Gimnastyka*, część I i II dla nauczycieli szkół powszechnych²⁵. Dwa lata później (1932 r.), redakcja „Startu” informowała o podręczniku autorstwa Josefa Micka, pt. *Wychowanie fizyczne w szkołach bez sal gimnastycznych i w domu* oraz o materiale metodycznym, którego autorami byli M. Skierczyński i F. Krawczykowski pt. *Zabawy i gry ruchowe*²⁶.

W programie szkół średnich realizowane były zajęcia higieny. Wykłady z higieny prowadzone były przez lekarza szkolnego raz w tygodniu w ciągu całego roku szkolnego²⁷. Ponadto, dla dziewcząt były prowadzone dodatkowe zajęcia, dotyczące opieki nad niemowlęciem. „Nauka higieny – jak pisze redakcja „Startu” – winna być prowadzona pogłębiono, podczas lekcji nauczyciel winien wykorzystywać przezroczka, filmy i modele oraz zwiedzać szpitale, zakłady higieniczne”²⁸.

Szkolnictwo średnie żeńskie opierało się głównie na szkolnictwie prywatnym, w którym ważną rolę odgrywały sprawy finansowe. Z tego względu, w tego typu szkołach zazwyczaj realizowano 2 godziny lekcji gimnastyki w tygodniu²⁹. Brakowało funduszy na prowadzenie zajęć dodatkowych – popołudniowych – w postaci gier i zabaw ruchowych. Ponadto szkoły te – w większości – nie posiadały własnych sal gimnastycznych. Autor artykułu pt. *Nasze niedomaganie w szkolnictwie średnim*, w dalszej części stwierdził, „trzeba z żalem, lecz otwarcie przyznać, że takie warunki nie sprzyjają rozwojowi zamięłowania do gimnastyki wśród młodzieży, zwłaszcza żeńskiej, która przede wszystkim potrzebuje zachęty do uprawiania ćwiczeń fizycznych w formie, jak najdalej idących udogodnień technicznych”³⁰.

Młodzież szkolna żeńska uczestniczyła w obozach i kursach wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego organizowanych głównie z inicjatywy Dowództwa Okręgów Korpusów (DOK) oraz Państwowego Urzędu Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego (PUWFiPW).

Młodzież żeńska szkolna i pozaszkolna miała uczestniczyć w 1927 r., jak donosiła redakcja „Startu”, w akcji obozów przysposobienia wojskowego³¹. Dla młodzieży żeńskiej szkół średnich obóz miał odbyć się na terenie Małopolski Wschodniej, dla młodzieży żeńskiej szkół powszechnych i pozaszkolnej na obszarze Wileńszczyzny. Rekrutacją kandydatek zajmowały się instruktorki okrę-

²⁵ „Start” 1930, nr 24, s. 10.

²⁶ „Start” 1932, nr 1, s. 10–11; 1932, nr 12, s. 12.

²⁷ „Start” 1927, nr 17, s. 11.

²⁸ Tamże.

²⁹ „Start” 1927, nr 2, s. 4–5.

³⁰ Tamże, s. 5.

³¹ „Start” 1927, nr 4, s. 11.

gowe przy DOK. Na program obozów składały się m.in. zajęcia wychowania fizycznego, wycieczki piesze, służba wewnętrzna, higiena i ratownictwo, obrona przeciwgazowa, nauki o broni i strzelectwie, ćwiczenia polowe.

Obóz przysposobienia wojskowego dla uczennic szkół ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich odbył się w 1927 r. w Trembowli (województwo tarnopolskie)³². W obozie uczestniczyło 214 dziewcząt, z województw: białostockiego, kieleckiego, krakowskiego, lubelskiego, lwowskiego, łódzkiego, pomorskiego, poznańskiego, śląskiego i warszawskiego. Zajęcia wychowania fizycznego prowadzili: kpt. Rybka, Lenart i Michalikówna, instruktorką pływania była Helena Pawłowiczówna³³; przedmioty z zakresu przysposobienia wojskowego realizowali: kpt. Capała, por. Stark, por. Grosicki, chorąży Stus i Batisówna. Na program obozu złożyły się: wychowanie fizyczne (przeznaczono na nie 55% zajęć) oraz inne przedmioty (45% zajęć). W zakresie wychowania fizycznego realizowano gimnastykę, gry sportowe, lekkoatletykę, pływanie, natomiast strzelectwo w odniesieniu do przysposobienia wojskowego. Wychowanie fizyczne i przysposobienie wojskowe zostały uzupełnione przez elementy turystyki i krajoznawstwa, m.in. wycieczki realizowane do różnych miejsc powiatu Trembowla. Podczas obozu około 100 uczennic nauczyło się pływać.

W tym samym roku (1927) odbył się obóz przysposobienia wojskowego w Kościerzynie³⁴. Komendantem obozu był kpt. Pfeiffer, zaś zastępcą komendanta Maria Wittekówna. W obozie uczestniczyło 240 osób.

W obozach przysposobienia wojskowego brały udział żeńskie hufce szkolne Sekcji Warszawskiej Komitetu Przysposobienia Wojskowego. W Czerwonym Dworze pod Warszawą odbył się w dniach 19–20 czerwca 1927 r. obóz przysposobienia wojskowego³⁵. W obozie brały udział uczennice Seminarium Nauczycielek Rzemiosł, Seminarium Nauczycielek Gospodarstwa Domowego, Seminarium im. Elizy Orzeszkowej, Seminarium Ochroniarek, przedstawicielki hufca Gimnazjum im. M. Konopnickiej we Włocławku oraz członkinie hufca akademickiego. W pierwszym dniu odbyły się zawody strzeleckie oraz gier sportowych (piłka siatkowa, piłka koszykowa). Pierwsze miejsce w strzelectwie zajął zespół Seminarium Nauczycielek Rzemiosł; w zawodach indywidualnych najlepszą okazała się Jadwiga Kontrymowiczówna (Seminarium Nauczycielek Rzemiosł). W grach sportowych zwyciężyła drużyna Seminarium Nauczycielek Rzemiosł.

³² „Start” 1927, nr 11, s. 11.

³³ Jak podaje redakcja „Startu”, „Byli to absolwenci Państwowego Instytutu Wychowania Fizycznego w Poznaniu”. Instruktorzy ukończyli studia wychowania fizycznego na Uniwersytecie Poznańskim lub Centralną Szkołę Wojskową Gimnastyki i Sportów w Poznaniu.

³⁴ „Start” 1927, nr 13, s. 11. Gościem obozu był prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Ignacy Mościcki.

³⁵ „Start” 1927, nr 9, s. 12.

Oprócz kursów i obozów dla uczennic, z inicjatywy PUWFiPW odbył się kurs narciarski dla nauczycielek. Kurs przeprowadzono w dniach 23 grudnia 1927 – 5 stycznia 1928 r. w Zakopanem³⁶. W kursie uczestniczyło 30 osób. Na program kursu składała się teoria i praktyka narciarstwa. Oprócz kursów narciarskich, PUWFiPW organizował dla nauczycielek kursy metodyczne z zakresu gimnastyki, kursy sportowo-instruktorskie, obozy wychowania fizycznego³⁷. Kursy narciarskie dla młodzieży żeńskiej szkół średnich na przełomie grudnia 1933 r. i stycznia 1934 r. miały zostać zorganizowane w Rabce³⁸.

W 1930 r. w Siemianowicach Śląskich zorganizowano kurs pływania dla nauczycieli szkół powszechnych³⁹. Wśród uczestników były również kobiety.

W 1930 r. zaplanowano kursy wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego przeznaczone dla żeńskiej młodzieży szkolnej i nauczycielek: kurs dla hufców szkolnych w Garczynie (dla 624 osób; lipiec, sierpień); kursy dla nauczycielek w Koczownikach k. Grodna (dla 104 osób; sierpień) – organizatorem kursów była Organizacja Przysposobienia Wojskowego Kobiet; kursy gimnastyczno-sportowe oraz gier sportowych i gimnastyki przeznaczone dla nauczycielek szkół powszechnych i średnich w Wągrowcu (dla 150 osób; lipiec, sierpień) – organizatorem kursów był PUWFiPW; kurs nauki metodyki wycieczkowania na terenie Pomorza (dla 30 nauczycielek, lipiec) – organizatorem kursu był PUWFiPW⁴⁰.

Kurs nauki metodyki wycieczkowania był „nowym rodzajem obozu”. Przeznaczony był dla nauczycielek. Celem kursu było nauczanie organizacji i prowadzenia wycieczek krajoznawczych. Działalność ta podyktowana była rozwojem turystyki szkolnej i krajoznawczej oraz „poznaniem kraju ojczystego”. Trasa kursu metodyki wycieczkowania (obozu wędrownego), zrealizowanego w 1930 r., rozpoczęła się w Chełmnie i biegła przez Tucholę, Chojnice, Rumię, Zagórze, Wejherowo, Jastarnię, Hel, a zakończyła w Gdyni⁴¹. Część drogi uczestniczki odbyły koleją i statkiem. W kursie metodycznym wycieczkowania wzięło udział 14 osób. Jak pisze Wanda Prażmowska, „pozostają jeszcze projekty przyszłorocznych obozów wędrownych – może Beskidy, może Świętokrzyskie, może jezioro Augustowskie”⁴².

W dniach 21–28 maja 1931 r. odbył się w Tarnopolu kurs wychowania fizycznego dla nauczycielek szkół powszechnych⁴³. W kursie uczestniczyło 65 osób. Program kursu obejmował „ćwiczenia cielesne”, gry i zabawy ruchowe, tańce i „pływy” dla młodzieży żeńskiej szkół powszechnych klas I–VII. Zajęcia

³⁶ „Start” 1928, nr 4, s. 10.

³⁷ „Start” 1929, nr 9, s. 7.

³⁸ „Start” 1933, nr 24, s. 11.

³⁹ „Start” 1930, nr 13, s. 10.

⁴⁰ „Start” 1930, nr 15, s. 10.

⁴¹ „Start”, 1930, nr 23, s. 7–8.

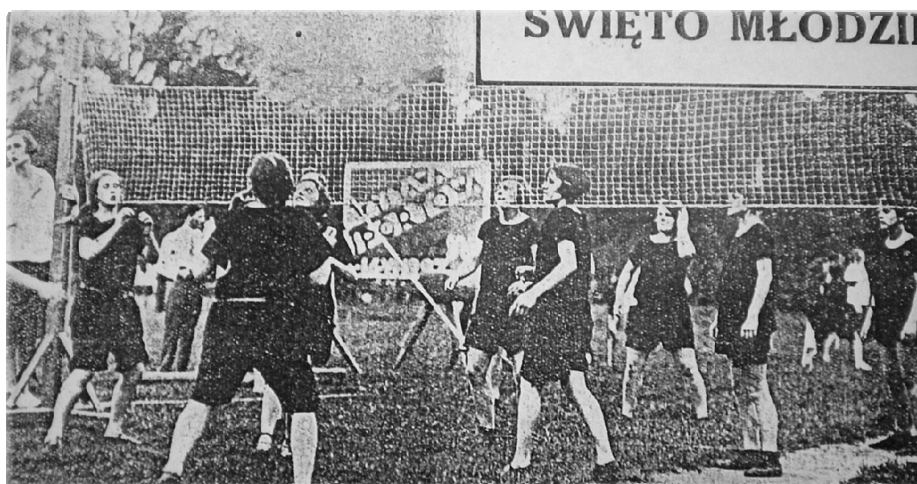
⁴² Tamże, s. 8.

⁴³ „Start”, 1931, nr 13, s. 9.

dydaktyczne na kursie prowadziły Czerkowska i M. Uszyńska. W 1932 r. w różnych formach kursów i obozów przysposobienia wojskowego planowano uczestnictwo 1200 dziewcząt w wieku szkolnym⁴⁴. W 1932 r. przeprowadzono z inicjatywy PUWFiPW obóz wychowania fizycznego dla dzieci ze szkół powszechnych (Kamieńczyk n. Bugiem), podczas gdy w 1933 r. planowano przeprowadzenie 3 takich obozów⁴⁵.

Żeńskie hufce przysposobienia wojskowego istniały m.in. w szkolnictwie w województwie lubelskim. W Lublinie funkcjonowało 7 hufców szkolnych, liczących 298 członkiń⁴⁶. Dziewczeta brały udział w zawodach marszowych na dystansie 5 km, zorganizowanych w dniu 19 marca 1927 r. Wystartowało 5 drużyn liczących po 6 uczennic. Zwycięstwo odniósł zespół Seminarium Nauczycielskiego z Lublina.

Jedną z form aktywności fizycznej dziewcząt było uczestnictwo w „Świętach Młodzieży Szkolnej”⁴⁷. Program imprezy zorganizowanej 11 czerwca 1927 r. w Warszawie, z inicjatywy MWRiOP oraz Ministerstwa Spraw Wojskowych (MSW) obejmował pokaz ćwiczeń gimnastycznych, gry sportowe i lekkoatletykę.



Fot. 2. Święta Młodzieży Szkolnej (11 czerwca 1927 r.). Mecz piłki siatkowej reprezentacji szkół z Warszawy

Źródło: „Start” 1927, nr 6, s. 8.

Pokazową lekcję gimnastyki z udziałem młodzieży żeńskiej przeprowadziła Lucyna Kobylińska. W lekcji uczestniczyły uczennice 18 szkół żeńskich (prywatnych).

⁴⁴ „Start”, 1932, nr 13/14, s. 18.

⁴⁵ „Start”, 1933, nr 9, s. 5.

⁴⁶ „Start”, 1927, nr 9, s. 12.

⁴⁷ „Start”, 1927, nr 6, s. 8; zob. też: T. Drozdek-Małolepsza, E. Małolepszy, *Przyczynek do dziejów aktywności ruchowej dzieci i młodzieży w Polsce w okresie międzywojennym*, „Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wieku” 2012, nr 16, s. 9–18.

„Start” na swych łamach przedstawił relację z przebiegu „Święta Wychowania Fizycznego i Przystosobienia Wojskowego” w Warszawie, w dniach 25 maja – 1 czerwca 1930 r.⁴⁸ W imprezie wzięło udział 2512 uczennic z 56 szkół żeńskich. Na program święta złożyły się lekcje metodyczne wychowania fizycznego, pokazy gimnastyczne i gier sportowych oraz zawody sportowe.



Fot. 3. Pokaz gimnastyczny dziewcząt podczas „Święta Wychowania Fizycznego i Przystosobienia Wojskowego” w Warszawie (1 czerwca 1930 r.)

Źródło: „Start” 1930, nr 12, s. 2.

W lekcjach metodycznych wychowania fizycznego „widoczny był wpływ skandynawskich reformaterek” aktywności fizycznej⁴⁹. Warto nadmienić, iż grupa polskich nauczycielek wychowania fizycznego przebywała na kursach metodycznych w Zakładzie Gimnastycznym Agnety Bertram w Kopenhadze, m.in. w lipcu 1929 r. odbył się II kurs metodyczny wychowania fizycznego⁵⁰.

Święto WFIPW odbyło się w Żeńskim Gimnazjum im. Królowej Jadwigi we Lwowie w dniu 8 czerwca 1931 r.⁵¹ Program imprezy obejmował pokazową lekcję wychowania fizycznego, gry sportowe, konkurencje lekkoatletyczne oraz pokazy tańców ludowych.

⁴⁸ „Start” 1930, nr 12, s. 10.

⁴⁹ Zob. M. Rotkiewicz, *Wpływy skandynawskie na rozwój wychowania fizycznego kobiet w Polsce (do 1939 r.)*, [w:] *Z najnowszej historii kultury fizycznej w Polsce*, red. L. Nowak, t. 7, Gorzów Wlkp. 2006, s. 129–141.

⁵⁰ „Start” 1930, nr 15, s. 6. Na program kursu metodycznego złożyły się: gimnastyka dla dzieci od 4 do 14 roku życia (hospitowanie, prowadzenie i omawianie zajęć dydaktycznych), teoria gimnastyki, gimnastyka kobiet (teoria i praktyka). Jak czytamy na łamach „Startu”, „Praca na kursie była tak intensywna i uczestniczki wykazały dla niej tyle zainteresowania i zrozumienia, oraz tyle zdolności i umiejętności w zastosowaniu tego rodzaju ćwiczeń w czasie lekcji hospitacyjnych, że Pani Bertram uważała za zbędne urządzenie egzaminu i wydała wszystkim uczestniczkom kursu (14) zaświadczenia” o jego ukończeniu.

⁵¹ „Start” 1931, nr 13, s. 9.

Począwszy od 1926 r., na zakończenie roku szkolnego, żeńskie hufce szkolne, wchodzące w skład Organizacji Przyniesienia Kobiet do Obrony Kraju (OPKdOK), brały udział we współzawodnictwie sportowym⁵². Dziewczęta rywalizowały m.in. w lekkoatletyce, łucznictwie, w piłce siatkowej i w strzelectwie.

W roku szkolnym 1926/1927 przeprowadzono mistrzostwa szkół żeńskich warszawskich w piłce siatkowej. Najlepszą okazała się reprezentacja Gimnazjum im. M. Konopnickiej, która wyprzedziła zespół Gimnazjum „Współpraca”, Gimnazjum im. Kaleckiej i Gimnazjum im. Tymińskiej⁵³. Do rywalizacji przystąpiło 12 zespołów.

Zawody sportowe warszawskich szkół średnich w grach sportowych odbyły się 18 czerwca 1931 r.⁵⁴ Zawody zorganizowano staraniem Nauczycielskiego Klubu Sportowego Absolwentek Państwowego Instytutu Wychowania Fizycznego (PIWF) w Warszawie. We współzawodnictwie hazeny wzięło udział 14 drużyn, w piłce siatkowej kobiet – 36 zespołów. Pierwsze miejsce w hazenie zdobyła drużyna Gimnazjum im. Anny Wazówny w Warszawie; w piłce siatkowej zwyciężył zespół Gimnazjum im. Marii Konopnickiej.

W Rypinie w dniu 3 maja 1932 r. odbyły się zawody wojskowo-sportowe Związku Strzeleckiego⁵⁵. W trakcie imprezy uczennice Szkoły Powszechnej Żeńskiej zademonstrowały pokazową lekcję gimnastyki. Pokazy miały na celu propagowanie i popularyzowanie aktywności fizycznej w szkolnictwie. W pokazie uczestniczyły 94 uczennice.

Popularną wśród słuchaczek PIWF w Warszawie grą była hazena. Hazena była grą sportową uprawianą przez dziewczęta i kobiety. W czerwcu 1927 r. reprezentacja PIWF rozegrała trzy mecze hazeny z drużynami „Polonii” Warszawa i „Warszawianki” oraz Żydowskiego Towarzystwa Gimnastyczno-Sportowego (ŻTGS) „Makkabi”⁵⁶. Akademiczki przegrały z drużyną „Warszawianki” (7:9) i „Polonii” (2:3) oraz odniosły zwycięstwo nad zespołem „Makkabi” (10:1). W zespole hazenistek PIWF wystąpiły m.in.: Aleksandrowiczówna, Chrupczałowska, Iżyńska, Radłowska i Serwatowiczówna. Na łamach „Startu” publikowano materiały metodyczne nt. hazeny, m.in. w numerze 3 i 4 „Startu” z 1931 r. znalazł się materiał poświęcony technice i taktyce gry w hazenę⁵⁷.

Ustanowioną w 1930 r. Państwową Odznakę Sportową (POS) zdobywała młodzież szkolna żeńska, począwszy od 16 r. życia⁵⁸. Związki sportowe ustanawiały

⁵² „Start” 1928, nr 12, s. 9.

⁵³ „Start” 1927, nr 6, s. 12.

⁵⁴ „Start” 1931, nr 14, s. 14.

⁵⁵ „Start” 1932, nr 12, s. 12.

⁵⁶ „Start” 1927, nr 6, s. 12. Według informacji zawartych w czasopiśmie „Start” w numerze 16 z 1930 r., w 1928 r. Polski Związek Gier Ruchowych wydał przepisy piłki koszykowej i piłki siatkowej, natomiast w 1930 r. z inicjatywy Związku opublikowano przepisy hazeny i piłki ręcznej. Przepisy hazeny opracowała S. Szmidówna.

⁵⁷ „Start” 1931, nr 3, s. 6–7; 1931, nr 4, s. 6–7.

⁵⁸ „Start” 1932, nr 1, s. 3.

(także dla młodzieży szkolnej) odznaki w zakresie dyscyplin sportowych. Polski Związek Narciarski (PZN) ustanowił dla żeńskiej młodzieży następujące kategorie odznak sportowych – złotą, srebrną i brązową. Warunkiem otrzymania odznaki brązowej – dla dziewcząt w wieku 12–14 lat – było uzyskanie w biegu na dystansie 3000 m czasu poniżej 30 min.; na odznakę srebrną (dla dziewcząt w wieku 12–14 lat) – dwukrotne powtórzenie wyniku na odznakę brązową; na odznakę brązową – dla dziewcząt w wieku 14–17 lat – konieczne było uzyskanie w biegu na dystansie 4000 m w terenie pagórkowatym czasu poniżej 55 min⁵⁹. Odznaka mogła być zdobyta na zawodach narciarskich, przeprowadzonych zgodnie z regulaminem PZN.

Redakcja „Startu” przedstawiała problematykę wychowania fizycznego i sportu dziewcząt i młodzieży żeńskiej w szkolnictwie w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Publikowała doniesienia dotyczące realizacji aktywności fizycznej dziewcząt w szkolnictwie powszechnym, średnim i zawodowym. Część artykułów i doniesień odnosiła się do kwestii uczestnictwa dziewcząt w obozach i kursach wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego. Kadra nauczycielska pracująca w szkolnictwie żeńskim odbywała kształcenie oraz doksztalcanie w ramach kursów wychowania fizycznego i sportu oraz konferencji metodycznych. Żeńska młodzież szkolna brała czynny udział w pokazach wychowania fizycznego i zawodach sportowych. Przykładem takich imprez były m.in. Święta Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego oraz Święta Młodzieży Szkolnej. Dopelnieniem aktywności fizycznej dziewcząt było zdobywanie odznak sportowych, w tym Państwowej Odznaki Sportowej.

Summary

Challenges of Physical and Sport Education of Girls and Female Youth in Education in Saved in “Start” Magazine (1927–1936)

The aim of this paper has been to present the issues of physical education and sport of girls and female youth in education in the light of “Start” magazine in the years 1927–1936. The editors of “Start” presented issues of physical education and sport of girls and female youth in education in the interwar period. It published reports on the implementation of physical activity of girls in general, secondary and vocational education. Some articles and reports referred to the question of the participation of girls in physical education and military training camps and courses. Teaching staff working in female education completed trainings, including in-service ones, as part of physical education and sport as well as methodological conferences. Female students took an active part in physical education shows and sports competitions. Examples of such events included Physical Education and Military Training Festivals and School Youth Festivals. Gaining sports badges, including mainly the National Sports Badge, complemented girls' physical activity.

⁵⁹ „Start” 1930, nr 24, s. 8.

Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA

Efektywność nauczania w liceach ogólnokształcących w Częstochowie w latach 1948–1961

Przemiany społeczno-gospodarcze zainicjowane w 1948 r. wymagały nie tylko zmiany stylu pracy szkoły, podjęto również szeroko zakrojone działania zmierzające do poprawy wyników nauczania. Miarą dobrej pracy szkoły stał się spadek ocen niedostatecznych wyrażony w poprawie wskaźników statystycznych¹. Hasło walki o poprawę wyników nauczania stało się wkrótce nieodłącznym elementem kolejnych instrukcji o organizacji roku szkolnego. Oczekiwania władz oświatowych przerastały możliwości szkół. Nieustannie pojawiały się bowiem informacje o niskich wynikach nauczania, zaległościach w realizacji materiału, czy słabym poziomie odpowiedzi uczniów².

W normalnych warunkach społeczno-politycznych poziom nauczania w liceach ogólnokształcących najlepiej weryfikują wyniki egzaminów maturalnych. Jednak działania zmierzające w kierunku upolitycznienia matury rozpoczęte w 1947 r.³ zmieniły jej charakter. Zadaniem egzaminu dojrzałości stało się nie tylko stwierdzenie poziomu przygotowania naukowego zdającego, ale poziomu wychowania społeczno-państwowego. W oparciu o zdobyte wiadomości, zwłaszcza z nauki o Polsce i świecie współczesnym, języka polskiego, historii, geografii i nauk biologiczno-chemicznych, abiturient musiał wykazać się opanowaniem wiedzy prawno-ustrojowej, rozumieniem Polski współczesnej na tle świata, znajomością postępowych tradycji w dziejach walki o demokrację i kulturę⁴. Przyjmowano założenie, że uświadomienie ludziom pewnych treści ideologicznych ukierunkuje ich

¹ B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław 1992, s. 8.

² A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku*, Kraków 1999, s. 44.

³ Dz. Urz. MO 1947, Nr 3, poz. 79, Komunikat w sprawie egzaminu ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego i egzaminu dojrzałości w roku szkolnym 1946/47.

⁴ Tamże; Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), Wojewódzka Rada Narodowa (dalej: WRN), sygn. 763, Instrukcja MO w sprawie egzaminu dojrzałości. 13 maja 1947 r., b. pag.

postępowanie w zaplanowanym przez władze zakresie⁵. Egzamin maturalny miał pełnić rolę mechanizmu selekcji podporządkowanej władzy inteligencji. W skład komisji egzaminacyjnej powołano tzw. czynnik społeczny⁶. Delegatom społecznym przysługiwało prawo weta od decyzji komisji egzaminacyjnej. Do ich zadań należało zbadanie stopnia przygotowania kandydata pod względem „wiedzy społeczno-państwowej”⁷. Choć egzaminy maturalne w 1948 r. nadal przeprowadzono według regulaminu z dnia 2 lipca 1938 r.⁸, został on uzupełniony o zarządzenie z dnia 30 stycznia 1948 r.⁹, co praktycznie czyniło naukę o Polsce i świecie współczesnym przedmiotem decydującym o zdaniu egzaminu. Uzyskanie świadectwa maturalnego wiązało się nie tylko z wykazaniem odpowiedniego poziomu wiadomości, ale przynajmniej w takim samym stopniu właściwego światopoglądu. W ocenie wyników ówczesnego egzaminu maturalnego stwierdzono: „poziom wiedzy objętej programem, jak też znajomość dzisiejszej rzeczywistości i zrozumienie dążenia Polski Ludowej do socjalizmu przez młodzież – odpowiadają wymaganiom Władz Szkolnych”¹⁰. Zanotowano dostateczny lub dobry poziom przygotowania ogólnego, jak również: „opanowania zagadnień życia współczesnego, postępowych tradycji o postęp i socjalizm i zrozumienie reform społeczno-gospodarczych”¹¹. Ważne było także, że: „Wyniki pracy wychowawczej w duchu obecnej rzeczywistości są wyraźnie widoczne”¹². W województwie kieleckim, do którego administracyjnie włączona była wówczas Częstochowa, świadectwa dojrzałości w liceach państwowych otrzymało 92,4% abiturientów, w prywatnych 89%¹³. W sprawozdaniach delegatów dowodzono, że młodzież pod względem „ideowym jak i naukowym” była dobrze przygotowana¹⁴. O upolitycznieniu matury świadczyły prowadzone w niektórych liceach dodatkowe lekcje z przedmiotów o charakterze światopoglądowym¹⁵. Zwykle młodzież uzyskiwała dobre wyniki z tych przedmiotów na egzaminie maturalnym¹⁶.

⁵ B. Potyrała, dz. cyt., s. 4.

⁶ Dz. Urz. MO 1947, dz. cyt.

⁷ Tamże; APK, WRN, sygn. 763, dz. cyt.

⁸ Dz. Urz. MWR i OP, 1938 r., Nr 8, poz. 227.

⁹ Dz. Urz. MO 1948, Nr 1, poz. 3, Zarządzenie Ministra Oświaty z 30.I.1948 r. w sprawie uzupełnienia regulaminu egzaminu dojrzałości w liceum ogólnokształcącym.

¹⁰ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Zespół: Ministerstwo Oświaty (dalej: MO), sygn. 1589, Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach. Sprawozdanie z egzaminów w r. szk. 1948/49 termin letni, k. 202.

¹¹ Tamże, k. 202.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, k. 201.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: AP Kat.), Zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach (dalej: PWRN), sygn. 224/1134, Ogólnokształcąca Szkoła stopnia Podstawowego i Licealnego TPD w Częstochowie. Sprawozdanie z wykonania planu dydaktyczno-wychowawczego za rok 1952/53, k. 40.

¹⁶ Tamże; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, I Liceum Ogólnokształcące im. J. Słowackiego w Częstochowie. Ocena wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1952/53, k. 18.

Kwestia poprawy wyników nauczania stała się szczególnie istotna z chwilą przystąpienia Polski do realizacji planu 6-letniego, co zaznaczono w instrukcji Ministerstwa Oświaty z kwietnia 1950 r., która nadrzędnym celem szkoły uczyniła „wychowanie młodzieży na świadomych i dzielnych budowniczych socjalizmu”¹⁷. Nie dziwi fakt, że poprawa wyników nauczania i wychowania stała się naczelnym hasłem roku szkolnego 1950/51, skoro kuratorzy okręgów szkolnych informowali o niezadowalającym poziomie pracy szkół, werbalizmie i braku umiejętności posługiwania się wiedzą w praktyce. Dążenie do podniesienia poziomu wiedzy uczniów i zmniejszenia liczby uczniów drugorocznych stało się konieczne¹⁸. W związku z niskimi wynikami nauczania Egzekutywa KM PZPR zobowiązała Wydział Oświaty PMRN i Wydział Propagandy do częstych kontroli szkół, zalecając, aby nie pominąć żadnej szkoły¹⁹.

Chociaż deklarowano, że w roku szkolnym 1949/50 licea o tradycjach przedwojennych, jak LO im. H. Sienkiewicza czy LO im. R. Traugutta osiągały dobre wyniki nauczania²⁰, niebawem wizytacja kuratorska przeprowadzona w styczniu 1951 r. w LO im. R. Traugutta wykazała niskie wyniki klasyfikacji z I okresu. Na ogólną liczbę 452 klasyfikowanych, tylko 29,6% uczniów otrzymało oceny dostateczne lub wyższe. Ogólna liczba uczniów z niedostatecznymi wynikami w nauce wyniosła 70,4%. Uczniowie z trzema i więcej ocenami niedostatecznymi stanowili ponad 38%²¹. W kolejnym roku promocję otrzymało 88,6% uczniów²². Zestawienie wyników klasyfikacji wykazało, że w I okresie postępy dostateczne i lepsze osiągnęło 81,4% uczniów, w II okresie 88%²³. W tym samym roku w LO im. H. Sienkiewicza wyniki nauczania oceniane były jako dobre, w czym upatrywano zasługi nie tylko nauczycieli, ale i ZMP²⁴. Kła-

¹⁷ Dz. Urz. MO 1950, Nr 6, Instrukcja z dnia 24.IV.1950 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1950/51 w szkołach średnich ogólnokształcących.

¹⁸ B. Potyrała, dz. cyt., s. 55–57.

¹⁹ Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: AP Cz), Zespół: Komitet Miejski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (dalej: KM PZPR), sygn. 47, Protokół z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie z dnia 28 sierpnia 1950 r., Uchwała Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie o pracy POP w szkolnictwie, k. 169.

²⁰ Tamże, Analiza szkolnictwa na terenie miasta Częstochowy, k. 154 i 161.

²¹ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/486, Sprawozdanie z przeprowadzonej wizytacji Szkoły Ogólnokształcącej Męskiej stopnia licealnego im. R. Traugutta w Częstochowie w dniach 23, 24, 25, 26 i 27 stycznia 1951 r., k. 249.

²² Tamże, sygn. 224/1136, Projekt Organizacji Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego. Państwowa Szkoła Ogólnokształcąca st. lic. im. Romualda Traugutta na rok szkolny 1952/53, k. 2.

²³ Tamże, sygn. 224/550, Protokół kontroli przeprowadzonej w Szkole Ogólnokształcącej Męskiej stopnia licealnego w Częstochowie przy ul. Jasnogórskiej L. 17 w dniach od 21.II do 23.II i od 26.II do 1.III.1952 r. przez inspektora kontroli Oddziału Nadzoru i Inspekcji Wydziału Oświaty – Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach ob. Bobera Kazimierza, k. 28.

²⁴ Tamże, Sprawozdanie z kontroli 11-letniej szkoły ogólnokształcącej stop. podstawowego i licealnego im. H. Sienkiewicza w Częstochowie przeprowadzonej w dniach 27, 28 i 29 lutego

syfikacja za I półrocze obejmowała 11% uczniów z ocenami niedostatecznymi²⁵. W LO im. J. Słowackiego w pierwszym półroczu nie klasyfikowano 1,5% uczniów, bez ocen niedostatecznych było przeciętnie 44,4% uczniów²⁶. Niekorzystnie przedstawiały się wyniki nauczania w liceach TPD. W jednym z nich, w roku szkolnym 1950/51, półroczne wyniki nauczania wyrażone w ocenach uznano za katastrofalne, w klasie VIII uczniów z ocenami niedostatecznymi było 65,9%, w IX – 60,7%²⁷. W kolejnym roku w liceum TPD uzyskano 73% promocji²⁸. W roku 1952/53 w liceum TPD przy ulicy Kopernika w klasach VIII promowano bez poprawek 75% uczniów, w klasach IX 79,2% i w klasach X tylko 55,4%²⁹. Słabo w liceach TPD wypadały wyniki nauczania matematyki³⁰. Jeden z nauczycieli tak oto skomentował poziom klasy X: „Klasa winna uczyć się matematyki z klas niższych pod nadzorem, przez całe wakacje, gdyż żaden uczeń nie będzie umiał przy maturze rozwiązać najprostszego zadania”³¹. Sytuacja w pozostałych liceach również nie przedstawiała się dobrze³². Nie mniej słabo wypadał język rosyjski³³, uczniowie prezentowali dość niski poziom znajomości słownictwa i gramatyki,³⁴ a słabe przygotowanie uczniów klas VIII wymuszało na nauczycielu poświęcenie pierwszego półrocza na wyrównanie poziomu³⁵. Sytuacja nie była jednakowa we wszystkich w szkołach, w LO im. J. Słowackiego w klasach VIII i IX osiągnięto lepsze wyniki niż w klasach starszych, a poziom nauczania przedmiotu oceniano jako dobry³⁶. W niektórych szkołach występo-

oraz 1, 3, 4, 5, 6 i 7 marca 1952 r. przez inspektora kontroli Oddziału Nadzoru i Inspekcji Wydziału Oświaty Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach ob. Buckiego Władysława, k. 37.

²⁵ Tamże, Protokół z kontroli 11-letniej szkoły ogólnokształcącej stop. podst. i liceal. im. H. Sienkiewicza w Częstochowie, przy ul. Głównej Nr. 56 przeprowadzonej w dniach 27, 28, 29 lutego, 1, 4, 5, 6 i 7 marca 1952 r. przez inspektora kontroli Oddziału nadzoru i Inspekcji Wydziału Oświaty – Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach, k. 41.

²⁶ Tamże, Protokół z kontroli Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego żeńskiej im. J. Słowackiego w Częstochowie, przeprowadzonej w dniach 29 lutego, 1, 4, 5, 6, 7 i 8 marca 1952 r. przez inspektora kontroli Prez. W. R. N. Wydział Oświaty w Katowicach Ob. Walkowiaka Seweryna, k. 14.

²⁷ AP Cz, KM PZPR, sygn. 51, Protokół Nr 20/51 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie z dnia 20.IV.1951 r., Analiza pracy Szkoły TPD na Egzekutywę Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie, k. 61-62.

²⁸ AP Kat., PWRN, sygn. 224/33, Sprawozdanie roczne Szkoły T.P.D. w Częstochowie. Rok szkolny 1951/52, k. 183.

²⁹ Tamże, sygn. 224/1134, dz. cyt., k. 77a.

³⁰ Tamże, k. 34 i 77a.

³¹ AP Kat., PWRN, sygn. 224/33, dz. cyt., k. 197.

³² Tamże, sygn. 224/1135, dz. cyt., k. 18.

³³ Tamże, sygn. 224/1134, dz. cyt., k. 77a.

³⁴ Tamże, sygn. 224/33, dz. cyt., k. 192, 194, 196.

³⁵ Tamże, sygn. 224/1134, dz. cyt., k. 25 i 32.

³⁶ Tamże, sygn. 224/1135, dz. cyt., k. 18.

wały także trudności z językiem polskim, fizyką i geografią³⁷, w innych zaś poziom opanowania tych przedmiotów oceniano jako zadowalający³⁸.

Sprawdzeniu, ale i podniesieniu wyników nauczania miały służyć egzaminy promocyjne, w rzeczywistości stanowiły one raczej kolejne sito selekcyjne. Jakie efekty przynosiły, można się przekonać na przykładzie jednej ze szkół. W roku szkolnym 1952/53 w LO im. J. Słowackiego na ogólną liczbę 409 uczennic w klasach VIII – X do egzaminów promocyjnych dopuszczono z języka polskiego 331 uczennic (81%), z czego 316 zdało egzamin (96%), z matematyki 312 uczennic (77,2%) – zdało egzamin 298 (96%), z fizyki 117 uczennic (89%) – zdało 111 uczennic (94,5%), z geografii 114 uczennic – zdało 110 (96%) oraz z chemii 103 uczennice (71%), z czego zdało egzamin 98 (95%). Znaczny odsetek młodzieży nie został w ogóle dopuszczony do egzaminów. Wprawdzie wyniki samych egzaminów promocyjnych oceniono jako zadowalające – odpad podczas egzaminów wynosił 4–5%, jednak w wyniku ostatecznej klasyfikacji promowano 227 uczennic, co stanowiło 56%. Liczba niepromowanych wyniosła 69 uczennic, co stanowiło 16,9%. Poprawki objęły 27,6% uczennic szkoły³⁹. Winą za taki stan obarczano zarówno uczennice, jak i szkołę. Wśród uchybień mających negatywny wpływ na wyniki nauczania wymieniano: zbyt liczne klasy utrudniające częste odpytywanie uczniów, niezapewnianie regularnego toku lekcji podczas urlopów nauczycieli⁴⁰. W innym liceum winę zrzucano na niewystarczającą walkę o wyniki nauczania, brak ich głębszej analizy i wyjaśnienia przyczyn, czy wreszcie formalne podejście do oceniania⁴¹. Przyczyny niedociągnięć bywały jednak bardziej prozaiczne i często wynikały z braku pracowni, kompletów do ćwiczeń i zastępowania ich demonstracjami⁴².

W odpowiedzi na niskie efekty pracy szkół szafowano hasłem walki o wyniki nauczania, które często pozostawało jedynie pustym sloganem. W zaleceniach powizytacyjnych i wnioskach z pracy szkół pojawiały się liczne wskazówki mające stanowić receptę na poprawę wyników, jak: wykorzystywanie jawności ocen, praca organizacji młodzieżowych i komitetu rodzicielskiego⁴³, mniej liczne klasy liczące od 30 do 35 uczniów, otoczenie młodzieży indywidualną opieką, podawanie nauczycielom planu organizacji szkoły przed wakacjami w celu umożliwienia przygotowania się do nauczania przedmiotu, wysyłanie nauczycie-

³⁷ Tamże, sygn. 224/1134, dz. cyt., k. 77a.

³⁸ Tamże, k. 34; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, dz. cyt., k. 17–18; tamże, sygn. 224/1134, dz. cyt., k. 27.

³⁹ AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, dz. cyt., k. 20–21.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ AP Cz, KM PZPR, sygn. 51, Protokół Nr 20/51 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie z dnia 20.IV.1951 r., Analiza pracy Szkoły TPD na Egzekutywę Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie, k. 61–62.

⁴² AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, dz. cyt., k. 18.

⁴³ Tamże, sygn. 224/30, Zalecenia powizytacyjne dla Ogólnokształcącej Szkoły TPD stopnia podstawowego i licealnego TPD w Częstochowie, k. 32.

li na kursy wakacyjne celem uzupełniania kwalifikacji, czy wzmocnienie dyscypliny pracy⁴⁴. Szkoły informowały o sposobach pracy nad poprawą wyników nauczania, które przynosiły różne rezultaty. W liceum TPD rada pedagogiczna stosowała tylko niezorganizowane formy walki o wyniki nauczania. Zorganizowano trójki nauczycielskie, które uczęszczały na lekcje i przeprowadzały rozmowy z uczniami słabymi oraz odwiedzały ich w domu. Akcja przyniosła jednak sporadyczne wyniki i została zaniedbana po feriach zimowych⁴⁵. W ramach walki o wyniki nauczania organizowano narady wytwórcze, podejmowano zobowiązania w związku z rocznicami i świętami. W liceum TPD odbywały się okresowe i miesięczne klasowe narady wytwórcze, na których „młodzież przez samokrytykę zdawała sobie sprawę z błędów i składała zobowiązania w sprawie polepszenia wyników nauczania”⁴⁶. W wyniku tych zabiegów w drugim okresie wyniki nauczania miały podnieść się o 10%, a w trzecim o 11,5%⁴⁷. W liceum TPD na Rakowie w naradach produkcyjnych o lepsze wyniki nauczania uczestniczyło ZMP, Komitet Rodzicielski, POP i ZOZ⁴⁸. Stosowano także bardziej rzeczowe formy pracy nad podniesieniem wyników, jak zajęcia pozalekcyjne z matematyki⁴⁹, ćwiczenia praktyczne z fizyki w MDK⁵⁰, bezpośrednia pomoc nauczycieli, samopomoc koleżeńska czy dzienniczki ucznia⁵¹.

Wysiłki te nie były jednak wystarczająco skuteczne, skoro w 1953 r. znaczny odsetek młodzieży w liceach ogólnokształcących odpadł przy pisemnych egzaminach maturalnych. Dla sprawozdawcy ważniejsza jednak od podania konkretnych wyników była informacja, że w grupie, która nie zdała egzaminu, znalazła się młodzież pochodzenia robotniczego i dzieci tzw. „towarzyszy partyjnych”. Przyczyny tej sytuacji upatrywano w braku lub niedostatecznej współpracy członków partii z dyrekcją szkoły, jak i w bierności samego KM PZPR⁵². Taki stan rzeczy musiał wzbudzić niezadowolenie partii, z której miała się wywodzić nowa inteligencja. Sam egzamin maturalny miał rangę polityczną. W każdej komisji egzaminacyjnej zasiadał przedstawiciel tzw. czynnika społecznego, typowany przez Prezydium MRN w uzgodnieniu z KM PZPR. W 1953 r. podczas odprawy przedstawicieli zwrócono uwagę na klasowy przebieg egzaminów

⁴⁴ Tamże, sygn. 224/1135, dz. cyt., k. 20-21.

⁴⁵ AP Cz, KM PZPR, sygn. 51, dz. cyt., k. 61.

⁴⁶ AP Kat., PWRN, sygn. 224/33, dz. cyt., k. 199.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże, sygn. 224/30, k. 37.

⁴⁹ Tamże, sygn. 224/1134, dz. cyt., k. 39.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/550, Protokół z kontroli 11-letniej szkoły ogólnokształcącej stop. podst. i liceal. im. H. Sienkiewicza w Częstochowie, przy ul. Głównej Nr. 56 przeprowadzonej w dniach 27, 28, 29 lutego, 1, 4, 5, 6 i 7 marca 1952 r. przez inspektora kontroli Oddziału nadzoru i Inspekcji Wydziału Oświaty – Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach, k. 41.

⁵² AP Cz, KM PZPR, sygn. 63, Protokół Nr 22/53 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie z dnia 5 czerwca 1953 r., k. 132.

i ich właściwy poziom. Egzaminy wizytowali ponadto przedstawiciele KM i KW PZPR. Komisje składały się z nauczycieli poszczególnych szkół, jednak były wyjątki, jak LO im. H. Sienkiewicza ze względu na niski poziom upolitycznienia młodzieży, czy prywatne LO Zgromadzenia SS. z Nazaretu⁵³.

Zdanie egzaminu maturalnego nie stanowiło jeszcze gwarancji dostania się na studia wyższe. W związku z naborem młodzieży na studia wyższe powoływano szkolne komisje rekrutacyjne, których zadaniem było przedstawienie wszechstronnej oceny kandydatów oraz współpraca z dyrekcjami szkół w oddziaływaniu na młodzież w celu świadomego wyboru kierunku studiów⁵⁴. W jej skład wchodził: dyrektor jako przewodniczący, przedstawiciel ZOZ, komitetu rodzicielskiego i ZM ZMP⁵⁵. Przez cały rok trwała w liceach praca informacyjno-uświadamiająca wśród młodzieży. Zadanie to spełniali wychowawcy klasowi, Szkolne Komisje Rekrutacyjne, ZMP, włączała się Szkoła Inżynierska i WSE. Młodzież szkół wyższych odwiedzała wszystkie szkoły średnie na terenie miasta, odbywały się spotkania w MDK. O wyborze zawodu mówiono na zebraniach komitetów rodzicielskich⁵⁶. Pod kontrolą Pełnomocnika Wojewódzkiego do Spraw Rekrutacji i przedstawicieli KM PZPR działała Miejska Komisja Rekrutacyjna, w skład której wchodził również Przewodniczący ZM ZMP⁵⁷. Komisja analizowała materiały nadsyłane przez szkolne komisje rekrutacyjne, opiniowała kandydatów i przekazywała ich teczki na poszczególne uczelnie⁵⁸.

Ku strapieniu partii popularnym kierunkiem studiów wybieranych przez młodzież była medycyna, co było sprzeczne z potrzebami gospodarki państwowej w zakresie kadr. Narzekano na zbyt małą liczbę kandydatów na takie kierunki, jak: agronomia, melioracja rolna, hutnictwo, górnictwo. Dla przykładu w 1953 r. w LO im. J. Słowackiego na 109 kandydatów na AGH zgłosiło się 6 osób (5,5%), na Akademię Medyczną 23 (21,1%). Z LO im. R. Traugutta na 73 kandydatów na AGH zgłosiły się zaledwie 2 osoby (2,7%)⁵⁹. Podobna sytuacja wystąpiła w kolejnym roku. Priorytet w dostępie na studia wyższe miała mieć młodzież pochodzenia robotniczego i chłopskiego, o odpowiednim światopoglądzie. W 1953 r. KM PZPR zobowiązał MKR, aby przy typowaniu kandyda-

⁵³ Tamże, Załącznik. Sprawozdanie z przebiegu egzaminów maturalnych w szkolnictwie średnim, k. 140.

⁵⁴ Tamże, sygn. 69, Protokół Nr 18/54 r. z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie z dnia 7 maja 1954 r., k. 136.

⁵⁵ Tamże, Sprawozdanie dotyczące naboru młodzieży do szkół wyższych na rok 1954/55. przez Miejską Komisję Rekrutacyjną w Częstochowie, k. 145.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże, sygn. 63, Protokół Nr 18/53 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie z dnia 8 maja 1953 r., Sprawozdanie z akcji rekrutacyjnej na Wyższe Uczelnie w mieście Częstochowie, k. 20.

⁵⁸ Tamże, Protokół Nr 18/54 r., k. 136.

⁵⁹ Tamże, Protokół Nr 22/53 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie z dnia 5 czerwca 1953 r., k. 135 i 144.

tów na Akademię Medyczną zwróciła uwagę na młodzież pochodzenia robotniczego, najzdolniejszą, na aktywistów społecznych oraz stosunek ich rodziców do władzy ludowej⁶⁰. W kolejnym roku sekretarz KM PZPR polecił komisji: „Uważać, by nie przecisły się niepożądane elementy. Na uczelnie w pierwszym rządzie należy wysyłać przede wszystkim synów robotników i chłopów”⁶¹. W innym dokumencie tak określono zadanie komisji miejskiej: „zapewnienie takiego składu klasowego i oblicza moralno-politycznego młodzieży szkół wyższych, aby mogły one najskuteczniej spełniać swe zadania kształcenia i wychowania kadr inteligencji ludowej”⁶².

Tabela 1. Wybory edukacyjne absolwentów liceów ogólnokształcących w Częstochowie w 1954 r.

Lp.	Rodzaj uczelni wyższej	Nazwa szkoły						Ogółem:
		II LO TPD	IV LO im. H. Sienkiewicza	III LO im. J. Słowackiego	I LO TPD	V LO im. R. Traugutta	LO SS. z Nazaretu	
1.	WSE	—	—	9	1	3	—	13 (4,66%)
2.	WS Inżynierska	20	17	15	1	17	3	73 (26,74%)
3.	Politechnika	3	16	14	7	31	4	75 (26,88%)
4.	Uniwersytet	5	6	13	3	6	9	42 (15,05%)
5.	WSP	—	1	—	—	4	1	6 (2,15%)
6.	WS Rolnicza	3	1	11	1	3	—	19 (6,81%)
7.	Medycyna	5	10	20	1	7	7	50 (17,92%)
8.	Wychowanie Fizyczne	—	—	—	1	—	—	1 (0,36%)
9.	Ilość zgłoszeń ogółem:	36	51	82	15	71	24	279 (100%)

Źródło: AP Cz, KM PZPR, sygn. 69, Sprawozdanie dotyczące naboru młodzieży do szkół wyższych na rok 1954/55. przez Miejską Komisję Rekrutacyjną w Częstochowie, k. 149.

W 1954 r. w średnich szkołach ogólnokształcących w Częstochowie po pierwszym okresie nauki klasyfikowano 93,3% młodzieży⁶³. Wyniki nauczania

⁶⁰ Tamże, k. 135.

⁶¹ Tamże, sygn. 69, Protokół Nr 18/54 r..., k. 136.

⁶² Tamże, Sprawozdanie dotyczące naboru młodzieży do szkół wyższych na rok 1954/55..., k. 145.

⁶³ Wynik podany dla liceów ogólnokształcących łącznie z Liceum Pedagogicznym i Liceum Wychowawczyń Przedszkoli.

były na ogół słabe, tylko 51% młodzieży posiadało wszystkie oceny pozytywne. Około 30% ogółu uczniów otrzymało jedną lub dwie oceny niedostateczne, a $\frac{1}{5}$ wykazywała od trzech aż do dziewięciu ocen niedostatecznych. Najlepsze wyniki spośród liceów ogólnokształcących wykazało Liceum TPD nr 1 z 62% ocen pozytywnych. Gorzej kształtowała się sytuacja w LO im. Słowackiego i LO im. R. Traugutta, gdzie oceny pozytywne otrzymało 47% uczniów. Na kolejnym miejscu plasowało się LO TPD nr 2, gdzie 41% uczniów otrzymało wyniki pozytywne, a na ostatnim LO im. H. Sienkiewicza z 34,5% pozytywnych wyników. W II półroczu wyniki nauczania poprawiły się, w LO TPD nr 1 podniosły się o 20%⁶⁴. Duża rozpiętość w wynikach nauczania zarysowała się w III LO im. J. Słowackiego, lepiej wypadły klasy, gdzie w wyniki nauczania angażował się wychowawca, podczas gdy klasa VIII i X osiągnęły 60% wyników pozytywnych, klasa IX tylko 25%. W IV LO im. H. Sienkiewicza najlepsza była klasa XI, po niej klasa VIII. Ogólnie najlepsze wyniki osiągnęli uczniowie w klasach IX. W klasach VIII największe kłopoty występowały w opanowaniu przedmiotów ścisłych, jak matematyka, fizyka, chemia, geografia i język rosyjski. W klasach IX najtrudniej młodzież przyswajała języki nowożytne, matematykę, fizykę i chemię. We wszystkich szkołach osiągnięto słabe wyniki z historii i języków obcych, a w LO im. H. Sienkiewicza dodatkowo z nauki o konstytucji, w LO im. J. Słowackiego z języka niemieckiego, w TPD nr 1 z języka polskiego i rosyjskiego oraz niemieckiego, a w TPD nr 2 z fizyki, języka angielskiego i francuskiego⁶⁵. W listopadzie 1954 r. w Prywatnym Żeńskim Liceum Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu dobry poziom prezentował język polski i matematyka, widoczny był regres w poziomie języka rosyjskiego i nauki o konstytucji⁶⁶.

Osiągane przez licea ogólnokształcące wyniki nauczania były przedmiotem analiz lokalnych władz oświatowych i partyjnych. Wprawdzie jedne i drugie zdawały sobie sprawę, że do słabych wyników w nauce przyczyniały się przeładowane programy nauczania⁶⁷, jednak winy upatrywano również w innych czynnikach. Pierwszym byli nauczyciele, którzy zdaniem Komisji Oświaty i Kultury wkładali za mało wysiłku w szkolenie zawodowe i ideologiczne, przez co

⁶⁴ Kontrola przeprowadzona w SP i LO TPD nr 1 w maju 1954 r. wykazała, że osiągnięto 78% pozytywnych ocen na stopniu licealnym. Zob.: AP Cz, PMRN, sygn. 4/294, Protokół z przeprowadzonej kontroli w 1-szej SP i LO TPD Narutowicza 29 przez członków KO i K przy MRN w Częstochowie w osobach ob. ob. Mońska Adela i Borkowski Henryk w dniu 20.V.1954 r., k. 174.

⁶⁵ AP Cz, PMRN, sygn. 4/294, Protokół z przeprowadzonej kontroli wyników nauczania w LO w Częstochowie za I półrocze 1954 r. przez członków KO i K ob. Z. Schmidta, J. Puczyńską w dniu 4 czerwca 1954 r., k. 189 i n.

⁶⁶ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/490, Protokół z sesji powizytacyjnej dnia 27 listopada 1954 r., k. 88.

⁶⁷ AP Cz, PMRN, sygn. 4/294, Protokół z przeprowadzonej kontroli wyników nauczania w LO w Częstochowie za I półrocze 1954 r...., k. 189 i n.; AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/473, Ogólna ocena sytuacji w szkolnictwie licealnym w roku szkolnym 1954/55, k. 55–56.

nie mogli doskonalić pracy. Donoszono, że niektórzy z nich stosowali metody zastraszania młodzieży wielką ilością ocen niedostatecznych, co nie odnosiło żadnego skutku⁶⁸. Również kuratorium uznało, że walka o wyniki nauczania była traktowana przez nauczycieli jednostronnie jako walka o dobre przygotowanie się ucznia do odpowiedzi⁶⁹. Krytkowało przerzucanie odpowiedzialności za złe wyniki wyłącznie na młodzież i utożsamianie wyższych wymagań z zadawaniem większej ilości pracy oraz stawianiem większej ilości ocen niedostatecznych⁷⁰. Zdawano sobie sprawę, że do złych wyników przyczyniała się także niewłaściwa organizacja pracy społecznej w szkole. Zauważano skutki zbyt częstego odrywania młodzieży od zajęć lekcyjnych na rzecz różnych akcji, postulując ograniczenie jej udziału w imprezach, które organizowano kosztem lekcji. W pracy szkolnej nie spełniała swojego zadania również ZMP, która nie mobilizowała uczniów do walki o lepsze wyniki w nauce⁷¹. Wyrażano zaniepokojenie, że młodzież liceów ogólnokształcących nie nadała w nauce, przez co opóźniała oddanie kadr dla szkół wyższych i produkcji⁷².

Kolejnym z powodów słabych wyników było niedostateczne przygotowanie młodzieży do nauki w liceum ogólnokształcącym. W klasach od V do VII szkół podstawowych brakowało nauczycieli specjalistów do przedmiotów ścisłych, jak matematyka, fizyka, chemia, geografia i język rosyjski, wskutek czego uczniowie wykazywali poważne braki i doświadczali trudności w odrobieniu luk. Część uczniów liceów ogólnokształcących dojeżdżała do szkoły pociągami, co przyczyniało się do trudnych warunków do nauki i zmęczenia na lekcjach. Przyczyny słabych wyników upatrywano również w braku opieki ze strony rodziców, co dotyczyło 20% uczniów. Obliczono, że w każdym liceum 15–20% uczniów wprowadzało zamęt brakiem dyscypliny. Rodzice tych uczniów mieli nie wykazywać troski o ich postępy w nauce, mieli zły stosunek i nie współpracowali ze szkołą⁷³.

Wizytacje przeprowadzane przez kuratorium wskazywały na pamięciowe opanowywanie materiału przez uczniów, brak samodzielności myślenia i umiejętności wyciągania wniosków⁷⁴. Sposobem podniesienia poziomu nauczania

⁶⁸ AP Cz, PMRN, sygn. 4/294, Protokół z przeprowadzonej kontroli wyników nauczania w LO w Częstochowie za I półrocze 1954 r. przez członków KO i K ob. Z. Schmidta, J. Puczyńską w dniu 4 czerwca 1954 r., k. 189 i n.

⁶⁹ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/473, dz. cyt., k. 55.

⁷⁰ Tamże, k. 55–56.

⁷¹ AP Cz, PMRN, sygn. 4/294, Protokół z przeprowadzonej kontroli wyników nauczania w LO w Częstochowie za I półrocze 1954 r. przez członków KO i K ob. Z. Schmidta, J. Puczyńską w dniu 4 czerwca 1954 r., k. 189 i n.; AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/473, dz. cyt., k. 55–56.

⁷² AP Cz, PMRN, sygn. 4/294, Protokół z przeprowadzonej kontroli wyników nauczania w LO w Częstochowie za I półrocze 1954 r. przez członków KO i K ob. Z. Schmidta, J. Puczyńską w dniu 4 czerwca 1954 r., k. 189 i n.

⁷³ Tamże, k. 189 i n.

⁷⁴ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/490, Sprawozdanie z przeprowadzonej wizytacji V Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta w Częstochowie w dniach 5, 6, i 7 października 1954 r. przez wizytatora szkół ob. Adama Romanowskiego, k. 69.

miało być ulepszanie metod pracy z uczniem, wykorzystanie pomocy naukowych, czy dokładniejsze przygotowanie ucznia do pracy domowej⁷⁵. Wysuwano zarzuty wobec sposobu oceniania i klasyfikowania uczniów, polecając pełne wprowadzenie zarządzenia Ministerstwa Oświaty w sprawie klasyfikowania oraz ocenianie jawne bez stosowania znaków plus i minus⁷⁶.

Licea, z własnej inicjatywy lub kierując się zaleceniami powizytacyjnymi, podejmowały różne środki zaradcze, które przynosiły mniej lub bardziej wymierne efekty. W LO TPD w 1954 r. celem podwyższenia wyników nauczania stworzono kółka samopomocy w nauce kierowane przez nauczycieli specjalistów przedmiotowych. Nad poprawą wyników pracowała organizacja ZMP⁷⁷. W LO Traugutta walka z ocenami niedostatecznymi odbywała się na drodze pedagogizacji rodziców, tzw. „douczenia”, narad klasowych i roboczych. Zorganizowano 2–3 osobowe zespoły robocze z uczniami słabymi⁷⁸. Komitet rodzicielski zorganizował fachową pomoc dla uczniów starszych klas z języka rosyjskiego, polskiego, matematyki i fizyki. W pracy tej pomagali nauczyciele i członkowie komitetu⁷⁹. W wyniku podjętych działań w 1954 r. na ogólną liczbę 312 uczniów, w I półroczu było 91,4% ocen pozytywnych, 8,6% uczniów otrzymało oceny niedostateczne. Za III okres odnotowano 91,8% uczniów z ocenami pozytywnymi, z niedostatecznymi 8,2%⁸⁰.

Trudności z poprawą wyników nauczania występowały w połowie lat pięćdziesiątych w III LO im. J. Słowackiego. Wizytacja przeprowadzona w roku szkolnym 1954/55 zarządziła omówienie powodów dużej ilości ocen niedostatecznych oraz ustalenie środków zaradczych. Zwrócono uwagę, że nie mogą to być płatne korepetycje, jak to wcześniej praktykowano⁸¹. Wizytacja przeprowadzona w kolejnym roku ponownie wykazała jednak duży odsetek ocen niedostatecznych. W klasach VIII było 50% ocen niedostatecznych, w XI odpowiednio 44%⁸². Tym razem Wydział Oświaty udzielił szczegółowych instrukcji, w jaki sposób wpłynąć na podniesienie wyników. W klasie VIII polecono otoczyć opieką uczennice wykazujące braki ze szkoły podstawowej, położyć nacisk na opanowanie podstawowych pojęć z fizyki, wykonywanie większej ilości zadań

⁷⁵ Tamże, sygn. 224/473, dz. cyt., k. 55.

⁷⁶ Tamże, sygn. 224/493, k. 86.

⁷⁷ AP Cz, PMRN, sygn. 4/294, Protokół z przeprowadzonej kontroli w 1-szej SP i LO TPD Narutowicza 29 przez członków KO i K przy MRN w Częstochowie w osobach ob. ob. Mońska Adela i Borkowski Henryk w dniu 20.V.1954 r., k. 174.

⁷⁸ Tamże, Sprawozdanie z kontroli LO im. R. Traugutta przeprowadzonej w dniu 16 maja 1954 r. przez członków KO i K MRN ob. ob. Z. Schmidta i ob. Z. Wilusza, k. 243 i n.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ AP Kat., PWRN, sygn. 224/491, k. 248.

⁸² Tamże, sygn. 224/493, Protokół z konferencji powizytacyjnej, odbytej dnia 28 stycznia 1956 r. w III Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego w Częstochowie pod przewodnictwem ob. dyr. mgr Żakowej Jadwigi w obecności wizytatora ob. mgr Andrzejewskiego Michała, k. 100.

tekstowych na matematyce. W klasie XI zalecono ponadto omówić zagadnienie pomocy dla klasy z rodzicami i aktywnym ZMP oraz zaplanować przygotowanie do egzaminu dojrzałości. Z języka polskiego zalecono stosować pracę nad planem wybranych zagadnień, częstsze kontrolowanie pamięciowego opanowania tekstu oraz pogłębianie wiadomości z gramatyki przez zwiększenie ilości godzin lekcyjnych. Zalecono także czytelnictwo przedmiotowe, szczególnie w zakresie chemii, fizyki i biologii⁸³.

Słabe wyniki nauczania i bierną postawę uczniów odnotowano również w liceum TPD, zwłaszcza z takich przedmiotów, jak nauka o konstytucji, chemia, biologia i fizyka. Sytuację miało uzdrowić stosowanie „właściwych socjalistycznych metod nauczania”, upowszechnianie czytelnictwa i właściwe wyposażenie pracowni⁸⁴. Celem poprawy zalecono systematyczne powtórki materiału⁸⁵. Do przeciwdziałania niskim wynikom z matematyki zobowiązano nauczycieli w VI SP i LO TPD w 1956 r.⁸⁶

Podniesienie wyników nauczania stanowiło jeden z głównych punktów wdrażanego przez kuratorium hasła „Bliżej dziecka”. Lepsze wyniki zamierzano osiągnąć dzięki poprawie pracy metodycznej nauczyciela, stawiania uczniowi wyższych wymagań, wzmocnieniu dyscypliny pracy w szkole oraz wykazaniu nauczycielom, że nie tylko błędy programowe, podręcznikowe i siatki godzin utrudniają osiąganie dobrych wyników nauczania, lecz także błędy w organizacji pracy w szkole, klasie i na lekcji⁸⁷. Wzrost sprawności nauczania stanowił jedno z priorytetowych zadań szkolnictwa ogólnokształcącego przewidzianych w drugiej połowie lat pięćdziesiątych planem 5-letnim. Poważnym czynnikiem wpływającym ujemnie na sprawność szkół był odsiew i drugoroczność.

W roku szkolnym 1956/57 w liceach ogólnokształcących w Częstochowie promocję lub świadectwo dojrzałości otrzymało ogółem 74,3% uczniów. Liczba uczniów pozostawionych na drugi rok w tej samej klasie sięgała ¼, miasto odstawało pod tym względem od wyniku wojewódzkiego, gdzie odsetek drugorocznych wyniósł 17%. Korzystniej częstochowskie licea wypadły w kategorii odsiewu uczniów, który wyniósł 6,87%, podczas gdy w województwie 9%. Najlepsze wyniki zanotowało LO im. J. Słowackiego, osiągając 82,2% promocji, najslabsze SP i LO TPD nr 3 z rezultatem 64,15%.

⁸³ Tamże, k. 87.

⁸⁴ Tamże, k. 80.

⁸⁵ Tamże, Zarządzenia powizytacyjne dla II Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego w Częstochowie – Rakowie, k. 83.

⁸⁶ Tamże, Sprawozdanie z wizytacji VI Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego TPD w Częstochowie przeprowadzonej w dniach 21, 31.I, 1, 7 i 8.III.1956 r. przez okręgowego wizytatora szkół ob. mgr Michała Andrzejewskiego przy współudziale kier. Sekcji WODKO i MODKO, wizytatora okręgowego ob. Suchowskiego Józefa, przedstawiciela Komitetu Miejskiego PZPR i przedstawicieli Zarządu Miejskiego ZMP w Częstochowie, k. 113; Tamże, k. 116.

⁸⁷ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/473, dz. cyt., k. 58.

Tabela 2. Wyniki nauczania w liceach ogólnokształcących w Częstochowie w roku szkolnym 1956/57

Lp.	Nazwa szkoły	Liczba uczniów na początku roku szkolnego ogółem	Odsiew		Liczba uczniów w końcu roku szkolnego ogółem	Uczniowie promowani lub otrzymujący świadectwo dojrzałości		Uczniowie drugorocznici	
			Licz.	%		Licz.	%	Licz.	%
1.	SP i LO TPD nr 1, ul. Stalino-grodzka 20	347	23	6,63	324	227	70,06	97	29,94
2.	SP i LO TPD nr 2, ul. Pstrowskiego 1	220	23	10,45	197	155	78,68	42	21,32
3.	SP i LO TPD nr 3, ul. Kopernika 27	183	30	16,39	159	102	64,15	55	34,59
4.	SP i LO im. H. Sienkiewicza, III Aleja 56	402	27	6,72	382	274	71,73	77	20,16
5.	LO im. J. Słowackiego, ul. Kościuszki 8	507	12	2,37	500	411	82,20	89	17,80
6.	LO im. R. Traugutta, ul. Jasno-górska 17	376	19	5,05	359	256	71,31	103	28,69
7.	LO ss. Nazaretanek, ul. Dąbrowskiego 19	132	15	11,36	130	99	76,15	31	23,85
Ogółem:		2167	149	6,87	2051	1524	74,30	494	24,08

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: AP Kat., WRN, KOS, sygn. 224/827, Sprawozdania jednostkowe liceów ogólnokształcących K-0-5.

Tabela 3. Drugoroczność i odsiew w liceach ogólnokształcących województwa katowickiego w latach 1956–1960

Lp.	Lata szkolne	% drugoroczność	% odsiew
1.	1956/57	17	9
2.	1957/58	14,9	7,3
3.	1958/59	13,4	6,05
4.	1959/60	11,4	4,95

Źródło: AP Kat., PWRN, sygn. 224/278, Analiza wykonania planu 5-letniego, k. 30.

W drugiej połowie lat pięćdziesiątych wyniki nauczania w województwie katowickim uległy poprawie. Zdaniem kuratorium, wpłynęło na to podniesienie kwalifikacji nauczycieli, stosowanie właściwych metod nauczania uwzględniających rozwijanie zainteresowań młodzieży, samodzielność myślenia i wnio-

skowania oraz aktywizowanie uczniów przez cały czas pobytu w szkole. Stwierdzono przy tym, że szczególną troską otoczono młodzież robotniczą i chłopską⁸⁸. Wyniki poprawiły się również w częstochowskich liceach ogólnokształcących, odsetek promocji wzrósł w roku szkolnym 1957/58 do 82%.

Tabela 4. Promocja w liceach ogólnokształcących w Częstochowie w roku szkolnym 1957/58

Lp.	Klasa	Liczba uczniów ogółem	Uczniowie promowani	
			liczba	%
1.	VIII	770	637	82,7
2.	IX	568	423	74,5
3.	X	322	313	74,1
4.	XI	362	286	79
Ogółem:		2022	1659	82,05

Źródło: AP Kat., PWRN, sygn. 1082, Promowani w końcu roku szkolnego 1957/58, k. 3.

Tabela 5. Promocja w liceach ogólnokształcących w Częstochowie w roku szkolnym 1958/59

Lp.	Nazwa szkoły	Liczba uczniów ogółem	Uczniowie promowani ogółem		Uczniowie promowani w poszczególnych klasach w %			
			Licz.	%	VIII	IX	X	XI
1.	SP i LO im. A. Mickiewicza	343	257	74,93	72,86	78,95	76,27	71,43
2.	LO nr 2 w Częstochowie – Rakowie	279	206	73,83	78,74	74,19	62,07	63,33
3.	SP i LO im. M. Kopernika	198	166	83,84	82,67	88,57	89,28	68,00
4.	SP i LO im. H. Sienkiewicza	427	311	72,83	75,83	61,29	72,53	84,78
5.	LO im. J. Słowackiego	483	405	83,85	92,12	88,32	74,22	79,12
6.	LO im. R. Traugutta	380	303	79,74	79,66	75,92	89,02	75,00
7.	Prywatne LO Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu	211	174	82,46	86,81	83,78	65,22	78,26
Razem:		2321	1822	78,50	81,24	78,72	75,51	74,27

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/829, Sprawozdania jednostkowe liceów ogólnokształcących w roku szkolnym 1958/59, k. 81 i n.

⁸⁸ Tamże, sygn. 224/278, Analiza wykonania planu 5-letniego, k. 30.

Jednak już w kolejnym roku wynik ten obniżył się do 78,5%. Ponownie największy odsetek promocji wynoszący 83,85% osiągnęło LO im. J. Słowackiego, najniższy stał się tym razem udziałem SP i LO im. H. Sienkiewicza (72,83%).

Podczas gdy wyniki promocji uczniów w drugiej połowie lat pięćdziesiątych oscylowały nieco powyżej $\frac{3}{4}$ promowanych do kolejnej klasy, podobnie kształtowała się liczba abiturientów otrzymujących świadectwo dojrzałości. W roku szkolnym 1956/57 odsetek zdawalności wyniósł ogółem 75,56% dopuszczonych do egzaminu dojrzałości, w dwa lata później odsetek ten nieznacznie wzrósł, osiągając poziom 76,70%. Najwyższym odsetkiem zdanych matur legitymowało się LO im. H. Sienkiewicza. We wskazanych latach znaczny wzrost zdawalności wynoszący około 10% odnotowało LO im. R. Traugutta. O poziomie naukowym szkoły świadczył fakt, że w dobie konkursowych egzaminów na wyższe studia – 69% absolwentów dostało się na wyższe uczelnie na rok akademicki 1957/58⁸⁹.

Tabela 6. Wyniki egzaminów dojrzałości w liceach ogólnokształcących w Częstochowie w latach 1956/57, 1958/59

Lp.	Nazwa szkoły	1956/1957		1958/59	
		Uczniowie w końcu roku szkolnego ogółem	Uczniowie otrzymujący świadectwo dojrzałości	Uczniowie w końcu roku szkolnego ogółem	Uczniowie otrzymujący świadectwo dojrzałości
1.	LO im. A. Mickiewicza, ul. Krakowska 29	65	49 (75,38%)	49	35 (71,42%)
2.	SP i LO nr 2, ul. Pstrowskiego 1	52	32 (61,54%)	30	19 (63,33%)
3.	SP i LO nr 3, ul. Kopernika 27 (SP i LO im. M. Kopernika, ul. Nowowiejskiego 18)	—	—	25	17 (68,00%)
4.	SP i LO nr 4 im. H. Sienkiewicza, III Aleja 56	61	51 (83,61%)	92	78 (84,78%)
5.	I LO im. J. Słowackiego, ul. Kościuszki 8	125	104 (83,20%)	91	72 (79,12%)
6.	III LO im. R. Traugutta, ul. Jasnogórska 17	73	48 (65,75%)	72	54 (75,00%)
7.	Prywatne LO Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu	25	19 (76,00%)	23	18 (78,26%)
Razem:		401	303 (75,56%)	382	293 (76,70%)

Źródło: AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/827, Sprawozdanie jednostkowe liceów ogólnokształcących w roku szkolnym 1956/57 według stanu w ostatnim dniu zajęć szkolnych, k. 40–53; k. Tamże, sygn. 224/829, Sprawozdanie jednostkowe liceów ogólnokształcących w roku szkolnym 1958/59 według stanu w ostatnim dniu zajęć szkolnych, k. 81–108.

⁸⁹ AP Cz, PMRN, sygn. 4/56, k. 38.

Egzamin dojrzałości, poza sprawdzeniem poziomu wiadomości, nadal pełnił zadanie oceny poziomu dojrzałości społeczno-politycznej maturzysty, o czym przypominały kolejne dokumenty⁹⁰. Widoczne były jednak w tym okresie tendencje do liberalizacji. Zmiany w regulaminie egzaminu dojrzałości wprowadzone w 1955 r.⁹¹ spowodowały złagodzenie warunków dopuszczenia do matury, zezwalając na posiadanie oceny dobrej z zachowania. Dyskwalifikację przy przystępowaniu do egzaminu ustnego stanowiła tylko ocena niedostateczna z języka polskiego, a nie jak wcześniej z języka polskiego i matematyki. Istniała możliwość zwolnienia ucznia z egzaminu ustnego z danego przedmiotu, jeśli w ciągu ostatniego roku uzyskał z tego przedmiotu na wszystkie okresy ocenę co najmniej dobrą oraz ocenę z egzaminu pisemnego z tego przedmiotu co najmniej dobrą. Komfort zdających podwyższyło z pewnością wydłużenie czasu trwania egzaminów ustnych do dwóch dni⁹². W kolejnym roku nowy regulamin zmniejszył liczbę obowiązkowych egzaminów ustnych z pięciu do trzech: język polski, matematyka i historia. Czwarty przedmiot uczeń wybierał sam spośród zaproponowanych przez ministerstwo: chemia, fizyka, biologia, geografia, język rosyjski, język angielski, język niemiecki. Redukcja liczby zdawanych przedmiotów spowodowała, że ponownie uczeń przystępował do egzaminów w ciągu jednego dnia⁹³.

U schyłku lat pięćdziesiątych wyniki nauczania wciąż były słabe. W dokumentach szkół pojawiały się wypowiedzi dyrektorów świadczące o braku przygotowania młodzieży do dłuższych samodzielnych wypowiedzi na określony temat, posługiwaniu się ubogim słownictwem i braku logicznego ujęcia wypowiedzi⁹⁴. Przyczyn tego stanu doszukiwano się tradycyjnie w czynnikach tkwiących w uczniach i nauczycielach. W LO im. J. Dąbrowskiego na Rakowie stwierdzono lenistwo młodzieży, brak zdolności i niski poziom inteligencji⁹⁵. Do przyczyn słabych wyników należały też niewłaściwa rekrutacja do klas VIII, brak lub mała ilość podręczników do niektórych przedmiotów, słaba dyscyplina,

⁹⁰ Dz. Urz. MO 1955 r., Nr 5, poz. 41, Zarządzenie Ministra Oświaty z 22 marca 1955 r. zmieniające zarządzenie Ministra Oświaty z 7 lutego 1954 r. w sprawie regulaminu egzaminu dojrzałości w liceach ogólnokształcących oraz w liceach ogólnokształcących dla dorosłych; tamże, 1956 r., Nr 3, poz. 18, Regulamin egzaminu dojrzałości liceum ogólnokształcącego. Załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z 25 lutego 1956 r. w sprawie regulaminu egzaminu dojrzałości w liceach ogólnokształcących oraz w liceach ogólnokształcących dla pracujących; tamże, 1957 r., Nr 2, poz. 21, Zarządzenie Ministra Oświaty z 21 lutego 1957 r. zmieniające zarządzenie Ministra Oświaty z 25 lutego 1956 r. w sprawie regulaminu egzaminu dojrzałości w liceach ogólnokształcących oraz w liceach ogólnokształcących dla pracujących.

⁹¹ Dz. Urz. MO 1955 r., Nr 5, poz. 41, dz. cyt.

⁹² Tamże.

⁹³ Dz. Urz. MO, 1956 r., Nr 3, poz. 18, dz. cyt.

⁹⁴ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/1139, Sprawozdanie roczne Szkoły Podstawowej i Lic. Ogólnokształcącego im. A. Mickiewicza w Częstochowie za rok szkolny 1959/60, k. 5–6.

⁹⁵ Tamże, sygn. 224/1141, Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące Nr 2 im. J. Dąbrowskiego w Częstochowie – Rakowie, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1957/58, k. 2.

brak pomocy naukowych i częste zmiany nauczycieli⁹⁶. Nie zachęcano młodzieży do udziału w olimpiadach przedmiotowych z fizyki, matematyki i chemii. Negatywny stosunek młodzieży do nauki tłumaczono niedocenianiem przez społeczeństwo wykształcenia oraz wyższymi zarobkami osób bez kwalifikacji, co zniechęcało do nauki⁹⁷. Przede wszystkim jednak zwracano uwagę na niewłaściwe ocenianie. W LO TPD na Rakowie w 1958 r. wizytator stwierdził, że w walce o wyniki nauczania chodzi o ilościowe i jakościowe postępy uczniów, tymczasem tylko niektórzy nauczyciele właściwie ich oceniali, a na wybranych przedmiotach uczniowie odpowiadali przy otwartych zeszytach⁹⁸. Dyrektor liceum zwrócił uwagę, że niektórzy nauczyciele zbyt rzadko oceniali uczniów, co wpływało na brak systematycznej pracy. Nie było to jednak regułą, gdyż byli i tacy nauczyciele, którzy w ciągu okresu oceniali ucznia 5–6 razy⁹⁹. LO im. H. Sienkiewicza zarzucono brak przestrzegania zarządzenia Ministerstwa Oświaty w sprawie klasyfikowania, co miało się ujawniać brakiem jawnej i mobilizującej oceny¹⁰⁰. Wskazywano, że kryteria ocen powinny obejmować: zakres opanowanych wiadomości, stopień ich zrozumienia i utrwalenia, umiejętność stosowania wiadomości w pracy szkolnej i zadaniach praktycznych, umiejętność podawania wiadomości w formie słownej i pisemnej oraz liczbę i rodzaj popełnionych przez ucznia błędów¹⁰¹.

Bywało, że odpowiedzialność za złe wyniki zrzucano na zaniedbania nauczycieli. W sprawozdaniach z wizytacji liceów ogólnokształcących licznie występowały zalecenia dotyczące przygotowywania się nauczycieli do lekcji, stałego doksztalcania i samokształcenia oraz systematycznego instruktazu dyrekcji¹⁰², które miały wpłynąć na podniesienie wyników. W LO im. A. Mickiewicza stwierdzono, że nie zwrócili oni uwagi na wykorzystanie w pracy środków sprzyjających podnoszeniu wyników, czytali mało prac naukowych, czasopism przedmiotowych i pedagogicznych, a samokształcenie nie było zbyt intensywne. Brakowało odpowiedniego rozwoju czytelnictwa, nauczyciele nie wytypowali konkretnych lektur i nie dopilnowali, aby uczniowie je przeczytali. W szkole nie było czytelnicy, co utrudniło wykorzystanie encyklopedii, słowników, tekstów

⁹⁶ Tamże, k. 85.

⁹⁷ AP Kat., PWRN, sygn. 224/495, Protokół z podsumowania wizytacji odbytej dnia 24, 29, 30, 31 stycznia i 5, 14, 17 lutego 1958 r. w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym Nr 2 w Częstochowie – Rakowie, k. 73–74.

⁹⁸ Tamże, k. 83.

⁹⁹ Tamże, k. 73–74.

¹⁰⁰ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/495, Zalecenia wydane Szkole podstawowej i Liceum Ogólnokształcącemu Nr 4 w Częstochowie na podstawie wizytacji szkoły przeprowadzonej w dniach 10, 11, 12, 13, 19, 20 i 21 grudnia 1958 r. przez okręgowego wizytatora ob. mgr Michała Andrzejewskiego w obecności ob. Dyrektora Kazimierza Saboka i z-ców dyr. ob. ob. Barbarę Szropińską i Mikołaja Frączyka, k. 107.

¹⁰¹ Tamże, Protokół..., k. 83.

¹⁰² Tamże, Zalecenia..., k. 107.

źródłowych i prac popularnonaukowych oraz zbiorów ćwiczeń i zadań. Prenumerowane czasopisma nie mogły być oddane młodzieży do użytku. Pomimo analizowania wyników z rodzicami, nie docierano do przyczyn słabych osiągnięć uczniów, a kontakty miały raczej charakter informacyjny. Nie prowadzono zebrań ogólnych z rodzicami o tematyce psychologicznej, metodycznej ani poradnictwa dla rodziców¹⁰³. W poszczególnych liceach zwracano uwagę na stosowanie niewłaściwych metod pracy i brak dostatecznego wykorzystania pomocy naukowych¹⁰⁴. Jednocześnie zdawano sobie sprawę, że na sprawności pracy dydaktyczno-wychowawczej niektórych liceów odbijały się trudne warunki lokalowe¹⁰⁵.

Wciąż dość znaczącym problemem był odsiew uczniów, występowały znaczne różnice pomiędzy poszczególnymi liceami w tym zakresie. Najwięcej uczniów odpadało w klasie VIII, najmniej w klasie XI, co stanowiło wspólną tendencję we wszystkich liceach¹⁰⁶. Odsiew w klasie VIII tłumaczono najczęściej słabym przygotowaniem w szkole podstawowej, niewłaściwą selekcją, czy niemożliwością sprostania wymaganiom programowym, ale także pochodzeniem ze wsi lub środowiska robotniczego¹⁰⁷. W klasach starszych, zwykle w IX i X, odsiew miał inny charakter. Spowodowany był nie tylko trudnościami w nauce, ale przechodzeniem do innych liceów lub szkół zawodowych, koniecznością podjęcia pracy, złym stanem zdrowia, czy wreszcie zmianą miejsca zamieszkania rodziców¹⁰⁸. Szkoły podejmowały kroki zmierzające w kierunku

¹⁰³ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/1139, dz. cyt., k. 5–6.

¹⁰⁴ Tamże, k. 5-6; AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/495, Spostrzeżenia, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta w Częstochowie w dniach 26, 27, 28.X. i 2, 3, 10 i 11.XI.1961 r. przez wizytatora – mgr Michała Andrzejewskiego w obecności dyrektora – mgr Adolfa Baranowskiego i zastępcy dyrektora – mgr Stefani Kozielskiej, k. 14.

¹⁰⁵ Tamże, KOS, sygn. 224/497, Spostrzeżenia, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta w Częstochowie w dniach 26, 27, 28.X. i 2, 3, 10 i 11.XI.1961 r. przez wizytatora – mgr Michała Andrzejewskiego w obecności dyrektora – mgr Adolfa Baranowskiego i zastępcy dyrektora – mgr Stefani Kozielskiej, k. 10.

¹⁰⁶ Tamże, sygn. 224/1139, dz. cyt., k. 4; tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie roczne z wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie w r. szk. 1960/61, k. 105; tamże, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania i wychowania w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Częstochowie na rok szk. 1960/61, k. 5; tamże, sygn. 224/1141, k. 116; tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z rocznej pracy za czas od 1.IX.1960 do 24.VI.61 w Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza w Częstochowie, k. 20, 22.

¹⁰⁷ AP Kat., PWRN, sygn. 224/1141, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1957/58, k. 24; AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania ... na rok szk. 1960/61, k. 5; tamże, sygn. 224/1141, k. 116.

¹⁰⁸ Tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1957/58, k. 24; tamże, sygn. 224/1136, Sprawozdanie roczne dyrektora szkoły. Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta w Częstochowie za rok szkolny 1961/62, k. 16–17; tamże, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania i wychowania w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Częstochowie za

ograniczenia odsiewu, w wielu wypadkach skuteczne. W LO im. R. Traugutta w roku szkolnym 1961/62 z odeszło 17 uczniów, jednak odsiew zmniejszył się w porównaniu z poprzednim rokiem z 5,2% (24 uczniów) do 3,7%¹⁰⁹. Czasem jednak wysiłki szkół przynosiły połowiczny sukces. Przykładem jest LO im. A. Mickiewicza, gdzie w roku 1960/61 udało się zmniejszyć odsiew o 9,7%. Uczniowie, którzy mieli trudności w nauce i chcieli odejść ze szkoły ciągu roku, zatrzymani w szkole przez wychowawców, tylko w części potrafili przezwyciężyć trudności i uzyskać pozytywne wyniki. W ten sposób zmniejszył się odsiew w ciągu roku, ale zwiększyła się ilość niepromowanych¹¹⁰.

Wszystkie licea ogólnokształcące zmagaly się z drugorocznością, chociaż występowały pewne różnice pomiędzy konkretnymi placówkami. W LO im. A. Mickiewicza drugoroczność stanowiła poważny problem. W roku szkolnym 1958/59 liczba uczniów niepromowanych wyniosła 50 osób, w roku 1959/60 nie promowano 52 uczniów. Nastąpił wówczas spadek uczniów drugorocznych z 16% do 13,3%¹¹¹. Najwięcej uczniów pozostawiono w klasie VIII, było to 16,3%¹¹². W kolejnych latach sytuacja nie poprawiła się. W roku szkolnym 1960/61 nie uzyskało promocji łącznie 76 uczniów, co stanowiło 15%.

Najwyższy odsetek niepromowanych był w klasie IX i wyniósł aż 21,7%. Zagadnienie sprawności szkoły wymaga przywołania liczby uczniów opóźnionych w nauce. Łącznie opóźnionych o jeden rok było 61 uczniów, o dwa lata 6 uczniów, a o 3 i więcej lat trzech uczniów. Razem 70 uczniów było opóźnionych w nauce, co stanowiło 14%¹¹³. Nie lepiej sytuacja kształtowała się w LO im. J. Dąbrowskiego, gdzie w planie pracy na rok szkolny 1958/59 jako jedno z zadań wysunięto zmniejszenie drugoroczności, która: „nie wpływa dodatnio na wyniki nauczania danego ucznia, a przeważnie jednostki takie rozsadzają klasę i psują robotę”¹¹⁴. Znacząco drugoroczność udało się obniżyć dopiero w roku szkolnym 1961/62, wówczas odsetek uczniów niepromowanych zmniejszył się z 18 do 11%¹¹⁵. Na zmniejszenie drugoroczności miało wpłynąć stosowanie no-

rok szk. 1961/62, k. 15–16; tamże, sygn. 224/1143, Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące Nr 5 w Częstochowie, Sprawozdanie opisowe z pracy dydaktyczno-wychowawczej w roku szkolnym 1961/62, k. 20; tamże, sygn. 224/1141, k. 116; tamże, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania... na rok szk. 1960/61, k. 5; tamże, sygn. 224/1135, Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie za rok szk. 1961/62, k. 129; tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie roczne Liceum Ogólnokształcącego im. A. Mickiewicza w Częstochowie za rok szkolny 1960/61, k. 21; tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 4.

¹⁰⁹ Tamże, sygn. 224/1136, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 16–17.

¹¹⁰ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960/61, k. 20–21.

¹¹¹ Tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k.3.

¹¹² Tamże.

¹¹³ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960/61, k. 20.

¹¹⁴ Tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1957/58, k. 24.

¹¹⁵ Tamże, Sprawozdanie opisowe Dyrektora Szkoły z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1960–61, k. 52; tamże, k. 114.

wczesnych metod nauczania¹¹⁶. Podobny wynik uzyskano w LO im. M. Kopernika, gdzie odsetek drugoroczności wyniósł 9,96%¹¹⁷. Powyższych wyników nie można jednak uznać za satysfakcjonujące. W starych częstochowskich liceach ogólnokształcących drugoroczność stanowiła taki sam problem jak w byłych szkołach TPD. W roku szkolnym 1960/61 wzrósł o 0,2% wskaźnik uczniów niepromowanych w województwie katowickim. W kolejnym roku klasyfikacja za I i II okres wskazywała, że nie nastąpi poprawa. Wskazywano na LO im. R. Traugutta jako szkołę z ogromnym odsetkiem uczniów z ocenami niedostatecznymi, stąd miało być ono gruntownie wizytowane¹¹⁸. W roku szkolnym 1960/61 na ogólną liczbę 125 uczniów w klasach VIII – ukończyło liceum 66 osób¹¹⁹, co świadczyło o niskiej sprawności szkoły. Promocji nie uzyskało wówczas 44 uczniów, czyli 10,2%. W następnym roku ilość uczniów, którzy nie otrzymali promocji, zmniejszyła się o 13 osób, a procentowy wskaźnik poprawy wyniósł 3,2%¹²⁰. Stwierdzono, że wyniki nauczania podniosły się w wyniku bardziej efektywnej pracy nauczycieli i dążenia do zobiektywizowania ocen. Nie promowano 7,2% ogółu uczniów¹²¹. Wyraźne zmniejszenie drugoroczności nastąpiło jednak dopiero w roku 1965/66, wynosząc 4,4%.

Tabela 7. Drugoroczność w LO im. R. Traugutta w roku szkolnym 1961/62–1965/66

Lp.	Klasa	Drugoroczność w % w wybranych latach		
		1961/62	1962/63	1965/66
1.	VIII	6	9,7	1,8
2.	IX	11	4,8	5,1
3.	X	6,5	10,3	9,2
4.	XI	3,3	4	—
Ogółem:		7,2	7,4	4,4

Źródło: AP Kat., PWRN, sygn. 224/1136, Sprawozdanie roczne dyrektora szkoły . Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta w Częstochowie za rok szkolny 1961/62, k. 16; AP Kat., tamże, Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum im. R. Traugutta w Częstochowie za rok szkolny 1962/63, k. 34; tamże, Ocena wyników nauczania i wychowania w liceum im. R. Traugutta za rok szkolny 1965/66. (Sprawozdanie roczne dyrektora szkoły), k. 52.

¹¹⁶ Tamże, k. 114.

¹¹⁷ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania i wychowania w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. M. Kopernika w Częstochowie za rok szk. 1961/62, k. 15.

¹¹⁸ AAN, MO, sygn. 1297, Wnioski i zalecenia wynikające z analizy dokumentacji pracy Oddziału Liceów Ogólnokształcących oraz z wizytacji szkolnictwa licealnego w województwie katowickim przeprowadzonym w dniach od 5 do 9 grudnia 1961 r. i od 19 do 31 stycznia 1962 r., k. 374.

¹¹⁹ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/495, Spostrzeżenia, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta w Częstochowie w dniach 26, 27, 28.X. i 2, 3, 10 i 11.XI.1961 r. przez wizytatora – mgr Michała Andrzejewskiego w obecności dyrektora – mgr Adolfa Baranowskiego i zastępcy dyrektora – mgr Stefani Kozielskiej, k. 13.

¹²⁰ Tamże, sygn. 224/1136, Sprawozdanie roczne dyrektora szkoły . Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta w Częstochowie za rok szkolny 1961/62, k. 16.

¹²¹ Tamże, k. 15.

Na początku dekady lat sześćdziesiątych niekorzystnie prezentowało się także LO im. H. Sienkiewicza w roku szkolnym, gdzie pozostawiono na drugi rok szkolny 13% uczniów, z czego najwięcej w klasach VIII, aż 17%¹²². Najkorzystniej na tym tle wypadło LO im. J. Słowackiego, gdzie już w roku 1959/60 udało się uzyskać odsetek drugoroczności poniżej 10%. W pierwszej połowie lat sześćdziesiątych drugoroczność oscylowała wokół 6%, by w roku 1965/66 spaść do 4%.

Tabela 8. Drugoroczność w LO im. J. Słowackiego w latach 1959/60–1965/66

Lp.	Klasa	% drugoroczności w wybranych latach			
		1959/60	1961/62	1962/63	1965/66
1.	VIII	9,8	2,4	0,81	1,6
2.	IX	7,6	8,9	8,15	9
3.	X	11,0	7,1	9,61	2,5
4.	XI	4,7	4,1	3,88	1,7
5.	Ogółem:	8,4	5,95	5,9%	4,0

Źródło: AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, Sprawozdanie roczne z wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie za rok szk. 1959/60, k. 82; tamże, Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie za rok szk. 1961/62, k. 129; tamże, Ocena wyników nauczania i wychowania w Lic. Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie, k. 148; tamże, Ocena wyników nauczania i wychowania w I Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie za rok szkolny 1965/66, k. 168.

Próbowano doszukiwać się przyczyn drugoroczności. Najczęściej wskazywano na zaniedbania spowodowane złą postawą wobec nauki, nieusprawiedliwionymi absencjami, brakiem przestrzegania dyscypliny pracy, czy przygotowania do nauki w szkole średniej, a także brak wystarczających zdolności i systematyczności¹²³. W niektórych szkołach winą za wysoką drugoroczność próbowano obarczyć rodziców, co miało miejsce w LO im. A. Mickiewicza, gdzie uznano, że rodzice nie doceniali roli nauki, nie potrafili udzielić dzieciom pomocy i stworzyć odpowiednich warunków do nauki¹²⁴. W LO im. R. Traugutta mówiono z kolei o „bezradności pedagogicznej rodziców”¹²⁵. Często rodzice nie

¹²² Tamże, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z rocznej pracy za czas od 1.IX.1960 do 24.VI.61 w Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza w Częstochowie, k. 20.

¹²³ Tamże, sygn. 224/1142, Ocena wyników nauczania... na rok szk. 1960/61, k. 5; tamże, Ocena wyników nauczania... za rok szk. 1961/62, k. 15–16; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960/61, k. 20–22; tamże, sygn. 224/1135, Ocena wyników nauczania i wychowania w Lic. Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie za rok szk. 1962/63, k. 148; tamże, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 104–105; tamże, Sprawozdanie roczne z wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie za rok szk. 1959/60, k. 82.

¹²⁴ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k.3.

¹²⁵ Tamże, sygn. 224/1136, Sprawozdanie... za rok szkolny 1961/62, k. 16.

posiadali odpowiedniego przygotowania, żeby udzielić dzieciom pomocy w nauce, często też oboje pracowali, obarczając uczniów obowiązkami domowymi¹²⁶. Nie bez znaczenia były trudne warunki mieszkaniowe, zły stan zdrowia i dojazdy do szkoły¹²⁷. Przyczyn drugoroczności w klasach VIII upatrywano przeważnie w wadliwej selekcji, słabym przygotowaniu ze szkoły podstawowej, tłumaczono pochodzeniem ze środowiska wiejskiego lub brakiem zdolności¹²⁸. Obok tego dostrzegano w niektórych szkołach zbyt dużą ilość uczniów w klasach, sięgającą nawet 50 osób, przeładowane programy nauczania, przechodzenie liceum ogólnokształcącego na powszechność i czy niedostateczne wyposażenie szkolnych pracowni¹²⁹. W LO im. J. Dąbrowskiego w roku szkolnym 1960/61 wysoką drugoroczność tłumaczono częściowo niewłaściwym ocenianiem i klasyfikowaniem uczniów przez nauczycieli, którzy nie chcieli dostosować się do instrukcji ministerstwa¹³⁰.

Stopniowe zmniejszanie się odsetka drugoroczności musiało iść w parze ze wzmocnionymi wysiłkami podejmowanymi przez nauczycieli i dyrektorów szkół celem zapewnienia lepszych osiągnięć uczniów. W planach pracy szkół ustalano zadania podnoszenia sprawności dydaktyczno-wychowawczej, zmniejszenia drugoroczności i odsiewu¹³¹. Wskazywano na konkretne środki pomocy słabym uczniom przez organizowanie zespołów przedmiotowych, zespoły samopomocy koleżeńskiej w nauce, odrabianie lekcji pod kierunkiem nauczycieli, współpracę z rodzicami i stosowanie nowych metod nauczania¹³². W LO im. A. Mickiewi-

¹²⁶ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1959/60, k. 3; tamże, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960/61, k. 20-22.

¹²⁷ AP Kat., PWN, sygn. 224/1135, Ocena wyników nauczania... za rok szk. 1962/63, k. 148; Tamże, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 104-105.

¹²⁸ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/1143, Sprawozdanie opisowe z pracy dydaktyczno-wychowawczej w roku szkolnym 1961/62, k. 20; tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie roczne z wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogóln. im. J. Słowackiego w Częstochowie za rok szk. 1959/60, k. 82; tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960-61, k. 52; tamże, sygn. 224/1137, III Liceum Ogólnokształcące im. Władysława Broniewskiego w Częstochowie, Sprawozdanie opisowe z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1961/62, k. 4.

¹²⁹ Tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960-61, k. 52.

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ Tamże, sygn. 224/497, Spostrzeżenia, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta w Częstochowie w dniach 26, 27, 28.X. i 2, 3, 10 i 11.XI.1961 r. przez wizytatora – mgr Michała Andrzejewskiego w obecności dyrektora – mgr Adolfa Baranowskiego i zastępcy dyrektora – mgr Stefanii Kozielskiej, k. 10-11; tamże, Spostrzeżenia, uwagi i zalecenia po przeprowadzonej wizytacji Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego im. Jarosława Dąbrowskiego w Częstochowie – Rakowie w dniach 9, 10, 11, 16, 17, 22 i 23 listopada 1961 r. przez wizytatora mgr Michała Andrzejewskiego w obecności dyrektora – mgr Tadeusza Dyla i mgr Leona Kowalewskiego, k. 4.

¹³² Tamże, Spostrzeżenia, uwagi i zalecenia po przeprowadzonej wizytacji Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego im. Jarosława Dąbrowskiego w Częstochowie – Rakowie w dniach 9, 10, 11, 16, 17, 22 i 23 listopada 1961 r...., k. 4; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 104-105.

cza uczono młodzież technik pracy umysłowej, podawano metody uczenia się poszczególnych przedmiotów, sposoby korzystania ze słowników, encyklopedii, słowników, podręczników, robienia notatek z czytanych lektur. Celem pobudzenia współzawodnictwa indywidualnego i międzyklasowego na lekcjach wychowawczych omawiano wyniki w nauce, sporządzano wykazy indywidualnych wyników w nauce w klasie, zestawienia wyników poszczególnych oddziałów¹³³. Prowadzono dokumentację uczniów słabych, organizowano pomoc uczniom słabym w nauce, analizowano wyniki nauczania na radach pedagogicznych, poznawano warunki domowe uczniów słabych¹³⁴. Podejmowano współpracę z rodzicami, wychowawcy klas i dyrekcje przeprowadzały indywidualne rozmowy z rodzicami celem ustalenia przyczyn złych wyników i ich usunięcia¹³⁵. W niektórych liceach zwracano także uwagę na aktywizację rodzicielskich rad klasowych w zakresie poznania środowiska domowego ucznia, stworzenia właściwych warunków do nauki i udzielenia ewentualnej pomocy materialnej¹³⁶. Wskazywano również na środki, których skuteczność w podnoszeniu wyników nauczania może budzić wątpliwości, jak ściślejsze powiązanie szkoły z życiem przez organizowanie zajęć produkcyjnych, kształtowanie światopoglądu naukowego bez uwzględnienia konkretnych sposobów pomocy uczniom słabym, czy badań wyników nauczania¹³⁷. Do podnoszenia wyników nauczania i opracowywania planów podnoszenia sprawności szkół zobowiązywało kuratorium przez działalność wizytatorów¹³⁸.

W pierwszej połowie lat sześćdziesiątych, w niektórych szkołach, jak LO im. R. Traugutta, LO im. A. Mickiewicza i LO im. J. Dąbrowskiego, zapewniało dobry poziom nauczania, kosztem drugoroczności i odsiewu. W większości liceów oceny niedostateczne nie stanowiły czynnika mobilizującego do pracy, co potwierdzały słabe wyniki klasyfikacji. Niski był odsetek uczniów, którzy kończyli liceum po czterech latach. W SP i LO im. A. Mickiewicza w roku szkolnym 1961/62 z liczby uczniów przyjętych do klasy VIII tylko 48% złożyło

¹³³ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960/61, k. 20.

¹³⁴ Tamże, sygn. 224/1141, k. 114.

¹³⁵ Tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie... za rok szkolny 1960/61, k. 20–21; tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1960/61, k. 104–105.

¹³⁶ Tamże, sygn. 224/1136, Sprawozdanie roczne dyrektora szkoły. Ocena wyników nauczania i wychowania w Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta w Częstochowie za rok szkolny 1961/62, k. 16.

¹³⁷ Tamże, sygn. 224/497, Spostrzeżenia, uwagi i zalecenia z przeprowadzonej wizytacji Liceum Ogólnokształcącego im. R. Traugutta w Częstochowie w dniach 26, 27, 28.X. i 2, 3, 10 i 11.XI.1961 r..., k. 10–11.

¹³⁸ Tamże, Spostrzeżenia, uwagi i zalecenia po przeprowadzonej wizytacji Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego im. Jarosława Dąbrowskiego w Częstochowie – Rakowie w dniach 9, 10, 11, 16, 17, 22 i 23 listopada 1961 r..., k. 7; tamże, sygn. 224/495, Sprawozdanie z wizytacji przeprowadzonej czasie od 20–27 lutego 1958 r. w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym Nr 3 w Częstochowie przez wizytatora szkół ob. mgr Michała Andrzejewskiego w obecności dyrektora szkoły ob. mgr Tadeusza Biskupa, k. 99.

egzamin dojrzałości. Niezadawalające były sprawność i wyniki klasyfikacji za I okres w III LO im. W. Broniewskiego, gdzie tylko 43% uczniów nie miało oceny niedostatecznej. Na podstawie inspekcji w SP i LO im. A. Mickiewicza stwierdzono, że nauczyciele mało uwagi poświęcali słabym uczniom, a pracowali z uczniami dobrymi. Nie we wszystkich szkołach istniały wykazy uczniów trudnych, dyrekcje niektórych liceów, jak SP i LO im. M. Kopernika, nie posiadały konkretnych planów działania w tym zakresie. Nie wykorzystywano zajęć pozalekcyjnych. Wprawdzie opracowano plany przygotowania uczniów do egzaminu dojrzałości, lecz praca z uczniami słabymi była kierowana przez wychowawców klas w sposób niezadawalający¹³⁹.

Wraz z początkiem dekady lat sześćdziesiątych pojawiły się kolejne zmiany łagodzące przebieg egzaminów dojrzałości. Do części ustnej egzaminu maturalnego byli dopuszczeni maturzyści, którzy otrzymali ocenę niedostateczną z egzaminu pisemnego z języka polskiego, podczas gdy dotąd zezwalano na przystąpienie do części ustnej jedynie w wypadku niepowodzenia z matematyki. Uczeń musiał jednak spełnić warunek posiadania z tych przedmiotów przynajmniej oceny dostatecznej z ostatniego roku nauki. Następną wprowadzoną zmianą był powrót do obowiązku przystąpienia do egzaminu z wiadomości o Polsce i świecie współczesnym w części ustnej¹⁴⁰. W 1961 r. pośród cech dodatnich wypracowań maturalnych z języka polskiego podkreślano prawidłową konstrukcję logiczną całości, samodzielność ujęcia, małą ilość błędów rzeczowych i ortograficznych. Większość abiturientów właściwie zrozumiała i opracowała tematy, wykazując dostateczne wiadomości, znajomość twórczości omawianych pisarzy, umiejętność analizy tekstu oraz zdolność samodzielnego myślenia. Swoje sądy młodzież popierała trafnie dobranymi cytatami i wiązała je z najważniejszymi wydarzeniami epoki. Dobry poziom prac pisemnych stwierdzono zwłaszcza w LO im. H. Sienkiewicza i LO im. J. Słowackiego¹⁴¹. Do cech ujemnych prac należało słabe wyrobienie w umiejętnym dokonywaniu syntez i opracowywaniu wniosków uogólniających. Zdarzało się też luźne trzymanie tematu, a czasem odejście od niego. Spotykano prace sformułowane nieprawidłowo pod względem stylistycznym, jak powtarzanie wyrazów, nadużywanie orzeczeń imiennych, dość podobne wstępy¹⁴². Poziom wypracowań z matematyki uznano za

¹³⁹ Tamże, sygn. 224/497, Sprawozdanie z wizytacji przeprowadzonej w dniach 1, 6, 7, 8, 13, 14.XII.1962 r. przez starszego wizytatora – mgr Michała Andrzejewskiego przy współudziale podinspektora szkolnego ds. LO – mgr Tadeusza Biskupa, k. 59-61.

¹⁴⁰ Dz. Urz. MO, 1960 r., Nr 3, poz. 32, Regulamin egzaminu dojrzałości liceum ogólnokształcącego. Załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 26 lutego 1960 r.

¹⁴¹ AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/1075, Ocena przebiegu i wyników egzaminu dojrzałości w liceach ogólnokształcących w roku szk. 1960/61, k. 16-17; tamże, sygn. 224/1141, Sprawozdanie opisowe Dyrektora Szkoły z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1960/61, k. 35.

¹⁴² Tamże, KOS, sygn. 224/1075, Ocena przebiegu i wyników egzaminu dojrzałości w liceach ogólnokształcących w roku szk. 1960/61, k. 16-17; tamże, sygn. 224/1139, Sprawozdanie

wystarczający. Większość prac zawierała rozwiązania wszystkich trzech zadań. Prace abiturientów wskazywały na dominację dydaktyki pamięci, a nie myślenia, stąd w rozwiązaniach brakowało oryginalności na rzecz szablonowości. Dobry poziom prac pisemnych z matematyki stwierdzono przede wszystkim w SP i LO im. Sienkiewicza oraz LO im. J. Dąbrowskiego¹⁴³. Na podstawie egzaminów maturalnych dobre wyniki nauczania matematyki stwierdzono w SP i LO im. H. Sienkiewicza, gdzie wyróżniał się Stanisław Wieruszewski, oraz SP i LO im. J. Dąbrowskiego, gdzie matematykę prowadziła Zofia Kowalewska¹⁴⁴. Ustny egzamin z historii wykazał, że młodzież posiadała właściwą zgodną z wymaganiami programu znajomość historii Polski oraz historii nowożytnej. Abiturienti znali nie tylko dostateczną ilość faktów historycznych, ale potrafili określić związki zachodzące między faktami i zjawiskami historycznymi jako podbudowę do zrozumienia prawidłowości zachodzących w społeczeństwie. Pytania przekrojowe nie sprawiały tyle trudności, co w latach ubiegłych. Zadowolające wiadomości wykazali z zakresu znajomości „bohaterskich, postępowych i rewolucyjnych tradycji narodu polskiego” oraz podobnych tradycji innych narodów ze szczególnym uwzględnieniem wspólnych walk prowadzonych „za naszą i waszą wolność”. Z zakresu historii Polski najlepiej były opracowane w większości szkół tematy dotyczące początków państwa oraz dzieje do XV wieku. Nie zawsze poprawnie występowała synchronizacja wydarzeń historii powszechnej z historią Polski. Słabiej wypadły tematy z zakresu historii kultury i sztuki¹⁴⁵. W niektórych jednak liceach, jak w LO im. J. Słowackiego, podczas egzaminu maturalnego ujawniły się trudności w opanowaniu obszernego materiału z historii¹⁴⁶. Poważnym osiągnięciem było należyte przygotowanie młodzieży z wiadomości o Polsce i świecie współczesnym. Abiturienti wykazali dobrą, a niekiedy bardzo dobrą, znajomość zagadnień międzynarodowych oraz zrozumienie podstawowych pojęć. Potrafili przytaczać wiele aktualnych przykładów z prasy, radia, literatury i własnych spostrzeżeń. Słabiej wypadł dział obejmujący materiał z dziedziny ustroju społeczno-gospodarczego i politycznego PRL¹⁴⁷. Wyniki nauczania z języka rosyjskiego uznano za dobre. Maturzyści czytali biegle, jasno i zrozumiale oraz dość poprawne pod względem akcentu. Znali treść omawianych utworów, fakty historyczne powiązane z nimi i słownictwo w wymaganym zakresie. Wiadomości z gramatyki były należycie opanowane¹⁴⁸. Największa ilość abiturientów zamierzających studiować na uczelniach technicznych składa-

roczne Liceum Ogólnokształcącego im. A. Mickiewicza w Częstochowie za rok szkolny 1960/61, k. 22.

¹⁴³ Tamże, sygn. 224/1075, Ocena przebiegu... w roku szk. 1960/61, k. 17.

¹⁴⁴ Tamże, k. 20.

¹⁴⁵ Tamże, k. 21; AP Kat., PWRN, KOS, sygn. 224/1138, Sprawozdanie z rocznej pracy za czas od 1.IX.1960..., k. 21.

¹⁴⁶ Tamże, sygn. 224/1135, Sprawozdanie... w r. szk. 1959/60, k. 108.

¹⁴⁷ Tamże, sygn. 224/1075, Ocena... w roku szk. 1960/61, k. 21

¹⁴⁸ Tamże. 22.

ła egzamin z fizyki. Byli to najczęściej uczniowie z dobrymi wynikami w nauce, dlatego poziom wiadomości z tego przedmiotu był również dobry. Uczniowie umieli powiązać zdobyte wiadomości na lekcjach fizyki z praktyką życia codziennego, wiązać zagadnienia teoretyczne z praktycznymi, wykazując umiejętność posługiwania się przyrządami i sprawność w zestawianiu przyrządów celem dokonania pomiarów fizycznych lub demonstracji. Wykazali też znajomość maszyn i urządzeń technicznych¹⁴⁹. Odpowiedzi z biologii wykazały, że materiał nauczania z tego przedmiotu został należycie zrozumiany i przyswojony. Fakty, zjawiska i teorie biologiczne były ujmowane z materialistycznego punktu widzenia. Wypowiedzi były poszerzane materiałami z prac popularnonaukowych i przeważnie kończyły się trafnymi wnioskami. Młodzież właściwie posługiwała się i wykorzystywała pomoce naukowe, jak mikroskopy, stoliki preparacyjne, preparaty biologiczne, tablice i modele. Często odwoływała się do przeprowadzanych w szkole doświadczeń i obserwacji, co świadczyło o dobrym wykorzystaniu pracowni biologicznej przez nauczycieli¹⁵⁰.

Zjawiskiem determinującym pracę liceów ogólnokształcących w omawianym okresie była nieustanna walka o poprawę wyników nauczania wyrażonych we wskaźnikach statystycznych. Niska sprawność szkół, wyrażająca się wysokim odsetkiem drugoroczności i odsiewu, mobilizowała władze oświatowe i nauczycieli do podejmowania działań mających na celu poprawę wyników nauczania. Oprócz wprowadzenia egzaminów poprawkowych i promocyjnych poprawie sytuacji miała służyć jawność ocen, praca organizacji młodzieżowych i komitetów rodzicielskich, mniej liczne klasy, podniesienie dyscypliny pracy i kursy dla nauczycieli. Podejmowane przez licea wysiłki mające na celu poprawę wyników cechowała niska skuteczność, a wyniki nadal były niezadowolające. Przyczyny niskich osiągnięć tkwiły głównie w przeładowanych programach i podających metodach nauczania, ale wskazywano także na niewłaściwe ocenianie, obciążenie uczniów pracą społeczną czy niewystarczające przygotowanie do nauki w liceum ogólnokształcącym. Rezultatem była tendencja do pamięciowego opanowywania materiału, szablonowość, brak samodzielności, umiejętności uogólniania i wyciągania wniosków.

¹⁴⁹ Tamże.

¹⁵⁰ Tamże.

Summary

The Effectiveness of Teaching in Secondary Schools in Czestochowa in the Years 1948–1961

The activity of secondary schools in the years 1948–1961 was determined by the constant struggle for better teaching results. Low efficiency of schools mobilized the educational authorities and teachers to take measures aimed at improving students' educational achievements. There were introduced makeup and promotional exams. It was pointed out such measures as: explicit evaluation of students, youth organizations' and parental committees' work, fewer in numbers classes, increase of labor discipline and courses for teachers. The attempts to improve teaching results were not very effective. The students' results were still unsatisfactory. The reasons for this situation were related to overloaded curriculum, traditional teaching methods but also incorrect evaluation, community work executed by the students and insufficient preparation to education in secondary school. As a consequence, the students were characterized by the tendency for learning the material by heart, lack of independence of thinking, inability of generalization and drawing conclusions.

Izabela WRONA-MERYK

Żeńska Szkoła Przemysłowo-Handlowa Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie w latach 1918–1928

Po pierwszej wojnie światowej kształcenie zawodowe zaczęło odgrywać coraz istotniejszą rolę w polityce oświatowej wielu państw. Decydujący wpływ na to miały względy gospodarcze, polityczne, społeczne i obronne. Pierwsza wojna światowa dowiodła bowiem, że bezpieczeństwo kraju zależy w dużej mierze od poziomu przemysłu i nowoczesnej techniki¹. Odbudowa ze zniszczeń wojennych oraz uprzemysłowienie kraju zwiększyły popyt na pracę kwalifikowaną, co w konsekwencji przyczyniło się do rozwoju szkolnictwa zawodowego².

Znaczny wkład w okresie dwudziestolecia międzywojennego w rozwój częstochowskiego szkolnictwa zawodowego wniósł Zakon Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego, który podjął się gruntownego przygotowania dziewcząt do pracy w handlu i przemyśle. Już w kwietniu 1898 roku trzy zmartwychwstanki, a wśród nich m. Jadwiga Borzęcka, przybyły – konspiracyjnie, bez habitów – do Częstochowy (na terenach zaboru rosyjskiego istniał formalny zakaz tworzenia klasztorów katolickich). Tutaj przy ul. Starej 26 zakupiły grunt i rozpoczęły budowę domu. 29 listopada 1898 roku siostry na stałe osiadły w Częstochowie³, a ich nowo wybudowany dom uroczystie otwarto w czerwcu 1900 roku⁴.

¹ J. Miąso, *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1988, s. 7.

² Tamże, s. 24–25.

³ E. Henschke, *W stronę pełni człowieczeństwa. Celina Borzęcka pedagog i krzewiciel oświaty 1833–1913*, Poznań 2010, s. 237–238.

⁴ P. Stefaniak, *W cieniu Zmartwychwstania. Rzecz o częstochowskich zmartwychwstankach*, „Niedziela” 2003, nr 16, s. 12.

Osiedlenie się sióstr w Częstochowie miało charakter dyskretny. Ze względu na funkcjonujące prawo zmuszone były one do wyrzeczeń, zrezygnowały: z sukien zakonnych, ksiąg religijnych, kaplicy i Najświętszego Sakramentu. Częstochowskie społeczeństwo, proboszcz, a nawet przeor Jasnej Góry nie byli świadomi faktu, że mieszkankami i właścicielkami nowo powstałego budynku zostały siostry zakonne. Wydany w 1905 roku dekret tolerancyjny nie zmienił istniejącej sytuacji. Jak pisała m. Jadwiga Borzęcka: „Nadzieja i obietnice, że rząd przywróci swobodę religii to mrzonki! Dalej trzeba ciągnąć pracę oględnie, cicho i w ukryciu. Wielkie iluzje i łatwość ujawnienia naszej tajemnicy w Królestwie na mocy tych nadziei już nam szkodzą i utrudniają biednym siostrom miejscowe stosunki (dn. 25.03.1906)”⁵.

Głównym posłannictwem zmartwychwstanek w mieście była opieka nad rekoлектantkami, które zjeżdżały do Częstochowy z różnych stron Polski (z trzech zaborów). Misję tę powierzyła m. Jadwiga Borzęcka siostrze Antoninie Sołtan⁶, którą zobowiązała również do otwarcia szwalni i pracowni haftu dla dziewcząt. Zakład ten przez wiele lat znany był jako „Dom Pani Sołtan”. W ramach prowadzonych zajęć uczennice nie tylko kształciły się zawodowo, ale pobierały także naukę z zakresu przedmiotów zakazanych: katechizmu i historii Polski. Nauczanie tych przedmiotów miało charakter konspiracyjny, a wychowanie religijne i patriotyczne stanowiło – obok kształcenia zawodowego – trzon edukacji⁷.

Prężny rozwój placówki nastąpił w okresie, gdy przełożoną zakonu została Elżbieta Wyzińska⁸, która w 1917 roku zakupiła dom przy III Alei Najświętszej Maryi Panny 58, dokąd przeniósła klasztor⁹. W 1916 roku z polecenia Przełożonej Matki Generalnej Elżbieta Wyzińska wystąpiła do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z prośbą o koncesję na otwarcie szkoły typu gimnazjalnego. Po długich staraniach pozwolenie na uruchomienie siedmioklasowej średniej Żeńskiej Szkoły Przemysłowo-Handlowej nadeszło w dniu 12 sierpnia 1918 roku¹⁰. Jednak spóźniona decyzja ministerstwa wywołała trudności

⁵ E. Henschke, dz. cyt., s. 238.

⁶ Stefania (w zgromadzeniu Antonina) Sołtan. Rodzina Sołtanów z przydomkiem Pereświat należała do najstarszych rodów książęcych na Litwie. Za czasów Kazimierza Jagiellończyka, jak i w latach późniejszych Sołtanowie zajmowali najważniejsze stanowiska na Litwie. Stefania była najmłodszym dzieckiem Michała Sołtana i Ewy Połońskiej. Urodziła się 20 czerwca 1857 roku w Łuszowie, guberni mohylewskiej. Podstawy wykształcenia otrzymała w domu rodzinnym, a następnie została wysłana przez rodziców do Warszawy na pensję p. Guérin. Po ukończeniu pensji wyjechała, ówczesnym zwyczajem z ojcem i najstarszą siostrą, za granicę. W 1899 roku wstąpiła do zmartwychwstanek. B. Żulińska, *Matka Antonina Sołtan CR*, Rzym 1955, s. 13–14, 23; E. Henschke, dz. cyt., s. 238.

⁷ Tamże, s. 238.

⁸ P. Stefaniak, dz. cyt., s. 12.

⁹ Tamże.

¹⁰ „Jednodniówka” z okazji dziesięciolecia Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie 1918–1928, Częstochowa 1928, s. 8; J. Ruffer, *Szkolnictwo w Częstochowie w czasie wojny*, Częstochowa 1916, s. 46–48.

w zakresie podstawowego wyposażenia szkoły. Pomoc zaoferował dyrektor fabryki Pelcerów, P. Jacson (użyczył szkole 40 ławek)¹¹, który zarazem przyczynił się do otwarcia placówki jeszcze z dniem 1 września 1918 roku. W 1921 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zatwierdziło statut szkoły¹².

W pierwszym roku istnienia placówkę usytuowano w domu przy Alei Najświętszej Maryi Panny 58, w którym otwarto trzy pierwsze klasy (klasę wstępną, tj. wyrównawczą, oraz I i II) dla 60 uczennic i niewielki internat¹³.

Tabela 1. Lista uczennic Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie w roku szkolnym 1918/1919

Klasa wstępna (wyrównawcza)	Klasa I	Klasa II
Bielecka Maria	Błachowska Leokadia	Dołgopół Ludmiła
Burchardówna Elżbieta	Borowiecka Bronisława	Halkiewiczówna Maria
Derczyńska Stanisława	Cabajówna Irena	Idzikowska Zuzanna
Goskówna Helena	Cekiera Zofia	Jarnaszkiewiczówna Maria
Grabara Helena	Frontczakówna Maria	Leszczakówna Genowefa
Kosta Maria	Fronczakówna Wanda	Niezdgodzianka Anna
Kowalczykówna Klaudia	Heneckowska Józefa	Skorko Irena
Kwiatkowska Janina	Iwaniecka Zofia	Sobczyńska Janina
Ledwończykówna Honorata	Kałuska Janina	Szafrańska Lucyna
Michałowska Kazimiera	Kokorzycka Jadwiga	Szota Helena
Mielczarkówna Alicja	Kołaczykówna Maria	Szymczykówna Janina
Szymczakówna Kazimiera	Kołodziejczykówna Emilia	Trepka Janina
Tasarzówna Janina	Kosta Anna	Widomska Janina
Walencykówna Janina	Lisińska Helena	Widomska Stanisława
Wieczorkówna Józefa	Lisowska Maria	Uznańska Irena
Wiernsówna Genowefa	Maciejewska Zofia	Uznańska Jadwiga
Zajączkowska Irena	Nicponiówna Pelagia	Saska Helena
	Niezdgodzianka Janina	
	Nykowska Maria	
	Popińska Julia	
	Szymczakówna Janina	
	Święcicka Leokadia	
	Ujma Leokadia	
	Wajzerówna Helena	
	Wtorkiewiczówna Stanisława	
	Zalejska Maria	

Źródło: ASZK, Księga protokołów 1918–1926, sygn. 64, k. 3–4.

¹¹ „Jednodniówka” ..., s. 8.

¹² Archiwum Sióstr Zmartwychwstanków Kęty (dalej: ASZK), Częstochowa – Szkoła Przemysłowo-Handlowa 1918–1938. Szwalnia 1931–1938. Pracownia Trykotarsko-Bielizniarska 1941–1949, sygn. 86, k. 177.

¹³ Tamże, k. 176.



Fot. 1. Uczennice Żeńskiej Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie

Źródło: zbiory archiwalne ASZK.

W roku szkolnym 1919/1920 ze względu na zwiększoną liczbę kandydatek Joanna Jurakowska, pełniąca funkcję dyrektora placówki, zdecydowała o przeniesieniu szkoły do nowo nabytego, dwupiętrowego domu mieszczącego się przy Alei Najświętszej Maryi Panny 60. Zabieg ten pozwolił na otwarcie pięciu klas (klasa wstępna, I, II, III, IV) dla 164 uczennic¹⁴ oraz powiększenie internatu, mogącego pomieścić 52 dziewcząt¹⁵. W roku następnym otwarto dwie kolejne klasy: podwstępną i klasę V, a w 1921/1922 – dodatkowo klasę VI, natomiast w roku szkolnym 1923/1924 – klasę VII¹⁶. Po pięciu latach działalności placówka posiadała dwie klasy przygotowawcze, cztery gimnazjalne i trzy wyższe: przemysłową i handlową, a liczba uczennic wzrosła do ponad 300¹⁷. Z zorganizowanego przy szkole internatu korzystało wówczas 45 dziewcząt, nad którymi opiekę sprawowały dwie siostry: Franciszka Łukaszewicz i Agnieszka Mamica¹⁸. W roku szkolnym 1920/1921 szkoła zorganizowała roczny kurs bielizniarstwa, w którym wzięło udział jednaście dziewcząt, spośród których tylko cztery otrzymały świadectwa: Felicja Behcicka, Janina Patrzyk, Maria Podolska, Maria Smolińska¹⁹.

¹⁴ Tamże; ASZK, Częstochowa – Szkoła – Pamiątki, sygn. 87, k. 12.

¹⁵ „Jednodniówka”..., s. 8.

¹⁶ ASZK, sygn. 64, k. 8–9, 13–15, 23–25, 37–41, 51–56, 68–74.

¹⁷ Tamże, sygn. 86, k. 176.

¹⁸ Tamże, k. 182.

¹⁹ Tamże, sygn. 64, k. 27.



Fot. 2. Internatki na tle domu – Częstochowa 1920 rok. Siedzą od lewej siostry zakonne: Wincentyna Kalińska, Elżbieta Wyzińska, Imelda Gerlach. Wyżej stoją: ss. Dorota Szymańska, Alfonsa Ciecierska, Koleta Szymańska, Tekla Skoczylas, Wojciecha Bylińska

Źródło: zbiory archiwalne ASZK.

Tabela 2. Liczba klas i uczennic Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego w Częstochowie w latach 1918–1928

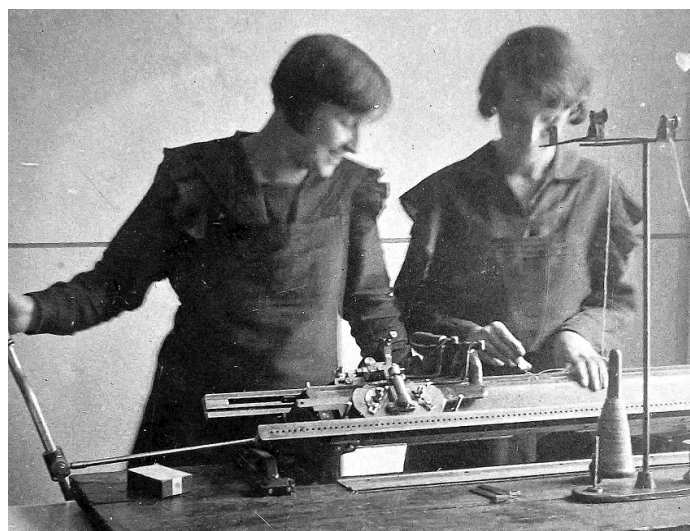
Rok szkolny Klasy	1918/ 1919	1919/ 1920	1920/ 1921	1921/ 1922	1922/ 1923	1923/ 1924	1924/ 1925	1925/ 1926	1926/ 1927	1927/ 1928
podwstępna		20	22	28	44	17	23	19	20	39
wstępna	17	35	30	26	27	42	24	18	15	18
I	30	29	40	48	37	43	30	39	23	30
II	13	55	48	58	53	53	58	44	54	41
III		19	48	43	54	51	56	61	54	59
IV		6	24	44	48	43	36	43	65	63
V			10	21	29	35	19	31	30	42
VI				6	18	27	20	17	24	22
VII						11	13	11	10	21
Łącznie:	60	164	222	274	310	322	279	283	295	335

Źródło: „Jednodniówka”..., s. 14.



Fot. 3. Dział przemysłowy – krawiecczyzna

Źródło: zbiory archiwalne ASZK.



Fot. 4. Dział przemysłowy – trykotarstwo

Źródło: zbiory archiwalne ASZK.

W roku 1925/1926 za zgodą siostry przełożonej Michaeli Strawińskiej na kierunku przemysłowym uruchomiono dwie dodatkowe specjalności: modniarstwo i trykotarstwo. Dotąd dziewczęta przygotowywano wyłącznie w zakresie

krawiectwa i bielizniarstwa²⁰. Ukończenie szkoły o kierunku przemysłowym dawało absolwentkom prawo wstępu do Państwowego Seminarium Przemysłowego oraz do podjęcia pracy w charakterze nauczyciela prac ręcznych, zaś absolwentkom o specjalności handlowej – możliwość kontynuowania nauki w Akademii Handlowej oraz podjęcia pracy w różnych gałęziach handlu²¹.

Znaczną część kadry pedagogicznej szkoły stanowiły siostry, spośród których najczęściej wybierano kierownika placówki. Pierwszym dyrektorem została siostra Joanna Jurakowska, która sprawowała tę funkcję do 1929 roku, z przerwą w latach 1923–1926. W roku szkolnym 1921/1922 powinności dyrektorskie pełnił Waclaw Fidler, zaś w 1922/1923 – Antoni Zboiński. Z kolei od roku 1923/1924 do 1925/1926 stanowisko to piastowała s. Maria Gracja Dalkiewicz²².

Do intensywnego rozwoju szkoły przyczynił się odpowiednio dobrany zespół nauczycielski, w skład którego wchodził również personel świecki. Celem kadry było nie tylko wychowanie dziewcząt w duchu katolickim, ale także przygotowanie wykwalifikowanego personelu do pracy w przemyśle i handlu krajowym²³. W ciągu dziesięciu lat działalności kadra pedagogiczna ulegała znacznym zmianom. I tak wśród nauczycieli świeckich pracujących w latach 1918–1928 należy wymienić: Stanisława Barylskiego, Elizę Bocheńską, Brzozowską, Józefa Cichonia (język niemiecki, śpiew), Waclawa Erlachera, Waclawa Fidlera, Marię Gadomską (towaroznawstwo, kilimiarstwo), Martę Gadomską (stenografia), Adolfa Gadomskiego (towaroznawstwo, arytmetyka handlowa, fizyka, chemia), Wilhelma Gertnera, Helenę Głowińską, Włodzimierza Godziszewskiego, Eugenię Hempel (język francuski), Hilera, Jadwigę Jakubowską (geografia), Helenę Kęsik, Tadeusza Książka (fizyka, chemia), Marię Mandat, Eugenię Markiewicz, Władysława Matuszkiewicza (algebra, geometria, arytmetyka handlowa), Annę Misiążankę (rysunki), Janinę Młynarczewską, Sabinę Niedźwiedzka (geografia), Janinę Paszkowską, Jadwigę Pawlak (język polski), Michalinę Pawlak (księgowość), Marię Ropelewską, Józefę Słomińską (język polski, nauka obywatelska), Jana Söldrowskiego, Jana Szusta (rysunki), Tomasza Szwejkowskiego, Zofię Tyszecką (botanika, zoologia), Sabinę Ważyńską (krawiectwo), Kazimierę Winnicką (historia), Włodzimierza Winnickiego (nauka o handlu), Antoniego Zboińskiego oraz Marię Ziemska. Z kolei personel zakonny stanowiły: Longina Będkowska (przyroda, rysunki, kaligrafia), Bożena Buczkiewicz (język polski), Alfonsa Ciecierska, Maria Gracja Dalkiewicz, Imelda Gerlach, Waclawa Haudek (gimnastyka, przyroda, historia Polski, arytmetyka, zabawa), Cecylia Jasińska (pisanie na maszynie, język francuski), Aniela Józefowicz (rysunki, śpiew, chór), Joanna Jurakowska (język polski, kaligrafia), Wincentyna Kalińska (gimnastyka), Irena Kamińska (język polski, historia Polski, arytmety-

²⁰ „Jednodniówka”..., s. 8; ASZK, sygn. 86, k. 83.

²¹ ASZK, sygn. 86, k. 177.

²² Tamże, sygn. 64, k. 30, 58.

²³ Tamże, sygn. 86, k. 177–178.

ka), Julianna Karnicka (bielizniarstwo), Józefa Komarnicka (arytmetyka, fizyka, chemia), Gabryela Litwińska (kaligrafia), Franciszka Łukaszewicz (przyroda, religia), Agnieszka Mamica (modelowanie, roboty), Feliksa Nowacka (prace kra- wieckie, korespondencja, stenografia, język niemiecki, towaroznawstwo, higie- na, kostiumologia), Joachima Rembowska, Anuncjata Rozwadowska (język francuski), Romana Rzewuska (roboty), Tekla Skoczylas (prace bielizniarskie), Michaela Strawińska, Koleta Szymańska, Magdalena Szypuła oraz ks. Leśnik (religia – uczył w szkole w latach 1918–1920), ks. Józef Bielowski (religia – pracował w szkole od grudnia 1920 roku do czerwca 1922 roku), ks. Piotr So- bański (religia – uczył w szkole od września 1922 roku)²⁴

Wskutek pozytywnej opinii ministerialnej w roku szkolnym 1922/1923, szkoła otrzymała uprawnienia publiczne, a jej nowy statut zobowiązał dyrekcję do utworzenia rady nadzorczej szkoły. W jej skład weszli: Dyrektor Banku Han- dlowego Józef Nowiński (prezes), siostra przełożona Michaela Strawińska (za- stępca prezesa), Władysław Matuszkiewicz (sekretarz), Joanna Jurakowska, przedstawiciel przemysłu – Dyrektor Huty „Blachownia” – Kołakowski, Dyrek- tor Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Michał Sidor oraz Antoni Zboiński (ówczesny Dyrektor Szkoły Przemysłowo-Handlowej Sióstr Zmar- twychwstania Pańskiego)²⁵.

Fundamentalną zasadą systemu wychowawczego szkoły była „miłość Boga do człowieka oraz miłość człowieka do Boga”²⁶. Ów system ukierunkowany był praktycznie, z nieodzownym uczestnictwem w życiu Kościoła katolickiego. W wychowaniu zmierzano do wykształcenia umiejętności samodzielnej pracy, pogłębienia wiedzy oraz dążono do zgody między sercem a rozumem. Istotnym elementem było również przestrzeganie zasad higieny i pojmowanie wychowa- nia fizycznego jako środka (np. aktywność ruchowa). Z kolei w kwestiach mo- ralnych kładziono nacisk na właściwe kształtowanie sumienia, w oparciu o zasa- dy etyki katolickiej, natomiast w nauczaniu religii dążono do przestrzegania przykazań kościelnych. Realizacja wychowania narodowego odbywała się przez tępienie wad oraz kultywowanie cnót im przeciwnych, między innymi posłu- szeństwa. W szkole nie stosowano kar fizycznych, a każdą uczennicę obdarzano należytym zaufaniem. Ważnym czynnikiem w podejściu do ucznia była jego in- dywidualność (pozytywne podejście, ukazywanie właściwego ideału zachowa- nia)²⁷. Hasło przewodnie owego systemu wychowawczego brzmiało: „Miłością i prawdą”, zaś symbolem szkoły była szarotka²⁸.

W czasie pierwszych dziesięciu lat działalności placówka mogła poszczycić się bogatą organizacją wewnętrzną. Nieodzowną tradycją stały się niedzielne

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, k. 179.

²⁶ Tamże, k. 2.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, sygn. 87, k. 13.

i świąteczne nabożeństwa dla sióstr i uczennic odprawiane w kaplicy zgromadzenia. Ponadto każda z wychowanek zobligowana była do udziału w corocznych trzydniowych rekolekcjach oraz mszy św. inauguracyjnej nowego roku szkolnego, sprawowanej w Kaplicy Jasnogórskiej²⁹. W trakcie roku szkolnego kadra organizowała wycieczki dla poszczególnych klas lub dla całej społeczności szkolnej. Były to wyjazdy o charakterze krajoznawczym, przyrodniczym, sportowym i zawodowym. W ramach pogłębiania wiedzy zawodowej uczennice zwiedzały fabryki i zakłady pracy, między innymi fabrykę figur porcelany i fabrykę guzików³⁰.



Fot. 5. Wycieczka do Ojcowa 1927 rok. Od prawej: s. Joachima Rembowska, s. Agnieszka Mamica

Źródło: zbiory archiwalne ASZK.

Na terenie placówki prężnie działał samorząd szkolny i Sodaliczka Mariańska. Do zadań samorządu należało czynne uczestnictwo w przygotowaniach obchodów i uroczystości oraz utrzymanie i powiększanie zbioru bibliotecznego³¹. Głównym celem działalności powstałej w 1925 roku Sodaliczki Mariańskiej było zaś szerzenie idei sodalicyjnej oraz pracy nad samym sobą – przez „kształcenie

²⁹ Tamże, sygn. 86, k. 177, 180; „Jednodniówka”..., s. 9.

³⁰ ASZK, sygn. 86, k. 180; „Jednodniówka”..., s. 9.

³¹ ASZK, sygn. 86, k. 183–184.

charakteru, tępienie egoizmu, pogłębianie życia wewnętrznego, miłości do bliźniego, współpracy koleżeńskiej, udziału w pracach społecznych³². Sodaliczka dzieliła się na następujące sekcje: eucharystyczną (gromadziła młodzież, która czciła Przenajświętszy Sakrament oraz wszelkimi sposobami okazywała miłość do Chrystusa), misyjną (zajmowała się zbieraniem funduszy na szczytne cele, pracy (świadczyła pomoc młodszym koleżankom, np. w odrabianiu lekcji, nadrabianiu zaległości szkolnych)³³. Ponadto na terenie szkoły funkcjonowało kółko samopomocy naukowej i materialnej, a w ramach klasy działały kółka: historyczne, geograficzne, przyrodnicze oraz sekcje artystyczno-porządkowe (cieszące się największą popularnością) i sędownicze³⁴.

Każdego roku dziewczęta aktywnie uczestniczyły w uroczystościach kościelnych i obchodach narodowych m.in. w: pochodach trzeciomajowych, uroczystości z okazji przyjazdu generała Ferdynanda Focha do Częstochowy, 450-leciu urodzin Mikołaja Kopernika³⁵. Brały również udział w corocznej wystawie miejscowej, organizowanej dwa dni przed końcem roku, podczas której prezentowały własne rysunki i prace ręczne³⁶. W trakcie roku szkolnego zarząd organizował dla wychowanek karnawałowe wieczorki, amatorskie spotkania teatralne oraz majówki³⁷. 28 kwietnia 1926 roku w gmachu szkoły uruchomiono sklep „Wspólna Praca”, w którym pracę podjęły absolwentki szkoły. W ramach działalności realizowano zamówienia m.in. na: mundurki szkolne, bieliznę, bluzki, fartuchy, kapelusze, berety, serwetki, hafty itp.³⁸ Z kolei 15 marca 1927 roku otwarto sklepik szkolny „Czyn”, który pełnił rolę warsztatu odpowiadającego typowi szkoły i umożliwiał uczennicom nabycie potrzebnych umiejętności³⁹.

W celu utrzymania kontaktu i niezatrącenia więzi z byłymi wychowanekami 10 kwietnia 1928 roku szkoła zorganizowała pierwszy zjazd absolwentek. W ramach corocznych spotkań abiturientki wygłaszały referaty m.in. na temat: „Praca zawodowa pojęta jako służba obywatelska”, „Praca zawodowa a szerzenie kultury duchowej, umysłowej, społecznej, towarzyskiej i zawodowej”, „Nasze obowiązki” itp. oraz publikowały artykuły w piśmie szkolnym „Z Życia Wychowanek Szkoły Przemysłowo-Handlowej SS. Zmartwychwstania Pańskiego”⁴⁰.

Działalność Zgromadzenia Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego na polu oświaty żeńskiej trwała nieprzerwanie do 11 listopada 1939 roku. Siostry zmartwychwstanki znacznie przyczyniły się do rozwoju szkolnictwa zawodowego w Częstochowie w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a ich Żeńska

³² Zob. „Jednodniówka”..., s. 9.

³³ Tamże, s. 12.

³⁴ ASZK, sygn. 86, k. 183–184.

³⁵ Tamże, k. 180–181.

³⁶ Tamże, k. 182.

³⁷ Tamże, k. 181; sygn. 87, k. 12.

³⁸ „Jednodniówka”..., s. 15.

³⁹ Tamże, s. 13.

⁴⁰ ASZK, sygn. 87, k. 14; „Jednodniówka”..., s. 9–10.

Szkoła Przemysłowo-Handlowa stała się przykładem, tego, że „to, co się w trudach i znoju buduje, ma trwałe fundamenty”⁴¹.

Summary

Industry and Commerce Female School of the Resurrection Sisters in Czestochowa During 1918–1928

A significant contribution of vocational education development in Czestochowa, during the interwar period brought the Sisters of the Resurrection, which undertook a thorough preparation of young girls to work in commerce and industry. Initially educational activities sisters in Czestochowa were held in the nature of the conspiracy. Sisters were leading classes not only to adoptive girls professionally, but also educating them about prohibited items such as the catechism and Polish history. Religious and patriotic education were the core of this professional education.

Feminine School of Commerce was opened September 1st, 1918 year. The school had two directions: industrial and commercial. The industrial course was preparing students for work in the tailoring and undergarment. In the year 1925–1926 the management of the school decided to open two additional specialization: millinery and knitting. The facility enjoyed a high reputation within Czestochowa's society. Among other things appropriately selected teaching staff consisting of sisters and lay teachers has huge contribution with school success.

⁴¹ „Jednościówka” ..., s. 10.

Katarzyna ZALAS

Działalność Opieki Szkolnej przy Publicznej Szkole Powszechnej nr 22 w Częstochowie w latach 1934–1939

Propozycja utworzenia Publicznej Szkoły Powszechnej nr 22 w Częstochowie zrodziła się w 1929 roku. Wynikała z potrzeby zapewnienia wszystkim dzieciom w wieku szkolnym możliwości kształcenia powszechnego. Rada Miejska wezwała Magistrat do powzięcia natychmiastowej budowy gmachu szkolnego, docelowo zlokalizowanego w Parku Narutowicza¹. Nowoczesny budynek szkolny został oddany do użytku w 1930 roku. Zgodnie z wcześniejszymi założeniami, część placówki zajęło Miejskie Seminarium Nauczycielskie Żeńskie², zlikwidowane z końcem roku szkolnego 1935/1936.

Publiczna Szkoła Powszechna nr 22 od początku swej działalności dydaktyczno-wychowawczej mieściła się w Parku Narutowicza przy ul. Żabiej 1, w dzielnicy Zawodzie. Zaliczono ją do I rejonu szkolnego wraz ze szkołami nr 10 i 23³.

Rozporządzeniem z dnia 12 marca 1936 roku Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego zatwierdziło wniosek w sprawie nadania 7-klasowej placówce nazwy: Publiczna Szkoła Powszechna nr 22 im. Gabriela Narutowicza⁴. Jej kierownikiem został Stanisław Rumianek, który jednocześnie pełnił funkcję radnego miejskiego⁵.

Szkoła funkcjonowała we własnym budynku, jako jedna z niewielu odpowiadająca wymogom sanitarno-higienicznym i lokalowym w omawianym okresie⁶. Zajęcia dydaktyczne prowadzone były w 13 salach wykładowych, nato-

¹ Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz), Akta Miasta Częstochowy (dalej: AMCz), sygn. 8139, k. 242.

² Tamże, k. 414.

³ Tamże, sygn. 6028, k. 200.

⁴ Tamże, sygn. 5963, b. pag.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, sygn. 6028, k. 203.

miast wychowanie fizyczne odbywało się w sali gimnastycznej⁷. Przy szkole istniały również odpowiednie warunki do utworzenia ogrodu szkolnego i boiska. Prace zmierzające do zagospodarowania tego terenu rozpoczęły się w 1935 roku⁸. W roku szkolnym 1938/1939 placówka posiadała 19 oddziałów, w których uczyło się 1025 uczniów – 537 dziewcząt i 488 chłopców. Edukację ukończyło 51 uczniów, a na kolejny rok zapisanych było 172 dzieci. Proces dydaktyczny prowadziło w szkole grono nauczycielskie składające się z 17 wykładowców⁹.

Publiczna Szkoła Powszechna nr 22 realizowała cele dydaktyczne i wychowawcze wytyczone w aktach prawnych i dokumentach regulujących działalność szkół powszechnych. Zadaniem dydaktycznym placówki było zapewnienie uczniom wykształcenia ogólnego, tj. przekazanie pewnego zakresu wiedzy, przewidzianego w programach nauczania poszczególnych przedmiotów. Zamyśłem szkoły było ponadto zetknięcie dzieci i młodzieży z rzeczywistością życia społecznego oraz zaprawianie ich w różnych formach współżycia społecznego. Działalność ta polegała na organizowaniu życia szkolnego i pozaszkolnego, czasu wolnego oraz pracy na rzecz placówki oraz innych uczniów.

Działalność wychowawcza sprowadzała się głównie do dwóch czynności – szkoła i nauczyciele, chcąc osiągnąć zamierzone wyniki pracy wychowawczej, musieli poznać dziecko i oddziaływać na nie. Główne cele i organizacja pracy zawarte zostały w Statucie Publicznych Szkół Powszechnych: „Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim, czuwając nad wytworzeniem odpowiedniej atmosfery wychowawczej, realizują program wychowania poprzez: a) bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza nią, b) nauczanie, c) dopomaganie uczniom do samo wychowywania się, d) organizowanie życia zbiorowego uczniów, e) utrzymanie stałej łączności z domem w pracy wychowawczej”¹⁰.

Podstawowym ogniwem oddziaływań wychowawczych w Publicznej Szkole Powszechnej nr 22 był jej kierownik. Współpracował on z gronem nauczycielskim, organizacjami na terenie szkoły, miejskimi instytucjami pomocy oraz rodzicami, podejmując działania mające na celu opiekę nad uczniami. Szczególną troską objęte zostały dzieci znajdujące się w trudnej sytuacji życiowej, wywodzące się z rodzin ubogich, bezrobotnych.

Spoleczna i wychowawcza działalność Opieki Szkolnej

Najszerszą działalność w zakresie pomocy społecznej w Publicznej Szkole Powszechnej nr 22 prowadziła Opieka Szkolna. Była organizacją opartą na szeroko rozumianej współpracy kierownika szkoły, grona nauczycielskiego, rodziców, miejskich instytucji pomocy społecznej oraz uczniów.

⁷ Tamże, sygn. 6017, k. 99.

⁸ Tamże, sygn. 5963, b. pag.

⁹ Tamże, sygn. 6017, k. 99.

¹⁰ Statut Publicznych Szkół Powszechnych, par. 3, s. 8.

Skład Opieki Szkolnej został powołany decyzją walnego zebrania rodziców i zatwierdzony przez Miejską Radę Szkolną pismem z dnia 1 czerwca 1935 roku¹¹. Tworzyli go w roku szkolnym 1934/1935: Wiktor Dębecki, Jan Czapla, ks. Brunon Molenda, Andrzej Pyzik, Stanisław Rumianek (kierownik szkoły) oraz Aleksander Zawierucha¹². W następnym roku szkolnym z uwagi na wzrost liczby uczniów, a w związku z tym oddziałów szkolnych, Opieka powołała nowych członków. Na walnym zebraniu rodziców w dniu 23 listopada 1935 roku do współpracy zobowiązano, za zgodą zebranych rodziców: Szymańskiego, Sawickiego, Wolińskiego i Probanta.

Organizacja funkcjonowała dzięki wpływom z opłat za tzw. „wpisowe”, opłat za szatnię szkolną, sprzedaży owoców i warzyw pochodzących z ogrodu szkolnego oraz imprez urządzanych przez szkołę. Budżet Opieki Szkolnej tworzyły także zapomogi i subsydia udzielane przez Zarząd Miejski, prezydenta J. Mackiewicza oraz Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego. Część kwot pochodziła z dobrowolnych wpływów, przeznaczonych głównie na dożywianie¹³. Budżet Opieki Szkolnej w roku szkolnym 1935/1936 przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Przychód Opieki Szkolnej 7-klasowej Publicznej Szkoły Powszechnej nr 22 w Częstochowie za rok szkolny 1935/1936

Lp.	Źródło przychodu	Kwota (zł)
1.	Wpisowe	1170,50
2.	Opłaty za szatnię	66,50
3.	Sprzedaż warzyw, owoców, kwiatów z ogrodu szkolnego	425,97
4.	Dochód z imprez urządzanych przez szkołę	446,57
5.	Subsydia i zapomogi: Zarząd Miejski	188,64
	Prezydent J. Mackiewicz	150,00
	Kuratorium OSK	100,00
6.	Opłaty dobrowolne	345,85
7.	Inne wpływy	454,02
Razem:		3348,05

Źródło: APCz, AMCz, sygn. 5978, k. 2.

Wpływy uzyskane przez Opiekę Szkolną stanowiły podstawę do ułożenia planu działalności społecznej na następny rok szkolny. Organizacja pozwalała przeznaczyć określone kwoty na zakup sprzętów dla szkoły, utrzymanie placówki w czystości, wyposażenie biblioteki uczniowskiej i nauczycielskiej, przeprowadzenie akcji dożywiania oraz udzielenie wsparcia materialnego dzieciom

¹¹ Tamże, sygn. 5963, b. pag.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, sygn. 5978, k. 2.

najbardziej potrzebującym. Zestawienie wydatków Opieki Szkolnej w roku szkolnym 1935/1936 zawiera tabela 2.

Tabela 2. Zestawienie wydatków za rok szkolny 1935/1936

Lp.	Wydatek	Kwota (zł)
1.	Utrzymanie czystości w szkole	259,02
2.	Zakup sprzętów szkolnych	78,99
3.	Zakup pomocy naukowych	374,15
4.	Biblioteka nauczycielska	42,50
5.	Biblioteka uczniowska	61,55
6.	Ogród szkolny i hodowla roślin do dekoracji szkoły	349,72
7.	Kancelaria kierownika szkoły	150,05
8.	Kancelaria Opieki Szkolnej	283,68
9.	Konserwacja sprzętów i pomocy naukowych, drobny remont	221,00
10.	Atrament i kałamarze dla klas	65,60
11.	Artykuły piśmienne dla biednych dzieci	53,70
12.	Odzież i obuwie dla biednych dzieci	133,45
13.	Budowa sceny szkolnej	501,16
14.	Inne wydatki	766,47
Razem:		3341,04

Źródło: APCz, AMCz, sygn. 5978, k. 2.

W omawianym roku szkolnym wpływy Opieki Szkolnej wyniosły 3348,05 zł, wydatki natomiast zamknęły się w kwocie 3341,04 zł. Na kolejny okres budżetowy pozostało więc 7,01 zł¹⁴.

W podejmowanej przez siebie działalności społecznej i wychowawczej Opieka Szkolna koncentrowała się na 4 sferach działalności: dożywianiu, promocji zdrowia i aktywności fizycznej, pomocy materialnej oraz pracach organizacyjnych na rzecz szkoły. Dążyła przy tym do zaangażowania związków i organizacji młodzieżowych działających na terenie placówki, uznając ją za niezbędną i wartościową formę wychowania. Wartości wychowawcze współpracy w zakresie pomocy społecznej były istotne ze względu na psychologiczną potrzebę zrzeszania się uczniów oraz idące za tym uspołecznienie¹⁵.

¹⁴ Tamże, sygn. 5978, k. 2.

¹⁵ E. Magiera, *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Szczecin 2003, s. 131; D. Koźmian, *Samorząd Uczniowski w szkolnictwie powszechnym w poglądach polskich pedagogów II Rzeczypospolitej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1994, nr 1–2, s. 29 i n.; teź, *Samorząd Uczniowski w polskiej pedagogice Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*, Szczecin 1991, s. 196 i n.

1. Dożywianie

Dożywianie, czyli zapobieganie negatywnemu zjawisku, jakim jest niedożywienie dzieci i młodzieży, było jednym z podstawowych zadań Opieki Szkolnej. Coroczna organizacja akcji dożywiania leżała w gestii Sekcji Gospodarczej, powołanej uchwałą Opieki Szkolnej z dnia 5 grudnia 1934 roku¹⁶. Jej zadaniem było pozyskanie funduszy na organizację dożywiania, współpraca w tym zakresie z miejskimi instytucjami społecznymi oraz czuwanie nad sprawnym przebiegiem akcji w szkole. W skład Sekcji Gospodarczej z ramienia grona pedagogicznego weszły Natalia Jakubowska oraz Janina Zegadłowa. Przedstawicielkami miejscowej społeczności były: Ciurzyńska, Czaplanka, Bussówna, Dębecka, Kulowa i Leszczyńska¹⁷.

W roku szkolnym 1934/1935 dożywianie rozpoczęło się 11 grudnia 1934 roku i trwało do 15 czerwca 1935 roku, tj. 173 dni. W tym okresie wydawano posiłki składające się z pół litra zupy gotowanej na mięsie oraz odpowiedniej porcji chleba. Akcją objęto przeciętnie 260–280 uczniów, przy czym fundusze otrzymano jedynie na 200 dzieci. Pozostałą kwotę niezbędną do przeprowadzenia przedsięwzięcia zapewniła ze swego budżetu Opieka Szkolna¹⁸.

Akcję dożywiania od 11 grudnia 1934 roku wspierał Miejski Komitet Funduszu Pracy. Na ten cel przydzielił on szkole powszechnej określone ilości artykułów spożywczych, między innymi: 1700 kg chleba, 6300 kg mięsa, 41,5 kg słoniny, 118 kg mąki, 186 kg kaszy, 5891 litrów mleka, 59 kg grochu, 221,2 kg fasoli, 1920 kg ziemniaków, 83 kg soli, 18 kg cukru, 1,22 kg herbaty, 6,25 kg czekolady, 250 sztuk strucli oraz 27,2 kg pomarańczy¹⁹. Wymienione produkty zostały zużyte podczas akcji dożywiania prowadzonej w roku szkolnym 1934/1935.

Z dniem 1 kwietnia 1935 roku dalszą opiekę nad przedsięwzięciem przejął Miejski Komitet Niesienia Pomocy Dzieciom i Bezrobotnym. Działalność tej organizacji wspierała żona prezydenta J. Mackiewicza, będąca inicjatorką pomocy społecznej dla dzieci i bezrobotnych na terenie miasta. Jej zabiegi zmierzały do aktywizacji całej częstochowskiej społeczności w celu pozyskania funduszy na wspomniane potrzeby. Dzięki jej pracy społecznej w roku 1935 przez 7 miesięcy dożywiono około 6000 częstochowskich uczniów. Wsparciem żywnościowym Komitet objął także dzieci podczas ferii i wakacji, mając na uwadze utratę pomocy szkoły w tym czasie. Prezydium zrzeczenia, dążąc do pozyskania funduszy na dożywianie, zwracało się z prośbą o dobrowolne wpłaty pieniężne przede wszystkim do fabryk i instytucji miejskich²⁰. Komitet wsparł akcję do-

¹⁶ APCz, AMCz, sygn. 5963, b. pag.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ „Goniec Częstochowski” 1935, nr 133.

żywienia w szkole nr 22, przeznaczając na ten cel określone ilości produktów spożywczych: 170 kg mięsa, 10 kg słoniny, 40 kg mąki, 54 kg kaszy, 22,8 kg fasoli, 20 kg soli, 1600 kg chleba, 2377 litrów mleka, 98 kg cukru, 3400 kostek kawy, 14 kg kakao²¹. Produkty te zostały zużyte na dożywianie przeciętnie 280 uczniów w okresie 64 dni, to jest od 1 kwietnia do 15 czerwca 1935 roku²².

Niezależnie od wsparcia wyżej wymienionych miejskich organizacji społecznych dofinansowania na rzecz dożywiania udzielił Komitet Rodzicielski. Ze swego budżetu przeznaczył fundusze na zakup brakujących warzyw, przypraw, naczyń kuchennych oraz zobowiązał się pokrywać koszty wynagrodzenia kucharki szkolnej²³.

W roku szkolnym 1935/1936 do Sekcji Gospodarczej – w porozumieniu z kierownikiem szkoły – dołączyły Ewa Rumianowa, Stefania Leszczyńska oraz Janina Wolińska²⁴. Do pełnienia funkcji przewodniczącej powołano Janinę Zegadłową, którą obarczono odpowiedzialnością za sprawne przygotowanie dożywiania. Pomoc zaoferowały także uczennice VII klasy, odbywające praktyczną naukę gospodarstwa domowego oraz uczennice klas VI – członkinie Koła Polskiego Czerwonego Krzyża²⁵.

We wspomnianym roku szkolnym dożywianie rozpoczęło się dopiero 10 stycznia 1936 roku, ponieważ Miejski Komitet Funduszu Pracy nie uzyskał wcześniej funduszy na ten cel. Akcja trwała do 16 maja 1936 roku, obejmowała więc 106 dni. W ciągu tego okresu wydano 16 200 obiadów składających się, podobnie jak w poprzednim roku, z pół litra zupy gotowanej na mięsie oraz odpowiedniej porcji pieczywa. Prócz zupy wydano także 12 420 porcji kawy z mlekiem i kawałkiem chleba²⁶.

Ogółem akcją objęto 270 uczniów, przy czym Miejski Komitet Funduszu Pracy przydzielił ilość artykułów przewidzianą dla 204 dzieci. Pozostałą część dożywiano dzięki wsparciu finansowemu Opieki Szkolnej, która przeznaczyła na ten cel kwotę 423,58 zł²⁷. Organizacja ta prócz doraźnego wsparcia finansowego przekazała artykuły spożywcze w postaci warzyw wyhodowanych w ogrodzie szkolnym. Wartość tych produktów określona została na 342,82 zł²⁸. Ilościowe i jakościowe zestawienie artykułów zawiera tabela 3.

²¹ APCz, AMCh, sygn. 5963, b. pag.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże, sygn. 5978, k. 3.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

Tabela 3. Zestawienie artykułów żywnościowych przekazanych przez Opiekę Szkolną na dożywianie w roku szkolnym 1935/1936

Lp.	Ilość w kg	Produkt	Cena za kg (gr)
1.	872,5	Kapusta kiszona	20–25
2.	571	Buraki	10
3.	49	Cebula	20–40
4.	275	Marchew	10–20
5.	36	Pietruszka	15–25
6.	108	Seler, por, kalarepa	20
Razem:			342,82

Źródło: APCz, AMCz, sygn. 5978, k. 3.

Miejski Komitet Funduszu Pracy w omawianym okresie przydzielił szkole następujące ilości artykułów żywnościowych: 2584 kg chleba, 693,6 kg mięsa, 40,8 kg słoniny, 113,2 kg mąki, 277,6 kg kaszy, 294 kg fasoli, 74,8 kg soli, 2180 kostek kawy, 1899 litrów mleka oraz dodatkowo przekazał dla szkoły 20,6 metra węgla²⁹.

Akcję dożywiania wspierało szkolne Koło Polskiego Czerwonego Krzyża, które prowadziło akcje charytatywne na rzecz ubogich dzieci. Organizowało zbiórki żywności i funduszy na rzecz dożywiania, realizując tym samym główne cele działalności Polskiego Czerwonego Krzyża: wdrażanie młodzieży do niesienia pomocy bliźniemu znajdującemu się w potrzebie, wyrabianie poczucia odpowiedzialności za inne osoby oraz pracy na rzecz otoczenia³⁰.

Opieka Szkolna poprzez corocznie organizowaną akcję dożywiania podejmowała długofalowe działania, których celem było poprawienie stanu zdrowia uczniów oraz ich funkcjonowania w szkole poprzez ograniczenie skali zjawiska niedożywiania. Były to działania zmierzające do upowszechnienia modelu zdrowego trybu życia oraz poprawy poziomu życia rodzin ubogich, w tym szczególnie dzieci wychowujących się w nich.

2. Promocja zdrowia i aktywności fizycznej

Szkoła nr 22 podejmowała działania zmierzające do rozbudzenia zainteresowania dzieci i młodzieży aktywnością fizyczną. Opieka Szkolna zainicjowała w tym względzie budowę boiska szkolnego, która rozpoczęła się równocześnie z zagospodarowaniem terenu pod ogród w 1935 roku³¹. Boisko miało służyć jako miejsce do ćwiczeń podczas zajęć wychowania fizycznego, ale też jako plac zabaw i konkurencji sportowych przeprowadzanych podczas uroczystości i świąt

²⁹ Tamże.

³⁰ F. Mittek, *Zasady organizacji pracy w szkołach powszechnych dostosowane do Statutu Publicznych Szkół Powszechnych i nowych programów*, Warszawa 1938, s. 241–242.

³¹ APCz, AMCz, sygn. 5963, b. pag.

szkolnych, np. podczas Dnia Dziecka. W 1934 roku, celem promocji sportów zimowych, urządzono przy szkole tor łyżwiarski. Opieka Szkolna wyznaczyła ze swego składu osoby odpowiedzialne za czuwanie nad bezpieczeństwem uczniów podczas zabaw.

Aktywność w dziedzinie promocji zdrowia należała w szczególności do higienistek szkolnych. W ich gestii leżała troska o zdrowie dzieci uczęszczających do szkoły. Ich zadaniem było czuwanie nad czystością klas, toalet i otoczenia wokół szkoły, w tym szczególnie podwórka.

Higienistką przydzieloną do pracy w Publicznej Szkole Powszechnej nr 22 była Emilia Felisiakowa³². Dokonywała ona codziennych przeglądów czystości uczniów, czuwając tym samym nad ich stanem zdrowia i higieną. Dzieci, co do których istniało podejrzenie choroby, odsyłane były natychmiastowo do lekarza miejskiego. W roku szkolnym 1938/1939 z doraźnej pomocy medycznej skorzystało 3456 uczniów częstochowskich szkół powszechnych³³.

Z inicjatywy Opieki Szkolnej oraz higienistki podjęto akcję rozdawania tranu i szczepienia dzieci. Tran otrzymywała szkoła dzięki pomocy Oddziału Polskiego Czerwonego Krzyża w Częstochowie oraz Zarządu Miejskiego. Z uwagi na niewystarczającą ilość podawany był on jedynie wybranym uczniom, zakwalifikowanym przez lekarza szkolnego. Rozdzielaniem tranu zajmowali się uczniowie – członkowie Koła Polskiego Czerwonego Krzyża, mający pod swą opieką 78 dzieci z oddziałów I–V w roku szkolnym 1934/1935³⁴ oraz 70 uczniów w roku następnym³⁵.

Na terenie częstochowskich szkół powszechnych dokonywano niewielu szczepień profilaktycznych, z uwagi na permanentny brak funduszy na działalność prozdrowotną. W roku 1937/1938 dokonano 4365 szczepień przeciw błonicy, 2283 – przeciw durowi brzuszemu, 11 119 – przeciw ospie³⁶. Zlecaniem i wykonywaniem szczepionek zajmował się lekarz szkolny oraz asystująca mu higienistka.

Doraźna pomoc medyczna stanowiła tylko część działań promujących zdrowie. Na szeroką skalę podjęte zostały akcje profilaktyczne skierowane głównie do uczniów wszystkich szkół na terenie miasta oraz ich rodziców. W roku szkolnym 1937/1938 higienistki wygłosiły łącznie 100 wykładów i pogadanek, poruszających tematykę alkoholizmu, zasad higieny osobistej i zbiorowej oraz chorób zakaźnych wieku dziecięcego³⁷.

³² Tamże, sygn. 6028, k. 200.

³³ Tamże, k. 204.

³⁴ Tamże, sygn. 5963, b. pag.

³⁵ Tamże, sygn. 5978, k. 3.

³⁶ Tamże, sygn. 6028, k. 204.

³⁷ Tamże, k. 205.

3. Doraźna pomoc materialna

Pomoc społeczna w postaci wsparcia materialnego dotyczyła w szczególności dzieci znajdujących się w trudnej sytuacji losowej, wywodzących się z rodzin ubogich lub bezrobotnych. Wzmoczone działania w tym zakresie Opieka Szkolna zaczęła podejmować od roku szkolnego 1935/1936, co wiązało się ze wzrostem liczby oddziałów w szkole. Zauważono potrzebę podjęcia zwiększonego oddziaływania społecznego na uczniów pobierających naukę w placówce.

Pomoc materialna miała na celu ułatwienie dzieciom z wyżej wymienionych rodzin funkcjonowanie w szkole. Obejmowała przede wszystkim wyposażenie uczniów w podręczniki szkolne i materiały piśmienne. W przypadku szczególnie trudnej sytuacji finansowej rodziny dziecko zaopatrywano także w bieliznę i odzież, co niejednokrotnie pozwoliło na udział w zajęciach dydaktycznych.

Zaopatrzenie uczniów w podręczniki do nauczania poszczególnych przedmiotów zapoczątkowała biblioteka działająca na terenie szkoły. Uczniowie mieli możliwość wypożyczenia książek na początku roku szkolnego i użytkowania ich w trakcie trwania nauki danego przedmiotu. Podczas korzystania z udostępnionych zbiorów uczniowie zobowiązani byli dbać o nie, by z końcem semestru wróciły do biblioteki w pierwotnym stanie i posłużyły innym uczniom w następnych latach.

Biblioteka nie rozwiązała kwestii zapewnienia wszystkim uczniom dostępu do podręczników szkolnych. W roku szkolnym 1935/1936 nie stanowiła bogatego źródła zaopatrzenia, liczyła zaledwie 25 tomów³⁸. Systematyczne jej doposażanie rozpoczęło się od 1935 roku³⁹. W corocznym planowaniu budżetu Opieki zabezpieczano kwoty na ten cel. Wzbogacenie księgozbioru, planowane przez kierownika szkoły i Opiekę Szkolną, uwzględniane na kolejne lata działalności placówki, znacznie usprawniłoby organizację pracy szkoły.

Niezbędnym warunkiem prawidłowego przebiegu procesu uczenia się jest posiadanie podstawowych przyborów szkolnych i pomocy dydaktycznych. Zaopatrzeniem uczniów w wyżej wymienione materiały zajmowała się Opieka Szkolna, przy współpracy Spółdzielni Uczniowskiej. Największe zapotrzebowanie wykazywano na ołówki, pióra, gumki, zeszyty oraz bloki do rysowania⁴⁰. Opieka w roku szkolnym 1935/1936 asygnowała na ten cel 53,78 zł ze swego budżetu⁴¹.

Duża aktywność w omawianej sferze działalności społecznej przypadła Spółdzielni Uczniowskiej, która udostępniła materiały piśmienne na sumę 127,30 zł bez pokrycia finansowego. Odciążyla w tym zakresie Opiekę Szkolną, która kwotę pozostałą w swym budżecie mogła przekazać na inny cel, np. dożywianie.

³⁸ Tamże, sygn. 5978, k. 4.

³⁹ Tamże, sygn. 5963, b. pag.

⁴⁰ Tamże, sygn. 5978, k. 4.

⁴¹ Tamże.

Opieka Szkolna, przy współudziale kierownictwa, zaopatrzyła uczniów w artykuły odzieżowe i obuwie. Była to doraźna pomoc rzeczowa, która umożliwiła wielu uczniom uczęszczanie do szkoły, zwłaszcza w okresie zimowym. Zestawienie wydatków i wykaz zakupionych artykułów zawiera tabela 4.

Tabela 4. Wykaz artykułów odzieżowych zakupionych z budżetu Opieki Szkolnej w roku szkolnym 1935/1936

Lp.	Imię i nazwisko ucznia	Klasa	Artykuł odzieżowy	Koszt zakupu (zł)
1.	Anna Gzik	II c	Sweter Rajstopy	3,50 0,70
2.	Henryka Olszewska	III c	Palto zimowe	10,40
3.	Janina Gruchalska	III a	Sweter zimowy	3,50
4.	Zenon Kotas	III a	Bielizna Komplet odzieży	4,60 4,50
5.	Jadwiga Kopiec	I a	Sukienka Sweter	2,00 2,00
6.	Genowefa Millerucz	I a	Sukienka	2,00
7.	Helena Dobosz	I a	Sukienka	2,00
8.	Wacław Truś	III b	Buty	6,50
9.	Krystyna Kołodziej	IV c	Buty	6,50
10.	Bolesław Muskała	II a	Buty	6,50
11.	Maria Miller	IV a	Buty	6,50
12.	Felicja Gruchalska	IV a	Sukienka	3,00
13.	Celina Pawlik	IV c	Sukienka	2,75
14.	Wanda Socik	III a	Sukienka	3,00
15.	Jadwiga Szelka	IV c	Sukienka	2,75
16.	Maria Pietras	II a	Sukienka	3,00
17.	Walenty Miller	II a	Komplet odzieży	5,50
18.	Henryk Jaworski	III c	Buty Sznurwadła	5,50 0,50
19.	Helena Opalówna	III b	Sukienka Fartuszek	2,00 2,00
20.	Adam Stępień	II b	Komplet odzieży Rajstopy	5,50 0,85
21.	Wacław Truś	III b	Komplet odzieży Rajstopy	5,40 0,50
Razem:				102,25

Źródło: APCz, AMCz, sygn. 5878, k. 4.

Ogółem w roku szkolnym 1935/1936 wsparciem materialnym objęto 21 uczniów, uczęszczających do oddziałów I–IV, dla których zakupiono artykuły odzieżowe za kwotę 102 zł 25 gr⁴².

Opieka Szkolna, udzielając uczniom pomocy materialnej w postaci podręczników szkolnych, materiałów dydaktycznych oraz artykułów odzieżowych, dążyła do zapewnienia dzieciom wywodzącym się z różnych środowisk społecznych równego dostępu do edukacji. Dawało to w przypadku rodzin skrajnie ubogich możliwość uczestniczenia w procesie kształcenia (uczęszczanie na zajęcia szkolne) lub – w odniesieniu do rodzin bezrobotnych – istotnie zmniejszało różnice w dostępie systemu szkolnictwa.

4. Prace organizacyjne na rzecz placówki szkolnej

Opieka Szkolna, realizując swe podstawowe działania, asystowała kierownictwu szkoły i kadrze nauczycielskiej. Dążyła do szeroko rozumianej pomocy, mającej na celu poprawę funkcjonowania szkoły jako placówki dydaktycznej i miejsca społecznej interakcji uczniów. Wsparcie to przejawiało się m.in. przez zabezpieczenie w budżecie Opieki kwot na cele związane z funkcjonowaniem szkoły oraz współorganizowanie imprez o charakterze dochodowym, dostarczających funduszy na konkretne przedsięwzięcia.

Ważną rolę w tworzeniu atmosfery wychowawczej pełniło otoczenie zewnętrzne szkoły, do którego zalicza się: sztandar, mapy, gabloty, plakaty i afisze. Po nadaniu placówce nazwy „im. Gabriela Narutowicza” w 1936 roku organizacja zwróciła uwagę na potrzebę pozyskania sztandaru szkolnego. Przeznaczyła na ten cel 807,65 zł ze swego budżetu, finansując jednocześnie w całości jego zakup⁴³. Akt wręczenia sztandaru był efektem wspólnej pracy Opieki, kierownika szkoły, grona nauczycielskiego oraz całej społeczności dzielnicy Zawodzie. W uroczystości przekazania sztandaru Publicznej Szkole Powszechnej nr 22 udział wzięli m.in.: ksiądz prałat Wróblewski, pułkownik Aleksander Myszkowski, biskup Teodor Kubina, starosta częstochowski Bazyli Rogowski⁴⁴.

Istotną rolę w utrzymaniu atmosfery wychowawczej odgrywał ład i porządek zaprowadzony zarówno w budynku szkolnym, jak i wokół niego. Gmach szkolny, oddany do użytku w 1930 roku, wymagał z biegiem czasu prac remontowych. Po zakończeniu roku szkolnego 1934/1935 w okresie wakacji został przeprowadzony remont budynku, który stanowił efekt wspólnej pracy i wysiłku grona nauczycielskiego i społeczności lokalnej, przy niewielkim tylko wsparciu finansowym Zarządu Miejskiego⁴⁵.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże, sygn. 5963, b. pag.

⁴⁴ Źródło: <http://redutaczestochowa.s4.bizhat.com/redutaczestochowa-ftopic106-0.html> [stan z 4.12.2013].

⁴⁵ APCz, AMCz, sygn. 5936, b. pag.

Portrety sławnych mężów, fotografie zamków i okazów przyrody, mapy Polski, tablice historyczne, stanowiące wystrój poszczególnych sal lekcyjnych, podlegały Opiece Szkolnej, która zajmowała się ich restaurowaniem. Służyły one jako pomoce dydaktyczne w prowadzeniu zajęć poszczególnych przedmiotów. Warto nadmienić, że staraniem organizacji odnowiono także fortepian, który został ufundowany i przekazany szkole nr 22 przez Zarząd Miejski.

Charakteryzowana placówka dostrzegła także walory wychowawcze i dydaktyczne ogrodów szkolnych. Prace zmierzające do utworzenia ogrodu rozpoczęły się w 1935 roku, z inicjatywy Opieki, od uporządkowania terenu wokół szkoły oraz zaopatrzenia go w niezbędne narzędzia ogrodowe, tj. szpadle, grabie, konewki itp. W wyniku tych prac szkoła nr 22 posiadała w roku szkolnym 1935/1936 całkowicie urządzony, wyposażony w sprzęty i narzędzia ogród, który był jedynym o tej powierzchni wśród częstochowskich szkół powszechnych⁴⁶. Równocześnie rozpoczęto budowę piwnicy, która docelowo miała gromadzić warzywa, owoce i rośliny, uprawiane przez uczniów na terenie nowo powstałego ogrodu⁴⁷. Znaczna część warzyw i owoców posłużyła jako wsparcie w prowadzonej corocznie akcji dożywiania dzieci, szczególnie w okresie zimowym.

Opieka Szkolna w swych działaniach wspierała zadania dydaktyczne szkoły, realizowane także przez praktyczną naukę poszczególnych przedmiotów. W 1935 roku z inicjatywy organizacji pojawiła się propozycja utworzenia pracowni przyrodniczo-geograficznej. Już w tym samym roku zorganizowano imprezę o charakterze dochodowym, umożliwiającą pozyskanie funduszy na ten cel⁴⁸. Jednocześnie rozpoczęto działania zmierzające do wybudowania kuchni szkolnej, w której dziewczęta z klasy VII mogłyby odbywać praktyczną naukę gospodarstwa domowego. Do czasu podjęcia prac budowlanych zajęcia odbywały się w kuchni znajdującej się w mieszkaniu woźnego. Nie odpowiadało to standardom higienicznej i bezpiecznej praktycznej nauki gospodarstwa. Ostatecznie kuchnia została oddana do użytku w roku szkolnym 1935/1936⁴⁹.

W omawianym roku szkolnym Opieka Szkolna zapoczątkowała również prace zmierzające do utworzenia pracowni zajęć praktycznych dla chłopców (obróbka drewna) oraz pracowni do nauki gospodarstwa domowego dla dziewcząt⁵⁰.

W miarę możliwości budżetowych organizacja systematycznie wzbogacała szkołę w sprzęty, pomoce dydaktyczne oraz przybory szkolne stanowiące wyposażenie każdej sali lekcyjnej.

Publiczna Szkoła Powszechna nr 22 w Częstochowie w swych założeniach miała realizację celów dydaktycznych, wychowawczych i społecznych. Podejmowanie działań z wymienionych sfer funkcjonowania placówki możliwe było

⁴⁶ Tamże, sygn. 5978, k. 1.

⁴⁷ Tamże, sygn. 5963, b. pag.

⁴⁸ Tamże, sygn. 5963, b. pag.

⁴⁹ Tamże, sygn. 5978, k. 1.

⁵⁰ Tamże.

dzięki szeroko pojmowanej współpracy kierownictwa, grona nauczycielskiego, uczniowskich organizacji szkolnych, miejskich instytucji pomocy społecznej oraz rodziców.

Cele i zadania szkoły zostały zawarte w dokumentach i aktach regulujących pracę szkół powszechnych. Do priorytetów placówka zaliczyła zapewnienie wszystkim uczniom w wieku obowiązku szkolnego możliwość bezpłatnego kształcenia, przy jednoczesnym wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci pochodzących z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej. Równie duży nacisk kładziono na realizację programów nauczania stanowiących podstawę kształcenia poszczególnych przedmiotów. Placówka uwzględniała w tym zakresie dydaktyczne walory pomocy naukowych.

Szczególnie akcentowała także prawo dziecka do poczucia bezpieczeństwa w szkole oraz do opieki. Nieoceniona w tym zakresie wydaje się działalność Opieki Szkolnej. Organizowała ona opiekę podczas pobytu dziecka w placówce, tworzyła atmosferę wychowawczą, niezbędną do zaistnienia więzi wewnątrzszkolnych. Ponadto zajmowała się organizacją czasu wolnego uczniów, zapewniała doraźną pomoc materialną oraz promowała higienę i zdrowy tryb życia.

Należy podkreślić, że szkoła nr 22 istnieje po dziś dzień i kontynuuje tradycje wychowawcze zapoczątkowane w okresie międzywojennym.

Summary

Public School No. 22 in Czestochowa as Enterprise of Educational Care in Years 1934–1939

School Care was a joint venture of school Head, teaching staff, parents, municipal social welfare institutions and students. In making social and educational activities school was focused on four business areas : nutritional recovery, promote health and physical activity, provide material assistance and organizational work for the school facility. The feeding was a long-term operation which aim was to improve the health of students and their performance in school by reducing the incidence of malnutrition. By disseminate model healthy lifestyles school has real influence on raising the standard of poor families living. Social assistance in the form of material support was focused on children in difficult life circumstances. This long distance help include students equipment with textbooks and stationery. In case of difficult financial situation of the family, child was also supplied in the lingerie and clothing , which in many cases allowed this child to attend classes. School No. 22 still exists ,continuing education traditions originated in the interwar period.

Kazimierz RĘDZIŃSKI
Izabela WRONA-MERYK

Żydowskie stowarzyszenia studenckie we Lwowie (1890–1918)

1. Początki studenckich stowarzyszeń i organizacji

Wejście Galicji na drogę autonomii doprowadziło do powstania studenckich organizacji samopomocowych i kulturalno-naukowych.

Początki stowarzyszeń studenckich w Galicji sięgają 1855 roku, kiedy to 15 stycznia tegoż roku studenci Uniwersytetu Lwowskiego na swoim zebraniu w auli złożyli kwotę 154 złotych reńskich na cele pomocy koleżeńskiej oraz powołali Towarzystwo Bratniej Pomocy Słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej. Podjęte starania o zalegalizowanie działalności stowarzyszenia zakończyły się pozytywnie dopiero po dziesięciu latach, bowiem 29 grudnia 1865 roku Namiestnik zatwierdził statut stowarzyszenia. W następstwie tej decyzji 1 kwietnia 1867 roku powołano również pierwsze polskie studenckie naukowe towarzystwo akademickie pod nazwą Czytelnia Akademicka we Lwowie¹.

Kolejnymi stowarzyszeniami akademickimi we Lwowie były: Towarzystwo Bratniej Pomocy Słuchaczy Politechniki (1866), Żydowskie Towarzystwo ku Wspieraniu Słuchaczy Wszechnicy, Rygorozantów, Praktykantów Konceptowych i Auskulantów (1867), Towarzystwo Biblioteki Słuchaczy Prawa (1875), Towarzystwo Bratniej Pomocy Słuchaczy Akademii Weterynaryjnej (1892). Najpóźniej powstała Biblioteka Słuchaczy Medycyny Wszechnicy Lwowskiej (1903). W 1892 roku istniały we Lwowie 262 różne stowarzyszenia, w tym izraelskich 89 (głównie religijnych i dobroczynnych) oraz 36 oświatowych². Był to

¹ J. Reizes-Dzieduszycki, *Książka i biblioteka w działalności polskich towarzystw naukowych młodzieży akademickiej we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Katowice 2005, s. 27.

² Tamże, s. 26; J. Suchmiel, *Działalność naukowa kobiet w Uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*, Częstochowa 2000, s. 24.

efekt austriackiej ustawy „O prawie zgromadzania się” z 15 listopada 1867 roku. Jej liberalne unormowania prawne spowodowały lawinowe wręcz powstawanie stowarzyszeń o różnorodnym profilu. Artykuł 12 wspomnianej ustawy stwierdzał: „Obywatele austriaccy mają prawo zgromadzania się i zakładania stowarzyszeń”³.

Bezpośrednim przedmiotem badań stały się same towarzystwa, ich działalność oraz funkcje społeczne realizowane przez samopomoc materialną, tworzenie bibliotek i czytelni naukowych. Przeprowadzone badania pozwoliły wyodrębnić grupę żydowską towarzystw młodzieży akademickiej, które ze względu na długotrwałość pracy, jej charakter i zasięg, a także znaczenie w życiu lwowskiego środowiska naukowego uznano za reprezentatywną dla problematyki. Każde ze studenckich stowarzyszeń za cel przyjmowało pomoc materialną mniej zamożnym studentom, ożywienie życia kulturalnego i naukowego, od samego początku gromadzono także własną bibliotekę.

Na przełomie XIX i XX wieku pojawiły się dwie nowe siły polityczne: ruch socjalistyczny i narodowo-demokratyczny, które znajdowały zwolenników wśród studentów. Rozruchy studenckie 1890 roku w Krakowie i Lwowie na tle politycznym uzewnętrzniły istnienie w organizacjach studenckich nowych prądów politycznych.

Powoływane i kierowane przez samych studentów stowarzyszenia były organizacjami o charakterze samorządowym, finansowanymi głównie ze środków własnych. Pozyskiwano je ze składek wszystkich grup członków i wpływów z organizowanych imprez okolicznościowych, a także darów zasobniejszych materialnie donatorów.

W sprawach dyscyplinarnych towarzystwa akademickie podlegały senatowi danej uczelni i jej rektorowi oraz Namiestnictwu, jako organowi administracji państwowej. Podlegały także Dyrekcji Policji w zakresie przestrzegania zapisów statutowych, w tym zasad apolityczności.

Ustawa z dnia 15 listopada 1867 roku „O prawie zgromadzania się” zezwalała również na powstanie stowarzyszeń wspierających materialnie studentów, bez prawa do nazwania się akademickie. W tym przypadku stowarzyszenie podlegało wyłącznie władzom administracyjnym.

Ważnym zagadnieniem było określenie rodzaju i charakteru potencjalnych członków towarzystw akademickich i paraakademickich. Celem było stworzenie możliwości przyjmowania możliwie szerokiego kręgu uczestników, co decydowało o skali działania, ale także pozyskiwania środków materialnych.

W towarzystwach wspierających materialnie studentów istniała otwarta możliwość przyjmowania członków zwyczajnych, wspierających, założycieli oraz honorowych. Członkowie założyciele i wspierający wpłacali znacznie większe kwoty pieniężne na rzecz organizacji. Członkami honorowymi byli najczęściej profesorowie i docenci uczelni oraz znacznie większe osoby życia publicznego.

³ *Austriacka Ustawa o zgromadzeniach zaopatrywana licznymi uwagami i dodatkiem pouczającym, w jaki sposób zwoływać zgromadzenie*, Kraków 1895, s. 5.

2. Od Ogniska do stowarzyszenia Związek

Wiec studentów we Lwowie w marcu 1889 roku stał się bodźcem do powstania w Krakowie i we Lwowie organizacji lewicujących studentów Ognisko, działającej do lat 1900. Jak wspomina Ignacy Daszyński we Lwowie: „Kółka młodzieży uniwersyteckiej, technicznej i dublańskiej szkoły koncentrowały w sobie jedynie życie socjalistyczne”⁴.

W Krakowie uaktywniła się grupa młodzieży akademickiej tworzącej zespół redakcyjny pisma „Ognisko” pod przewodnictwem Kazimierza Tetmajera, a faktycznym redaktorem był Franciszek Nowicki. Pismo, jako organ studenckiej grupy młodych, ukazywało się w Krakowie od kwietnia 1889 roku do marca 1890 roku. Pismo było policyjnie konfiskowane i sądownie zakazane. Siódmy numer „Ogniska” ukazał się w lipcu 1890 roku we Lwowie. Redakcja lwowska, do której należeli: Joachim Frenkel, Ernest Breiter, Dawid Schreiber, Emil Sommerstein, Runa Reitmann, Bernard Raves, była niezależna od grupy krakowskiej. Jak podaje J. Myśliński: „Zespół ten powiązany był, jak się wydaje z radykalną młodzieżą lwowską, konkretnie zaś z Kółkiem Zachęty Naukowej przy Politechnice Lwowskiej. Kółko to w owym czasie żywo interesowało się problematyką teorii socjalizmu, studiowało dzieła Marksa, Engelsa i Kautskyego”⁵.

Z listów Joachima Frenkla ze Lwowa do redakcji „Ogniska” w Krakowie wynika, że Komitet Lwowski agitował wśród tamtejszej młodzieży na rzecz „Ogniska”, zbierał prenumeratorów, miał wpływ na kierunek pisma poprzez zgłaszane artykuły i wskazówki, co do ich treści. Dowodzi to, że pismo powstało z inicjatywy tych samych osób, które wywołały wiec we Lwowie⁶. Ruch studencki Ogniska nie znalazł poparcia wśród studentów Czytelni Akademickiej, któremu zarzucono „kosmopolityzm”⁷.

Udział Żydów studentów w organizacjach lewicowych, początkowo nieznaczny, od lat dziewięćdziesiątych XIX wieku wydatnie wzrasta. Powstanie Ogniska było protestem przeciw konserwatywnej atmosferze wyższych uczelni galicyjskich.

Studenci krakowscy działacze Ogniska byli pod stałą obserwacją policji. Podczas rewizji w mieszkaniu Izaaka (Ignacego) Süssera w dniu 12 września 1891 r. i 23 maja 1892 roku, dokonanych przez Mariana Jüttnera – c.k. komisa-

⁴ I. Daszyński, *Pamiętniki*, t. 1, Kraków 1925, s. 33.

⁵ J. Myśliński, *Czytelnia Akademicka i Ognisko* [w:] *Studia z dziejów młodzieży Uniwersytetu Krakowskiego od Oświecenia do połowy XX wieku*, t. 1, cz. 1, pod red. C. Bobińskiej, Kraków 1964, s. 175.

⁶ S. Konarski, *Początki ruchu postępowo-radykalnego w Uniwersytecie Jagiellońskim (1880–1890)*, [w:] H. Dobrowolski, M. Frañcič, S. Konarski, *Postępowe tradycje młodzieży akademickiej w Krakowie*, Kraków 1962, s. 19.

⁷ J. Reizes-Dzieduszycy, *Działalność kółek naukowych Czytelni Akademickiej we Lwowie w XIX wieku*, [w:] *Kraków – Lwów. Książki – czasopisma – biblioteki*, pod red. H. Kosętki, Kraków 2005, s. 177.

rza policyjnego, nie znaleziono żadnych zakazanych materiałów. Policjant w protokole zanotował: „petent jest gorącym zwolennikiem zasad socjalno-demokratycznych. Już w czasie studiów uniwersyteckich należał do grona młodzieży wydającej czasopismo „Ognisko”⁸.

Rewizję przeprowadzono z racji podejrzeń, iż Izaak Süsser należał do tajnych stowarzyszeń bowiem „brał udział w kongresie socjaldemokratycznym we Lwowie od 31 stycznia do 2 lutego 1892 r. Należał do redakcji «Naprzód», a obecnie «Krytyka»⁹.

W dniu 7 kwietnia 1891 roku policja przeprowadziła rewizję w mieszkaniu Jetty Lipschütz przy ul. Sebastiana 26. Znaleziono następujące książki: K. Marks, F. Engels, *Manifest komunistyczny*, Genewa 1883; K. Liebknecht, *W obronie prawdy*; P. Lafargue, *Praca umysłowa wobec maszyny*, Warszawa 1891; Schramm, *O wytwarzaniu bogactw*; M. Drahomanow, *Gromada*, Genewa 1878; Schöffle, *Kwintesencja socjalizmu*, Warszawa 1890, pięć numerów czasopisma „Ognisko” oraz książka H. Spencera, *Zasady socjologii*, Warszawa 1890. Podejrzana lat 42, żona poddanego węgierskiego Lazara Lipschütza, oświadczyła, iż są to książki jej córek Marii, Pauliny i Franciszki, lat 17, 19 i 20, byłych uczennic szkoły Łapińskiej w Warszawie. Matka zeznała, iż książki i pismo „Ognisko” córki pożyczły od I. Süssera, B. Grossa, Appelbauma, Bettera i H. Gumplowicza.

Rewizje przeprowadzone następnie w dniu 11 kwietnia tegoż roku u Bernarda Grossa (ul. Dietla 68), Henryka Gumplowicza (ul. Zielona 10) oraz Mojżesza Dunkelbluma przez komisarza Jana Murdziego nie potwierdziły podejrzeń. Jedynie u H. Gumplowicza znaleziono książkę B. Limanowskiego pt.: *Historia ruchu społecznego w XIX stuleciu*. Komisarz stwierdził więc w protokole: „Prócz wspomnianego dzieła nie znaleziono żadnego pisma ani druku, któreby się do konfiskaty nadawało”¹⁰.

W 1902 roku powstała organizacja studencka „Związek”. Tworzyli ją secesjoniści z „Ogniska”. Założyciele później zapisali o tym fakcie: „A już patriarchalne szranki współbytu w «Ognisku» stają się za ciasne. Następuje secesja. Secesjoniści «Ogniska» powołują do życia «Związek». Skupia się tu początkowo wszystko, co niesyoniańskie”¹¹. Celem nowej organizacji było: „wzajemne kształcenie się, popieranie rozwoju życia umysłowego i towarzyskiego wśród młodzieży, zakładanie bezpłatnych czytelni i bibliotek, urządzenie wykładów oraz kursów dla analfabetów, szerzenie oświaty wśród ludności żydowskiej w mieście Lwowie”¹².

⁸ Archiwum Narodowe w Krakowie (dalej: ANK), zespół c.k. Dyrekcja Policji (dalej: DP), sygn. 893, k. 15.

⁹ Tamże, k. 3.

¹⁰ Tamże, k. 37.

¹¹ Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi [dalej: CDIAL], fond 701 (dalej: f), opis (dalej: op) 1, sygn. 61, k. 29.

¹² *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa „Związek” we Lwowie za rok administracyjny 1909/10*, Lwów 1910, s. 53

Założycielami towarzystwa byli: Samuel Horowitz, Natan Nebenzahl, Edmund Rauch, Szymon Schaff, Natan Loewenstein, Adolf Lielen, Edward Lielen, Maurycy Wohlfeld. Członkiem honorowym była Maria Loewenstein.

Stowarzyszenie w 1909 roku liczyło 41 członków zwyczajnych i 436 członków wspierających. Towarzystwo w każdym roku wybierało zarząd i przewodniczącego. Przewodniczącymi od 1903 roku byli kolejno: Herman Spiegel, Aleksander Mandel, Marceli Buber, Jakub Fell, Maurycy Seidmann i Izaak Sohn oraz przez dwie kadencje Zygmunt Glücksmann¹³.

Zarząd stowarzyszenia w 1910 roku stanowili: Zygmunt Glücksmann, Zygmunt Hoffmann, Dawid Hescheles (sekretarz), Leopold Oberhardt (skarbnik), Zygmunt Stein, Wilhelm Labiner, Leopold Neustein (bibliotekarz), Maurycy Menkes, Henryk Kessler, Ludwik Bodenstein, Józef Kleiner (gospodarz czytelnicy), Karol Maxamon. Do komisji rewizyjnej należeli: Józef Brüstiger, Abraham Beglicter, Alfred Thammer, Maksymilian Lothringer¹⁴.

Jak wyżej podano towarzystwo miało liczną grupę członków wspierających. Byli to najczęściej absolwenci uniwersytetów w Krakowie, Lwowie i Wiedniu oraz Politechniki Lwowskiej. Członkowie wspierający wywodzili się z Borysławia – 6 członków, z Brodów – 26, Drohobycza – 35, Kołomyi – 32, Krakowa – 33, Lwowa – 44, Przemyśla – 37, Podwołoczysk – 27, Rzeszowa – 19, Sambora – 17, Sanoka – 5, Stanisławowa – 42, Stryja – 22, Tarnowa – 12, Tarnopola – 67, Złoczowa – 24¹⁵.

Wśród członków wspierających liczną grupę stanowili adwokaci, lekarze i notariusze. Ze Lwowa było 21 osób, z Krakowa – 20, z Przemyśla – 18, z Rzeszowa – 10, z Sambora – 15, z Sanoka – 4 i ze Stryja – 15 na 22 ogółem¹⁶.

Organizację wspierali ponadto ze Stanisławowa: burmistrz Rohatyn i E. Rauch – radca cesarski, ze Lwowa profesor Uniwersytetu Adolf Beck, z Krakowa dr Adolf Gross, z Kołomyi burmistrz Funkelstein.

Wśród członków wspierających były również kobiety, między innymi: Nina Schmorak i Dawidsonowa ze Złoczowa, z Tarnopola – Fleischmann, Baar, Diebmann i Sperlingerowa, z Podwołoczysk – Ernestyna Lotringer i Bergerowa, z Przemyśla – Hoffmannowa i Rosenthalowa, ze Lwowa Adela Sokal.

Stowarzyszenie wspierały również instytucje i firmy przemysłowo-handlowe. Były to z Drohobycza: Towarzystwo „Galicja”, Towarzystwo Oszczędności i Kredytu, z Kołomyi – Credit und Spaar Verein, Credit und Vorschuss Verein, Export und Comp. Bank, Galicyjski Bank Handlowy, kantor Hammer, Industrieller Vorschuss und Spaar Verein.

¹³ Tamże, s. 56.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

Członkami wspierającymi były także firmy, m.in. z Przemysła: kawiarnia Stiebera, firma Fränkel i S-ka, z Rzeszowa: Związek Kredytowy i Komercyjny, Zakład Kredytowy Comptoire de change¹⁷.

W każdym roku wzrastała liczba członków, których dzielono na założycieli i wspierających. Przedstawia ją tabela 1.

Tabela 1. Członkowie stowarzyszenia (1903–1910)

Lp.	Rok	Członkowie		Razem
		Założyciele	Wspierający	
1	1903	5	35	40
2	1904	5	128	133
3	1905	6	194	200
4	1906	7	300	307
5	1907	7	316	323
6	1908	8	342	350
7	1909	8	360	368
8	1910	9	452	461

Źródło: CDIAL, f. 701, op. 3, sygn. 61, k. 56.

Przychód finansowy towarzystwa w 1908 roku wyniósł 4734,33 koron, na co złożyły się składki od członków w wysokości 795 koron, subwencja gminy wyznaniowej we Lwowie w wysokości 100 koron oraz wpłaty od członków wspierających.

Na wydatki złożyły się: 815 koron, jako pożyczki studentom na obiady, 192 k. na zakup książek do biblioteki, 170 k. na prenumeratę czasopism, 650 k. na czynsz za wynajęty lokal stowarzyszenia oraz 146 k. na prowadzenie czytelni ludowej. Razem wydano 1874 koron¹⁸.

Celem każdego stowarzyszenia studenckiego było udzielanie pomocy studentom w pracy i nauce oraz kreowanie życia naukowego i towarzyskiego. W tym celu tworzone czytelnie. Dzięki nim zapewniono dostęp do najnowszej literatury naukowej, książek i czasopism.

W drugim roku działalności towarzystwa biblioteka i czytelnia, prowadzona przez Józefa Kleinera i Karola Maxamina, posiadała 360 książek w 410 tomach, głównie treści prawniczej, ekonomicznej i historycznej. Prenumerowano 36 czasopism i periodyków wydawanych we Lwowie, Krakowie, Wiedniu, Warszawie, Kijowie, Poznaniu. Były to: „Słowo Polskie”, „Kurier Lwowski”, „Głos”, „Wiek Nowy”, „Naprzód”, „Nowa Reforma”, „Dziennik Kijowski”, „Kurier Warszawski”, „Dziennik Poznański”, „Arbeiter Zeitung”, „Die Zeit”, „Vorwärts”, „Volks-

¹⁷ Tamże.

¹⁸ CDIAL, f. 701, op. 3, sygn. 61, k. 60.

zeitung”, „Robotnik Polski”, „Diło”, „Nasze Hasła”, „Die Welt”, „Wschód”, „Nowości Ilustrowane”, „Sozialistische Monats”, „Hefte”, „Das Recht”, „Simplicissimus”, „Przegląd Socjal-Demokratyczny”, „Moriah”, „Monitor”, „Krytyka”, „Nasz Kraj”, „Jugend”, „Głos Przemyski”, „Gazeta Sądowa”, „Gazeta Robotnicza”, „Echo Muzyczne”, „Czerwony Sztandar”, „Czasopismo Techniczne”, „Ateneum”¹⁹.

W czytelni towarzystwa w roku oświatowym 1903/1904 wygłoszono jedenaście odczytów na tematy: dr Landes – „O Ibsenie”, „Ostatni kongres syjonistyczny”; Kulczycki – „Polityka socjalistyczna”; Menkes – „Emigracja”; Neustein – „Sugestia”; Schwebar – „Kwestia autonomii narodowościowej”; dr Nussbrecher – „Ankieta Sejmu Galicyjskiego”; Bourdon – „Światopogląd wolnomyślny”; Tisch – „Historia rozwoju architektury”; Glicksmann – „Kwestia narodowościowa” oraz „Ekonomiczne położenie Żydów w Galicji”²⁰. Tematyka odczytów rozszerzała oddziaływanie społeczne na grupy pozaakademickie, zgodnie z deklaracją ideową towarzystwa, kiedy stwierdzono: „Zrozumiawszy cierpienia walki i ideały ludu żydowskiego uchroniliśmy się od szowinizmu i chcemy być wśród społeczeństwa żydowskiego. Tak pojmując nasze stanowisko i zadania znaleźliśmy się na jednym polu działania z postępową młodzieżą polską i ukraińską”²¹. Fakt formowania się nowych organizacji akademickich był odbiciem ideowej polaryzacji społeczeństwa żydowskiego w Galicji.

3. Towarzystwo Akademickie „Zjednoczenie”

a) Organizacja stowarzyszenia

W 1907 roku powstało we Lwowie nowe stowarzyszenie studenckiej młodzieży żydowskiej „Zjednoczenie”. Jak podano w sprawozdaniu Wydziału Towarzystwa „Związek” za rok 1909/1910: „Dyferencjacja dokonuje się nadal i w samym «Związku». I tu były zbyt rozbieżne prądy, zwłaszcza na kwestię żydowską, by taka liga mogła się utrzymać. Więc ponowna secesja obecnie z «Związku». Powstaje nowa formacja wśród żydowskiej młodzieży akademickiej, która odtąd skupia się w towarzystwie «Zjednoczenie», którego tendencje są asymilatorskie”²².

Powstanie stowarzyszenia „Zjednoczenie” poprzedziła znaczna polaryzacja na płaszczyźnie ideologiczno-narodowościowej wśród studentów Żydów.

Pierwszy wiec studentów orientacji syjonistycznej odbył się 25 lipca 1899 roku we Lwowie. Zorganizowały go: Czytelnia akademicka Towarzystwa „Sy-

¹⁹ *Sprawozdanie Wydziału...*, s. 56.

²⁰ Tamże, s. 57.

²¹ Tamże, s. 53.

²² Tamże, s. 54.

on” we Lwowie, Związek Akademików Galicyjskich „Bar Kochba” w Wiedniu, Klub Akademicki Towarzystwa „Ezra Izrael” w Stanisławowie, Klub Akademicki Towarzystwa „Beth Israel” w Kołomyi, Związek Akademicki w Towarzystwie „Bnej Zion” w Jarosławiu oraz Akademickie Towarzystwo „Haschachar” w Krakowie. W zebraniu wzięło udział 100 studentów. Obradom przewodniczyli: Kruhl – prezes stowarzyszenia „Bar Kohba” z Wiednia oraz Schissler ze Stanisławowa, Schalit i Schiffer z Krakowa, Löwenherz ze Lwowa, Berner z Jarosławia oraz Zillenbaum ze Stanisławowa. Komisja w składzie: dr Braude, Hausmann Wilfstein, Kruhl, Wurzel, dr März przygotowała uchwałę przyjętą przez zgromadzenie, wzywającą całą młodzież akademicką do połączenia się akademickich organizacji syjonistycznych, wydawania książek i czasopism, a senaty uniwersytetów w Krakowie i Lwowie wezwano do uznania narodowości żydowskiej i tym samym stosowanie odpowiednich wpisów w dokumentacji uniwersyteckiej²³.

Na czele galicyjskich organizacji studenckich stało Biuro Centralne „Bar Kochba” w Wiedniu. Rozwój ruchu syjonistycznego w Krakowie, Lwowie, Tarnowie, Stanisławowie w znacznym stopniu propagowali studenci. Pochód w Krakowie z udziałem około 1000 osób w dniu 27 lipca 1905 roku z okazji rocznicy śmierci Teodora Herzla, inicjatora ruchu syjonistycznego, prowadził Leon Meisels, student II roku prawa. Śpiewano *Czerwony sztandar* oraz pieśni żydowskie²⁴.

W tej sytuacji Prezydium Namiestnictwa we Lwowie wydało w dniu 22 września 1906 roku okólnik do starostów oraz c. k. Dyrekcji Policji we Lwowie i w Krakowie. Zawarto w nim stosunek administracji publicznej do nowego, rosnącego w siłę ruchu syjonistycznego. Stwierdzono tam: „Zwolennicy tego ruchu dążą do wzmocnienia wśród mas żydowskich poczucia odrębności narodowej i religijnej, przy czym usposabiają ją wrogo ku narodowości polskiej jak również ku tej części żydostwa, które ideałom syjonistycznym nie sprzyja. Również wrogo są usposobieni syjoniści wobec Rządu Krajowego.

Akcja syjonistów podjęta początkowo na gruncie literackim i w dziedzinie umysłowej zaczęła powoli przybierać coraz realniejsze kształty, a grając na fanatyzmie mas zatacza coraz szersze kręgi.

Zważywszy, że jednym z głównych celów syjonizmu jest silne zaznaczenie społecznej i narodowej odrębności Żydów, to ruch ten okazać się musi w swych skutkach zgubnym dla spokoju społecznego w kraju²⁵.

Na początku XX wieku wszystkie stowarzyszenia studenckie w Galicji nie uniknęły wewnętrznych sprzeczności i niepokoju na tle narodowościowym, co powodowało secesję części członków. W sytuacji stowarzyszeń żydowskich było to opowiedzenie się za nowym ruchem narodowym syjonizmem bądź za koncepcją asymilacji.

²³ ANK, zespół c.k. DP, sygn. 695, k. 15.

²⁴ Tamże, k. 53.

²⁵ Tamże, k. 89, por. również: A. Kohl, *Kwestya syońska na Uniwersytecie*, Lwów 1907, s. 4.

Założycielami stowarzyszenia „Zjednoczenie” byli: Tobiasz Aschkenaze, Herman Feldstein, Nason Fischer ze Stryja, baron Jan Goetz-Okocimski z Okocimia, Samuel Horowitz, bracia Adolf i Edward Lielienowie, poseł Natan Lowenstein, Edmund Rauch ze Stanisławowa, Rosenstoch-Rostocki ze Skalata, Eugeniusz Reiter, Marceli Schaff oraz prof. Leon Sternbach z Uniwersytetu Jagiellońskiego²⁶.

Według statutu stowarzyszenia członkowie dzielili się na zwyczajnych, wspierających, założycieli i honorowych. Członkiem zwyczajnym mógł być każdy zwyczajny lub nadzwyczajny słuchacz Uniwersytetu, Politechniki lub Akademii Weterynaryjnej we Lwowie narodowości polskiej wyznania mojżeszowego. Prawo członkowskie zachowywano do 5 lat po ukończeniu studiów. Członkiem wspierającym, założycielem i honorowym mógł być każdy bez względu na narodowość i wyznanie. Członkowie wspierający rocznie opłacali składkę w wysokości minimum 10 koron. Członkami założycielami zostawały osoby, które jednorazowo wpłaciły na rzecz towarzystwa co najmniej 100 koron lub złożyły dar odpowiedniej wartości.

Członkami honorowymi zostawały osoby, które położyły szczególne zasługi dla towarzystwa, a tego uznania dokonało walne zgromadzenie. Składki roczne dla członków zwyczajnych ustalono na 4 korony uiszczane jednorazowo lub półrocznie.

W pierwszych dwóch latach działalności stowarzyszenie liczyło 9 członków założycieli, 31 zwyczajnych i 9 wspierających. W 1909 roku wzrosła liczba członków zwyczajnych do 58, wspierających do 87 i założycieli do 13, razem więc zrzeszono 158 członków. W 1910 roku liczba członków wzrosła do 402, w tym 3 było honorowych, 24 założycieli, 243 wspierających, 132 zwyczajnych, czyli studentów. W roku akademickim 1912/13 stowarzyszenie liczyło 475 członków, w tym 5 honorowych, 24 założycieli, 273 wspierających oraz 173 studentów, jako zwyczajnych²⁷.

Pierwszy zarząd stowarzyszenia w 1907 roku stanowili: Henryk Immeles (przewodniczący), Feliks Roth (zastępca przewodniczącego), Izydor Stand (skarbnik), Zygmunt Schipper (sekretarz), członkami zarządu byli: Herman Fiebert, Aleksander Schipper, Jakub Sandel, Antoni Mondlicht, Henryk Kolischer, Ignacy Philip, Marcin Zimeles. Do komisji rewizyjnej weszli: Eleazar Byk, Alfred Koh, Kazimierz Thieberg, Bernard Pordes²⁸.

W 1913 roku zarząd liczył 25 osób stanowili go: Antoni Nick – przewodniczący, Emil Goetz – zastępca, Adolf Pesches – sekretarz, Zygfryd Zinkes – skarbnik, Ignacy Bergtraun – bibliotekarz, członkami zarządu byli: Henryk Berger, Ludwik Goldstein, Alfred Kahane, Józef Lubliner, Maciej Menasches, Mau-

²⁶ *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Akademickiego „Zjednoczenie” we Lwowie za rok administracyjny 1909/1910*, Lwów 1910, s. 3.

²⁷ *Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Akademickiego „Zjednoczenie” we Lwowie za czas od 15 stycznia 1912 do 27 lutego 1913*, Lwów 1913, s. 70.

²⁸ *Sprawozdanie... 1909/1910*, s. 23.

rycy Thorn, Karol Zipper, zastępcami byli: Leopold Bałaban, Jakub Pressler, Emanuel Walowski, Robert Wollisch. Komisję rewizyjną stanowili: Bernard Pordes – przewodniczący oraz Maksymilian Baral, Paweł Lehrman, Józef Wiesenbergl. Do sądu koleżeńkiego wybrani byli: Herman Knopt, Alfred Kohl, Izydor Schenker i Filip Wachtel. Delegatem do Kuratoriumu Domu Akademickiego im. A. Potockiego we Lwowie wybrany został Aleksander Kohl²⁹.

Pierwszymi członkami honorowymi stowarzyszenia byli: profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego Ludwik Finkel, Antoni Noga-Mars, poseł do parlamentu w Wiedniu Natan Loewenstein, dr Adolf Lielien oraz Jakub Herman.

Wśród 24 założycieli wyróżnić należy: Juliana Falla – prezydenta miasta Strzyja, Jakuba Spitzmana prezydenta Drohobycza, barona Jana Goetz-Okocimskiego z Okocimia, posła Natana Lowensteina, posła Edmunda Raucha ze Stanisławowa, radnych miasta Lwowa: Marcina Horowitza, Alberta Reissa, Marcellego Schaffa, Jakuba Wixela.

Członkami wspierającymi byli m.in. profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego: Maurycy Allerhand, Oswald Balzer, Adolf Beck, Marcei Chlamtacz, Bronisław Dembiński, Ludwik Finkel, Stanisław Głabiński, Alfred Halban, Juliusz Makarewicz, Antoni Noga-Mars, Roman Rencki, a z Uniwersytetu Krakowskiego – prof. Leon Sternbach.

Towarzystwo wspierali materialnie liczni przedstawiciele ówczesnego życia politycznego i administracji państwowej: dr Franciszek Doliński – burmistrz Przemyśla, Rudolf Gall, poseł do Rady Państwa, dr Józef Gold – burmistrz Złoczowa, Rajmund Jarosz – burmistrz Drohobycza, Henryk Kolischer – poseł do Rady Państwa, Ignacy Landau z Krakowa, poseł do Rady Państwa, Natan Loewenstein – poseł do Rady Państwa, Józef Neumann – prezydent miasta Lwowa, Puntchert – burmistrz Tarnopola, dr Stanisław Rittel, poseł na Sejm Krajowy i burmistrz Brodów, Tadeusz Rutowski – wiceprezydent Lwowa, Józef Sare – wiceprezydent Krakowa, dr Hugo Steinhaus z Jasła, poseł do Rady Państwa, dr Henryk Szarski wiceprezydent Krakowa, dr Tadeusz Tertil z Tarnowa, poseł do Rady Państwa i prezydent miasta. Na liście członków wspierających znalazły się znaczące osobistości Galicji, co można odczytać jako akceptację w szerszym środowisku dla stowarzyszenia.

Towarzystwo wspierały także kobiety – Żydówki i Polki, żony profesorów Uniwersytetu Lwowskiego: Balzerowa, Beckowa, Makarewiczowa, Halbanowa, żona prezydenta Lwowa – Rutowska. A ponadto Brennerowa ze Stanisławowa, ze Lwowa: Dattnerowa, Feldsteinowa, Gandiowa, Gottliebowa, Lielienowa, Maria Loewenstein, Nickowa, Parnasowa, Sydonia Schütz, Adela Korn z Kołomyi, Klapholtzowa z Broczka. Członkami wspierającymi były również dwie hrabiny – A. Potocka z Krzeszowic i A. Skarbkowa ze Lwowa³⁰.

²⁹ *Sprawozdanie... 1912/1913*, s. 7.

³⁰ Tamże, s. 73 i n.

W 1913 roku wśród 173 członków zwyczajnych, a więc studentów i absolwentów, było jedynie 7 kobiet, studentek. Były to: Leontyna Brawer, siostry Fanny i Henryka Fleckówny, Fryderyka Hescheles, Klara Mehrer, Maria Nacher, Maria Rosenstock³¹. Było to związane z dość późnym, bo od roku akademickiego 1897/1898, dopuszczeniem kobiet do studiów uniwersyteckich.

Wybuch I wojny światowej spowodował zawieszenie działalności towarzystwa. Studenci w większości opuścili Lwów i znaleźli się na uchodźstwie wojennym w Wiedniu. Tam kontynuowali studia. Na gruncie wiedeńskim działalność towarzystwa kontynuowała komisja tymczasowa.

Powrót do Lwowa następował stopniowo od przerwy wakacyjnej 1916 roku, po wyzwoleniu Lwowa przez wojska państw centralnych w czerwcu tego roku. We Lwowie pierwsze posiedzenie zarządu stowarzyszenia odbyło się 28 grudnia 1916 roku. Wybrano wówczas nowy zarząd w składzie: Ludwik Fraenkel – przewodniczący, Salomea Schützówna, zastępca, Maria Czaban i Marcin Pesches – sekretarze, Ludwik Rubel – bibliotekarz, Bernard Labiner – skarbnik, Dawid Heller – referent komisji odczytowej, Alfred Goldstein i Wanda Kohl – członkowie³².

b) Działalność statutowa

W sprawozdaniu Wydziału Towarzystwa Akademickiego Zjednoczenie we Lwowie za rok administracyjny 1909/1910 czytamy, iż w Towarzystwie Rygorozantów istniejącym od 1867 roku: „Grupy (młodzieży żydowskiej), separatystycznej, uzurpowały sobie prawo do reprezentowania ogółu młodzieży żydowskiej, nie zważając na liczne rzesze Kolegów naszych wyznania mojżeszowego, rozproszone po towarzystwach akademickich polskich o rozmaitych zabarwieniach politycznych”³³. Celem więc stowarzyszenia było powołanie: „reprezentacji pewnej dla ogółu młodzieży polskiej wyznania mojżeszowego, która bez istnienia „Zjednoczenia” byłaby wprost niemożliwa”³⁴.

Największe stowarzyszenie akademickie studentów żydowskich Towarzystwo Rygorozantów rozpoczęło w 1907 roku budowę domu studenta na 100 osób we Lwowie przy ul. Teresy 26, zapowiadając jednocześnie, iż mieszkańcem Żydowskiego Domu Akademickiego może być tylko zwyczajny członek Towarzystwa Rygorozantów. Dom powstał ze składek i ofiar wielu fundatorów, którzy jednak zastrzegli, iż warunkiem korzystania z niego będzie „metryka chrztu” a nie „świadectwo urodzenia”³⁵.

³¹ Tamże, s. 80 i n.

³² „Zjednoczenie” 1917, nr 1, s. 15.

³³ Sprawozdanie Wydziału... 1909/1910, s. 7.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, s. 8.

Powstanie Zjednoczenia było także istotnym elementem walki politycznej rozgrywającej się wokół wyzwań stojących przed żydowskim społeczeństwem w Galicji.

Socjalny wymiar działalności wspierający materialnie niezamożnych studentów był jednakże na pierwszym planie. Z pierwszych zadań była to kwestia własnego domu akademickiego. Była to odpowiedź na budowę domu dla studentów zainicjowaną przez Towarzystwo Rygorozantów. Potwierdzają to członkowie Zjednoczenia: „Kiedy syjoniści postanowili wznieść osobny Dom akademicki – noszący piętno narodowo-żydowskie – postanowiliśmy nie przyłączać się do tej akcji, nie uważając odmiennego wyznania za podstawę dostateczną dla zupełnego rozkładu, jaki spowodować musi odrębny dom [...]. Sądziliśmy i sądzymy przeciwnie, że nasza praca nad zespoleniem ludności polskiej bez względu na wyznanie nad harmonią pożycia młodzieży pod hasłem jednej Polski nie pozwala nam a raczej wprost zakazuje popełniać taką niekonsekwencję, jak tworzenie fizycznej wprost zapory w spełnieniu gorąco przez nas upragnionego celu”³⁶.

Towarzystwo podkreślało swój polski charakter i akcentowało różnorodność narodowościową i wyznaniową.

Młodzież akademicka zrzeszona w towarzystwie Zjednoczenie była zdania, iż: „Nędza bowiem różnic wyznaniowych nie uznaje”³⁷. Dom studencki ma służyć nie tylko młodzieży polskiej wyznania mojżeszowego, ale także: „koleżdy nasi innych wyznań znajdują w nim umieszczenie”³⁸. Deklarowano dalej: „Chcemy, by młodzież ta pod wspólnym dachem wyzbywała się wszelkich uprzedzeń poznała się przede wszystkim, a poznawszy nauczyła szanować i kochać wspólne i wszystkim drogim ideały”³⁹.

22 maja 1909 roku odbył się wiec studentów Uniwersytetu Lwowskiego w sprawie budowy drugiego domu akademickiego dla młodzieży żydowskiej, a piątego dla ogółu studiujących. W wiecu udział wzięli studenci zrzeszeni w organizacjach: Czytelnia Akademicka, Życie oraz Zjednoczenie. Jak stwierdzono w sprawozdaniu: „Młodzież polska zachowaniem się swoim na wiecu stwierdziła, że w kwestiach ogólnonarodowych i humanitarnych nie ma różnic partyjnych, określała żywe zrozumienie dla naszej działalności”⁴⁰.

Dom studencki im. A. Potockiego przy ul. Kordyana 5 otwarto 1 kwietnia 1912 roku. Wybudowano go w dużym stopniu dzięki materialnemu wsparciu fundacji Jakuba i Laury Hermanów. Uroczyste zaś otwarcie odbyło się 3 listopada 1912 roku z udziałem licznych gości, m.in. marszałka krajowego Adama Gołuchowskiego, prezydenta Lwowa Józefa Neumanna, rektora Uniwersytetu Lwowskiego prof. Adolfa Becka, prof. Ludwika Finkla – prorektora, rektora Po-

³⁶ Tamże, s. 11 i n.

³⁷ Tamże, s. 9.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s. 10.

⁴⁰ Tamże, s. 11.

litechniki Lwowskiej prof. Edwina Hauswalda, fundatorów Jakuba i Laury Hermanów, licznego grona profesorów uniwersytetu i politechniki, a ponadto Artura Zaremby, Cieleckiego, prezesa Towarzystwa Szkoły Ludowej, dr Ernesta Adama, S. Sterna, rabina dr Jakub Caro, prezesa gminy wyznaniowej żydowskiej dr M. Schaffa, oraz dr Engla, prezesa Towarzystwa Lekarskiego dr Fessenburga, posłów na Sejm Krajowy i do Rady Państwa.

Działalność naukowa i kulturalna stanowiła drugi ważny element ogólnej charakterystyki społecznego fenomenu towarzystw studenckich. Czyniły to głównie przez organizację oraz prowadzenie własnych bibliotek i czytelni, gromadzenie podręczników i skryptów akademickich oraz czasopism i innych materiałów bibliotecznych.

Działalność bibliotekarska na równi z nauką była w tym okresie najważniejszym polem funkcjonowania towarzystw młodzieży akademickiej. W sprawozdaniach z działalności akcentowano ilość i rodzaj przyznanych pozycji bibliotecznych oraz znaczenie bibliotekarza w strukturze organizacyjnej towarzystwa.

Biblioteki uniwersyteckie pobierały w tym okresie od studentów kaucje pieniężne z racji wypożyczania książek, a nadto od 1907 r. obowiązywało rozporządzenie ministra oświaty, polecające pobieranie opłaty na bibliotekę w wysokości 1 korony od poddanych austriackich, a 2 korony od obcokrajowców. Opłaty powyższe mobilizowały studentów do zakładania własnych bibliotek.

W celu zdobywania środków pieniężnych na zakup księgozbiorów bibliotecznych towarzystwo organizowało liczne imprezy kulturalne, jak na przykład bale, odczyty, wieczory deklamacyjno-muzykalne.

W 1913 roku w czytelni towarzystwo prenumerowało następujące czasopiśma: „Kurier Lwowski”, „Gazeta Wieczorna”, „Głos”, „Słowo Polskie”, „Wiek Nowy”, „Nowa Gazeta” (z Warszawy), „Izraelita”, „Tygodnik Ilustrowany”, „Krytyka”, „Trybuna”, „Przyjaciół Ludu”, „Wschód”, „Welt”, „Der Freidenker”, „Zjednoczenie”, „Prawnik”, „Monitor”. Roczna opłata abonamentowa wymienionych czasopism wynosiła 124,05 koron⁴¹.

Księgozbiór biblioteczny pochodził z zakupów oraz darów. Książki kupowano w księgarni Juffego we Lwowie. Postanowiono prowadzić bibliotekę zawierającą wszystkie działy nauki, a szczególnie uzupełnić: „dział książek z dziedziny kwestii polskiej, by zaznajomić kolegów, którzy częstokroć z naszej jedynie tylko biblioteki korzystają, za sprawą narodową i obeznać ich z zadaniami narodu, którego są członkami”⁴².

Wśród księgozbioru były więc książki historyczne Oswalda Balzera, *Historia Polski*, *Historia Austrii*, *Historia ustroju Polski*. W przeważającej mierze były to jednak podręczniki akademickie, jak np.: Leonarda Piętaka *Prawo handlowe*, Władysława Ochenkowskiego *Ekonomia polityczna*, Gryzieckiego *Prawo*

⁴¹ Tamże, s. 52.

⁴² Tamże, s. 53

karne materialne, Władysława Abrahama *Prawo kościelne małżeńskie*, Juliusza Makarewicza *Procedura karna*, Stanisława Wróblewskiego *Ustawa wekslowa*, Aleksandra Janowicza *Prawo prywatne niemieckie*, Stanisława Szachowskiego *Prawo rzymskie familijne*, *Prawo spadkowe rzymskie*, Stanisława Głabińskiego *Ekonomia społeczna*, *Skarbowość*, Leona Bilińskiego *Ekonomia społeczna*, Stanisława Starzyńskiego *Ogólne prawo polityczne austriackie*, Ernesta Tilla *Przeгляд prawa i administracji*, *Prawo prywatne austriackie*⁴³.

Podręczniki i skrypty potrzebne do egzaminu studenci mogli wypożyczać na okres 1 roku za opłatą 10 halerzy. W innych celach okres wypożyczenia ustalony został na 3 miesiące za opłatą 6 halerzy. W 1910 roku biblioteka liczyła 261 pozycji, a 85 osób korzystało z książek.

Towarzystwo stale uczestniczyło w organizowaniu i współdziałało obchodów rocznic narodowych związanych z wydarzeniami historii Polski. Między innymi: w obchodach ku czci Berka Joselewicza, w zjeździe Czytelní Koła Towarzystwa Szkoły Ludowej im. Bernarda Goldmana, a także 29 stycznia 1913 roku w obchodach z okazji 50-tej rocznicy powstania styczniowego.

Ważnym punktem działalności były odczyty, które odbywały się w każdy czwartek o godzinie dwudziestej. I tak w dniu 14 maja 1912 roku dr Alfred Kohl wprowadził do dyskusji na temat książki Wernera Sombarta pt. *Przyszłość Żydów*, Maciej Menesze 15 października 1912 roku wygłosił odczyt pt. *Nasze zadania*, dr Kohl *O powstaniu styczniowym*. 5 lutego 1913 roku odbyła się dyskusja na temat książki Edmund Semila pt. *Nowe ghetto*, a także Józefa Lubliner *O bojkocie Żydów w Królestwie Polskim*. 29 stycznia 1912 roku uczestniczono w obchodach 250-lecia założenia Uniwersytetu we Lwowie⁴⁴.

Kolejną formą aktywności towarzystwa było powołanie 2 lutego 1913 roku koła literacko-naukowego. W trakcie spotkań przedstawiono następujące tematy: Gnoiński „O Romualdzie Trauguttie”, Semil „O Honorariuszu Balzacu”, Herzig „Z dziedziny socjologii” i „O wolności ludzkiej woli”, Ruff „O efekcie muzycznym w «Weselu» jako czynnika wzruszeniowym”, Bursztyn „O Ottonie Weiningerze”, Heller „O medjumizmie i hipnotyzmie ze stanowiska lekarskiego”, Górski „O rozwoju teatru”, Pajączkowski „O muzyce”, Oesterreicher „O rytmice słowa polskiego”, Harnisz „O dramacie”, Zylber „O antysemityzmie i syonizmie ze stanowiska asymilacji”⁴⁵.

Ważnym wydarzeniem było wydanie 20 października 1912 roku pierwszego numeru pisma „Zjednoczenie” pod redakcją dra Alfreda Kohla, poświęconego sprawom młodzieży akademickiej. Realizacja tego pomysłu miała umożliwić młodzieży studenckiej publikowanie swoich prac oraz stworzenie łącznika między młodzieżą polską a żydowską. O relacjach z innymi polskimi organizacjami

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ *V Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Akademickiego „Zjednoczenie” we Lwowie*, Lwów 1913, s. 11.

studenckimi ze Lwowa i z terenu Galicji pisano w kategoriach współpracy i solidarności. Realizowano w ten sposób cel towarzystwa określonego jako: „pracę nad uświadomieniem młodzieży żydowskiej w duchu polskim [...] nie uznajemy w należeniu do towarzystwa żadnego kryterium partyjno-politycznego, owszem akcentujemy silnie nie tylko bezpartyjność, ale nawet apolityczny charakter towarzystwa”⁴⁶.

W deklaracji ideowej z 1913 roku zapisano: „Związek stwierdza, iż jedynym rozwiązaniem kwestii żydowskiej na ziemiach polskich jest uobywatelnienie i równouprawnienie Żydów i wcielenie ich w skład ogólnego organizmu narodowego. [...] Dlatego też zupełnego rozwiązania kwestii żydowskiej w Polsce spodziewać się należy dopiero z momentem zdobycia podstawy dla moralnego życia społecznego, Niepodległość Polski”⁴⁷.

Akt 5 listopada 1916 roku, wydany przez państwa centralne, a zapowiadający odbudowanie państwowości polskiej, powitano z entuzjazmem, dano temu wyraz w artykule pióra Ludwika Rubla pt. *Obóz asymilacyjny a piąty listopada*, stwierdzając: „Dzisiaj stoimy w epoce odbudowy państwowego gmachu. Zapowiedziana uroczyście niepodległość Królestwa i samodzielność Galicji stawia społeczeństwo polskie przed warsztatem twórczej pracy, nieskrępowanej więzami obcych interesów [...] świadomość zaś istnienia państwowości polskiej podziłała nader wychowawczo na szerokie masy żydowskie, wzbudzając w nich patriotyzm państwowy, który łącznie z postępami asymilacji kulturalnej stanowić będzie pomost na najpewniejszy do patriotyzmu narodowego”⁴⁸.

J. Lichten podaje, iż członkowie Zjednoczenia byli świadomi tego, że procesy emancypacji, akulturacji, wreszcie polonizacji głównie językowej, były zaawansowane wśród części Żydów: „Młodzież żydowska akademicka rozumiała asymilację głębiej i szerzej, mówiła o uczuciach i przekonaniach, o więzach scalających Żydów ze społeczeństwem i kulturą polską”⁴⁹.

Stowarzyszenia studenckie były podmiotem w dużym stopniu kształtującym postawy i zachowania zróżnicowanego pod względem ideowym i narodowym społeczeństwa galicyjskiego. Uczyły one odpowiedniego gospodarowania środkami powierzonymi przez społeczeństwo, osobistej inicjatywy i przedsiębiorczości oraz funkcjonowania w zróżnicowanych uwarunkowaniach społecznych i politycznych, a ponadto czynnej postawy obywatelskiej. Przygotowywały do podjęcia samodzielnego życia, a w wielu przypadkach, dzięki wsparciu finansowemu umożliwiały licznemu gronu młodzieży niezamożnej ukończenie studiów. Najistotniejszą jednak zasługą było kształcenie obywatelskie całych pokoleń inteligencji, która uczestniczyła w budowie nowoczesnego społeczeństwa. Stowa-

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże..., s. 20.

⁴⁸ „Zjednoczenie” 1917, nr 1, s. 10 i n.

⁴⁹ J. Lichten, *Uwagi o asymilacji i akulturacji Żydów w Polsce w latach 1863–1943*, „Znak” 1988, nr 396–397, s. 55.

rzyszenia studenckie były ważnym czynnikiem organizacji wszystkich sfer życia młodzieży akademickiej, odgrywając istotną rolę w integracji studentów oraz, co najważniejsze, autentyczną szkołą rozwijania i kształtowania zainteresowań wielu późniejszych działaczy społecznych.

Summary

Jewish Student Associations in Lviv (1890–1918)

The origins of student associations in Galicia were found around 1855. Established and directed by the students Associations were organizations with a local government, financed mainly from their own funds. Funds were collected as the contributions of all members, another share was provided by organized events, as well as gifts materially affluent donors.

An important element of student societies was to support less wealthy students, the revival of cultural and scientific life. This goal was achieved primarily by organizing and running their own libraries and reading, collecting books, scripts, academic journals and other library materials.

Student's associations were shaping the attitudes and behaviors of differentiated in terms of ideological and national Galician society.

RECENZJE

Maria JANUKOWICZ

[rec.] Bogusław Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, ss. 384

Bogusław Śliwerski przekazuje w ręce Czytelników nowatorską książkę z obszaru nauk pedagogicznych, której tytuł brzmi: *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Książka ukazuje się w serii: Pedagogika Nauce i Praktyce (PNiP).

W historii myśli pedagogicznej powstało wiele publikacji opatrzonych tytułem Pedagogika, tej pozycji nie należy traktować jako jeszcze jednej, kolejnej. To gatunkowo inny podręcznik, który pozwala spojrzeć na wychowanie w perspektywie procesów globalizacyjnych, przenikania się różnorodnych podejść pedagogicznych w państwach Unii Europejskiej. Przedmiotem refleksji niniejszego tomu autor czyni podstawową kategorię pedagogiczną, jaką jest wychowanie. Zdaniem B. Śliwerskiego wraz ze zmianami rzeczywistości następuje transformacja znaczeń pojęcia „wychowanie”. Mamy do czynienia „z coraz silniej eksponowanym przez współczesnych badaczy zjawiskiem przesunięcia socjalizacyjnego – z wpływów intencjonalnych (rodziny, szkoły, kościoła) na rzecz znacznie bardziej rzutujących na rozwój dzieci i młodzieży w ponowoczesnym świecie grup rówieśniczych, popkultury i autosocjalizacji”¹. W świetle tych zmian, autor uważa, że warto skonfrontować ze sobą istniejące już w pedagogice podejścia do wychowania. „Wyodrębnienie tego fenomenu ze względu na relacje między zjawiskami i występujące w nim lub w związku z nim prawidłowości powinno zaowocować powstaniem nowych teorii”². Tak oto w niniejszym tomie autor zapoznaje nas z teoriami izomorficznymi nadającymi znaczenie owemu pojęciu przez stulecia. To bezcenna propozycja nowych, często dotąd nieznanych tropów wyjaśniania istoty wychowania.

¹ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 11.

² Tamże, s. 11.

Książka utrzymana jest w konwencji kolejno następujących po sobie rozdziałów (17). W pierwszych pięciu rozdziałach B. Śliwerski wprowadza Czytelnika w tematykę wychowania, wskazując m.in. na etymologię pojęcia „wychowanie”, teleologię wychowania, aksjonormatywny status wychowania i zasady wychowania. W każdym z rozdziałów autor ujmuje problem w sposób syntetyczny, dodatkowo najważniejsze kwestie eksponuje na marginesie książki, czym zwraca uwagę Czytelnika na rzeczy najważniejsze. Każdy z rozdziałów zaopatrzone jest w „Słownik ważniejszych pojęć”. Wyjaśniając etymologię pojęcia „wychowanie”, autor odwołuje się do pierwotnego rozumienia wychowania, aby potem w świetle rozważań filozoficznych pokazać ewolucję tego pojęcia na przestrzeni lat, aż po współczesność. Na kilku stronach autorowi udaje się w sposób jasny, precyzyjny i lapidarny przekazać to, co należy rozumieć przez pojęcie „wychowanie”. Dalej systematyzując wiedzę o wychowaniu, autor m.in. klasyfikuje za S. Kunowskim definicje wychowania w ujęciu funkcyjnym, przedstawia źródła i typologię podstawowych pojęć we współczesnych teoriach wychowania, opisuje strukturę cząstkowej teorii wychowania skoncentrowanej na określonej perspektywie dociekania jego istoty.

Szczególną uwagę należy zwrócić na rozdział poświęcony teleologii wychowania, czyli stanowieniu celów wychowania. B. Śliwerskiemu udaje się wprowadzić Czytelnika w tę złożoną tematykę w niekonwencjonalny sposób. Jak w soczewce skupiają się tu wciąż aktualne pytania o źródła celów wychowania, podmioty formułujące cele wychowania, funkcje i rodzaje celów wychowawczych. „Można je widzieć jako pewne dyspozycje psychiczne, które umożliwiają urzeczywistnienie człowieczeństwa”³.

Kolejną ważną kwestią, którą poddaje autor analizie, jest problem wartości w przestrzeni edukacyjnej. B. Śliwerski uzasadnia aksjonormatywny charakter wychowania przyjęciem określonej teorii rozwoju moralnego jako wyznacznika planowania i konstruowania sytuacji wychowawczych. Skuteczne ich rozwiązywanie zależy też od przyjętych zasad wychowania, co stanowi przedmiot kolejnego rozdziału. Ponieważ nie ma jednego katalogu uniwersalnych zasad wychowania, B. Śliwerski wprowadza Czytelnika w rozległe spektrum klasyfikacji zasad wychowania. Uważa jednak, że nie jest istotne, którą z klasyfikacji zasad przyjmiemy. Ważne jest, aby były one „zrozumiałe dla wszystkich oraz dobrowolnie uznane i przyjęte przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców”⁴.

Po przedstawieniu elementarnej wiedzy o wychowaniu B. Śliwerski wprowadza Czytelnika w kolejnych dziesięciu rozdziałach w problematykę nowych koncepcji wychowania. Jako pierwszą prezentuje koncepcję wychowania jako działania. Na ogół wiąże się ją z postrzeganiem procesu wychowania jako jednostronnego oddziaływania wychowawcy na wychowanka lub swoistego typu

³ Tamże, s. 97.

⁴ Tamże, s. 142.

wzajemnych oddziaływań. Stąd mowa o indywidualnej i wielopodmiotowej strategii oddziaływań wychowawczych. Przyjmując, że wychowanie jest działaniem skierowanym na drugą osobę, autor wyłącza ze skomplikowanej sieci powiązań między wychowawcą i wychowanymi akty pedagogiczne, działania i fakty pedagogiczne. Wprowadza też do analiz oddziaływania pedagogicznego kategorię współsprawstwa, bo istotne w wychowaniu jest to, czy pedagog ma poczucie sprawstwa wychowawczego. Drugą, analizowaną przez autora koncepcją, jest wychowanie jako intersubiektywny efekt jedności działania – doznawania. Zdaniem B. Śliwerskiego patrzymy na wychowanie jako dialog międzyosobowy, jako interakcję⁵. Pogląd ten ma swoje źródło w interakcjonizmie socjologicznym.

Współbrzmiającą jest koncepcja traktująca wychowanie jako spotkanie, która wywodzi się ze współczesnej psychologii i pedagogiki humanistycznej. Autor odwołuje się do Buberowskiej relacji Ja – Ty. Nie ma innej drogi stania się Ja, jak poprzez spotkanie jakiegoś Ty, co ma miejsce w wychowaniu. Ale przedstawia też inne podejście do kwestii wychowania w toku spotkań, która opiera się na deterministycznym sposobie pojmowania stosunków międzyludzkich. W polskiej myśli filozoficznej zostało ono zainicjowane przez A. Nowickiego, który stworzył nową subdyscyplinę – inkontrolologię, czyli naukę o spotkaniach⁶. Dialektyka spotkań zdaniem B. Śliwerskiego znajduje też swoje uzasadnienie w koncepcji człowieka dialektycznego J. Legowicza, który proponuje, aby tradycyjne godziny lekcyjne przekształcić w „osobowościowo – ludzkie spotkanie”⁷.

Odmianą koncepcją opisywaną przez B. Śliwerskiego jest systemowe podejście do wychowania. Zdaniem autora podejście to wywodzi się z teorii strukturalno-funkcjonalnej, gdzie analizuje się wychowanie, odwołując się do kategorii cybernetycznej – jako sprzężenie zwrotne między samosprzężonymi systemami⁸. Pedagodzy mają możliwość dostrzec czynniki wzajemnie warunkujące wychowanie w skali makro, mezo i mikro.

Wreszcie możemy też spojrzeć, dzięki B. Śliwerskiemu na wychowanie jako pielęgnację, pieczę. Termin ten, spopularyzowany przez M. Łopatkową, określa harmonię domowego współżycia na świecie i w świecie jako własnej ojczyźnie, o którą trzeba się troszczyć, której trzeba strzec i nie wolno zaniedbywać⁹.

Jeszcze inne podejście do wyjaśnienia istoty wychowania lokuje B. Śliwerski w wymiarze zjawisk psychospołecznych. Proponuje się traktować wychowanie jako proces, czyli ciąg następujących po sobie czynności czy stanów, które są ukierunkowane na cel i do niego zmierzają¹⁰. Czynnikiem warunkującym ów proces są sytuacje wychowawcze, środki wychowawcze i dyspozycje psychiczne wychowanków.

⁵ Tamże, s. 190.

⁶ Tamże, s. 202.

⁷ Tamże, s. 203.

⁸ Tamże, s. 218.

⁹ Tamże, s. 223.

¹⁰ Tamże, s. 225.

Precyzyjnie wprowadza nas też autor w koncepcję traktującą wychowanie jako pomoc wychowankowi w nabywaniu określonej wiedzy czy umiejętności. Autor przedstawia tu wychowawcę jako facylitatora, osobę ułatwiającą samowychowanie. Tym samym wprowadza Czytelnika od razu do kolejnej koncepcji ujmującej wychowanie jako samorealizację, samowychowanie. Koncepcja człowieka samodzielnego, samorealizującego się i będącego autorem i zarazem uczestnikiem swojego świata konstytuuje rozumienie wychowania, które jest pochodną psychologii humanistycznej. Z personalistycznego spojrzenia na człowieka wyprowadza zaś B. Śliwerski koncepcję wychowania jako formacji duchowej. Odwołując się do chrześcijańskiego systemu wychowania, szuka najwspanialszych ludzkich sprawności duchowych. Wskazuje za S. Kunowskim na konieczność powrotu do wychowania w duchu wartości takich, jak: miłość, prawda, wolność i prawa człowieka¹¹.

Całość różnorodnych podejść do wychowania zamyka autor koncepcją traktującą wychowanie jako ideologizację i indoktrynację, co było charakterystyczne np. dla pedagogiki socjalistycznej. Ostatecznie sugeruje za J. Dankiem, że „pedagogika powinna dystansować się od zbyt ideologicznych, religijnych, czy innych ideowo uzasadnionych podejść wartościujących życie [...]”¹².

Całość pracy zamyka autor wyjaśnieniem dwóch kategorii: granic wychowania i pseudowychowania. Proponuje, aby przez granice wychowania rozumieć „wszelkie czynniki ograniczające lub kończące proces wychowania wśród których przede wszystkim należy wymienić te zależne od człowieka biorącego w nim udział, czyli jego genetycznych uwarunkowań, oraz środowiska, w którym się wychowuje [...]”¹³. Przeciwstawia wychowaniu właściwemu, adekwatnemu do określonej idei czy nurtu myślowego, pseudowychowanie. Pojęcie to oznacza pozorne, fałszywe i zakłamane wychowanie, polegające na przykład na przymusie czy tresurze¹⁴.

Lektura książki B. Śliwerskiego dostarczy Czytelnikowi obszernej wiedzy o wychowaniu. Treści w niej zawarte są tak interesujące, że skłonią każdego do twórczych refleksji, do dalszych poszukiwań tropów wyjaśniających istotę wychowania w kulturze ponowoczesnej. Każdy, komu bliska jest pedagogika, kto chce być nowatorskim pedagogiem, powinien tę książkę przeczytać. To też wspaniała lektura dla studentów pedagogiki, którzy muszą wiedzieć, jak pomagać wychowankowi w urzeczywistnianiu człowieczeństwa.

¹¹ Tamże, s. 280.

¹² Tamże, s. 295.

¹³ Tamże, s. 312.

¹⁴ Tamże, s. 334.

Paweł ZIELIŃSKI

**[rec.] Arthur Brühlmeier, *Kształcenie człowieka*,
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011,
ss. 250**

Pełny tytuł pracy, wraz z podtytułami brzmi: *Kształcenie człowieka, 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, przekładu z języka niemieckiego dokonała Magdalena Wojdak-Piątkowska, a redakcję naukową oraz wprowadzenie przygotował Bogusław Śliwerski.

Doktor nauk filozoficznych Arthur Brühlmeier (ur. w 1934 r.) jest naukowcem-pedagogiem i obecnie już emerytowanym nauczycielem ze Szwajcarii, w przeszłości pracującym w szkole podstawowej i seminarium nauczycielskim, znanym na świecie z opracowań pism Jana Henryka Pestalozziego (1746–1827), autorem licznych prac pedagogicznych i psychologicznych oraz zwolennikiem koncepcji kształcenia nauczycieli przez kształtowanie osobowości¹. Ten szwajcarski pedagog brał czynny udział w pierwszej Międzynarodowej Konferencji „Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki”, zorganizowanej w 1992 r. w Dobieszkowie koło Łodzi przez Bogusława Śliwerskiego, czego materialnym śladem jest opublikowany w materiałach pokonferencyjnych jego blisko 30-stronicowy artykuł w języku niemieckim: *Die ganzheitliche Bildung als Auftrag der Schule*². W języku polskim ukazała się również książka Brühlmeiera: *Edukacja humanistyczna*, będąca zbiorem 11 artykułów dotyczących idei holistycz-

¹ Z notki *O autorze*, [w:] A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka*, Kraków 2011, s. 5. Autor prowadzi również własną stronę internetową: <http://www.bruehlmeier.info/>.

² A. Brühlmeier, *Die ganzheitliche Bildung als Auftrag der Schule [Kształcenie holistyczne jako zadanie szkoły]*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 2011, ss. 189–216. Główny zarys tego artykułu w języku polskim można odnaleźć w rozdziale: *Przyjazny stosunek wobec szkoły*, pierwszej części pierwszej wydanej w Polsce książki omawianego autora: A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*, wyd. 2, Kraków 2000, s. 9 i nast.

nego kształcenia człowieka w nawiązaniu do dokonań Pestalozziego. Jak pisał sam autor, książka w takiej formie miała zarówno zalety, chociażby w postaci zwięzłych tematycznych opracowań, jak i wady, np. w postaci występujących powtórzeń w jej kolejnych rozdziałach. Autor miał już wówczas zamiysł stopienia artykułów w jedną spójną całość³, co zostało zrealizowane w aktualnie recenzowanej pracy.

Kształcenie człowieka, mimo licznych odwołań do idei pedagogicznych Pestalozziego, nie jest dziełem z zakresu historii wychowania, dziejów pedagogiki społecznej lub opiekuńczo-wychowawczej, lecz ze współczesnej filozofii wychowania⁴. Praca ta ma inspirować do tworzenia modelu edukacji zgodnego z podstawową ideą Pestalozziego, wdrażania uczniów w procesie niedyrektywnego wychowania do samowychowania. Sam model wychowania, zwłaszcza że Brühlmeier koncentruje się na nauczycielu w relacji nauczyciel-uczeń w edukacji szkolnej, nie pomijając przy tym również wychowawców i polityków, mieści się, jak to ujął Tadeusz Pilch, w triadzie wyznaczników „dobrej szkoły”, a więc: celów wychowania, kondycji nauczyciela i modelu funkcjonowania szkoły⁵.

Interesująca jest konstrukcja dzieła, które składa się z 27 zazwyczaj krótkich rozdziałów, a każdy z nich poprzedzony jest uwspółcześnionym cytatem z dzieł Pestalozziego, oddającym problematykę poruszaną w danym rozdziale. To „uwspółcześnienie” polega na skróceniu cytatów, ich uproszczeniu i dopasowaniu do aktualnych zasad ortografii. Ponadto autor, by być wiernym oryginalnym źródłom, przytacza w *Aneksie* cytaty w dokładnym brzmieniu wyjętym z dzieł Pestalozziego⁶. Trzeba przyznać, porównując ze sobą cytaty uwspółcześnione z podanymi w *Aneksie*, że zabieg ten okazał się bardzo korzystny dla teraźniejszego odbiorcy, autor dzieła pominął niezbyt aktualne tło historyczne cytatów i skupił się na wyeksponowaniu istoty bieżących problemów wychowania.

W pierwszym rozdziale zatytułowanym: „Kształcenie w duchu Pestalozziego” autor przybliżył zamiysł swej książki: „chodzi w niej o unaocznienie tego, co pierwotne w obszarze kształcenia, uczenia się i szkoły, o kultywowanie naszej pracy edukacyjnej i wychowawczej oraz o rzeczywistą jakość osiągnięć uczniowskich”⁷. Autor, dostrzegając dychotomię współczesnej edukacji, rozdzielenie między jej pędem powiązany z wdrażaniem idei postępu i naciskiem na kwestie techniczno-organizacyjne a obszarem pierwotnym kształcenia i wychowania, związanym z autokreacją czy samorozwojem i samorealizacją jednostki, pragnie wesprzeć nauczycieli w ich zabiegach powiązanych z poszukiwaniem korzeni kształcenia, uczenia się i wychowania, dodawać im otuchy

³ A. Brühlmeier, dz. cyt., s. 5.

⁴ B. Śliwowski, *Wprowadzenie od redaktora naukowego*, [w:] A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka...*, s. 18.

⁵ T. Pilch, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wyzwaniem współczesności*, Warszawa 1999, s. 207.

⁶ A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka...*, s. 10, 243–250.

⁷ Tamże, s. 25.

i odwagi na tej drodze odwoływania się do korzeni humanizmu. Jednocześnie apeluje do polityków, by ci stworzyli odpowiednie po temu warunki oraz do rodziców, by udzielali poparcia nauczycielom pragnącym umożliwić ich dzieciom osiągnięcie pełni człowieczeństwa. Czyni to przez odwołanie się do idei Pestalozziego, należącego do „naprawdę ważnych filozofów wychowania”⁸. Kształcenie w jego duchu jest ideałem, który nie pokrywa się w pełni z rzeczywistością, ale jest drogowskazem na drodze do realizacji własnego, nie wyzbytego wad i ograniczeń, człowieczeństwa przez uczniów i nauczycieli⁹.

Jeśli chodzi o zawartość dzieła, jego kolejne rozdziały odnoszą się do istotnych kwestii współczesnej edukacji, m.in. dotyczą: podnoszenia jakości kształcenia; zgodności metod nauczania z prawami natury; problemów związanych z wartościowaniem i odwagi czynienia tego; potrzeby skoncentrowania się w procesie kształcenia na kształtowaniu pozytywnych, wewnętrznych sił tkwiących w uczniach, umożliwiających im zaspakajanie własnej ciekawości, doświadczenie radości z osiągnięć, wspólnoty oraz miłości, dzięki dobrej atmosferze edukacyjnej, a nie jedynie na przyswajaniu wiedzy.

Autor nie pomija kwestii kształcenia duchowego w szkole, idei harmonijnego, zgodnego z naturą, pełnego kształtowania uczniów (tak, jak na to wskazuje słynna triada Pestalozziego, odwołująca się do rozwoju „głowy, serca i ręki”) i ich kształcenia w myśl zasad: kompletności, bliskości, otwartości i innych. Autor wyraźnie dostrzega potrzebę kształcenia zdolności manualnych i językowych uczniów oraz uwzględnienia dziecięcego obrazu świata.

Wśród problemów współczesnej edukacji Brühlmeier dostrzega trudności związane z nawałem materiału szkolnego, przemocą w szkole, władzą i autorytetem w wychowaniu, przesadnym wykorzystywaniem urządzeń elektronicznych, nauczaniem arytmetyki oraz religii w szkole państwowej, proponując przytomny ogląd tych problemów i możliwe rozwiązania. Przykładowo, zaspokojenie potrzeby czasu wolnego, podarowania dłuższych ferii i wakacji uczniom i nauczycielom, tak często krytykowane właśnie z uwagi na ich długi okres trwania, zdaniem Brühlmeiera jest korzystne zarówno dla nich samych, jak i całego procesu edukacyjnego, chociażby z uwagi na możliwość pełniejszej regeneracji sił, zajęcia się hobby i zamiłowaniami, oderwania się od intensywności życia we współczesnym świecie, doświadczenia ciszy, wspólnoty oraz oddania się relaksowi, pełnej koncentracji na ulubionej rzeczy, co w efekcie wzmacnia siły podmiotu i czyni relacje z bliźnimi pokojowymi¹⁰.

Ważną kwestią poruszaną w omawianym dziele jest zrozumienie podwójnej, jak to ujął Pestalozzi, natury człowieka: zwierzęcej (zmysłowej) i ludzkiej (wewnętrznej, duchowej) oraz trzech stanów egzystencji ludzkiej: naturalnego, społecznego i moralnego. Tylko w tym ostatnim człowiek może się doskonalić

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 27.

¹⁰ Tamże, s. 130–133.

i rozwijać swą duchową naturę¹¹. Jest to ujęcie bliskie poglądom Sergiusza Hesenena wyartykułowanym jako „warstwowa koncepcja wychowania”. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wymaga przede wszystkim zwrócenia uwagi na tkwiącą w nich: dobroć, miłość, radość, odpowiednią motywację i talent pedagogiczny. Taki człowiek powinien nieustannie doskonalić siebie, przepracowywać psychoterapeutycznie swoje problemy z dziećmi i dbać o dobrą atmosferę w pracy z nimi¹². Charakterystycznymi elementami stanu moralnego jest „egzystencja indywidualna” i „kultura”, a nie „egzystencja zbiorowa” i „cywilizacja” (przypisane do stanu społecznego). Autor za Pestalozzim stwierdza, że współczesne szkolnictwo i zachodzące zmiany w edukacji prowadzą w inną stronę, niż wsparcie rozwoju moralnego człowieka¹³.

Wydaje się, zdaniem piszącego te słowa, że autor mógł, choć przecież nie musiał, odwołać się w swej pracy, czy chociażby nadmienić w niej o osiągnięciach innych wybitnych przedstawicieli holistycznej edukacji humanistycznej, opartej na podejściu niedyrektywnym i zestawić je z dorobkiem Pestalozziego. Prace Carla R. Rogersa, dotyczące potrzeby tworzenia właściwego klimatu psychologicznego na zajęciach, czy Hilariona G. Petzolda, dotyczące potrzeby nauczania metod relaksacyjnych w szkole, w tym medytacji, ich osiągnięcia psychologiczne, pedagogiczne, terapeutyczne oraz ich intuicje, mimo iż niezależne, wydają się doskonale pokrywać ze spostrzeżeniami i wnioskami Pestalozziego. Takie znakomite kontynuacje i powiązania z Pestalozzim są wskazywane w obszarze humanistyki niemieckojęzycznej¹⁴. Sam Brühlmeier, pisząc o potrzebie upowszechnienia kultury ciszy, stwierdził, że jej centrum jest medytacja, która umożliwi spotkanie ludziom religijnym i niereligijnym¹⁵, a więc pośrednio wskazał na proponowane powiązania. Proponowany zabieg być może jednak utrudniłby wyważony przekaz dzieła, choć z drugiej strony mógłby wesprzeć od strony ilościowej i jakościowej odbiorców dzieła będących zwolennikami idei holistycznego i niedyrektywnego kształcenia człowieka.

W podsumowaniu, pisząc o potencjalnym znaczeniu omawianej pracy Brühlmeiera, należy stwierdzić, że jest to dzieło niezwykle inspirujące zainteresowanego odbiorcę do własnych przemyśleń pedagogicznych i pomaga mu zwrócić uwagę na rozmaite aspekty najważniejszych współczesnych problemów edukacyjnych, ale też sięga głęboko do ich istoty, zaś proste, zrozumiałe słownictwo jest tutaj dodatkowym atutem. Książkę zatem warto polecić wszystkim tym, którzy próbują przeniknąć najważniejsze problemy współczesnej edukacji, sposobią się do zawodu nauczyciela lub pracują w nim, zarówno studentom nauk humanistycznych, jak i przyrodniczych, w szczególności studiującym peda-

¹¹ Tamże, s. 163 i nast.

¹² Tamże, s. 239–240.

¹³ Tamże, s. 171.

¹⁴ Zob. np.: H. Teml, *Relaks w nauczaniu*, Warszawa 1997, rozdział pierwszy.

¹⁵ A. Brühlmeier, *Kształcenie człowieka...*, s. 234.

gogikę, a także naukowcom-humanistom, ponadto rodzicom zatroskanym karierą szkolną swych dzieci. Jak wspomina Bogusław Śliwerski, jego własne spotkania z formami pedagogiki Pestalozziego, w tym z dokonaniem Arthura Brühlmeiera, okazały się bardzo satysfakcjonujące intelektualnie oraz pedagogicznie inspirujące¹⁶. Bez wątpienia omawiane dzieło należy do tych prac, na które ostatnio uwidacznia się zapotrzebowanie w świecie coraz częściej odczuwanym jako odhumanizowany, wyzbyty ludzkich wartości... Dodatkowo, polskie wydanie wyróżnia się również na płaszczyźnie edycyjnej, dzieło posiada twardą oprawę i kolorową, przyciągającą uwagę czytelnika okładkę. Sam Arthur Brühlmeier, dzięki wydanym i u nas swym pracom, stał się rozpoznawalnym w Polsce i znaczącym współczesnym przedstawicielem pedagogiki humanistycznej.

¹⁶ B. Śliwerski, *Wprowadzenie od redaktora naukowego...*, s. 19.

Jarosław JAGIEŁA

**[rec.] Alice Morgan, *Terapia narracyjna.*
Wprowadzenie, tłum. Grzegorz Baster,
Wydawnictwo PARADYGMAT, Warszawa 2011,
ss. 137**

W ostatnich latach terapia narracyjna wyrasta wśród innych szkół i nurtów psychoterapii na piątą z kolei najważniejszy kierunek pomocy psychologicznej. Po psychoanalizie oraz ujęciach psychodynamicznych, a także terapii behawioralno-poznawczej, a dalej, orientacji humanistyczno-egzystencjalnej i terapii systemowej, wspomniana koncepcja sytuuje się wśród nich coraz bardziej wyraziście i jednoznacznie. Zapewne jednak wnikliwy badacz czy praktyk psychoterapii dostrzeże bez trudu istniejące związki omawianego w książce podejścia z orientacją systemową, a niektóre konkretne rozwiązania (np. grupa reflektująca) rozpozna jako zaczerpnięte wprost z systemowej terapii rodzin. Stąd nieprzypadkowo rzecznicy podejścia systemowego i strukturalnego jako pierwsi sięgnęli po założenia oraz różne praktyki narracyjne. Jej australijski twórca Michael White stał się jednocześnie założycielem pierwszego i jak do tej pory najważniejszego ośrodka terapii narracyjnej pod nazwą Dulwich Center. Szybko znalazł swoich kontynuatorów w osobach Dawida Epstona, Harlen Anderson, Toma Andersona, a także autorki omawianej tutaj książki Alce Morgan i wielu jeszcze innych. W Polsce propagatorami wspomnianego opracowania są Bogdan de Barbaro i Zakład Terapii Rodzin Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Szymon Chrzastowski z Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Oni to właśnie stali się inicjatorami zaproszenia do naszego kraju jednego z czołowych brytyjskich psychoterapeutów Hugh Foxa, który zdecydował się na poprowadzenie zajęć dla grupy polskich psychoterapeutów na jednym z pierwszych szkoleń w zakresie terapii narracyjnej. Niżej podpisany miał możliwość uczestnictwa we wspomnianym wieloetapowym kursie.

Trzeba tu na wstępie wyjaśnić, że pojęcie terapii narracyjnej nie jest rozumiane w sposób jednoznaczny. Od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to wspomniany nurt wyraźnie się wyodrębnił i zaznaczył swoją obecność, można obserwować ciągły proces krystalizowania się tego rodzaju rozwiązań. Podstawowe założenia pozostają jednak niezmiennie. Są nimi m.in. głębokie przeświadczenie, iż człowiek nie jest tym samym, co problem, z jakim zwraca się po pomoc. Ludzie bowiem często internalizują swoje kłopoty i silnie się z nimi identyfikują. Każdy człowiek również jest najlepszym ekspertem w odniesieniu do swojego własnego życia. To jednak, co nie pozwala mu uporać się ze swoimi kłopotami, wynika z ograniczonych sposobów rozumienia sytuacji, w jakiej się znajduje. W sposób charakterystyczny z reguły już wielokrotnie podejmował próby w tym zakresie, ale żadne nie przyniosły zadowalających rezultatów. W konsekwencji obniżyło to jego samoocenę i nie pozwoliło korzystać z własnej wiedzy, kompetencji, umiejętności czy posiadanych zdolności. Dzięki procedurom terapii narracyjnej osoby te mogą odzyskać dostęp do swoich zasobów i uwolnić się od wpływu problemu na własne życie. Na szczęście problemy, jakie mają ludzie, nie są w stanie zawładnąć ostatecznie losami tych ludzi i zawsze istnieją sposoby, aby wymknąć się spod ich wpływu. Podejście, o jakim tu mówimy, zachęca bardziej do wspólnych poszukiwań – terapeutę razem z konsultowanym – (bo takie określenie nadaje się osobie zgłaszającej się po pomoc) niż do odkrywania jakiejś ostatecznej o nim prawdy. Stawia to osobę szukającą pomocy w centrum tego rodzaju procesu, przy założeniu, że ludzie niemal zawsze posiadają różnorodne sposoby, przekonania czy wartości pozwalające im rozwiązywać swoje własne problemy. Terapeuta jest jedynie tym, który ma stworzyć pewne ramy dla powstania narracji na temat życia danej osoby i pomóc jej zrekonstruować dotychczasowe nieskuteczne sposoby postępowania, myślenia oraz przeżywania. Wszystko to musi odbywać się w atmosferze zaciekawienia i przejrzystości z jego strony, a także, co być może jest najważniejsze, szacunku i głębokiego zrozumienia wobec osoby konsultowanej.

Opowieść (bo takiego też pojęcia często używa się we wspomnianej koncepcji) kogoś, kto zgłasza się po pomoc, jest interesująca dla terapeuty w tym sensie, iż pojawiają się tam istotne wydarzenia powiązane ze sobą w określone sekwencje, przebiegające w określonych ramach czasowych i tworzące jednocześnie pewną zwartą fabułę. Na początku terapii wspomniana opowieść tworzona jest jednak przez rozrzedzony i ubogi w istotne informacje opis zdarzeń (ang. *thin description*). Ogranicza to możliwość nadawania znaczeń podejmowanym działaniom i mającym miejsce kontekstom. Wspomniany opis pozbawiony jest również tak charakterystycznych dla realnego życia nieuchronnych złożoności i sprzeczności. Zawiera natomiast dość często interpretacje i sugestie innych osób. Powoduje to, że osoby zaczynają postrzegać swoje postępowanie w taki właśnie, a nie inny, sposób, co nieuchronnie pozbawia je własnej perspektywy. Zadanie terapeuty narracyjnego polega zatem na wydobyciu i wzbogaceniu

owych pierwotnych opowieści, które podtrzymują problem. Dzieje się to poprzez zachętę do stworzenia nowych oraz własnych alternatywnych historii życia oraz wsparcie dla decyzji zgodnych z tymi rozwiązaniami. Owa zmieniona narracja jest tworzona poprzez tzw. gęsty opis. Oznacza to, że jest opowieścią bogatą w szczegóły, wątki i konteksty, czy pojawiające się alternatywne rozumienia przeszłych zdarzeń. Nie bez znaczenia bywa również fakt, iż w większym stopniu osoba konsultowana dostrzega, że jej życie jest nierozzerwalnie splecione z losami innych ludzi.

Myliłby się ktoś, kto sądziłby na podstawie dość luźnych ram tego rodzaju działań, że jest to terapia pozbawiona możliwości podejmowania efektywnych interwencji terapeutycznych lub że posiada niejednoznaczne i rozmyte granice. Można odnieść czasem takie wrażenie, skoro psychoterapeucie zaleca się przede wszystkim bycie zaciekawionym opowieściami swoich klientów oraz zadawanie odpowiednio formatowanych pytań.

Nie jest to prawda. Podejście narracyjne wypracowało swoje własne procedury postępowania, o czym może świadczyć fakt, iż znalazły one zastosowanie również w innych rodzajach terapii. Jedną z nich jest eksternalizacja. Otóż osoby zgłaszające się po pomoc psychologiczną bardzo często internalizują swój problem, tj. utożsamiają się z daną trudnością czy kłopotem tak dalece, iż uważają niejako, że to oni sami są tym problemem; że problem tkwi w nich bez reszty; że są w nim w jakimś sensie „zanurzeni”. Umiejętnie prowadzona rozmowa externalizująca przenosi problem w znaczeniu symbolicznym z wnętrza osoby na zewnątrz. Tworzy nowy kontekst, w którym człowiek doświadcza swojej odrębności od spraw, które są dla niego niejednokrotnie tak dotkliwym kłopotem. Już samo działanie tego typu przynosi ulgę, gdyż otwiera przestrzeń, która zachęca do podjęcia wyzwań przeciw problemowi oraz stwarza okazję do przeformułowania własnych relacji z trudnymi doświadczeniami. W momencie gdy powstanie już alternatywna, zawierająca wiele nowych informacji i kontekstów narracja, konieczne jest dalsze wzbogacanie tej opowieści o następne oddziaływania. Temu celowi służy cały szereg zabiegów, którym poświęcona jest druga część książki. Nie będziemy ich tu jednak szczegółowo omawiać. Zainteresowany czytelnik odnajdzie pewnie bez trudu odpowiednie fragmenty. Wspomnijmy jedynie, że są to m.in. rozmowy przywracające (ang. *re-membering conversations*), polegające na tym, że z rozwagą wybiera się z własnej pamięci określone osoby, upamiętnia ich rolę w naszym życiu. Osoby te tworzą swoiście rozumiany „klub”, do którego ktoś może zostać zaproszony, ale też wykluczony. Rozmowy przywracające powodują, iż wspomnienia oraz opowieści dotyczące związków z innymi ludźmi stają się bardziej dostępne. Inne działania służące wzbogacaniu alternatywnej opowieści sprowadzają się do tworzenia dokumentacji terapeutycznej poprzez deklaracje, certyfikaty, instrukcje, notatki z sesji, nagrania audio oraz wideo, listy, rysunki czy zdjęcia. Powstają wówczas, gdy ktoś podejmuje ważne zobowiązania, albo też w szczególny sposób pragnie uczcić ważne osią-

gnięcia w czasie terapii. Podobne zadanie spełniają również listy terapeutyczne czy tworzone rytuały oraz ceremonie. Osobne miejsce zajmuje w procesie konstruowania lub ponownego definiowania tożsamości osoby konsultowanej czteroetapowa procedura wprowadzania tzw. grup świadków zewnętrznych. Jest to podobna praktyka do tej, z jaką spotykamy się w terapii rodzin. Trzeba tu też wspomnieć, iż niejednokrotnie terapeuta prowadzący grupy spotkaniowe tworzy wraz z uczestnikami sieci wsparcia lub stowarzyszenia, których celem jest szukanie dróg łączących ludzi przeżywających wspólne problemy. Nic bowiem tak nie izoluje, powoduje samotność i destabilizację, jak posiadanie swojego problemu i zmaganie się z nim w odosobnieniu.

Kilka uwag natury formalnej. O szybkości wydania tej pozycji w Polsce świadczy fakt, że od momentu ukazania się książki w Australii minął zaledwie rok. Dodatkowo jeszcze nie sposób nie zauważyć niezwykle starannego przekładu, co nie zawsze ma miejsce w odniesieniu do literatury specjalistycznej. Bywa bowiem tak, że tłumacz znający wprawdzie wyśmienicie sam język nie zawsze bywa kompetentny w danej dziedzinie. Łatwo wówczas dostrzec charakterystyczne „zgrzyty” w przedmiocie translacji. Na szczęście wydawca uniknął tego rodzaju niedociągnięć. Książka napisana jest jasnym, przejrzystym i konkretnym językiem, co z kolei również nie zawsze dostrzec można w opracowaniach sięgających do postmodernistycznej perspektywy. Rozdziały są krótkie i treściwe. Odwoływano się do licznych przykładów z przebiegu terapii. Po każdym z rozdziałów pojawia się podsumowanie pozwalające – zapewne nawet po pewnym czasie – sięgnąć po główne przesłania i idee tego opracowania. Każdy rozdział opatrzony jest na końcu zestawem lektur uzupełniających. Można tylko wyrazić żal, iż większość owych pozycji nie została jak dotąd przetłumaczona na język polski, gdyż omawiana tu książka jest jednym z pierwszych dzieł z tego zakresu. Miejmy jednak nadzieję, że wydawcy zachęceni pozytywnym odbiorem tej właśnie książki sięgną również do innych, czasem bardziej fundamentalnych dla terapii narracyjnej opracowań. Czego natomiast zabrakło? W mojej ocenie dostrzegalny jest brak odniesień krytycznych wobec omawianej koncepcji. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że nie istnieją „byty całkowicie doskonałe”, a zatem również w odniesieniu do prezentowanej koncepcji można dostrzec szereg wątpliwości i zastrzeżeń.

Na szczęście przedstawiciele omawianej orientacji przyjmują, że psychoterapeuci przywiązani do innych szkół lub kierunków pomocy psychologicznej mogą adaptować, zmieniać lub dostosowywać niektóre „narracyjne technologie” do własnych rozwiązań. Dla przykładu, w bliskiej mi koncepcji analizy transakcyjnej takie zastosowania łatwo dostosować do pracy nad ukrytym scenariuszem jednostki, nazywanym skryptem (ang. *life-script*). Dostrzega ten aspekt również Barbara Pietkiewicz, gdy w swoim opracowaniu pisze: „Chciałabym natomiast poświęcić nieco więcej uwagi inspirowanej wprawdzie psychoanalizą, lecz

w innym nieco kierunku idącej klinicznej teorii narracyjnej, czyli teorii skryptów (scenariuszy) życiowych Erica Berne'a – twórcy analizy transakcyjnej”¹.

Reasumując, można powiedzieć, że anonsovana książka jest użytecznym kompendium wiedzy na temat omawianej koncepcji terapeutycznej. Dla osób, które po raz pierwszy stykają się z podejściem narracyjnym, książka może stanowić nieocenioną pomoc we wstępnej orientacji co do możliwych zastosowań tego rodzaju terapii. Z kolei czytelnicy niebędący specjalistami w zakresie psychoterapii będą mogli w przystępny sposób zapoznać się z metodami udzielania pomocy psychologicznej w taki oto sposób, gdy sięga się po opowieści ludzi zmagających się ze swoimi problemami.

Na końcu można sobie postawić pytanie: czy terapia narracyjna może zaciekawic w mniejszym lub większym zakresie również pedagogów? Mam tu na myśli głównie pedagogów-terapeutów. Wiele wskazuje na to, że tak. Za pierwszy zwiastun takiego zainteresowania można uznać uczestnictwo szeregu znanych mi osób w szkoleniach dotyczących jednego z nurtów terapii narracyjnej, jakim jest krótkoterminowa terapia zorientowana na rozwiązanie, której głównymi twórcami są Steve de Shazer oraz Insoo Kim Berg. Również fakt, iż w podejściu narracyjnym zaciera się granica między tradycyjnie rozumianym terapeutą a aktywnym działaczem na rzecz społeczności lokalnej, wydaje się wielce obiecujący. Nie sposób zatem nie zauważyć w tym miejscu, iż utworzenie na Wydziale Pedagogicznym AJD w Częstochowie specjalności o nazwie i zakresie posiadanych kompetencji jako „pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna” dobrze wpisuje się w najbardziej współczesne rozumienie zadań, jakie stają przed tą grupą zawodową.

¹ B. Pietkiewicz, *Psychoanaliza jako terapia narracyjna. Psychoanalityczna teoria fantazmatu*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 140.

KRONIKA NAUKOWA

Mirosław ŁAPOT

O rozwoju nauk pedagogicznych w uniwersytecie klasycznym w murach Uniwersytetu Narodowego im. Iwana Franki we Lwowie

W dniach 16–17 maja 2013 r. w Uniwersytecie Narodowym im. Iwana Franki we Lwowie odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa zatytułowana „Studia i badania pedagogiczne w uniwersytecie klasycznym: tradycje, rzeczywistość i perspektywy”. Wysiłku organizacyjnego podjęło się kilka instytucji, a mianowicie – obok gospodarza konferencji: Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Uniwersytet Rzeszowski oraz Lwowskie Państwowe Centrum Nauki, Innowacji i Informatyzacji. Zorganizowane z dużym rozmachem spotkanie naukowe przyciągnęło ponad 170 pedagogów z Ukrainy, Polski, Białorusi, a także USA. Tak duża liczba referentów wymagała przemyślanej organizacji i logistyki, by zapewnić spójność i płynność zarówno obradom plenarnym i sekcyjnym, jak i panelom dyskusyjnym oraz posiłkom i imprezom towarzyszącym, które odbywały się w różnych miejscach miasta. Należy podkreślić, iż organizacyjnie konferencja została przygotowana i przeprowadzona wzorowo.

Poziom merytoryczny odczytów i dyskusji także był satysfakcjonujący – przyniósł wiele interesujących konstatacji i sugestii co do kierunków dalszych badań, łączących – zgodnie z formułą konferencji – tradycję, teraźniejszość i przyszłość. 16 maja (czwartek) w przepięknej, pamiętającej jeszcze czasy Sejmu Galicyjskiego, Sali Lustrzanej Uniwersytetu Lwowskiego, sesję otworzył dyrektor Katedry Pedagogiki docent Dymitro Herciuk. Pierwszy odczyt, na temat perspektyw uniwersytetu klasycznego w kontekście tendencji widocznych w globalnej polityce oświatowej, wygłosiła prof. Tetjana Koszmanowa (Uniwersytet Lwowski). Po niej głos zabrał prof. Mirosław Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), który przybliżył zadania współczesnego uniwersytetu wobec wyzwań rynku pracy i demokracji.

Kolejny referent, prof. Richard Zinser (Western Michigan University w Kalamazoo), zajął się zagadnieniem przygotowania zawodowego nauczycieli w kontekście oświaty globalnej, a prof. Michajło Wiszniewskij (Uniwersytet Państwowy w Mohylewie, Białoruś) mówił o filozoficznych i pedagogicznych aspektach globalizacji kulturowo-oświatowej. Następny odczyt, prof. Kazimierza Szmyda (Uniwersytet Rzeszowski), dotyczył ewolucji nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Lwowskim w latach 1867–1939, natomiast prof. Kazimierz Rędziński (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie) przedstawił wkład Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie w proces doskonalenia zawodowego nauczycieli na początku XX w. Prof. Grigorij Wasjanowicz (Lwowskie Naukowo-Praktyczne Centrum Oświaty Zawodowo-Technicznej NAPN Ukrainy) w swoim wystąpieniu przybliżył konteksty metodologiczne nauk pedagogicznych na obecnym etapie ich rozwoju. Trzy kolejne referaty podkreśliły znaczenie humanistycznych podstaw w kształceniu pedagogicznym. Docent Ljudmiła Moskalowa (Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Bogdana Chmielnickiego w Melitopolu) nakreśliła perspektywy wykorzystania idei humanistycznych w harmonijnym przygotowaniu do zawodu studentów o specjalnościach pedagogicznych, docent Switłana Czerpanowa (Uniwersytet Lwowski) omówiła znaczenie humanistyczno-kulturowego potencjału w kształceniu pedagogicznym, co zaakcentowała także w swoim wystąpieniu prof. Pietro Sikorowskij (Lwowskie Naukowo-Praktyczne Centrum Oświaty Zawodowo-Technicznej NAPN Ukrainy). Z dużą uwagą uczestnicy konferencji wysłuchali wystąpienia prof. Krystyny Ablewicz (Uniwersytet Jagielloński), która zajęła się możliwościami zastosowania metody fenomenologiczno-hermeneutycznej w badaniach pedagogicznych. Z kolei dr Zinaida Lewczuk (Państwowy Uniwersytet im. O.S. Puszkina w Brześciu, Białoruś) zainteresowała słuchaczy wybranymi zagadnieniami przygotowania pedagogicznego absolwentów studiów wyższych.

W drugim dniu obrad uczestnicy konferencji podzielili się na pięć sekcji. Tematykę wystąpień skupiono wokół następujących zagadnień: historyczne aspekty powstania i rozwoju studiów pedagogicznych w uniwersytecie klasycznym, studia nauczycielskie i badania naukowe z zakresu pedagogiki na Uniwersytecie Lwowskim (na przestrzeni ostatnich 200 lat), europejskie i światowe trendy w przygotowaniu nauczycieli w uczelni wyższej, teoretyczne, metodologiczne, organizacyjne i pedagogiczne zasady kształtowania tożsamości współczesnego pedagoga w uniwersytecie klasycznym, współczesne studia psychologiczno-pedagogiczne w uniwersytecie klasycznym: zagadnienia, wyzwania i perspektywy, innowacje pedagogiczne w kontekście aktualnych zmian w edukacji, nowoczesne technologie kształcenia nauczycieli w uczelni wyższej. Zasygnalizowana uprzednio liczba referentów nie pozwala na odnotowanie w niniejszym sprawozdaniu wszystkich odczytów. Ograniczę się zatem do przywołania wystąpień polskich naukowców. Otóż, oprócz wymienionych już mówców referujących podczas obrad plenarnych, Uniwersytet Wrocławski reprezentowali:

prof. Stefania Walasek (mówiła o dorobku katedry historii pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego), dr Mirosław Piwowarczyk (referat na temat kształcenia studentów kierunku pedagogika w jego macierzystej uczelni) i dr Anna Haratyk (o znaczeniu praktyki pedagogicznej w przygotowaniu zawodowym studentów na przykładzie macierzystej uczelni). Dr Renata Pater z Uniwersytetu Jagiellońskiego zajęła się współczesnymi kierunkami rozwoju edukacji muzealnej, a dr Mirosław Łopot (AJD w Częstochowie) przedstawił rozwój żydowskiej myśli wychowawczej we Lwowie w okresie międzywojennym w kontekście idei nowego wychowania. Dr Zbigniew Nowacki (Pińczów) scharakteryzował problematykę przygotowania nauczycieli do oddziaływań wychowawczych, natomiast dr Barbara Lulek (Rzeszów) podkreśliła rolę oświaty paralelnej w okresie gwałtownych zmian społecznych, a mgr Daniel Klara (Krosno) – tradycje wychowania obywatelskiego i patriotycznego w Polsce w okresie międzywojennym. Z uwagi na szczupłość czasu część referentów ograniczyła się jedynie do pięciominutowych komunikatów streszczających wyniki badań.

Po obradach w sekcjach ich uczestnicy spotkali się w panelu dyskusyjnym, na którym wysłuchano relacji z przebiegu obrad w sekcjach i kontynuowano dyskusje oraz dokonano podsumowań. Ułatwiła je dwutomowa publikacja materiałów konferencyjnych, dostarczona uczestnikom przed rozpoczęciem konferencji. Wysiłek edytorski się opłacił, bowiem goście konferencyjni mogli wcześniej zapoznać się z treścią wystąpień innych badaczy; ponadto zainteresowani dorobkiem konferencji Czytelnicy już teraz mogą się zapoznać z jej pokłosiem¹.

Organizatorzy konferencji zadbali także o oprawę kulturalną. Goście mieli okazję podziwiać bogate dziedzictwo wielokulturowego, tętniącego historią Lwowa, a także uniwersytetu (zwiedzono Muzeum Uniwersytetu Lwowskiego). W piątkowy wieczór podziwiano operę Giuseppe Verdiego we Lwowskim Teatrze Opery i Baletu, a w sobotę, już po zakończeniu oficjalnej części konferencji, jej uczestnicy odbyli wycieczkę do zamku w Olesku, miejsca narodzin Jana III Sobieskiego. Sprzyjająca pogoda także przyczyniła się do niezapomnianych wrażeń z pobytu we Lwowie. Wypada mieć nadzieję, że w kolejnych latach Katedra Pedagogiki Uniwersytetu Lwowskiego, pomysłodawca i główny organizator spotkania, podtrzyma udanie zapoczątkowaną współpracę naukową teoretyków i praktyków nauk o wychowaniu z różnych państw.

¹ Zob. *Pedagogiczna oświata i nauka w urowach klasycznego uniwersytetu: tradycji, problem, perspektywy*. Zbiornik naukowych prac, t. 1–2, za redakcją M. Jewtucha, D. Herciuka, K. Szmyda, Lwów 2013.

Paweł ZIELIŃSKI

Sprawozdanie z IX Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Historia. Społeczeństwo. Edukacja” 28–29 września 2013 r.

Zapoczątkowane z inicjatywy prof. Kazimierza Rędzińskiego w 2000 r. konferencje naukowe organizowane przez Zakład Historii i Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie¹ wraz z różnymi instytucjami naukowymi od kilku lat odbywają się corocznie, gromadząc uczestników z kraju i zagranicy. Organizatorzy zapewniają druk artykułów naukowych uczestników, zamieszczając je w zwartych publikacjach pokonferencyjnych, a także w roczniku „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, który aktualnie posiada 6 punktów wg listy polskich czasopism naukowych MNiSW. Rocznik dostępny jest również w formie elektronicznej pod adresem: www.wp.ajd.czyst.pl/pedagogika/.

IX Międzynarodowa Konferencja Naukowa zatytułowana „Historia. Społeczeństwo. Edukacja” odbyła się w dniach: 28–29 września 2013 r. w Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, skupiając, jak informował program konferencji, około osiemdziesięciu uczestników, z których prawie dwudziestu przyjechało z zagranicy, z kilku ośrodków naukowych Ukrainy i Słowacji, np. z Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie oraz z Uniwersytetu Żylińskiego. Jeśli chodzi o polskie ośrodki akademickie, to były one reprezentowane na konferencji przez naukowców m.in. z: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytetu

¹ Więcej informacji na temat Zakładu można odnaleźć w: P. Zieliński, *Zakład Historii i Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (1990–2013)*, [w:] *Edukacja – tradycja i współczesność. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi Kazimierzowi Rędzińskiemu*, pod red. A. Majkowskiej i M. Łapota, Częstochowa 2013, s. 19–30.

Śląskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie oraz innych, w tym naukowców z AJD.

Sobotnie obrady konferencyjne już tradycyjnie otwarł JM Rektor AJD prof. dr hab. inż. Zygmunt Bąk. Następnie odbyły się dwie powiązane ze sobą uroczystości jubileuszowe poświęcone prof. dr. hab. Julianowi Dybcowi z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz prof. dr. hab. Kazimierzowi Rędzińskiemu z Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Laudację prof. Juliana Dybca wygłosił prof. dr hab. Andrzej Meissner. W swej mowie nakreślił sylwetkę Jubilata i wymienił wybrane z pięćdziesięcioletniej kariery naukowej krakowskiego uczonego dokonania naukowe i dydaktyczne. Profesor Julian Dybiec jest uznawany za wybitnego badacza dziejów nauki, instytucji naukowych oraz kultury umysłowej Polski i Polaków żyjących w okresie od XVIII do XX wieku, ponadto historii i edukacji regionalnej². Licząc do 2012 r. na jego dorobek naukowy składa się z ponad 260 dzieł³. W tym samym okresie był promotorem 280 prac magisterskich, 6 doktorskich, recenzentem 25 prac doktorskich, 20 habilitacyjnych oraz 12 profesorskich. Chociaż są to tylko dane ilościowe, wskazują na talent i zaangażowanie naukowe uczonego⁴. Profesor brał również czynny udział we wcześniejszej edycji konferencji⁵, ponadto był recenzentem pracy habilitacyjnej dr hab. Jadwigi Suchmiel, zmarłej w 2014 r. wieloletniej pracownicy Zakładu Historii i Teorii Wychowania AJD w Częstochowie.

Drugą mowę jubileuszową poświęconą dokonaniom prof. AJD dr. hab. Kazimierza Rędzińskiego, związaną z czterdziestolecie pracy naukowej i jego sześćdziesiątymi piątymi urodzinami, wygłosił prof. dr hab. Janusz Sztumski. Jego dokładny biogram naukowy można odnaleźć w dedykowanej mu *Księżce Jubileuszowej*⁶.

Podczas obrad plenarnych, którym przewodniczyli: prof. dr hab. Janusz Sztumski oraz prof. dr hab. inż. Andrzej Kozera, wystąpiło kilku referentów. Prof. dr hab. Adam Suchoński z Uniwersytetu Opolskiego zaprezentował temat: *Współczesne wyznaczniki szkolnej edukacji historycznej*, podkreślając potrzebę wnikliwej analizy tej problematyki, nie tylko przez naukowców, ale też przez

² Por. A.K. Banach, *Sylwetka naukowa prof. Juliana Dybca*, w: *Virtuti et ingenio. Księga Pamiątkowa dedykowana Profesorowi Julianowi Dybcowi*, pod red. A.K. Banacha, Kraków 2013, s. 9 i nast.

³ W. Szymborski, *Bibliografia publikacji prof. dr. hab. Juliana Dybca*, [w:] tamże, s. 17–39.

⁴ W. Szymborski, *Wykaz prac magisterskich napisanych pod kierunkiem prof. dr. hab. Juliana Dybca*, [w:] tamże, s. 41–52; tenże, *Wykaz prac doktorskich napisanych od kierunkiem prof. dr. hab. Juliana Dybca*, [w:] tamże, s. 52; tenże, *Wykaz recenzji prac doktorskich*, [w:] tamże, s. 52–53; tenże, *Recenzje prac habilitacyjnych*, [w:] tamże, s. 53–54; tenże, *Wykaz recenzji profesorskich*, [w:] tamże, s. 54–55.

⁵ Por. P. Zieliński, *Sprawozdanie z VIII Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja w dobie postmodernizmu” 18–19 września 2012*, „Studia z Teorii Wychowania” 2013, nr 1 (6), s. 252–253.

⁶ *Biogram naukowy Jubilata*, [w:] *Edukacja – tradycja i współczesność...*, s. 13–17.

rząd kraju, i potrzebę jego zaangażowania się w działania na rzecz zadbania o rzetelność w prezentacji zdarzeń historycznych i udziału poszczególnych nacji w tych wydarzeniach, w szkolnych podręcznikach historii różnych krajów. Prof. dr hab. Grażyna Mendecka z Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej w Katowicach zaprezentowała temat: *Postawy wybitnych twórców wobec edukacji szkolnej*, w którym m.in. wykazała na przykładach, że wielu wybitnych przedstawicieli nauki, kultury i sztuki oraz wynalazców było miernymi uczniami, a nauczyciele szkolni nie byli w stanie rozpoznać ich talentów, bądź też ich nie docenili. Prof. dr hab. Jozef Pšenak z Uniwersytetu Żylińskiego zaprezentował w języku słowackim temat: *Stosunki słowacko-polskie w aspekcie historycznym i kulturowym*, wykazując związki i podobieństwa w omawianym aspekcie między tymi narodami. Ks. prof. dr hab. Dominik Kubicki z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przedstawił złożony temat: *Prawda a kwestie egzystencji: człowieczy podmiot a edukacja jako kulturowa „inicjacja”, społeczeństwo a historia jako „wgląd” w swą cywilizacyjną tożsamość*. W wystąpieniu badacz rozpatrzył prawdy normatywne w kontekście kwestii kluczowych dla społeczeństwa polskiego, w tym edukacji oraz założeń społeczeństwa obywatelskiego i opartego na wiedzy, uwzględniając etapy rozwoju społeczeństw zachodnich. Z kolei prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak z Uniwersytetu Opolskiego przygotowała temat: *„Oświata Dorosłych” jako źródło do dziejów kształcenia zawodowego*, doceniając znacznie tego miesięcznika, wydawanego od 1950 roku, dla polskiej andragogiki. Prof. dr hab. Romuald Grzybowski z Uniwersytetu Gdańskiego przygotował wystąpienie na temat: *O genezie i założeniach „nowej” socjalistycznej pedagogiki polskiej i sposobach definiowania niektórych pojęć pedagogicznych. Spojrzenie z perspektywy okresu stalinowskiego*, wskazując na ideologiczny wymiar „pracy naukowej” wielu polskich pedagogów tego okresu.

Z uwagi na liczbę uczestników i zróżnicowanie tematów wystąpień organizatorzy stworzyli cztery sekcje tematyczne.

Pierwsza sekcja – pedeutologiczna – obradowała pod przewodnictwem dr hab. prof. AJD Danuty Marzec⁷. Kilka wystąpień w sekcji poświęcono problemom globalnym edukacji. Były to wystąpienia: dr Małgorzaty Piaseckiej z AJD w Częstochowie skupiające się na *Wyzwaniach dla edukacji europejskiej*, dr Marii Szwed z Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie dotyczące *Wpływu edukacji i kultury na rozwój społeczeństwa* oraz dr Ireny Polewczyk z Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości roztrząsającej problem: *Dokąd zmierza polska oświata i polska nauka?* Kolejne wystąpienia wiązały się z refleksją nad rolą współczesnej szkoły. Można tutaj wymienić następujących prelegentów i ich tematy: prof. dr hab. Ewę Wysocką z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

⁷ Informacje o obradach w tej sekcji oparłem na maszynopisie sprawozdania dr Marii Janukowicz. W tym miejscu wyrażam też podziękowanie za pomoc w napisaniu sprawozdania dr. Mirosławowi Łapotowi.

oraz z GWSP: *Szkola jako środowisko życia i codzienności ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*; mgr inż. Wioletę Sołtysiak z AJD: *Kultura organizacyjna jako czynnik sprzyjający zarządzaniu wiedzą*; mgr Katarzynę Kosno z AJD: „*Kiedyś dzieci były inne...*” – *wyzwania dla współczesnej szkoły*; mgr Adrianę Sarnat-Ciastko z AJD: „*Moja szkoła nie stanie się przeszkodą w mojej edukacji*” – *obraz szkoły na podstawie motta uczniów i nauczycieli. Analiza wypowiedzi*. Kolejne wystąpienia dotyczyły roli nauczyciela we współczesnej szkole. Problematykę tę podjęły: dr Beata Zajęcka z AJD: *Nauczyciel jako podmiot motywujący ucznia do nauki*; prof. AJD Danuta Marzec wspólnie z dr Agatą Woźniak-Krakowian z AJD: *Wypalenie zawodowe i poczucie bezradności nauczycieli w świetle badań własnych*; dr Monika Kowalczyk-Gnyp z AJD: *O komunikowaniu w edukacji i bezradności w relacjach nauczyciel-uczeń*; dr Beata Łukasik z AJD: *Refleksja nauczyciela w walce z jego bezradnością*; dr Maria Janukowicz z AJD: *Podzieleni przez nieufność*. Część z wymienionych autorów rozważała zespół bezradności nauczyciela w pracy z uczniami, ponadto dostrzeżono problem budzących wątpliwości metod edukacyjnych, podjęty w referacie dr Grażyny Szafraniec z Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości: *Kontrowersyjne metody edukacji. Zagrożenia dla młodego nauczyciela*. Dwóch autorów w swych referatach skupiło się na wizji nauczyciela przyszłości: dr Małgorzata Kitlińska-Król z Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości: *Pedagogzy w obliczu wyzwań społecznych* oraz dr Monika Adamska-Staroń z AJD: *Inny wśród nas, czyli o uczestnictwie w edukacji międzykulturowej (nie)formalnej*. Część tematów wystąpień dotyczyła problematyki metodologii badań pedagogicznych. Dr Ewa Golbik z Gliwickiej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości opracowała temat: *Techniki socjometryczne jako narzędzie wspierające rozwiązywanie problemów szkolnych*, a mgr Karol Motyl z AJD przedstawił temat: *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*. Dwie prelegentki ze Lwowa skupiły się w swych wystąpieniach na problematyce przygotowania profesjonalnego studentów i absolwentów uniwersytetów. Dr Halina Piatakowa z Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie wygłosiła referat: *Specyfika przygotowania magistrów filologów w uniwersytetach Ukrainy, Polski i Rosji*, a doc. dr Nadia Zajaczkowska z Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie przedstawiła temat: *Miejsce przedmiotów elektywnych w systemie dyscyplin pedagogicznych uniwersytetu klasycznego*⁸. W podsumowaniu obrad sekcji pedeutologicznej jej uczestnicy zgodzili się z tezą o konieczności wyposażenia nauczyciela w odpowiedni zestaw kompetencji, które zapewnią mu poczucie bezpieczeństwa zawodowego.

Obradom drugiej sekcji – psychologiczno-pedagogicznej – przewodniczyła prof. Grażyna Mendecka. Jej uczestnicy podjęli zróżnicowane tematy z obszaru nazywanego czasem „psychopedagogiką”. Dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska

⁸ Rzadko spotykany termin „elektywny” oznacza zazwyczaj „obieralny”.

z Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach przygotowała temat: *Dobroczynność i filantropia w świetle wybranych teorii, pedagogicznej i socjologicznej*, idei bez wątpienia powiązanych, zwłaszcza w wymiarze świadczenia pomocy o charakterze materialnym i duchowym z obszarem działań pedagogicznych. Doc. dr Larysa Kowalczyk z Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie przedstawiła temat: *Metodologiczne zasady badań kulturalnych paradygmatów edukacji w kontekście wyzwań procesów globalizacji*. W podsumowaniu autorka stwierdziła, że konieczność modernizacji oświaty na Ukrainie wynika z uwarunkowań o charakterze globalnym i potrzeby wprowadzenia społeczeństwa ukraińskiego w kulturę o takim już wymiarze, co wymaga zmiany treści i metod kształcenia teoretycznego i praktycznego nauczycieli młodego pokolenia. Doc. dr Zinaida Lewczuk z Uniwersytetu im. A. Puszkina w Brześciu opracowała temat: *Edukacja innowacyjna jako socjalna instytucja rozwoju osoby*, dostrzegając w takiej właśnie edukacji czynnik zmiany osobowości w wymiarze kompetencji społecznych. Dr Ilona Copik z GWSP zaprezentowała temat: *Pedagogika miejsca – kultura lokalna jako fundament tożsamości człowieka*. Autorka skupiła się na zagadnieniu budowania tożsamości młodych ludzi w oparciu o tzw. „pedagogikę miejsca”, odwołując się do rozmaitych naukowych percepcji tego terminu. Dr Renata Pater z Uniwersytetu Jagiellońskiego przedstawiła temat: *Edukacja kulturalna w przestrzeniach muzealnych. Tradycja a współczesność*, dokonując porównania dawnych i współczesnych recepcji znaczeń badanej edukacji w odniesieniu do muzeów. Temat tego referatu zbiegł się w dużej mierze z tematem gościa z Ukrainy dr. Oleksiya Karamanowa. Mgr Aleksandra Huryn z Nauczycielsko-Metodycznego Centrum Oświaty miasta Lwowa przedstawiła temat: *Ujęcie technologiczne w nauczaniu sztuki we współpracy szkoły ogólnokształcącej i muzeum*. Mgr Maria Wasylyszyn z Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie skupiła się na *Koncepcji „storytellingu” w kontekście partnerstwa szkoły i muzeów*. „Opowiadanie” uznała autorka za skuteczną metodę pracy edukacyjnej w muzeum, rozwijającą wyobraźnię i kreatywność dzieci, łączącą ich wcześniej nabytą wiedzę z nowym „muzealnym” doświadczeniem. Dr Jana Dzuriakowa z Uniwersytetu Żylińskiego przedstawiła *Tatry w słoweńskiej i polskiej literaturze*, jako środowisko uzdrawiające z depresji i wzmacniające tożsamość narodową. Dr Elżbieta Kornacka-Skwara z AJD zaprezentowała temat: *Metody pomocy rodzinie w sytuacji trudnej oparte na mechanizmie sprzężeń zwrotnych*, wskazując, że jest on pomocny w przezwyciężaniu negatywnych skutków związanych z emigracją, zjawiskiem dotyczącym wiele polskich rodzin. W kolejnym wystąpieniu dr Elżbieta Naporę z AJD skupiła się na *Relacjach z matką w rodzinie o odmiennej strukturze w ocenie adolescentów z południowej Polski*, dr Andrzej Skwara z AJD w Częstochowie przedstawił temat: *Wymiar kulturowy przemian we Francji w okresie Oświecenia*, a dr Agnieszka Kozerska z AJD zaprezentowała temat: *Przestrzenie edukacyjne seniorów w Polsce*. Zróżnicowanie w tematach prezentowanych na forum dru-

giej sekcji wskazuje – z jednej strony – na mnogość ważnych problemów zaledwie jednego działu pedagogiki, a z drugiej – na postępujący redukcjonizm w naukach społeczno-humanistycznych i rodzi pytanie, czy pojawią się analizy globalne najważniejszych problemów współczesnej pedagogiki?

Obradom trzeciej sekcji – historyczno-oświatowej – przewodniczył prof. Andrzej Meissner. Jego własne wystąpienie dotyczyło *Nauczycielskiego nurtu badań nad twórczością Juliusza Słowackiego w Galicji*. Z kolei prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak z Uniwersytetu Gdańskiego przedstawił temat: *Od idei badań nad dzieckiem do nauki o dziecku*, wskazując m. in. na genezę pedologii i jej miejsce w pedagogice. Dr hab. prof. AJD Eligiusz Małolepszy przygotował temat: *Wychowanie fizyczne i sport w szkolnictwie na wsi oraz w działalności Wiejskich Uniwersytetów Ludowych w II Rzeczypospolitej*. W programach szkół rolniczych męskich i żeńskich podanego okresu obecne były zajęcia z wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego, a w Wiejskich Uniwersytetach Ludowych rozwijał się dodatkowo ruch turystyczny. Prof. dr hab. Svitlana Lupij z Narodowej Akademii Sztuk Pięknych we Lwowie skoncentrowała się na temacie: *Rodzina w malarstwie polskim: historyczno-kulturowe i artystyczne aspekty*. Autorka analizowała dzieła polskich malarzy, począwszy od średniowiecza do współczesności, m.in. P. Michałowskiego i S. Wyspiańskiego, zauważając, że obraz przedstawianej przez nich rodziny zmieniał się w zależności od uwarunkowań nie tylko artystycznych, ale również kulturowych i historycznych. Prof. dr hab. Witold Chmielewski z Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego w Kielcach – Filii w Piotrkowie Trybunalskim, przygotował temat: *Inicjatywy opanowania środowiska naukowego przez władzę po wyborach do sejmu 1947 r.* Z kolei dr hab. Jadwiga Suchmiel, prof. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi opracowała temat: *Galicyjskie inspiracje w organizacji wypoczynku letniego dzieci i młodzieży szkolnej oraz ich kontynuacja w II Rzeczypospolitej*. Autorka wskazała, jak doszło do zastąpienia letniej zarobkowej pracy dzieci i młodzieży, często pozbawionej opieki i nadzoru dorosłych formami zorganizowanymi, jak kolonie letnie i innymi, które już taką opiekę zapewniały. Prof. dr hab. Vlasta Cabanowa z Uniwersytetu Żylińskiego przygotowała temat: *Etnopedagogika a wychowanie – edukacja międzykulturowa w szkole słowackiej*. Autorka wskazała m.in. na znaczenie rozwijania relacji z kulturą lokalną jako pierwszego etapu budowania relacji z kulturami: narodową i europejską. Prof. AJD Kazimierz Rędziński przygotował temat: *Żydowskie Towarzystwa Akademickie we Lwowie (1865–1939)*, korespondujący bezpośrednio z trzecim wymienionym w początkowej części sprawozdania obszarem jego badań naukowych. Dr hab. Elżbieta Magiera z Uniwersytetu Szczecińskiego przedstawiła temat: *Stanisław Thugutt (1873–1941) i jego koncepcja wychowania spółdzielczego*, analizując poglądy pedagogiczne tego polskiego polityka i publicyisty okresu międzywojennego. Dr Teresa Drozdek-Małolepsza z AJD zajęła się *Problematyką wychowania fizycznego i sportu dzieci i młodzieży na łamach czasopisma „Start”*

(1927–1936). Prelegentka zwróciła m.in. uwagę na powiązanie wychowania fizycznego z przysposobieniem wojskowym oraz wychowaniem państwowym w okresie międzywojennym. Dr Barbara Łuczyńska z Uniwersytetu Jagiellońskiego zgłosiła temat: *Rola „Nieprzetartego Szlaku” Związku Harcerstwa Polskiego w integracji dziecka z niepełnosprawnością*. Doc. Andrij Prokip z Lwowskiej Akademii Komercyjnej we Lwowie przygotował temat: *Działalność Michała Hałuszczyńskiego (1878–1931) w sprawie rozwoju szkolnictwa ukraińskiego*, w którym starał się wykazać wkład tego działacza społeczno-politycznego w tworzenie się państwa ukraińskiego oraz narodowej edukacji ukraińskiej. Również kolejni uczestnicy obrad sekcji przygotowali swoje tematy: dr Mirosław Łapot z AJD: *Kwestia języka hebrajskiego w nauczaniu religii mojżeszowej w szkole publicznej na przykładzie szkolnictwa galicyjskiego doby autonomicznej*; mgr Izabela Wrona-Meryk z AJD: *Szkoła Handlowa Stowarzyszenia Kupców Polskich w Częstochowie w latach: 1939–1945*; mgr Katarzyna Zalas z AJD: *Działalność publicznej szkoły powszechnej nr 22 w Częstochowie w okresie międzywojennym* oraz mgr Izabela Zimoch-Piaskowska: *Działalność Związku Młodzieży Polskiej w liceach ogólnokształcących w Częstochowie (1948–1956)*.

Obradom w czwartej sekcji – komunikacji pragmatycznej – przewodniczył dr hab. prof. AJD Grzegorz Majkowski. Z uwagi na bezpośrednie uczestnictwo autora tego sprawozdania w obradach tej sekcji, zostaną one przedstawione nieco dokładniej. Pierwszy referat na temat: *Upowszechnianie walorów kulturoznawczych i krajoznawczych w obszarze badawczym glottodydaktyki aplikatywnej* wygłosił dr hab. prof. AJD Paweł Płusa. Szczególne zainteresowanie odbiorców wzbudziło zagadnienie dotyczące sposobów realizacji założeń pedagogiki międzykulturowej w rozwiniętych krajach europejskich. Doktorantka Oresta Klonstak z Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie przedstawiła temat: *Zasady filozoficzne organizacji akademickiego kształcenia w systemie uniwersyteckiej edukacji USA*. Autorka odwołując się do założeń filozofii pragmatyzmu, konstruktywizmu, postmodernizmu oraz pedagogiki krytycznej starała się wykazać, że w edukacji uniwersyteckiej w Stanach Zjednoczonych Ameryki nastąpiło wzmocnienie roli studentów w procesie edukacji, jak również zaznaczył się wzrost ich motywacji do nauki oraz odpowiedzialności za własne działania naukowe i społeczne. Jest to już odmienny obraz analizowanego tematu od przedstawianego przez Richarda Rorty’ego jeszcze w latach 90. XX wieku. Dr Oleksiy Karamanow z Uniwersytetu im. Iwana Franki we Lwowie przedstawił referat na temat: *Przestrzeń edukacyjna i środowisko nauczania w kontekście międzykulturowej komunikacji w muzeum*, z bogato ilustrowaną prezentacją multimedialną. Doktorantka Krystyna Kalahurka z wymienionego wyżej uniwersytetu zaprezentowała referat na temat: *Działalność naukowa i pedagogiczna F. Nauenki w Uniwersytecie Lwowskim*. Wspomniany pedagog był jednym z pierwszych ukraińskich badaczy, którzy starali się obiektywnie, niezależnie od stanowiska moskiewskiego, ocenić dorobek A.S. Makarenki. Dr Julia Zajaczuk, rów-

niez z wyżej wymienionego uniwersytetu, zaprezentowała temat: *Europejskie reformy w szkolnictwie wyższym: główne cele, standardy i ich zastosowanie w różnych krajach*, wykazując się bardzo dobrą znajomością tematu, co jednocześnie świadczy o zaawansowanych badaniach dotyczących wymienionej wyżej problematyki na Ukrainie i w pewnym stopniu o gotowości części środowiska naukowego Ukrainy do przystąpienia do Unii Europejskiej. Dr Judyta Kabus z Politechniki Częstochowskiej przedstawiła temat: *Podręcznik multimedialny w dyskursie glottodydaktycznym*, prezentując m.in. wspomniany w tytule podręcznik w postaci płyty CD, co spotkało się ze szczególnym zainteresowaniem zwłaszcza ze strony prof. Płusy. Dr Oksana Zabolotna reprezentująca Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Humaniu na Ukrainie, przedstawiła temat: *Polityka oświatowa wobec wyzwań edukacji alternatywnej*. Dr Jarmila Zacharowa z Uniwersytetu Żylińskiego na Słowacji przedstawiła temat: *Porównanie rozwoju szkolnictwa wyższego w Słowacji w XX i XXI wieku*, wskazując m.in. na nieudane próby wzbogacenia kierunków kształcenia podjęte przez nowo powstałe szkoły wyższe na Słowacji, gdy zapotrzebowanie rynku na niektóre „modne” zawody szybko uległo wyczerpaniu. Ostatnim prelegentem w sekcji był dr Paweł Zieliński, który wygłosił referat na temat: *Wzorce starochińskiego humanizmu w edukacji*. Uzasadniając wybór tego tematu, autor wskazał na przesuwanie się centrum cywilizacyjno-kulturowego współczesnego świata na Daleki Wschód, obecność sporej ilości migrantów z Wietnamu w Polsce i powszechną nieznaną ich kultury, powierzchowne traktowanie przez massmedia wzorców taoistycznych, konfucjańskich i buddyjskich, ale też ich silne oddziaływanie, zwłaszcza na młodzież. Ponadto niektóre wartości wspomnianych systemów mogłyby wesprzeć kulturę zdrowotną współczesnych Polaków.

Sprawozdanie relacjonuje w pewnym, dość ograniczonym wymiarze, przebieg przygotowanej i przeprowadzonej ze sporym rozmachem kolejnej edycji pedagogicznej konferencji naukowej, która objęła swą problematyką tematy eksplorowane w czterech sekcjach, mimo tego bardzo zróżnicowane. Udział wielu uczestników z Polski i zagranicy oraz bogactwo zaprezentowanych tematów wskazuje, że współczesna pedagogika jest wyraźnie nauką o charakterze interdyscyplinarnym, podejmującą liczne tematy z „pogranicza nauk”. Uczestnicy konferencji przedstawili wycinek ze swych zainteresowań i badań naukowych, dotyczący tradycyjnych problemów badawczych pedagogiki, ale też nowych, z których część wymaga natychmiastowej uwagi i gruntownego przeanalizowania. Taki był też zamysł organizatorów konferencji, połączenia tradycji i nowoczesności, wymiaru rozwoju osobowego i społecznego w temacie: „Historia. Społeczeństwo. Edukacja”. Ponadto liczne uczestnictwo w konferencji częstochowskiej naukowców z Ukrainy może w pewnym stopniu przysłużyć się wzmacnianiu pedagogiki w tym kraju, a szerzej – procesowi demokratyzacji społeczeństwa ukraińskiego, z kolei wgląd w problematykę badawczą słowackich pedagogów może pogłębić refleksję nad nurtami badawczymi pedagogiki polskiej.

Nota o Autorach

Dominik KUBICKI –	dr hab., prof. w Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu
Grażyna MIŁKOWSKA –	dr, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości
Stanisław Czesław MICHAŁOWSKI –	dr, Bielsko-Biała
Лариса КОВАЛЬЧУК –	doc. dr, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie
Paweł ZIELIŃSKI –	dr, AJD w Częstochowie
Орест КЮИЦАК –	mgr, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie
Edyta SKOCZYLAS-KROTLA –	dr, AJD w Częstochowie
Maria JANUKOWICZ –	dr, AJD w Częstochowie
Agata WOŹNIAK-KRAKOWIAN –	dr, AJD w Częstochowie
Stanisław KORCZYŃSKI –	dr hab. prof. Uniwersytetu Opolskiego
Monika STAWIARSKA-LIETZAU –	dr, AJD w Częstochowie
Daniel KUKLA –	dr, AJD w Częstochowie
Elżbieta KORNACKA-SKWARA –	dr, AJD w Częstochowie
Ilona COPIK –	dr, Uniwersytet Śląski
Małgorzata PIASECKA –	dr, AJD w Częstochowie
Monika ADAMSKA-STAROŃ –	dr AJD w Częstochowie
Edyta WIDAWSKA –	dr, Uniwersytet Śląski
Vlasta CABANOVÁ –	doc. dr, Uniwersytet w Żylinie – Słowacja

Iwona WAGNER –	dr hab. prof. AJD w Częstochowie
Beata ŁUKASIK –	dr, AJD w Częstochowie
Jarmila ZACHAROVÁ –	dr, Uniwersytet w Żylinie – Słowacja
Галина П’ЯТАКОВА –	doc. dr, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie
Олексій КАРАМАНОВ –	doc. dr, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie
Марія ВАСИЛИШИИН –	mgr, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie
Adrianna SARNAT-CIASTKO –	mgr, AJD w Częstochowie
Jana DZURIAKOVÁ –	dr, Uniwersytet w Żylinie – Słowacja
Andrzej SKWARA –	dr, AJD w Częstochowie
Switłana LUPIJ –	prof. dr hab., Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie
Андрій ПРОКІП –	dr, Lwowska Akademia Komercyjna
Mirosław ŁAPOT –	dr, AJD w Częstochowie
<u>Jadwiga SUCHMIEL</u> –	dr hab. prof. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi
Kazimierz RĘDZIŃSKI –	dr hab. prof. AJD w Częstochowie
Ewa KULA –	dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Ewa SZCZUDŁO –	mgr, doktorantka AJD w Częstochowie
Eligiusz MAŁOLEPSZY –	dr hab. prof. AJD w Częstochowie
Arkadiusz PŁOMIŃSKI –	mgr, AJD w Częstochowie
Teresa DROZDEK-MAŁOLEPSZA –	dr, AJD w Częstochowie
Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA –	mgr, Gimnazjum im. Jana Pawła II w Galewicach
Izabela WRONA-MERYK –	mgr, AJD w Częstochowie
Katarzyna ZALAS –	mgr, AJD w Częstochowie
Jarosław JAGIEŁA –	dr hab. prof. AJD w Częstochowie

Informacje dla Autorów

Autorów nadsyłających teksty z zamiarem ich opublikowania w roczniku prosimy o dostosowanie się do poniższych zasad.

Artykuły – edytor MS Word, czcionka Times New Roman, wielkość 12, odstęp między wierszami 1,5, lewy margines 3,5 cm – należy dostarczyć w formie wydrukowanej wraz z płytą lub przesłać pocztą elektroniczną.

Przypisy – w roczniku przyjęto zasadę sporządzania przypisów dolnych. Odsyłacz do przypisu w tekście głównym umieszczamy w górnym indeksie przed kropką kończącą zdanie (...²). Stosujemy zapis przecinkowy, czyli poszczególne elementy adresu bibliograficznego oddzielamy przecinkami. Rozróżniamy zapisy:

- a. pracy zwartej; np.: A. Artaud, *Teatr i jego sobowtór*, tłum. J. Błoński, Warszawa 1978, s. 78.
- b. artykułu w czasopiśmie; np.: K. Jedynak, *Kilka uwag o wychowaniu poza szkołą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 4, s. 22.
- c. artykułu w pracy zbiorowej; np.: J. Rozwadowski, *W kręgu tradycji kaszubskiej*, [w:] *Z zagadnień folkloru ziemi pomorskiej. Materiały z sesji, Gdańsk 22–24 maja 1997*, t. 1, red. C. Kobrzycki, T. Paculewicz, Gdańsk – Słupsk 1999, s. 29.
- d. źródła archiwalnego; np.: Archiwum Państwowe w Częstochowie, zespół: *Oświata i opieka społeczna w Częstochowie (1918–1939)*, sygn. 255, k. 12.
- e. zapis źródeł internetowych, np. W. Modzelewski, *Z prawem na opak*, www.onet.pl, stan z: 22.10.2008, s. 2.

W tekście przypisów stosujemy skróty polskie: tamże, dz. cyt., incipit tytułu w przypadku przywołania więcej niż jednej pracy danego autora.

Do artykułu należy dołączyć krótkie streszczenie w języku angielskim (do 15 wierszy łącznie z przetłumaczonym tytułem).

Artykuł przesłany do redakcji „Pedagogiki” jest traktowany jako dzieło oryginalne. Jeżeli tekst został opublikowany wcześniej, Autor jest zobowiązany do podania wyczerpującej informacji na temat pierwodruku.

Prosimy o podanie czytelnych informacji na temat stopnia i tytułu naukowego, miejsca pracy, numeru telefonu, a także adresu prywatnego i poczty elektronicznej.

Redakcja „Pedagogiki” zastrzega sobie prawo do ingerencji w nadesłane teksty (ewentualne zmiany będą konsultowane z Autorem). Redakcja nie zwraca tekstów nadesłanych, lecz nieopublikowanych na łamach rocznika.

Opis procedury recenzyjnej oraz inne przydatne informacje, w tym dane kontaktowe, Autorzy znajdą na stronie: www.wp.ajd.czest.pl/pedagogika.