

PEDAGOGIKA

T. XXVII

nr 2

RADA NAUKOWA

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

LISTA RECENZENTÓW

- Switłana KONDRATJUK (Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. A. Makarenki
w Sumach)
Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Elżbieta MAGIERA (Uniwersytet Szczeciński)
Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu – Czechy)
Tomasz OLCZANOWSKI (Uniwersytet w Białymstoku)
Jerzy POTOCZNY (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie)
Andrzej RAJSKY (Uniwersytet Trnavski w Trnawie – Słowacja)
Eleonora SAPIA-DREWNIĄK (Uniwersytet Opolski)
Kazimierz SZMYD (Uniwersytet Rzeszowski)
Janusz SZTUMSKI (Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. W. Korfańtego
w Katowicach)
Adam WINIARZ (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach)
Adam A. ZYCH (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

**Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie**

PEDAGOGIKA

tom XXVII

nr 2



Częstochowa 2018

Redaktor naukowy
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu
Kazimierz RĘDZIŃSKI
Miroslaw ŁAPOT

Redaktor naczelna wydawnictwa
Paulina PIASECKA

Korekta i redakcja techniczna
Zespół

Projekt okładki
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2018

ISSN 2545-3041

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

SPIS TREŚCI

CZEŚĆ I

TEORIA WYCHOWANIA

Tomasz OLSCHANOWSKI

Proces wychowania w perspektywach psychologii politeistycznej (część 1) 15

Paweł ZIELIŃSKI

Aksjologia wychowania dao-jiao 35

Joanna JUSZCZYK-RYGAŁŁO

Samopoznanie jako edukacyjny proces poszukiwania sensu 49

Łukasz CHODOROWSKI

Antropologiczny obraz wychowania w ujęciu starotestamentalnym 59

Andrzej KOŁAKOWSKI

Koncepcja wychowania obywatelskiego Fryderyka Wilhelma Foerstera w kontekście katolickiej etyki społecznej 75

CZEŚĆ II

PEDEUTOLOGIA

Zofia FRĄCZEK

Wybrane współczesne problemy funkcjonowania w zawodzie nauczyciela i ich rozwiązywanie 91

Bogumiła BOBIK

Profesja pedagoga szkolnego. Metodologiczne podstawy badań diagnostyczno-weryfikacyjnych 103

Юлія ЗАЯЧУК

Сучасна світова динаміка вищої освіти: експертна оцінка ризиків 119

Романа МИХАЙЛИШИН

Гуманістичне виховання студентів у навчальному процесі на засадах ідей педагогіки співробітництва 133

CZEŚĆ III

EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I WCZESNOSZKOLNA

Kristina TOPIĆ, Iva ČOLAK

Psychology within Montessori pedagogy – theory and practice 143

Eugenia KARCZ-TARANOWICZ

Wychowanie do wartości dzieci w wieku wczesnoszkolnym 157

Beata LISOWSKA

Co obecnie powinni czytać uczniowie edukacji wczesnoszkolnej w świetle nowej podstawy programowej 167

Stanisława NAZARUK, Anna KLIM-KLIMASZEWSKA

Możliwości zastosowania chemii w edukacji przedszkolnej – przykłady z praktyki pedagogicznej 179

Mirosław KISIEL	
Kompetencje muzyczne nauczyciela nauczania początkowego wyzwaniem współczesnej edukacji	193
Katarzyna KLIMAS	
Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną – nowe wyzwania dla nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej	207
Janusz NOWAK	
Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole podstawowej	217
 CZĘŚĆ IV	
PEDAGOGIKA SPOŁECZNA I OPIEKUŃCZO-RESOCJALIZACYJNA	
Iwona SAMBORSKA	
Projektowanie zrównoważonego środowiska edukacyjnego	231
Anita LUKENDA, Slavica PAVLOVIĆ	
Education of national minorities in Bosnia and Herzegovina: a case of Roma people ...	241
Андрій ПРОКІП, Юрій МИХАЛЬСЬКИЙ	
Форми праці з відвідувачами на міні-виставках у відділі зброї «Арсенал» Львівського історичного музею	253
Олексій КАРАМАНОВ	
Сучасні культурні практики у контексті ідей музейної педагогіки	263
Joanna Dominika BELZYT	
Improwizacja taneczna jako forma edukacyjna rozwijająca kreatywność dziecka	271
Anna NOWAK	
Ochrona praw ucznia/dziecka z niepełnosprawnością	285
Anna BANASIAK, Aneta ADAMUS	
Wizja dorosłości dzieci z niepełnosprawnością w percepcji ich matek	295
Beata ZAJĘCKA, Anna WOJNOWSKA	
Rola i znaczenie tatuażu wśród wychowanek Zakładu Poprawczego w Zawierciu	309
 CZĘŚĆ V	
HISTORIA OŚWIATY I WYCHOWANIA	
Romuald GRZYBOWSKI	
Moralność komunistyczna jako konstytutywny składnik osobowości nowego człowieka (<i>homo sovieticus</i>)	325
Elżbieta GORLOFF	
Geneza, założenia, organizacja szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących w okresie PRL-u (lata 60. XX wieku)	341
Stefania WALASEK	
Aktywność społeczna na rzecz rozwoju szkolnictwa w województwie wileńskim – działalność Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych (1932–1939)	361

Katarzyna ZALAS	
Działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Częstochowie w organizacjach masowych w latach 1918–1939. Zarys problematyki	373
Izabela WRONA-MERYK	
Organizacja administracji i sieci szkolnictwa zawodowego w Częstochowie w pierwszych miesiącach po II wojnie światowej	383
Леонід ВАХОВСЬКИЙ	
Методологія української педагогіки в умовах радикальної реорганізації шкільної освіти (30-ті рр. XX ст.)	397
Світлана ІВАНЧИКОВА	
Особливості становлення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищих навчальних закладах України (20-ті рр. XX ст.)	409
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Studenckie żydowskie Towarzystwo Rygorozantów we Lwowie w latach 1918–1939 ..	421
Jacek TARASZKIEWICZ	
Uczniowie szkoły pijarskiej w Podolinie w latach 1642–1795	445
Kazimierz PUCHOWSKI	
Kwestia żydowska na sejmiku szkolnym w warszawskim Collegium Nobilium Societatis Jesu	463
Małgorzata PUCHOWSKA	
Clio na konwiktowej scenie w Chyrowie	473
Roman PELCZAR	
Warunki lokalowe i wyposażenie wiejskich szkół ludowych w rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1774–1873	485
Ewa KULA	
Wsparcie finansowe uczniów szkół średnich w świetle protokołów posiedzeń Rady Wychowania Publicznego w latach 1845–1850	503

CONTENTS

PART I

THE THEORY OF UPBRINGING

Tomasz OLCCHANOWSKI

The process of education in the perspectives of polytheistic psychology 15

Paweł ZIELIŃSKI

The axiology of upbringing of Daojiao 35

Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO

Self-knowledge as the educational process of searching for meaning 49

Łukasz CHODOROWSKI

Anthropological view of upbringing children in terms of the Old Testament 59

Andrzej KOŁAKOWSKI

The concept civic education of Frederick Wilhelm Foerster in the context of Catholic social ethics 75

PART II

THE PEDEUTOLOGY

Zofia FRĄCZEK

Chosen contemporary problems with functioning in teacher's profession and their solutions 91

Bogumiła BOBIK

The profession of a school pedagogue. Methodological basis of diagnostic and verification tests 103

Yuliya ZAYACHUK

Current global higher education dynamics: experts' forecasting of risks 119

Romana MYCHAILYSHYN

Humanistic education of students in the learning process based on the pedagogy of cooperation 133

CZEŚĆ III

NURSERY SCHOOL AND EARLY-SCHOOL EDUCATION

Kristina TOPIĆ, Iva ČOLAK

Psychology within Montessori pedagogy – theory and practice 143

Eugenia KARCZ-TARANOWICZ

Rearing of early-school children towards values 157

Beata LISOWSKA

What should pupils read of classes I–III in primary school according the new law in education 167

Stanisława NAZARUK, Anna KLIM-KLIMASZEWSKA

The potential for the application of chemistry in preschool education – examples from pedagogical practice 179

Mirosław KISIEL	
The musical competence of an early years teacher the challenge a modern education	193
Katarzyna KLIMAS	
Student with intellectual disabilities – new challenges for teachers in the initial education	207
Janusz NOWAK	
Educational and vocational counseling at primary school	217
 PART IV	
SOCIAL PEDAGOGICS AND CARE AND RESOCIALIZATION PEDAGOGICS	
Iwona SAMBORSKA	
Designing a sustainable educational environment	231
Anita LUKENDA, Slavica PAVLOVIĆ	
Education of national minorities in Bosnia and Herzegovina: a case of Roma people ...	241
Andriy PROKIP, Yuriy MYHALSKYJ	
Forms of work with visitors a mini-exhibitions in the department of weapons at Lviv Historical Museum	253
Oleksij KARAMANOV	
Modern cultural practices in the context of the ideas of museum pedagogy	263
Joanna Dominika BELZYT	
Dance improvisation as an educational form that develops the child's creativity	271
Anna NOWAK	
Protecting the rights of children/pupils with disabilities	285
Anna BANASIAK, Aneta ADAMUS	
Vision of the adulthood of children with disabilities in the opinion of their mothers	295
Beata ZAJĘCKA, Anna WOJNOWSKA	
Role and significance of tattoos among underage girls in Juvenile Correctional Facility in Zawiercie	309
 PART V	
HISTORY OF EDUCATION AND UPBRINGING	
Romuald GRZYBOWSKI	
Communist morality as integral part of the personality of homo sovieticus	325
Elżbieta GORLOFF	
Genesis, premises and organisation of experimental, experimenting and exemplary schools in Polish People's Republic	341
Stefania WALASEK	
Social activity for the development of schooling in Vilnius voivodship. The work of the Society for the Support of the Construction of Public State Schools (1932–1939)	361

Katarzyna ZALAS	
Extramural activity of the teachers of primary schools in Częstochowa in mass organisations in the years since 1918 until 1939. The outline of the subject	373
Izabela WRONA-MERYK	
Organisation of the administration and the network of vocational schooling in Częstochowa in the first months following the Second World War	383
Leonid VAKHOVSKYI	
Methodology of Ukrainian pedagogy in conditions of radical reorganization of school education (1930s)	397
Svitlana IVANHYKOVA	
Peculiarities of the formation of the system of physical culture and health in higher educational institutions of Ukraine (1920s)	409
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Jewish Student Association of Rigorisants in Lviv (1918–1933)	421
Jacek TARASZKIEWICZ	
Piarists school students in Podolin 1642–1795	445
Kazimierz PUCHOWSKI	
The School Council of the Warsaw Collegium Nobilium Societatis Jesu on the Jewish question	463
Małgorzata PUCHOWSKA	
Clio on the College Stage in Chyrów	473
Roman PELCZAR	
Accommodation base and equipment for rural folk schools in the Roman Catholic diocese of Przemyśl in the years 1774–1873	485
Ewa KULA	
Financial support for high school students in the light of the minutes from the Public Education Board meetings 1845–1850	503

CZĘŚĆ I
TEORIA WYCHOWANIA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.36>

Tomasz OLCCHANOWSKI

<https://orcid.org/0000-0002-1714-2975>

dr hab., Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: t.olchanowski@uwb.edu.pl

Proces wychowania w perspektywach psychologii politeistycznej (część 1)

Słowa kluczowe: stwarzanie duszy, personifikacja, bogowie, kompleks, wzorce archetypowe, idea, sofizmat.

Wprowadzenie

W 2011 roku, w wieku 90 lat zmarł James Hillman, jeden z najwybitniejszych współczesnych myślicieli i twórca psychologii archetypowej. Paradoksem jest, że ten psycholog głębi, uczeń Junga i zarazem „heretyk” szkoły jungowskiej, w naszym kraju stał się znany w ciągu ostatnich lat. Wydawnictwo Laurum zaczęło wydawać dzieła zebrane Hillmana, a jego myśl dość szeroko propaguje filozof Tomasz Stawiszyński. Hillman był przez pewien czas dyrektorem programowym Instytutu C.G. Junga w Zurychu. Wykładał na Yale University, Syracuse University, University of Chicago oraz na University of Dallas. Był autorem około dwudziestu książek. Co jest warte podkreślenia, wywarł swe piętno na wiele idei pedagogicznych, związanych szczególnie z wychowaniem estetycznym i wychowaniem ekologicznym.

Dlaczego zatem wiemy, kim był Freud, Adler, Jung, Fromm, Dąbrowski czy Karen Horney, natomiast nazwisko Hillmana wywołuje zazwyczaj milczenie? Otóż ten twórca psychologii archetypowej był zdeklarowanym zwolennikiem religii politeistycznej, szczególne miejsce w jego koncepcjach zajmuje mitologia grecka, filozofia Heraklita i Platona, neoplatonizm Plotyna i Proklosa, jak również neoplatonizm renesansowy Marcilio Ficino. Z późniejszych myślicieli niektóre bliskie Hillmanowi wątki odnajdziemy w działach twórcy psychoanalizy

materialnej Gastona Bachelarda, zafascynowanego sufizmem Henri Corbina, czy w filozofii Pierre'a Hadota. Na ideach hillmanowskich opiera swą działalność pedagog australijski Bernie Neville. Hillman był krytykiem wszelkich monoteizmów i idei monoteistycznych (czy to religii wywodzących swe korzenie z Bliższego Wschodu, czy też ideologii totalitarnej i idei powiązanych z komunizmem i neoliberalizmem. Uważał, że politeizm bardziej odpowiada ludzkiej psychice, natomiast monoteizmy wyrządzają jej szkodę. Dlatego też w naszym kraju, czy to w czasach PRL-u, czy rozwoju kapitalizmu, dla Hillmana miejsca nie było. Jak wielką wagę ma myśl Hillmana dla pedagogiki i antropologii kulturowej w pełni dostrzegłem, kiedy ukończyłem pisać monografię pt. *Kultura ponowoczesna (historia, wychowanie, polityka) w perspektywach antropologii politeistycznej*.

1. Fenomen personifikowania

W swym arcydziele pt. *Re-wizja psychologii* Hillman dostrzegł i opisał rzecz niebywalej wagi, jaką było przywrócenie wartości personifikowaniu nie przez filologów klasycznych, romantycznych poetów czy antropologów kulturowych, lecz przez Freuda i Junga. Co interesujące, „personifikowanie zostało odkryte na nowo jako jedna z idei psychologicznych o podstawowym znaczeniu, jednak nie na uniwersyteckiej sali wykładowej, lecz w gabinecie lekarskim i w zakładzie dla obłąkanych”¹.

Jest powszechnie znana wśród zwolenników, jak też krytyków psychologii głębi fascynacja Freuda kulturą starożytnej Grecji, szczególnie mitologią i związaną z nią tragedią attycką. Podobnie jak pasja Junga, skierowana ku filozofii neoplatonickiej, gnozie, wyrosłej na glebie hellenistycznej wczesnochrześcijańskiej mistyce i hermetycznym dziełom alchemików. Freud odkrył, że wspomnienia z dzieciństwa nie są dokładnymi reminiscencjami, lecz, że „wspomnienia dziecka są zawsze nierozdzielnie wymieszane z obrazami jego fantazji, a także dalej fabrykowane przez owe obrazy. Dlatego sceny i osoby, które *pamiętamy* z dzieciństwa są spersonifikowanymi pragnieniami i lękami, które umieszczamy w przeszłości nazywając je Matką i Siostrą, Ojcem i Bratem”².

Wśród personifikacji freudowskiej psychoanalizy Hillman wymienia: Cenzora, Superego (Nad-ja), Hordę Pierwotną, Scenę Pierwotną, Lęk przed Nieokreślonym, polimorficzne perwersyjne Dziecko, Erosa, Tanatosa, Edypa, Lęk przed Kastracją, Zazdrość o Penis, Przymus Powtarzania i in., których działanie na nas można przyrównać do oddziaływania greckich dajmonów³. W jednym ze swych

¹ J. Hillman, *Re-wizja psychologii*, przeł. J. Korpanty, Warszawa 2016, s. 68.

² Tamże, s. 69.

³ Dajmonami (dajmonionami) starożytni Grecy nazywali pewne siły psychiczne wewnątrz nas, które zachowują się niczym niezależne od naszej woli istoty i które często zmuszają nas do dokonywania czynów sprzecznych z naszymi postanowieniami. Psycholog egzystencjalny

wykładów Freud przyznał, że „nauka o popędach jest, można powiedzieć, naszą mitologią. Popędy są mitycznymi bytami, wspaniałymi w swojej nieokreśloności”⁴.

U Junga personifikowanie przybiera charakter bardziej radykalny. Świadczą o tym takie pojęcia powszechnie kojarzone z psychologią jungowską, jak: Cień, Anima, Animus, Wielka Matka, Stary Mędrzec, Jaźń, Persona, Puer Aeternus, Puella Aeterna i inne. Odkrywanym i opisywanym przez siebie archetypom i kompleksom Jung nadaje często osobowy charakter. To Jung, już w początkach swej naukowej działalności, kiedy prowadził badania nad skojarzeniami słownymi, zauważył, że kompleksy zachowują się w stosunku do właściwości indywidualium niczym autonomiczne istoty. „Osoby ze snów to przechadzające się swobodnie kompleksy; z kolei symptomy to gwałtowne wtargnięcia tychże osób w nasze normalne życie. Nasz osobiste psychiczne złożoności i zawiłości (*complexities*) to w istocie osoby naszych kompleksów (*complexes*)”⁵.

Jako że psychologia archetypowa jest psychologią politeistyczną, swoistym, może czasem zbyt radykalnym buntem przeciwko redukcjonistycznemu monoteizmowi świadomości, Hillman potrafi spojrzeć na to, co zalicza się do coraz liczniejszych patologii, z wielu perspektyw. Czasem i z tych, które wydają się być już nie z tego świata, na które zamykają oczy, podążający za modami naukowymi, akademicy. Monoteistyczna świadomość próbuje zaprzeczać istnieniu fragmentarycznych, autonomicznych systemów w psychice, spychając je w świat psychopatologii. Dlatego, zdaniem Hillmana, w takiej sytuacji, pojawia się fantazja powrotu do greckiego politeizmu: „*Powrót do starożytnej Grecji* oferuje nam bowiem sposób radzenia sobie [z rzeczywistością psychiczną] w sytuacji, kiedy nasze centra nie dają rady utrzymać spójności i wszystko zaczyna się rozpadać. Owa politeistyczna alternatywa nie wyznacza sprzecznych ze sobą opozycji między bestią a Betlejem, między chaosem a jednością; dopuszcza koegzystencję wszelkich psychicznych fragmentów oraz wyposaża je we wzorce osadzone w imaginacji greckiej mitologii”⁶.

Rollo May uważał dajmona za wszelką naturalną funkcję władną zapanować nad człowiekiem, która „może być czynnikiem twórczym albo niszczącym, a zazwyczaj jest jednym i drugim” (R. May, *Blaganie o mit*, przeł. B. Moderska, Poznań 1997, s. 126). Hillman z kolei, podkreślając rolę wyobraźni, wyprowadza koncepcję dajmona z jednej strony z sentencji Heraklita: „Charakter dajmonem człowieka”, z drugiej zaś, w związku z tym, że dajmon należy do świata wiecznych idei, z myśli neoplatońskiej. By nie zagubić się w perspektywie Hillmana, warto pamiętać, że autor ten takimi terminami jak obraz, charakter, los, geniusz, powołanie, dajmon, dusza, przeznaczenie, posługuje się wymiennie (zob. J. Hillman *Kod duszy. W poszukiwaniu charakteru człowieka i jego powołania*, tłum. J. Korpanty. Laurum, Warszawa 2014, 2014; T. Olchanowski, *Kultura manii*, Warszawa 2016, s. 104–106). Nawiązując do greckiej teogonii i klasyków psychologii głębi terminu *dajmon* używam w węższym sensie, jako sił wewnętrznych i właściwości ludzkiego organizmu (związanych z charakterem, losem i kompleksami), personifikowanych pod postacią istot dajmonicznych (bogów, aniołów, demonów itd.).

⁴ Cyt. za: J. Hillman, *Re-wizja psychologii...*, s. 72.

⁵ Tamże, s. 74.

⁶ Tamże, s. 86.

Ów powrót, jak wyjaśnia Hillman, miał już miejsce w starożytnym Rzymie, we włoskim renesansie, w epoce romantycznej, czy w wieku XX i dokonał się w życiu takich wybitnych jednostek, jak: Strawiński, Picasso, Heidegger, Joyce i Freud.

Jest faktem, że psychoanaliza freudowska została radykalnie stechnicyzowana i zdogmatyzowana przez tych, którzy mienili się następcami ojca psychoanalizy i wielu interpretatorów chciałoby *unaukować* dzieło Freuda, wskazując między innymi na oświeceniowy charakter niektórych fragmentów oraz nieufność autora względem doświadczeń religijnych. Ale zupełnie inny obraz człowieka pojawia się przed nami, kiedy skonfrontujemy się z pewnym „wyznaniem” Freuda, którym został rzekomo obdarzony włoski pisarz i krytyk literacki Giovanni Papini: „Jako pisarzowi z powołania, choć lekarzowi z konieczności, przyszedł mi pewnego razu do głowy pomysł przekształcenia jednej z gałęzi medycyny – psychiatrii – w literaturę. Chociaż wyglądam jak naukowiec, zawsze byłem i jestem przede wszystkim poetą i powieściopisarzem. Psychoanaliza to nic innego, jak próba interpretacji literackiego powołania w terminach psychologii i patologii”⁷.

Tym, co jest wspólne dla tradycji greckiej, indyjskiej (szczególnie buddyjskiej i jej metamorfoz tybetańskich, chińskich, czy japońskich) i psychologii głębi to podważenie nie tylko uzurpacji świadomej woli człowieka (czynią to choćby religie judeochrześcijańskie, podkreślając potęgę Bożej Woli i niezbadane wyroki boskie), lecz również woli bogów (Boga). Ryszard Kapuściński podczas rozmowy z Edwinem Bendykem o Herodocie spostrzegł, że tak naprawdę nie oddaliliśmy się wcale od Greków i wciąż oscylujemy między świadomością racjonalną, ukształtowaną przez wielkie szkoły filozoficzne (dzisiaj naukę i technikę) a świadomością irracjonalną, nad którą sprawują władzę siły wyższe i którym należy się poddać. Ten słynny mistrz reportażu pisze: „Wszystko w nas jest przemieszane. W zależności od momentu historycznego, od okoliczności, od środowiska, panującej ideologii będziemy tacy albo inni. Potencjalnie w jednostce ludzkiej zawarte są wszystkie możliwości, a od różnych okoliczności będzie zależało, jacy będziemy. Poza tym, to banalne stwierdzenie, inni jesteśmy jako jednostki, a inni jako członkowie społeczeństwa. Jako jednostki jesteśmy mądrzejsi, o wiele głupszy i bardziej niebezpieczni jako tłum. Ale ciągle przy tym jesteśmy tymi samymi ludźmi. Mądrzy ludzie, kiedy się zbiorą razem, mogą działać głupio. I dobrzy ludzie, kiedy się zbiorą razem, mogą działać okrutnie. W człowieku jest wszystko i wtedy, u Greków, było tak samo. Na to, co z nas wydobędą okoliczności, nie mamy wpływu. To Mojra decyduje, jesteśmy jej ślepyimi instrumentami”⁸.

⁷ Cyt. za: tamże, s. 71.

⁸ R. Kapuściński, *Lapidarium VI*, Warszawa 2007, s. 101.

2. Od idei do sofizmatów

Hillman w każdym swym dziele konsekwentnie podkreśla prymat teorii nad praktyką, co uwidacznia się w jego poglądach na temat istoty idei. Idee pozwalają nam widzieć, są sposobami postrzegania, patrzenia na rzeczy, perspektywami. Idee wyłaniają się z nieświadomości i są pluralistyczne. Perspektywa monoteistyczna, kiedy to jedna idea staje się nadrzędną i unicestwia, czy też czyni drugorzędnymi inne idee, jest szkodliwa dla psychiki jednostki i dla życia zbiorowości. Podejście oparte na monocentrycznej wizji prędej czy później prowadzi do ideologii totalitarnej, eliminującej inne perspektywy niż ta, narzucona odgórnie, słuszną i prawdziwą. Słowo „idea” wykazuje związki z wizualną metaforą poznania, i jest spokrewnione z łacińskim *videre* (widzieć), jak i z niemieckim *wissen* (wiedzieć). Istotę idei oddają również doskonale polskie czasowniki *widzieć* i *wiedzieć*. W starożytnej myśli greckiej i u Platona *eidos* pierwotnie znaczyło – „to, co ktoś widzi – wygląd i kształt w konkretnym sensie – oraz to, dzięki czemu, za pomocą czego ktoś coś widzi”⁹. Zatem idee pozwalają nam widzieć i oglądać, dzięki zaś widzeniu, czy też wizji zdobywamy wiedzę, czyli coś wiemy. Oczywiście idee rodzą inne idee, generują wciąż nowe perspektywy. Wynika stąd, że im większa liczba idei jest do naszej dyspozycji, tym więcej widzimy, im głębsze mamy idee, tym głębiej widzimy nurty głębinowe i egzystencjalne, miast zastępować je niestrawną neurobiologiczno – personalistyczną papką. Zdaniem Hillmana psychologia akademicka cierpi na wyjątkowe ubóstwo idei, a jej „produkty” służą oczywiście dobru pacjenta, ale jednym z celów tego dobra jest ochrona porządku społeczno-politycznego i dostosowanie człowieka do sytuacji, która sama w sobie wyczerpuje wszelkie znamiona patologii, ponieważ ludzka egzystencja ograniczana jest, do związanej z ekonomią sfery praktycznej, przerywanej dostarczaniem sobie rokoszy, noszącej nieraz miano samorealizacji. Poza tym iluż psychologów głównego nurtu, zafascynowanych neuronaukami, zachowuje się niczym krytycy filmowi w sali kinowej, którzy zamiast skupiać się na wyświetlanych obrazach i poddawać to, co się dzieje, analizie, oddają się żmudnemu opisowi budowy i właściwości projektora. Jeśli psychologia zaczyna się wybijać na królową nauk o człowieku, to ubóstwo idei w psychologii akademickiej i terapeutycznej przełomu XX i XXI wieku, połączone z niezwykłym naciskiem na sferę praktyczną (związek z ekonomią), jest zjawiskiem niepokojącym, ponieważ pod powierzchnią „pozytywnego myślenia” i farmakologicznego optymizmu, skrywa się porażająca niezdolność ponowoczesnego człowieka do tolerowania napięć i frustracji. A przecież, jak uważa Hillman, nie ma nic bardziej praktycznego, aniżeli formułowanie idei (teoria). W ponowoczesności wyszliśmy ze świata idei tylko po to, by utknąć w pułapce podszywających się pod idee licznych, zazwyczaj zlewających się z sobą, sofizmatów, które dzięki rewolucji informatycznej ze zwielokrotnioną mocą zarażają nasze umysły.

⁹ J. Hillman, *Re-wizja psychologii...*, s. 244.

Sofizmatem Hillman nazywa błąd, który polega na tym, że przypisuje się nadmierną wagę jednemu z czynników, kosztem pozostałych, co przyczynia się do widzenia rzeczy z jednej perspektywy. Szczególnie szkodliwe są sofizmaty wiążące się z ludzkimi stanami psychicznymi (pragnieniami, emocjami, rozumem), jak i rozwojem (i upadkiem) społeczeństw. Jednym z takich sofizmatów, być może nadrzędnym, jest sofizmat pragmatyczny¹⁰, który sprawia, że wartość danej idei mierzy się jej użytecznością. Kolejnym – sofizmat psychologizacyjny¹¹. Dotyczy on dziwnej mody na przekształcanie w psychologię dosłownie wszystkiego. Wówczas wglądy psychologiczne stają się twarde, nieprzejrzyste i monocentryczne. Zaś moralne, estetyczne i logiczne zdarzenia zostają sprowadzone do zliteralizowanych relacji, z uwzględnieniem jedynie leżących u jej podstaw procesów psychicznych, które stają się osobowo ludzkie. A przecież nie tylko psyche jest w nas, ale i my w psyche. Jedyną rzeczywistością, w której żyjemy, jest przecież archetypowa rzeczywistość psychiczna. Archetypy dostarczają wzorców naszego myślenia, odczuwania, działania (fundamentalne idee psyche w tradycji greckiej uosabiali bogowie). Czyż uprawiając naukę nie uprawiamy jedynie archetypowych fantazji? Na przykład do archetypu dziecka przynależą: wiara w „lepszą przyszłość”, kult rozwoju i postępu, dojrzałości i niezależności, poszukiwanie naszego pochodzenia, czy też utraconego dzieciństwa w historycznych, lingwistycznych i prymitywnych początkach¹².

Wedle Hillmana dusza jest bardziej pojemna niż człowiek, a ludzkie istnienie ma przede wszystkim charakter psycho-logiczny i poprzedza aspekty ekonomiczne, społeczne, religijne i fizyczne. Zatem „człowiek nigdy nie będzie na tyle obszerny, by pomieścić w sobie wszystkie swoje psychiczne organy; w takiej sytuacji pozostaje mu tylko snucie refleksji [...] na temat ich działalności”¹³.

Już Plotyn (jeden z „mistrzów” Hillmana) postawił niezwykle ważne pytanie, mianowicie: Czy jesteśmy czymś, czego nie jesteśmy świadomi?¹⁴. Ten hellenistyczny filozof i mistrz duchowy z własnego doświadczenia kontemplacyjnego wysnuł wniosek, że nasze „ja” znajduje się między dwiema strefami cienia. Jedna kryje się w bogu, druga w ciele. Tym samym przeciwstawił się panującym w jego czasach zwulgaryzowanemu platonizmowi i nawiązującym do niego poglądom niektórych grup gnostyckich. Czy ciało jest grobem dla duszy? Czy z tego złego świata wyzwalamy się dopiero ku śmierci? Czy rzeczywiście, świat duchowy osiągamy wtedy, gdy kończymy swą egzystencję, tu, na Ziemi? Bynajmniej. Świat duchowy jest tym oto światem, lecz doświadczanym z innej perspektywy. Świadomość określa Plotyn mianem wewnętrznego lustra. Ale to lustro „jest zmaćcone i przyćmione przez troskę o rzeczy ziemskie i cielesne. [...]. Pozwalamy, by pochłonęły nas zbędne niepokoje i przesadne zmartwienia”¹⁵.

¹⁰ Por. tamże, s. 247.

¹¹ Tamże, s. 265.

¹² Por. tamże, s.256.

¹³ Tamże, s.331.

¹⁴ Por. P. Hadot, *Plotyn albo prostota spojrzenia*, Kęty 2004, s. 18.

¹⁵ Tamże, s. 20.

Tymczasem „terapia czyni swoich pacjentów indywidualnie odpowiedzialnymi i winnymi tego, co w istocie jest dziełem uniwersalnych archetypów”¹⁶. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest uboga perspektywa spostrzegania emocji. A ta uboga perspektywa może być wynikiem tego, że sofizmat psychologizacyjny nałożył się na sofizmat moralizorski¹⁷. Te dwa sofizmaty powodują, że wszelkie zdarzenia psychiczne są traktowane w kategoriach tego, co dobre i złe, poprawne i niewłaściwe. W ten sposób został stworzony mit psychologii humanizmu, który pokazuje, że oto jest człowiek dysponujący osobistą tożsamością ego, heros, którego „miecz stanowczych decyzji dzieli wszystko na dwoje, tak że zawsze może on dokonywać wyboru między dobrem a złem”¹⁸.

Zatem nie tyle wywierają na nas wpływ koncepcje psychologiczne, lecz w zasadzie podszywające się pod nie ideologie moralne: odpowiedzialność, wypełnianie przyjętych przez siebie zobowiązań, podpisywanie się pod każdym wypowiedzianym przez nas słowem i dokonany czynem etc. Czy wszystko we mnie jest mną? Inne osoby w nas sprowadzają na nas dylematy etyczne i kryzysy świadomości. Jeśli są mną, padam ofiarą egocentryzmu, który wiąże się z zawłaszczaniem przez ego tego, co archetypowe. Hillman wyraża pogląd, że psychologia tracąca z oczu psyche staje się medycyną, socjologią i teologią praktyczną. Warto wszakże pamiętać, że wraz ze zwycięstwem chrześcijaństwa i totalnym wypłenieniem w obrębie cywilizacji zachodnioeuropejskiej religii naturalnych, perspektywa monoteistyczna opanowała również umysły tych, którzy mienią się obecnie wolnomyślicielami, oświeceniowymi racjonalistami, czy ateistami. W związku z tym zamiast tworzenia rozjaśniających świadomość idei, w centrum znajduje się sofizmat teologiczny, który „zakłada, że wszyscy jesteśmy unoszeni przez jakiś absolutny i wszechogarniający proces wyboistą drogą prowadzącą do Wspaniałej Stacji Końcowej”¹⁹.

Rozwój, samorealizacja, indywidualizacja, samourzeczywistnienie, samoaktualizacja stają się sofizmatem teologicznym, jeśli są traktowane jako proces unoszący i poprawiający samopoczucie. Sofizmat teologiczny może być związany z wieloma fantazjami: dziecięcymi, okresu dojrzewania, heroicznymi, oświeceniowymi. Procesy ujęte w modele linearne, dialektyczne, spiralne są przemieniane w ograniczone, zliteralizowane i pozbawione głębi zjawiska. Tymczasem procesy związane z duszą: „Bez względu na to, czy wyrażają się jako instynkty, czy jako Bogowie, archetypy nie są od siebie wyraźnie i definitywnie odróżnialne. Jeden instynkt modyfikuje drugi; jedna opowieść prowadzi do następnej; jeden Bóg implikuje istnienie drugiego. Ich proces tkwi w ich komplikacji i amplifikacji, a procesy psychiczne każdego indywiduum są próbami śledzenia, rozróżniania i wysubtelniania ich komplikacji. Mamy tu do czynienia z ciągłym

¹⁶ J. Hillman, *Re-wizja psychologii...*, s. 337.

¹⁷ Tamże, s. 339.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 288.

proteuszowym ruchem, który jednak ustaje, kiedy tylko ulega on zafiksowaniu poprzez utożsamienie tych ruchów z transformacją, z procesem lub regresem, albo poprzez nadmierne wysubtelnienie ich w jasno i wyraźnie określone pewniki”²⁰.

Idea samorealizacji występująca w różnych nurtach psychologii, wywodzących się z psychologii humanistycznej polega właściwie tylko na tym, by namówić człowieka do dokończenia siebie samego. A czyni się to: „Ignorując mityczną naturę duszy oraz jej odwieczne pragnienie wyjścia z życia i podążania ku obrazom, psychologia humanizmu konstruuje silnego człowieka o słabej i wątlej duszy, który drży ze strachu i przerażenia w dolinie egzystencjalnych upiórów”²¹.

A czyż wielu z nas nie spotkało człowieka samorealizującego się (także patrząc w lustro), który próbując dokończyć siebie, niejednokrotnie zadreptał i bliższych, i siebie?

Nic zatem dziwnego, że Hillman poddaje psychologię humanistyczną i to, co z niej wyrosło, totalnej krytyce za idealizowanie człowieka i zamiatanie patologii pod dywan, za nadmierne używanie takich słów, jak: zdrowie, światło, nadzieja, odwaga, miłość, dojrzałość, ciepło, pełnia, delikatność, otwartość, dzielenie się; za stawianie takich celów, jak: wolność, wiara, sprawiedliwość, odpowiedzialność, poświęcenie, zaangażowanie; za romantyczną koncepcję ludzkiej natury i nazbyt niewinną miłość. Krytyka Hillmana o tyle jest słuszna, jeśli zauważymy, że psycholodzy humanistyczni w swych dziełach niewiele miejsca zostawiali na głębszą analizę upadków, potknięć, iluzji i głupoty. Wynika stąd, że psychologia humanistyczna jest filozofią hedonistyczną. Hillman zauważa, że doświadczenia szczytowe spotykamy też u kleptomatów, piromanów, sadystów, miłośników odlotów psychodelicznych. Pogoń za tego typu doświadczeniami (nie mówiąc o tak modnej pogoni za orgazmem) może przeistoczyć się w maniackalny sposób zaprzeczania depresji. Ale, co najciekawsze, jedną z form zaprzeczenia transcendentnego, do której swoje dołożyli zwolennicy psychologii humanistycznej, jest wypaczanie orientalnych metod. Duch Wschodu wyrwany ze swojej rodzimej gleby (pełnej demonów, potworów, groteskowych bogiń, tortur, obsceniczności) zostaje wysterylizowany, pachnie drzewem sandałowym i przeistacza się w sposób omięcia zachodnich psychopatologii. Również psychologię humanistyczną Hillman wini za rozpropagowanie naiwnej wiary (ograniczającej się dotychczas głównie do chrześcijaństwa) w ludzkie uczucie (Janov i „primal scream”, Fritz Perls i psychologia Gestalt, czy Abraham Maslow i jego „piramidalny” humanizm). Wynika stąd, że „Historyczną bazą religii humanistycznej nie jest renesansowy humanizm [...], lecz intelektualizm epoki oświecenia”²².

Nad wyraz łatwo w koncepcjach psychologów humanistycznych zapomina się o mrocznych stronach uczuć. A przecież niejedynemu terrorysta, zabijający dla kultowego herosa, zaufał swoim uczuciom... Hillman zauważa, że psycholodzy

²⁰ Tamże, s. 288–289.

²¹ Tamże, s. 393.

²² Tamże, s. 345.

humanistyczni traktują uczucia w sposób literalny, czyli polegający na spłaszczeniu problematyki i negacji głębi. Tymczasem uczucia nie są w większym stopniu prawdami niż idee, czy w większym stopniu faktami niż doznania. W psychologii jungowskiej uczucia przynależą do jednej z czterech funkcji psychicznych (myślenie – uczucie, percepcja - intuicja). Im bardziej człowiek posiada rozwiniętą funkcję myślenia, tym bardziej w cieniu kryją się uczucia, które powracają na powierzchnię w stanach obniżonego progu świadomości i bywają nieobliczalne, prowadzące ku destrukcji (stany po intoksykacji, fatalne zauroczenia, wybuchy szału etc.). Z kolei u ludzi uczuciowych myślenie pojawia się na powierzchni jako zaczyn teorii spiskowej, jako urojenie. Ciemną stroną uczuć doskonale dostrzegł Hegel: „Uczucie i serce nie jest formą, przez którą cokolwiek jest legitymizowane, moralne, prawdziwe, sprawiedliwe etc., a odwoływanie się do serca i uczucia nie znaczy nic, albo znaczy coś złego”²³.

Niemal w tych samych latach, co Hillman nad *Re-wizją psychologii* (pierwsze wydanie w roku 1976), słynny socjolog i kulturoznawca Daniel Bell pracował nad *Kulturowymi sprzecznościami kapitalizmu*²⁴ (pierwsze wydanie w roku 1976). I doszedł, jeśli chodzi o modne ówczesnie nurty psychologii, do niemal analogicznych wniosków. Zdaniem Bella psychologia zastąpiła tradycyjną moralność, zaś poczucie winy zastąpił niepokój. Tak jak celem klasycznej psychoanalizy było doprowadzenie pacjenta do tak głębokiego wglądu w siebie, by mógł, inaczej niż dotąd, pokierować swoim życiem, odpowiedzieć na głos powołania, czy też mężnie znosić przeciwności losu, tak nowe terapie, często opierające się na spotkaniach grupowych, mają charakter psychologizacyjny i instrumentalny. Chodzi o to, by jednostkę odblokować, uwolnić od zahamowań po to, by mogła wyrazić swoje popędy i uczucia.

Pokrewny sofizmatowi teologicznemu jest sofizmat rodzicielski²⁵. Znajdziemy wielu autorów, którzy wszelkie ułomności naszego charakteru widzą przez pryzmat uwarunkowań, związanych z krzywdami wyrządzonymi nam przez rodziców w okresie wczesnego dzieciństwa. Te urazowe przeżycia, wyparte ze świadomości, wywierają z głębin nieświadomego wpływ na nasz los, który tworzą dokonywane przez nas wybory. Nasze irracjonalne lęki, kompulsywne czynności, radzenie sobie z napięciem za pomocą używek, nawet psychozy są wynikiem ran, zadanych nam w dzieciństwie przez rodziców. Te wszystkie wytłumaczenia, nazywane przez Hillmana sofizmatem rodzicielskim, mają jeden punkt wspólny – nadają rodzicom wszechpotężną władzę nad losem i zdrowiem psychicznym ich potomstwa, władzę większą od greckich bogów, bezradnych wobec moiry. Wręcz nachalnie nam się wmawia, że rodzina jest odpowiedzialna za zaburzenia psychiczne dzieci. Nieraz tak bywa, ale przy tym popełniany jest pewien kardynalny błąd. Już Jung zaważył, zaś Hillman to

²³ Cyt. za: tamże, s. 345.

²⁴ Zob. D. Bell, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przeł. S. Amsterdamski. Warszawa 1994.

²⁵ Por. J. Hillman, *Re-wizja psychologii...*, s. 111–152.

potwierdza, że przyjmując jako pewnik tego typu koncepcje, zacieramy granice pomiędzy rodzicami biologicznymi a archetypami rodziców. Czy dana cecha jest rzeczywiście cechą mego rodzica, czy też ukrywającego się za nim archetypu? Na przykład, zdaniem Junga, wpływ, jaki wywiera matka na dziecko pochodzi nie tylko od samej matki jako osoby i cech jej charakteru, ale również od jakości, które pochodzą z archetypowej struktury otaczającej postać macierzyńską i które są projektowane przez dziecko na realną matkę. Archetyp Wielkiej Matki (zawierający w sobie ładunek dodatni i ujemny) „zbiera” zbiorowe doświadczenia kulturowe i jako pusta forma zostaje wypełniony wyobrażeniami. Jak piszą autorzy *Krytycznego słownika analizy jungowskiej*: „Małe dziecko w okresie wczesnej zależności od matki z reguły dąży do organizowania swoich doświadczeń wokół jej pozytywnych i negatywnych biegunów. Biegun pozytywny zbiera takie cechy, jak „matczyna troskliwość i współczucie; magiczny autorytet żeńskości; mądrość i duchowy zachwyty, które przerastają rozum; instynkt czy impuls opieki; wszystko, co jest łagodne, wszystko, co pielęgnuje i podtrzymuje, co przyspiesza wzrost i płodność”. Krótko mówiąc – dobra matka. Negatywny biegun przywodzi na myśl złą matkę: „wszystko, co tajemne, ukryte, ciemne; otchłań, świat zmarłych, wszystko, co pożera, uwodzi, i truje oraz to wszystko, co jest przerażające i czego nie da się uniknąć, jak losu”²⁶.

Oczywiście wielu jungistów jest zdania, że dziecko w trakcie swego rozwoju musi scalić pochodzący z krainy przodków obraz rozdwojonej matki z matką jako konkretną osobą, jednak wciąż jest w nas obecna tendencja do kontrastowego spostrzegania własnych rodziców, która szczególnie daje o sobie znać, jeśli włączą się do procesu emocje i uczucia. Hillman demaskuje współczesną modę na terapię jako swoistą grę między pacjentem a terapeutą. Obaj potrzebują do kontynuowania tej gry psychopatologii i fantazji na temat choroby.

Wgląd terapeuty i ranę pacjenta ucieleśnia archetypowa figura Zranionego Uzdrowiciela. Z tym, że terapeuta stał się bogiem, który jako jedyny od choroby może uwolnić. Osobliwe problemy pacjenta, jego dolegliwości stają się kliniczną psychopatologią, kiedy zostaną nazwane. Przystają być manifestacjami stanów psyche, ponieważ poprzez nadanie nazwy zostaje wykreowany oddzielny byt, obdarzony literalną realnością. Jestem alkoholikiem, neurotykiem, psychotykiem, więc mam coś... Jednak obecnie Zraniony Uzdrowiciel został podzielony przez środek na pół: zdrowie lokuje się w całości po stronie terapeuty, zaś choroba po stronie pacjenta, nazywanego, zgodnie z poprawnością polityczną, klientem. Gra między jedną i drugą stroną przybiera nieraz sadomasochistyczny odcień. Hillman odwołuje się do Levi-Straussa i do wątku asymetrycznych gier, w których uczestniczą nierówni sobie partnerzy, co kończy się zabiciem przeciwnika. Pozbycie się danego problemu to tyle, co zabicie duszy. Paradoksem jest,

²⁶ A. Samuels, B. Shorter, F. Plaut, *Krytyczny słownik analizy jungowskiej*, przeł. W. Bobecki, L. Zielińska, Wrocław 1994, s. 166.

że w pierwotnym znaczeniu *psyche* i *terapia* dotyczyły służenia duszy, a nie jej leczenia²⁷.

Psychopatologię wykorzystuje się jako przykrywkę dla uprawiania filozofii moralnej, z tym że moralność ta dotyczy posłusznej władzy klasy średniej. O tym pisali również Laing i Szasz. Ci słynni antypsychiatrzy dostrzegli, że to, co zdrowe jest tym, co słuszne. Ideologia propagowana przez ideę zdrowia psychicznego i nadzorowana przez specjalistów, wsączana jest w społeczeństwo, do jego instytucji prawnych, sądów, szpitali, ośrodków pomocy społecznej, szkół etc. Ideologia ta podpowiada nam to, o czym mamy myśleć i „produkuje” fantazje dotyczące np. trudnych dzieci, orgazmów czy rozwodów.

Wielowiekowa dominacja chrześcijaństwa i rozwój w XIX i XX wieku chrześcijańskiego personalizmu sprawiły, że nasze myślenie deformuje sofizmat personalistyczny. Wiąże się on z przywiązaniem duszy do „ja” i prowadzi do stanów inflacji, czyli rozdęcia „ja”, którego kresem jest bolesne zderzenie z ziemską rzeczywistością. Inaczej rzez mówiąc, organizm wprowadzony w stany hipomaniakalne i maniakalne, po osiągnięciu szczytu upada na dno depresji. Jak pisze Hillman: „Współczesny kult osoby w psychologii, w każdym z jej przejawów – rozwój osobowości, kwestionariusz osobowości, psychodynamika osobowa, badania nad osobowymi różnicami i opiniami, fascynacja nimi jako tematami do badań – opiera się na ideologicznym literalizmie, jakim jest personalizm”²⁸.

Personalizm wciska całą duszę w istotę ludzką. Ma być alternatywą (aczkolwiek wątpliwą) skierowaną przeciwko społecznym, biologicznym i mechanicznym modelom człowieka. W istocie zaś jest tylko jednym z modeli monocentrycznych, aczkolwiek tradycyjnym i odwołującym się do tysiącletniej tradycji. Sofizmat personalistyczny odpowiada za to, że mówimy o mojej duszy, moim duchu, moim gniewie, mojej nienawiści, mojej miłości, mojej chorobie etc. Na szczęście symptomy przypominają nam o autonomii kompleksów. Czy to rzeczywiście „ja” kocham, boję się, wściekam? Parafrazując Nietzschego²⁹, można rzec, że miłość, bojaźń, chcenie są we mnie, mają swoją autonomię. Najpierw chce się, kocha się, myśli się, a „ja” dołączamy chwilę później. Paradoksalnie, personalizm, jako że sprowadza duszę do jednego, monocentrycznego „ja”, przyczynia się do tego, że otrzymujemy człowieka bez duszy, ułomną istotę pozbawioną poczucia piękna, z poważnym deficytem wyobraźni, czerpiącą radość z niszczenia środowiska naturalnego. Co interesujące, zdaniem Carla Gustawa Junga *persona* jest tym, czym człowiek w istocie nie jest, ale czym jest w mniemaniu własnym bądź innych ludzi. Termin *persony* w świecie antycznym wiązał się ze sceną. Grecki rzeczownik przetłumaczony na łacinę jako *persona* odnosił się do maski noszonej na scenie przez antycznego aktora (*per* – *sonare* to głos wydobywający się z za tej maski).

²⁷ Por. J. Hillman, *Re-wizja psychologii...*, s. 169.

²⁸ Tamże, s. 122.

²⁹ Por. F. Nietzsche, *Poza dobrem i złem*, przeł. S. Wyrzykowski, Warszawa 1990, s. 25.

Zwróćmy uwagę na jedno z popularnych haseł powiązanych z sofizmatem personalistycznym: Bądź kreatywny! Entuzjaści kreatywności zapominają często, że kreatywność i patologia wcale się nie wykluczają. Przełom XX i XXI wieku charakteryzuje się też istną erupcją książek i artykułów na temat kreatywności, ale na tych wielu stronach wyblakły wszelkie mroczne fragmenty (albo zostały najzwyczajniej pominięte) o tym, czym tak naprawdę jest życie kreatywne, życie pełne niepokoju, zwątpień, załamania, niespodziewanych i nieobliczalnych natchnień i pojawiających się znikąd apatii, zachowań aspołecznych i perwersyjnych. Wśród książek reklamowanych w ostatnich latach warto zwrócić uwagę na ich tytuły, mające przyciągnąć czytelników: odkryj w sobie kreatywność, kreatywność w biznesie, organizacja kreatywna, źródła kreatywności, kreatywne myślenie, kompetencje kreatywne (np. nauczyciela), obudź w sobie kreatywnego geniusza, kreatywność – uwolnij swoją wewnętrzną moc, trening kreatywności, kreatywność w reklamie, kreatywność – nowy paradygmat, odkryj w sobie kreatywność, wyćwicz pamięć, koncentrację i kreatywność w 31 dni, psychologia geniuszu – odblokuj wrodzone talenty i kreatywność swojego dziecka, siła duetów – jak relacje rozbudzają kreatywność. Czy rzeczywiście ‘kreatywność’ to coś, co można wytrenować, odkryć, czy obudzić w sobie i to zazwyczaj w relacjach z innymi: rodzicami, terapeutami od spraw kreatywności, partnerami? Kreować to powołać do istnienia coś, co jeszcze przed chwilą nie istniało. Kreatywność wymaga zmagania z bożkami czczonymi przez społeczeństwo, buntu, pójścia pod prąd. Kreatywność stoi poza dobrem i złem, jest mocą niezależną od naszego „ja”. Jeszcze do niedawna, kiedy słyszeliśmy takie terminy jak: *kreatywność czy twórczość*, wówczas oczyma wyobraźni widzieliśmy figury artystów, filozofów, wizjonerów nauki, czy szamanów i proroków. Obecnie mogą ukazywać się nam obrazy drapieżnych harpii, maklerów giełdowych, twarogłowych polityków, prymitywnych youtuberów czy wiernych ideologii funkcjonariuszy państwowych i kościelnych. To jeszcze pół biedy. Ale, skoro nadal bycie kreatywnym jest cudownym spotkaniem czynników dziedzicznych i przeobrażających zdarzeń losowych, zależnych oczywiście od otoczenia kulturowego, i dotyczy rzadko spotykanych jednostek, co można uczynić, by kreatywność zdemokratyzować? Można sprawić, by pojęcie kreatywności rozciągnąć prawie na wszystkich. A wtedy każde nawleczenie igły staje się czynnością kreatywną... Uzupełniając, można rzec, że to sofizmat personalistyczny „rodzi”, powołuje do istnienia sofizmat kreatywności. Co jest zatem ciemną stroną personalizmu? Nie tylko egoizm, egocentryzm i narcyzm, lecz wyłaniające się z otchłani, nieobliczalne monstrum. Pojedyncza, odurzona własną wyjątkowością osoba, która nie spocznie, dopóki nie zyska mocy wysadzenia w powietrze całego świata.

Warto zadać pytanie: Czy jest możliwy powrót do bardziej przyjaznych środowisku i duszy, religii naturalistycznych i umieszczenie człowieka na powrót (choć wyemancypował się jedynie ideologicznie) w świecie natury i uznanie go za gatunek mały płęty człokształtnej, która rządzeniem losu króluje nad innymi

stworzeniami, uważając, że przywilej bycia wyemancypowanym ludzkim wybrańcem należy mu się tylko z racji urodzenia się człowiekiem, a nawet wraz z chwilą jego poczęcia? Przywilej dający prawo do nieograniczonej ekspansji i nie liczenia się z życiem innych? Ta emancypacja sama w sobie jest procesem, który już u zarania dziejów stał się niekontrolowaną erupcją najdzikszych instynktów, procesem, z którego wyłaniają się teorie usprawiedliwiające niewolnictwo, segregację rasową, nacjonalizm, okrutny fundamentalizm religijny i wszelką dyskryminację ze względu na płeć, orientację seksualną i poglądy różniące się od poglądów popieranych przez aparat władzy. Wystarczy tylko zakwestionować człowieczeństwo oponenta poprzez przypisanie mu obcego elementu czy cech odwołujących się do zwierzęcości i niższości intelektualnej.

Kiedy wypowiadamy słowo „natura”, konfrontujemy się z wielkim paradoksem. Istota sofizmu naturalistycznego polega według Hillmana na tym, że „natura przyjmuje oblicze tego Boga³⁰, który akurat determinuje i określa to, co widzimy z naszej subiektywnej perspektywy”³¹. A przecież jeden bóg zawęży naszą percepcję... Mamy cały wachlarz definicji natury, czy właściwie fantazji o naturze, z którymi dzielą się z nami i teolodzy katoliccy, i neomarksści, i zwolennicy genetyki behawioralnej i psychologii transpersonalnej, i popi, i buddyjscy lamowie, i ewolucjoniści, i kreacjoniści etc. Czy umieszczamy siebie w porządku naturalnym, czy stawiamy się poza nim, czy traktujemy procesy naturalne jako wynik ślepego losu, czy twór Ponadistoty, z tego wszystkiego zawsze wychodzi jedno: nadmierna wiara w moc ludzkiego „ja”, wokół którego kręci się cały Wszechświat, a nawet hipotetyczne zaświaty.

Dzięki lekturze Nietzschego i inspiracji hillmanowskich nagle „objawił” mi się sofizm (post)modernistyczny. Umysły ludzkie opętane i zaślepione wszechpotężną ideą postępu, wierzące w potęgę rozumu ludzkiego i nauki, nie dostrzegają tego (poza nielicznymi „przebudzonymi”), że na tej drodze nie są bynajmniej przewodnikami rozum i odkrycia naukowych geniuszów. Idea postępu, napędzana coraz szybciej przez Tanatosa, zespolona jest z hedonizmem (*zabawianiem się na śmierć*), konsumpcją bez granic, wojną z naturą, udoskonalaniem technik służących przedłużaniu życia i jednocześnie perfekcyjnemu zabijaniu. Modernizm, postmodernizm, nowoczesność, postnowoczesność, czy późna nowoczesność są to nazwy nic nie mówiące o kondycji istoty ludzkiej żyjącej między schyłkiem wieku XX a pierwszymi dekadami wieku XXI. Co najwyżej świadczą o nadawaniu sobie maniackalnej mocy. Objijając się między afirmacją a negacją, ten nowoczesny i ponowoczesny człowiek jednocześnie bawi się i katuje, wierzy, by za chwilę wątpić, i wątpi, by wierzyć. Nadając nazwy dawnym epokom, jak też tej obecnej epoce oraz tym, które w przyszłości mają nadejść, z szalonym uporem istota ta wchodzi w spory, na które projektuje głębokie sensy,

³⁰ James Hillman jako zwolennik politeizmu przewrotnie i ostentacyjnie pisze z dużej litery słowo „Bóg”, jeżeli odnosi się ono, jak w tym przypadku, również do bogów pogańskich.

³¹ J. Hillman, *Re-wizja psychologii...*, s. 183.

zapominając o tym, że jej naturę, niezależnie od tego czy wyjdzie z tych zmagania jako zwycięzca, pokonany, czy, co wielce prawdopodobne, rojący sobie w samotności, często przy aplauzie udających cały świat, znajomych z portali internetowych, o własnych zwycięstwach i porażkach, już dawno temu objawiły mity. Dzięki mitom odczuwamy prawdę, choć te odczucie próbujemy wyprzeć, która ostrzega nas, że pomysłowość w wytwarzaniu zawsze idzie w parze z pomysłowością w niszczeniu. Nietzsche wręcz każe nam pamiętać o tym, że „Ludzkość nie stanowi przykładu nieustannego rozwoju ku lepszemu, silniejszemu i wyższemu, tak jak to jest przyjęte w powszechnej opinii. *Postęp* jest wyłącznie jedną z nowoczesnych idei, a więc ideą fałszywą”³².

Na potwierdzenie tych słów Nietzsche porównuje do siebie Europejczyka renesansu i współczesnego sobie Europejczyka drugiej połowy wieku XIX. Oczywiście mowa jest o ludziach w miarę wykształconych, którzy, na pewno bardziej w epoce renesansu, należeli do mniejszości. Idąc tym tropem, możemy przywołać wykształconego obywatela starożytnych Aten i średniowiecznego filistra. Idea postępu nie ma prawie żadnego zastosowania do humanistyki, ponieważ spór o to, kto był lepszym filozofem czy wychowawcą, czy ten mistrz sprzed dwóch i pół tysiąca lat, czy ten z wczoraj, czy obecnie żyjący, jest sporem, który, oprócz rozładowania emocji spierających się, niczego do sprawy nie wnosi. W przypadku nauk ścisłych zaś, mamy o czynienia ze wzmacnianiem potęgi przeciwstawnych sił Erosa i Tanatosa. Umiejętność pokonywania chorób daje moc prowadzenia chorób. Rozwijanie tego, co służy przyjemności, skraca czas podróży, czyni życie bardziej bezpiecznym i daje permanentny dostęp do najnowszych informacji, wiąże się z postępowaniem w zadawaniu bólu, z wysiłkiem i rozwojem gadżetów odbierających czas, ze zniewoleniem, które wzrasta wraz z naszym poczuciem bezpieczeństwa i dezinformacją, pojawiającą się wskutek niemożności przyswojenia i selekcji docierających do nas wiadomości. Rozwój humanitarnej pomocy i broni masowego rażenia, rozwój ochrony przyrody i programów gospodarczych unicestwiających przyrodę (i przez to nas) stanowią przykładowe złowrogie pary, które można spersonifikować pod postacią Boga o dwóch twarzach: twórcy i niszcyciela. Czyż to tylko przypadek, że w ostatnich dekadach wydano tyle książek i artykułów o osobie kreatywnej i psychopacie? A przecież jedno z drugim nie musi się wykluczać. W związku z tym właściwości tych istot nie muszą być sobie przeciwstawne. To, że zło i kreatywność często chodzą z sobą w parze, nie powinno nas dziwić. Opętani chęcią zysku, ideą, np. samorealizacji, czy popędem, dochodzą nieraz do genialnych osiągnięć, ale też mogą przyczynić się do cierpień i śmierci wielu istot ludzkich i pozaludzkich. Już same tytuły popularnych książek wiele dają do myślenia. Jedne z nich wskazują na cechy, związane z ponowoczesną wersją kreatywności oraz dążeniem do wspaniałego, opartego zazwyczaj na splecyconych i zwulgaryzowanych

³² F. Nietzsche, *Antychryst*, przeł. J. Dudek, E. Kiresztura-Wojciechowska, Kraków 2018.

pragnieniach faustiańskich, celu (bogactwo, sława i wysoka pozycja społeczna): „Mądrość psychopatów”, „Mózg psychopaty”, „Psychopata w firmie”, „Odkryj w sobie psychopatę i osiągnij sukces”. Inne tytuły odnoszą się do niebezpiecznych demonów, które mogą nas zniszczyć i są instrukcjami egzorcyzmowania, uwalniania się od nich: „Psychopaci są wśród nas”. „Otoczeni przez psychopatów. Jak rozpracować tych, którzy tobą manipulują”, „Uwolnij się od psychopaty. Jak odzyskać siebie po toksycznym związku”, „Zakochane w psychopatach”. Wreszcie jest tytuł, pytanie do samego siebie: „Czy jesteś psychopatą? Fascynująca podróż po świecie obłądów”.

3. Sofizmat pedagogiczny?

We wprowadzeniu do swego dzieła pt. *Zabawić się na śmierć* Neil Postman pisze: „Orwell ostrzega, że zostaniemy zniewoleni przez jakąś przemoc pochodzącą z zewnątrz. Tymczasem w wizji Huxleya do pozbawienia ludzi ich autonomii, pełni osobowości i historii niepotrzebny jest żaden Wielki Brat. W jego mniemaniu ludzie pokochają osaczającą ich przemoc, zaczną wielbić technologie, które pozbawiają ich zdolności myślenia. Orwell lękał się tych, którzy zakażą wydawania książek. Huxley zaś obawiał się, że nie będzie powodu do ustanawiania podobnego zakazu, ponieważ zabraknie kogokolwiek, kto zechce książki czytać. Orwella przerażali ci, którzy pozbawią nas dostępu do informacji. Przedmiotem obaw Huxleya natomiast byli ludzie, którzy dostarczą nam informacji w takiej ilości, że staniemy się bierni i egoistyczni. Orwell bał się, że nasza kultura przeistoczy się w kulturę niewolników. Huxley zaś lękał się, że ogarnie nas kultura banału, zajmująca się jakimiś ekwiwalentami doznań, „orgią-porgią” i wirówką infantylnych igraszek. Jak to zauważył Huxley w *Nowym wspaniałym świecie*, bojownicy o prawa obywatelskie i racjoniści, którzy pozostają w stałej gotowości, aby przeciwstawiać się tyranii, „nie wzięli pod uwagę bezgranicznej niemal zachłanności człowieka na rozrywkę”. W *Roku 1984*, dodał Orwell, ludzi kontroluje się przez zadawanie im bólu. W *Nowym wspaniałym świecie* to samo jest osiąganym dzięki dostarczaniu im przyjemności. Słowem, Orwell obawiał się, że zniszczy nas to, czego nienawidzimy, Huxley zaś – że to, co uwielbiamy”³³.

Książka Postmana, która ukazała się w początkach lat 80. dwudziestego wieku, dotyczyła przede wszystkim destruktywnej roli telewizji, zredukowanej do środka dostarczającego banalną rozrywkę i manipulującego emocjami, w życiu obywateli Stanów Zjednoczonych. Natomiast w erze wszechdominującej globalnej cyberkultury przesłanie amerykańskiego filozofa i kulturoznawcy nabrało piekielnej mocy, mocy potęgującej się z każdym upływem czasu. Można rzec, że obecnie wraz z każdą dekadą istota ludzka rozpada się na części, uzurpujące sobie

³³ N. Postman, *Technopol. Triumf nauki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2004, s. 15–16.

prawo do bycia całością psychofizycznego organizmu. Charakteryzują nas liczne i coraz bardziej pogłębiające się dysocjacje: od środowiska naturalnego, od ciała, od emocji i uczuć, myśli, percepcji, intuicji, rodziny, znajomych, siebie samego, czasu i przestrzeni. Kto patrzy i jest oglądany? Kto prowadzi dialogi z cieniami przyjaciół, sam będąc dla nich cieniem? Wielki Brat to „ja”, „ja” pragnące być podglądanym i podglądaczem jednocześnie.

W miejsce głębokich przeżyć, budzących się w kontakcie z pięknem natury, z kontemplacją dzieła sztuki, wchłonięciu przez transowe muzyczne dźwięki, spotkaniu z drugim człowiekiem, ideą, myślą, wyobrażeniem, mamy emocje wzbudzone „dzianiem się” na ekranie w postaci sekwencji obrazów czy listów od wirtualnych cieni. Poeta z unieruchomioną wyobraźnią przez wybuch „bomby” informatycznej sprawdza jeden list, drugi, trzeci, przegląda dzisiejsze wiadomości, nowości wydawnicze, z których wyczyta tylko fragmenty, obejrzy parę fragmentów koncertów, meczów piłkarskich, filmów pornograficznych i instruktaży samorozwojowych, i... natchnienie minie. Wiersza już dzisiaj nie napisze. Prozaik wyszukuje w wyszukiwarkach internetowych informacje na temat teorii spiskowych i toksycznych związków, z których strzępów miksuje kolejną powieść. Wykorzystuje po raz dwudziesty te same klisze, wyciskające u czytelników łzy i produkujące dreszczyk emocji. A filozof, kulturoznawca, pedagog i psycholog zaczynają szczebrać okrucami wiedzy, łudząc się nie swoimi przeżyciami, myślami i słowami. Pedagog na dodatek oddaje cześć sofistatowi pedagogicznemu, opartemu zazwyczaj na monocentryzmie chrześcijańskim, a jeśli się zbuntuje i staje się pedagogiem krytycznym bądź antypedagogiem, kontynuuje ten błąd, odnajdując się w nurtach marksistowskich, neoliberalnych i jawnie materialistycznych, dalej bijąc pokłony w świątyni jednego boga. Tak jak biblijny Bóg stworzył świat z niczego, tylko za pomocą swojej woli, tak niektórzy pedagodzy, podróżując do epoki pozytywizmu, ulegają złudzeniu, że istnieje tak zwana świadoma wola, która wespół z wysiłkiem pedagogicznym jest zdolna zmienić ludzi o wypaczonych instynktach, nazywanych powszechnie złymi. Za pojęciem praktycznego wychowania może kryć się tyle, co za tak zwanym, polegającym na zatrucaniu Ziemi i swoich umysłów, racjonalnym działaniem, które tylko może być wyrafinowaną formą ukrywania drogi destrukcji, po której kroczy chciwość. Dlatego też pedagog nie powinien nigdy dać się osłepić jednej idei, a szczególnie powinien uważać na idee tych, którzy powołują się na wolę Boga, prawdę naukową, sprawiedliwość społeczną czy racjonalne i praktyczne działanie. To w imię racjonalności i praktyczności jednostki aspołeczne i nieprzystosowane przymusowo sterylizowano, za niewłaściwe zachowania seksualne karano śmiercią, więzieniem, czy nowocześniejszą, zabójczą terapią hormonalną. Za pomocą kar cielesnych warunkowano dzieci i młodzież ku bezmyślnemu posłuszeństwu, by uczynić z nich mięso armatnie i wydajnych pracowników. Zdumienie budzi fakt, że najdroższe i najbardziej wyuzdane, jeśli chodzi o luksus, konferencje naukowe dotyczą starców, bezdomnych, ubogich, sięgających dna uza-

leźnionych od substancji psychoaktywnych, bezrobotnych, niepełnosprawnych intelektualnie dzieci czy pomocy recydywistom, wychodzącym na wolność po dziesięcioleciach spędzonych za kratami. Sama wierność nauce może zamienić proces wychowania w farsę, dlatego też dobrze jest, jeżeli pedagog obdarzony jest również przenikliwością wrażliwego artysty. A wtedy może całym sobą wy-czuć przyszłe zagrożenia, których załączki rozkwitają już teraz. Zatem pedagogika jest w takim samym stopniu nauką, co sztuka. Dlaczego nie może być jedynie nauką? Na to pytanie odpowiada nam Fryderyk Nietzsche:

Celem nowoczesnej nauki jest jak najmniej cierpieć, jak najdłużej żyć – więc pewien rodzaj wiecznej błogości, co prawda bardzo skromny w porównaniu z obietnicami religii³⁴.

Natomiast tak zwana ponowoczesna nauka ten cel doprowadziła do absurdu, ponieważ ma dostarczyć jednostce maksimum rozkoszy i jednocześnie zapewnić jej jak najdłuższe, oparte na ideale zdrowia fizycznego i psychicznego, życie. Paradoks polega na tym, że organizm stymulowany przez wrażenia, dążący od jednego orgazmu do drugiego, zmierza ku wyczerpaniu i samozniszczeniu... Pobudzenie zapewniają organizmowi nie tylko środki psychoaktywne, „namiętne” wirtualne przyjaźnie, seks na zamówienie z nieznanym (nieznajomą), lecz również obsesja prędkości, szybkiego przemieszczania się i w przestrzeni, i w czasie (poprzez np. zabijanie nudy). „Zabawienie się na śmierć” przyjmuje formę zakopulowania się, samoudoskonalania się, zakonsumowania się na śmierć... Odpoczynek daje tylko depresja... Dzięki niej organizm broni się przed nadmierną stymulacją. Jedni z nas obracają się wokół siebie, nie mogąc się zatrzymać choćby na chwilę, oddając się w niewolę popędów, afektów i sztucznych stymulantów nastroju, pędzą przez życie niczym upadające w ziemską atmosferę meteoryty. Drudzy, w okowach katorżniczej samodyscypliny, również obracają się wokół siebie, oddając się w niewolę wciąż udoskonalanych, lecz wciąż dalekich od doskonałości, powłok cielesnych, zadręczając siebie i innych cudownymi dietami i ćwiczeniami fizycznymi. Oddają się w niewolę stymulowanego w kierunku sukcesu „cienia” mózgu, głosząc wspaniałe, aczkolwiek naiwne, recepty na życie. Ale ci jedni i drudzy często bywają jedną i tą samą osobą. Cóż zatem dziwnego, że nie odczuwamy już obecności bogów, jeżeli coraz szybciej wirujemy wokół boga, któremu na imię „ja”? To, co Daniel Bell, biorąc za przykład rozwój kultury masowej w USA, opisał jako pop-hedonizm i demokratyzację libertynizmu, zyskało dopiero swą potęgę w globalnym królestwie cyberkultury. Pop-hedonizm połyka naukę, sztukę, a nawet i życie religijne (np. zredukowanie do minimum postów w katolicyzmie, czy „zabawa” zachodniego pop-hedonisty w hinduizm i buddyzm, z których usuwa się wskazania moralne). Pewne zachowania, jeszcze sto lat temu były zarezerwowane dla elit, radykalnych działaczy społecznych bądź przedstawicieli bohemy artystycznej. Wśród uczestników orgii narkotycznych, seksualnych czy okultystycznych spotkać można było ekscentry-

³⁴ F. Nietzsche, *Ludzkie, arcyłudzkie*, przeł. K. Drzewiecki, Kraków 2003, s. 90.

cznych magnatów, awangardowych artystów czy, ogarniętych szalem rewolucyjnym, anarchistów. Obecnie uczestnikiem najbardziej wyuzdanych ekscesów może być każdy... Jak ogłosił jeden z anonimowych „proroków” który na przełomie lat 60. i 70. XX wieku wrócił z Kalifornii: „Widziałem przyszłość – jest zabawą”.

Czy można na serio traktować zabawę w poprawianie przeszłości i projektowanie przyszłości, tak, żeby stały się zgodnymi z naszymi oczekiwaniami? Nasze wspomnienia mają szereg ograniczeń, z jednej strony, wynikających z naszej struktury psychofizycznej (pierwsze dwa a nawet trzy lata życia toną w mieszaninie jawy, snu i zapomnienia), z drugiej, z wpływów otoczenia światopoglądowego, w jakim się wychowaliśmy i dorastaliśmy. Rodzice, nauczyciele, jak również agitatorzy polityczni i „kreatorzy” konsumpcyjnego obłędu podpowiadają nam, które zdarzenia z przeszłości są istotne, a które pozostają bez znaczenia. Zdarzenia te wykraczają poza naszą ontogenezę. Nasiąkamy opowieściami o „mitach” rodzinnych i plemiennych, o dzielnych bohaterach i nikiemnych zdrajcach, o świętych matronach i kobietach upadłych, prowadzimy „rozmowy” z nieobecniymi za pomocą książek, czy coraz częściej filmów i seriali, polecanych nam przez różnej maści autorytety. I otrzymujemy przeszłość w postaci zdeformowanej przez indywidualne i zbiorowe lęki i pragnienia, przez myślenie życzeniowe. Przeszłość staje się przestrzenią pełną martwych, usuniętych narracji. Na szczęście artyści przypominają nam o tym, że pierwsza miłość, inicjacje seksualne i narkotyczne, poszukiwania duchowe, zwątpienia i nawrócenia, upadki moralne i odrodzenia są ważniejsze od ideologicznych fantazmatów, ponieważ nasączają nas głębią przeżyć i stwarzają duszę. To, co może nas przeobrazić, to, co najbardziej istotne skrywa się w mrocznych głębiach niepamięci. Niekiedy spojrzenie na wczoraj z odmiennej perspektywy, a najlepiej, ogląd przeszłości z kilku perspektyw, sprawiają, że ten mrok nieco się rozprasza, a wtedy więcej widzimy i węże z przeszłości okazują się tylko zwojami nieżyjących sznurów. A przyszłość? Te niewolnictwo pragnień i nadziei związanych z jednostkowymi i plemiennymi oczekiwaniami? Wraz z niespodziewaną zmianą okoliczności i warunków, świat zaludnia się niepotrzebnymi ludźmi, którzy przygotowywali się, odurzeni propagandą, do pełnienia ról, które już się zdezaktualizowały.

Bibliografia

- Bell D., *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Cyboran L. *Klasyczna joga indyjska. Jogasutry przypisywane Patañdzalemu i Jogabhaszja, czyli komentarz do Jogasutr przypisywany Wjasie*, PWN, Warszawa 1986.
- Hadot P., *Plotyn albo prostota spojrzenia*, przeł. P. Bobowska, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2004.

- Hope M., *Tradycja grecka*, tłum. A.P. Kowalski, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Hillman J., *Kod duszy. W poszukiwaniu charakteru człowieka i jego powołania*, tłum. J. Korpanty, Laurum, Warszawa 2014.
- Hillman J., *Re-wizja psychologii*, przeł. J. Korpanty, Laurum, Warszawa 2016.
- Huxley A., *Nowy wspaniały świat*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1988.
- Kapuściński R., *Lapidarium VI*, Czytelnik, Warszawa 2007.
- Kutter P., *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*, przeł. A. Ubertowska, Gdańsk 1998.
- Marai S., *Księga ziół*, przeł. F. Netz, Czytelnik, Warszawa: 2006.
- May R., *Błaganie o mit*, przeł. B. Moderska, T. Zysk, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Neville B., *Psyche i edukacja. Emocje, wyobraźnia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, przeł. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Nietzsche, *Antychryst*, przeł. J. Dudek, E. Kiresztura-Wojciechowska, Wydawnictwo vis à vis, Kraków 2018.
- Nietzsche F., *Ludzkie, arcyłudzkie*, przeł. K. Drzewiecki, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Nietzsche F., *Narodziny tragedii, czyli hellenizm i pesymizm*, przeł. L. Staff, Nakład J. Mortkowicza, Warszawa 1907.
- Nietzsche F., *Poza dobrem i złem*, przeł. S. Wyrzykowski, bis, Warszawa 1990.
- Olchanowski T., *Kultura manii*, ENETEIA, Warszawa 2016.
- Pawłowski K., *Wąska ścieżka prawdy. Rozważania na podstawie filozofii jogi klasycznej oraz nauk św. Jana od Krzyża*, Kraków 1996.
- Postman, N., *Technopol. Triumf nauki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, MUZA SA., Warszawa 2004.
- Samuels, A., Shorter, B., Plaut, F., *Krytyczny słownik analizy jungowskiej*, przeł. W. Bobecki, L. Zielińska, Unus, Wrocław 1994.
- Storr A., *Samotność. Powrót do Jaźni*, przeł. J. Prokopiuk, P. J. Sieradzan, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2010.

The process of education in the perspectives of polytheistic psychology

Summary

The author of the article looks at the processes occurring in contemporary culture through the prism of archetypal psychology of James Hillman. This "Jungian heretic" had a significant impact on many pedagogical ideas (aesthetic education, ecological education). Hillman's polytheistic perspectives are processes that lead to the creation of the soul ("creation of the soul") and awakening.

Keywords: soul-making, personification, gods, complex, archetypal patterns, idea, sophism.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.37>

Paweł ZIELIŃSKI

<https://orcid.org/0000-0001-9015-6751>

dr hab., prof. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: p.zielinski@ujd.edu.pl

Aksjologia wychowania daojiao

Słowa kluczowe: nauczanie i wychowanie na Dalekim Wschodzie, taoizm; daojiao, pedagogika humanistyczna, wychowanie taoistyczne, pedagogika kultury.

Wprowadzenie

Celem napisania tego artykułu jest wstępne rozpoznanie wartości pedagogicznych u znanych przedstawicieli chińskiego taoizmu, w obrębie jego nurtu bardziej religijnego niż filozoficznego, zwanego daojiao¹. Problematyce teleologii i aksjologii wychowania taoizmu, zwłaszcza jego nurtu filozoficznego – daojia, poświęciłem dwie osobne rozprawy: artykuł *Idealy wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*² oraz część monografii pt. *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*³. Jakkolwiek w monografii odniosłem się również do aksjologii pedagogicznej daojiao, to uczyniłem to marginalnie, uwzględniając w niej tylko kilku głównych przedstawicieli tego nurtu, bez bardziej szczegółowego wniknięcia w biografie i działalność innych znanych przedstawicieli. Zatem moje badania pedagogiczne nad daojiao są w fazie początkowej. Próba zaprezentowania wartości wychowawczych i samowychowawczych w niniejszym artykule pozwoli lepiej wniknąć w wychowanie taoistyczne, zwłaszcza że zdecydowana większość publikacji naukowych, w tym nielicznych pedagogicznych, skupia się na nurcie filozoficznym, widząc w nim „prawdziwy” taoizm.

¹ Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, Warszawa 2001, s. 5, 239, 273, 357.

² P. Zieliński, *Idealy wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3.

³ Tenże, *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Częstochowa 2015.

Aksjologia pedagogiczna stanowi dział filozofii wychowania, ale też teorii wychowania, zajmujący się wartościami pedagogicznymi, ujmowanymi jako refleksja teoretyczna⁴. To człowiek i jego rozwój stanowi wspólny przedmiot badań teorii wychowania oraz aksjologii i antropologii. Problematyka aksjologiczna oraz antropologiczna pedagogiki wiąże się między innymi z pracą nad badaniem i określaniem ideałów oraz pozostałych celów wychowania⁵. W ten sposób powstaje konkretna, psychologiczna konstrukcja człowieka traktowana jako ideał wychowania⁶, który w kulturze i nauce Zachodu łączy się z humanistycznymi i interdyscyplinarnymi kategoriami pedagogicznymi, takimi jak: wolność, odpowiedzialność, godność człowieka i jeszcze innymi⁷.

Niniejszy artykuł ma za zadanie uzupełnić wiedzę w zakresie wskazanej w tytule problematyki, czyniąc ją dostępną dla polskiej i zachodniej pedagogiki. Dodatkowo tam, gdzie będzie to możliwe, poczyniona zostanie komparatystyka z innymi nurtami dalekowschodnich systemów filozoficzno-religijnych, a także z teleologią i aksjologią kierunków pedagogiki zachodniej oraz innych dyscyplin naukowych. Czynienie takich analogii i wyszukiwanie różnic może w znaczący sposób wzbogacić wiedzę pedagogiczną w zakresie jej fundamentów czy podstaw, przybliżając teorię wychowania i samowychowania nieznanym nam kultur. Stanowi zatem istotne uzupełnienie wiedzy w zakresie badań podstawowych pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz umożliwia wyszukiwanie wspólnych wartości międzykulturowych jako podstawy dla tworzenia globalnej teorii wychowania oraz praktyk integracyjnych o charakterze międzykulturowym.

Artykuł odwołuje się do badań ukierunkowanych interdyscyplinarnie, opartych na hermeneutyce i komparatystyce pedagogicznej, ale uwzględnia też dorobek nauk filozoficznych i religioznawstwa⁸.

Daojiao jako mniej znany nurt taoizmu

W odkrytych pod koniec XX wieku bambusowych tabliczkach, zawierających fragmenty starożytnych chińskich dzieł filozoficznych, zapisanych około 300 r. p.n.e., znalazły się i takie, które dotyczyły taoizmu. Określono je jako „Bambusowy Laozi”, gdyż zawierają aforyzmy poprzedzające klasyczną wersję

⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 98.

⁵ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 173–175.

⁶ S. Nałaskowski, *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Toruń 1994, s. 12–14.

⁷ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 3 i nn. Por. I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, wyd. 3, Warszawa 2004, s. 58. Nurt kulturalistyczny został zapoczątkowany w nauce filozofią i pedagogiką Kantowską.

⁸ Por. J. Marzęcki, *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Warszawa 1999, s. 10.

głównego tekstu taoizmu – *Daodejing*. Tekst z Guodian dotyczy samodoskonalenia człowieka, który powinien uwolnić się od negatywnych nastawień i emocji, taki człowiek może stać się na przykład dobrym władcą, utrzymującym ład w państwie⁹. Zbliżanie się do doskonałości własnej oraz uzyskanie ładu społecznego dzięki rozwiniętym, cnotliwym ludziom, to podstawowe cele wychowania taoizmu filozoficznego. Do niedawna były one inaczej prezentowane, jednak, między innymi dzięki moim badaniom i publikacjom, teleologia daojiang prezentuje się inaczej¹⁰.

W taoizmie religijnym również zdąża się do doskonałości własnej, ale przejawiać się ona ma nie jako doskonały charakter i postawy moralne człowieka, lecz osiągnięcie przez niego nieśmiertelności zwanej „changshenbusi”. Ten ideał wychowania nie jest jednak do końca precyzyjny, gdyż nie zawsze od razu wiadomo, o jaką nieśmiertelność chodzi. Bardzo często i potocznie wskazywano na nieśmiertelność fizyczną, ale też często mówiono o nieśmiertelności duchowej i wstąpieniu do krainy nieśmiertelnych, istot żyjących w innym wymiarze, tylko częściowo przenikającym się z ludzkim obszarem istnienia.

Daojiang jest bardzo zróżnicowane, zawiera wiele odłamów religijnych i szkół, część z nich odwołuje się do praktyk „waidan”, czyli rozmaitych praktyk i ćwiczeń o charakterze zewnętrznym, jak wytwarzanie i przyjmowanie eliksiru nieśmiertelności, czy poszukiwanie Wysp Nieśmiertelnych. Tutaj wzorcem osobowościowym jest „fangshi”, mag o pewnych nadludzkich umiejętnościach, który może być groźny dla otoczenia, dla innych ludzi, gdyż nie do końca jest istotą moralną. Jednak w obrębie daojiang istnieją również praktyki zwane „neidan”, czyli nakierowane na osiągnięcie doskonałej i nieśmiertelnej „duszy”. Już nie nieśmiertelność fizyczna, ale duchowa, powiązana z kultywaniem medytacji i dążeniem do doskonałości moralnej, stanowi ideał wychowania¹¹. Oczywiście operujemy tutaj pewnym uproszczeniem, niemniej jednak będzie ono przydatne w zrozumieniu życia i czynów przytoczonych dalej taoistów nurtu religijnego.

Kategorie taoistycznych „nieśmiertelnych”

Jedną z inspiracji do napisania artykułu było zapoznanie się z pracą Ewy Wong pt. *Opowieści o taoistycznych nieśmiertelnych*¹². W tej pracy odnajdziemy sylwetki i czasem legendarne zdarzenia z życia około czterdziestu taoistycznych tzw. nieśmiertelnych. Pomocne w badaniach będą i inne teksty, wymienione

⁹ L. Kohn, *Taoizm. Wprowadzenie*, Kraków 2012, s. 25.

¹⁰ Por. np. P. Zieliński, *Idealy wychowania taoistycznego...*, s. 128–129.

¹¹ P. Zieliński, *Taoistyczne...*, s. 179–180. Aby się nie powtarzać, we wskazanej pracy mojego autorstwa zostały dokładniej omówione szkoły i założenia nurtu daojiang.

¹² E. Wong, *Opowieści o taoistycznych nieśmiertelnych*, Poznań 2003.

w przypisach¹³. W artykule postaram się uporządkować przytoczonych kilku reprezentantów daojiao według kryterium czasu ich życia i epoki dynastycznej, jak również tam, gdzie będzie to możliwe, według przynależności do odłamu czy szkoły taoistycznej, czy rodzaju „nieśmiertelności”.

Nie sposób w krótkim z założenia i wymogów redakcyjnych artykule odwołać się do wszystkich, czy nawet większej ilości zachowanych opowieści o taoistach nurtu daojiao oraz uwidocznić wszystkie zawarte w nich cnoty – wartości wychowawcze i samowychowawcze. Może stanie się to możliwe, gdy powstanie monografia poświęcona temu tematowi. Dla potrzeb tego artykułu wybrano cztery postaci daojiao, a zatem dziesiątą część wymienionych w dziele E. Wong, jednak w pewnym sensie reprezentatywne dla nurtu taoizmu religijnego, gdyż są to zarówno mężczyźni, jak i kobiety, ludzie bez i z formalnym wykształceniem, a przede wszystkim w większości udokumentowane historycznie postaci, które kiedyś żyły i tworzyły w Chinach, i zostały unieśmiertelnione przynajmniej w chińskiej kulturze.

Przy pisaniu artykułu pojawiła się także trudność z odcyfrowaniem i zapisem ich imion i nazwisk, z uwagi na występowanie rozmaitych transkrypcji języka chińskiego. W zapisie będę starał się zastosować nowszą transkrypcję pinyin, choć nie taką transkrypcję wykorzystwała wspomniana E. Wong. W nawiasach kwadratowych w tekście głównym zamieszczam też zapis w transkrypcji Wade-Gileasa.

Istnieją zachowane dzieła autorstwa niektórych taoistów omawianego nurtu, jak *Lijao Shiwulun* czyli *Traktat o ustanowieniu Drogi Urzeczywistnienia Prawdy* Wang’a Chongyanga (1112–1170), twórcy Szkoły Urzeczywistnienia Prawdy – Quanzhendao, ale zazwyczaj niewiele wiadomo o poszczególnych nieśmiertelnych, okresie ich życia i dziełach. Część z nich jest rozpoznawana i traktowana w Chinach jako mędrcy, część jako wróżbicy, czarownicy i alchemicy. Przekonanie o ich istnieniu głęboko zakorzeniło się w chińskiej kulturze, stali się bohaterami licznych przekazów i legend, opowieści i słuchowisk, w tym radiowych oraz form operowych, a potem filmów. Ich czyny sławili aktorzy i śpiewacy uliczni oraz akrobaci i przedstawiciele sztuk walki. Jednym z takich miejsc transmisji o nieśmiertelnych był Banyan Tree Park w Hongkongu, w którym zawodowi gawędziarze przekazywali obrazowo historie o taoistycznych nieśmiertelnych bohaterach. E. Wong na użytek swojej pracy dokonała podziału taoistycznych nieśmiertelnych na cztery kategorie, w oparciu o kryterium poziomu ich doskonałości:

1. Nieśmiertelni ludzie, żyjący długo i zdrowo, ale niewiele różniący się od zwykłych śmiertelników.
2. Nieśmiertelni ziemscy, którzy żyją bardzo długo w krainie ludzi.

¹³ Również najstarsze źródła leżące u podstaw daojiao mogły zostać uszczuplone z uwagi na barbarzyńską działalność cesarza Qin – Shi Huanga, który m. in. zniszczył wiele zabytków piśmiennictwa starochińskiego. Por. R. Janik, *Geneza metodologii nauk społecznych i początkowe etapy jej rozwoju*, „Podstawy Edukacji” 2012, t. 5, s. 89.

3. Nieśmiertelni duchowi, żyjący wiecznie w krainie niebiańskiej, niekiedy nawet w ziemskich ciałach.
4. Nieśmiertelni niebiańscy, będący przejawami energii kosmicznej dao, bądź wyniesieni do statusu bogów, jak Laozi czy Zhuangzi¹⁴.

Znani na ziemi nieśmiertelni w swej postaci ludzkiej pełnili rolę uzdrowicieli, nauczycieli, działaczy społecznych, a nawet polityków. Byli także uczonymi, poetami, wojskowymi, mistrzami feng-shui, pustelnikami, farmerami czy gospodarzami, arystokratami, przedsiębiorcami i kuglarzami. Niekiedy byli to zwykli, znani niewielu osobom ludzie, odznaczający się przenikliwością i prostotą zachowań. Wszyscy byli jednak już od młodości zainteresowani zgłębianiem dao, a w swym życiu nie podążali za sławą i bogactwem oraz nie łaknęli publicznych zaszczytów. Często rezygnowali ze służby państwowej, będąc świadomi faktu, że władza demoralizuje. W swym działaniu kierowali się hojnością wobec innych, serdecznością, prawością i odwagą. Nieobce im były zachowania nacechowane synowskim oddaniem i poświęceniem¹⁵.

Wartości wychowawcze w biografjach, twórczości i legendach o taoistycznych „nieśmiertelnych”

Spośród kilkudziesięciu wspomnianych chińskich nieśmiertelnych znalazł się Wei Boyang [Wei Po-Yang], żyjący na początku III w., za czasów wschodniej dynastii Han. Uważany jest za twórcę alchemii nieśmiertelności. Był uczonym i eksperymentatorem. Napisał dzieło alchemiczne pt. *Zhouyicantongqi* [*Tsantung-chi*] – *Troista jedność*, a dzięki zażyciu specjalnego eliksiru miał dotrzeć do krainy nieśmiertelnych¹⁶. W Chinach wyprodukowanie złotego eliksiru, czy też sztucznego złota z cynobru (siarczku rtęci) miało posłużyć do zapewnienia sobie długiego życia. Podobne wierzenia istniały chociażby w starożytnym Egipcie. Nie wiadomo jednak, jaki eliksir wytworzył taoista. Ponadto chiński alchemik jako pierwszy udokumentował skład chemiczny prochu strzelniczego. Biografia Wei Boyanga zawarta została w słynnym *Shenxian Zhuan – Biografiach Bóstw i Nieśmiertelnych*¹⁷.

Odnajdziemy w niej informacje o trzech uczniach taoisty, z których dwóch posiadało rozwinięty intelekt, choć byli też chciwi i podejrzliwi, a trzeci był niezbyt lotny intelektualnie, jednak odznaczał się prostolinijnym charakterem. Gdy Wei Boyang ogłosił im, że udało mu się wreszcie stworzyć eliksir nieśmiertelności, nastąpiła scena będąca sednem tej przypowieści moralnej czy filozoficznej

¹⁴ E. Wong, dz. cyt., s. 13.

¹⁵ Tamże, s. 14–15.

¹⁶ Tamże, s. 190.

¹⁷ B. Penny, *Shenxian Zhuan. Biographies of Divine Immortals*, [w:] *The Encyclopedia of Taoism*, red. F. Pregadio, London – New York 2008, s. 887–888.

– yuyan. Najpierw mistrz podał specyfik psu, który zaraz przestał oddychać, co wywołało poruszenie wśród zgromadzonych. Nauczyciel uznał, że jednak eliksir może inaczej podziałać na ludzi i oczekiwał chętnych. Gdy nikt się nie zgłosił, sam go zażył i wkrótce również przestał oddychać. Wtedy dwóch inteligentnych uczniów zdecydowało się porzucić górską pracownię i szybko powrócić do domu. Trzeci uczeń pozostał i przeprowadził umysłowy wywód, z którego wynikało, że skoro mistrz był zawsze wyjątkowo ostrożny w stosowaniu rozmaitych, przyrządzanych przez siebie wywarów, to i tym razem by nie ryzykował życiem. Opierając się na takiej konkluzji, uczeń zdecydował się zaryzykować i sam zażył preparat. Po dłuższym czasie nagle mistrz, a potem i pies odzyskali oddech. Wei Boyang zobaczył swojego trzeciego ucznia i zaśmiał się oraz poklepał go z uznaniem po plecach. Opowieść kończy się tym, że następnie mistrz, uczeń i pies wznieśli się w powietrze i odlecieli (do krainy nieśmiertelnych), a powracający do domu dwaj uczniowie zobaczyli ich żywych na niebie i zdecydowali się wrócić do pracowni. Jednak nie znaleźli tam już eliksiru w kotle czy gdziekolwiek¹⁸.

Ta przypowieśćka moralna wyraźnie wskazuje, że nie intelekt i wyrachowanie, ale wzajemne zaufanie oraz naturalność i prostota w zachowaniu, a także odrzucenie myśli o zysku, stanowią istotne cechy człowieczeństwa oraz wychowania taoistycznego.

Istnieją też interesujące opowieści daojiao o kobietach – taoistkach. Jak wiadomo, taoizm był za uwzględnianiem praw i ważności głosu kobiet, a także dzieci, dostrzegał też prawo do podmiotowego traktowania przyrody, zatem od starożytności wpisywał się już w konwencję edukacji demokratycznej i głęboko ekologicznej¹⁹. Przykładem możliwości osiągnięcia nieśmiertelności, a może jeszcze czegoś istotniejszego, czyli osiągnięcia wysokiego poziomu rzeczywistego rozwoju moralnego przez kobiety, są opowieści o dwóch nieśmiertelnych taoistkach: Tai-yin Nü [T'ai-yin Nü] oraz alchemiczce, której imię się nie zachowało, żonie Zhenga Wei [Chenga Wei], pochodzącej z domu Fang.

Według taoistycznej tradycji Taiyin Nü żyła za czasów dynastii Tang (618–906) i dostąpiła Nieba w wieku dwustu lat, wciąż wyglądając jak młoda kobieta²⁰. Przez wiele lat swojego życia nie mogła napotkać kompetentnego nauczyciela taoizmu. Żyła w samotni, gdzie medytowała i oddawała się poszukiwaniom eliksiru nieśmiertelności. Ponadto posiadała sklep z produktami spożywczymi, dzięki któremu mogła się utrzymać. Gdy wreszcie pewnego razu przyszedł nietuzinkowy klient po zakupy, rozpoznała w nim swojego mistrza. Poprosiła go o nauki, a gdy ten się zgodził, natychmiast zamknęła na stałe swój sklep na targowisku i udali się razem do pustelni, gdzie pobierała przez kilka dni najistotniejsze nauki. Jej mistrz nazywał się Taiyang Zi [T'ai-yang Tzu] i był nieśmiertelnym. Nim opuścił swoją uczennicę, wskazał na rangę kultywacji medytacji oraz zapewnił

¹⁸ E. Wong, dz. cyt., s. 189–190.

¹⁹ Por. L. Kohn, dz. cyt., s. 33; P. Zieliński, *Taoistyczne...*, s. 221, 231.

²⁰ Por. też: P. Monaghan, *Encyclopedia of Goddesses and Heroines*, Novato 2014, s. 71.

ją, że sama, dzięki swej intuicji, będzie w stanie rozpoznać, kiedy eliksir będzie gotowy. Tym samym upewnił uczennicę we wcześniej obranej przez nią i właściwej drodze samorealizacji. Po pewnym czasie taoistka rzeczywiście rozpoznała, że odniosła sukces i po zażyciu eliksiru ostatecznie udała się do Nieba²¹.

Opowieść podkreśla takie wartości, jak: wytrwałość i zaufanie do życia, spozostawczość i wycucie (empatia) związane z rozpoznaniem osoby o podobnych zapatrywaniach czy filozofii życiowej, krytyczne określenie poziomu samorozwoju, doskonalenie się, medytacja i odwoływanie się do intuicji. Przede wszystkim uwypuklone zostały tutaj wysiłki samowychowawcze i samorealizacyjne taoistki. Dostrzegalna w opowieści jest również kwestia skromności, czy też prowadzenia skromnego życia, zupełne przeciwieństwo chęci eksponowania się i stania się sławną osobą, zatem istotnej wartości reprezentacyjnej dla taoizmu w ogóle, co szczególnie ujawnia się w omówionej dalej opowieści o mędrca Ge Hongu [Ko Hungu].

Druga taoistka – żona Zhenga Wei wraz z mężem żyła w późnej epoce Han (206 p.n.e. –219 n.e.). Małżonkowie poszukiwali eliksiru nieśmiertelności oraz chcieli zamienić rtęć w złoto. Żona była bardziej uzdolniona i posiadała pewne niezwykle moce, jak umiejętność precypitacji, a mąż wciąż był pod wrażeniem możliwych tego świata i pragnął obracać się w ich towarzystwie. W skrytości serca zazdrościł umiejętności swej żonie. Gdy odkrył, że żona potrafi już pozyskiwać złoto, był bardzo wzburzony i domagał się zdradzenia mu tajemnicy. Jednak żona, która wcześniej wspierała męża, odmówiła, argumentując, że takie odkrycie musi wiązać się z jakimś postępowaniem w samorozwoju, odpowiednim jego poziomem. Mąż próbował przekupić żonę, ofiarowując jej w zamian za ujawnienie tajemnicy pieniądze i klejnoty, jednak nadal spotykał się z odmową. Zheng Wei po naradzie ze swoim przyjacielem postanowili otruć taoistkę i zaszantażować ją w ten sposób, że nie podadzą odtrutki, jeśli ta nie ujawni odkrytej przez siebie tajemnicy. Żona jednak przeniknęła ten plan i w swej ostatniej rozmowie z mężem podkreśliła, że tajemnice tao mogą trafić jedynie do właściwych ludzi, a nie do osób niedojrzałych. Następnie odrzuciła wszelki majątek męża i opuściła go. Mąż ścigał ją jak swoją własność, jednak bez powodzenia. Widziano ją jeszcze w okolicy w łachmanach, potem odleciała do Nieba²².

Ta yuyan podkreśla prawa kobiet do emancypacji, możliwość ich duchowej samorealizacji, podobnie jak mężczyźni, unikanie rozgłosu przez rozwiniętych taoistów oraz niską w ich ocenie rangę doczesnych dóbr tego świata, a wysoką osiągnięcia odpowiedniego poziomu rozwoju moralnego. Przeciwwstawienie się złu może nawet wymagać poświęcenia życia, jak to przekazała taoistka w ostatniej rozmowie ze swoim mężem. Wartości materialne i konwenanse społeczne wraz z ustalonym hierarchicznym (konfucjańskim) porządkiem w rodzinie i państwie były odrzucane przez rozwiniętych duchowo i moralnie taoistów.

²¹ E. Wong, dz. cyt., s. 185–187.

²² Tamże, s. 175–177.

W opowieści można również dostrzec ostrzeżenie przed przekazywaniem zaawansowanych technik osobom będącym na niskim poziomie rozwoju moralnego, którym imponuje władza. Nie jest to nowa myśl w taoizmie, gdyż w nurcie daoja taoizmu opowieści o Liezi ujawniają podobne zagrożenia i ostrzeżenia²³.

Opowieść o wspomnianym już Ge Hongu (284–364)²⁴, żyjącym w epoce Jin (265–420) wybitnym alchemiku, autorze dzieła *Baopuzi* [Pao-p'u Tzu] – *Mędrzec, który hołduje prostocie serca*, wpisuje się również w kanon podstawowych wartości taoizmu. W epoce rodzącego się chaosu społecznego taoista dążył do wskazania i oparcia się na stałych i niepodważalnych wartościach. Widział je jako najwybitniejsze osiągnięcia istniejących filozofii i religii, które pragnął scalić. Dążył do pogodzenia taoizmu z konfucjanizmem oraz konfucjanizmu z legizmem. Niektórzy uczeni, jak Nathan Sivin wątpią, czy Ge Hong w ogóle był powiązany z religijnym taoizmem²⁵, a inni wskazują, że wręcz przyczynił się do takiego przekształcenia filozofii taoistycznej i taoistycznych ruchów religijnych, że te uzyskały swą organizację religijną oraz wyrazistą doktrynę opartą na etyce konfucjańskiej²⁶.

W młodości Ge Hong był zachęcany przez rodzinę, aby wkroczyć na drogę służby państwowej, jednak wolał wieść pustelnicze życie w chatce zbudowanej w górach, gdzie studiował taoizm. Niektóre problemy taoizmu sprawiały mu taką trudność, że zdecydował się poszukać odpowiedniego nauczyciela. Został nim alchemik Zheng Yin [Cheng Yin]. Okazuje się, że istniała sięgająca wstecz linia przekazu tajemnych nauk taoizmu, do której włączono Ge Honga. Otrzymał on od swego nauczyciela trzy teksty taoistyczne oraz nauki czy też instrukcje słowne²⁷ z uwagi na swe nieprzeciętne walory ucznia, zwłaszcza zaangażowanie i szczerść. Po otrzymaniu pełnej nauki od Zheng Yina Ge Hong trafił do swego drugiego nauczyciela taoizmu, urzędnika państwowego – co rzadko się zdarzało w kręgu taoistów – Bao Xuana [Pao Hsüana], który ujęty cnotami swego ucznia nauczał go i oddał mu nawet swoją córkę za żonę. Potem Ge Hong poprosił wysokiego urzędnika, aby ten uczynił go podrzędnym urzędnikiem w rejonie obfitującej w cynober i inne minerały góry Lao Fao. Otrzymał pracę nadzorcy robót publicznych nieopodal wspomnianej góry, którą wykonywał przez siedem lat. Ostatecznie osiadł w górskiej pustelni, w której stworzył alchemiczną pracownię, szukając eliksiru nieśmiertelności. Miał osiemdziesiąt jeden lat, gdy zakończył ziemski żywot. Jego przyjaciel zastał go pogrążonego w medytacji na łożku, a obok znalazł kociołek z tajemniczym eliksirem. Ponoć ciało taoisty otoczone

²³ P. Zieliński, *Taoistyczne...*, s. 222.

²⁴ Podawane są również inne, choć zbliżone, daty jego narodzin i śmierci.

²⁵ N. Sivin, *On the Word 'Daoist' as a Source of Perplexity*, „History of Religions” 1978, nr 17, s. 303–330.

²⁶ Xinzhong Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, Kraków 2009, s. 230.

²⁷ Ch.D. Benn, *Transmission*, [w:] *The Encyclopedia of Taoism*, red. F. Pregadio, London – New York 2008, s. 14.

było złotą poświatą i bardzo przyjemnym aromatem. Po trzech dniach czuwania przy taoiście, gdy aromat się rozwiął, przyjaciel uznał, że należy pogrzebać Ge Honga. Gdy wrócił z grabarzem i trumną do pustelni, nie zastał już w niej nikogo. Taoista wyruszył w swą niebiańską podróż²⁸.

Oprócz wspomnianej niechęci do dzierżenia stanowisk publicznych przez taoistów, widocznej również u Ge Honga, można zauważyć również, przyglądając się wnikliwiej opowieści, nieprzeciętne, wręcz niezłomne zaangażowanie w metody pracy samowychowawczej, charakterystyczne dla taoistów, takie jak wytrwale czyniona medytacja i poszukiwanie odpowiednich nauczycieli, a także żmudne poszukiwanie oraz tworzenie eliksiru nieśmiertelności. Należy pamiętać, że próby stworzenia sztucznego złota, które również służyło do zażywania, były praktykami w celu uzyskania nieśmiertelności, a nie wzbogacenia się, jak myśleli niektórzy początkujący adepci i pospółstwo. Wspomniany traktat Ge Honga pt. *Baopuzi*, którego tytuł jest tłumaczony czasem jako *Ten, który trzyma się prostoty*, wskazuje na taoistyczną cnotę zwaną po chińsku – pu, jedną z podstawowych wartości taoizmu w ogóle. Jej stosowanie w życiu ma umożliwić taoistom powrót do tao²⁹. Dzięki prostocie, czasem porównywanej z nieinteresownym, spontanicznym zachowaniem dziecka, adept może osiągnąć doskonałość. We wspomnianym traktacie autor zawarł kilkadziesiąt rozdziałów. Pierwsza część, zwana neipian, składa się z „20 Wewnętrznych Rozdziałów” i omawia studia i badania alchemiczne, poczynione przez taoistę. Znajduje się tam przepis na eliksir „złoty cynober”, który jest zalecany poważnym adeptom fizycznej nieśmiertelności – xian, a także opisy specjalnych diet, ćwiczeń oddechowych i medytacji, ponadto zalecenia dotyczące stosowania odpowiedniej higieny seksualnej. Są tam wyszczególnione i inne praktyki, jak chodzenie po wodzie czy nawet wskrzeszanie umarłych. W drugiej części, zwanej waipan, a zatytułowanej „50 Zewnętrznych Rozdziałów” Ge Hong krytykuje zapędy hedonistyczne współczesnych mu taoistów oraz ich indywidualizm, jeśli nie egoizm, podkreślając znaczenie kultywowania zasad etycznych, podobnych do ustalonych przez konfucjanizm, jak lojalność, synowska nabożność, humanitarność (empatia), wierność. Dzięki praktykowaniu tych cnót i gromadzeniu dobra, jak w teorii wychowania moralnego konfucjanisty Mencjusza, a także byciu życzliwym i serdecznym, wartościom i zachowaniom regulującym relacje międzyludzkie³⁰, taoista nurtu religijnego może kroczyć „Złotym Środkiem” do swego ideału wychowania i samowychowania – nieśmiertelności.

Jak wspomniano, przytoczone wyżej opowieści o życiu i dokonaniach taoistów daojiang stanowią jedynie pewien fragment z bogatego i różnorodnego obrazu tego nurtu. Prawdopodobnie hermeneutyka innych, zachowanych w kulturze

²⁸ E. Wong, dz. cyt., s. 178–181.

²⁹ P. Zieliński, *Taoistyczne...*, s. 178.

³⁰ Por. M. Puett, *Humans, Spirits, and Sages in Chinese Late Antiquity: Ge Hong's Master Who Embraces Simplicity (Baopuzi)*, „Extrême-Orient, Extrême-Occident” 2007, nr 29, s. 95 i nn.

chińskiej biografii oraz twórczości „nieśmiertelnych”, mogłaby ujawnić jeszcze odmienne wartości, dotychczas nieodkryte. W oparciu o dokonaną analizę wartości wydobytych z wyżej przytoczonych źródeł, można spróbować zarysować aksjologię wychowania daojiao, jak również wskazać na pewne analogie i różnice z innymi koncepcjami i kierunkami mającymi swój wymiar pedagogiczny.

Podsumowanie – metafora nieśmiertelności

Zapewne wielu taoistów nurtu daojiao, powiązanych z rozumieniem weidan, traktowało uzyskanie nieśmiertelności fizycznej, a przynajmniej niezwykle długiego życia bardzo dosłownie. Jednak również wielu taoistów tego nurtu, osadzonych w rozumieniu neidan³¹, traktowało nieśmiertelność bardziej jako metaforę. W neidan możemy odnaleźć termin *xiang* właśnie w znaczeniu „metafora”. Być może takie kategorie daojiao, jak nieśmiertelność i eliksir, stanowią również metaforę oddającą wartość przemiany wewnętrznej człowieka, starania się o rozwój duchowy i moralny oraz osiągnięcie odpowiedniego poziomu tego rozwoju. Taoiści neidan poddawali krytyce teleologię i technologię wychowania buddyźmu, a zwłaszcza buddyźmu Chan, z uwagi na odrzucenie etapów pośrednich, prowadzących do urzeczywistnienia, a związanych z odwoływaniem się do obrazów i metafor. Praktyki w stylu Chan stanowiły próbę bezpośredniego sięgnięcia do Pustki, niezwykle trudną do naśladowania przez większość adeptów duchowych dróg samorealizacji. Jednak niektóre szkoły chińskiego buddyzmu mahajany, jak szkoła Jingtuzong – Czystej Ziemi, nie powinny podlegać takiej krytyce taoistów, z uwagi na stosowanie praktyk powiązanych m. in. z wizualizacjami i obrazami.

Nauczanie alchemików daojiao miało charakter stopniowego doskonalenia się, z zastosowaniem specjalnego języka metafor, wykraczającego poza zwykły język. Takie określenia i sformułowania, jak: warzenie eliksiru, unoszenie się w powietrzu i latanie, osiągnięcie nieśmiertelności, stanowiły elementy tego języka metafor taoistów. Wymienione i inne obrazy – metafory tworzyły swoiste medium pośredniczące w próbach doskonalenia się duchowego i moralnego taoistów neidan, znalazły się niejako pomiędzy materialnym i wypełnionym formą światem a bezkresnym i bezforemnym tao. W praktyce taoistów – xing, czy też w nauczaniu taoistycznym ostatecznie te obrazy – metafory musiały zostać zapomniane czy porzucone przez adepta-ucznia, ale na pewnym etapie jego edukacji były niezbędne. Sens, który przekazywały, stanowił ważny, jeśli nie ostateczny cel wychowania i samowychowania taoistycznego, czyli nauczania alchemicznego, którym było ujawnienie się Prawdy, dotarcie do Tao, „zobaczenie w ciemnościach”³².

³¹ P. Zieliński, *Taoistyczne...*, s. 238–239.

³² I. Robinet, *Xiang, image*, [w:] *The Encyclopedia of Taoism*, t. 1, red. F. Pregadio, London – New York 2008, s. 1086–1087.

Teleologia i aksjologia daojiang podziela bez wątpienia niektóre założenia i wartości współczesnych kierunków pedagogiki zachodniej, jak np. poszukiwanie sensu egzystencji oraz kultywowanie takich wartości, jak zaangażowanie, odpowiedzialność czy wolność w pedagogice egzystencjalnej, chociaż różnica dotyczy przede wszystkim rozumienia nieśmiertelności w porównywanych nurtach, daojiang i egzystencjalizmu, zwłaszcza że w nurcie ateistycznym i agnostycznym egzystencjalizmu nieśmiertelność ma charakter li tylko społeczny.

Istnieją wyraźne związki z innymi nurtami, głównie z tzw. nowymi kierunkami psychologii i pedagogiki humanistycznej, jak Gestalt, psychologia Abrahama Masłowa, psychologia i pedagogika Carla Rogersa, pedagogika holistyczna czy głębi, ale też hermeneutyczna i fenomenologiczna. Związki te zostały już przeze mnie ujawnione we wcześniejszej publikacji. W tym miejscu warto podkreślić analogie z pedagogikę antropologiczną Otto Friedricha Bollnowa, z jej rangą spotkania jako jednej z naczelnych wartości pedagogicznych, wszak spotkanie w przytoczonych yuyan odgrywało jedną z podstawowych ról w postępie samowychowawczym taoistów³³. Przeciwwstawianie się przez Bollnowa wszelkim „zamkniętym” koncepcjom człowieka podpowiada nam też związki omawianego nurtu daojiang z koncepcją człowieka transgresyjnego psychologa Józefa Kozieleckiego, koncepcją człowieka, który w swym rozwoju przekracza ograniczanie materialne, społeczne, a nawet symboliczne³⁴.

Jeden z podstawowych czy najważniejszych związków omawianego nurtu taoizmu dotyczy pedagogiki kultury, w którą bez wątpienia wpisuje się edukacja daojiang. Pedagogika kultury ma z tym nurtem zbieżny cel wychowania, którym jest osiągnięcie pełni człowieczeństwa, osiągnięcie stanu umysłu w pełni rozwiniętego, rozwinięcie w pełni ludzkich uzdolnień³⁵. Jak wiadomo, pedagogika kultury wzbogaciła nomenklaturę nauk pedagogicznych o takie kategorie, jak mit i symbol, nieustannie przewijające się w analizowanych źródłach taoizmu. Wszak człowiek zrealizowany, człowiek prawdziwy, jest celem nie tylko taoizmu daojiang w nurcie neidan, ale chociażby wychowania w ujęciu Henryka Rowida³⁶ – wybitnego, choć nieco mniej znanego polskiego przedstawiciela przytoczonego kierunku pedagogiki.

Bibliografia

Benn Ch.D., *Transmission*, [w:] *The Encyclopedia of Taoism*, red. F. Pregadio, Routledge, London – New York 2008.

³³ Oczywiście nie tylko o O.F. Bollnowa tu chodzi, gdyż mamy polską inkontrologię, reprezentowaną przez Jadwigę Bińczycką, a także Stefana Kunowskiego, Janusza Tarnowskiego, Krzysztofa Wieczorka i Bogusława Śliwerskiego.

³⁴ J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987. Podobną problematykę odnajdziemy w badaniach Marii Janion.

³⁵ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Kraków 2006, s. 15–16.

³⁶ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, s. 323–324.

- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Feng Youlan, *Krótką historia filozofii chińskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Górniewicz J., *Teoria wychowania (Wybrane problemy)*, wyd. 2 popr. i rozszerz., STU „Glob”, Toruń – Olsztyn 1996.
- Janik R., *Geneza metodologii nauk społecznych i początkowe etapy jej rozwoju*, „Podstawy Edukacji” 2012, t. 5.
- Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu*, wyd. 3, przeł. J. Gałęcki, WN PWN, Warszawa 2004.
- Kohn L., *Taoizm. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, PWN, Warszawa 1987.
- Marzęcki J., *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1999.
- Monaghan P., *Encyclopedia of Goddesses and Heroines*, New World Library, Novato 2014.
- Nalaskowski S., *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994.
- Penny B., *Shenxian Zhuan. Biographies of Divine Immortals*, [w:] *The Encyclopedia of Taoism*, red. F. Pregadio, Routledge, London and New York 2008.
- Puett M., *Humans, Spirits, and Sages in Chinese Late Antiquity: Ge Hong's Master Who Embraces Simplicity (Baopuzi)*, „Extrême-Orient, Extrême-Occident” 2007, nr 29.
- Robinet I., *Xiang, image*, [w:] *The Encyclopedia of Taoism*, t. 1, red. F. Pregadio, London – New York 2008.
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Wydawnictwo Oświatowe „Wspólna Sprawa”, Warszawa 1946.
- Sivin N., *On the Word 'Daoist' as a Source of Perplexity*, „History of Religions” 1978, nr 17.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Wong E., *Opowieści o taoistycznych nieśmiertelnych*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
- Xinzhong Yao, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Zieliński P., *Ideale wychowania taoistycznego w kontekście założeń i kierunków pedagogiki zachodniej*, „Kultura i Edukacja” 2015, nr 3.

Zieliński P., *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015.

The axiology of upbringing of Daojiao

Summary

In this dissertation, the author presented the pedagogical values and the ideals of upbringing and self-upbringing of Daojiao, the Chinese stream of Daoism. Referring to the hermeneutic and comparative method, he reviews four biographies and achievements of Chinese masters of this stream, so-called “immortals”: Wei Boyang, Tai-yin Nü, wife of Zheng Wei and Ge Hong. Comparative studies into the contents of the stream of Daoism and the ideas of contemporary pedagogics, made visible analogies with culture pedagogics and new trends in psychology and humanistic pedagogics. The immortality and other terms of Neidan – Daojiao are metaphors, that indicate the pursuit of spiritual and moral development of man. Another value in the Daojiao is a meeting, whose meaning is similar to that contained in the pedagogy of O.F. Bollnow.

Keywords: teaching and upbringing in the Far East; Taoism; Daojiao; humanistic pedagogics; Taoist upbringing; culture pedagogics.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.38>

Joanna JUSZCZYK-RYGALŁO

<https://orcid.org/0000-0002-4176-9794>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: j.juszczuk-rygallo@ujd.edu.pl

Samopoznanie jako edukacyjny proces poszukiwania sensu

Słowa kluczowe: edukacja, samopoznanie, tożsamość, sens, osobowość, dziecko.

Wstęp

Przygotowanie dziecka, a następnie młodego człowieka do życia w minionym tradycyjnym społeczeństwie odbywało się w warunkach stałości wartości kulturowych i niezmienności zasad i norm życia społecznego. Dziedziczenie stabilnej hierarchii wartości pozwalało przejmować przez jednostkę wyznaczone jej role społeczne. Łatwo odnajdywała się ona w zastanych warunkach egzystencji jako jednoznaczna i jasno zdefiniowana osobowość. Współczesne przeformatowanie warunków technologiczno-społeczno-kulturowych doprowadziło z jednej strony do uwolnienia jednostki od jej społecznego przeznaczenia, a z drugiej strony zrodziło napięcia związane z koniecznością dokonywania wyborów i poszukiwania warunków egzystencjalnego bytu. Nastąpiło więc zagubienie tożsamości jednostki, która pozostaje uwięziona w nowej rzeczywistości, naznaczonej cechami wielokierunkowości i różnorodności sfer aktywności, z których żadna nie ma charakteru dominującego. Ta przemiana stosunków społeczno-kulturowych wyznacza zatem potrzebę ustanowienia nowego paradygmatu świadomego samopoznania, którym wydaje się być proces autokreacji w poszukiwaniu i odnajdywaniu sensu. W dalszej części artykułu przeprowadzona zostanie analityczna refleksja nad aplikacją kategorii sensu w rozwiązywaniu egzystencjalnego problemu kształtowania samopoznania jednostki.

Stratyfikacja samopoznania

Samopoznanie jest procesem kształtowania osobowej tożsamości trwającym przez całe życie jednostki. Jest to proces początkowo szybkiego, a następnie powolnego, wręcz statycznego samopoznania poprzez rozbudowywanie (nawarstwianie) zespołu cech społecznych i kulturowych zogniskowanych w jednostce. W tym kontekście samopoznanie (tożsamość) traktuje się bardziej jako proces, niż stan będący rezultatem tego procesu¹. We współczesnych dyskursach samopoznanie – proces poznania samego siebie – rozumiane jest przede wszystkim jako znajomość własnych stanów mentalnych, które dzieli się na stany intencjonalne, związane ze świadomością, oraz stany przeżyciowe (egzystencjalne) związane z bytem jednostki. Człowiek, aby był w stanie poznać własne myślenie (a tym samym poznać samego siebie), musi być wyposażony w tożsamościowe pojęcie JA i w mechanizm zapewniający mu odniesienie tego pojęcia do siebie samego². Samopoznanie jest zatem świadomością poznania własnego istnienia – świadomością własnej tożsamości i w tym sensie jest gwarantem doświadczania siebie jako całości.

Warstwy samopoznania

Poziomy socjalizacji	Intelektualny	Tożsamość peryferyjna (wtórna tożsamość MY) Otwarta na zmiany i wielo- warstwowa	Racjonalność Intencjonalność	Mechanizmy poszukiwania sensu
	Społeczny	Tożsamość centralna (pierwotna tożsamość JA) Zamknięta i statyczna	Identyfikacja	
	Psychiczny		Internalizacja	
	Somatyczny	Jaźń	Naśladownictwo	
		Osobowość		

Rysunek 1. Stratyfikacja cech tożsamościowych w procesie samopoznania

Źródło: opracowanie własne.

¹ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2006, s. 31–35.

² J. Bremer, *Jak to jest być świadomym. Analityczne teorie umysłu a problem świadomości*, Warszawa 2005, s. 30.

Poprzez własną tożsamość jednostka postrzega samą siebie. Tożsamość również określa jej logikę zachowania i w ten sposób poprzez interakcje z czynnikami społeczno-kulturowymi budowany jest stratyfikacyjny (uwarstwiony) system cech osobowych. Wyróżnia się w nim aspekty somatyczne, psychiczne, społeczne i intelektualne. Struktura nawarstwiania się cech tożsamościowych w procesie samopoznania w powiązaniu z psychospołecznymi mechanizmami ich kształtowania została pokazana na rysunku 1. Nośnikami cech tożsamościowych są cztery warstwy, na których nadbudowuje się własna subiektywność jednostki. Są to: osobowość, jaźń, tożsamość centralna (pierwotna) i tożsamość peryferyjna (wtórna)³. Pierwotna warstwa – osobowość – osadzona jest na poziomie somatycznym (biologicznym), jako struktura atawistyczna związana z doświadczanym empirycznie niepokojem istnienia. Samopoznanie w wieku niemowlęcym – jednostki wyizolowanej z otoczenia, skoncentrowanej na sobie – ogniskuje się wokół własnej cielesności. Jest to poziom rozwoju związany z pierwotnymi instynktami, wrodzonymi potrzebami i talentami. Te cechy są inicjatorem wszelkich dalszych działań dziecka zmierzających do określenia ekologiczno-aksjologicznych horyzontów własnego osobowego rozwoju i kreowania w warstwie psychicznej tożsamości egocentrycznej jaźni (nowego JA). Dlatego właśnie do szóstego roku życia dzieci nie potrafią jeszcze pojmować świata z punktu widzenia innej osoby. Przez okres przedszkolny trwa dalsze uświadamianie sobie swojej odrębności psychicznej, a w wieku wczesnoszkolnym pojawiają się już trwalsze cechy wewnętrznej jaźni, które utrwalają między innymi poczucie niskiej lub wysokiej samooceny. Strefa psychiczna jest płaszczyzną motywującą dziecko do aktywności poznawczej. Składają na nią potrzeby psychiczne takie jak: potrzeba bezpieczeństwa, akceptacji, odzewu emocjonalnego, nowych doświadczeń. Szczególnie krytyczny w samopoznaniu jest okres adolescencji – przejścia od dzieciństwa do dorosłości, kiedy to w procesie samopoznania zaczyna dominować strefa społeczna. Przed młodym człowiekiem otwierają się nowe, ciekawe możliwości uczestnictwa w świecie. Następuje wtedy proces umacniania tożsamości centralnej w wymiarze zarówno interpersonalnym, jak i intrapersonalnym. Osobowość i jaźń w przebiegu procesu socjalizacji, już po ich ukształtowaniu, zostają zamknięte przez tożsamość centralną, która blokuje ich zmiany. Dalsze rozbudowywanie samopoznania jest możliwe głównie w obszarze tożsamości peryferyjnej (wtórnej). W okresie dorosłości, w związku z życiową stabilizacją, w samopoznaniu utrwalona zostaje tożsamość w warstwie centralnej, a jej zmiany zachodzące w warstwie peryferyjnej są spowolnione i dotyczą głównie sfery intelektualnej.

W literaturze przedmiotu powszechnie wyróżnia się dwa okresy socjalizacji: pierwotny i wtórny⁴. Oczywiście proces samopoznania rozwija się zarówno

³ J. Juszczyk-Rygałło, *Identity education*, [w:] *Society. Integration. Education. (SIE 2018) Proceedings of the International Scientific Conference*, Rezekne (Latvia) 2018, s. 202–211.

⁴ A. Skuza, *Interakcje społeczne w procesie socjalizacji*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2012, nr 1, s. 225–257.

w czasie socjalizacji pierwotnej, jak i wtórnej. W okresie socjalizacji pierwotnej budowana jest koncepcja siebie, odzwierciedlająca różne aspekty samowiedzy. Podstawowe wymiary osobowości są wrodzone, są zatem stabilne i niezienne w okresie całego życia. Inne cechy są konsekwencją zarówno zmian biologicznych, jak i oddziaływań środowiskowych i dlatego pozostają zmienne aż do momentu, gdy stają się niezależne od środowiska społecznego. W ten sposób w samopoznaniu konstytuuje się względnie stałe poczucie samoakceptacji. Natomiast dalsze zmiany w strukturze samopoznania są powolne, wręcz pełzające i przebiegają jedynie w dłuższej perspektywie czasowej.

Produktem socjalizacji pierwotnej jest centralna tożsamość JA, którą określamy jako twardą tożsamość (zamkniętą i statyczną). Nadrzędny składnik centralnej tożsamości – tożsamość osobowa – jest bazową płaszczyzną kształtowania się w procesie samopoznania wtórnej peryferyjnej tożsamości MY. Dla niej podkreślana jest cecha otwartości na zmiany i wielowarstwowości. Dzięki temu peryferyjno-zmiennemu składnikowi tożsamość społeczna jednostki jest wynikiem ciągłości samopoznania, to znaczy musi być rutynowo wytwarzana i podtrzymywana. Ciągła reinterpretacja tożsamości społecznej w procesie socjalizacji wtórnej odbywa się poprzez przebudowę składników peryferyjnych tożsamości MY, którą określamy jako tożsamość miękką i dynamiczną, czyli podatną na zmiany. Wykształcony w procesie socjalizacji pierwotnej centralny składnik tożsamości, zakotwiczony w strukturze JA, pozostaje jednak niezmiennym elementem samopoznania. Ważnym czynnikiem dającym socjalizacji pierwotnej przewagę nad procesami socjalizacji wtórnej jest to, że pierwsza z nich ma charakter konieczny, druga zaś (na ogół) opcjonalny⁵. Dlatego też (co ważne) błędy popełnione w trakcie socjalizacji dziecka są trudne do późniejszej korekty, możliwej jedynie poprzez modyfikowanie jaźni. Jest to jednak proces długotrwały i nie zawsze przynoszący pozytywne efekty.

Sens jako konstruktor atrybutów samopoznania

Problem samopoznania sięga czasu, gdy pierwszy homo sapiens stał się świadomy swojego istnienia w otaczającej go rzeczywistości. I choć dla kultur przednowoczesnych poznanie siebie nie było kluczowym dylematem intelektualnych poszukiwań i podlegało naturalnemu biegowi zdarzeń, w którym jednostka była jedynie biernym odbiorcą, to jednak wiązało się z empirycznie doświadczanym przez nią egzystencjalnym niepokojem istnienia. Oczywiście samopoznanie to odnajdywanie własnej natury oraz znaczenia i miejsca w świecie. Często jest więc zauważany związek samopoznania jednostki z jej świadomością i egzystencją. Świadomość jest środowiskiem procesów myślowych, w którym przebiega

⁵ A. Zduniak, *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, nr 56, s. 47–61.

proces duchowego istnienia właściwy jedynie człowiekowi. Egzystencja zaś stanowi fizyczne ramy bycia istotą ludzką.

Samopoznanie, świadomość i egzystencja są atrybutami istnienia jednostki. Powiązane systemem wzajemnych sprzężeń komunikacyjnych tworzą przestrzeń projektowania własnego bytu jednostki poprzez poszukiwanie sensu. Istotą poszukiwania sensu jest wyznaczanie wartości i celów. Na różnych etapach samopoznania i związanego z nim nawarstwiania cech osobowych jednostki wykorzystywane są różne psychospołeczne mechanizmy socjalizacji. Są to: naśladownictwo, internalizacja i identyfikacja w procesie socjalizacji pierwotnej oraz w procesie socjalizacji wtórnej – racjonalność i intencjonalność (zob. rysunek 1). Najwcześniej oczywiście pojawia się mechanizm naśladownictwa, który polega na odtwarzaniu ról przejętych ze świata dorosłych. W wyniku tego treningu powoli przekształca się on do postaci uzewnętrznienia (internalizacji), czyli przekształcania wzorców zachowania w ten sposób, że stają się one trwałymi elementami osobowości i struktury jaźni jednostki. Tożsamości centralna i peryferyjna są budowane poprzez zastany porządek społeczny za pośrednictwem mechanizmu identyfikacji (świadomie dokonywanego wyboru) i są przyjmowane bardziej lub mniej dobrowolnie. W dorosłym życiu człowieka cechy tożsamości są już zależne jedynie od racjonalnej i intencjonalnej aktywności jednostki.

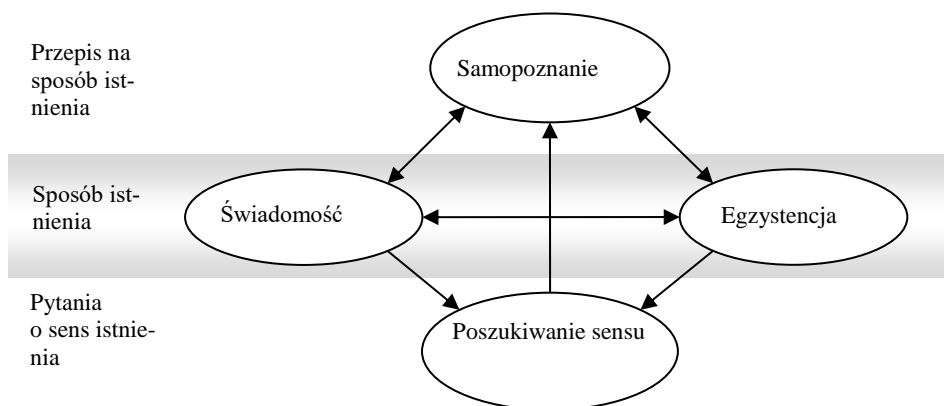
Struktura przestrzeni projektowania własnego bytu jednostki została pokazana na rysunku 2. Trzyelementowy system komunikacyjny: Samopoznanie–Świadomość–Egzystencja może być rozpatrywany jako przestrzeń sensu. Sens jest konstruktem definiującym główne racje istnienia i działania. Jak pisał papież Polak – Karol Wojtyła – samo istnienie znajduje się u początku działania, znajduje się również u początku wszystkiego, co w człowieku się dzieje. Znajduje się u początku całego właściwego człowiekowi dynamizmu⁶. Całe zdynamizowanie bytu człowieczego dokonuje się poprzez istnienie. Zatem pytanie o to, czym jest sens, poszukiwanie tego sensu, to zarazem odkrywanie istoty życia. To, kim jest jednostka, zależy od tego, jak ustosunkowuje się ona we własnej świadomości do podstawowego wyznacznika własnej egzystencji – do sensu. Źródłem tego ustosunkowania jest samopoznanie, które jako przepis na sposób istnienia zawiera się w ciągłym poszukiwaniu sensu i celu bycia. W tej perspektywie samopoznanie jawi się jako nadbudowa bazowego układu Świadomość–Egzystencja, który jest sposobem istnienia.

Viktor Emil Frankl w układzie bazy (Świadomość–Egzystencja) i nadbudowy (Samopoznanie) wprowadza rozróżnienie na życie faktyczne, którym jest „byt ludzki dany” oraz na życie fakultatywne, jako „byt ludzki zadany”⁷. Dążenie w kierunku od bytu faktycznego do fakultatywnego, czyli dążenie od tego kim jestem do tego, kim mogę i mam być, jest związane z permanentnym poszukiwaniem sensu (którego istotą jest wyznaczanie celów i wartości) i odnajdywaniem

⁶ K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 122.

⁷ V.E. Frankl, *Homo patiens*, tłum. R. Czarnecki, Z.J. Jaroszewski, Warszawa 1998, s. 68–75.

możliwości istnienia w obszarze Świadomość–Egzystencja. Możliwości w ich całokształcie, to otwarcie jednostki na spełnienie sensu i urzeczywistnienie wartości. Jednostka rozumiana jako otwarcie jest projekcją samej siebie, czyli wykraczaniem poza własne, sobie tylko właściwe możliwości. Możliwości są miejscem spełnienia tego, na co w otwarciu i poprzez otwarcie nakierowuje samopoznanie – ku zaistnieniu rzeczywistemu tego, co dopiero wyrasta z możliwości⁸. Wykorzystanie potencjału tkwiącego w możliwości możemy nazwać spełnieniem, które jest doświadczane w partycypacji własnego samopoznania. Spełnienie to wkroczenie na płaszczyznę sensu przemiany istnienia. W ten sposób jednostka daje rację bytu swojemu jestestwu – prawdzie o sobie samej. Z niej dopiero wypływa możliwość wykraczania poza własne JA-rzeczywiste w stronę JA-idealnego, czyli możliwość spełnienia siebie.



Rysunek 2. Relacje komunikacyjne między kategoriami struktury istnienia jednostki

Źródło: opracowanie własne.

Dyferencjacja sensu w postmodernizmie

We współczesnym postmodernistycznym społeczeństwie samopoznanie ma charakter wielokierunkowy. Odbywa się ono głównie w mediasferze – wirtualnej, interakcyjnej i hipertekstualnej przestrzeni komunikowania się. Jest ona niejednorodna kulturowo i prawnie, sprawia trudności w poruszaniu się po jej nieograniczonej przestrzeni, a zarazem jest otwarta na zapełnianie jej nowymi treściami. Egzystencja jednostki funkcjonuje równolegle w różnych sferach społecznej rzeczywistości medialnej, wymagających dostosowania się do innych wartości, norm i wzorców zachowań. Żadna z tych sfer nie jest dominująca,

⁸ J. Michalski, *Konstruowanie tożsamości podmiotowej w kontekście kategorii sensu w pedagogice*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 2/32, s. 11–25.

natomiast wszystkie oddziałują wzajemnie na siebie. Świadomość natomiast posiada strukturę zunifikowaną. Jest zawsze niepodzielna i występuje w postaci jednolitego pola. Egzystencja jest zakotwiczona w świadomości i nie może istnieć autonomicznie w oderwaniu od niej. W postmodernizmie nastąpiła mediatyzacja istnienia. Egzystencja przestaje być fizyczną egzystencją, a staje się egzystencją poprzez media, co prowadzi do jej nieobecności. To mediosfera jest traktowana jako „duplikat” rzeczywistego bytu. Istnienie sprowadzane jest głównie do świadomości za pośrednictwem przez media. Jednocześnie postmodernizm neguje kompetencje i możliwości poznawcze ludzkiego rozumu. Odrzuca też możliwość i potrzebę tworzenia obiektywnej i prawdziwej wiedzy o rzeczywistości. Prowadzi to do relatywizacji i subiektywizacji prawdy. Jednym z naczelných nurtów w kulturze filozoficznej staje się zatem destrukcjonizm prawdy⁹, według którego należy porzucić praktykę poszukiwania prawdziwego obrazu świata i absolutnych wartości, co oznacza niemożność ich poznania. W konsekwencji, skoro nie ma żadnego kryterium prawdy, to należy przyjąć istnienie wielu prawomocnych prawd. Nie może być zatem mowy o obiektywizmie i prawdziwości przekazu medialnego. W tej perspektywie przekaz medialny nie sprzyja rzeczywistemu samopoznaniu.

Mediosfera nie odzwierciedla obiektywnego świata, ale kreuje narrację, w trakcie której odbiorca konstruuje subiektywne znaczenie odebranego przekazu. Posługuje się przy tym atrakcyjnością zewnętrznych form przekazu (wrażeniem), oceniając na tej podstawie jego wiarygodność. Poszukiwanie sensu w postmodernizmie to w pierwszej kolejności poszukiwanie wiarygodnego przekazu. Wobec tego sens jest uzależniony od oceny wiarygodności przekazu. Tak więc poszukiwany sens jest sensem zindywidualizowanym i odkrywanym samodzielnie przez człowieka. W takiej sytuacji oczywistym jest, że jednostka sama szukająca sensu podatna jest na indoktrynację, manipulację i działania socjotechniczne.

Podobnie jak promowane jest istnienie wielu prawd, również w miejsce obiektywnego sensu postmodernizm postuluje jego dyferencjację, dającą różnorodność i wielość indywidualnych sensów. Obecnie, wobec tej wielości sensów, konstruowanie jednorodnego i spójnego samopoznania zaczyna tracić znaczenie. Zwielokrotnienie perspektyw powoduje, że tożsamość nie konkretyzuje się w postaci samowiedzy i trwałej spójności¹⁰. Osobowe samopoznanie przestaje być określonym bytem, a zaczyna być samopoznaniem relacyjnym. Istnieje tylko przez krótki czas w relacjach przyporządkowania do odszukanego aktualnie sensu. Samopoznanie postmodernistyczne jest zwielokrotnione, wirtualne, płytkie i podatne na multiplikowanie sensu. Przestaje być autentyczne i staje się miarą rzeczywistości.

⁹ M. Dróżdż, *Medialna produkcja i dekonstrukcja sensu*, „Media i Społeczeństwo” 2012, nr 2, s. 15–28.

¹⁰ K. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. M. Marody, Warszawa 2009, s. 151–174.

Podsumowanie

Pytanie o to, czym jest sens, to zarazem odkrywanie istoty istnienia człowieka. Człowiek istnieje w takim stopniu, w jakim jest świadom swojej egzystencji. Definiując życie człowieka jako nieustanną przemianę i rozwój jego samopoznania uznajemy, że pytanie o sens owej dynamiki będzie również pytaniem o sens samego życia. Poszukiwanie sensu jest nieodłączną semantyką procesów rekonstruowania tożsamości. To poprzez sens można odkrywać i rozwijać samopoznanie, a poprzez nie modyfikować i zmieniać sposób istnienia. Postmodernizm zakwestionował funkcjonowanie normatywności i zastąpił ją swobodą narracji i interpretacji. Spowodowało to dekonstrukcję sensu, a poprzez to również dekonstrukcję samopoznania. Szczególnie we współczesności są to zagadnienia bardzo ważne wobec narastającego obecnie kryzysu tożsamości, wynikającego głównie z wywołanego filozofią postmodernizmu kryzysu sensu. Poszerzają się kręgi osób, przeważnie młodych, poddających się uczuciom bezsensu wobec różnorodnych rozczarowań, a przede wszystkim na skutek negatywnych przemian w sferze wartości i norm. Zobowiązuje to środowiska naukowe do podjęcia na nowo wysiłków badawczych na polu dociekań analityczno-empirycznych nad problemem uznania pytania o sens, jako jednego z kluczowych obszarów praktyki oddziaływań wychowawczych. Ważne jest obecnie podjęcie szerszego myślenia pedagogicznego o tym, jak pomóc ludziom w odnajdywaniu pełni bytu i życia.

Wobec przedstawionej w artykule tezy o roli poszukiwania sensu w konstruowaniu samopoznania warto problematykę tę podtrzymywać, zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i działaniach praktycznych dydaktyków oraz badaczy społecznych.

Bibliografia

- Boksański Z., *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Bremer J., *Jak to jest być świadomym. Analityczne teorie umysłu a problem świadomości*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2005.
- Drózd M., *Medialna produkcja i dekonstrukcja sensu*, „Media i Społeczeństwo” 2012, nr 2.
- Frankl V.E., *Homo patiens*, tłum. R. Czarnecki, Z.J. Jaroszewski, wyd. 4, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1998.
- Gergen K., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. M. Marody, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

- Juszczuk-Rygallo J., *Identity education*, [w:] *Society. Integration. Education. (SIE 2018) Proceedings of the International Scientific Conference*, vol. II, Wyd. Rezekne Academy of Technologies, Rezekne (Latvia) 2018.
- Michalski J., *Konstruowanie tożsamości podmiotowej w kontekście kategorii sensu w pedagogice*, „Paedagogia Christiana” 2013, nr 2/32.
- Skuza A., *Interakcje społeczne w procesie socjalizacji*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2012, nr 1.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. III, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994.
- Zduniak A., *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2013, nr 56.

Self-knowledge as the educational process of searching for meaning

Summary

At present, the transformation of technological, social and cultural conditions helped free individuals from social fate, on the one hand, and on the other hand, it caused tensions connected with the necessity of making choices and seeking conditions for existence. In this way, the individual's identity has been lost because the individual remains trapped in a new reality that is multi-directional and encompasses different spheres of activity, none of which is dominant. Thus, the change in social and cultural relations determines the need to establish a new paradigm conscious of self-formation, through the educational process of the search for meaning. The content of the reflexive and analytical article is the application of the sense to pedagogy categories in its theoretical and practical dimension and an attempt to answer the following questions: How to solve basic existential problems of self-knowledge of an individual? What is the relation between solving basic existential problems within three scopes of identity formation (biological, psychical and social) and the process of finding meaning? What is the role of this process in developing a stable self-knowledge of an individual.

Keywords: education, self-knowledge, identity, meaning, personality, child.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.39>

Łukasz CHODOROWSKI
dr
e-mail: lukas85krak@gmail.com

Antropologiczny obraz wychowania w ujęciu starotestamentalnym

Słowa kluczowe: antropologia, wychowanie, pedagogika, Stary Testament.

Wprowadzenie

Celem prowadzonych rozważań będzie wyartykułowanie głównych sentencji antropologiczno-pedagogicznych zawartych w *Starym Testamencie*. Spisywane przez natchnionych autorów objawienie Boże wychodzi naprzeciw ponadczasowym poszukiwaniom ludzkości, odsłaniając odpowiedź na wiele egzystencjalnych pytań. Tajemnica człowieka przedstawiona w świetle tradycji judeochrześcijańskiej zmusza do refleksji na temat możliwości wychowania człowieka. Prowadzona analiza nie ograniczy się wyłącznie do dyskursu teoretycznego nad antropologiczną wizją wychowania zawartą w przekazie starotestamentalnym. Niniejsze opracowanie będzie również zawierało implikacje normatywne poczynionych ustaleń dla współczesnych sporów dotyczących człowieka, a w szczególności jego godności na różnych płaszczyznach i zakresach dociekań teoretyczno-praktycznych. Prowadzona dyskusja jest o tyle ważna, iż bez wątpienia współczesna „kondycja aksjologiczna” ulega diametralnej ewolucji. Wielu autorów jednoznacznie stwierdza, że obecnie ma miejsce zjawisko globalnego skrajnego relatywizmu, nieładu i degradacji wartości ludzkich¹. Aby rozszerzyć swoje

¹ Por. K. Szmyd, *Wartości i antywartości. W stronę szkoły aksjologicznie uniwersalnej*, [w:] *Kultura przemiany i edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, t. V, Rzeszów 2017, s. 114; Zob. też: J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015; zob. też: L. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, Warszawa 1986.

horyzonty myślowe w poszukiwaniu edukacyjno-świadomościowych aspektów wychowania warto odwołać się do *Starego Testamentu* jako pierwotnego źródła objawienia Bożego.

Podjęcie świadomej i adekwatnej rekonstrukcji starotestamentalnego obrazu wychowania wymaga na wstępie doprecyzowania kwestii terminologicznych. W przeciwieństwie do filozofii greckiej w tradycji biblijnej, która powstała w duchu semickiej mentalności, nie doszło do wyodrębnienia duszy i ciała jako dwóch odmiennych elementów człowieczeństwa². W starotestamentalnym przekazie o człowieku wyróżniano raczej nie ciało i duszę, ale bardziej ciało i życie. Kluczowe znaczenie w tym względzie ma hebrajskie określenie *rûah*, oznaczające tchnienie życia, które determinuje powstanie istoty ludzkiej. Termin ten ma bardzo szerokie znaczenie, bo może określać „wiatr”³, a także „ducha Bożego”⁴. *Rûah* podobnie jak dusza w filozofii greckiej stanowi sposób ożywiania ciała ludzkiego. W przeciwieństwie jednak do świata helleńskiego momentu „uduchowienia”, „ożywienia” nie można rozpatrywać w oderwaniu od wyraźnych konotacji religijno-eschatologicznych. Na próżno szukać w *Biblii* odpowiedzi na pytanie, w jakim momencie *rûah* następuje. Wynika to z faktu, iż *Pismo Święte* nie stanowi traktatu przyrodniczego, ale jest słowem Boga skierowanym do człowieka. Teoretyczne spory o sposób i moment animacji, będące domeną filozofii greckiej, obce były w przekazie biblijnym. Bez wątplenia refleksja w tym zakresie została przeniesiona w kategorię religijną, nadprzyrodzoną. Dla jahwisty znaczenie fundamentalne miało ukazanie, że golem (embrion), o którym będzie również mowa w niniejszym opracowaniu, pozostaje w stałej optyce opiekuńczego działania Boga.

1. Stworzenie człowieka – konteksty antropologiczne

W *Starym Testamencie* bardzo widoczny jest związek między stworzeniem świata a procesem formowania człowieka przez Boga. Przekaz objawiony nie jest bez wątplenia traktatem filozoficznym ani dziełem o charakterze przyrodniczym, ale można w tej narracji doszukiwać się pewnych koncepcji człowieka oraz jego powstania.

Przechodząc do analizy opisów stworzenia człowieka przez Boga, należy rozpocząć od najbardziej znanego fragmentu *Księgi Rodzaju*, który dobitnie odzwierciedla ten proces: „Wtedy to Pan Bóg ulepił człowieka z prochu ziemi i tchnął w jego nozdrza tchnienie życia, wskutek czego stał się człowiek istotą

² Por. Platon, *Fedon*, przeł. W. Witwicki, Kęty 2002, 62 b. Zdaniem Platona dusza była nieśmiertelna i niezależna od ciała, znacznie również od niego doskonalsza. Ateńczyk również forsował teorię ciała, które jest dla duszy więzieniem.

³ *Biblia Tysiąclecia, Stary i Nowy Testament*, Poznań 2003, Wj 10, 13.

⁴ 1 Sm 10, 10.

żywą”⁵. Przedstawione sformułowanie podkreśla tajemniczość i mistycyzm dzieła stworzenia. Kolejny fragment *Księgi Rodzaju* istotny dla naszych rozważań mówi: „W pocie więc oblicza twego będziesz musiał zdobywać pożywienie, póki nie wrócisz do ziemi, z której zostałeś wzięty: bo prochem jesteś i w proch się obrócisz”⁶. Na podstawie tego fragmentu można postawić tezę, że cała ludzka egzystencja jest zakorzeniona w świecie biologicznym. Dlatego wydaje się niemożliwe rozpatrywanie dzieła stworzenia w oderwaniu od świata materialnego. Myśl ta wyrażona jest także w *Psalmie 139*, na podstawie którego można stwierdzić, iż tworzenie jest dokonywane „w głębi ziemi”⁷. Natomiast dla Hioba pochówek w ziemi był uznawany za powrót do łona. „Nagi wyszedłem z łona matki i nagi tam wrócę”⁸. W obu wymienionych przypadkach ziemia postrzegana jest jako pierwsza matka. Taka wizja nie była zjawiskiem rzadkim dla kultur i religii wielu ludów starożytnych i współczesnych⁹.

Kolejny argument potwierdzający związek dzieła stworzenia ze światem materialnym polega na uwzględnieniu etymologii terminu „Adam”, który pochodzi z języka hebrajskiego i oznacza „człowieka”, „mężczyznę” i ogólnie ludzi („ludzkość”). Zdaniem egzegetów, słowo to miało być utworzone z rdzenia ‘dm, którego znaczenie oscyluje między „być czerwonym” oraz „czerwienić się”. Oznacza to kolor czerwony ciała, a jak to stwierdza Józef Flawiusz, ziemia jest podobnego koloru¹⁰. Bardzo ciekawym tekstem, potwierdzającym tezę o jedności procesu stworzenia z otaczającym światem materialnym oraz zawierającym sporo odniesień do hellenizmu, jest fragment zawarty w *Księdze Hioba*. „Two ręce ukształtowały mnie i uczyniły: opuszczonego dokoła, chcesz zniszczyć? Wspomnij, że ulepiłeś mnie z gliny: i chcesz obrócić mnie w proch? Czy mnie nie zlałeś jak mleko, czyż zsiąść się nie dałeś jak serowi? Odziałeś mnie skórą i ciałem i spiąłeś żyłami i kośćmi, darzyłeś miłością i bogactwem, troskliwość Twa strzegła mi ducha”¹¹. *Księga Hioba* opisuje postać człowieka sprawiedliwego, bogobojnego, którego mimo wszystko spotyka niezawinione cierpienie. Hiob nie zna powodów swojej męki, wyraża przy tym udrękę w formie skarg adresowanych do Boga. Dlatego opis stworzenia człowieka w tym fragmencie jest przesiąknięty cierpieniem. Hiob nie ma wątpliwości, że został utworzony i otrzymał życie od Boga. W tym tekście znów jest widoczna jedność życia człowieka ze światem materialnym. Oprócz tego jest to fragment, z którego można wyprowadzić swoistą „embriologię”. Na samym początku powyższy tekst ukazuje obraz stworzenia człowieka z „gliny” oraz „prochu”. Następnie pojawia się

⁵ Rdz. 2, 7.

⁶ Rdz. 3, 19.

⁷ Ps 139, 25.

⁸ Hi 1, 21.

⁹ Por. D.A. Jones, *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, London – New York 2004, s. 8.

¹⁰ Por. A. Muszala, *Embriion ludzki w starożytnej refleksji teologicznej*, Kraków 2009, s. 162–163.

¹¹ Hi 10, 8–12.

porównanie do ścinania mleka w ser. Te określenia z zakresu embriogenezy nasuwają analogię do arystotelesowskiego traktatu *O rodzeniu się zwierząt*, w którym filozof porównał proces zapłodnienia do działania soku figowego na mleko¹². Później embrion został okryty skórą i ciałem, a w końcu spięty kośćmi i ścięgnami. Oprócz *Księgi Hioba*, embriologiczne stany ludzkiego istnienia są zawarte w *Psalmie 139*¹³.

Opis *nasciturusa* w stadium embrionalnym można także znaleźć w wierszu 16 *Psalmu 139*: „Oczy twoje widziały czyny moje”¹⁴. Trzeba zauważyć, że jest to tylko jedna z możliwości translacji tego tekstu. Pochodzący z języka hebrajskiego rdzeń *glm* może być rozmaicie przełożony: *g mulaj* („czyny moje”), *gilajmi* („etapy mojego życia”) oraz *golmi* („zarodek mój”)¹⁵. Golemem we właściwym znaczeniu hebrajskim określano „nieuformowaną substancję”. Odnosiła się ona do embrionalnego stanu istnienia na etapie, kiedy płód był jeszcze neuformowany. W późniejszych pismach rabinistycznych, już w erze chrześcijańskiej, słowo to odnosiło się do pierwszego etapu życia człowieka zaraz po poczęciu. Później słowo to w folklorze żydowskim zyskało rozgłos jako istota ulepiona z ziemi i błota¹⁶. Wydaje się jednak, że większość współczesnych egzegetów odpowiednio interpretuje termin „golem” jako embrion. Jest to widoczne w anglojęzycznych przekładach *Biblii*¹⁷. Zgodnie z *Psalmem 139* formowanie się golema jest procesem, który przechodzi przez kolejne fazy: na samym początku jest formowany (*qanah*), później zrośnięty (*sakak*), zrobiony (*'asah*), na końcu misternie utkany (*raqam*) lub ukształtowany przez Boga (*yatzar*). Użycie tak szerokiego zakresu słów miało na celu ukazanie skomplikowanego procesu tworzenia człowieka przez Boga rzemieślnika¹⁸. Na podstawie słów użytych w *Psalmie 139*

¹² Por. Arystoteles, 729 a, *O rodzeniu się zwierząt*, Warszawa 1979.

¹³ Ps 139, 13–16. „Ty bowiem utworzyłeś moje nerki, Ty utkałeś mnie w łonie mej matki, Dziękuję Ci, że mnie stworzyłeś tak cudownie, godne podziwu są Twoje dzieła. I dobrze znasz moją duszę, nietajna Ci moja istota, kiedy w ukryciu powstałem, utkany w głębi ziemi. Mnie w załączku widziały Twoje oczy i w Twojej księdze zostały spisane wszystkie dni, które zostały przeznaczone, chociaż żaden z nich jeszcze nie nastął”.

¹⁴ *Biblia, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne*, Warszawa 1984, Ps 139, 16.

¹⁵ Por. A. Muszala, dz. cyt., s. 166.

¹⁶ Por. D.A. Jones, dz. cyt., s. 9. Jak pisze Jones: „Golem w folklorze jest niewolniczym potworem, nie stworzonym przez Boga, lecz przez człowieka. Nie jest on, jak embrion, istotą ludzką w stadium początkowym. Jest on raczej bezmyślną imitacją, karykaturą życia ludzkiego. W dzisiejszych czasach *golem* również użyczył swej nazwy zdeformowanej istocie we *Władcy Pierścieni*, która była kiedyś istotą ludzką, lecz której człowieczeństwo zostało zniekształcone przez szkodliwy wpływ pierścienia władzy. Tutaj Gollum nie jest istotą, która ma powstać, lecz taką, która się rozpada, nie formowaną, lecz deformowaną” (tłum. wł.). Zob. też: J. Sherman, *Storytelling. An Encyclopedia of Mythology and Folklore*, New York 2011; zob. też: *Encyclopedia of World Mythology*, red. R. Parks, J. Stock, K. Hunt, USA 2009; zob. też: M. Krawczyk, *Golem. Analiza korzeni nowożytniej legendy żydowskiej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” MCCXCVII, „Studia Religioznawcza” 2007, z. 40. Por. D.A. Jones, dz. cyt., s. 7.

¹⁷ Zob. *New American Bible*, New King James Bible 1975.

¹⁸ Por. D.A. Jones, dz. cyt., s. 7.

można stwierdzić, iż *nasciturus* na etapie prenatalnym jest otoczony przez Boga wielką troską.

Boski plan stworzenia człowieka, a także opieki nad nim jest również zauważalny w stosunku do ludzi wybranych nawet przed momentem ich narodzin. Wskazuje na to dobitnie fragment z *Księgi Jeremiasza*: „Zanim ukształtowałem Cię w łonie matki, znałem cię, nim przyszedłeś na świat, poświęciłem cię, prorokiem dla narodów ustanowiłem cię”¹⁹. Nie ma żadnej wątpliwości, że te słowa są wezwaniem proroka Jeremiasza poprzedzającym jego narodzenie. Tekstem paralelnym do omówionego fragmentu wydaje się rozdział 49, wiersz 5 *Księgi Izajasza*, biorąc oczywiście pod uwagę wszystkie rozbieżności w przekładach *Pisma Świętego*²⁰. Ten sam kontekst jest również widoczny w słowach płynących z *Psalmu 139*: „Oczy Twoje widziały me czyny i wszystkie są spisane w Twojej księdze; dni określone zostały, chociaż żaden z nich jeszcze nie nastąpił”²¹. W przedstawionych fragmentach bardzo widoczny jest związek między powołaniem, wezwaniem a stworzeniem. Jones upatruje klamrę spinającą te słowa w *Księdze Izajasza*: „Teraz więc słuchaj, Jakubie mój sługo, Izraelu którego wybrałem! Tak mówi Pan, który cię uczynił, który cię ukształtował w łonie matki, który cię wspomaga: Nie bój się sługo mój Jakubie, Jeszurunie, którego wybrałem”²². Zdaniem Jonesa w księdze proroka Izajasza język boskiego wezwania w łonie nie odnosi się tylko do proroka, ale do całego Izraela. Natomiast to wezwanie można przyrównać do powstania istoty ludzkiej w łonie. Oczywiście idea wezwania swoje apogeum będzie miała wraz z nadejściem Mesjasza²³.

Reasumując: trzeba jasno zauważyć, że pochodzenie człowieka jest tematem biblijnym. Cały proces stworzenia człowieka przez Boga przedstawiony w *Starym Testamencie* jest nierozzerwalnie związany ze światem materialnym. Wskazują na to jednoznacznie: bardzo znany opis powstania Adama oraz przyrównywanie ziemi do pierwszej matki. Należy też stwierdzić, iż *Biblia* nie prezentuje jakiegos uporządkowanego opisu rozwoju embrionalnego, lecz ma na celu raczej pokazanie zaistnienia nowego życia za przyczyną Boga. Na kartach *Pisma Świętego* jest widoczna także wielka troska i kreatywne angażowanie się Boga od samego początku w misterne tworzenie embrionu – golema. W *Piśmie Świętym* można znaleźć również fragmenty zawierające wezwanie Boga adresowane do wybranych jednostek jeszcze w łonie matki. Natomiast chrześcijańskie wezwanie jest bardzo uniwersalne i dotyczy wszystkich wierzących w Chrystusa.

¹⁹ *Biblia Tysiąclecia*, Jr 1,5.

²⁰ Iz 49, 5.

²¹ Ps 139, 16.

²² Iz 44, 1–2; zob. też: D.A. Jones, dz. cyt., s. 11.

²³ Por. D.A. Jones, dz. cyt., s. 12.

2. Afirmacja życia ludzkiego jako przesłanka myśli antropologicznej w *Starym Testamencie*

W poszukiwaniu głównych praw antropologii starotestamentalnej nie wolno zapominać o szacunku dla życia ludzkiego, który stanowi fundamentalną domenę narracji objawionej. Przekaz natchniony obfituje w wątki wyrażające afirmację brzemienności oraz wzbudzania potomstwa, co należy również rozpatrywać w kontekście eschatologicznym.

W *Piśmie Świętym* posiadanie liczego potomstwa zostało podniesione do rangi nakazu boskiego, na co dobitnie wskazuje fragment z *Księgi Rodzaju*: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną”²⁴. W judaizmie te słowa były uznawane za pierwsze z 613 przykazań *Tory*²⁵. Temat dzietności wydaje się być więc niezwykle ważki w całej historii ludu Izraela. Sama *Księga Wyjścia* obfituje w odwołania zarówno do potomstwa Adama i Ewy²⁶, jak i potomstwa Abrahama: „Spójrz na niebo i policz gwiazdy, jeśli zdołasz to uczynić; potem dodał: Tak liczne będzie twoje potomstwo”²⁷. Błogosławieństwo dzieckiem było przewidziane jedynie dla tych, którzy przestrzegają boskich przykazań. Wskazują na to jednoznacznie słowa z *Psalmu 128*: „Małżonka twoja jak płodny szczepek winny we wnętrzu twojego domu. Synowie twoi jak szczepek oliwne dokoła twojego stołu. Oto takie błogosławieństwo dla męża, który boi się Pana”²⁸. Natomiast utrata lub nieposiadanie potomstwa było oznaką wielkiej Bożej kary za grzechy. Znamienne jest to, że ostatnią i najbardziej bolesną plagą egipską była utrata pierworodnego syna²⁹. W *Księdze Samuela* Anna gorliwie modliła się do Boga użalając się nad swoją bezpłodnością. Pan Bóg spełnił jej prośbę i poczęła syna Samuela, wielkiego proroka, który namaścił królów Izraela – Saula, a następnie Dawida³⁰. W narodzie Izraela bezpłodność była uznawana za pokłosie najcięższych grzechów. Rabini posuwali się nawet do stwierdzenia, że „człowiek bezpłodny powinien być uznany za zmarłego”³¹. W *Księdze Kapłańskiej* zostały zamieszczone bardzo interesujące słowa: „Nie będziecie tego samego dnia zabijać krowy albo owcy razem z jej małym”³². Dlatego więc pod pojęciem „małe” należy rozumieć cielę lub jagnię jeszcze nie urodzone. Na podstawie opisu z *Księgi Kapłańskiej* można domniemywać, iż *nasciturus* również był otoczony ochroną. Nie ma wątpliwości, że szacunek dla

²⁴ Rdz. 1,28.

²⁵ Por. D.A. Jones, dz. cyt., s. 43.

²⁶ Rdz. 1, 28; 4, 1, 17, 25; 11, 27–32.

²⁷ Tamże, 15, 5.

²⁸ Ps 128, 3–4.

²⁹ Wj 12, 29.

³⁰ 1 Sm 1, 29.

³¹ O. Nawrot, *Nienarodzony na ławie oskarżonych*, Toruń 2007, s. 27.

³² Kpł 22, 28.

ludzkiego życia wśród Hebrajczyków miał rangę fundamentalną, wiedzieli o tym dokładnie również wrogowie Izraela, którzy dopuszczali się na narodzie wybranym straszliwej zbrodni, polegającej na rozpruwaniu brzucha kobiet brzemiennych i rozczłonkowaniu poczętych maleństw³³. Podczas niewoli egipskiej ciemiężcy narodu wybranego, chcąc kontrolować populację, uśmiercali dzieci płci męskiej tuż po urodzeniu³⁴. W *Piśmie Świętym* wszelkie praktyki dzieciobójstwa zostały stanowczo potępione; jeden z przykładów tego potępienia można odnaleźć w słowach zawartych w *Księdze Kapłańskiej*: „Nie będziesz dawał swego dziecka, aby było przeprowadzone przez ogień dla Molocha, nie będziesz w ten sposób bezcześcił imienia Boga swego”³⁵. Na kartach *Biblii* można znaleźć jeszcze inne przykłady potępiające tego typu praktyki.

Reasumując, wyartykułowanie afirmacji życia ludzkiego jako głównej sentencji antropologicznej wymaga zwrócenia uwagę na fakt, iż Hebrajczycy nie mieli tak specyficznej sytuacji geograficznej jak Grecy. Bez wątplenia był to jeden z argumentów przyjęcia odmiennej polityki demograficznej. Posiadanie licznego potomstwa nie było jednak wyłącznie rozpatrywane w kategoriach dobrobytu mieszkańców, jak to miało miejsce w świecie helleńskim. Istotne znaczenie w narodzie wybranym miał religijno-kulturowy kontekst prokreacji, który wielodzielność utożsamiał z błogosławieństwem, natomiast bezpłodność z przekleństwem.

3. Patriarchalny charakter przekazu w rozważaniach nad godnością i równością kobiety

Świat starożytnych cywilizacji, tradycji, kultur i religii charakteryzuje się wyraźnym kolorytem patriarchalnym. Starotestamentalna rzeczywistość również inspirowana była perspektywą męską. Bez wątplenia tradycja wczesnego chrześcijaństwa w wielu istotnych elementach posiadała zabarwienie androcentryczne. W wielu biblijnych narracjach mężczyźni odgrywają rolę kluczową i decyzyjną w przebiegu wielu zdarzeń. Interpretacja tej rzeczywistości w oderwaniu od kontekstu kulturowo-historycznego prowadzi do mocno uproszczonej i nieadekwatnej konkluzji. Akcenty patriarchalne nie implikują wniosku, że tradycja wczesnego chrześcijaństwa dyskryminuje i deprecjonuje kobietę, odbierając jej należną godność i równość. Ten stan rzeczy warunkowany normami prawnymi, kulturowymi, społecznymi nie był przejawem dyskryminacji i deprecjacji kobiet, lecz był uwarunkowany realiami ówczesnych cywilizacji, w których to mężczyzna przez fakt odmiennych cech biologicznych miał obowiązek utrzymywać rodzinę i chronić ją przed grożącymi jej niebezpieczeństwami.

³³ 2 Kr1 8, 12; Am 1, 13.

³⁴ Wj 1, 8–12.

³⁵ Kpł 18, 21.

W kwestii tak delikatnej i ważkiej konieczne jest podjęcie rzetelnej i pogłębionej dyskusji, która pozwoli na obiektywne wyartykułowanie biblijnego przesłania *Starego Testamentu* w kwestii rzeczywistego wychwycenia obrazu kobiety i kobiecości. Swoją analizę warto rozpocząć od opisu stworzenia człowieka-kobiety w *Księdze Rodzaju*. Niniejszą narrację można rozpatrywać w kilku odsłonach. Pierwsza z nich to uzasadnienie stworzenia niewiasty. „Nie jest dobrze, żeby mężczyzna był sam, uczynię mu zatem odpowiednią dla niego pomoc”³⁶. Pierwszy mężczyzna w swojej samotności bez wątpienia odczuwał potrzebę obcowania z istotami podobnymi w wymiarze duchowym, materialnym fizycznym oraz płciowym. Wypełnieniem tych braków musiała być istota o takiej samej naturze, godności, ale odmiennej płci³⁷. Następnie przekaz narracji wskazuje, że pomimo stworzenia wielu zwierząt mężczyzna w dalszym ciągu nie znalazł dla siebie istoty odpowiedniej³⁸. Po tym swoistym preludium punktem kulminacyjnym przekazu biblijnego był opis stworzenia niewiasty. Jahwe w tej narracji staje się w pewnym stopniu „chirurgiem”, który zsyła na „mężczyznę głęboki sen”, wyjmując następnie jedną z jego kości „żebro”, które co warte podkreślenia – w starożytności semickiej było synonimem życia i na samym końcu to puste miejsce zostało wypełnione ciałem. Powstanie niewiasty z „żebra Adama” w zamyśle biblijnym wskazuje, że jest ona istotą ludzką o takiej samej naturze jak mężczyzna³⁹. W ludowych przekazach wskazywano na bliskość żebra względem serca. W świecie starożytnym serce było utożsamiane z źródłem rozumu i woli. Pan Bóg uczynił Ewę istotą w pełni ludzką i równą mężczyźnie⁴⁰. Narracja biblijna uwidacznia wielką radość, jaka ogarnęła mężczyznę z chwilą pojawienia się kobiety. „Ta dopiero jest kością z moich kości i ciałem z mojego ciała”⁴¹. Wspomniana aprobata mężczyzny dla niewiasty podkreśla jej podobieństwo i równość mężczyźnie. Zachwyt mężczyzny kobietą i wielkie znaczenie, jakie ona dla niego posiada, podkreśla kolejny fragment: „Dlatego to mężczyzna opuszcza ojca swego i matkę swoją i łączy się ze swą żoną tak ściśle, że stają się jednym ciałem”⁴². Co warte podkreślenia, ta nierozdzielna jedność jest silniejsza niż więzy krwi łączące z ojcem i matką, a nawet dzieci z rodzicami⁴³.

Obraz starotestamentowej żony i matki w sposób pełny odnajdujemy w biblijnej relacji o Abrahamie. Poczesne miejsce w tej narracji pełni jego żona Sara, która jest dla patriarchy wsparciem i nieodłączną towarzyszką w przeżywanych przez niego sytuacjach. Nie można również zapominać, iż asystuje ona także

³⁶ Rdz. 2, 18.

³⁷ Por. J. Łach, *Pomoc Człowiekowi. Antropologiczny i pedagogiczny obraz wychowania*, Rzeszów 2009, s. 101.

³⁸ Rdz. 2, 19–20.

³⁹ Por. J. Łach, dz. cyt., s. 102.

⁴⁰ J. Louis Ska, *Pięcioksiąg*, [w:] *Międzynarodowy komentarz do Pisma św.*, Warszawa 2000, s. 280–300.

⁴¹ Rdz. 2, 23.

⁴² Tamże, 2, 24.

⁴³ Por. J. Łach, dz. cyt., s. 103.

swojemu mężowi na każdym etapie jego relacji z Bogiem. Co warto podkreślić, Sara, pomimo że była bezpłodna, posiadała trwałe i w pełni decyzyjne miejsce u boku Abrahama⁴⁴. Jak już zostało powiedziane, we wcześniejszym rozdziale prokreacja została podniesiona do rangi najwyższego nakazu boskiego. Wielodzietność była uznawana za błogosławieństwo, bezpłodność za przekleństwo. Pomimo tego fundamentalnego w tym kręgu kulturowym faktu Sara przez całe swe życie cieszyła się niesłabnącą estymą, posiadając pierwszoplanową pozycję w domu Abrahama. Nie można również nie zwrócić uwagi na jej pozycję w rodzinie, która przejawiała się wielką mądrością, roztropnością i siłą woli. Jak można odczytać z biblijnej narracji, to nie Abraham, ale Sara podejmuje kluczowe decyzje dla przyszłości klanu. Na ten fakt wskazuje następujący fragment: „Saraj, żona Abrama, wzięła zatem niewolnicę Hagar, Egipcjankę i dała ją za żonę mężowi swemu Abramowi, gdy już minęło dziesięć lat, odkąd Abram osiedlił się w Kanaanie. Abram zbliżył się do Hagar i ta stała się brzemienną”. Co warto podkreślić, decyzję w tej sprawie podjęła pani domu, czyli Sara, natomiast Abrahamowi i Hagar pozostało jedynie wykonać jej wolę. Biblijna narracja utożsamia Sarę z niezwykle charyzmatyczną kobietą, która nie boi się podejmować trudnych wyborów. Właśnie to ona upokorzyła nieposłuszną niewolnicę⁴⁵, Hagar, która nadużyła jej zaufania, zmuszając następnie Abrahama do wypędzenia Egipcjanki⁴⁶. Warto również podkreślić, że dokonane przez Sarę wybory są aprobowane nie tylko przez Abrahama, ale przez samego Boga, który nie kwestionuje wykreowanej przez nią rzeczywistości⁴⁷. Sara podobnie jak jej mąż była podmiotem Bożej teofanii. Pomimo bezpłodności otrzymuje od Boga obietnice porodzenia syna Izaaka oraz zapewnienie o błogosławieństwie, że „stanie się ona matką ludów i królowie będą jej potomkami”⁴⁸.

Przykłady równości kobiety i mężczyzny odnaleźć można nie tylko w *Księdze Rodzaju*, ale również w innych tekstach biblijnych. W wielu narracjach w *Starym Testamencie* mowa jest o kobietach królowych. W *Księdze Królewskiej* jest przekaz o pogańskiej władczyni Izraela⁴⁹. Nie wolno również zapominać królowej Judy Atalii. Doprowadziła ona do śmierci wszystkich potomków królewskich z rodu Dawida, z wyjątkiem Joasza, który został ukryty w świątyni pańskiej. W przeciwieństwie jednak do Sary obie figury kobiece są przedstawiane w *Biblii* w kategoriach ewidentnie pejoratywnych⁵⁰. Istotny jednak z punktu widzenia prowadzonych rozważań jest fakt, że sprawowanie rządów nie było

⁴⁴ Por. D. Dziadosz, *Religijny i społeczny obraz kobiet w tradycji o Abrahamie (Rdz 11,27–25,18)*, „Studia Pastoralne” 2011, nr 7, s. 358–359.

⁴⁵ Rdz 16, 4–6.

⁴⁶ Tamże, 21, 9–10.

⁴⁷ Por. D. Dziadosz, dz. cyt., s. 363.

⁴⁸ Rdz 17, 16.

⁴⁹ 1 Krl 19.

⁵⁰ 2 Krl 11.

domeną wyłącznie męską. W wielu miejscach starotestamentalnej narracji mówi się o kobietach również jako o sędzinach, ikonach mądrości⁵¹.

Po powrocie Izraelitów z wygnania coraz częściej pomniejszano rolę kobiet w życiu religijnym i społecznym. Głównym powodem tego stanu rzeczy był fakt, że w ramach odnowy moralnej narodu wybranego seksualność została podniesiona do rangi rytualnej. Krew stała się synonimem nieczystości⁵². Wyznaczenie nowych horyzontów myślowych znalazło swój wyraz w *Księdze Kapłańskiej*. „Jeżeli kobieta doznaje upływu krwi przez wiele dni poza czasem swojej nieczystości miesięcznej albo jeżeli doznaje upływu krwi trwającego dłużej niż jej nieczystość miesięczna, to będzie nieczysta przez wszystkie dni nieczystego upływu krwi, tak jak podczas nieczystości miesięcznej. Każde łóżko, na którym się położy podczas swojego upływu [krwi], będzie dla niej takie, jak łóżko podczas jej miesięcznej nieczystości. Każdy przedmiot, na którym usiądzie, będzie nieczysty, jak gdyby to była nieczystość miesięczna. Każdy, kto dotknie się tych rzeczy, będzie nieczysty, wypierze ubranie, wykąpie się w wodzie i będzie nieczysty aż do wieczora”⁵³. Skutkowało to wykluczeniem kobiety ze sfery kultu, np. wyrazem tego był osobny dziedziniec dla kobiet, który znajdował się przy świątyni. Z czasem kobiety nie mogły rozmawiać z obcymi mężczyznami, nawet musiały zakrywać swoją twarz. Przestały być również wiarygodnymi świadkami w procesie sądowym. W tym okresie edukacja w Izraelu była domeną wyłącznie męską, co skutkowało faktem, że kobietom zabroniono uczenia się *Tory*⁵⁴. Dopiero Jezus Chrystus podjął się próby zmiany tego stanu rzeczy: podkreślając ich godność i wyjątkowe powołanie i czyniąc je nawet głosicielami Ewangelii⁵⁵.

Reasumując, właściwa ocena starotestamentowej tradycji odnośnie do kobiet jest zadaniem niezwykle trudnym, wymagającym uwzględnienia historycznego, kulturowego, społecznego, politycznego i religijnego kontekstu poszczególnych źródeł biblijnych. Pomimo tych wszystkich trudnych do rozstrzygnięcia wątpliwości według narracji biblijnej kobieta posiada tę samą naturę co mężczyzna i jest jego najpełniejszym dopełnieniem również w wymiarze eschatologicznym.

4. Antropologiczny obraz wychowania w kontekście upadku pierwszych ludzi

Człowiek i jego koegzystencja z dobrem i złem leży u podstaw ludzkiej natury. Z uwagi na fakt, że adresatami grzechu pierwotnego są wszyscy ludzie żyjący, istnieje potrzeba podjęcia dyskusji na temat ich trudów, cierpień

⁵¹ Sdz 4–5.

⁵² Por. D. Dziadosz, dz. cyt., s. 356.

⁵³ Kpł 15, 25–27.

⁵⁴ Por. D. Dziadosz, dz. cyt., s. 355–356.

⁵⁵ Łk 8, 1–3, J 20, 18.

i tragicznej wizji świata. Niniejszy rozdział ma na celu prześledzenie starotestamentowej sytuacji egzystencjalnej człowieka od stanu sprawiedliwości pierwotnej, przechodzącej w stan natury charakteryzującej się nieustanną skłonnością do grzechu.

Narracja biblijna opisująca upadek pierwszych ludzi została poprzedzona obrazem wielkiej szczęśliwości życia człowieka przed grzechem w łączności z Bogiem. Stworzony przez Boga raj był miejscem wielkiej radości, a zamieszkujący tam pierwsi ludzie mieli wszystkiego pod dostatkiem, ale jedynie nie mogli korzystać z drzewa poznania dobra i zła. „A zasadziwszy ogród w Eden na wschodzie, Pan Bóg umieścił tam człowieka, którego ulepił. Na rozkaz Pana Boga wyrosły z gleby wszelkie drzewa miłe z wyglądu i smaczny owoc rodzące oraz drzewo życia w środku tego ogrodu i drzewo poznania dobra i zła”⁵⁶. Preludium dramatu upadku pierwszych ludzi stanowi prezentacja węża (Szatana), który „był bardziej przebiegły niż wszystkie zwierzęta lądowe, które Pan Bóg stworzył”⁵⁷. Kolejnym etapem tej biblijnej narracji jest rozmowa węża z Ewą. Wydaje się że szatan wybrał niewiastę nie przypadkowo, upatrując w niej szczególną podatność na manipulację. Wąż rzekł do Ewy. „Czy rzeczywiście Bóg powiedział: Nie jedzcie owoców ze wszystkich drzew tego ogrodu”⁵⁸. Bóg jednak tak nie powiedział, co sprawia, że niewiasta jest zobligowana do dokonania sprostowania. Z jednej strony, Ewa prawdziwie wskazuje, że zakaz dotyczy wyłącznie drzewa poznania dobra i zła. Z drugiej, wyraźnie wyolbrzymia słowa Stwórcy: „nie wolno go nawet dotykać”⁵⁹. Następnie wskazuje, „że spowoduje to śmierć”. Wmawianie człowiekowi tego, co nie miało miejsca, perfidne kłamstwo, wyolbrzymianie problemu to taktyka węża, która ma na celu zasiać wątpliwości. Szatan, wiedząc, że zbudził już niepewność niedającą spokoju, przechodzi do drugiego etapu pokusy, który polega na pozornym pocieszeniu⁶⁰. Oskarża Boga o brak prawdomówności. „Na pewno nie umrzecie! Ale wie Bóg, że gdy spożycie owoc z tego drzewa, otworzą się wam oczy i tak jak Bóg będziecie znali dobro i zło”⁶¹. Szatan bardzo subtelnie jako wybitny znawca psychiki ludzkiej przedstawia Ewie fałszywą wizję rzeczywistości, proponując zrównanie się z Bogiem. Paradoksalnie w tym fałszywym obrazie świata to Bóg staje się „kłamcą”. Szatan przedstawia Ewie nowe bardzo pociągające horyzonty myślowe, które są tylko dobrze zawołowaną ułudą. Ewa rozważa propozycję Szatana i ulega pokusie. „Wtedy niewiasta spostrzegła, że drzewo to ma owoce dobre do jedzenia, że jest ono rozkoszą dla oczu i że owoce tego drzewa nadają się do zdobycia wiedzy. Zerwała zatem z niego owoc, skosztowała i dała swemu mężowi, który był z nią: a on zjadł.

⁵⁶ Rdz, 2, 8–10.

⁵⁷ Tamże, 3, 1.

⁵⁸ Tamże, 3, 1.

⁵⁹ Tamże, 3, 2.

⁶⁰ *Wygnanie z raj* [w:] <http://www.orygenes.pl/rozmowy-o-biblii/wygnanie-z-raj/>

⁶¹ Rdz 3, 4–5.

A wtedy otworzyły się im obojgu oczy i poznali, że są nadzy; spleli więc gałązki figowe i zrobili sobie przepaski⁶². Powyższy fragment wskazuje, iż osoba ulegająca pokusie może na samym początku odczuwać pozorny spokój, że podąża we właściwym kierunku, później jednak odzywa się w człowieku to, co pierwotne, prowadzące do prawdziwego rozdarcia wewnętrznego. Pierwsi ludzie zgrzeszyli więc pychą i chęcią zrównania się z Bogiem. Bez wątpienia dokonany wybór Adama i Ewy był wyrazem braku posłuszeństwa, miłości i zaufania względem Boga. Pierwsi rodzice, zamiast stać się równymi Bogu, zorientowali się, że są nadzy i zaczęli odczuwać wstyd. Wtedy powstała nierozzerwalna przepaść, która sprawiła, że dotychczasowe wspólne obcowanie z Bogiem nie było już możliwe. Następnie Adam i Ewa zaczynają się zachowywać jak nierozumne dzieci, które myślą, że mogą ukryć się przed wszechmogącym Bogiem⁶³.

Kolejnym etapem biblijnej narracji przedstawiającej upadek pierwszych ludzi jest przedstawienie Boga jako sędziego, który dokonuje przesłuchania sprawców grzechu. Co bardzo interesujące, przesłuchanie odbywa się w odwrotnym schemacie, jak miało to miejsce w przypadku grzechu. Na samym początku Bóg pyta się Adama: „Gdzie jesteś”. Na to on odpowiada. „Usłyszałem Twój głos w ogrodzie, przestraszyłem się, bo jestem nagi, i ukryłem się”⁶⁴. Następnie próbuje zrzucić odpowiedzialność za ten grzech na niewiastę. „Niewiasta, którą postawiłeś przy mnie, dała mi owoc z tego drzewa i zjadłem”⁶⁵. Następnie Bóg przeprowadza przesłuchanie niewiasty. „Dlaczego to uczyniłaś”. Ewa przyjmuje strategię Adama i zrzuca winę na węża.

Ostatnim etapem tej tragicznej dla losów ludzkości narracji jest wydanie wyroku przez Boga. Zaczynając od węża kusiciela, przekaz biblijny wskazuje na jego upokorzenie, czego symbolem staje się „jedzenie prochu” i „czołganie się na brzuchu”. Jahwista wskazuje również, że ten antagonizm między wężem a ludźmi się nie skończy. Wyrok wydany na kobietę dotyczy sfery małżeństwa i rodziny, wyraźnie akcentując ból związany z porodem. Zależność kobiety od mężczyzny według biblijnej narracji jest pokłosiem grzechu pierworodnego. Kara natomiast dla mężczyzny związana jest nierozzerwalnie z rzeczywistością życia codziennego, czyli ciężką pracą często w niesprzyjających warunkach, ale również ze smutkiem, który wywołuje śmierć. Oczywiście zapowiedź jahwisty o przemienieniu się w „proch ziemi” nie dotyczy wyłącznie mężczyzny, ale również kobiety⁶⁶.

Reasumując, pierwotnie pierwsi ludzie zostali stworzeni w stanie doskonałego szczęścia. Grzech pychy doprowadził jednak Adama i Ewę do przekroczenia

⁶² Tamże, 3, 6–7.

⁶³ Por. J. Łach, dz. cyt., s. 104–105.

⁶⁴ Rdz 3, 10.

⁶⁵ Tamże, 3, 12.

⁶⁶ Por. J. Łach, dz. cyt., s. 108; Zob. też: S. Kunka, *Grzech Pierworodny a obraz Boży w człowieku*, „Polonia Sacra” 18(2014), nr 4 (37), s. 64–65.

Bożych przykazań. Narracja biblijna wskazuje na niezwykle ironię losu człowieka, który chciał się zrównać z Bogiem i decydować, co jest dobre, a co złe, doprowadził do swego unicestwienia. Wydaje się, że najlepszym podsumowaniem tego rozdziału są prawdy antropologiczne wyartykułowane przez Czajkowskiego. Po pierwsze, człowiek podlega śmierci. Po drugie, grzech pierworodny jest przyczyną tragicznej wizji świata. Po trzecie, człowiek w pełni może się realizować tylko w społeczeństwie. Po czwarte, życie człowieka to nieustanne zmaganie się dobra ze złem⁶⁷.

5. Kulturowe i świadomościowe aspekty starotestamentowego wychowania antropologicznego

Antropologiczny obraz wychowania zawarty w *Starym Testamencie* stanowi współcześnie przedmiot wielu debat i kontrowersji. Wydaje się, że głównym przedmiotem sporów w interpretacji narracji biblijnej jest kwestia godności jak również równości kobiety. Przedstawiciele radykalnych ruchów feministycznych bardzo często wyrażają swój sprzeciw wobec tradycji biblijnej, którą określają mianem androcentrycznej, która rzekomo ma naruszać równość i godność kobiety. Pojawiają się również głosy, że patriarchalny charakter tradycji biblijnej sprawia, że staje się ona reliktem przeszłości i jej autorytet powinien zostać odrzucony⁶⁸. Przeprowadzona analiza pozwala się odnieść do tych argumentów. Na samym początku trzeba podkreślić, iż autorzy jahwistyczni w sposób zróżnicowany opisują kobiety oraz ich prawa i przywileje. Często te rozbieżności dotyczą rodzaju tekstu źródłowego oraz okresu, z którego ten teks pochodzi. Należy również zauważyć, że status społeczny kobiety i jej rola pełniona w rodzinie oraz w większej wspólnotcie odmienna była w tekstach z czasów patriarchów, inna natomiast w przekazach pochodzących z niewoli babilońskiej czy epoki drugiej świątyni. Bez wątpienia faktem jest, że *Stary Testament* podobnie jak cała epoka starożytna charakteryzuje się wyraźnym rysem patriarchalnym. Narracje biblijne przeważnie przedstawiają rzeczywistość objawioną z wyraźnie męskiej perspektywy. Ten stan rzeczy bez wątpienia nie deprecjonuje godności oraz równości kobiety. Realia epoki starożytnej w sposób naturalny determinują system, który można określać jako androcentryczny. W tamtym okresie historycznym odmiennosc cech biologicznych była wyznacznikiem podziału obowiązków, których ściśle wyartykułowanie dawało szansę na przetrwanie danego rodu i wspólnoty.

⁶⁷ Por. M. Czajkowski, *Główne prawdy antropologii biblijnej*, [w:] *Biblia dziś odczytana*, Warszawa 1988, s. 35.

⁶⁸ Por. A.D. Mayes, *Text in Context. Essays by Members of the Society for Old Testament Study*, Oxford 2000, s. 86–115; zob. też: J. Exum, *Feminist Study of the Old Testament*, [w:] A.D. Mayes, *Text in Context. Essays by Members of the Society for Old Testament Study*, Oxford 2000, s. 86–115.

Trudno jest więc wymagać, aby tak ważka w epoce starożytnej kwestia jak zapewnienie bezpieczeństwa danej rodziny, wspólnoty czy plemienia nie miała zabarwienia androcentrycznego. Pomimo tego faktu narracja jahwistyczna niejednokrotnie przedstawia kobiety w roli decyzyjnej, nie tylko na szczeblu rodziny, ale i większej wspólnoty czy nawet całego rodu. Powyższy argument radykalnych ruchów feministycznych jest więc bezpodstawny i bazuje na manipulacji tekstem biblijnym.

Na koniec warto odnieść się do argumentu ruchów feministycznych, zdaniem których brak zgody Kościoła na dopuszczalność przerywania ciąży narusza godność kobiety. Perspektywa prowadzonych rozważań pozwala się odnieść do niniejszego argumentu. Pojęcie godności wywodzi się z cywilizacji europejskiej. Według historyków, Cyceron był pierwszym myślicielem przyznającym ludziom godność. Trzeba jednak zauważyć, iż poglądy te nie miały wystarczającej siły przebicia. W świecie grecko-rzymskim godność była przyznawana ludziom, ale tylko tym, którzy sobie na to zasłużyli. Dopiero chrześcijaństwo wprowadza właściwy uniwersalizm godności człowieka, przenosząc akcent z godności zasłużonej na przyrodzoną. Od tego momentu godność stała się niezbywalną cechą właściwą każdej istocie ludzkiej. Na kartach *Pisma Świętego* godność ludzka znajduje swój wyraźny akcent. Godność istoty ludzkiej ma swoją podstawę w stworzeniu człowieka na obraz i podobieństwo Boga. Jego życie rozpoczyna się z chwilą otrzymania boskiego tchnienia. Obraz stworzenia kobiety potwierdza, że ma ona taką samą godność jak mężczyzna. Zbudowanie kobiety z kości mężczyzny niezaprzeczalnie sugeruje równość i tę samą godność. Ponadto w *Księdze Rodzaju* (Rdz 2,24) znajduje się fragment potwierdzający, iż jest ona dla mężczyzny ważniejsza od jego rodziców: „Dlatego to mężczyzna opuszcza ojca swego i matkę swoją i łączy się ze swą żoną tak ściśle, że stają się jednym ciałem”. Konfrontując te słowa z powszechną koniecznością opieki nad rodzicami, jaka się wyłania z kart *Pisma Świętego*, godność kobiety nabiera szczególnie głębokiego wyrazu. Bez wątplenia wyrazem troski o godność człowieka było dowartościowanie życia ludzkiego stanowiące swoiste *novum* w epoce starożytnej. W świecie grecko-rzymskim jedynie chrześcijaństwo było alternatywą dla szeroko rozpowszechnionych praktyk aborcji i dzieciobójstwa. Przedstawiciele chrześcijaństwa zaproponowali nowy punkt widzenia, będący w opozycji do poglądów prawie wszystkich myślicieli tamtych czasów, postulujących spędzanie płodu i porzucanie noworodków. Domeną więc nauczania Kościoła na przestrzeni wieków był szacunek dla życia człowieka, który stanowi podstawę godności istoty ludzkiej. Należy więc zauważyć, iż afirmowana przez organizacje feministyczne godność człowieka – mężczyzny i kobiety – pochodzi od chrześcijaństwa. Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż w całej historii chrześcijańskiego nauczania na temat *nasciturusa* praktyki przerywania ciąży zawsze stanowiły wyraz pogwałcenia godności ludzkiej.

Bibliografia

- Arystoteles, *O rodzeniu się zwierząt*, 729 a, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Biblia Tysiąclecia, Stary i Nowy Testament*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2003.
- Biblia*, Wydawnictwo Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1984.
- Czajkowski M., *Główne prawdy antropologii biblijnej*, [w:] *Biblia dziś odczytana*, Wydawnictwo Novum, Warszawa 1988.
- Dziadosz D., *Religijny i społeczny obraz kobiet w tradycji o Abrahamie (Rdz 11,27–25,18)*, „Studia Pastoralne” 2011, nr 7.
- Encyclopedia of World Mythology*, pod red. R. Parks, J. Stock, K. Hunt, Publisher U.X.L. USA 2009.
- Exum J., *Feminist Study of the Old Testament*, [w:] A.D. Mayes, *Text in Context. Essays by Members of the Society for Old Testament Study*, Publisher Oxford 2000.
- Jones D. A., *The Soul of the Embryo. An Enquiry into Status of the Human Embryo in the Christian Tradition*, Continuum, London – New York 2004.
- Krawczyk M., *Golem. Analiza korzeni nowożytnej legendy żydowskiej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego” MCCXCVII, „Studia Religio-logica” 2007, z. 40.
- Kunka S., *Grzech Pierworodny a obraz Boży w człowieku*, „Polonia Sacra” 2014, 18, nr 4(37).
- Lorenz L., *Regres człowieczeństwa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Louis Ska J., *Pięcioksiąg*, [w:] *Międzynarodowy komentarz do Pisma św.*, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa 2000.
- Łach J., *Pomoc Człowiekowi. Antropologiczny i pedagogiczny obraz wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Mayes A.D., *Text in Context. Essays by Members of the Society for Old Testament Study*, Publisher Oxford, Oxford 2000.
- Muszala A., *Embrion ludzki w starożytnej refleksji teologicznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Nawrot O., *Nienarodzony na ławie oskarżonych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- New American Bible, New King James Bible*, Publisher Thomas Nelson 1975.
- Platon, *Fedon*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.
- Sherman J., *Storytelling. An Encyclopedia of Mythology and Folklore*, Publisher Myron E. Sharpe, New York 2011.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie nowoczesnym*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2015.

Szmyd K., *Wartości i antywartości. W stronę szkoły aksjologicznie uniwersalnej*, [w:] *Kultura przemiany i edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, t. V, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.

Wygnanie z raju [w:] <http://www.orygenes.pl/rozmowy-o-biblii/wygnanie-z-raju/> [dostęp: 15.08.2018].

Anthropological view of upbringing children in terms of the Old Testament

Summary

The given article is an attempt to grasp fundamental aspects of pedagogical and anthropological terms of raising children in the Old Testament. It must be emphasized that the study does not aspire to support a certain worldview or to agitate for one's own axiology. The conducted analysis is merely to articulate main messages of the anthropological view of raising children in the Old Testament. Obviously, the Yahweh narration does not constitute an organized textbook of pedagogics, what makes the author of the article to research, correlate and to systematize key anthropological sentences. The article also points to the fact that the knowledge included in the revealed texts is not only theoretical, but it is mainly of existential and practical character. Upbringing in the Old Testament, despite the eschatological level, was oriented on shaping a new human being and the society. The practical sphere of the conducted ponderation is of educational and awareness aspects of anthropological upbringing in the Old Testament in the context of contemporary dispute about the adequacy and atemporality of the revealed message. In other words, normative implications will be based on the refusal of certain arguments of extreme feministic movements who claim that biblical upbringing violates the dignity of a woman and constitutes nowadays a relic of the past.

Keywords: anthropology, breeding, pedagogy, Old Testament.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.40>

Andrzej KOŁAKOWSKI
dr, Uniwersytet Gdański
e-mail: a.kolakowski@ug.edu.pl

Koncepcja wychowania obywatelskiego Fryderyka Wilhelma Foerstera w kontekście katolickiej etyki społecznej

Słowa kluczowe: Fryderyk Wilhelm Foerster, wychowanie obywatelskie, Kościół rzymskokatolicki, religia, etyka katolicka.

Jubileusz odzyskania niepodległości skłania do przemyśleń dotyczących czynników, które doprowadziły do odrodzenia Polski po 123 latach politycznego niebytu. Refleksja na ten temat na ogół koncentruje się wokół czynu zbrojnego, mającego oczywiście ogromne znaczenie, rzadko jednak dostrzega się duchowy wymiar tego wydarzenia. Tymczasem Polska przez całe lata niewoli trwała przede wszystkim w świadomości Polaków jako duchowe dziedzictwo. Powstania i czyn zbrojny, które ostatecznie przywróciły jej byt polityczny były realizacją marzenia, żyjącego przez ponad wiek w zbiorowej świadomości narodu. Obywatelstwo nieistniejącego państwa wiązało się z podporządkowaniem wartości duchowej jaką była Ojczyzna, wartości pomniejszych (dóbr materialnych, wygodnego życia, a czasem osobistego bezpieczeństwa). Taka wizja „obywatelskości” doskonale koresponduje z koncepcją niemieckiego uczonego Fryderyka Wilhelma Foerstera, który posiadał wyjątkową umiejętność postrzegania codziennych doświadczeń ludzkich w perspektywie wieczności. Wskazywał, że tak w życiu osobistym, jak publicznym niezbędna jest umiejętność podporządkowania egoistycznych pragnień wpływających z niższej natury ludzkiej, naturze wyższej mającej swoje źródło w Bogu. Z tego względu uznawał religijność jako najważniejszą siłę kształtującą charakter, a nie jako jeden z możliwych kontekstów wychowania.

Jedną z istotnych kwestii analizowanych przez Foerстера były zasady życia społecznego. Poświęcił temu zagadnieniu kilka opracowań. Przykładem mogą być *Chrześcijaństwo i walka klas*, *Wychowanie obywatelskie*, zbiór tekstów *Etyka i polityka*¹. Problematyka ta pojawia się również w tekstach dotyczących zagadnień *stricte* wychowawczych

W prezentowanym tekście zdecydowałem się zestawić foersterowską koncepcję wychowania obywatelskiego z katolicką etyką społeczną. Skłoniła mnie do tego nie tylko zbieżność wielu sądów autora z katolicką wizją społeczeństwa, ale też wspólna płaszczyzna, na której niekatolicki autor i Kościół analizują zasady życia społecznego i obowiązki obywatelskie. Zbieżność poglądów zaskakuje, Foerster nie był wszak formalnym członkiem wspólnoty rzymskokatolickiej, a nawet na pewnym etapie swojego życia był zawziętym wrogiem Kościoła². Wydaje się, że fenomen Foerстера polega właśnie na tym, że jest jednym z niewielu, a może jedynym niekatolikiem, który dostrzegał w Kościele nie tylko walor kulturotwórczy, doceniał i podziwiał jego uniwersalizm, teologię i filozofię, ale przede wszystkim rozumiał znaczenie jego zbawczej misji. Zapewne z tego względu dzieła wychowanego w kulturze protestanckiej, ukształtowanego w wolnomyślicielskim środowisku autora znalazły miejsce w większości katolickich bibliotek międzywojennej Polski i były obficie cytowane przez autorów katolickich (żeby przytoczyć choćby Jacka Woronieckiego, autora *Katolickiej etyki wychowawczej*).

Myśl wychowawczą Foerстера warto przypomnieć jeszcze z jednego powodu. O ile w pierwszych dekadach XX wieku (1900–1939) była ona w Polsce szeroko dyskutowana, po II wojnie światowej wybitny uczony został zmarginalizowany. O ile można zrozumieć, że dzieła Foerстера nie ukazywały się w latach 1945–1989, zadziwia, że po przemianach ustrojowych nie wznowiono, żadnych z jego dzieł, a oprócz prac Danuty Koźmian i Janiny Kostkiewicz nie ukazało się żadne szersze omówienie foersterowskiej myśli pedagogicznej. Przypominanie myśli Foerстера ma na celu nie tylko uzupełnienie pewnej luki, która na przestrzeni ostatniego półwiecza wytworzyła się w dziedzinie historii myśli pedagogicznej, ale także ukazanie aktualności spostrzeżeń i rozwiązań wychowawczych proponowanych przez wybitnego moralistę. Wydaje się to szczególnie ważne

¹ F.W. Foerster, *Wychowanie obywatelskie*, Lwów – Warszawa 1936; tenże, *Chrześcijaństwo i walka klas*, Warszawa 1910; tenże, *Etyka i polityka*, Lwów 1926. Problem wychowania obywatelskiego obecny jest właściwie w każdym z dzieł Foerстера, chociaż nie są one poświęcone bezpośrednio życiu politycznemu. Można sądzić, że wynika to z faktu, że formację polityczną postrzegał on jako element ogólnej formacji moralnej człowieka (co jest główną tezą przedstawianego artykułu)

² Jak sam twierdził, wynikało to z tego, że na instytucję patrzył przez pryzmat niedostatków i błędów ludzi, którzy z natury rzeczy nie mogą nigdy zupełnie się pozbyć swych ułomności, choćby służyli najwznioślejszym ideałom i najlepiej zorganizowanej instytucji. Por. F.W. Foerster, *Studenci wobec katolicyzmu*, Warszawa 1911, s. 11.

w czasach współczesnych, kiedy odczuwamy w szczególności sposób atrofii życia wspólnotowego i brak odpowiedzialności za państwo.

W swojej refleksji na temat wychowania obywatelskiego autor odbiegał od klasycznego ujęcia prezentowanego we współczesnych mu publikacjach poświęconych temu zagadnieniu. Podkreślał, że kształtowanie obywatela jest nie tyle zagadnieniem politycznym ile moralnym. W związku z powyższym wiązanie „obywatelskości” z bieżącymi potrzebami państwa uważał za nieporozumienie. Postawa obywatelska musiałaby się bowiem zmieniać wraz z ewolucją interesów państwowych, zamiast być stałym nastawieniem woli ku budowaniu sprawiedliwego ładu społecznego. W związku z powyższym zalecał, aby w dyskusjach na temat formacji obywatelskiej oderwać się od pojęć wyjętych z „gwary demokratycznej” i wyswobodzić się z „poglądów klasowych i zacieśnienia partyjnego”³. Dopiero opierając się na zasadach moralnych możliwe będzie stworzenie trwałej wspólnoty państwowej przez ludzi, których poglądy dotyczące bieżących zagadnień życia społecznego różnią się od siebie. Rzeczywista kultura obywatelska, zdaniem Foerстера może rozwijać się tylko poprzez głębokie zakorzenienie w kulturze moralnej, „obywatelskość” jest bowiem elementem życia moralnego⁴. Niezrozumienie tego faktu sprawia, że jednostka zamiast wrastać we wspólnotę, czuje się w nią włączana siłami zewnętrznymi, tymczasem kultura moralna mająca wymiar jednostkowy (wewnętrzny) a jednocześnie zakorzeniona w etosie społeczeństwa, przyczynia się do łączenia jednostek na poziomie życia duchowego. Przeniesienie dyskusji o wychowaniu obywatelskim z płaszczyzny politycznej na moralną jest zatem pierwszym krokiem na drodze kształtowania postaw prospołecznych.

Fakt, że moralność jest w pierwszej kolejności elementem życia wewnętrznego człowieka miał zdaniem Foerстера kapitalne znaczenie. Największym błędem w jej pojmowaniu było jego zdaniem przekonanie, że służy ona wyłącznie regulacji stosunków z innymi ludźmi⁵. Niedostrzeżenie osobistych korzyści płynących z przestrzegania zasad moralnych pozostawia człowieka w przekonaniu, że życie moralne to nieustanne poświęcanie własnego dobra, dobru ogólnemu, a zasady etyczne to zbiór zakazów, nie zaś drogowskazów ułatwiających orientację w meandrach codziennych wyborów życiowych. Bezpośrednim następstwem takiej postawy jest zamykanie się we własnym egoizmie, postrzeganie interesu grupy, jako zasadniczo sprzecznego z dobrem osobistym, co wyklucza świadomość dobra wspólnego. Kolejnym krokiem na drodze formacji obywatelskiej jest zatem przywrócenie właściwej perspektywy postrzegania życia moralnego. Uświadomienie, że przyczynia się ono do budowania wewnętrznej harmonii, umożliwi zapanowanie nad własnymi słabościami i ograniczeniami. W foersterowskiej wizji sprawiedliwy ład polityczny, jest w znacznym stopniu

³ F.W. Foerster, *Wychowanie...*, s. 14–15.

⁴ Tamże, s. 21.

⁵ F.W. Foerster, *Etyka i polityka*, Lwów 1926, s. 114–115.

pochodną porządku wewnętrznego obywateli. Jednostki zdominowane przez partykularne dążenia postrzegają porządek społeczny wyłącznie przez pryzmat osobistych korzyści. Zamiast budowania wspólnoty, oczekują od niej wyłącznie zaspokojenia własnych potrzeb, dlatego też wychowanie polityczne wymaga przede wszystkim podporządkowania dążeń wypływających z życia zmysłowego stałym zasadom moralnym, mającym swoje źródło w Bogu⁶.

Religijne uzasadnienie norm moralnych nadaje im charakter fundamentalnego. Pociąga to za sobą istotną konsekwencję. Zakorzenie w duszy prawo moralne, świadomość istnienia wartości przekraczających jednostkowe dążenia, uwrażliwia człowieka na potrzeby innych, stanowi uzasadnienie dla pracy na rzecz społeczeństwa, z drugiej zaś strony jest podstawą do przeciwstawienia się prawu stanowionemu jeśli narusza ono prawo przyrodzone. Chroni w ten sposób godność i wewnętrzną wolność osoby ludzkiej. Prawdziwość tej tezy potwierdzają liczne przykłady poczynając od Tomasza More'a, skończywszy na rtm. Witoldzie Pileckim i płk. Łukaszu Cieplińskim. Postawa, jaką zachowali w godzinie ostatecznej próby, nie wynikała z przekonań politycznych, ani tym bardziej z osobistego interesu, ale z głębokiej wiary i głęboko ugruntowanych zasad moralnych, towarzyszących im w codziennym życiu. „To co ma nastąpić jest w rękę Boga, którego błagam by podsunął sercu króla swoją najwyższą wolę, a ja żebym się troszczył tylko o dobro mojej duszy, zwracając mało uwagi na moje ciało [...]” – pisał w jednym z listów więziennych Tomasz More⁷. Cztery lata później, w roku 1951 płk. Łukasz Ciepliński napisał podobne słowa w grypsie do bliskich: „odbiorą mi tylko życie, a to nie najważniejsze. Cieszę się, że będę zamordowany, jako katolik za wiarę świętą, jako Polak, za Polskę niepodległą i szczęśliwą, jako człowiek za prawdę i sprawiedliwość”⁸. Wyzwolenie się z „gwary demokratycznej i zacieśnienia partyjnego” klarownie wyraził inny żołnierz powstania antykomunistycznego kpt. Władysław Łukasiuk ps. „Młot” w ulotce skierowanej do żołnierzy LWP: „nie obchodzą nas żadne partie, te czy inne programy, my chcemy Polski chrześcijańskiej, Polski polskiej”⁹. Całą trójkę bohaterów cechuje przeświadczenie o istnieniu wartości, wobec których życie, uznawane za najwyższe dobro, jakie człowiek posiada, wydaje się czymś znikomym.

Podkreślana przez Foerstera zależność między właściwie ukształtowanym sumieniem a życiem społecznym jeszcze mocniej jest wyartykułowana w etyce katolickiej, zgodnie z którą życiem społecznym kierują dwie cnoty: sprawiedliwość i miłość. W swoim monumentalnym dziele *Katolicka etyka wychowawcza* o. Jacek Woroniecki zwraca uwagę, że nie istnieje wyodrębniona cnota miłości

⁶ Tamże, s. 107.

⁷ T. More, *List do Małgorzaty Roper. Pisma więzienne*, Warszawa 2017, s. 128.

⁸ Gryps płk. Łukasza Cieplińskiego z celi śmierci z 1951 r., por. J. Wieliczko-Szarek, *Żołnierze Wyklęci. Niezlomni bohaterowie*, Kraków 2013, s. 113.

⁹ Ulotka kpt. „Młota” do żołnierzy LWP, 1946, *Niezlomni.com/cytaty/wladyslaw-lukasiuk-Mlot-o walce/*, [dostęp: 26.09.2018].

bliźniego. „Teologiczna cnota miłości nie wymaga byśmy kochali bliźniego ze względu na niego samego, cechy jakie posiada, ale ze względu na Boga, [...] dlatego, że Bóg go kocha”¹⁰. Moralne zobowiązania wobec osób żyjących w ramach tej samej wspólnoty znajdując uzasadnienie w miłości Boga stają się czymś więcej niż umową społeczną. Woroniecki, podobnie jak Foerster, uważa, że zbudowanie prawidłowych relacji wyłącznie w oparciu o sprawiedliwy podział dóbr (jak zakłada umowa społeczna) jest niemożliwe, gdyż uznanie przyrodzonych praw warstw upośledzonych, przez grupy z takich czy innych względów uprzywilejowane, wymaga uprzedniego przekonstruowania własnego wnętrza, spojrzenia na sprawiedliwość przez pryzmat Bożej miłości¹¹.

Obowiązki obywateli wobec wspólnoty są w katolickiej nauce społecznej określane mianem sprawiedliwości współdzielczej. Wynikają z niej trzy zasadnicze powinności wobec państwa: ofiara z majątku, ofiara z życia i ofiara pracy¹². Jednostka uspołeczniona, wypełniając je w sposób wolny, przyczynia się do rozwoju wspólnoty, w której żyje i do ochrony szeroko rozumianych dóbr przez nią wytworzonych¹³.

Wśród najważniejszych przyczyn niesprawiedliwości społecznej Kościół wskazuje odrzucenie chrześcijańskich zasad moralnych. W encyklice *Sapientiae Christianae* (*O obowiązkach chrześcijan jako obywateli*) papież Leon XIII zwracał uwagę na kwestię, która wielokrotnie pojawi się w dziełach Foerstera, a mianowicie na fakt, że rozwojowi technicznemu towarzyszy moralny regres, którego bezpośrednim skutkiem jest chwiejność porządku społecznego. W sytuacji braku stałych zasad, dla zapewnienia ładu, niezbędna jest brutalna siła, a wówczas swobodne posłuszeństwo obywatelskie zamienia się w służalczość¹⁴. Taka sytuacja jest niekorzystna zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i zbiorowości. Wymuszone posłuszeństwo obywatelskie sprawia bowiem, że jednostka nie odczuwa więzi ze wspólnotą, osobistej odpowiedzialności za państwo, traktując je jako jedną z wielu doświadczanych opresji. Brakuje jej motywacji, żeby stawać w obronie interesów państwowych, a w skrajnych przypadkach występuje przeciwko nim.

Na ten aspekt postawy obywatelskiej zwracał także uwagę Foerster. Jego zdaniem człowiek ma naturalną potrzebę posłuszeństwa i autorytetu. Chce on jednak słuchać „jako osoba moralna, a nie jak chłostany pies”¹⁵. Jeśli podstawą podporządkowania się autorytetowi jest akt woli, autorytet nie tylko nie ogranicza, ale

¹⁰ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II: *Etyka szczegółowa*, cz. 2, Lublin 1986, s. 5.

¹¹ Tamże, s. 8. Próby zaprowadzenie sprawiedliwości bez miłości na ogół kończyły się klęską. Przykładem może być ludobójstwo we Francji w czasie rewolucji 1789 czy zbrodnie rewolucji bolszewickiej.

¹² Tamże, s. 86.

¹³ Tamże.

¹⁴ Leon XIII, *Sapientiae Christianae* (*O obowiązkach chrześcijan jako obywateli*), Warszawa 2003, s. 6–7.

¹⁵ F.W. Foerster, *Wychowanie obywatelskie...*, s. 47.

wręcz wzmacnia wewnętrzną wolność człowieka, uczy bowiem panowania nad nieuporządkowanymi stanami psychicznymi¹⁶. Brak karności, uleganie instynktom może zniewalać człowieka w większym stopniu niż zewnętrzny autorytet. Przyczynia się on bowiem w pierwszej kolejności do dezintegracji wewnętrznej jednostek, a w konsekwencji wskutek zderzenia indywidualnych egoizmów do rozpadu więzi społecznych¹⁷.

Podobnie jak Kościół Foerster był zdania, że państwo nie jest ostatecznym celem człowieka, jego autorytet (podobnie zresztą jak każdy inny autorytet ziemski) wynika z najwyższego autorytetu Boga. „Bez Syna Bożego, który stał się Ciałem, nie może trwać żadna kultura ludzka, a dusza człowieka i społeczeństwa bez ratunku musi ulec demonicznym potęgom ludzkiej natury”¹⁸. Dlatego też „wyzwalanie” człowieka z religii, rozpoczęte w XVIII wieku doprowadziło zdaniem niemieckiego uczonego do zupełnej pustki i martwoty ducha społeczeństw w wieku XX. W wymiarze politycznym doprowadziło to do uwolnienia sił, które, zawładnęły Rosją, a wkrótce (Foerster pisał te słowa w roku 1930) miały opanować Niemcy i całą Europę. Chaos moralny jaki wywołało oderwanie edukacji od stałych zasad religii Foerster zilustrował stwierdzeniem francuskiego inspektora szkolnego Luciena Romiera: „rozdział szkoły od tradycji, wtrącił nasz kraj w stan niepewności, uczynił z nas improwizatorów z zasady”¹⁹. Romier nie pisze tu wprawdzie wprost o religii tylko o tradycji, jednak z kontekstu (jego refleksja dotyczy laicyzacji szkół) można domyśleć się o jakie tradycje chodzi.

Wychowanie człowieka, a tym samym wychowanie obywatela, zdaniem Foerстера, nie jest możliwe w oderwaniu od religii. Tylko ona umożliwia mu bowiem odkrycie swojej wyższej natury, uświadamia jego ostateczne przeznaczenie, otwiera go na wyższe ideały. Poprzez rozgraniczenie między duchem, a naturą, religia chrześcijańska wprowadza wewnętrzny ład, wyodrębniając w człowieku pierwiastek rozkazodawczy i sferę zobowiązaną do posłuszeństwa²⁰. Zdaniem Foerстера właśnie z odrzucenia religii wynikało samoubóstwienie człowieka, koncepcja samozbawienia, wskutek której człowiek stał się próżny zakłamanym i egoistycznym²¹. Przemienić ludzkie wnętrze może tylko najwyższa duchowa potęga docierając tam, gdzie żadna władza państwowa dotrzeć nie jest w stanie – pisał w *Starym i nowym wychowaniu*²².

Jako przykład właściwego rozumienia zasad życia społecznego Foerster podawał Polskę. Niewątpliwie ze względu na specyfikę swoich dziejów podwaliny polskiej państwowości musiały najpierw narodzić się w duszach, zanim wyraziły

¹⁶ Tamże, s. 68.

¹⁷ Tamże, s. 78.

¹⁸ F.W. Foerster, *Religia a kształcenie charakteru*, Poznań 1930, s. VII–VIII.

¹⁹ Tamże, s. 16.

²⁰ Tamże, s. 27–28.

²¹ F.W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie*, Katowice 1938, s. 19–20.

²² Tamże, s. 12.

się w czynach. W sytuacji braku scalającej instytucji jaką jest państwo, fundamentem więzi stawała się kultura mająca swe źródło i należąca do sfery duchowej. W okresie niewoli polskość w mniejszym stopniu wynikała z urodzenia z polskich rodziców, w większym zaś stawała się wyborem. Wybór ten pociągał za sobą określone obowiązki, a czasem wiązał się z represjami ze strony zaborców. Najpełniej ideę tę wyraził Roman Dmowski w *Myślach nowoczesnego Polaka*: „Jestem Polakiem, więc mam obowiązki polskie”. W przedmowie do polskiego wydania *Etyki i polityki* niemiecki uczony pisał: „Polacy dali światu wielki przykład narodu, który przez zwyż wiek cały planowo i ze świadomością pracował nad moralnym i religijnym swoim odrodzeniem, przygotowując przez nie swoje odrodzenie materialne i polityczne [...] O jakże gorąco życzę sobie [...] by ziomkowie moi poznali gruntownie i nauczyli się wielkich polskich przedstawicieli idei osobistego odrodzenia, oraz wpływ tej idei na powstanie owego niewidzialnego państwa polskiego, które wyprzedziło państwo polskie widzialne”²³.

Myśl ta jest obecna w nauczaniu Leona XIII, który w dwóch dokumentach *Diuturnum Illud (O władzy politycznej)* ogłoszonym w czerwcu 1881 roku oraz encyklice *Immortale Dei (O państwie chrześcijańskim)* z listopada roku 1885 wskazywał, że źródłem niepokojów społecznych w XIX wiecznej Europie obok odrzucenie chrześcijańskiej moralności, jest odrzucenie katolickiej doktryny na temat pochodzenia władzy politycznej. Przekonanie, że władza pochodzi od ludu, a zasady moralne są kwestią umowną, doprowadziło do społecznej anarchii, bowiem nie da się utrzymać moralności w społeczeństwie odrzucającym zasady chrześcijańskie²⁴. Tego samego zdania był Foerster, podając jako przykład zlaicyzowaną Francję gdzie nauka moralności „uświęcona” przez państwo doprowadziła do rozprzężenia zasad. Wskutek odrzucenia etyki chrześcijańskiej doszło do sytuacji, w której poglądy etyczne stały się pochodną aktualnych haseł politycznych lub poglądów poszczególnych partii. W wymiarze wychowawczym prowadzi to zdaniem uczonego do triumfu oportunistów i braku szacunku dla zasad moralnych jako takich²⁵.

Foerster uważał Kościół katolicki za najwyższą siłę państwowotwórczą. W jego opinii wielowiekowa praca Kościoła, której celem było budzenie i kształtowanie sumień, wskazywanie człowiekowi jego duchowego przeznaczenia przyczyniły się do duchowego wzrostu społeczeństw. Fundamentem państwa są bowiem niesprzedajne sumienia obywateli. Poprzez swój uniwersalizm i wskazywanie jednostce wyższych celów Kościół nie tylko uczy jak przełamywać egoizm osobisty i narodowy, ale też ogranicza wszechmoc państwa²⁶. Cechy tej nie posiadają jego zdaniem wspólnoty protestanckie. Przywołując Comte’a stawia tezę,

²³ F.W. Foerster, *Etyka i polityka...*, s. 41

²⁴ Leon XIII, *Diuturnum Illud*, Warszawa 2001, s. 5, *Immortale Dei*, Warszawa 2001, s. 21.

²⁵ F.W. Foerster, *Etyka i polityka...*, s. 73–74.

²⁶ Tamże, s. 65.

że protestantyzm, jako podległy państwu nie dysponuje siłą pozwalającą przeciwstawić się jego dominacji nad jednostką. „Miętko i bezkształtnie, niby mgła poranna dostosowuje się protestantyzm do istniejących warunków”²⁷.

Dla ukształtowania prawidłowej postawy obywatelskiej szkodliwa jest zarówno absolutyzacja celów państwa jak i podkreślanie tzw. praw jednostki. Zarówno tyrania państwa jak i egoizm osobisty, prowadzą do rozpadu więzi społecznych, uniemożliwiając ukierunkowanie aktywności obywateli na budowanie dobra wspólnego. Obie formy egoizmu zdominowały sposób pojmowania państwa doprowadziły do przekonania, że w sporach między państwami osądy moralne nie powinny odgrywać roli. Foerster uznawał to za największy błąd w pojmowaniu zagadnień politycznych²⁸. W jego opinii dla zachowania struktury moralnej narodu warto poświęcić nawet bezpieczeństwo państwa. „Wierność w dotrzymaniu przymierza może narazić byt narodu, a przecież naród dbały o swój honor, nie poświęci wierności dla własnego bytu, lecz na tej właśnie wierności byt swój zasadzać będzie”²⁹. Mimowolnie przychodzi tu na myśl wyśmiewane często zdanie Józefa Becka wypowiedziane w polskim sejmie 5.09.1939 r. „Jest tylko jedna rzecz w życiu ludzi, narodów i państw, która jest bezcenną. Tą rzeczą jest honor”. W przedziwny sposób spłotły się w nim ze sobą słowa niemieckiego intelektualisty i polskiego oficera.

Bez mocy osobistego sumienia państwo to tylko zorganizowana horda – pisał Foerster, dlatego właśnie ponad państwem stawał Kościół katolicki, przekraczający swoim prawem granice i prawa państw, umacniający sumienie osobiste i polityczne³⁰. Zdaniem Foerstera jego siła tkwiła w niezależności od władzy świeckiej. Tylko Zastępca Chrystusa – pisał - mógł przeciwstawić się „boskiemu Cezarowi”, „boskiemu plebsowi”, czy tyranizującej sumienia zasadzie „cuius regio eius religio”. Przestrzegał, że również demokracja może stać się tyranem. Jeśli tylko odniesie ona zupełny triumf, również i ona będzie zdolna konia mianować konsulem. Stanie się tak jeśli „państwu nie przeciwstawi się Chrystusa ze wszystkimi swymi prawami do duszy ludzkiej. Chrystus nie jako Duch tylko, lecz Chrystus wcielony w czcigodną obejmującą wszystkie narody instytucję, broniącą praw Jego w całej ich mocy i wzniosłości³¹. Podobny sąd wygłosił wiele lat później Jan Paweł II, przestrzegając w encyklice *Veritatis Splendor*, że oderwanie demokracji od wartości nada jej charakteru totalitarnego³². Zagrożenie to jest następstwem odrzucenia transcendentnego charakteru prawdy, w szczególności prawdy o naturze człowieka. Wobec braku fundamentalnych zasad życia społecznego sprawiedliwość musi oprzeć się o siły mechaniczne, których tak bardzo obawiał się Foerster³³.

²⁷ Tamże, s. 67.

²⁸ Tamże, s. 47.

²⁹ Tamże, s. 57.

³⁰ Tamże, s. 65–67.

³¹ Tamże, s. 70.

³² Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, Wrocław 1994, s. 152.

³³ Tamże, s. 148–149.

Obawy te najmocniej wybrzmiały w tekście *Odpowiedź Churchillowi*, w którym siedemdziesięcioletni już moralista ukazuje oblicze swojego narodu. Kontekstem był zaproponowany przez brytyjskiego premiera akt pojednania i zapomnienia, mający na celu stworzenie wraz z Niemcami „Stanów Zjednoczonych Europy”. W bezlitosny sposób Foerster obnażył naturę narodu niemieckiego, w którym wartości duchowe podporządkowano celom państwowym. Przyrównuje Niemcy do rabusia, który bez okazania najmniejszej odmiany swoich poglądów jest z całą powagą zapraszany do założenia wraz ze swymi ofiarami Związku mającego na celu zabezpieczenie porządku publicznego?³⁴ W opinii Foerстера Hitler był emanacją pruskiego ducha, człowiekiem, który odważył się wypowiedzieć głośno to, o czym inni Niemcy mówili szeptem. U podstaw jego sukcesu legła zaś dechrystianizacja Niemiec. Jej następstwem była utrata moralnego środka ciężkości narodu oraz narzucenie pojęciom oralnym nowych amoralnych znaczeń, co z kolei doprowadziło do całkowitej anomii, sojuszu dobra ze złem. „Cnota poszła na służbę grzechu, duch w służbę szaleństwa, pokora w służbę pychy, wierność w służbę fałszu, sumienność w służbę brutalności”³⁵. W opinii Foerстера świat nic nie rozumiał z tego co wydarzyło się w Niemczech pod rządami narodowych socjalistów, ponieważ aspekt moralny był dla polityków bez znaczenia. Próby przywrócenia w Europie ładu środkami politycznymi, nie mogą przynieść rezultatu – pisał – bowiem naród niemiecki zanim pojedna się z pozostałym światem musi najpierw pojednać się z prawdą³⁶.

Foerster doceniał zalety pruskiego porządku, jednak miał on dla niego sens o tyle, o ile podporządkowany był prawu Chrystusowemu, stawiającemu na pierwszym miejscu godność ludzką. W tym kontekście można łatwiej zrozumieć foersterowski dystans do demokracji. System demokratyczny, którego założeniem jest konkurowanie ideologii i poglądów wyklucza istnienie prawdy niepodważalnej, transcendującej tzw. wolę ludu, tymczasem wyswobodzenie się z egocentryzmu, czy to osobistego, czy państwowego wymaga uniwersalnego punktu odniesienia³⁷. Takim punktem odniesienia była dla Foerстера religia wyzwalająca w człowieku chęć oczyszczenia, pobudzająca w nim wyższą naturę, odwracająca go od tego co przemijające i ukierunkowująca na to co wieczne³⁸.

Przeżycie religijne ma istotny związek z formacją obywatelską. Sumienie obywatelskie czerpie bowiem swoją siłę z sumienia osobistego i z uświęconego religią charakteru, tam więc gdzie religijność słabnie, tam słabnie poczucie odpowiedzialności, a poczucie wspólnoty ulega erozji³⁹. Takie założenie stawia problem wychowania obywatelskiego poza dyskursem politycznym, nie oznacza to

³⁴ F.W. Foerster, *Odpowiedź Churchillowi*, „Tygodnik Powszechny” 1946, nr 46, s. 1.

³⁵ Tamże, s. 1.

³⁶ Tamże.

³⁷ F.W. Foerster, *Wychowanie obywatelskie...*, s. 30.

³⁸ F.W. Foerster, *Stare i nowe wychowanie...*, s. 18.

³⁹ Tenże, *Wychowanie obywatelskie...*, s. 18.

jednak, że otoczenie nie ma wpływu na formację obywatelską, ani tego, że jest za nią odpowiedzialny wyłącznie Kościół. Proces wychowawczy wymaga nieustannego konfrontowania zasad moralnych z codziennym życiem, uświadamiania sobie różnorodności poglądów na rzeczywistość, toczy się on we wszystkich naturalnych środowiskach człowieka⁴⁰. Pius XI w encyklice poświęconej wychowaniu młodzieży wyodrębnił trzy takie środowiska: rodzinę, państwo i Kościół, każde z nich na swój sposób przyczynia się do rozwoju osobowego jednostki⁴¹. Prawa rodziny do wychowania dziecka są niezbywalne. To w rodzinie dziecko przychodzi na świat, a jego wychowanie należy do jej zasadniczych celów. Nie posiada ona jednak pełni środków do realizacji tego zadania, toteż musi współpracować z państwem, jako instytucją dbającą o ogólne dobro społeczne w porządku doczesnym i Kościołem wprowadzającym człowieka w porządek nadprzyrodzony⁴².

Dla Foerстера rodzina była miniaturą społeczeństwa: jej członkowie, tworząc wspólnotę „współurodzonych” mają poczucie odrębności, występuje w niej hierarchiczna struktura, ścierają się w niej interesy poszczególnych członków. Występuje w niej cały szereg sytuacji stwarzających możliwość kształcenia postaw prospołecznych, ale istnieje też zagrożenie wytworzenia się „etyki klanowej”⁴³. Dla ukształtowania się postaw obywatelskich istotne jest więc nie tylko nakładanie na dzieci obowiązków, ale także właściwa postawa rodziców. Do ukształtowania się cnoty sprawiedliwości w największym stopniu przyczynia się panująca w domu atmosfera sprawiedliwości. Jeszcze ważniejszą zaletą wychowania rodzinnego była dynamika życia rodzinnego, jego zmienność, różnorodność konfliktów, wspólnota lub odmienność losów poszczególnych członków. Przygotowywało to młodego człowieka do zrozumienia irracjonalności życia⁴⁴. Była to cecha, która różniła w największym stopniu środowisko rodzinne od zakładowego, w którym wszystko jest zaplanowane, a życie toczy się „jak w doskonałej maszynie”. Dziecko nie podejmując decyzji, nie mierząc się z realnymi problemami życiowymi zdaniem Foerстера nie uczy się myśleć⁴⁵. Na tym właśnie gruncie krytykował współczesne mu teorie domagające się wyrwania wychowania dzieci ze środowiska rodzinnego⁴⁶. Nawet konflikty występujące w rodzinie uważał za korzystne, bowiem w połączeniu z miłością scalającą wspólnotę rodzinną, są one najlepszą szkołą, tolerancji, porozumienia międzyludzkiego i wspólnoty losów⁴⁷.

⁴⁰ Tamże, s. 30.

⁴¹ Pius XI, *Divini illius magistri*, Warszawa 1999.

⁴² Tamże, s. 7.

⁴³ F.W. Foerster, *Wychowanie obywatelskie...*, s. 120.

⁴⁴ Tamże, s. 122.

⁴⁵ Jest to tylko częściowa prawda, życie zakładowe ma również swoją dynamikę (choć jest to dynamika właściwa dla społeczności zamkniętych) i wymaga konfrontowania się z trudnymi sytuacjami.

⁴⁶ Tamże, s. 125.

⁴⁷ Tamże, s. 123.

W opinii Piusa XI Kościół i państwo, powinny pełnić rolę instytucji wspierających rodzinę w jej wysiłkach. Foerster wskazywał, że rola duszpasterzy powinna polegać na ukształtowaniu umiejętności rozpatrywania wszelkich konfliktów i trudności z punktu widzenia wyższych zadań, jakie rodzina ma spełnić w zakresie wychowania i samowychowania. Wśród zadań Kościoła leży m.in. uświadomienie człowiekowi jego ostatecznego przeznaczenia. Dzięki podporządkowaniu wyższej naturze cech indywidualnych powstają wielkie charaktery. „Z takiego skojarzenia oddzielnych przedtem właściwości duchowych powstały owe prawdziwie wielkie charaktery niewieście, owe męczennice, które z promieniącą pewnością szły na śmierć. W ich kroku rozbrzmiewał, niejako echem, krok rzymskich legionów”⁴⁸. To dzięki uświęceniu naturalne siły ludzkie nabierają mocy pozwalającej „zaprzecić się samego siebie”, odrzucić egoizm, a nawet poświęcić życie w imię wartości wyższych. „Każdy prawy obywatel musi być gotów ojczyznę swą nie tylko bronić, ale gdy przyjdzie potrzeba radośnie śmierć za nią ponieść” pouczał Leon XIII⁴⁹. Obowiązek ten na ogół wiązany z obroną ojczyzny, obejmuje także inne sytuacje, w których człowiek naraża swoje życie służąc innym np. lekarzy i pielęgniarki służące chorym podczas epidemii, kobiety które mimo ryzyka śmierci decydują się na urodzenie dziecka, misjonarze ryzykujący życie podczas pełnienia posługi, wyznawcy Chrystusa oddający życie za wiarę w krajach muzułmańskich. Gotowość taka w świetle etyki jest najwyższym stopniem zaparcia się samego siebie⁵⁰. Dla Foerстера jest najwyższym stopniem zaprzeczenia własnemu „ja”. „Nie życie i nie własne „ja” – pisał – jest celem, ale ofiara. Tylko ten, który spełnia ofiarę posiada życie prawdziwe”⁵¹. Zdanie wypowiedziane jest w kontekście ofiary najwyższej, niemniej można je rozciągnąć na ogólną postawę wobec rzeczywistości, w której własne „ja” powinno stać na drugim miejscu. W opinii Foerстера nie jest możliwa pełna realizacja tego ideału bez działania łaski Bożej. Foerster porównuje jej działanie do ratowania topielca, kiedy pracę serca trzeba pobudzić zewnętrzną siłą. Nazywa ją pojednaniem duszy ze swoim wiekuistym źródłem. Płyynie z tego źródła siła pozwalająca przeciwstawiać się słabościom i ograniczeniom, niemożliwym do pokonania siłami naturalnymi.

Wychowawcza rola państwa polega na stwarzaniu jednostce właściwych warunków do rozwoju. Kościół i Foerster są zgodni, że dechrystianizacja państwa, wyłączenie Chrystusa poza nawias życia społecznego, prowadzić musi do zwolnienia się z norm i zasad w świetle których oceniano moralną wartość życia jednostkowego i publicznego⁵². W opinii Piusa XII absolutyzacja państwa, oderwanie go od Boga, sprawia, że jedyną normą obowiązującą rządzących staje się bieżąca korzyść. Konsekwencją takiej sytuacji jest paradoksalnie niemoc państwa

⁴⁸ F.W. Foerster, *Religia a kształcenie...*, s. 196.

⁴⁹ Leon XIII, *Sapientiae...*, s. 8.

⁵⁰ J. Woroniecki, *Katolicka etyka...*, s. 92.

⁵¹ F.W. Foerster, *Młodzież a wojna światowa*, Lwów 1917, s. 4.

⁵² Pius XII, *Summi Pontificatus*, Warszawa 1998, s. 18.

wobec obywateli. „Pozbawia się [ono – A.K.] niezmiernie ważnej siły moralnej, dzięki której wpływa wiążąco na sumienia, a bez tej siły nie może być uznawane i nie jest w stanie skłonić do ofiarności”⁵³. Ubóstwione państwo niszczy również inne struktury życia społecznego. Stawiając swoje prawa ponad prawami rodziny domaga się kształtowania tylko tych cech obywatelskich, które w danym momencie są mu potrzebne dla realizacji celów politycznych. Systemy państwowe i wychowawcze, które w imię wierności narodowi, odrywają człowieka od Chrystusa zasługują na potępienie⁵⁴. Należy nadmienić, że encyklika, z której pochodzą te słowa była ogłoszona w październiku 1939 roku⁵⁵.

W przedstawionym artykule odwołano się do głównych dzieł Foerstera oraz do współczesnych mu dokumentów Kościoła rzymskokatolickiego poświęconych problemom wychowania obywatelskiego. Nakreślono w nim główne kierunki foersterowskiego myślenia o wychowaniu obywatelskim, starano się ukazać znaczenie (rolę) religii chrześcijańskiej w formowaniu obywateli. Ramy artykułu nie pozwalają na szczegółową analizę myśli Foerstera, niemniej postawione w nim tezy prowokują do postawienia pytań: W jakim stopniu dechrystianizacja życia społecznego wpłynęła (wpływa) na aktualny stan moralny młodzieży (społeczeństwa)? Czy współczesna bezradność nauczycieli (wychowawców) wobec uczniów (wychowanków) jest skutkiem zamętu normatywnego? Czy współczesna szkoła może kształtować silne charaktery, jeśli obecny w niej przekaz moralny jest jedynie mgławicowym odbiciem osobistych poglądów nauczycieli? Odpowiedzią na te pytania niech będzie wypowiedź Ottona Specka: „Uważam, że poruszając problematykę coraz bardziej chaotycznego czy w pewnych sferach całkowicie nieskutecznego wychowania, powinniśmy jednocześnie zastanowić się, jak na nowo ugruntować moralność, ponieważ mamy do czynienia z kryzysem moralnym, którego nie da się przewyciężyć jedynie dzięki działaniom wychowawczym”⁵⁶.

Bibliografia

- Foerster F.W., *Chrześcijaństwo i walka klas*, Wyd. Gebethner i Wolf, Warszawa 1910.
Foerster F.W., *Etyka i polityka*, wyd. Gubrynowicz i Syn, Lwów 1926.
Foerster F.W., *Młodość a wojna światowa*, Wyd. Gebethner i Wolf, Lwów 1917.
Foerster F.W., *Odpowiedź Churchillowi*, „Tygodnik Powszechny” 1946, nr 46.

⁵³ Tamże, s. 24.

⁵⁴ Tamże, s. 28.

⁵⁵ W sposób szczegółowy odniósł się do zagadnienia państwa totalitarnego poprzednik Piusa XII, w encyklikach *Mit brennender Sorge* (o położeniu Kościoła w III Rzeszy) z 14.03.1937 roku i *Divini Redemptoris* (O bezbożnym komunizmie) ogłoszonej pięć dni później.

⁵⁶ O. Speck, *Być nauczycielem*, Gdańsk 2005, s. 17.

- Foerster F.W., *Religia a kształcenie charakteru*, Wyd. Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1930.
- Foerster F.W., *Stare i nowe wychowanie*, wyd. Księgarni i Drukarni Katolickiej Sp. Akc., Katowice 1938.
- Foerster F.W., *Studenci wobec katolicyzmu*, Wyd. Skład Główny w Adm. „Prądu”, Warszawa 1911.
- Foerster F.W., *Wychowanie obywatelskie*, Wyd. Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1936.
- Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, Wyd. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1994.
- Leon XII, *Immortale Dei (O państwie chrześcijańskim)*, Wyd. Te Deum, Warszawa 2001.
- Leon XIII, *Diuturnum Illud (O władzy politycznej)*, Wyd. Te Deum, Warszawa 2001.
- Leon XIII, *Sapientiae Christianae (O obowiązkach chrześcijan jako obywateli)*, Wyd. Te Deum, Warszawa 2003
- More T., *Pisma więzienne*, Wyd. PIW, Warszawa 2017.
- Pius XI *Mit brennender Sorge*” (o położeniu Kościoła w III Rzeszy), Wyd. Te Deum, Warszawa 2002.
- Pius XI, *Divini Redemptoris (O bezbożnym komunizmie)*, Wyd. Antyk Marcin Dybowski Komorów, brw., na podstawie wydania z 1937 r.
- Pius XI *Divini illius magistri (O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży)*, Wyd. Te Deum, Warszawa 1999.
- Pius XII, *Summi Pontificatus*, Wyd. Te Deum, Warszawa 1998.
- Speck O., *Być nauczycielem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Wieliczko-Szarek J., *Żołnierze Wyklęci. Niezlomni bohaterowie*, Wyd. AA s.c., Kraków 2013.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. II: *Etyka szczegółowa*, cz. 2, Wyd. R.W. KUL, Lublin 1986.

The concept civic education of Frederick Wilhelm Foerster in the context of Catholic social ethics

Summary

One of the most important goals of education is to prepare citizens for life in society; reflections on this subject, however, are carried out in the context of the political needs of the society. Frederick Wilhelm Foerster opposed such an approach. In his opinion only moral concepts should be brought up in discussions about education because civic attitude is part of man's moral culture. Only a man guided by well-established moral principles is able to rise above his selfish aspirations and give priority to higher ideals which have their source in God. Foerster's views on this matter coincide with the Catholic social ethics. According to the Catholic doctrine, true social justice can only be achieved on the basis of Christian moral principles: they help in building a just social order and providing the individual with the proper conditions for personal development. Foerster agreed with the Church that only societies respecting God's law can be able to create conditions conducive to the personal development of their citizens.

Keywords: Frederick Wilhelm Foerster, civic education, roman-catholic church, catholic ethic.

CZEŚĆ II
PEDEUTOLOGIA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.41>

Zofia FRĄCZEK

dr, Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: zofia.fraczek@wp.pl

Wybrane współczesne problemy funkcjonowania w zawodzie nauczyciela i ich rozwiązywanie

Słowa kluczowe: role, zadania i kompetencje nauczycieli; ranga zawodu nauczyciela; doskonalenie kształcenia nauczycieli.

Wprowadzenie

Powinności, role i zadania przypisywane nauczycielowi zmieniały się wraz z epoką, w której on żył i pracował. Zależały one m. in. od warunków społecznych, ekonomicznych i ideowo-politycznych. Czas transformacji ustrojowej przyniósł ze sobą nowe oczekiwania społeczne, w tym też edukacyjne. Potrzeba radykalnych zmian wyzwoliła wzmożone poszukiwania badawcze nad kształtem polskiej pedagogiki, a co się z tym wiąże rolą zawodową, zadaniami i kompetencjami nauczyciela. Bogactwo literatury naukowej poświęconej tej problematyce odsłania wielość i różnorodność autorskich stanowisk, których analiza pokazuje jak trudnym i odpowiedzialnym jest to zawód, a jednocześnie uświadamia jak istotną jest przemyślane i selektywne dopuszczanie osób do jego wykonywania.

Role, zadania i kompetencje nauczyciela

W związku z szybkim rozwojem i postępem naukowym przypisuje się nauczycielowi rolę intelektualisty, baczego obserwatora zachodzących przemian społecznych i aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego, który wyjaśnia uczniom zachodzące przemiany i rozwija umiejętność właściwego odbierania świata

zewnątrznego. Odwołuje się przy tym do wymiany myśli i dialogu¹. Nauczyciel w tym ujęciu jest tożsamością autonomiczną podejmując działania we własnym imieniu i w poczuciu głębokiej odpowiedzialności za swoje decyzje. Charakteryzuje go dociekliwość poznawcza i krytycyzm wobec zewnętrznie narzucanych przypisów roli zawodowej. Jest on otwarty na potrzeby swoich uczniów, obce są mu działania wiodące do konwencjonalności zachowań podopiecznych, uległości i podporządkowania².

Nauczyciel ma także być jednostką zdolną do samokształcenia, do ciągłego doskonalenia się. Wynika ono zarówno z właściwości zawodu nauczyciela, jak i przeobrażeń społecznych oraz zmian w polityce oświatowej. Treści kształcenia w procesie doskonalenia nauczycieli można ująć w pewne kręgi tematyczne. Pierwszy stanowi stale rozwijająca się wiedza z danej dziedziny. Drugi krąg obejmuje problemy pedagogiczne, których rozwiązywanie wymaga aktualizowania i pogłębiania zarówno wiedzy pedagogicznej, jak i psychologicznej, socjologicznej oraz z zakresy metodyki kształcenia przedmiotowego. Ważne są tu również treści z historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej, a także wybrane zagadnienia z pedagogiki porównawczej. Z uwagi na to, że sama teoria nie tworzy jeszcze pełnej wartości, toteż trzecim kręgiem problematyki samokształceniowej jest własna praktyka pedagogiczna, jej systematyczne doskonalenie poprzez wykorzystanie poznanych wcześniej koncepcji pedagogicznych, albo też obserwowanych rozwiązań³.

Zawód nauczyciela ujmowany jest jako zawód twórczy, dlatego często mówi się o nauczycielu nowatorze. Funkcjonujący w tej roli nauczyciel wychodzi poza sztywne struktury systemu klasowo-lekcyjnego, stwarza wciąż nowe sytuacje, mobilizujące do ulepszania tego, co stworzyli inni⁴. Nauczyciel nowator, to szczególnie typ innowatora, to podmiot twórczy w sferze kształcenia i wychowania, którego działania wiodą do rozwoju kultury wychowania, do projektowania i realizacji innowacji pedagogicznych, a w konsekwencji nowych, lepszych efektów kształcenia, do postępu pedagogicznego⁵. W ten sposób staje się on współtwórcą demokratycznej, nowoczesnej i maksymalizującej rozwój jednostek szkoły⁶. Rodzaje realizowanych przedsięwzięć innowacyjnych wskazują na istnienie różnych modeli nauczyciela-innowatora. Pierwszy stanowią nauczyciele,

¹ J. Rutkowiak, *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 297–318.

² H. Kwiatkowska, *Procesy integracyjne w Europie i ich implikacje dla kształcenia nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej (1991–1992)*, red. H. Muszyński, „Studia Pedagogiczne” t. LX, Wrocław – Warszawa – Kraków 1994, s. 15.

³ J. Półturzycki, *Potrzeby i kierunki rozwoju samokształcenia i doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele*, red. J. Kuźma, J. Mortbitzer, Kraków 2005, s. 311–312.

⁴ Z. Kosyż, *Wychowanie interpersonalne*, Warszawa 1993, s. 115.

⁵ R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994, s. 157.

⁶ Z. Kwieciński, *Szkoła czy demokracja*, „Edukacja” 1991, nr 2.

którzy całkowicie samodzielnie projektują, weryfikują i na koniec wprowadzają do praktyki nowości. Drugi tworzą osoby, które jako pierwsze starają się asymilować nowości pedagogiczne pochodzące z zewnętrznych źródeł. Natomiast trzeci model stanowią ci, którzy podejmują od czasu do czasu działania mające na celu zastosowanie w praktyce osiągnięć nauki⁷.

Rozwój wiedzy spowodował, że nauczyciel nie może już dziś ograniczać swej roli do jej przekazywania i egzekwowania. Jest on raczej animatorem, doradcą i przewodnikiem dla uczniów, kimś kto wspiera ich w poszukiwaniu, gromadzeniu i wykorzystywaniu wiedzy. Ma on przygotować uczniów do rozumienia świata i kierowania sobą. W gruncie rzeczy idzie o przygotowanie ich do kształcenia ustawicznego, które jest niejako symbolem społeczeństwa globalnego. Nauczyciel przybliży uczniom również możliwości wychodzenia poza wiadomości szkolne, przyjmując wtedy rolę inspiratora twórczych i niekonwencjonalnych działań dzieci i młodzieży⁸.

Realizując rolę przewodnika uczniów, nauczyciel staje się także transmiterem i promotorem wartości, osobą która kształtuje świadomość związków pomiędzy historią a przyszłością, kimś kto wskazuje na istnienie pewnych wartości ponadczasowych, ogólnoludzkich i prowadzi ucznia w procesie jego aksjologicznego dojrzewania, począwszy od rozpoznawania wartości, poprzez ich rozumienie, akceptowanie aż do respektowania⁹. Jest to dziś szczególnie ważna rola, często bowiem czytamy o chaosie aksjologicznym, o odczłowieczeniu współczesnej kultury, o zaniku głębszych wartości humanistycznych w osobowości człowieka, o tym, że wielu z nas zagubiło się w świecie różnych ideologii: religijnych i politycznych fundamentalizmów, pragmatyzmu, hedonizmu, nacjonalizmu, postmodernizmu, feminizmu¹⁰.

Wzrost zagrożeń społecznych, związany z szerzącymi się wśród dzieci i młodzieży uzależnieniami od różnego rodzaju środków toksycznych, a nawet mass – mediów, wpisuje współczesnego nauczyciela w nową rolę diagnostyka i terapeuty, specjalisty w zakresie udzielania pomocy uczniom w krytycznych dla nich momentach, który aktywnie włącza się w przeciwdziałanie chorobom cywilizacyjnym¹¹. Współdziała przy tym efektywnie z rodziną uczniów i szerszym środowiskiem społecznym¹².

Ten krótki przegląd literatury przedmiotu przybliży wielość przypisywanych nauczycielowi ról i wynikających z nich zadań, pokazuje jak trudny jest to zawód,

⁷ R. Schulz, dz. cyt., s. 165.

⁸ D. Drynda, *Zadania zawodowe w poglądach i działaniu nauczycieli*, [w:] *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, red. Z. Jasiński, Opole 1994, s. 109.

⁹ Z. Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 33–67.

¹⁰ R.A. Podgórski, *Homo socjologikus w strukturze wartości*, Rzeszów 2008, s. 91.

¹¹ D.K. Marzec, *Nauczyciel wychowawca w zintegrowanej Europie*, [w:] *Model nauczyciela – wychowawcy w zintegrowanej Europie*, red. S. Badora, D.K. Marzec, Częstochowa 1995, s. 28.

¹² Z. Frączek, *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny a zachowanie uczniów w środowisku szkolnym*, Rzeszów 2017, s. 337–339.

a jednocześnie uświadamia jak liczne są potrzeby odnoszące się do kompetencji osób w nim funkcjonujących. Na gruncie pedagogiki ujmuje się *kompetencje* jako strukturę poznawczą, na którą składają się: wiedza, umiejętności, dyspozycje i postawy nauczycieli, niezbędne dla skutecznej realizacji zadań, wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej¹³.

Podobnie jak w przypadku przypisywanych nauczycielowi ról i zadań, tak też i w odniesieniu do kompetencji, w opracowaniach naukowych spotykamy się z wielością i różnorodnością autorskich stanowisk, które dopełniają się wzajemnie tworząc pewną całość. Najczęściej badacze wyróżniają kompetencje: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne.

Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne wyrażają się w rozumieniu i definiowaniu sytuacji edukacyjnych oraz zachowań komunikacyjnych werbalnych i niewerbalnych. Natomiast kompetencje kreatywności wiążą się z innowacyjnymi i prorozwojowymi działaniami danego nauczyciela. Z kolei kompetencje współdziałania rozumiane są jako skuteczne zachowania prospołeczne nauczyciela oraz sprawność w integrowaniu zespołów uczniowskich. Z uwagi na cele poznawcze istotne miejsce zajmują kompetencje pragmatyczne nauczyciela, które wyrażają się w skuteczności planowania i organizowania procesów edukacyjnych. Znaczącą rolę w aktywności zawodowej nauczyciela pełnią też kompetencje informatyczno-medialne, które wiążą się z umiejętnościami wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej¹⁴.

Reasumując powyższe rozważania, można w pewnym uproszczeniu powiedzieć, że od nauczyciela wymaga się tego, aby był on człowiekiem dobrze wykształconym, posiadającym ogólną wiedzę o świecie i przemianach oraz pogłębioną, usystematyzowaną i uwzględniającą najnowsze osiągnięcia naukowe wiedzę przedmiotową. Ma on być specjalistą sprawnie wykorzystującym źródła wiedzy i organizującym proces dydaktyczno-wychowawczy, diagnozującym potrzeby uczniów i wspierającym ich w aktywności na drodze do wszechstronnego rozwoju, a ponadto umiejącym aktywnie współdziałać i współpracować z szerszymi zespołami ludzi.

Wydaje się jednak, że nawet spełnienie tych wszystkich oczekiwań i wymagań, nie uwalnia współczesnych nauczycieli od wielu problemów, z którymi zmagają się oni na co dzień w swojej pracy zawodowej. Stale bowiem towarzyszą im napięcia pomiędzy poczuciem autonomiczności i tożsamości własnej, a zależnością od społecznego otoczenia. Rozbieżności zachodzą pomiędzy poczuciem wypełniania obowiązków zawodowych, a krytycznym lub wręcz niekiedy negatywnym osądem ich zachowań i dokonań ze strony innych.

¹³ E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, s. 52.

¹⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 110–118.

Nauczyciel bywa stawiany w sytuacji człowieka, który nie dorasta do zadań. Zdarza się, że jest oskarżany, że niezbyt efektywnie rozwija wiedzę, umiejętności i sprawności uczniów, pobudza ich do samodzielnego działania. Różnorodne napięcia pojawiają się w relacjach między nauczycielem i uczniami, a także nauczycielem i rodzicami uczniów. Ujawnia się również dysonans pomiędzy nastawieniami nauczyciela do swojej misji czy powinności, a opornością i uschematyzowaniem środowiska szkolnego oraz jego otoczenia.

Tych indywidualnych doświadczeń osób wykonujących zawód nauczyciela nie można wyeliminować, one zawsze w jakimś stopniu będą się ujawniały, jednakże można ograniczać, czy też minimalizować częstotliwość ich występowania oraz łagodzić następstwa poprzez eksponowanie społecznego znaczenia i rangi zawodu nauczyciela. W takich okolicznościach warto podjąć próbę rozpoznania tego, jak kształtuje się społeczny odbiór tego zawodu.

Ranga zawodu nauczyciela – stan i propozycje działań na rzecz jej poprawy

Trudno oprzeć się pewnemu ogólnemu wrażeniu, że zawód nauczyciela nie należy dziś do najbardziej popularnych i prestiżowych profesji. Wydaje się, że przestaliśmy dostrzegać jego szczególne znaczenie, doceniać społeczną misję osób w nim funkcjonujących, na którą zwracał uwagę już Jan Zamojski przekonując, że „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.

Interesujących spostrzeżeń w tej mierze dostarcza materiał naukowy przygotowany przez H. Domańskiego, Z. Sawińskiego i K.M. Słomczyńskiego. Dokonali oni analizy badań ukazujących prestiż zawodów w Polsce, które były prowadzone na przestrzeni wielu lat – od 1958 do 2008 r. Wynika z niej, że mimo znaczących przeobrażeń systemowych, kształt hierarchii prestiżu zawodów pozostawał we wskazanych ramach czasowych w Polsce bez większych zmian. Wyjątek stanowi obniżenie się prestiżu zawodów związanych ze sprawowaniem władzy politycznej. Autorzy wykazali, że w 2008 r., podobnie jak 50 lat wcześniej, na szczycie hierarchii prestiżu znajdował się profesor uniwersytetu, trochę niższym, ale wciąż wysokim prestiżem charakteryzował się lekarz, nauczyciel, sędzia, inżynier i informatyk. Wyznacznikami wysokiego poważania, jak zauważają badacze, zdaje się więc być wysokie wykształcenie oraz kwalifikacje, a także wiedza i użyteczność społeczna. Badania wskazały również na to, że wraz z upływem czasu zgodność między ludźmi w sposobach oceniania zawodów systematycznie maleje. Autorzy zinterpretowali to jako przejaw zmniejszenia się znaczenia prestiżu w świadomości społecznej i wypierania go przez inne kryteria wartościowania ról zawodowych. Może to być wynikiem zachodzących zmian pokoleniowych i tego, że młodsze roczniki inaczej postrzegają rynek pracy oraz hierarchizują zawody w porównaniu z osobami, których aktywność zawodowa reali-

zowana była w latach wcześniejszych, w innych warunkach społeczno-politycznych i ekonomicznych¹⁵.

Porównując wyniki badań z 2008 r. z rezultatami badań zrealizowanych w przez CBOS w 2013 r., można mówić o wzroście uznania społecznego dla tzw. zawodów „zwykłych”, powszechnie spotykanych. W przypadku pozostałych najczęściej obserwowano stabilizację ocen, a niekiedy tylko niewielkie obniżenie prestiżu. Zawody, których pozycja okazała się być wyraźnie lepsza, to te, które są oparte na pracy fizycznej oraz kojarzone są z przedsiębiorczością. W porównaniu do 2008 r. zyskały na prestiżu takie zawody jak np.: robotnik wykwalifikowany i niewykwalifikowany, sprzedawca w sklepie, właściciel małego sklepu, rolnik, przedsiębiorca, inżynier pracujący w fabryce. Tendencję wzrostową prestiżu niektórych z powyższych zawodów obserwowano już pod koniec lat dziewięćdziesiątych, a w szczególności zawodów robotniczych i zawodu rolnika. Niewielkie spadki prestiżu w stosunku do roku 2008 zaobserwowano w przypadku zawodów typowo inteligenckich: profesor uniwersytetu, sędzia, lekarz, nauczyciel, dziennikarz. Jednakże ich niższa niż dotąd pozycja w hierarchii zawodów, jest przede wszystkim efektem dowartościowania innych zawodów, dotychczas postrzeganych jako zasługujące na mniejsze uznanie. Znormalizowane średnie ocen prestiżu zawodów za 2013 rok ukształtowały ich następującą hierarchię: strażak, profesor uniwersytetu, górnik, robotnik wykwalifikowany (tokarz, murarz), pielęgniarka, inżynier pracujący w fabryce, nauczyciel, lekarz, rolnik i dalsze. Średnie ocen zawodu nauczyciela z 2008 i 2013 były takie same, ale odnosząc się do wyników badań jeszcze wcześniej realizowanych, do danych z roku 1987, można mówić o spadku średniej ocen o 6 punktów¹⁶.

Dla wartościowania niektórych zawodów znaczącym jest zapewne wpływ zjawiska bezrobocia, możliwość szybkiego znalezienia przez ich reprezentantów pracy zarobkowej, w tym także podjęcia jej za granicą oraz realizowana polityka płac. Te i inne okoliczności spowodowały zmianę społecznej percepcji zawodów, w tym również zawodu nauczyciela.

Badania dotyczące zawodu nauczyciela odkrywają jeszcze inną perspektywę, a mianowicie, pokazują że także sami nauczyciele zwracają uwagę na to, iż ich zawód nie cieszy się właściwym społecznym uznaniem. Dotyczy to, jak wskazuje literatura, wielu krajach europejskich, w których podejmowane są dyskusje o obniżającej się pozycji społecznej nauczyciela. Do krajów, w których nauczyciele nie odczuwają spadku prestiżu należą Finlandia i Korea, ale trzeba zauważyć, że w tych krajach ma miejsce duża selekcja do zawodu nauczyciela¹⁷.

¹⁵ H. Domański, Z. Sawiński, K. M. Słomczyński, *Prestiż zawodów w Polsce w obliczu zmian społecznych: 1958–2008*, „Studia Socjologiczne” 2010, nr 4 (199), s. 79–119.

¹⁶ CBOS Komunikat Badań, *Prestiż zawodów*, Warszawa 2013, oprac. A. Cybulska, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_164_13.PDF [dostęp: 30.07.2018].

¹⁷ <https://www.edunews.pl/system-edukacji/nauczyciele/3246-o-prestizu-zawodu-nauczyciela> [dostęp: 30.07.2018].

W grupie przedstawicieli zawodu nauczyciela również ukształtowała się pewnego rodzaju hierarchia, która warunkuje ich poczucie własnej wartości i odczuwany prestiż zawodowy. Do czynników różnicujących pozycję w tej hierarchii, nauczyciele zaliczają m.in.: wielkość miejscowości, w której usytuowana jest szkoła; ważność przedmiotu, którego nauczyciel uczy; staż pracy; kontakty z otoczeniem; etap edukacyjny dzieci, na którym pracuje nauczyciel; uzyskiwane przez uczniów wyniki oraz cechy osobowe nauczyciela.

W małych miejscowościach nauczyciel jest traktowany jako członek lokalnej elity, zajmuje więc raczej wysoką pozycję społeczną. Wyższym prestiżem cieszą się nauczyciele przedmiotów ścisłych niż artystycznych, czy też wychowania fizycznego, a także ci, którzy pracują wiele lat i posiadają duże doświadczenie zawodowe. Wyżej oceniana jest również praca tych, którzy przygotowują uczniów do egzaminów i olimpiad, niż pracujących z małymi dziećmi w przedszkolu czy edukacji wczesnoszkolnej. Wyższy prestiż odczuwają nauczyciele pracujący w szkołach, których uczniowie osiągają dobre wyniki oraz ci, którzy są otwarci na problemy środowiska, współpracę z innymi instytucjami. Ważne jest również posiadanie takich cech jak autentyzm w pracy z uczniem oraz empatia¹⁸.

Zachodzące przemiany kształtują realia życia społecznego i determinują społeczny odbiór każdego zawodu, w tym także zawodu nauczyciela oraz wpływają na poczucie zadowolenia z jego wykonywania. Pojawiające się problemy związane z brakiem właściwego poczucia społecznego uznania przedstawicieli tego zawodu, mobilizują do poszukiwania propozycji działań naprawczych.

Największą, jak się wydaje, siłę sprawczą mają sami nauczyciele – to czym się kierują wybierając zawód oraz ich praca nad sobą, a także ci, którzy przygotowują kadry pedagogiczne i wpływają na ich jakość funkcjonowania w zawodzie nauczyciela.

Punktem wyjścia powinna być przemyślana realizacja orientacji zawodowej, zmierzająca do uświadomienia młodym ludziom zainteresowanym zawodem nauczyciela jego znaczenia i specyfiki. Ważne jest przedstawienie im drogi rozwoju zawodowego nauczyciela oraz trudności jakie występują w tym zawodzie, a także niezbędnych dla jego efektywnego wykonywania cech osobowościowych¹⁹. Z uwagi na to, że liczba kandydatów na studia pedagogiczne i nauczycielskie jest od lat niezmiennie dość duża, warto pokusić się o staranniejszą rekrutację i selekcję kandydatów, tak aby dopuszczać do zawodu osoby autentycznie zainteresowane zawodem, inteligentne, otwarte na samodzielne zdobywanie oraz rozwijanie swojej wiedzy i umiejętności, a także o wysokim poziomie kultury ogólnej. Do zawodu nauczyciela, jak podkreślał K. Denek, trafia dziś za dużo ludzi „...bezbarnych, nieciekawych, mało twórczych, pozbawionych wyrazistej

¹⁸ Tamże.

¹⁹ M. Marcinkowski, *Wybrane osobowościowe uwarunkowania efektywności zawodowej nauczycieli*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, red. K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski, Toruń 2009, s. 205–213.

osobowości i dojrzałości”²⁰, a to nie służy jakości ich pracy i społecznemu odbiorowi tego zawodu.

Kolejnym problemem zdaje się być przeteoretyzowanie kształcenia nauczycieli. Każda nawet najbardziej naukowa i szlachetna teoria, musi spotkać się z praktyką działania w przestrzeni rzeczywistej możliwości swej realizacji. Dlatego też warto zadbać dziś o zwiększenie liczby godzin praktyk, które powinni zrealizować kandydaci do zawodu nauczyciela. Począwszy od ogólnej praktyki pedagogiczno-psychologicznej, a w dalszej kolejności dydaktycznej, bezpośrednio związanej z nauczaniem przedmiotem. Istotną jest tu także jakość tych praktyk. Na opiekunów praktyk w placówkach szkolnych należy powoływać ludzi doświadczonych zawodowo, życzliwych, ale jednocześnie wymagających, aby czas spędzony przez studenta w placówce był czasem efektywnego rozwijania wiedzy, a w szczególności budowania doświadczeń praktycznych i umiejętności. Niezbędnym jest tu wnikliwy nadzór nad realizacją tych praktyk, wypełniany przez wyznaczonych nauczycieli akademickich, którzy podejmą rzeczową i zaangażowaną współpracę z placówkami szkolnymi.

Warto także zadbać o unowocześnianie kształcenia pedagogicznego i przybliżanie poza systemami pedagogicznymi, które wpisały się w tradycję kształcenia pedagogów w Polsce i na świecie, także nowych wzorów i propozycji metodycznych, które pozwoliłyby nauczycielowi na realizację działań twórczych, zastosowanie w procesie dydaktyczno-wychowawczym nowych rozwiązań, atrakcyjne organizowanie zajęć lekcyjnych oraz indywidualizację pracy z dziećmi, zarówno uczniami zdolnymi, jak i tymi, którzy mają trudności w nauce²¹.

Niezwykle ważne i jak się wydaje pozostawiające dziś wiele do życzenia, jest przygotowanie nauczycieli do realizacji pracy wychowawczej i współpracy z rodzicami uczniów. Koniecznością wydaje się być lepsze przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela – wychowawcy. Zapoznanie go ze sposobami poznawania dzieci i młodzieży oraz metodami i technikami wychowawczego oddziaływania na uczniów, a także prowadzenia z nimi skutecznej komunikacji²². Doskonalenia wymaga przygotowanie nauczycieli do realizacji współpracy z rodziną uczniów. Pełna zaangażowania, bogata w formy oraz realna, a nie (jak to często ma miejsce), jedynie formalna, okolicznościowa i pozorna współpraca, pozwala na szybsze eliminowanie pojawiających się trudności dydaktycznych i wychowawczych, ułatwia zapobieganie narastaniu problemów i konfliktów, buduje zaufanie oraz szacunek dzieci i ich rodziców do nauczycieli i szkoły.

W związku z decentralizacją w zarządzaniu oświatą ważne jest rozwijanie umiejętności nauczycieli w zakresie współpracy ze środowiskiem lokalnym. Potrzebne jest kształtowanie świadomości, że szkoła jako instytucja funkcjonuje

²⁰ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011, s. 81.

²¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 178–186.

²² Z. Frączek, *Wychowawcze...*, s. 63–97.

zawsze w konkretnym środowisku społecznym, posiadającym swoją specyfikę, która determinuje nasilenie się określonych potrzeb ludzkich. Znajomość środowiska życia uczniów, a także instytucji funkcjonujących na danym terenie (ich celów, zadań, możliwości działania), ułatwi nauczycielowi nawiązanie i realizowanie współpracy szkoły z tymi instytucjami, a w jej następstwie pozyskiwanie efektywnego wsparcia w rozwiązywaniu pojawiających się problemów dzieci i ich rodzin. Nauczyciel zyskuje w ten sposób możliwość kształtowania swojego społecznego odbioru, budowania prestiżu zawodu.

Podsumowanie

Rozwiązywanie trudnych kwestii dotyczących budowania prestiżu zawodu nauczyciela wymaga przyjęcia realistycznego, systemowego podejście teoretycznego i praktycznego oraz wyznaczenia odpowiedniej przestrzeni czasowej dla realizacji zaplanowanych działań. Najistotniejsze działania wiążą się z doskonaleniem systemu edukacji nauczycieli. Można je sprowadzić do kilku zasadniczych kwestii: selekcyjnej rekrutacji kandydatów na studia; jednolitego kształcenia wyższego; pogłębionego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego; rzetelnego przygotowania praktycznego; dostosowanej do potrzeb nauczycieli oraz wartościowej oferty w zakresie dokształcania i doskonalenia zawodowego. Ważne jest też nieustanne przypomnianie o społecznym znaczeniu zawodu nauczyciela. Dla realizacji tego celu można dziś wykorzystać wachlarz możliwości i siłę oddziaływania mediów.

Bibliografia

- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, Poznań 2011.
- Domański H., Sawiński Z., Słomczyński K. M., *Prestiż zawodów w Polsce w obliczu zmian społecznych: 1958–2008*, „Studia Socjologiczne” 2010, nr 4 (199).
- Drynda D., *Zadania zawodowe w poglądach i działaniu nauczycieli*, [w:] *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej*, red. Z. Jasiński, Wyd. WSP w Opolu, Opole 1994.
- Frączek Z., *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Wyd. UR, Rzeszów 2002.
- Frączek Z., *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny a zachowanie uczniów w środowisku szkolnym*, Wyd. UR, Rzeszów 2017.

- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
- Kosyrz Z., *Wychowanie interpersonalne*, Wyd. Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1993.
- Kwiatkowska H., *Procesy integracyjne w Europie i ich implikacje dla kształcenia nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej (1991–1992)*, red. H. Muszyński, „Studia Pedagogiczne” t. LX, Wrocław – Warszawa – Kraków 1994.
- Kwieciński Z., *Szkola czy demokracja*, „Edukacja” 1991, nr 2.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2003.
- Marcinkowski M., *Wybrane osobowościowe uwarunkowania efektywności zawodowej nauczycieli*, [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, red. K. Błaszczyk, M. Drzewowski, W.J. Maliszewski, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2009.
- Marzec D.K., *Nauczyciel wychowawca w zintegrowanej Europie*, [w:] *Model nauczyciela – wychowawcy w zintegrowanej Europie*, red. S. Badora, D.K. Marzec, Wyd. WSP w Częstochowie, Częstochowa 1995.
- Podgórski R. A., *Homo socjologikus w strukturze wartości*, Wyd. „Forsze”, Rzeszów 2008.
- Pólturzycki J., *Potrzeby i kierunki rozwoju samokształcenia i doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja – szkoła – nauczyciele*, red. J. Kuźma, J. Mortbitzer, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2005.
- Rutkowiak J., *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Wyd. „Impuls”, Kraków 1995.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wyd. „Forsze”, Rzeszów 2001.

Źródła internetowe

- CBOS Komunikat Badań, Prestiż zawodów, Warszawa 2013, oprac. A. Cybulska
file:///C:/Users/zofia/Desktop/K_164_13.PDF [30.07.2018].
<https://www.edunews.pl/system-edukacji/nauczyciele/3246-o-prestizu-zawodu-nauczyciela> [30.07.2018].

Chosen contemporary problems with functioning in teacher's profession and their solutions

Summary

Nowadays, in the face of rapid transformations of social reality, there is a frequently asked question-how to prepare the young generation for the upcoming changes and future challenges. In particular it concerns their professional life, which is currently strongly connected with continual progress. The academic teachers, who prepare pedagogical faculty, and also young teachers, who are aware that their work will influence the future of young polish generation, attempt to answer this question. This text is the voice in discussion about teachers education, which has been present in pedagogical research for years. The author presents short overview of teachers' roles, challenges and expected expertise, shows problems of functioning in this profession, reasons of weakening of its significance and offers some ideas in improving this situation.

Keywords: roles, challenges and teachers' expertise; significance of teacher's profession; improvement of teachers' education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.42>

Bogumiła BOBIK

<https://orcid.org/0000-0001-7548-858X>

dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: bogumilabobik@gmail.com

Profesja pedagoga szkolnego. Metodologiczne podstawy badań diagnostyczno-weryfikacyjnych

Słowa kluczowe: pedagog szkolny, badania diagnostyczno-weryfikacyjne, warunki pracy, zadania pedagoga, formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Wprowadzenie

Początki profesji pedagoga szkolnego datuje się na rok szkolny 1973/1974. Wówczas Ministerstwo Oświaty i Wychowania upoważniło kuratorów okręgów szkolnych do wprowadzenia w formie eksperymentu w kilku szkołach miejskich, liczących ponad 600 uczniów, etatu pedagoga, którego zadaniem miała być „organizacja i koordynacja działalności szkoły w zakresie opieki i pomocy wychowawczej nad dzieckiem oraz podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej rodziców”¹. Ten krótki zapis w instrukcji stanowiącej załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z 1 lutego w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/1974 stał się podstawą do ustanowienia stanowiska pedagoga szkolnego. Zbiegło się to z ukończeniem prac nad *Raportem o stanie oświaty w PRL* i podjęciem decyzji o reformie systemu oświaty. Powołanie nowego stanowiska wpisywało się w szeroko pojmowaną tradycję pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce². Należy zauważyć, że instrukcja wprowadzająca stanowisko pedagoga szkolnego nie precyzowała szczegółowo jego

¹ Zarządzenie MOiW z 1 lutego 1973 r. w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/1974.

² T. Lewandowska-Kidoń, B. Kalinowska-Witek, *Rola pedagoga szkolnego w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Lublin 2016, s. 13–14.

obowiązków, a jedynie wskazywała kierunki działań, do których należały: organizacja i koordynacja działalności szkoły w zakresie opieki i pomocy wychowawczej nad dzieckiem; podnoszenie poziomu kultury pedagogicznej rodziców³. Podobne uchybienie można dostrzec w kolejnym dokumencie regulującym te kwestie, czyli *Zarządzeniu w sprawie nauczyciela pedagoga szkolnego*⁴. Zarządzenie formalnie wprowadziło zawód pedagoga szkolnego, określiło wymagane wykształcenie, wyższe studia magisterskie z zakresu pedagogiki lub inny kierunek studiów, pod warunkiem posiadania trzyletniego stażu zawodowego w szkole lub innej placówce oświatowej⁵. W tym okresie najczęściej pracę pedagoga szkolnego podejmowali nauczyciele wykazujący się doświadczeniem, a przede wszystkim wysokimi efektami w pracy wychowawczej⁶.

Od początku zakładano, że to praktyka szkolna i doświadczenia pierwszych zatrudnionych pedagogów staną się podstawą do sformułowania zakresu ich działań i obowiązków⁷. Oczywiście, podobnie jak obecnie, część dyrektorów wykorzystywała pedagogów do działań związanych z bieżącymi potrzebami szkoły, jak: zastępowanie nieobecnych w szkole nauczycieli, prace pomocnicze czy administracyjne, udział w szkoleniach. Wielu nauczycieli, co również nie zmieniło się do dziś, uznało, że są zwolnieni z obowiązku pracy z uczniem sprawiającym problemy wychowawcze czy mającym trudności szkolne i jego rodzicami. Akty prawne przyjmowane w kolejnych latach (rozporządzenia MEN w z lat: 1982, 1993, 2003, 2010, 2013, 2017) miały na celu precyzyjne ujęcie zadań pedagoga szkolnego, ale ze względu na ich złożoność nie przyniosły zakładanego celu. Po reformie systemu edukacji w 1999 r. przewidziano stanowisko pedagoga na każdym poziomie kształcenia (tzn. w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych). W praktyce jednak często w szkołach nie powoływano lub likwidowano już utworzone stanowiska pedagogów, argumentując takie decyzje zadaniami tzw. nowego wychowawcy, który miał przejąć jego funkcje⁸.

Obecnie tryb pracy pedagoga szkolnego oraz zakres jego obowiązków reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*⁹. Nadal toczy się dyskusja na

³ B. Dąbek, *Czynniki warunkujące wykonywanie zadań zawodowych przez nauczycieli-pedagogów szkolnych*, Wrocław 1988, s. 6–8.

⁴ *Zarządzeniu w sprawie nauczyciela pedagoga szkolnego*, Dz.Urz. MOiW 1975, nr 2, poz. 112.

⁵ T. Lewandowska-Kidoń, B. Kalinowska-Witek, dz. cyt., s. 14.

⁶ I. Jundziłł, *Pedagog szkolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 533.

⁷ *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*, red. J. Szczurkowska, A. Mazur, Kielce 2013.

⁸ M. Dudzikowa, *Aberracja optymistyczna „Szkolnego programu wychowania”*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 7, s. 11.

⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2017 r., poz. 159.

poziomie Ministerstwa Edukacji Narodowej, władz samorządowych i placówek edukacyjnych nad zadaniami pedagoga i jego rolą w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach, zakresem dodatkowych zajęć, jego pozycją w szkole, wymiarem czasu pracy i jego związkiem z liczebnością uczniów w szkołach, kwalifikacjami, wymaganymi kompetencjami i ich strukturą.

Stan badań nad profesją pedagoga szkolnego

Już w pierwszych latach, kiedy powołano profesję pedagoga szkolnego, pojawiło się wśród badaczy zainteresowanie różnymi obszarami jego pracy. Dotychczas przeprowadzone badania można uporządkować następująco:

- badania Wandy Barbary Dąbek przeprowadzone na terenie południowej Polski w latach 1978–1982, dotyczące czynników warunkujących wykonywanie zadań zawodowych pedagoga szkolnego. Objęto nimi 156 pedagogów, 154 dyrektorów szkół, 360 nauczycieli, 2335 uczniów i 853 rodziców¹⁰;
- badania Jolanty Bajurskiej przeprowadzone w 1995r. na terenie Krakowa, Warszawy, terenów wiejskich tych rejonów wśród 185 uczniów klas starszych szkoły podstawowej, 101 rodziców i 82 nauczycieli. Celem badań była ocena działalności pedagoga przez uczniów, nauczycieli i rodziców¹¹;
- badania Grażyny Gajewskiej prowadzone w 2001 r. wśród 316 uczniów, które m.in. wykazały nieznaną osobę pedagoga przez 34% badanych¹²;
- badania Bożeny Matyjas przeprowadzone w latach 1988–2002, dotyczące udziału pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły. Objęto nimi 147 uczniów, 19 nauczycieli, 6 pedagogów i 6 dyrektorów szkół¹³;
- badania Hanny Śniatały przeprowadzone 2010 r. wśród 63 uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Ich celem były ustalenie oczekiwań uczniów wobec pedagoga szkolnego¹⁴;
- badania Roberta Bieleckiego przeprowadzone w 2012 r. wśród 80 licealistów, których celem było poznanie ich stosunku do pedagoga szkolnego, określenie działań, które badani uważają za najważniejsze¹⁵;

¹⁰ W.B. Dąbek, *Czynniki warunkujące wykonywanie zadań zawodowych przez nauczycieli-pedagogów szkolnych*, Wrocław 1988, s. 22–96.

¹¹ J. Bajurska, *Praca pedagoga szkolnego w świetle badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 3, s. 22–25.

¹² G. Gajewska, *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 2, s. 32–39.

¹³ B. Matyjas, *Udział pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły*, „Opieka-Wychowanie–Terapia” 2002, nr 4, s. 45–48.

¹⁴ H. Śniatała, *Oczekiwanie uczniów wobec pedagoga*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 4, s. 33–36.

¹⁵ R. Bielecki, *Pedagog szkolny: kierunek, oczekiwania, perspektywy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 6, s. 21–28.

- badania Teresy Lewandowskiej-Kidoń przeprowadzone 2015 r. wśród 97 kandydatów na nauczycieli, których celem była ocena zasadności zatrudniania pedagogów w szkołach oraz postrzeganiu realizowanych przez nich zadań¹⁶;
- badania Teresy Lewandowskiej-Kidoń i Barbary Kalinowskiej-Witek, dotyczące wizerunku pedagoga szkolnego wśród 121 uczniów klas VI szkoły podstawowej i 219 gimnazjum, ich rodziców i nauczycieli. Badania przeprowadzono w województwie warszawskim i lubelskim¹⁷.

Wnioski z badań:

- W opinii uczniów, nauczycieli i rodziców pedagog jest osobą pożądaną w szkole;
- Jest pośrednikiem w relacjach nauczyciel–uczeń, rodzic–uczeń;
- Z jego pomocy korzysta część uczniów (ok. 1/3 ogółu uczących się), których sytuacja szkolna czy rodzinna bywa trudna;
- Pedagog musi być obdarzony określonymi cechami osobowymi, wśród których powtarzają się następujące: godny zaufania, obiektywny, empatyczny, życzliwy, otwarty, pomocny, cierpliwy umiejący słuchać, posiadający autorytet.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Przedmiotem moich badań była profesja pedagoga szkolnego, jej uwarunkowania prawne, środowiskowe i indywidualne. Przyjęto, że *profesja* to zawód zaufania publicznego, który lokuje pedagoga w całościowej strukturze uwarunkowań obejmujących:

- poziom prawno-administracyjny (jak kierunki polityki oświatowej państwa, wytyczne prawa oświatowego, promowane normy i wartości);
- poziom środowiskowy (środowisko instytucji oświatowej, w której pracuje, środowisko lokalne, środowisko rodzinne uczniów);
- poziom indywidualny (wiedza, umiejętności, cechy indywidualne)¹⁸.

Celem badań było poznanie uwarunkowań pracy i zadań pedagoga szkolnego w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej w placówce oświatowej. Kierując się celem badań, za najbardziej odpowiednią uznano procedurę badań diagnostyczno-weryfikacyjnych.

Celem warstwy diagnostycznej było rozeznanie zakresu zadań pedagoga szkolnego oraz wykrycie wskaźników, które determinują realizowany przez niego model pracy. Stawiane pytania dotyczyły *doświadczenia*, a także *obserwacji* związanej z doświadczeniem. W ujęciu słownikowym doświadczenie to

¹⁶ T. Lewandowska-Kidoń, B. Kalinowska-Witek, dz. cyt., s. 50.

¹⁷ Tamże, s. 50–58.

¹⁸ H. Kwiatkowska, *Pedagogika wobec współczesności. Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 167–168.

„świadoma czynność uzyskiwania informacji o jakimś przedmiocie przez jego naoczne ujęcie”. Natomiast „obserwacją nazywamy uważne śledzenie pewnego zjawiska”. Rezultatem tych czynności jest rozległe pole empiryczne będące źródłem danych.

Celem warstwy weryfikacyjnej było stwierdzenie, czy istnieje zależność pomiędzy określonymi czynnikami a przyjętym modelem pracy pedagoga szkolnego. Weryfikacja prowadzi do odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki głównie warunkują realizowany model pracy pedagoga w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Postawiono główny problem badawczy:

Jaką rolę pełni pedagog szkolny w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej?

Problem główny został uszczegółowiony następującymi pytaniami:

- Jak zmieniały się w polskim systemie oświaty uwarunkowania prawne regulujące zadania i formy pracy pedagoga szkolnego?
 - Jakie czynniki, tj. niezależne od pedagoga (staż pracy, stopień awansu zawodowego, lokalizacja szkoły, typ szkoły, przydział zadań i obowiązków, przepisy prawa oświatowego); częściowo zależne (środowisko lokalne; środowisko szkolne; klienci szkoły – rodzice i uczniowie; kompetencje pedagoga – cechy osobiste i postawy, wiedza, umiejętności oraz obszary tych kompetencji) oraz zależne (identyfikacja z zawodem, aspiracje zawodowe, realizowane zadania, stosowane formy pracy) warunkują realizowany model pracy?
 - Czy i na ile zakres zadań pedagoga szkolnego jest zróżnicowany ze względu na: środowisko pracy (miejskie, wiejskie, lokalne, rodzinne, szkolne), typ placówki (szkoła podstawowa, ponadpodstawowa różnych typów), cele i zadania szkoły oraz organizację w niej pomocy psychologiczno-pedagogicznej?
 - Jakie, zdaniem badanych, praktyczne zadania i formy pracy realizuje pedagog wybierając określony model pracy?
 - Jaki typ osobowości zawodowej reprezentują badani pedagogowie?
 - Jakie praktyczne sposoby działania pedagoga szkolnego prowadzą do pozytywnych rezultatów pracy?
 - Jakie zmiany w profesji pedagoga proponują badani?
- W badaniach wykorzystano dwie metody badawcze:
- Metodę sondażu diagnostycznego. W ramach sondażu zastosowano różne techniki badawcze: kwestionariusz ankiety „Moje codzienne obowiązki zawodowe” w opracowaniu autorskim, Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych (ICQ-RD) autorstwa D. Buhrmestera, W. Furmana, M.T. Wittenbera i H.T. Reisa i Kwestionariusz Stylów Radzenia Sobie ze Stressem (CISS) N.S. Endlera i J.D.A. Parkera;
 - Metodę szacowania. W badaniu wykorzystano dwie skale przymiotnikowe, w opracowaniu własnym, a mianowicie: skalę „Moje Preferencje Zawodowe” oraz skalę „Obszary Kompetencji Pedagogicznych”.

Populacją docelową badania była grupa zawodowa pedagogów szkolnych, zatrudniona w różnych typach szkół, którą można zdefiniować następująco:

- podmiot: pedagodzy szkolni;
- jednostka próby: wybrane szkoły podstawowe, gimnazja lub szkoły podstawowe z oddziałami gimnazjalnymi, szkoły specjalne, zespoły szkół, licea, technika oraz szkoły branżowe I stopnia;
- zakres przestrzenny: województwo śląskie, opolskie i małopolskie;
- czas i miejsce badań: rok 2018¹⁹.

Organizacja badań

Etap przygotowawczy do badań rozpoczęto w czerwcu 2017 r. W pierwszej fazie realizacji projektu badawczego określono sytuację problemową, wyodrębniono zmienne i wskaźniki. O koncepcji pracy zdecydowały, między innymi, wyniki obserwacji oraz rozmów przeprowadzanych z pedagogami szkolnymi oraz osobiste doświadczenie w wykonywaniu tej profesji. Poprawność podstawowych wersji kwestionariuszy i skal pomiarowych sprawdzona została w badaniu pilotażowym, przeprowadzonym na próbie 57 pedagogów.

Badania zasadnicze przeprowadzono w okresie marzec-czerwiec 2018 r. Ogółem przebadano 212 pedagogów zatrudnionych w szkołach podstawowych (w tym z klasami gimnazjalnymi), szkołach ponadpodstawowych ogólnokształcących i zawodowych (zasadniczych i technikach), zespołach szkół i szkołach specjalnych.

Uzyskany materiał empiryczny poddano analizie statystycznej, zinterpretowano w ujęciu ilościowym i jakościowym.

Wstępne wyniki badań ilościowych

W badaniu udział wzięło 212 pedagogów szkolnych, w tym 198 kobiety i 14 mężczyzn, co wskazuje na dużą feminizację tej profesji. Jeśli chodzi o staż pracy i stopień awansu zawodowego jest to zróżnicowana grupa, co pokazują tabele 1 i 2.

Jak pokazują dane w tabeli 1, najwięcej badanych pracuje w przedziale czasowym powyżej 25 lat, później 11–15 lat, na tym samym poziomie kształtuje się ilość badanych pedagogów o stażu pracy 6–10, 16–20 lat i 20–25 lat. Najmniej badanych pedagogów stanowili pracujący do roku, nieco więcej od 1 do 5 lat. Jak obrazuje tabela 2, przeważająca większość badanych pedagogów uzyskała stopień awansu nauczyciela dyplomowanego (137 osób) lub mianowanego (46 osób), najmniej było kontraktowych (22 osoby) i stażystów (4 osoby).

Wszyscy badani pedagodzy posiadają wykształcenie wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym oraz ukończone studia podyplomowe, kursy doskonalące oraz warsztaty. Dominujące kierunki studiów podyplomowych,

¹⁹ Por. A. Matuszak, Z. Matuszak, *Określenie próby i jej liczności w badaniach pedagogicznych*, „General and Professional Education” 2011, nr 2, s. 33–39.

które ukończyli, to: oligofrenopedagogika, terapia pedagogiczna, logopedia, socjoterapia. Niektórzy badani ukończyli więcej niż jeden kierunek kwalifikacyjny.

Tabela 1. Podział badanych pedagogów ze względu na staż pracy

Staż pracy/przedział czasowy	n	Ranga
do roku	10	5
1–5 lat	25	4
6–10 lat	28	3
11–15 lat	42	2
16–20 lat	28	3
21–25 lat	28	3
Powyżej 25 lat	51	1
Łącznie	212	—

Źródło: badanie własne.

Tabela 2. Podział badanych pedagogów ze względu na stopień awansu zawodowego

Stopień awansu zawodowego	n	Ranga
stażysta	7	4
kontraktowy	22	3
mianowany	46	2
dplomowany	137	1
Łącznie	212	—

Źródło: badanie własne.

Wśród form doskonalących dominują: diagnoza i terapia uzależnień, zapobieganie agresji i przemocy, komunikacja interpersonalna, mediacja. Większość badanych ukończyła więcej niż jedną formę doskonalenia zawodowego.

Badani pedagodzy pracują w szkołach różnych typów i różnej wielkości, ze zróżnicowaną liczbą uczniów. Najwięcej spośród badanych pedagogów pracuje w szkołach podstawowych lub podstawowych z klasami gimnazjalnymi. Pozostałe typy szkół to szkoły ponadpodstawowe: branżowa I stopnia, technikum, liceum, zespół szkół oraz szkoła specjalna. Wszyscy badani pedagodzy pracują w szkołach położonych w miastach: dużym, powyżej 100 tys. mieszkańców lub małym poniżej 100 tys. ludności.

Jak obrazuje tabela 3, niemal wszyscy badani pedagodzy pracują w dużych szkołach: powyżej 500 uczniów (42 osoby), do 500 uczniów (26 osób), do 300 uczniów (34 osoby). Pozostali badani pedagodzy pracują w szkołach mniejszych, liczących do 200 uczniów (58 osób) i do 100 uczniów (14 osób). Pomimo dużej liczebności uczniów, w większości szkół pracuje 1 pedagog (137 szkół), ale są

też szkoły zatrudniające 2 (65 szkół) lub 3 (10 szkół) pedagogów szkolnych w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy.

Tabela 3. Podział badanych pedagogów ze względu na liczbę uczniów w szkole, w której są zatrudnieni

Ilość uczniów	n	Ranga
do 100	14	6
do 200	58	1
do 300	34	4
do 400	38	3
do 500	26	5
powyżej 500	42	2
Łącznie	212	—

Źródło: badanie własne.

Warunki pracy pedagogów

Jak wynika z badań, wszyscy pedagodzy posiadają własny gabinet, choć czasem dzielą go z innymi specjalistami, jak psycholog czy logopeda. Badani pedagodzy ocenili standard gabinetu pedagogicznego jako przeciętny ze względu na braki w wyposażeniu, które obejmują: szafy do przechowywania dokumentów, telefon, pomoce dydaktyczne do zajęć, literaturę fachową, rzadziej komputer, choć kilku pedagogów przynosi do pracy własny laptop lub korzysta z komputera w pokoju nauczycielskim czy sekretariacie szkoły. Pedagogom często brakuje podstawowych środków papierniczych, radzą sobie z tym problemem na różne sposoby: kupując je za własne środki, pozyskując środki finansowe od sponsorów, bądź pisząc projekty profilaktyczne lub edukacyjne.

Obowiązki pedagoga szkolnego

Obowiązki pedagoga szkolnego, na podstawie obowiązujących aktów normatywnych, powinny być wyrażone przez dyrektora szkoły na piśmie w formie przydziału czynności. Większość badanych (150) otrzymało taki przydział na piśmie, pozostali otrzymali go ustnie (37 badanych) lub w formie codziennie zlecanych zadań do wykonania (25 badanych). Przydział czynności jest podstawą realizowanych zadań.

Badani pedagodzy uważają wszystkie zadania określone rozporządzeniem w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach²⁰ za bardzo ważne i bardzo często

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1591.

przez nich wykonywane, o czym świadczy dominujący, maksymalny wybór stopnia ich ważności podczas badań. Jednocześnie okazało się, że także zakres zadań wykonywanych przez pedagogów jest szerszy, niż te wynikające z rozporządzenia. Wszyscy badani pedagodzy bardzo często podejmują dodatkowe działania wykraczające poza te wynikające z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, należą do nich: kontrola realizacji przez uczniów obowiązku szkolnego, prowadzenie ewidencji uczniów, analiza frekwencji; kontakt z instytucjami zewnętrznymi; udział w konferencjach, szkoleniach, warsztatach; udział w konferencjach, szkoleniach, warsztatach.

Wśród często wykonywanych wskazali: udział w konferencjach, szkoleniach, warsztatach; wykonywanie sprawozdań, statystyk, ankiet na użytek organu prowadzącego, organu nadzoru pedagogicznego i innych instytucji; inne działania, jak pełnienie funkcji liderów zespołów (wychowawczego, WDN, ds. bezpieczeństwa, ewaluacji wewnętrznej), opracowanie programu wychowawczo-profilaktycznego, opieka nad samorządem uczniowskim, wychowawstwo, dyżury nauczycielskie. Większość badanych uznała, że zadania wykonywane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej i dodatkowe (realizowane poza nią) wymagają wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki.

Pedagodzy podczas badania wskazali na czynniki decydujące o doborze zadań. Czynniki w najwyższym stopniu decydującymi o doborze zadań są: wytyczne i wskazania prawa oświatowego, oczekiwania dyrektora placówki i nauczycieli, realizowana w szkole koncepcja pracy, uczniowie i ich potrzeby oraz bieżące potrzeby. Najczęściej wybierane bieżące potrzeby decydujące o realizowanych przez pedagogów zadaniach to: środowisko uczniowskie: konflikty rówieśnicze, agresja wśród dzieci i młodzieży, pomoc uczniom zgłaszającym określone problemy; środowisko szkolne: działania profilaktyczne, nieobecność nauczycieli, pisma przychodzące do szkoły z prośbą o opiniowanie uczniów i ich sytuacji rodzinnej; środowisko rodzinne: interwencje w środowisku, udział w spotkaniach grup roboczych dotyczących rodzin, zespołach interdyscyplinarnych, bieżące rozmowy z rodzicami, kuratorami, asystentami rodziny, pracownikami socjalnymi.

Badani pedagodzy wskazali, że nie wszystkie z przydzielonych zadań udaje im się zrealizować, szczególnie w zakresie pomocy socjalnej, prowadzenia zajęć z uczniami, diagnostyki pedagogicznej. Inne realizują nie w pełni, wśród nich wymienili: zapobieganie agresji, współpracę z rodzicami, zajęcia stałe, prowadzenie dokumentacji.

Wśród przyczyn utrudniających realizację zadań wymienili: brak czasu; nadmiar obowiązków; nadmierną biurokratyzację, która powoduje konieczność opisu zdarzeń, działań, interwencji; opór ze strony współpracowników; brak współdziałania ze strony rodziców, ich negatywne nastawienie do szkoły; złe warunki pracy: niewłaściwe zarządzanie, brak pomocy dydaktyczno-wychowawczych, uboga baza szkoły.

Formy pomocy pedagogicznej stosowane w pracy z uczniami, rodzicami, nauczycielami i wychowawcami

Formy pomocy pedagogicznej określają zapisy prawa oświatowego – ustawa Prawo Oświatowe²¹, ustawa o systemie oświaty²² oraz ich wykładnie, szczególnie rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Realizowane formy pomocy dotyczą uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli i wychowawców. Formy pomocy, wykorzystywane w pracy z uczniami, wymienione przez badanych pedagogów obejmują: porady, interwencje wychowawcze, zajęcia specjalistyczne (realizowane cotygodniowo); zajęcia psychoedukacyjne (realizowane kilka razy w miesiącu); warsztaty profilaktyczne (realizowane kilka razy w roku); ponadto zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia związane z wyborem zawodu i rozwijające uzdolnienia.

Pedagodzy podali także inne, stosowane formy pomocy pedagogicznej, tj.: zajęcia korekcyjno-kompensacyjne oraz specjalistyczne (logopedyczne); realizację projektów; zajęcia sportowe; koordynowanie pracy świetlicy socjoterapeutycznej; akcje edukacyjne, kampanie społeczne, przygotowanie uczniów do konkursów; organizację wyjść i wycieczek dla uczniów.

Kolejną grupą korzystającą z pomocy pedagogicznej są rodzice. Dla rodziców najczęściej, bo w każdym tygodniu pracy, prowadzone są porady i konsultacje. Kilka razy w miesiącu udzielana jest pomoc rodzicom w organizowaniu opieki specjalistycznej nad dzieckiem poprzez ustalanie wizyt w poradni psychologiczno-pedagogicznej i innych poradniach specjalistycznych. Kilka razy w roku podejmowane są działania w środowisku rodzinnym, działania w ramach zespołu interdyscyplinarnego oraz doradztwo życiowe dla rodziców. Pedagodzy wskazali także dodatkowe formy pomocy rodzicom obejmujące: pomoc w poszukiwaniu pracy; pomoc w rozwiązywaniu osobistych problemów, wypełnianiu urzędowych druków; wizyty, wraz z rodzicami i uczniami, u lekarzy specjalistów (np. psychiatry, neurologa); udział w spotkaniach zespołów interdyscyplinarnych dotyczących rodzin.

Ostatnią grupą korzystającą z pomocy pedagogicznej są nauczyciele i wychowawcy. Dla nauczycieli i wychowawców, cotygodniowe wsparcie obejmuje: porady i konsultacje, działania interwencyjne w przypadku negatywnych zachowań uczniów oraz doradztwo w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych z uczniami i współpracy z rodzicami. Kilka razy w miesiącu są organizowane zespoły zadaniowe, udzielana jest pomoc w analizie, interpretacji oraz opracowaniu dokumentacji uczniowskiej. Podejmowane są także dodatkowe formy pomocy dla nauczycieli i wychowawców, do których zaliczono: indywidualne rozmowy; rozwiązywanie konfliktów na linii nauczyciel–uczeń; wizyty w domach uczniów z wychowawcami; zespoły wychowawcze dla uczniów; prowadzenie obserwacji uczniów podczas lekcji.

²¹ Ustawa Prawo Oświatowe, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 59.

²² Tekst jednolity – Dziennik Ustaw z 2017 r. poz. 2198, 2203 i 2361.

Środowisko lokalne, rodzinne i szkolne jako czynniki determinujące model pracy pedagoga szkolnego

Środowisko lokalne, rodzinne i szkolne stanowią najważniejsze czynniki socjalizacji młodego pokolenia. Nieodłączny i nieuchronny element otoczenia życia dzieci i młodzieży, cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego i kulturowego. Szkoła, a szczególnie pedagog szkolny, planując pracę wychowawczą, musi uwzględniać rodzaj i jakość środowiska wychowawczego, w którym żyją, wznoszą się i funkcjonują uczniowie.

Badani pedagogzy znają środowisko lokalne, w którym funkcjonują ich szkoły. Dokonali oceny stopnia nasilenia wskazanych cech, do których zaliczyli: związek środowiska lokalnego z globalnym; akcentowanie w środowisku pozytywnych wartości; warunki ekonomiczne; uznanie polityki prawa za istotny element życia społecznego; personalizację środowiska lokalnego; oraz funkcjonowanie w nim instytucji wspierających rodzinę.

W ich opinii wszystkie wymienione cechy występują na przeciętnym lub wysokim poziomie. Tylko nieliczni pedagogzy wskazali poziom niski. Ma to prawdopodobnie związek z terenem badań – duże i średnie miasta, w których istnieje rozbudowana infrastruktura przemysłowa i socjalna oraz funkcjonują różnego typu placówki wychowania pozaszkolnego (domy kultury, świetlice środowiskowe, osiedlowe). Część pedagogów wskazała jednak na niski poziom takich cech środowiska, jak: uznanie polityki i prawa za istotne elementy życia społecznego, personalizację środowiska lokalnego i warunki ekonomiczne.

Kolejnym środowiskiem determinującym dobór zadań i form pracy pedagoga jest środowisko rodzinne. Środowisko rodzinne uczniów, z którymi pracują badani pedagogzy jest zróżnicowane. Z wypowiedzi pedagogów wynika, że ponad 33% uczniów wychowuje się w rodzinach pełnych, zaś ponad 17% w niepełnych. Ponad 19% rodzin, pedagogzy ocenili jako funkcjonalne. Przejawami funkcjonalności są: zainteresowanie dziećmi, ich rozwojem i sytuacją szkolną oraz otaczanie wsparciem i rozsądną swobodą. Ponad 20% uczniów wychowuje się w rodzinach problemowych. Wśród innych typów rodzin pedagogzy wymienili: nadmiernie wymagające wobec dzieci; rozbite i konfliktowe; zaniedbujące dzieci z powodu pracy lub koncentracji na własnych problemach; zrekonstruowane; dotknięte tzw. eurosieroctwem (rodzice pracujący za granicą).

Pedagogzy uczestniczący w badaniu znają problemy środowiska rodzinnego, wymienione problemy można uporządkować w następujące grupy: nałogi w rodzinie (alkoholizm, rzadziej narkomania, gry hazardowe); niewłaściwe postawy rodzicielskie (nadopiekuńczość, nadmierne wymagania, odrzucenie; niekonsekwencja, zaniedbania); konfliktowe życie rodziców (kłótnie, agresja, przemoc); rozpad rodziny – separacja, rozwód; zły przykład rodziców (przekazywanie negatywnych wartości, wzorów zachowań); bezrobocie; brak czasu dla dziecka.

Podczas planowania zadań i udzielanych form pomocy, pedagodzy muszą uwzględnić środowisko szkolne, szczególnie zakres zadań, które ono realizuje. Pedagodzy wskazali na szereg zadań szkoły jako środowiska wychowawczego, które odgrywają ważną rolę w edukacji uczniów. Wśród bardzo ważnych podali: wiedzę efekty kształcenia, przestrzeganie norm społecznych i wartości wynikających z wewnątrzszkolnej dokumentacji, opiekę nad uczniami i troskę o ich bezpieczeństwo, zadania terapeutyczne, profilaktyczne i środowiskowe.

Do ważnych zaliczyli: aktywizowanie uczniów poprzez rozwijanie samodzielności, samodzielności, altruizmu, kreatywności oraz działania innowacyjne i twórcze.

Pedagodzy wskazali problemy wśród uczniów, które są diagnozowane w środowisku szkolnym. Można wśród nich wyodrębnić następujące grupy:

- agresja (słowna: wyzywanie, przeklinanie, dokuczanie oraz fizyczna) i przemoc, w tym przemoc z użyciem telefonów komórkowych i Internetu (cyberprzemoc);
- frekwencja: wagary, ucieczki z lekcji lub/i szkoły, niespełnianie obowiązku szkolnego;
- konflikty: rówieśnicze, klasowe, z nauczycielami;
- nałogi, głównie nikotynizm, ale także środki psychoaktywne, telefonia komórkowa, komputer, Internet, gry;
- niska motywacja do nauki;
- niski poziom kultury lub/i higieny osobistej uczniów;
- demoralizacja.

Cechy indywidualne ważne w profesji pedagoga

Pedagog wykonując swoją profesję musi posiadać określone kompetencje, na które składają się jego wiedza, umiejętności i cechy osobiste²³. Większość badanych pedagogów bardzo dobrze oceniła u siebie: umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pracy, umiejętność komunikowania się, wrażliwość etyczną, empatię, otwartość, refleksyjność, postawy prospołeczne oraz poczucie odpowiedzialności. Dobrze: posiadany poziom wiedzy psychologicznej i pedagogicznej oraz z zakresu metodyki działań pedagogicznych popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystaniu.

Badani pedagodzy pozytywnie ocenili własną skuteczność oraz poziom identyfikacji z profesją. Większość oceniła swoją skuteczność jako dobrą, rzadziej bardzo dobrą. Prawie wszyscy pedagodzy identyfikują się z profesją pedagoga szkolnego w wysokim lub dobrym stopniu, tylko 3 badanych oceniło poziom identyfikacji jako przeciętny.

²³ D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Kraków 2016, s. 71–73.

Podsumowanie

Wstępna analiza statystyczna wyników badań nad profesją pedagoga szkolnego wymaga jeszcze uzupełnienia o analizę jakościową. Pomimo to pozwala na sformułowanie następujących roboczych wniosków:

- pedagog szkolny stanowi ważne ogniwo pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w placówkach edukacyjnych;
- w szkołach zatrudnia się zwykle jednego pedagoga, ale bywają też placówki z dwoma pedagogami;
- wszyscy badani pedagodzy posiadają wykształcenie wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, wzbogacone o formy kwalifikacyjne oraz doskonalące ich warsztat pracy;
- większość badanych pedagogów posiada własny gabinet lub dzieli go z innym specjalistą (psychologiem czy logopedą), gorzej jest z jego wyposażeniem; pedagogom brakuje szaf do przechowywania dokumentacji, telefonu, czasem komputera; podobne braki dotyczą środków dydaktycznych i papierniczych;
- pedagodzy wypełniają swoje obowiązki zgodnie z obowiązującymi aktami normatywnymi i przepisami wewnątrzszkolnymi, obejmują one zadania realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zadania wykonywane poza nią,
- o doborze zadań decydują następujące grupy czynników: środowisko uczniowskie; środowisko szkolne, środowisko rodzinne, środowisko lokalne oraz bieżące potrzeby,
- występują różne utrudnienia w realizacji zadań, do najczęstszych pedagodzy zaliczyli: brak czasu, nadmiar obowiązków, biurokratyzację, opór współpracowników, brak współdziałania ze strony rodziców i złe warunki pracy;
- wszyscy badani pedagodzy realizują formy pomocy pedagogicznej wobec uczniów, rodziców i nauczycieli zgodnie z rozporządzeniem w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- badani pedagodzy oceniają się jako osoby obdarzone odpowiednimi kompetencjami do wykonywania swojej profesji, pozytywnie oceniają skuteczność realizowanych przez siebie zadań i poziom identyfikacji z zawodem.

Bibliografia

- Bajurska J., *Praca pedagoga szkolnego w świetle badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1995, nr 3.
- Bielecki R., *Pedagog szkolny: kierunek, oczekiwania, perspektywy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 6.

- Dąbek W.B., *Czynniki warunkujące wykonywanie zadań zawodowych przez nauczycieli-pedagogów szkolnych*, „Prace Pedagogiczne” 1988, LXI, PWN, Warszawa–Wrocław.
- Dudzikowa M., *Abberacja optymistyczna „Szkolnego programu wychowania”*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 7.
- Gajewska G., *Opiekuńczo- wychowawcze możliwości szkoły*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 2.
- Jundził I., *Pedagog szkolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wyd. Innowacja, Warszawa 1993.
- Kwiatkowska H., *Pedagogika wobec współczesności. Pedeutologia*, W AiP, Warszawa 2008.
- Lewandowska-Kidoń T., Kalinowska-Witek B., *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Wyd. UMCS, Lublin 2016.
- Matyjas B., *Udział pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 4.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Szczurkowska J., Mazur A., *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*, Wyd. Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013.
- Śniatała H., *Oczekiwania uczniów wobec pedagoga*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 4.
- Urbiński D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.

Akty normatywne:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1591.
- Ustawa Prawo Oświatowe*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz.59.
- Ustawa o systemie oświaty*, t. j. Dziennik Ustaw z 2017 r. poz. 2198, 2203 i 2361.
- Zarządzeniu w sprawie nauczyciela pedagoga szkolnego*, Dz.Urz. MOiW 1975, nr 2, poz. 112.

The profession of a school pedagogue. Methodological basis of diagnostic and verification tests

Summary

The article concerns the methodology of diagnostic and verification tests over the profession of a school pedagogue. In the introduction, it refers to the beginnings of the profession. Then, current studies in this area are cited. The article describes the assumptions of own research, i.e. their subject and purpose, research problems and methods and techniques used in the study. The results of statistical analyzes were structured in the following areas: working conditions, school pedagogue duties, forms of pedagogical help in working with students, parents and teachers, factors determining the work model of the school pedagogue and individual characteristics important in the pedagogue profession. The analyzes described are the basis for formulating conclusions in the final part of the article.

Keywords: school pedagogue, diagnostic testing verification, working conditions, pedagogue's tasks, forms of psychological and pedagogical help.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.43>

Юлія ЗАЯЧУК

dr, Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: yu_zayachuk@yahoo.com

Сучасна світова динаміка вищої освіти: експертна оцінка ризиків

Ключові слова: вища освіта, реформи вищої освіти, динаміка вищої освіти, інтернаціоналізація, ризики, фундаментальні наукові дослідження, академічна свобода.

Сучасні провідні дослідники вищої освіти P. Altbach¹, J. Knight², B. Clark³, U. Teichler⁴, B. Kehm, H. Schütze⁵, J. Mendivil⁶, аналізуючи сьогоднішні реформи та світові тенденції розвитку вищої освіти, відзначають, що система вищої освіти у світі особливо радикальних змін зазнала в період після Другої світової війни, а в наш час, з його новими комунікаційними технологіями, модернізацією і глобалізацією ринку праці, ці зміни стають все більш визначальними.

У наших дослідженнях ми вже аналізували питання сутності та концептуальної ролі й місця університету в суспільстві у різні історичні періоди⁷,

¹ P. Altbach, *Global trends in higher education: the impact of massification and the global knowledge economy*, 6 Gate Germany Marketing Congress 2013 – Report.

² P. Altbach, J. Knight, *The internationalization of higher education: motivation and realities*, The NEA 2006 Almanac of Higher Education, Washington 2005, pp. 1–10.

³ B. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Paris and Oxford 1998.

⁴ B. Kehm, U. Teichler, *Research on internationalization in higher education*, “Journal of Studies in International Education” 2007, Vol. 11, № 3/4, pp. 260–273.

⁵ H. Schütze, *University governance reform: the drivers and the driven*, [in:] *University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective*, ed. by H. Schütze, W. Bruneau, G. Grosjean, New York 2012, pp. 3–10.

⁶ J.L. Mendivil, *The new providers of higher education*, “Higher education policy” 2002, Vol. 15, pp. 353–364.

⁷ Ю.Д. Заячук, *Університет і суспільство: історичний вимір та сучасний глобалізований світ*, [в:] *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна* 2017, Вип. 32, с. 21–28.

а також найбільш впливові тенденції та координаційні сили в сфері сучасної вищої освіти, аспекти її глобальних змін та напрями європейської реформи вищої освіти як інструменту європейської інтеграції та глобалізації⁸.

У даному дослідженні ми сфокусуємо свою увагу на оцінці й аналізі сучасних *ризиків* для всіх учасників глобального простору вищої освіти, які виникають в контексті змін теперішньої світової освітньої динаміки.

Широкий спектр питань реформування світової вищої освіти вивчають дослідники з європейських університетів, зокрема, професори U. Teichler, J. Henze, A. Wolter, H. Kuper, J. van Buer, R. von Luede (Німеччина), R. Rinne, Arto Jauhiainen, J. Kallo, Annukka Jauhiainen, A. Laiho, F. Dervin (Фінляндія), з якими автор статті мала можливість обговорювати цю проблематику особисто в контексті власних наукових досліджень, розпочатих в Гумбольдтському університеті (м. Берлін) та Університеті Турку (м. Турку, Фінляндія) за підтримки програми Erasmus. Зважаючи на це, в даному випадку, як метод аналізу ризиків, які виникають в контексті сучасних змін глобальної освітньої динаміки, обрано метод експертних оцінок. Метод експертних оцінок – один із методів науково-технічного прогнозування, котрий ґрунтується на думках експертів – спеціалістів, які займаються дослідженням і розробками у відповідній галузі, і побудові на базі цього адекватної моделі майбутнього розвитку галузі. Метод включає в себе такі етапи: підбір відповідних експертів – професорів названих європейських університетів як кваліфікованих спеціалістів з означеної проблеми; безпосередні інтерв'ю з ними як експертне опитування, здійснене з метою отримання експертних суджень та винесення оцінки відносно поставленого завдання; подальший аналіз і обробку отриманих даних.

В основі методу експертних оцінок закладена суб'єктивна інформація, тобто судження експертів про стан у минулому та перспективи і можливі напрями розвитку світової вищої освіти у майбутньому. Основна ідея цього методу полягає у використанні інтелекту та досвіду людей та їх здатності знаходити рішення поставлених задач.

Щоб розвиватися в сучасних умовах університети повинні водночас конкурувати та співпрацювати, долаючи перешкоди спільними зусиллями. Серед іншого, це обумовило необхідність організовувати роботу на міжнародному рівні.

Сприйняття університету як міжнародної організації зазнало істотних змін протягом останніх десятиліть. Класичні уявлення про університет пов'язані з ідеалом академічної свободи, самостійним пошуком істини в процесі наукового дослідження і поширенням її в процесі навчання, вільним обміном інформацією та мобільністю представників вищої школи.

⁸ Ю.Д. Заячук, *Сучасні "Головні гравці" у сфері вищої освіти: тенденції, роль та стратегії взаємовпливу*, Pedagogika XXIV, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015, с. 147–157.

Сьогодні ж університети є учасниками міжнародної команди з виробництва знань, і для цього, відповідно, потрібні інші форми інституційної підтримки вищого навчального закладу, окрім вільного академічного обміну.

На сьогодні дуже важливою складовою діяльності університетів стала *інтернаціоналізація*. Сучасний етап інтернаціоналізації вищої освіти пов'язаний з фактором глобалізації освіти, і характеризується переходом від *епізодичних міжнародних освітніх контактів* між окремими країнами до змістовної науково-педагогічної кооперації й *всєбічного міжнародного стратегічного партнерства*.

Міжнародне стратегічне партнерство включає в себе наявність спільних стратегічних цілей, формування стратегічних альянсів, створення міжнародної мережі вищих навчальних закладів-партнерів, інтеграцію ресурсів, контрактні обов'язки партнерів, взаємне визнання дипломів та проектно-грантова діяльність. Важливою ознакою реалізації стратегічного партнерства є участь університетів в міжнародних освітніх програмах різного типу. До глобальних міжнародних програм, які мають загальноєвропейський і світовий рівень, націлені на створення мереж університетів-партнерів і консорціумів, відносимо, перш за все, програму Erasmus+. Таким чином міжнародне стратегічне партнерство не тільки підвищує конкурентоздатність вищого навчального закладу на ринку науково-освітніх послуг, аде й сприяє всєбічному професійно-особистісному розвитку викладача і студента.

За Джейн Найт, яка досліджує питання інтернаціоналізації в деталях, вона означає різноманітну міжнародну діяльність, таку як академічна мобільність студентів і викладачів, міжнародні асоціації, партнерства, проекти, міжнародні академічні програми і дослідницькі ініціативи. Інтернаціоналізація також означає “доставку” освіти в інші країни шляхом нових механізмів, а також запровадження міжнародного виміру в такі функції навчального закладу, як викладання, дослідження й надання послуг⁹.

Університети Європи поняття інтернаціоналізації по-суті трактують як шлях побудови європейської ідентичності. Для характеристики процесу інтернаціоналізації у Європі використовується термін *європеїзація*, яка розглядається як регіональна версія інтернаціоналізації, мобільність учасників освітнього простору та стандартизація навчальних програм і ступенів¹⁰. У цьому розумінні інтернаціоналізація стає фактором глибинних структурних перетворень в європейських вищих навчальних закладах.

Очевидно, що реформування вищої освіти – не ізольована від інших суспільних сфер подія. У сучасний період воно відбувається як шляхом

⁹ J. Knight, *Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales*, “Journal of Studies in International Education” 2004, Vol. 8, № 1, pp. 5–31.

¹⁰ U. Teichler, *The changing debate on internationalization of higher education*, “Higher Education” 2004, Vol. 48, p. 5–26.

регіональної інтеграції освітніх систем різних країн, так і шляхом відповідей на події і сили, зовнішні по відношенню до вищої освіти.

Чинники сучасних змін у вищій освіті умовно можна розділити на дві групи: (i) “зовнішні” сили і чинники змін; (ii) “специфічно університетські” чинники змін¹¹. До зовнішніх щодо університету чинників змін відносимо такі: (i) глобалізація у її різних проявах; (ii) міжнародні університетські рейтинги; (iii) створення концепції університету “світового класу”; (iv) економічні чинники, спричинені глобалізацією, зокрема підготовка кадрів для ринку праці і “розвиток людських ресурсів”; (v) корпоратизація та маркетингізація (т.зв. “академічний капіталізм”). До специфічно університетських чинників змін належать: (i) приваблення на навчання міжнародних студентів; (ii) споживацтво, яке, серед іншого, означає, що студенти поводяться на ринку послуг вищої освіти як споживачі освітніх послуг; (iii) зміна традиційної дослідницької парадигми.

У контексті змін, котрі проходить система, відбувається формування ринку послуг вищої освіти, у якому традиційні постачальники освітніх послуг, котрими є громадські (державні, національні) і приватні інституції вищої освіти, і “нові постачальники освіти” конкурують або доповнюють пропозицію один одного. Тож, університети є лише одним з гравців у новому “бізнесі по виробництву знань”¹². До “нових постачальників освіти” належать: корпоративні університети; “віртуальні” університети і on-line курси; системи сертифікації компетентності в області комп’ютерних технологій, медіа-компанії, мережі професійних дослідницьких асоціацій, міжнародні конгломерати і консорціуми. Додамо сюди також видавництва, які розробляють та доставляють навчальні матеріали, іноді в партнерстві з університетами¹³.

Нова світова динаміка вищої освіти, поява нових “постачальників” освітніх послуг на ринку вищої освіти та транскордонні ініціативи *створили як нові можливості, так і “виклики” й ризики для всіх учасників світового освітнього простору.*

У списку ризиків, спричинених змінами і реформами вищої освіти знаходяться виклики щодо: фундаментальних наукових досліджень; академічної професії й академічної свободи викладача і студента; якості вищої освіти та звітності; проблеми інтелектуальної власності; приватної вищої освіти; фінансування; сучасних технологій; управління вищим навчальним закладом¹⁴.

За результатами дослідження, здійсненого шляхом застосування методу експертних оцінок як одного з основних методів науково-технічного прогнозування, розглянемо ці ризики детальніше. Відправною інформацією

¹¹ H. Schütze, op. cit., p. 3–10.

¹² C. Campbel, M. van der Wende, *International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report*, Helsinki 2000, p. 16.

¹³ J. L. Mendivil, op. cit., p. 354; C. Campbel, M. van der Wende, op. cit., p. 16.

¹⁴ P. Altbach, *Global trends...*

при цьому є думка провідних спеціалістів – професорів європейських університетів, які займаються дослідженням й розробками в галузі вищої освіти.

Ризики щодо фундаментальних наукових досліджень

Університет, у своїй суті та концептуальній суспільній ролі, завжди був і повинен залишатися *місцем фундаментальних наукових досліджень*. Та слід наголосити на “ідеологічній” зміні у трактуванні суті університету: трактування його як “світла знань, що бачить освічена людина перед собою”, в середині ХХ ст. почало змінюватися поняттям “великого бізнесу”, що створює блага для суспільства. Здійснення фундаментальних досліджень потребує автономії учасників освітнього простору. Згідно з образним висловом проф. Ф. Альтбаха, “це вимагає того, щоб науковці могли думати ‘великі думки’, деякі науковці здатні на це, та їм потрібно мати свободу це робити. Тільки за ‘великі думки’ можна отримати Нобелівську премію. За своєю природою, Нобелівська премія не може вийти з контрактів, які університети заключають з промисловими компаніями”¹⁵, а тільки з допитливості та бажання творити нове знання – традиційної дослідницької парадигми¹⁶.

А сьогодні ми стаємо свідками другої академічної революції, яка передбачає об’єднання науки і виробництва в одну систему, і яка сприяла появі концепції *підприємницького університету*¹⁷. Це поняття ввів у науковий обіг професор Каліфорнійського університету Б. Кларк. Він сформулював суть підприємницького університету як головного постачальника кваліфікованого людського капіталу, наукових і технологічних рішень на ринок, та як ключовий елемент інноваційної системи у новій економіці, заснованій на знаннях.

В цьому контексті виникає концептуальне питання, *яким чином захистити фундаментальні наукові дослідження в сучасну епоху звітності та співпраці університету з промисловістю?*

Ризики щодо академічної професії й академічної свободи викладача

У списку ризиків сьогодні опинився і принцип *академічної свободи* університетського викладача.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ H. Schütze, op. cit., p. 6.

¹⁷ B. Clark, op. cit.

Індивідуальний компонент академічної свободи – це свобода вчених робити такі дослідження, які вони хочуть. Можемо констатувати, що цей компонент академічної свободи залишився практично незмінним.

Інституційний компонент академічної свободи – це інституційна автономія професора і професорської спільноти. Цей компонент академічної свободи, на думку університетських професорів, з Болонською реформою змінився – з’явився аспект *оцінки* їх наукової і викладацької роботи. Так, професор Р. Рінне з Університету Турку, говорячи про “тиск” звітів про виконану роботу, зазначив: “У нас з’являється все більше і більше тиску на університетських професорів, які повинні показати, скільки і що зробили”¹⁸. Німецька ж університетська система, базована на Гумбольдтській моделі дослідного університету, традиційно не характеризується таким підходом і досі немає такого “тиску” звітів¹⁹. Звісно, реформування поступово приходить і до цього аспекту німецької освітньої системи.

Ризики щодо академічної свободи студента

В руслі сучасних реформ у вищій освіті також змінюються і *роль студента* в навчальному процесі. Сьогоднішня реальність – це студент як *незалежний учасник* процесу навчання і *споживачі освітніх послуг* на ринку послуг вищої освіти. Щодо питання академічної свободи студента, то слід зазначити, що студентам залишилося не так багато альтернатив для вибору курсів, з’явилося багато обов’язкових курсів. Студенти повинні вивчати визначені модулі – лекції та семінари, тож умови навчання стали більш жорсткими, а терміни навчання – більш чіткими та фіксованими.

А споживацтво частково є наслідком масифікації вищої освіти і зростаючої різноманітності інституцій та програм. Крім того, студенти стають більш самостійними, більш вимогливими й індивідуалістичними. В навчальній аудиторії викладач має реагувати на “споживацькі” очікування студентів такою мірою, яка була немислима раніше²⁰, і перетворитися на того, хто надає освітній сервіс для студента.

Ризики щодо процесу викладання

У списку ризиків та “викликів” для викладача вищої школи бачимо *зміни в процесі викладання*, які можна означити так:

¹⁸ З інтерв’ю з професором Університету Турку (Фінляндія) д-ром Р. Рінне, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ H. Schütze, op. cit., p. 6.

- навчальний план – це “закон викладання” (університетські професори повинні викладати не лише дисципліни, що перебувають у руслі їхніх наукових досліджень, а чітко слідувати навчальному плану і пропонувати лекції та семінари у межах певного модуля);
- міжнародні магістерські програми (університетський викладач повинен бути в змозі забезпечити навчальні курси англійською мовою);
- наявність різних категорій студентів, а саме: власні студенти, іноземні студенти, які здобувають ступінь, студенти за обміном та студенти, які навчаються 1-2 семестри і не здобувають ступінь (університетський викладач повинен відповідати різному досвіду та різним цілям студентів).

Ризики щодо якості вищої освіти та визнання отриманих кваліфікацій

В контексті сучасних реформ у галузі вищої освіти у зоні ризику постало питання якості. Перше питання, яке неминуче виникає у споживачів освітніх послуг, – це питання *забезпечення якості освіти*. Студенти та їхні батьки спершу хочуть дізнатись, якою є якість їхньої освіти, а уряди, які витрачають значні суми грошей на вищу освіту, хочуть знати як витрачаються гроші. Забезпечення якості освіти потребує певного балансу між традиційною автономією вищих навчальних закладів та більш широким питанням управління та контролю за діяльністю установи.

Наріжне питання забезпечення якості вищої освіти підкріплюється тим, що проблема взаємовизнання кваліфікацій, отриманих у різних країнах, наразі є великою, а ідея розширення мобільності студента, як це не парадоксально звучить, з впровадженням Болонського процесу ускладнюється, адже навчальні курси, здобуті за кордоном, можуть не визнаватися «домашнім» університетом. Про це зазначили у інтерв'ю професори Гумбольдтського університету Ю. ван Бур²¹ та професор Ю. Хенце²².

Крім того, у багатьох країнах немає регуляторної системи для реєстрації або оцінки постачальників освітніх послуг поза межами країни. Нормативні рамки для забезпечення якості або акредитації, навіть якщо вони існують, зазвичай не застосовуються до постачальників з-за меж національної системи освіти.

На думку проф. Ф. Альтбаха, ризики щодо забезпечення якості вищої освіти є частиною сучасної масифікації – розвитку масової системи вищої освіти в світі. Він відзначає, що у всьому світі спостерігається *зниження*

²¹ З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus.

²² З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus

якості вищої освіти, і саме це – частина масифікації. Це зовсім не означає, що кращі світові університети погіршують свою роботу, насправді вони, ймовірно, покращують її, але це означає, що система вищої освіти в цілому знижується у якості. На його думку, сучасні університети роблять дуже хорошу роботу в плані того, щоб люди мали доступ до вищої освіти, але досить погану роботу в плані того, щоб випустити їх з університету вчасно, з дипломом і зі ступенем²³.

Ризики щодо приватної вищої освіти

Тут йдеться про ризик зростання *приватного сектору вищої освіти* через появу приватних вищих навчальних закладів як “нових постачальників” освітніх послуг на ринку послуг вищої освіти, і збільшення кількості студентів, що обирають приватні інституції вищої освіти. Це теж відносимо до наслідків масифікації вищої освіти. За своїм характером приватний сектор вищої освіти працює “для отримання прибутку”. Це породжує ще одну серйозну проблему – як регулювати приватний сектор для обслуговування суспільних інтересів. *І якою має бути стратегія відносин між державними та приватними університетами у міжнародному вимірі?*

Ризики щодо фінансування вищої освіти

Ідеологічною основою цих викликів є конфлікт між концепцією *університету як суспільного блага* та концепцією *університету як приватного блага*. У деяких європейських країнах університети є суспільним благом, і таким чином держава повинна забезпечувати основні джерела фінансування. Інша справа, коли університети є приватним благом. Тут самі студенти повинні платити за свою вищу освіту. Отже, фінансування – це спосіб характеристики самої *природи* вищої освіти. Тож постає питання: *У який спосіб слід характеризувати природу вищої освіти?*

Ризики щодо сучасних технологій

Ризик полягає в тому, що сучасні освітні технології трансформують вищу освіту. Для цього є багато способів: дистанційна освіта, відкриті університети, “віртуальні” університети, онлайн курси. З одного боку, це також виклик і для академічної професії – у зоні ризику проблема

²³ P. Altbach, *Global trends in higher education: the impact of massification and the global knowledge economy*. 6 Gate Germany Marketing Congress 2013. Report.

інтелектуальної власності. Наше питання: *Як ми повинні спілкуватися в нових технологічних умовах і яким чином збільшувати кількості іноземних студентів?*

Ризики щодо управління вищим навчальним закладом

Список ризиків для всіх учасників світового освітнього простору продовжують сучасні зміни у питанні *освітнього менеджменту та управління вищим навчальним закладом*, які сьогодні стають визначним чинником впливу на розвиток вищої освіти.

Сьогодні від університетів вимагається діяти більш *стратегічно* та ставати *орієнтованими на ринок освітніх послуг і пошук нових джерел доходу*. Йдеться про те, що очікується, що вони досягатимуть більшого з меншими затратами, власне через нові процедури звітності та оцінки, через підвищення ефективності за рахунок внутрішньої раціоналізації – якраз завдяки вдосконаленню менеджменту. Тож, в умовах сучасної, дуже високої, конкурентності на ринку послуг вищої освіти, університети зобов'язані впроваджувати у свою діяльність аспект оцінки якості освіти. Тут слід додати, що оцінка якості викладання, на відміну від оцінки якості дослідження, є цілком новим явищем.

Таким чином зазначимо, що сьогодні відбуваються значні зміни в управлінській структурі – трансформація старої культури державної управлінської моделі у нову менеджерську модель, або, за визначенням професора Гумбольдтського університету А. Волтера, „трансформація “традиційної академічної республіки” в “управлінський університет нового типу””²⁴. Детальну характеристику нових стратегій, які характеризують нову концепцію управління – *т. зв. “нова модель управління”*, ми залишимо для подальших досліджень.

Висновки

Ми живемо в епоху інтернаціоналізації як надважливої складової діяльності університетів, глобальної конкуренції в сфері вищої освіти та всебічного міжнародного стратегічного партнерства. Глобалізація, інтернаціоналізація, регіональна інтеграція, конкурентоспроможність – це фактори сьогодення, які являють собою великий інтерес щодо розуміння і визначення динаміки розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому.

²⁴ A. Wolter, *From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education*, [in:] *The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries*, Tsukuba 2007, pp. 111–132.

Сучасна світова освітня динаміка та глобальні реформи вищої освіти створюють водночас серйозні нові можливості та значні ризики для учасників світового освітнього простору. Як нам з цим працювати? Яка роль Європейського Союзу та Болонського процесу в цьому контексті? Це питання, на які ще маємо дати відповіді. Очевидно, визначальним моментом будь-якої реформи вищої освіти є врахування того факту, які переваги та виклики від неї отримають її учасники на різних рівнях. І як підтримувати баланс між новими можливостями та новими ризиками, що виникають після появи нових учасників на ринку послуг вищої освіти та в результаті нової динаміки вищої освіти. Втім для країн, які прагнуть до економічного і суспільного розвитку, альтернативи реформам очевидно немає і уникнути зазначених перетворень неможливо.

Література

- Altbach P., *Global trends in higher education: the impact of massification and the global knowledge economy*. 6 Gate Germany Marketing Congress 2013. Report.
- Altbach P., Knight J., *The internationalization of higher education: motivation and realities*, [in:] *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*, Washington 2005.
- Campbel C. and van der Wende M., *International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report*, Helsinki 2000.
- Clark B., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU and Elsevier Science, Paris and Oxford 1998.
- Kehm B., Teichler U., *Research on internationalization in higher education*, „Journal of Studies in International Education” 2007, Vol. 11, № 3/4.
- Knight J., *Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales*, „Journal of Studies in International Education” 2004, Vol. 8, № 1.
- Mendivil J.L., *The new providers of higher education*, „Higher education policy” 2002, Vol. 15.
- Schütze H., *University governance reform: the drivers and the driven*, [in:] *University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective*, Ed. by Schütze H., Bruneau W., Grosjean G., New York 2012.
- Teichler U., *The changing debate on internationalization of higher education*, „Higher Education” 2004, Vol. 48.
- Wolter A., *From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education*, [in:]

The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries, Tsukuba 2007.

- З інтерв'ю з професором Університету Турку (Фінляндія) д-ром Р. Рінне, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus.
- З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus.
- З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus.
- Заячук Ю.Д., *Університет і суспільство: історичний вимір та сучасний глобалізований світ*, „Вісник Львівського університету. Серія педагогічна” 2017, Вип. 32.
- Заячук Ю.Д., *Сучасні “Головні гравці” у сфері вищої освіти: тенденції, роль та стратегії взаємовпливу*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” t. XXIV Częstochowa 2015.

References

- Altbach P., *Global trends in higher education: the impact of massification and the global knowledge economy* // 6 Gate Germany Marketing Congress 2013. Report.
- Altbach P., Knight J., *The internationalization of higher education: motivation and realities*, [in:] *The NEA 2006 Almanac of Higher Education*, Washington 2005.
- Campbel C. and van der Wende M., *International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report*, Helsinki 2000.
- Clark B., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, IAU and Elsevier Science, Paris and Oxford 1998.
- Kehm B., Teichler U., *Research on internationalization in higher education*, „Journal of Studies in International Education” 2007, Vol. 11, № 3/4.
- Knight J., *Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales*, „Journal of Studies in International Education” 2004, Vol. 8, № 1.
- Mendivil J.L., *The new providers of higher education*, „Higher education policy” 2002, Vol. 15.
- Schütze H., *University governance reform: the drivers and the driven*, [in:] *University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective*, Ed. by Schütze H., Bruneau W., Grosjean G., New York 2012.

Teichler U., *The changing debate on internationalization of higher education*, „Higher Education” 2004, Vol. 48.

Wolter A., *From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education*, [in:] *The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries*, Tsukuba 2007.

Z interv’ju z profesorem Uniwersytetu Turku (Finlandia) d-rom R. Rinne, provedenym avtorom statti v ramkakh proghramy Erasmus.

Z interv’ju z profesorem Ghumboljdtsjkogho universytetu (m. Berlin, Niemchyna) d-rom Ju. Khence, provedenym avtorom statti v ramkakh proghramy Erasmus.

Z interv’ju z profesorem Ghumboljdtsjkogho universytetu (m. Berlin, Niemchyna) d-rom Ju. van Burom, provedenym avtorom statti v ramkakh proghramy Erasmus.

Zajachuk Ju. D. Uniwersytet i suspiljstvo: istorychnyj vymir ta suchasnyj ghlobalizovanyj svit // *Visnyk Ljvivskogho universytetu*. Serija pedaghoghichna 2017. Vyp. 32.

Zajachuk Ju. D., *Suchasni “Gholovni ghravci” u sferi vyshhoji osvity: tendenciji, rolj ta strategiji vzajemovplyvu*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. XXIV, Częstochowa 2015.

Współczesna globalna dynamika edukacji wyższej – ekspercka ocena ryzyk

Streszczenie

W artykule przeanalizowano obecny stan oświaty wyższej na świecie, akcentując głębokie zmiany zaszłe w ciągu ostatniego półwiecza. Zwrócono w nim uwagę, że uwzględniając zachodzące w społeczeństwie zmiany, w celu rozwoju oświaty wyższej uniwersytety muszą nawiązywać współpracę międzynarodową i rozwijać różne formy działalności międzynarodowej. Autorka rozpatruje termin internacjonalizmu, upatrując w nim ciąg międzynarodowych aktywności, obejmujących np.: mobilność akademicką studentów i nauczycieli, tworzenie sieci międzynarodowych kontaktów, umowy partnerskie i projekty, międzynarodowe programy i inicjatywy badawcze, a także dostarczanie możliwości edukacji w innych krajach poprzez inkluzję wymiaru międzykulturowości, interkulturowości w planach procesów nauczania i uczenia się.

Ponadto zwrócono uwagę, że w ostatnim czasie wzrosło znaczenie zapotrzebowanie na nowych pracowników na rynku oświaty wyższej, a aktywność ponad granicami nadała nową dynamikę wyższej oświaty i otworzyła nowe możliwości, jednocześnie jednak przyniosła wyzwania i ryzyko. Wiele uwagi poświęcono ukazaniu wyzwań i ryzyka w związku z rozwojem oświaty wyższej w skali globalnej. Wymieniono wśród nich: zagrożenia dla badań bazowych, zawodu nauczyciela akademickiego i wolności akademickiej, odpowiedzialność twórców oświaty wyższej, programy kształcenia i kwalifikacje kadry; prywatne szkolnictwo wyższe; finansowanie oświaty wyższej, technologię oraz rolę odpowiedniego zarządzania.

Słowa kluczowe: edukacja wyższa, reformy edukacji wyższej, dynamika edukacji wyższej, umiędzynarodowienie, międzynarodowe partnerstwo strategiczne, ryzyka, badania podstawowe, wolność akademicka.

Current global higher education dynamics: experts' forecasting of risks

Summary

The article presents an analysis of current world's higher education reality, and accents that it changed from the middle of XX century to the present time strongly and irrevocably. The article also reveals that in current period global higher education reform occurs either through regional integration, or through developments and forces external to higher education. The article highlights that to develop in new conditions of current higher education development, universities must seek out international ties extending themselves internationally, and do internationalisation activities in different ways concurrently. The article discusses that internationalisation means a series of international activities such as academic mobility for students and teachers, international linkages, partnerships, and projects, international academic programs and research initiatives as well as the delivery of education to other countries through new types of arrangements and the inclusion of an international, intercultural, and global dimension into the curriculum and teaching learning process.

The article also reveals that emergence of new actors in the higher education market and cross-border activities created new dynamics of higher education and brought to life many new opportunities, but simultaneously many new challenges and risks had arisen too. Many best-known experts on higher education draw attention to this issue. Special emphasis in the article is done on the analysis of risks and challenges arising in connection with new global dynamics of higher education. It examines the most obvious issues which are in the list of risks now, that is risks for: basic researches; academic profession and academic freedom; accountability and recognition of the providers, programs, and qualifications; private higher education; funding; technology; and managerialism.

Keywords: higher education, higher education reforms; higher education dynamics; internationalization; international strategic partnership; risks; basic researches; academic freedom.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.44>

Романа МИХАЙЛИШИН
mgr, Львівський національний університет імені Івана Франка
e-mail: metodcabinet@i.ua

Гуманістичне виховання студентів у навчальному процесі на засадах ідей педагогіки співробітництва

Ключові слова: гуманізм, гуманна педагогіка, педагогіка співробітництва.

Сьогодні в умовах модернізації української освіти одним із напрямів оптимізації навчального процесу у вищих навчальних закладах є його спрямування на демократизацію взаємовідносин викладача та студента, що відображається в нових підходах до навчання, зокрема:

- створення сприятливої атмосфери співробітництва;
- зменшення монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яка може бути отримана з доступних джерел, і переходу до діалогізованого спілкування зі студентами під час навчального процесу;
- впровадження в навчальний процес активних методів навчання, які сприяють розкриттю творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності студентів.

Найважливішим системоутворювальним принципом реформування освіти є її *гуманізація*. Вона полягає в утвердженні особистості студента як найвищої соціальної цінності, в найповнішому розкритті його здібностей, задоволенні різноманітних потреб, гармонії стосунків із педагогічними, науково-педагогічними працівниками і набутті професійно необхідних знань.

У новому тисячолітті гуманізм стає узагальненою системою поглядів, переконань, ідеалів педагога ХХІ століття, а гуманістичне мислення передбачає:

- розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, що відбуваються;

- чутливість до змін в особистості вихованців, їхній позицій, цінностей, потреб, мотивів;
- невинне переосмислення своїх дій, удосконалення педагогічного процесу.

Гуманізація освіти – багатогранний соціальний процес, в основі якого – переорієнтація свідомості педагогів і всього суспільства, зміни до Людини в цілому. Динаміка ж процесу гуманізації освіти головно зумовлюється динамікою демократичних перетворень у державі.

Гуманізація педагогічної діяльності може бути реалізована за певних психолого-педагогічних умов:

- створення педагогом творчо-пошукового середовища, ситуацій успіху, зміна негативних емоцій приємними, розширення емоційних вражень;
- безоцінне прийняття педагогом кожної особистості, підхід з оптимістичних позицій;
- урахування особистісних цілей та інтересів дитини;
- організація спільної діяльності педагога і вихованців на засадах партнерства;
- застосування інтерактивних методів і форм навчання, де оволодіння знаннями здійснюється у процесі спільного з педагогом пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, різноманітних можливих розв'язань пізнавально-моральних завдань;
- розвиток самоконтролю й самооцінки, збагачення їхнього творчого та духовного потенціалу;
- розкриття внутрішніх мотивів самовдосконалення, озброєння студентів засобами організації повноцінного життя, збагачення духовного змісту на кожному віковому етапі.

Вища освіта – основа духовного розвитку суспільства й окремої людини. Від її якості залежать інтелектуальний, культурний, моральний рівень народу і ставлення до нього в світі. Усвідомивши необхідність інтеграції у світову спільноту, необхідно орієнтувати освіту на загальнолюдські цінності на пріоритети, а саме – *гуманізацію і демократизацію* навчально-виховного процесу.

Підготовка майбутніх фахівців відповідно до гуманістичної парадигми полягає у формуванні *гуманістичної спрямованості* педагогічної діяльності. Під гуманістичною спрямованістю ми розуміємо єдність мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, в основі якої – ставлення до людини як найвищої цінності. Вона визначає, стимулює всі види й форми взаємин учасників педагогічного процесу, зміст діяльності педагога.

Гуманістичну спрямованість зумовлюють моральні потреби, що є певним станом особистості. Вони виявляються у прагненні людини надавати допомогу іншим, співпереживати, піклуватися про певний психологічний

клімат у колективі. В основі гуманістичної спрямованості майбутнього педагога є потреба у гуманній діяльності¹.

Гуманістичний смисл педагогічної діяльності властивий багатьом видатним педагогам усіх часів і народів. Ще у XVII столітті чеський педагог-гуманіст *Ян Амос Коменський* мріяв дати своєму народові зібрану воедино мудрість світу. Він порівнював учителя із *садівником*, який з любов'ю вирощує рослини в саду, з *архітектором*, який дбайливо забудовує знаннями всі куточки людської істоти, зі *скульптором*, який старанно обтесує і шліфує уми й душі людей, з *полководцем*, який енергійно веде наступ проти варварства і неучтва.

Визначний український філософ і просвітитель *Григорій Савович Сковорода* вважав, що одним з найголовніших обов'язків педагога є виявлення і розвиток природних можливостей вихованця: „Учитель и врач – несть и учитель, а только слушатель природы, единственные и истинные и врачевницы, и учительницы”. Тільки щиро люблячи своїх вихованців, гуманно ставлячись до них, педагог може успішно формувати їхнє моральне обличчя, збуджувати й утверджувати в них любов до людей, „... помічати або розуміти; а чим більше хто помічає, тим більше плекає надії, а чим більше плекає надії, тим полум'яніше любить, з радістю творить добре, безмежно і безмірно, наскільки це можливо”.

Відомий німецький педагог і діяч у галузі народної освіти середини XIX століття *Адольф Дістервег*, якого називали учителем німецьких учителів, висунув загальнолюдську мету виховання: служіння істинні, добру, красі: „У кожному індивіді, в кожній нації повинен бути вихований образ думок, який називається гуманністю, – це прагнення до благородних загальнолюдських цілей”.

Видатний вітчизняний педагог *Костянтин Дмитрович Ушинський* заклавав теоретичні основи національної гуманної педагогіки. Ідеальний учитель, на його думку, тонко відчуває душевний стан своїх учнів, убачає в них особистості, які гідні такої самої поваги та визнання своїх прав, як і дорослі люди. Такий педагог прагне створити взаємини, за яких виникає можливість особистісного впливу вчителя, його розуму, моральності, волі, характеру на особистість вихованця.

Гуманна педагогіка – явище не нове у житті людства. Адже кожен за своєю суттю має бути гуманістом. В центрі уваги гуманістичної педагогіки – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на самосвідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

¹ І.А. Зязюн, *Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу*, „Рідна школа” № 8, 2000, с. 8.

Гуманізація змісту освіти на всіх рівнях освіти є виявом нового розуміння світовим співтовариством глобальних проблем розвитку людства. Передбачає передусім посилену увагу до особистості загалом, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, розумових, фізичних і моральних якостей.

Гуманізація освіти передбачає створення навчально-виховного процесу такого змісту, форм і методів, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності, її пізнавальних здібностей, особистих рис, передусім тих, за допомогою яких особистість може й хоче навчатися, зацікавлена в тому, щоб ефективно сприймати навчальні й виховні впливи. Головною функцією навчання стає формування всебічно розвиненої особистості з високим рівнем інтелекту, можливістю й високою громадсько-значущою метою та ідеалами.

Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до студента, толерантність і справедливість, педагог захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину, творить нові цінності, стає співучасником зміцнення демократичного ладу.

Виховання заради щастя дитини – такий гуманістичний смисл педагогічної діяльності Василя Олександровича Сухомлинського: „Розпізнати, виявити, розкрити, випестити, виховати в кожному учневі його неповторно індивідуальний таланти – значить підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності”.

Гуманізація виховання і навчання – це реалізація принципів гуманістичного світогляду у процесі побудови стосунків між педагогом і вихованцем, в основі якого – повага до людей, турбота про них; у центрі педагогічної уваги – інтереси і проблеми особистості.

Гуманістичне виховання є однією з проблем науки про людину. Воно ґрунтується на таких принципах:

- створення умов для формування кращих якостей і здібностей студента;
- гуманізація стосунків між викладачами і вихованцями;
- повага до особистості майбутнього спеціаліста;
- толерантність у ставленні до студентів;
- розуміння його запитів, інтересів;
- виховання щирої, людяної, доброзичливої, милосердної особистості.

Важлива запорака ефективності гуманістичного виховання – *стиль взаємин викладача і студентів*. Виділяють такі типи взаємовідносин:

- *авторитетний*, що характеризується доброзичливим, щирим, ніжним ставленням педагога до вихованця, підтримкою всіх його починань;
- *авторитарний*, який демонструє холодність у спілкуванні між викладачем і студентом. Для таких педагогів характерні замкнутість, сухість, категоричність, нерідко вони виступають як диктатори;
- *ситуативний*, коли при загальному позитивному ставленні до студентів викладач періодично поводить себе або дуже ліберально, або жорстоко.

Педагогіка співпраці – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію і гуманізацію педагогічного процесу.

Термін «*педагогіка співробітництва*» з'явився після публікації Маніфесту «Педагогіка співробітництва», що був підписаний у Переделкіно у 1986 році робочою групою, до якої увійшли сім відомих на той час педагогів-новаторів (С. Лисенкова, В. Шаталов, І. Волков, В. Караковський, М. Щетинин, С. Ільїн, Ш. Амонашвілі), які поділилися досвідом і надбаннями, набутими у процесі практичної роботи.

У Маніфесті було узагальнено новаторський досвід педагогів, які працювали на засадах навчального співробітництва, сформульовано загальні положення педагогіки співробітництва.

Засновником педагогіки співробітництва вважають С. Соловейчика разом із В. Матвєєвим (редактором "Учительської газети") та вищезазначеними педагогами-новаторами.

Педагогіка співробітництва – це сукупність наукових ідей, які найбільш правильно відображають сутність сучасної педагогічної науки, залучаючи молодь до навчання, до спілкування педагога і студентів. Ще Костянтин Ушинський зауважував, що виховання потребує терпіння, природжених здібностей, спеціальних знань.

Педагогіка співробітництва потребує від педагога таких *гуманістичних рис*, як доброта, альтруїзм, почуття гідності, *психолого-педагогічних* – комунікабельність, красномовність, відкритість у спілкуванні.

Важливим елементом також є *професійна компетентність* викладача, особистісна відкритість, здатність зрозуміти студента, його стан, потреби, нахили і головне – прийняти його як особистість, як рівноправного партнера навчальної діяльності.

Під час організації педагогічного партнерства викладача і студентів в освітньому просторі ВНЗ створюється психологічно-комфортна атмосфера, позитивне самопочуття особистості, розвиток її пізнавальної активності за допомогою ситуацій успіху й толерантної поведінки суб'єктів взаємодії.

Актуалізація гуманістично спрямованої особистісно-орієнтованої парадигми зумовила зростання інтересу до *діалогу* як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, рівноправної взаємодії викладача і студента як вільних, неповторних суб'єктів.

Навчальний діалог між викладачем і студентами як інтерактивна взаємодія характеризується відкритістю спілкування і дає змогу організувати процес співпраці, в основі якого – взаєморозуміння й налаштування на емоційно-психологічний світ партнера, досягнення єдиної мети. Механізмом педагогічного партнерства у вищій школі є ціннісно-сміслова єдність на основі діалогічних відносин, що створює «єдине поле порозуміння».

Педагог, який стоїть на позиції відкритого і доступного спілкування, дає можливість студентові викласти особисті думки, почуття, щиро цікавиться його життям, небайдужий до його проблем, відчуває його внутрішній стан, – володіє головними принципами педагогічного спілкування. *Василь Олександрович Сухомлинський* розглядав культуру спілкування, технологію комунікативної діяльності як важливий показник педагогічної творчості. Саме завдяки розширеному спілкуванню здійснюється взаємовплив рівноправних суб'єктів спілкування – педагога і студента.

Дослідник *Л.С. Нечепоренко* зазначав, що спілкування – це надзвичайно складний, багатоплановий процес, під час якого налагоджуються контакти, що формують відповідні стосунки між окремими особами, групами. *Професійне спілкування* забезпечує через викладача трансляцію особистої культури, знань, умінь, налагодження емоційного і ділового контакту на принципах партнерства.

Психологічною основою впливу на слухачів у системі співробітництва є:

- повага до слухачів;
- спрямованість на спільну діяльність;
- культивування партнерства, професійного та морального самовдосконалення;
- високий рівень розвитку комунікативної компетентності;
- здатність до самоуправління;
- гуманітарна культура.

Педагогіка співробітництва – це відкрита програма, яка постійно розвивається, уточнюється, збагачується досвідом педагогів. Вона враховує всі складні процеси, які відбуваються у суспільстві, орієнтує на майбутнє.

В.А. Михайлівський у своїй праці «*Педагогіка співробітництва*» пише, що:

- «вищій школі, педагогам, всьому нашому суспільству, потрібна нова педагогіка, в центрі якої стоїть студент;
- основними її методами і прийомами є ті, що залучають до навчання, ведуть до спільної праці педагога і студента;
- яка ввібрала в себе всі найбільш гуманні, творчі ідеї класичної педагогіки, що народилися завдяки досвіду людей всіх епох історії людства і розроблені нашими сучасниками, педагогами-новаторами»

Педагогіка співробітництва – це справжня педагогічна творчість викладача, яка виявляється як розумова і практична діяльність, що спрямована на розробку, конструювання нових ідей, форм, методів, досвіду, методичних систем, які відповідають головному завданню вищої школи – підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Грунтуючись на дослідженнях, виокремлюють дві складові педагогічного співробітництва: психологічну та педагогічну.

Психологічні основи забезпечують першооснову: готовність до співробітництва. Щоб забезпечити готовність, необхідно сформувати у студента

такі риси: мотиваційну готовність до міжособистісної взаємодії; уміння вести діалог, емоційне задоволення від спілкування, терпимість до думки інших членів групи; розвиток особистісної рефлексії; становлення особистості як суб'єкта діяльності.

Педагогічні умови стосуються організації діяльності колективу та реалізуються у виконанні зовнішніх завдань; визначення загальної мети групової роботи, організації навчального простору, формування навчальних груп, ознайомлення з правилами навчального співробітництва, вироблення системи оцінювання. Реалізація педагогічних умов співробітництва вимагає поетапності: від колективної роботи до ведення діалогу.

Дослідники розрізняють педагогіку співробітництва за:

- рівнем застосування – *загальнопедагогічна*;
- філософською основою – *гуманістична*;
- орієнтацією на особистісні структури – *усебічно гармонійна*;
- змістом – *навчально-виховна, гуманістична, загальноосвітня, прониклива*;
- типом управління – *система малих груп*;
- організаційними формами – *академічна, індивідуально-групова, диференційована*;
- підходом.

Отже, можемо зазначити, що педагогіка співробітництва є принципом освітнього середовища, який базується на засадах суб'єкт-суб'єктивної взаємодії з метою духовного та інтелектуального взаємозбагачення учасників.

Література

- Глазкова І.Я., *Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя*, ТОВ «Юго-Восток ЛТД, Донецьк 2007.
- Зязюн І.А. *Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу*, „Рідна школа” 2000, № 8.
- Ліннік О.О., *Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами*, Видавничий Дім «Слово», Київ 2014.
- Столярова Н.П., *Педагогіка співробітництва – відкрита програма в роботі з іноземними студентами в умовах вищого навчального закладу*, [в:] Н.П. Столярова, *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. XXV, Харків 2011.
- Химинець В.В., *Інноваційно-гуманістичне спрямування сучасної освіти*, „Педагогіка і психологія” 2010, № 4(69).

References

- Hlazkova I.Ia. *Navchalnyi dialoh u profesiinii diialnosti maibutnoho vchytelia*, TOV «Iuho-Vostok, LTD, Donetsk 2007.
- Khymynets V.V., *Innovatsiino-humanistychnne spriamuvannia suchasnoi osvity*, „Pedahohika i psykhologhiia” 2010, № 4(69).
- Linnik O.O., *Maibutnii uchytel yak subiekt pedahohichnoi vzaiemodii: pidhotovka do spivrobitnytstva z molodshymy shkoliaramy*, Vydavnychi Dim «Slovo», Kyiv 2014.
- Stoliarova N.P., *Pedahohika spivrobitnytstva vidkryta prohrama v roboti z inozemnymy studentamy v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu*, [in:] N.P. Stoliarova, *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. Vyp. KhKhV, Kharkiv 2011.
- Ziaziun I.A., *Humanistychna stratehiia teorii i praktyky navchalnoho protsesu*, „Ridna shkola” 2000, № 8.

Wychowanie humanistyczne studentów w działalności pedagogicznej na podstawie pedagogiki współpracy

Streszczenie

W artykule przedstawiono koncepcję wychowania humanistycznego, opartego na koncepcji pedagogiki współpracy, jako ważnego zagadnienia reformy edukacji. Na podstawie analizy badań pedagogicznych ukazano węzłowe zagadnienia wychowania humanistycznego. Przeanalizowano genezę pedagogiki współpracy, wyszczególniono jej cechy humanistyczne, warunki psychologiczno-pedagogiczne interakcji pedagogicznej oraz relacji partnerskich. Wyjaśniono, że pedagogika współpracy to ważny składnik procesu oświatowo-wychowawczego.

Słowa kluczowe: humanizm, pedagogika humanistyczna, pedagogika współpracy.

Humanistic education of students in the learning process based on the pedagogy of cooperation

Summary

The article reveals the essence of students' humanistic education based on the Pedagogy of cooperation as an important principle of educational reform. On the basis of analyzing the pedagogical researches, the author clarifies the key concepts, and outlines the principles of humanistic education. The paper examines the history of the cooperation pedagogy development, its background and humanistic characteristics, the psychological and pedagogical aspects of the communication and partner relationships between a teacher and students. It finds out and proves that the Pedagogy of cooperation is an important component of the educational process.

Keywords: humanism, humane pedagogy, pedagogy of cooperation.

CZEŚĆ III
EDUKACJA PRZEDSZKOLNA
I WCZESNOSZKOLNA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.45>

Kristina TOPIĆ

mag. paed., Private Preschool Institution “Planet Montessori”, Mostar

Iva ČOLAK

mag. psych., University Clinical Hospital, Psychiatry Clinic, Mostar

Psychology within Montessori pedagogy – theory and practice

Keywords: Montessori, upbringing, education, psychology, self actualization.

Introduction

Many thinkers and scientist have influenced contemporary early childhood education and care such as Froebel, Steiner but also Maria Montessori.

Maria Montessori was great scientist and in her work she used observation to determine the needs of the children. Soon, she determined that the problems existed not in the children, but in the adults, in their approaches and in the environments they provided. She realized that, to be comfortable and successful in learning and growing up, young children needed schools which are completely adjusted to them¹. It is often said that Maria Montessori discovered the child as a true, complete human being with his/her individual potentials and capabilities.

In Private preschool institution “Planet Montessori” Mostar this approach is welcomed and what is most important, most relevant institution as Montessori Centre International, London recognized the true spirit and included this school into accreditation process.

¹ C.G. Mooney, *Theories of Childhood*, St. Paul 2000, p. 23.

Maria Montessori – synonymus for pedocentrism

Ideas which Maria Montessori provided sound so basic to the ways we think about early childhood today that we take do not think about them as something revolutionary. But in that time, during 20th century, these ideas were more than revolutionary. More than 100 years ago her ideas about child-sized furniture and tools were considered radical. Her research into young children and the way they are learning gave fundamental ways early educators think about children. That is why today many people who work in preschool institutions and organizations can be traced to Montessori. Montessori's theories have influenced the way all early childhood programs are structured today, not just programs that refer to themselves as Montessori programs².

Maria Montessori talks about importance of environment and usually this is the main characteristic by which people identified her method. But she included not only the space which children use but also the adults and the children who share their time together.

We often make mistakes under the pretext of child's own safety and, for example, give children to cut the fruits and vegetables with butter knives. We do not understand that these dull tools make simple tasks actually very difficult which affects child's self-confidence.

Montessori believed that children want and need to take care for themselves and their environment. The role of adult as "servant" was questionable because if we do not allow to children to try something they will not learn the way of doing it. The modern, quick times are not giving us enough space to be patient with children and it is much easier to do something for and instead of children. The consequences are visible later in their life when they are in years when we expect them to make some responsible decisions and moves but they are still waiting someone to help them.

Montessori theory and practice

First of all, the question arises: Can ideas of Maria Montessori, first formulated more than hundred years ago, still be effective in working with children today. Every Montessori teacher would say: Yes, without any doubt! This must be the correct answer because child today is the same child as one in the past and the one in the future.

This is also supported by current brain research which is offering an analytical explanation of Montessori's insights and theories. Those researches gave many conclusions but one of them is significant to our topic: early experiences have a decisive impact on the architecture of the brain, and on the nature and extent of

² Ibid, p. 24.

adult capacities³. This would be later considered in context of problems which children have later in life.

Psychologists and other experts confirmed that children learn in the context of important relationships, especially during preschool period. The best way to help children in preschool period grow into curious, confident, learners is to give them warm, consistent care so they can form secure attachments to those who care for them. And those children who receive consistent, responsive care in early years of life are more likely to develop strong social skills. Montessori also said that first and foremost, primary relationships are crucial to the child's early survival, and later, strongly influences the child's confidence in exploring the world. She believed if child felt secure in the presence of his/her mother or primary caregiver, than the child is more likely to take greater risks exploring the environment. Erik Erikson went so far as to declare that a child's experience in bonding with mother in the first years of life would forever impact a child's capacity trust and mutuality⁴.

Children's attachment is formed as a result of close affective relationship between the child and the care-giver and is not simply a biological dependency. It has a stable organizing role for social and emotional behaviors⁵.

As children grow, a number of factors affect their attachment behaviors. Children's attachment behaviors are influenced by their developmental abilities and a number of other behavior systems such as exploratory behavior, stranger awareness, social or affiliative behavior, fear/anxiety and temperament.

The importance of forming secure attachment has been indicated by many studies that have looked at connections between attachment type and development⁶. Securely attached children are superior on a range of different measures including: persistence when solving problems, making friends at school, social and cognitive competence and engaging in successful problem solving.

A developing sense of self as an individual is important because the way individuals view themselves appears to influence the overall feelings of well-being and competence. Parents contribute to the children self-image by giving criticism or praise and positive or negative descriptions of their behavior and by reminding them of their successes or failures. These influence children's perceptions of themselves, which, in turn, plays a role in how they respond to their successes and failures.

Montessori curriculum in classroom

The curriculum in Montessori classrooms all around world are based on her observations which she transposed into method. It aims to support all aspects of the child personal and social development⁷.

³ S.M. Helfrich, *Montessori Learning in the 21st Century*, Oregon 2011, p. 19.

⁴ Ibid, p. 21.

⁵ M.D. Sheridan, *From birth to five years*, New York 2008, p. 87–90.

⁶ I. Macleod-Brudenell, J. Kay, *Advanced Early Years*, Essex 2008, p. 100.

⁷ L. Pound, *How children learn*, London 2006, p. 30.

Those who work in Montessori classrooms claim that this method leads to children who are developed in a balanced way, who are good decision-makers, who are confident and independent. Children are striving to independence. In the classroom, it is not unusual for a child to spend hours pouring different materials from jug to jug. Explanation of this behavior is simple – he/she wants to pour himself/herself a milk or tea for breakfast. In other words, they are showing desire for independence which is child's most fundamental need. His/her whole future development, and therefore his/her ability to contribute to the world, to the society as an adult, depends upon fulfillment⁸. Independence is directly connected with self-esteem which is central and critical aspect of psychological well-being but the influence of parents or care-givers is also seen here.

Cognitive-behavioural therapy for low self-esteem – a case report

Low self-esteem is common and distressing problem repeatedly shown to be involved in etiology and maintenance of a range of mental health problems and disorders. Hence, it is important to develop and evaluate treatment of low self-esteem. This case study presents conceptualization and treatment of a patient with extremely low self-esteem with severe anxiety and depression symptoms. Approach is cognitive-behavioral therapy.

Cognitive conceptualization of low self-esteem is proposed (see figure 1) and cognitive-behavioral treatment described. Fennell's model of low self-esteem incorporates longitudinal elements (early (mostly aversive) experiences, "basic beliefs" and "rules for living") and current maintenance cycles of symptoms associated with self-esteem⁹. Model suggest that on the basis of early (childhood) experiences person forms a fundamental, deepest – "basic beliefs" about self. When those basic beliefs are negative ("I am worthless" or "I'm helpless") person develops "rules for living" ("You must be excellent (or you are worthless)")¹⁰. To survive with such basic beliefs, a person must develop rules and/or strategies for living to compensate. "Rules for living" usually relate to domains of acceptance, control and achievement – what needs to be done in order to be happy. Those rules tend to be excessive – to be liked by everyone, to be in control, to be the best all the time. Logically, these rules are unachievable in the long-term. Psychological distress is the most probable result. When there is perceived threat that rules might be broken ("I might fail at test") that results in anxiety. When rules are broken, the basic belief is triggered ("I am worthless and can't do anything

⁸ P. Polk Lillard, *Montessori in the Classroom*, New York, 1997, p. 4.

⁹ M. Fennell, *Low self-esteem: a cognitive perspective*, „Behavioral and cognitive psychotherapy“ 1997, p. 1–25.

¹⁰ M. Fennell, *Overcoming low self-esteem: a self-help guide using cognitive behavioral techniques*, London 1999, p. 39.

good”) resulting in depressive symptoms and seemingly „prove“ negative self-image/low self-esteem.

Once a “basic belief” is triggered, the anxiety and depressive symptoms are maintained by a range of maladaptive behaviors such as avoidance, safety seeking, and negative interpretations. This model helps understand how anxiety and depression interact and possibly have same root in low self-esteem¹¹.

The aim of this case report is to describe the assessment, treatment and outcome of a patient treated with cognitive-behavioral therapy (CBT) for low self-esteem based on Fennell’s model.

(Early) Experiences

(negative experiences, loss, neglect, rejection, bereavement, abuse, lack of praise, external validation, interest or affection; being the “odd one out”...)



“Bottom line” (schema, basic or core belief)

(global negative self-judgment – assessment of worth/value as a person)



“Rules for living” (dysfunctional assumptions)

(„escape clauses”, coping strategies, guidelines, policies, standards)



Trigger situations (critical incidents)

(situations in which the rules for living:)

a) are broken → depression

b) might be broken → anxiety



Activation of the bottom line/core belief

Predictions, maladaptive behaviors, self-critical thinking and hopelessness keep the vicious anxiety-depression symptoms cycle spinning. Those lead to



Confirmation of the “bottom line”

Figure 1: a cognitive formulation of low self-esteem (Fennell’s model)

Problems and diagnosis

Anne was referred to cognitive-behavioral treatment after being hospitalized at Psychiatry Clinic for severe depression and anxiety symptoms. She was experiencing significantly low mood, struggled to cope with frequent panic attacks

¹¹ M. Fennell, *Depression, low self-esteem and mindfulness*, „Behavior, Research and therapy“ 2004, p. 1053–1067.

and spent majority of her time isolated. Clinician used the structured Clinical interview for DSM-IV-TR¹². Anne met criteria for major depressive episode. She experienced low mood, loss of interest and pleasure in usual activities that once produced joy, loss of appetite (and weight), sleep disturbances and feelings of worthlessness). Anne affirms suicidal thoughts but on the level of thought; Anne is highly religious person and considers suicide “*a sin she would never do*”. Anne didn’t meet criteria for social anxiety although she did have some elements: she was over concerned how she would appear to others and was avoiding social situations. This has shown to be a result of low self-esteem and depressive state more than a social anxiety as a diagnosis. Anne feared being seen as worthless (depression and low self-esteem) not the humiliation or embarrassment (as in social phobia).

Psychometric measures

Anne completed the Beck Anxiety Inventory¹³, Beck Depression Inventory¹⁴ and Rosenberg Scale of Self-esteem¹⁵. The BAI and BDI are widely used 21-item measures of anxiety and depression that have been shown to have good psychometrics (internal consistency, validity and reliability)¹⁶. Total scores range from 0 to 63, with higher scores indicating more severe anxiety or depression. At assessment, Anne scored in the severe category of both BAI and BDI (severe anxiety and depression symptoms). Rosenberg scale is a self-report 10-item scale measuring global self-worth by measuring positive and negative feelings about self. All items are answered using a 4-point Likert type scale ranging from ‘strongly agree’ (0) to ‘strongly disagree’ (4). Anne’s RSE scores indicate low self-esteem.

Prior and current treatment

Anne never before contacted psychologist. At the time of the assessment she was taking 20 mg/day fluoxetine and was advised to keep the dose stable until next appointment next month.

¹² M.B. First, R.L. Spitzer, M. Gibbon, J.B.W. Williams, *Structured clinical intervju for DSM-IV-TR Axis I disorders, Research version, patient edition*, New York 2002.

¹³ A.T. Beck, R.A. Steer, *Beck Anxiety Inventory-Manual*, San Antonio 1993.

¹⁴ A.T. Beck, R.A. Steer, G.K. Brown, *Beck Depression Inventory-2nd edition, manual*, San Antonio 1996.

¹⁵ M. Rosenberg, *Society and the adolescent self-image*, New York 1965.

¹⁶ A.T. Beck, R.A. Steer, M.G. Garbin, *Psychometric properties of the Beck depression inventory: 25 years of evaluation*, “Clinical Psychology review” 8 (1988), p. 77–100.

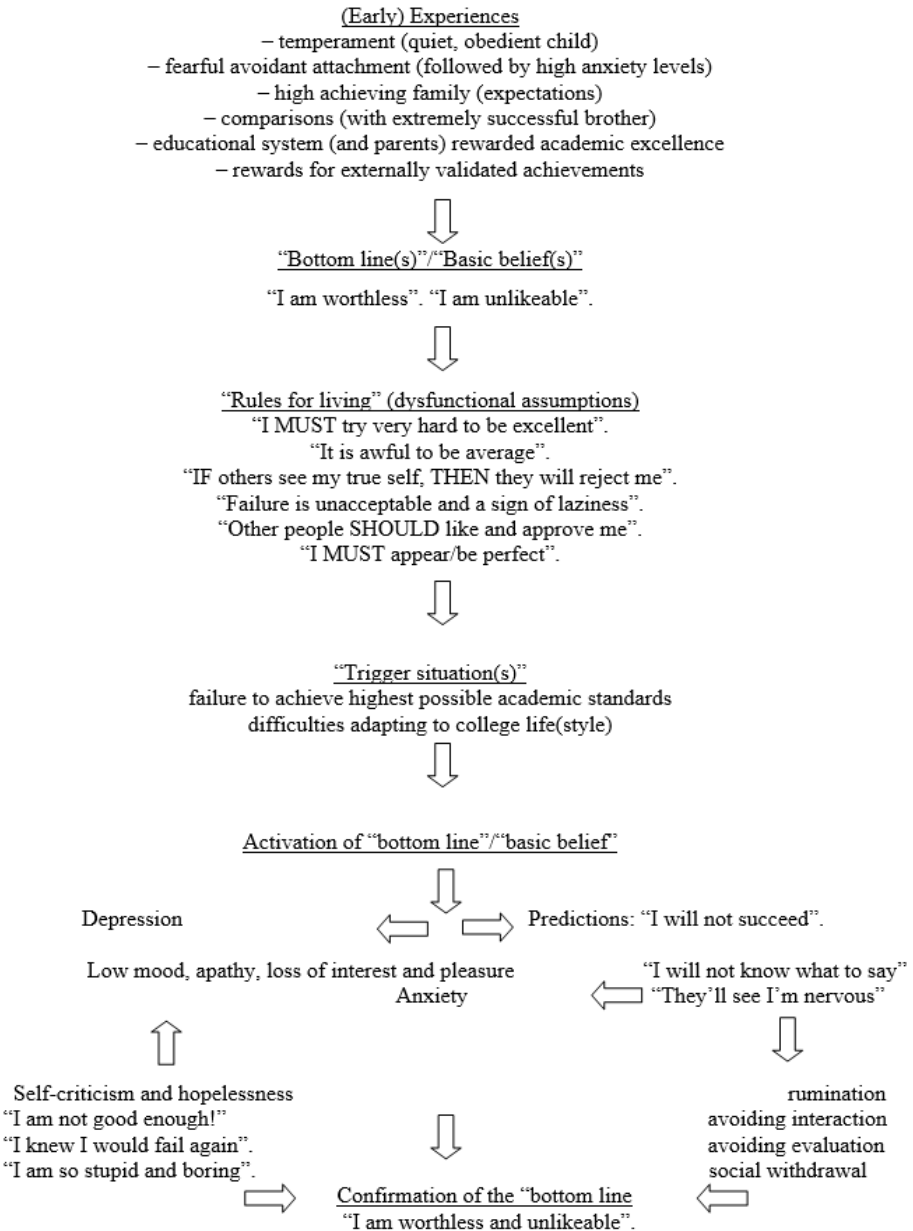


Figure 2: Cognitive conceptualization/formulation of Anne’s current difficulties according to Fennell’s (1997) cognitive model of low self-esteem

Relevant personal history

At first, Anne reports a happy childhood. She mentions many instructions from her mother in any activity and persistent feeling that she cannot do things right by herself. Anne recalls many comparisons (by parents and teachers) with her extremely successful brother. She reports early in childhood being aware of high standards expected of her. She called it pressure then and considered it ‘good for motivation.’ It was while at high school that Anne first experienced significant anxiety symptoms and some depression symptoms. Previously, in elementary school Anne was truly the best among her peers; many times rewarded (by educators and parents as well) for her extremely high accomplishments in different areas (physics, essays, poetry, mathematics, drawings...). Nothing wrong in being high achiever until it coincides with Anne’s “Rules for life”, her “musts and shoulds”. As she progressed through academic system, it became much more difficult to keep her (extremely high) standards (that often follow extremely low self-esteem). She had to study many hours and even then she did not excel. There was no guarantee for top 5 positions in class. Her extreme efforts became exhausting and her expectations became even less realistic when she attended university. Symptoms persisted (higher or lower level in response to life stress) for the next four years until culmination before hospitalization at Psychiatry Clinic. At the age of 18 Anne was introduced/referred for cognitive-behavioral therapy for depression and anxiety.

Treatment

Anne attended 12 sessions of individual CBT over six month period with two follow-up sessions in the year after therapy was finished. Treatment was carried by accredited psychologist and based on Fennell’s CBT for overcoming low self-esteem. Four main phases of treatment were: 1. Goal setting and psycho-education (sessions 1–2–3); 2. Breaking maintenance cycles of anxiety-depression – learning to (r) evaluate thoughts and beliefs through cognitive and behavioral techniques (sessions 4–6–7); 3. (R)evaluating “rules for living”, developing alternative, more adaptive and healthy rules (sessions 8-10); 4. (R)evaluating “bottom line/basic belief”, learning to combat excessive self-criticism; learning self-acceptance self-compassion, planning for the future, relapse prevention (sessions 11–12).

Results

The graph shown in Figure 3. reveals Anne’s progress in treatment. Fluctuations are visible because progress and stress levels in life as well as in therapy process tend to fluctuate. Some negative events prompted Anne’s depressive and anxiety symptoms. Figure 3 shows Anne’s response to treatment on the BAI and BDI during treatment and also one year after the treatment was finished.

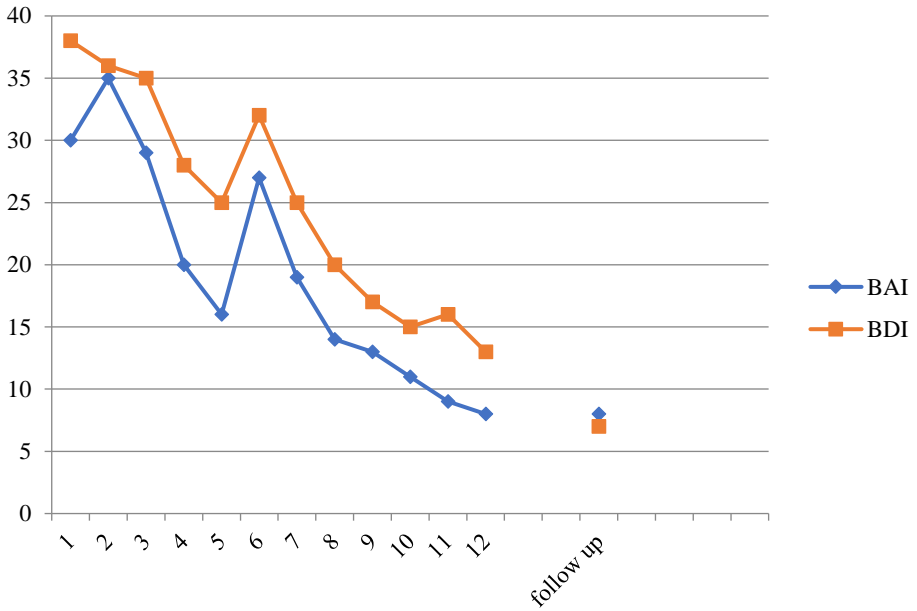


Figure 3: Anne’s scores on the Beck anxiety Inventory (BAI) and Beck depression Inventory (BDI)

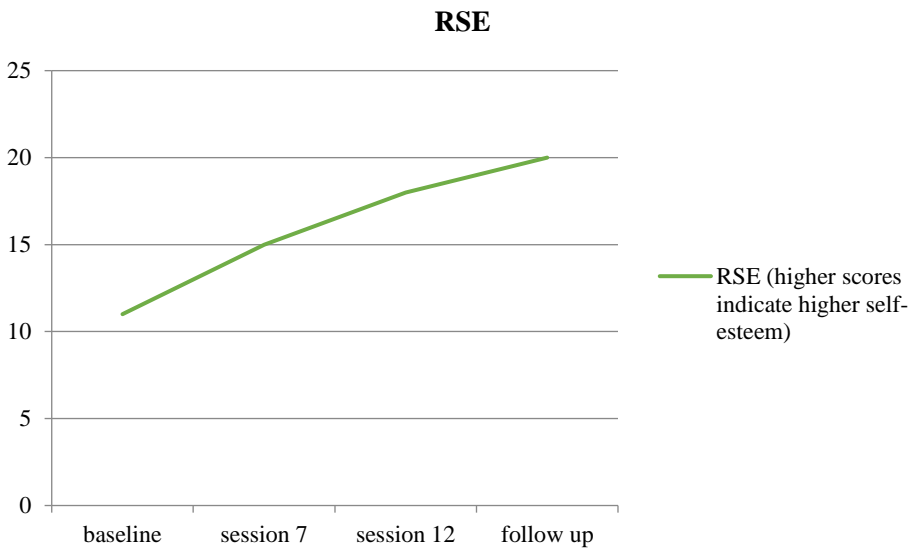


Figure 4: Anne’s scores on the Rosenberg Scale of Self-esteem (RSE) during and one year after therapy

Figure 4. shows Anne’s response to treatment on the Rosenberg Scale of Self-esteem (RSE) during and one year after therapy. Improvement is visible. Anne’s

change on RSE, BAI and BDI scores meets criteria for reliable change. At the end of treatment and at 1 year-follow up Anne no longer met diagnostic criteria for any psychiatric disorder. Her anxiety and depression self-reported symptoms were in non-clinical range.

Conclusions of CBT

Cognitive behavioral therapy was effective in helping Anne cope with her low self-esteem; she met formulated therapy goals, reduced anxiety and depression symptoms. At the end of treatment and at one year follow up Anne no longer met criteria for any of previous mental health issues she was struggling with. Although CBT can be considered as successful, self-esteem is more complicated than this (or any) case study may present. Graphs show improvements. Also, on global scale Anne reports better feeling and functioning. Standard CBT techniques were used to break maintenance cycles. More “core-belief” and “rules for life” – focused work to maintain positive change. More research is needed to determine whether intervening directly on self-esteem is more effective than using diagnosis-led formulations. Obvious limitation of current study is using self-report measures. Main features of Anne’s depression symptoms (lack of interest and satisfaction, sense of failure, indecisiveness, sleep disturbance, hopelessness and guilt feelings) were no longer present in previous form and/or intensity. Severe anxiety symptoms were no longer problem for Anne in everyday functioning although anxiety as a trait is Anne’s present (and past). She reports decreased distress. Current results are in arrestment with previous research and indicate the significance of CBT in the treatment of these mental health problems. With regard to clinical implications of current and other findings researching this domain, it has been suggested that low self-esteem is a vulnerability factor for developing psychiatric disorders. As such, low self-esteem should be the focus of treatments. It is of great importance to determine if treating a common thread is more effective than focusing on the primary symptoms and/or diagnosis.

Conclusion

Perfect and conformed can never be free because they are too dependent on opinions, self-image is pathologically connected to accomplishment(s). This (searching for perfection) in the long run produces learned helplessness which is in the base of depression. In clinical practice often is seen that excellence is a two-edged sword. Rewarding excellence can be tricky because we (as parents and as teachers) create standards without expectations. So, instead of building child’s self-image on the values, we build it on accomplishments. On global level, psycho-education is very important for patients but also for parents and educators.

It is our (not child's) responsibility to cut the tragic link between admiration/achievement and love/ (self) worth.

Maria Montessori believed that the children who had real-life experience during the formative period of life would seek similar experiences later in life. She provided the idea that the child needs to environment in which he/she grows and sees himself/herself as productive member of a positive society. That would lead him/her to grow into an adult who would desire a world that allows for similar experiences. And that would be excellent start of global society based upon an inherent respect for all others, recognizing the commonalities of our humanity and the richness of our differences.

Bibliography

- Beck A.T., *Depression: Causes and treatment*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1967.
- Beck A.T., Steer R.A., *Beck Anxiety Inventory – Manual*, Psychological corporation, San Antonio 1993.
- Beck A.T., Steer R.A., Brown G.K., *Beck Depression Inventory – 2nd edition, manual*, The psychological corporation, San Antonio 1996.
- Beck A.T., Steer R.A. and Garbin M.G., *Psychometric properties of the Beck depression inventory: 25 years of evaluation*, “Clinical psychology review” 1988, No. 8.
- Fennell M., *Low self-esteem: a cognitive perspective*, “Behavioral and cognitive psychotherapy” 1997.
- Fennell M., *Overcoming low self-esteem: a self-help guide using cognitive behavioral techniques*, London 1999.
- Fennell, M., *Depression, low self-esteem and mindfulness*, “Behavior, Research and therapy”, 42, 2004.
- First M.B., Spitzer R.L., Gibbon M., Williams J.B., W. *Structured clinical interview for DSM-IV-TR Axis I disorders, Research version, patient edition*, Biometrics research, New York State psychiatric Institute, New York 2002.
- Helfrich, Shannon M., *Montessori Learning in the 21st Century*, Newsage press, Oregon 2011.
- Macleod-Brudenell I., Kay J., *Advanced Early Years*, Heinemann, Essex 2008.
- Mooney C.G., *Theories of Childhood*, St. Paul 2000.
- Polk Lillard P., *Montessori in the Classroom*, Schocken Books, New York 1997.
- Rosenberg, M., *Society and the adolescent self-image*, NJ: Princeton University Press, Princeton 1965.
- Sheridan M.D., *From birth to five years*, Routhledge, New York 2008.

Summary

In this paper titled Psychology within Montessori pedagogy – theory and practice the authors elaborate a current topic of access to upbringing and education, a theme that encompasses both psychology and pedagogy. Based on her experience as an assistant professor on the subject Educational anthropology and her experience as a pedagogue at a private preschool, which follows a Montessori approach, author Topic provides a theoretical approach to upbringing and education in the educational sector in the city of Mostar. Despite it being a review of a single city, the patterns and behaviors observed can be found in any other place or a city.

By nurturing an individual approach to each child and taking into account their needs, children are encouraged to study by themselves, therefore allowing and supporting them to develop self confidence and self actualization. The example given is taken from a kindergarten provides an overview of practices which encourage the child towards healthy growth and development into a confident young people who will be able to form and make good choices in life.

Through practical psychology, author Colak, provides us with an answer to the question why is all that important. Through her experiences in work with young people who suffer from consequences of, among other things, an inadequate approach to upbringing and education in their younger age.

And to answer why this is important, psychology might have some cues. Author Čolak from her work experience with young people at Psychiatry Clinic in Mostar considers consequences that (according to literature, theory and practice) have some causes in upbringing approach at an earlier age and which behaviors were/are reinforced through evaluation systems and early messages from adults. Working with young people, author Čolak presents case study of female student with extremely low self-esteem and extremely high perfectionism in cognitive-behavioral therapy process. We discuss how and why those are so immensely pathologically connected. Some risk factors (following bio-psycho-social model of illness/wellness) are connected with psychological and social context. Thus, by educating parents and educators so we may have chance to improve mental health of children and later adults.

As a conclusion, co-operation and multidisciplinary approach is suggested. Education, psychotherapy and prevention have much in common. Montessori approach is not the only one which deals with it, but in its foundations holds the bases to help us to react in time, both as a profession and as humans too.

Psychologia w pedagogice Montessori – teoria i praktyka

Streszczenie

W artykule niniejszym autorki odnoszą się do aktualnego problemu dostępu do wychowania i kształcenia, obejmującego zarówno psychologię, jak i pedagogikę. Opierając się na swoim doświadczeniu w zakresie antropologii edukacyjnej oraz jako pedagoga w prywatnym przedszkolu pracującym w oparciu o podejście M. Montessori, Kristina Topić zapewnia teoretyczne podejście do wychowania i edukacji w sektorze edukacyjnym w Mostarze (Bośnia i Hercegowina). Pomimo tego, że tekst dotyczy jednego miasta, zaobserwowane wzorce i zachowania można znaleźć w każdym innym miejscu.

Pielęgnując indywidualne podejście do każdego dziecka i biorąc pod uwagę jego potrzeby, zachęca się je do samodzielnego uczenia się, umożliwiając i wspierając w rozwijaniu pewności siebie i samorealizacji. Podany przykład, pochodzący z przedszkola, zawiera przegląd praktyk, które zachęcają dziecko do prawidłowego rozwoju, aby stać się ludźmi, którzy będą w stanie tworzyć i dokonywać dobrych wyborów w życiu.

Poprzez psychologię praktyczną, Iva Čolak, formułuje odpowiedź na pytanie, dlaczego wskazane wyżej praktyki są tak ważne. Poprzez swoje doświadczenia w pracy z młodymi ludźmi, którzy cierpią z powodu popełnianych błędów w wychowaniu i kształceniu.

W celu odpowiedzi, dlaczego indywidualizacja podejścia, samodzielność w uczeniu się i wspieranie w rozwoju są ważne, psychologia może dostarczyć pewnych interpretacji. Iva Čolak z perspektywy swojego doświadczenia w pracy z młodzieżą w Klinice Psychiatrii w Mostarze rozważa konsekwencje, które (zgodnie z teorią i praktyką) mają pewne przyczyny w podejściu do wychowania młodych ludzi oraz w zachowaniach, które zostały (bądź są) wzmacniane poprzez systemy oceniania i wczesne informacje zwrotne od dorosłych. Pracując z młodzieżą, przedstawia ona case study studentki o skrajnie niskiej samoocenie i niezwykle wysokim perfekcjonizmie będących przedmiotem terapii poznawczo-behawioralnej. Omówione zostało, jak i dlaczego te zjawiska są powiązane. Niektóre czynniki ryzyka (zgodnie z biopsychospołecznym modelem choroby / dobrego samopoczucia) są powiązane z kontekstem psychologicznym i społecznym. W ten sposób, poprzez edukację rodziców i wychowawców, możemy mieć szansę na poprawę zdrowia psychicznego dzieci i dorosłych.

Podsumowując, Autorki sugerują współpracę i interdyscyplinarne podejście. Edukacja, psychoterapia i profilaktyka mają ze sobą wiele wspólnego. Podejście Montessori nie jest jedynym, które zajmuje się relacjami między tymi pojęciami, ale w jego fundamentach znajdują się podstawy, które pomagają reagować na czas.

Słowa kluczowe: Montessori, wychowanie, edukacja, psychologia, samorealizacja

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.46>

Eugenia KARCZ-TARANOWICZ

<https://orcid.org/0000-0003-2710-6166>

dr hab., prof. Uniwersytetu Opolskiego

e-mail: ekarcz@uni.opole.pl

Wychowanie do wartości dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Słowa kluczowe: wychowanie, wartości, edukacja wczesnoszkolna.

Wartości są rdzeniem każdej kultury, wyznaczają bowiem kierunek ludzkich dążeń, skłaniają do działania, budzą emocje. W drugiej połowie XIX wieku wyraz „wartość” pojawiał się w większości tekstów dotyczących egzystencji człowieka. Z czasem znaczenie wartości stało się uogólnieniem tego, co człowiek uważa za dobre, do czego zmierza w realizacji własnych założeń. Współcześnie mówi się o aksjologicznym wymiarze całej kultury, dlatego ważna stała się kategoryzacja wartości i próby jej hierarchizacji¹.

Głównym przekaznikiem wartości jest wychowanie, rozumiane jako przygotowanie człowieka do życia i kształtowanie jego osobowości w warunkach konkretnej rzeczywistości społecznej. Obejmuje ono świadome i celowe oddziaływania na jednostkę odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji. Dla potrzeb niniejszego opracowania postawiono tezę, że najważniejszymi środowiskami oddziałującymi na dziecko w wieku wczesnoszkolnym oraz wprowadzającymi w świat wartości jest szkoła i środowisko rodzinne.

W literaturze naukowej istnieje wielość definicji wartości. Określenia wartości można podzielić na te, które traktują je jako przedmioty lub utożsamiają je z przekonaniami. Pierwsze dominują w filozofii, a drugie w socjologii. W aspekcie socjologicznym wartości określa się jako: przedmioty i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące podobne przeżycia psychiczne i działania

¹ J. Puzynina, *O znaczeniu wartości*, [w:] *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 9–10.

jednostek, rozpowszechniane w grupie społecznej przekonania jednostek lub grup społecznych określające cechy godne pożądania, cechy poszczególnych grup społecznych lub całego społeczeństwa.

Prace psychologiczne pojęcie wartości wiąże ze zjawiskiem wyboru. Wartość w znaczeniu psychologicznym stanowi to, co jest ważne dla istnienia, aktywności i rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia oraz wyobrażenie i przekonanie jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądania i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju². W pedagogice pod pojęciem wartości rozumie się to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi cel dążeń ludzkich³. Z kolei Waldemar Furmanek w swoich licznych pracach z aksjologii pedagogicznej pojęciem wartości posługuje się w znaczeniu zjawisk ważnych, cennych dla człowieka, godnych jego wysiłków na rzecz ich pozyskania. Jednocześnie zauważa, że wartości istnieją obiektywnie i są realne, co nie zmniejsza trudności w ich badaniu⁴.

W aksjologii, ze względu na przyjęte kryteria podziału, stosuje się różne klasyfikacje wartości opracowane między innymi przez takich badaczy, jak: Janusz Gajda⁵, Ryszard Jedliński⁶, Krystyna Ostrowska⁷, Wojciech Pasterniak⁸, Janusz Sztumski⁹. Najczęściej spotykane podziały, opierają się na platońskiej Trójjedni: prawda – dobro – piękno, które Janusz Gajda uzupełnia o honor – godność – człowieczeństwo oraz miłość – wolność – samotność, uznając je za istotne w kształtowaniu jakości życia współczesnego człowieka¹⁰. Autor dzieli wartości ze względu na ich: materię (rzeczy i idee) – wartości materialne i duchowe; zasięg (powszechność odczuwania) – uniwersalne (powszechność, ogólnoludzkie) i jednostkowe; czas – historyczne i aktualne; trwałość – trwałe i chwilowe; strefę zaangażowania – uczuciowe i intelektualne; ogólną ocenę – godne (pozytywne) i negatywne (antywartości)¹¹.

Ryszard Jedliński wyróżnia następujące wartości: a) transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie); b) uniwersalne (dobro, prawda i piękno); c) este-

² M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Warszawa – Poznań 1984.

³ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 60–61.

⁴ W. Furmanek, *Problematyka badań nad wartościami w pedagogice*, [w:] *Z badań nad wartościami w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszów 2006; por. także W. Furmanek, *Wartości w pedagogice. Wybrane problemy metodologiczne*, [w:] *Z badań nad wartościami...*

⁵ J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997.

⁶ R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1995.

⁷ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości – ćwiczenia z uczniami*, Gdańsk 1999.

⁸ W. Pasterniak, *Wiedza o wartościach w pedagogice społecznej*, [w:] *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, red. T. Frąckowiak, J. Modrzewski, Poznań 1995.

⁹ J. Sztumski, *Spoleczeństwo i wartości*, Katowice 1992.

¹⁰ J. Gajda, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Toruń 2013.

¹¹ Tamże, s. 12–13.

tyczne (piękno); d) poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność); e) moralne (bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość, wierność); f) społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina); g) witalne (siła, zdrowie, życie); h) pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność); i) prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze); j) hedonistyczne (radość, seks, zabawa)¹².

Krystyna Ostrowska wyszczególnia wartości sensotwórcze (uniwersalne, duchowe, zanurzone w świecie transcendencji) i instrumentalne (użytkowo-praktyczne). Ostatnie z nich służą realizacji wartości uniwersalnych. Posiadają one charakter porządkujący bieżącą aktywność jednostki¹³. Wojciech Pasterniak, przyjmując istnienie rzeczywistości uniwersalistycznej (przemijającej, przygodnej, materialnej) i transcendentalnej (niezamierzonej, duchowej, wiecznej), wymienia odpowiadające im wartości niesamoistne i samoistne¹⁴. Natomiast Janusz Sztumski dzieli wartości na: podstawowe (właściwe dla danego systemu społecznego), wtórne (wynikające z podstawowych, będące ich rozwinięciem lub konkretyzacją), indywidualne (prywatne, stanowiące wytwór poszczególnych ludzi)¹⁵.

Wartości w procesie edukacji pełnią liczne funkcje. Krystyna Chałas sprowadza je do funkcji: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integracyjnej i determinującej¹⁶. Natomiast Tomasz Kocowski wyróżnia następujące funkcje wartości:

- a) integrującą motywację w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania;
- b) orientacyjną (występując w tej funkcji ukazują prawdę o człowieku);
- c) wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno;
- d) metadecyzyjną (rozstrzygającą), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;
- e) socjalizacji (motywacyjną), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości takie, jak: rodzina, Ojczyzna, ludzkość);
- f) gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji)¹⁷.

Zaprezentowane klasyfikacje wartości oraz ich funkcje wskazują, iż występują one w przestrzeni edukacyjnej. Umożliwiają poznawanie i rozumienie przez dzieci siebie i świata, w którym żyją. Tym samym edukacja stanowi płaszczyznę porozumienia między tym, co indywidualne, przynależne podmiotowi i co dla

¹² R. Jedliński, *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1995.

¹³ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości – ćwiczenia z uczniami*, Gdańsk 1998.

¹⁴ W. Pasterniak, *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Poznań 1998, s. 45.

¹⁵ J. Sztumski, *Spoleczeństwo i wartości*, Katowice 1992, s. 16.

¹⁶ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Lublin – Kielce 2003, s. 56–59.

¹⁷ T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków 1991, s. 22.

niego ważne, a tym, co wspólne, dzielone z innymi. W takim znaczeniu staje się ona obszarem funkcjonowania tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Staje się przestrzenią dla zaspokajania potrzeb, poznawania siebie, innych ludzi i otaczającego świata w aspekcie fizyczno-przyrodniczym, społecznym, kulturowym¹⁸. Tym samym wartości odgrywają istotną rolę w kreowaniu tożsamości dzieci, rozumianej jako kompetencje do działania, do rozwiązywania problemów. Pozwalają jednostce na doświadczanie sensu i znaczenia własnej podmiotowości. Wartości urzeczywistniane i wartościowanie ich urzeczywistniania ułatwiają odpowiedź na pytanie: kim jestem i jakie miejsce zajmuję w środowisku społecznym?

Krystyna Chałas postuluje realizację w edukacji szkolnej, poza wartościami ogólnymi, także takich wartości osobowych, jak: religia, wiara, zbawienie, nadanie sensu życiu, życie rodzinne, szczęście osobiste, szczęśliwa miłość, miłość bliźniego, likwidacja nędzy i głodu na świecie, braterstwo między narodami, praca dla społeczeństwa, dobrobyt. Decydują one o orientacji życiowej i wyznaczają w jakim duchu i w jakim kierunku rozwiązywane będą poszczególne problemy życiowe. Stanowią one klucz do rozumienia hierarchii wartości¹⁹. Rola wartości w życiu dzieci i młodzieży stawia przed systemem oświaty konieczność objęcia ich edukacją aksjologiczną począwszy od najwcześniejszych etapów edukacyjnych.

Mianem edukacji wczesnoszkolnej określa się etap kształcenia obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej. Jej głównym zadaniem jest zapewnienie dzieciom odpowiedniego poziomu wiedzy i umiejętności oraz wspieranie ich wszechstronnego rozwoju²⁰.

W Podstawie programowej dla I poziomu edukacyjnego czytamy:

Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I–III szkoły podstawowej umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym²¹.

¹⁸ W. Prokopiuk, *Współczesne aspekty przestrzeni edukacyjnej (wychowawczej)*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebski, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 152–155.

¹⁹ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom...*, s. 63.

²⁰ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 30.

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r., poz. 356.

Andrzej M. de Tchorzewski jest zdania, że wartości stanowią źródło podstawowych celów i zadań, jakie winny być realizowane w ramach złożonej rzeczywistości szkolno-wychowawczej. Na ich czele stają takie zadania, jak: wspólne poszukiwanie przez nauczyciela wraz z uczniami prawdy w obszarze dostępnej im wiedzy o świecie, do którego należą i który współtworzą; wzajemne otwarcie się na otaczającą ich rzeczywistość i życie społeczne poprzez równoczesne uczestniczenie w nim i jego antycypowanie; ustawiczne dążenie do współkreowania postaw moralnych, których przedmiotem są obiektywne wartości etyczne, pojawiające się w polu świadomości wszystkich podmiotów procesu wychowania²². Wartości są konstytutywnym elementem każdej sytuacji wychowawczej oraz dokonującego się na jej podłożu procesu wychowania. Jakość procesu wychowania zależy zatem od tego, jakie wartości są świadomie do niego wprowadzane i jakie wyprowadza się z nich praktyczne cele wychowania. W procesie wychowania cele i wartości wzajemnie się przenikają. Nie można trafnie i racjonalnie formułować celów wychowania bez odwołania się do statusu i funkcji wartości. One to nadają głębszy sens celom wychowania i decydują o ich stanowieniu. Jak twierdzi Władysław Stróżewski, „wychowanie jest kształtowaniem osoby w kierunku dobra, czemu służy przekazywanie i udostępnianie podmiotowi wychowania wartości”²³.

Z edukacyjnego punktu widzenia niezwykle istotny staje się problem wyboru wartości. Nauczyciel i uczeń „są istotami kierującymi się wspólnie ku określonym wartościom, dzięki którym podlegają ustawicznej formacji osobowościowej”²⁴. W wychowaniu dziecka na etapie wczesnoszkolnym dąży się do kształtowania właściwych postaw w oparciu o rozumienie i przyjęcie określonego systemu wartości. Odbywa się to za pomocą empatii, modelowania i naśladowania. Empatia to swoista zdolność rozumienia innych poprzez wczuwanie się w ich stany emocjonalne. Sprzyja to rozumieniu drugiego człowieka i rozwija zdolność współodczuwania. Naśladowanie polega na przyjmowaniu i powielaniu określonych poglądów i zachowań. W ten sposób dziecko uczy się od dorosłych szacunku i uprzejmości wobec innych. Z kolei modelowanie ukierunkowane jest na przyjmowaniu od innych osób określonych form działania, jak i pewnych skłonności motywacyjno-uczuciowych.

Wprowadzając uczniów w świat wartości, należy pamiętać, że na drodze ich osiągnięcia znajdują się cztery podstawowe etapy. Są nimi: odkrywanie wartości, ich przeżywanie, uwewnętrznianie i ich internalizacja. Odkrywanie wartości umożliwia wychowankowi ich nazywanie, rozróżnienie, mówienie i myślenie

²² A.M. de Tchorzewski, *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1994, s. 7.

²³ W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1981, s. 91.

²⁴ A. Radziejewicz-Winnicki, A. Roter, *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społecznego*, Katowice 2004, s. 13.

o nich. Ich przeżywanie charakteryzuje się tym, że uczeń odkrywając wartości ustosunkowuje się do nich, dzięki czemu wartości zostają nasycone emocjonalną treścią, co sprawia, że niektóre z nich przyciągają dziecko, a inne odpychają. Uwewnętrznianie wartości jest procesem stopniowego przyswajania przez dziecko wartości obowiązujących w danej społeczności w wyniku dokonującej się socjalizacji, która prowadzi do ich praktykowania, przejawiania zachowań i działań z nimi związanych. Internalizacja, jako najwyższy etap, związana jest z przyjęciem określonych wartości przez wychowanka i uznaniem ich za własne.

Podjęty problem jest w znacznym stopniu zależny od kompetencji aksjologicznych nauczycieli. Obejmują one wiedzę, predyspozycje, umiejętności oraz postawy ujawniające się w szkole, a także poza nią. Rozpoznawanie wartości jest procedurą empiryczną, opiera się na poznawaniu bezpośrednim i intuicyjnym. Wiele rodzajów wiedzy wpływa na rozpoznawanie wartości, a także ich rozumienie. Wiedza o hierarchii i typologii wartości jest potrzebna przy konstruowaniu programów dydaktycznych i wychowawczych, a także celów lekcji i ich realizacji. Nauczyciel zobligowany jest najczęściej zdobywać tę wiedzę samodzielnie, gdyż programy kształcenia w uczelniach wyższych w małym stopniu zawierają podstawy aksjologii²⁵.

Umiejętność przekazywania uczniom wiedzy o wartościach, ich rozumienia i rozpoznawania jest podstawową powinnością nauczyciela. Istotnym zadaniem wychowawcy jest poszukiwanie z uczniami wartości w codziennym życiu, kulturze, przyrodzie oraz kształtowanie postawy twórczej. Nie ma takich działań, które nie podlegałyby wartościowaniu. Jest to osobistą potrzebą każdego człowieka²⁶.

Użyteczność wartości wykracza poza ramy życia zawodowego, bowiem wiąże się także z kulturowym i społecznym zaangażowaniem nauczyciela, jak również z jego życiem prywatnym. Umiejętność wprowadzania porządku we własne życie jest obowiązkiem każdego pedagoga. Jego relacje z ludźmi powinny opierać się na zaufaniu i życzliwości. Warunkami życzliwości są: akceptacja etyczna każdego dziecka, intelektualna ocena wychowanka oraz gotowość do pracy wspomagającej go w różnych sytuacjach. Nauczyciel, który wierzy w możliwości swoich uczniów oraz okazuje im swoją sympatię, pomaga w kształtowaniu charakteru dzieci. „Nauczyć miłości, szacunku, miłosierdzia, respektowania cudzej godności może człowiek, który te przymioty już w sobie sam wykształcił. Pozytywne odniesienie do innych osób wzmacnia pozytywny stosunek do samego siebie, samoakceptację, tak niezbędną w pracy edukacyjnej”²⁷. Nauczyciel i uczniowie permanentnie stają wobec problemu autokreacji i samodoskonalenia. Niezwykle ważne jest, aby nauczyciel potrafił motywować uczniów do pracy poprzez dawanie przykładu własną osobą. Pedagog powinien stawiać przed sobą wysokie wymagania, musi zdawać sobie sprawę z konieczności wysiłku i obo-

²⁵ E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków 2005, s. 47–48.

²⁶ Tamże, s. 48.

²⁷ Tamże, s. 51.

wiązkowości. Odpowiedzialność za rozwój dzieci jest wymogiem etyki nauczycielskiej²⁸.

We współczesnym społeczeństwie bardzo widoczny jest kryzys autorytetu nauczyciela. „Autorytet ma człowiek, który żyje prawdą, jest autonomiczny w swoich sądach oraz odpowiedzialny za to, co głosi”²⁹. Nauczyciele często zadają sobie pytanie, jak być odpowiedzialnym wychowawcą w sytuacji konfliktu wartości i antywartości. Warunkami odpowiedzialnego postępowania nauczyciela są: jego kompetencje moralne, które zależą od zdyscyplinowania i samokontroli; rozumienie troski o wychowanka; odkrywanie z uczniem wartości, które należy poznawać i wyjaśniać; rozumienie własnych wad i zalet oraz wartości.

Nauczyciel kształtuje wiedzę oraz wyobraźnię moralną własną oraz uczniów poprzez sytuacje, w których dziecko musi opowiedzieć się za konkretnymi wartościami, zaakceptować je oraz respektować. Dzięki moralnej wyobraźni człowiek może przewidywać skutki swoich działań. Staje się tolerancyjny, otwarty na potrzeby drugiego człowieka, a także bardziej kreatywny. Łatwiej jest mu odrzucić antywartości.

W przestrzeni edukacyjnej konkretnej osoby mogą mieścić się zarówno wartości takie, jak dobro, sprawiedliwość oraz antywartości, jak zazdrość, nienawiść, gniew. Im więcej wartości pojawia się w przestrzeni edukacyjnej, tym lepsze powstają warunki sprzyjające samowychowaniu. Sytuacje wychowawcze są integralnym składnikiem przestrzeni edukacyjnej³⁰. Również antywartości uczestniczą w życiu i edukacji człowieka. Współcześnie wszechobecne stają się obojętność moralna, przestępczość oraz terroryzm. Ewa Kobyłecka podkreśla, że „w naszych czasach bardziej cenione są tupet, siła przebicia, sukces niż walory moralne człowieka, jego godność i uczciwość”³¹.

W przestrzeni edukacyjnej nauczyciel i uczniowie funkcjonują jako wzajemnie akceptujący się partnerzy. Nie mogą być wobec siebie obojętni. Muszą ze sobą rozmawiać, obdarzać się zaufaniem, słuchać oraz być wobec siebie lojalni. Uczniowie pragną wiedzieć, jak mają postępować w różnych sytuacjach. Dziecko wchodząc w życie ma zbyt małe doświadczenie, wiedzę, jest narażone na popełnianie błędów. Nie powinno pozostawać bez pomocy. Mądry nauczyciel nie ogranicza wolności ucznia, wskazuje na niezbędną samowychowania i samopoznania. Niezbędne są odpowiednie zachowania aksjologiczne nauczyciela. Wyróżnia się w tym zakresie trzy sfery:

- sfera potoczno-refleksyjna, czyli motywowanie zachowań, które są nastawione na zaspokajanie podstawowych potrzeb życiowych;
- sfera zachowań regulacyjnych, to wychowanie intencjonalne, zmierzające do wprowadzenia w życie momentu maksymalizacji wartości;

²⁸ Tamże, s. 51–52.

²⁹ Tamże, s. 52.

³⁰ Tamże, s. 57.

³¹ Tamże, s. 58.

— sfera duchowa, to zachowania w służbie wartości najwyższych, a także refleksja nad nimi.

Obcowanie z wartościami obejmuje rozpoznawanie oraz rozumienie tych sfer, a także ich respektowanie przez człowieka³².

Rozpatrując zagadnienie wartości u uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, należy uwzględnić także wpływ środowiska naturalnego. Rodzina stanowi bowiem najważniejsze źródło zachowań i wzorzec postaw wynikający ze świata norm i wartości, będący wypadkową codziennego bycia ze sobą rodziców i dziecka. Wpływ rodziców w pierwszym okresie życia dziecka stanowi kapitał, z którego jednostka czerpie przez całe życie. Barbara Dudel podkreśla, że „rodzina – szczególnie dla małego dziecka – jest miejscem intensywnego oddziaływania wychowawczego. Kieruje ona procesem poznawania zjawisk i faktów, uczy rozumienia norm i ich wartościowania”³³. Rodzice są odpowiedzialni za kształtowanie u dziecka przekonań i sądów moralnych, tworząc tym samym podwaliny dla hierarchii jego wartości. Stają się one gwarancją harmonii, zadowolenia i poczucia bezpieczeństwa dziecka.

Proces wychowania w rodzinie i szkole jest interakcją pomiędzy dzieckiem a osobą dorosłą, w którym postawy i działania wobec dziecka ukierunkowane są cechami osobowościowymi dorosłego i jego wiedzą na temat rozwoju dziecka. Wychowanie w wartościach jest zawsze skierowane do konkretnego dziecka, które bez względu na wiek jest obdarzone godnością i wolnością.

Podjęte rozważania dowodzą, że w wychowaniu dziecka kształtowanie świata wartości stanowi cel nadrzędny. Należy podkreślić, iż droga ku wartościom jest długa i wymaga wysiłku i woli w ich osiągnięciu. Dlatego tak ważna jest obecność w praktyce edukacyjnej odpowiednich nośników wartości, które znajdują się w szeroko pojętym środowisku wychowawczym. Ich oddziaływanie stanowią warunek swoistej rekonstrukcji praktyki edukacyjnej w zakresie wartości.

Bibliografia

- Chąłas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Jedność, Lublin – Kielce 2003.
- Dudel B., *Tematyka rodzinna w kształceniu zintegrowanym*, [w:] *Dobro dziecka w rodzinie*, red. L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc, Wydawnictwo Niepublicznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok 2005.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.

³² Tamże, s. 62–64.

³³ B. Dudel, *Tematyka rodzinna w kształceniu zintegrowanym*, [w:] *Dobro dziecka w rodzinie*, red. L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc, Białystok 2005, s. 131.

- Gajda J., *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Jedliński R., *Świat wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1995.
- Kobylecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1991.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości – ćwiczenia z uczniami*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Pasterniak W., *Wiedza o wartościach w pedagogice społecznej*, [w:] *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, red. T. Frąckowiak, J. Modrzewski, Eruditus, Poznań 1995.
- Pasterniak W., *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1998.
- Prokopiuk W., *Współczesne aspekty przestrzeni edukacyjnej (wychowawczej)*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, red. J. Izdebski, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok 2009.
- Puzynina J., *O znaczeniu WARTOŚCI*, [w:] *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1993.
- Radziewicz-Winnicki A., Roter A., *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społecznego*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice 2004.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r., poz. 356.
- Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1981.
- Sztumski J., *Spółczesność i wartości*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992.
- Tchorzewski A.M., *Dyskurs wokół wartości i powinności moralnych nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A.M. de Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994.
- Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, PWN, Warszawa – Poznań 1984.

Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

Z badań nad wartościami w pedagogice, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

Rearing of early-school children towards values

Summary

Values are the fundamental determiner behind human endeavours and motivations. Therefore, they constitute a significant element of social life. There exists a close relation between values and rearing and aims of school education. While bringing up a child, formation of its world of values makes the superior goal. The author discusses the issue of forming proper values in children of the early-school age.

Keywords: rearing, values, early-school education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.47>

Beata LISOWSKA

dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
e-mail: blisowska@pwsz-ns.edu.pl

Co obecnie powinni czytać uczniowie edukacji wczesnoszkolnej w świetle nowej podstawy programowej¹

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, nowe propozycje książek, edukacja wczesnoszkolna, kompetycja czytelnicza.

Kompetencje czytelnicze w świetle nowej podstawy programowej

W obecnej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej duży nacisk położono na kompetencje czytelnicze uczniów², co znajduje potwierdzenie w kilku miejscach tego dokumentu (Dz. U. z 2017, poz. 356). W części traktującej o zadaniach szkoły znajduje się zapis, z którego wynika, że instytucje edukacyjne mają zapoznać uczniów ze światem literatury, a następnie rozwijać zainteresowania czytelnicze, by wykształcić u młodego odbiorcy kompetencje pozwalające na krytyczny odbiór nie tylko tekstów literackich, ale także

¹ Określenie nowa podstawa programowa odnosi się do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dnia (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).

² Ministerstwo Edukacji Narodowej od 2015 r. w związku ze spadkiem zainteresowania książką podjęło także wiele innych działań, które mają wspierać czytelnictwo dzieci szkolnych. Do nich należy m.in. pomoc finansowa dla autorów i bibliotek, przeprowadzenie akcji: Nowe polskie książki – debiuty (pomoc finansowa w debiutach literackich), utworzenie Dyskusyjnych Klubów Książek dla uczniów szkół podstawowych, uruchomienie Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa 2016–2020, zakładającego między innymi zakup nowości czytelniczych do szkolnych bibliotek.

tekstów kultury. W podstawie programowej zdefiniowano także, co należy rozumieć pod pojęciem czytania, które nie ogranicza się jedynie do rozumienia dzieła literackiego, ale wiąże się z umiejętnością refleksyjnego odbioru, a także z dokonaniem transformacji tekstu literackiego.

W omawianym akcie prawnym zawarto także konkretne zalecenia dotyczące działań, które powinny być podjęte w szkole w celu wypracowania u uczniów nawyku obcowania z dziełem literackim. Przede wszystkim duża odpowiedzialność w tym zakresie spada na nauczycieli prowadzących edukację polonistyczną, ponieważ nałożono na nich obowiązek zapewnienia systematycznego kontaktu z książką poprzez czytanie uczniom fragmentów lektur. Kwestia ta została podkreślona w podstawie programowej dwukrotnie, po raz pierwszy w zadaniach szkoły, a następnie w części dotyczącej warunków i sposobu realizacji treści nauczania na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W klasach I–III czytanie tekstu przez nauczyciela powinno odbywać się codziennie, co wydaje się w pełni uzasadnione ze względu na mało sprawne opanowanie przez uczniów techniki czytania. Dodatkowo czytanie powinno być uzupełnione rozmową na temat tekstów literackich, a także działaniami o charakterze polisensorycznym, które pozwalają uczniom na dotarcie do pogłębionej interpretacji tekstu literackiego. Aktywności te mają sprzyjać wzbudzeniu zainteresowań książką. Dodatkowo w podstawie programowej zwrócono uwagę na rolę biblioteki w kształtowaniu nawyków czytelniczych. Przy czym w rozwijanie postawy czytelniczej powinny być zaangażowane nie tylko biblioteki szkolne, ale także inne, czyli takie, które znajdują się w środowisku lokalnym uczniów. Zajęcia organizowane przez bibliotekarzy dla młodych czytelników również mają za zadanie pokazać książkę jako atrakcyjną alternatywę spędzania wolnego czasu.

Warto także zaznaczyć, że w podstawie programowej wskazano na szereg korzyści wynikających z regularnego kontaktu ucznia z dziełem literackim. Przede wszystkim powołano się na zależność pomiędzy czytelnictwem a sukcesem szkolnym. Ta zależność wynika z faktu, że regularne czytanie poszerza zasób leksykalny uczniów, co z kolei pozwala na sprawne komunikowanie się i lepsze rozumienie potrzeb innych. Dzięki temu dzieci lubiące czytanie nie sprawiają na ogół problemów wychowawczych i nie mają problemów z funkcjonowaniem w środowisku rówieśniczym dzięki dobrze rozwiniętej wyobraźni i empatii. Oczywiście w podstawie programowej wspomniano jedynie o najważniejszych benefitach wypływających dla uczniów z regularnego czytania, jednak tych pozytywnych oddziaływań jest znacznie więcej, co dosyć szeroko zostało omówione w literaturze poświęconej zagadnieniom czytelnictwa³. Wprawdzie ta

³ Więcej na ten temat można znaleźć w następujących publikacjach: J. Kida, *W kręgu zagadnień kształcenia i wychowania uczniów przez literaturę i sztukę*, [w:] *W pobliżu literatury dziecięcej*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, Rzeszów 2008, s. 156–160; B. Lisowska, *Znaczenie literatury w procesie stymulowania rozwoju dziecka*, [w:] *Terapia psychologiczno-pedagogiczna i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży*, red. T. Senko, Nowy Sącz 2014, s. 121–133.

problematyka została w podstawie programowej potraktowana ogólnikowo, ale biorąc pod uwagę charakter tego dokumentu, należy tak naprawdę docenić starania autorów, ponieważ po raz pierwszy zostały wprowadzone zapisy, które tak mocno podkreślają umiejętność czytania jako jedną z kluczowych kompetencji związaną z sukcesem edukacyjnym i pozwalającą na właściwe funkcjonowanie nawet w mniej sprzyjającym środowisku społecznym.

Wydaje się, że zapisy zawarte w podstawie programowej, odnoszące się do problematyki czytelnictwa są bardzo aktualne i pozwolą na uniknięcie zniechęcenia tekstem literackim w czasie, kiedy gwałtownie spada popularność książek wśród młodego pokolenia. Proponowane rozwiązania świadczą o rozumieniu prawidłowości rozwojowych ucznia, który bardzo często nie potrafi czerpać należytej satysfakcji z czytelnictwa ze względu na słabo jeszcze ukształtowaną umiejętność samodzielnego czytania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Położenie nacisku na obecność pośrednika, którym ma być nauczyciel lub pracownik biblioteki, pozwoli na przedłużenie kontaktu dziecka ze światem literackim i niejednokrotnie stanie się motywacją do samodzielnej lektury, kiedy uczeń będzie gotowy do podjęcia takiego już wysiłku w samodzielny sposób.

W obecnie funkcjonującej podstawie programowej znajduje się jeszcze jeden element, a mianowicie ponownie powrócono do propozycji lektur przeznaczonych do wspólnego i indywidualnego czytania w klasach I–III. Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2014 r. poz. 803) zrezygnowano na wiele lat z listy lektur w edukacji wczesnoszkolnej i ograniczono się jedynie do bardzo ogólnego zapisu następującej treści: „Dobór literatury ma uwzględnić następujące gatunki literatury dziecięcej: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy – przy wyborze należy kierować się realnymi umiejętnościami czytelnictwami dzieci, a także potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi. Dzieci powinny uczyć się na pamięć wierszy, fragmentów prozy, tekstów piosenek itp.”⁴ Zapis ten obowiązywał aż do momentu wprowadzenia nowej podstawy programowej.

Warto się jednak zastanowić, jak należy potraktować rekomendowane w nowej podstawie programowej utwory literackie, ponieważ zostały one określone jako „propozycja lektur do wspólnego i indywidualnego czytania”, a nie jako lektury obowiązkowe, jak ma to miejsce na kolejnych etapach edukacyjnych. Daje to zatem nauczycielom swobodę wyboru utworów spośród proponowanych pozycji literackich, ale także możliwość poszerzenia tej listy o inne lektury, które nauczyciel uzna za wartościowe. Nie dookreślono jednak, ile utworów należy przeanalizować i zinterpretować z uczniami w każdej klasie i w ciągu całego etapu edukacji wczesnoszkolnej. Można się dopatrywać pozytywnych aspektów

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2014 r. poz. 803).

omawianych powyżej rozwiązań, gdyż dzięki temu nauczyciel może dostosować kanon omawianych tekstów literackich zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym do możliwości percepcyjnych uczniów i ich zainteresowań. Z drugiej strony ze względu na brak określenia, że proponowany wykaz lektur należy traktować jako obligatoryjny, nauczyciel nie będzie się poczuwał do odpowiedzialności, aby analizować i interpretować wszystkie, czy chociażby większość, z proponowanych tekstów literackich i ograniczy się do tzw. minimum. To z kolei może stać się powodem dosyć dużych różnic, jeśli chodzi o doświadczenia czytelnicze uczniów różnych klas, szkół i środowisk, co jest niepokojące zwłaszcza w przypadku dzieci pochodzących z rodzin, w których nie przywiązuje się wagi do systematycznego kontaktu z książką. Widać zatem, że w ogromnej części za rozwój zainteresowań czytelniczych będzie odpowiadał nauczyciel, który powinien być świadomy przeogromnej roli literatury w rozwoju dziecka i przykładać wiele starań do zapewnienia swoim uczniom stałej możliwości odbioru wartościowych tekstów literackich.

Klasyka wciąż aktualna

Bez wątpienia ważnym rodzajem literackim odpowiadającym potrzebom dzieci jest poezja, stąd też nie mogło jej zabraknąć wśród lektur proponowanych w nowej podstawie programowej. Jeśli chodzi o rekomendowane nazwiska poetów, to na liście można znaleźć klasyków polskiej poezji dla dzieci, czyli Jana Brzechwę, Juliana Tuwima, a także Danutę Wawiłow. Oczywiście trudno sobie wyobrazić, że można by pominąć tych twórców. Można jedynie zastanawiać się nad faktem, dlaczego tak mocno zawężono propozycję utworów poetyckich do trzech nazwisk, ale z drugiej strony nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma prawo poszerzenia repertuaru tekstów, co pewnie też uczyni. Warto w tym miejscu przywołać słowa Zofii Adamczykowej, która podkreśla, że w edukacji wczesnoszkolnej „należałoby unikać wierszy jednorodnych tematycznie i formalnie, natomiast uwzględniać różnorodne odmiany genologiczne wiersza, co jest istotne dla poszerzenia doświadczeń estetyczno-literackich”⁵. Stąd też wynika, że obowiązkiem nauczyciela⁶ jest stworzenie możliwości odbioru różnorodnych tekstów literackich.

Na liście proponowanych lektur znalazły się także utwory baśniowe, a wśród nich *Baśnie* Hansa Christiana Andersena oraz *Doktor Dolittle i jego zwierzęta*

⁵ Z. Adamczykowa, *Poezja w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2015, s. 137.

⁶ Bardzo krytycznie na temat kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wypowiada się M. Centner-Guz, *Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego do kształcenia literackiego – wybrane problemy*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011, s. 147–163. Autorka twierdzi, że nauczyciele nie potrafią organizować rozmowy wokół tekstu, nie umieją uczyć dzieci języka poezji i docierać do znaczeń ukrytych.

Hugh Loftinga. Warto dodać, że opowieść o doktorze z miasteczka Puddleby, wydana po raz pierwszy w 1920, czyli prawie wiek temu, ciągle „zastanawia swoją świeżością”⁷ i dotyka ciągle aktualnego problemu relacji człowiek – zwierzęta.

Proponuje się także uczniom *Karolcię* Marii Krüger, która od lat cieszy się dużą popularnością wśród młodych czytelników ze względu na fantastyczny świat nieprzewidywalnych i zabawnych przygód związanych z niebieskim koraliakiem, a także rówieśniczych bohaterów, co stanowi istotną kategorię w literaturze dla dzieci z tego względu, że poprzez utożsamianie się odbiorcy z postacią literacką uruchamiany jest mechanizm identyfikacji i projekcji, co sprawia, że literatura spełnia funkcję kompensacyjną⁸.

Rówieśniczy bohater literacki pojawia się także w powieści Astrid Lindgren *Dzieci z Bullerbyn* oraz Miry Jaworzczakowej *Oto jest Kasia*. Obydwa te utwory na stałe zapisały się już w kanonie lektur szkolnych, stąd też nadal rekomenduje się je do wspólnego lub samodzielnego czytania przez uczniów klas I–III szkoły podstawowej. Bez wątplenia są to wartościowe utwory nie tylko z powodu rówieśniczego bohatera, ale ze względu na uniwersalny charakter tych powieści, co zostało osiągnięte dzięki problematyce związanej ze światem dziecka, a także narracji bardzo bliskiej młodemu odbiorcy.

Z klasyki lektur dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej zachowano także opowiadanie Aliny Centkiewiczowej i Czesława Centkiewicza pt. *Zaczarowana zagroda*. Wybór ten wydaje się w pełni uzasadniony, ponieważ tematyka dotycząca Antarktydy i prowadzonych tam badań jest dla uczniów bardzo interesująca, a sama lektura tego utworu stanowi doskonałą okazję do poszerzenia wiedzy na temat warunków klimatycznych, fauny i flory na kontynencie pokrytym lodem.

Bez wątplenia można stwierdzić, że w obecnie funkcjonującej podstawie programowej zdecydowano się na rekomendowanie wartościowych utworów literackich, zarówno polskich twórców, jak i zagranicznych. Dzieła te w zasadzie od pokoleń stanowiły lekturę uczniów edukacji wczesnoszkolnej ze względu na ich wartość artystyczną i świat przedstawiony odpowiadający dziecięcemu sposobowi postrzegania rzeczywistości.

O niektórych propozycjach lektur z nowej podstawy programowej

Jedną z propozycji jest powieść Marcina Pałasza, współczesnego i popularnego pisarza, dostrzeżonego także przez krytykę literacką, co znajduje odzwierciedlenie w nagrodach, jakie otrzymał ten twórca: nagroda im. Kornela Makużyńskiego oraz nominacja do książki roku polskiej sekcji IBBY. Pałasz zyskał popularność wśród czytelników serią powieści, których bohaterem jest pies Elf,

⁷ B. Mytych-Forajter, *Doktor Dolitte i jego zwierzęta – lektura ekokrytyczna*, [w:] (Przed)szkolne spotkania z lekturą, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2015, s. 328.

⁸ Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2004, s. 30.

a uczniom edukacji wczesnoszkolnej poleca się utwór otwierający cykl, czyli *Sposób na Elfa*⁹.

Powieść ta, jak na ten temat pisze Jolanta Ługowska, wykorzystuje uniwersalny topos „psa jako przyjaciela i obrońcy człowieka, nawiązując do stereotypowych motywów z nim związanych i włączając tytułowego Elfa do długiej listy zwierzęcych bohaterów światowej i polskiej literatury [...]”¹⁰. Widać zatem, że autor posłużył się znanym motywem, jednak akcja jego utworu rozgrywa się w nowoczesnej „dekoracji” w kontekście kultury masowej i w świecie mediów elektronicznych¹¹.

Książka ta wyróżnia się spośród innych sposobem prowadzenia równoległej i komplementarnej narracji przez Dużego, czyli człowieka będącego właścicielem tytułowego czworonoga, oraz przez Elfa, czyli psa. Konfrontacja dwóch punktów widzenia na te same zdarzenia staje się źródłem humoru, który stanowi istotną kategorię w tym utworze. Trzeba wspomnieć, że Pałasz wykorzystał znaną już konwencję, kiedy to patrzy się na ludzi jako na środowisko zwierząt, a z kolei zwierzęta i ich funkcjonowanie próbuje się opisywać z ludzkiej perspektywy. Z pewnością czytelników ujmuje wnikliwość obserwacji oraz dowcipny język, który staje się dodatkowym źródłem humoru. Jednak należy podkreślić, że mimo zastosowanego przez pisarza artystycznego chwytu polegającego na prezentowaniu świata przedstawionego za pomocą równoległej narracji, nie „naruszył on realistycznego statusu świata przedstawionego”¹². W prawdzie bohaterowie – ludzie – posługują się w komunikacji z Elfem językiem typowym dla człowieka, natomiast czworonóg wyraża już swoje potrzeby tylko przy użyciu psich sygnałów.

W pierwszym oglądzie wydaje się, że funkcja ludyczna spełnia kluczową rolę w powieści *Sposób na Elfa*, ale trzeba zaznaczyć, że autotelicznym elementem tego utworu jest także dydaktyzm, uwidaczniający się poprzez pokazanie zwyczajów psów, jako istot, które inaczej postrzegają ten sam świat, mają swoje lęki, obawy, nie zawsze rozumiane przez ludzi. W zasadzie książka ta mogłaby stanowić sfabularyzowany poradnik, jak odpowiedzialnie opiekować się czworonożnym przyjacielem, uwzględniając przy tym specyfikę wewnętrznego psiego świata.

Bez wątpienia można stwierdzić, że książka Pałasha warta jest lektury z wielu względów, które zostały wskazane powyżej, do tego z pewnością zaskarbi sobie sympatię uczniów i może za jej sprawą sięgną już samodzielnie po dalsze części przygód zabawnego Elfa.

Ciekawą propozycją czytelniczą dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej będzie realistyczna opowieść Barbary Kosmowskiej pt. *Dziewczynka z parku*. Jest

⁹ M. Pałasz, *Sposób na Elfa*, Łódź 2017.

¹⁰ J. Ługowska, *Jak i z czego zrobione są opowieści o Elfie Marcina Pałasha?*, [w:] (Przed)szkolne spotkania z lekturą, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2015, s. 384.

¹¹ Tamże, s. 385.

¹² Tamże, s. 391.

to utwór o trudnej tematyce egzystencjonalnej, ponieważ przedstawiony w nim został wycinek życia dziewczynki, która doświadczyła bolesnej straty – śmierci ojca. Andzia (bohaterka utworu) była bardzo mocno związana emocjonalnie ze swoim tatą, który jako pasjonat – ornitolog, wprowadzał swoją córkę w tajemniczy i niezwykle świat ptaków. Ojciec, zabierając dziewczynkę na liczne wędrówki i przekazując jej swoją wiedzę z tego zakresu, rozbudził w niej zainteresowanie i miłość do świata przyrody, dzięki której znalazła potem ukojenie dla swojego smutku.

Należy podkreślić, że Barbara Kosmowska przekazała młodemu czytelnikowi pełną lirycznego wdzięku, subtelności i wzruszeń opowieść, jak każdy człowiek, w tym również dziecko, przechodzi przez naturalne, aczkolwiek bardzo bolesne etapy żałoby. A co może się wydawać zaskakujące, to właśnie dziecko pozwoliło dorosłemu zająć właściwą postawę wobec śmierci, ponieważ to Andzia przeprowadziła swoją matkę z „sytuacji granicznej” do stanu „głębszej pogody”, o której w swoich pracach pisze Karl Jaspers¹³.

W książce tej przełamywane jest tabu, jednak autorka nie przekroczyła granicy, o której pisał Grzegorz Leszczyński, że dotykane trudnych tematów „[...] niesie jednak niebezpieczeństwo brutalności [...] potraktowania dotychczas przemilczanych tematów ze zbytnią dosłownością, anatomiczną precyzją”¹⁴. Artyzm tego utworu polega na tym, że autorka potrafiła z perspektywy dziecka opisać stan emocjonalny związany z cierpieniem po odejściu najbliższych, nie tylko chodzi tu o przeżycia Andzi, ale także jej matki. W utworze został zbudowany nastrój refleksji, spokoju i początkowo smutku, a następnie równowagi i akceptacji dla tego, co przyniosło życie. Autorka stworzyła niepowtarzalny nastrój swej opowieści przez oszczędny język, bez zbędnych opisów emocji, poprzez skoncentrowanie się bardziej na przejawach tych uczuć (matka ciągle leży w pozycji embrionalnej przykryta kocem, niechętnie opuszcza dom, nie dba o swój wygląd zewnętrzny) i rozmowach głównych bohaterów. Warto na przykład przytoczyć jeden z dialogów. Andzia w początkowym etapie swojej żałoby zapytała mamę: „– Mamo, dlaczego nie było końca świata, kiedy tatuś umarł? – Był koniec świata, kochanie – odpowiedziała mama. – Ale poza nami nikt tego nie zauważył”¹⁵.

Jednak najważniejszy dialog, w którym zawarta jest główna wymowa tego utworu znajduje się w końcowej części książki, gdzie mama tłumaczy Andzi, że wprawdzie wspomnienia bołą, ale też cieszą, gdyż przypominają nam o wy-

¹³ Karl Jaspers „sytuację graniczną” określa jako sytuację skrajną, kiedy człowiek niejako staje na granicy własnego bytu. Z kolei określenie „głębsza pogoda” odnosi się do sytuacji, kiedy człowiek przez śmierć bliskich osób oswaja się z transcendencją. Zob. K. Zabawa, *Dorosłe dziecko? Literacy bohaterowie dziecięcy w sytuacjach granicznych*, [w:] *Światy dzieciństwa. Infantyli-zacja w literaturze i kulturze*, red. M. Chrobak, K. Wądołny-Tatar, Kraków 2016, s. 423–433.

¹⁴ G. Leszczyński, *Tabu w literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*, red. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, Poznań 1989, s. 137.

¹⁵ B. Kosmowska, *Dziewczynka z parku*, Warszawa 2012, s. 60–61.

darzeniach, które miały miejsce w naszym życiu. A na pytanie, córki, czy bolesne wspomnienia są nam potrzebne, odpowiada w następujący sposób: „Te są najważniejsze, bo po nich zostaje się takim małym bohaterem, który sobie poradził z kłopotami”¹⁶.

W zasadzie *Dziewczynka z parku* to utwór statyczny, pozbawiony fabuły, jednak bogaty w wiele metaforycznych treści dotyczących trudnych tematów, nie tylko śmierci, ale też choroby – cukrzycy – i związanych z nią ograniczeń, z jakimi boryka się przyjaciel Andzi – Jeremiasz. W tym utworze znajdujemy też odniesienia do kwestii, jak bolesne mogą być ludzkie słowa, a w takich sytuacjach Andzia przypomina sobie tatę, który tłumaczył jej, by „nigdy nie walczyła z ludzkimi słowami, bo nie są tego warte. Nie są warte, aby z ich powodu rodzić nowe złe słowa”¹⁷. Takich odniesień w utworze jest wiele i za każdym razem dotyczą bolesnych doświadczeń¹⁸, których wydzźwięk autorka łagodzi poprzez użycie metafory, a według G. Leszczyńskiego w literaturze dla dzieci te zabiegi są konieczne przy próbach przełamywania tabu, ponieważ dzięki temu można bronić dziecko przed obszarami, które są niewspółmierne do rozwoju psychologicznego odbiorcy¹⁹.

Widać zatem, że opowieść Kosmowskiej to książka o wielu warstwach znaczeniowych, do tego pięknie wydana dzięki ilustracjom Emilii Dziobek, która wyeksponowała specyficzny nastrój książki wymownymi, pastelowymi rysunkami, a także drobnymi ornamentami, jakimi są ptasie pazurki. Wszystkie to razem sprawia, że w ręce uczniów trafia opowieść o niebywałych wartościach artystycznych, silnie oddziałująca na doznania młodego czytelnika, ale też wymagająca uważnego i krytycznego czytania, otwierająca drzwi do świata metafor i symboli. Utwór ten wprowadza uczniów w dorosłość, ponieważ nie infantylizuje dzieciństwa, jak to niejednokrotnie czynią dorośli, starając się „[...] wtłoczyć je w gorset własnych zdzięcinniałych, naiwnych wspomnień ukutych na miarę jednostkowych mitologii i społecznych wyobrażeń o rzekomej sielance dzieciństwa, a następnie stajemy na straży tego, by wyobrażeń tych i mitów nic nie naruszyło”²⁰. Barbara Kosmowska wręcz odwrotnie pokazuje, że w życiu dziecka także pojawiają się trudne sytuacje, z którymi musi się ono zmierzyć podobnie jak dorosły człowiek.

Kolejną interesującą propozycją dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej jest książka Marii Terlikowskiej *Drzewo do samego nieba*. Nieżyjąca już autorka

¹⁶ Tamże, s. 111–112.

¹⁷ Tamże, s. 80.

¹⁸ Na przykład Andzia porównuje ojca swojej koleżanki, który opuścił rodzinę, do ptaka opuszczającego dziuplę. A jej rozmyślania na ten temat zostały zapisane następująco: „Ludzie robią to pewnie tak samo jak ptaki. Albo dziupla im się nie podoba, albo chcą zmienić park. A czasami wracają do te samej dziupli, bo się okazuje, że lepszej nie ma”, tamże, s. 78.

¹⁹ G. Leszczyński, *Tabu...*, s. 137.

²⁰ G. Leszczyński, *Wielkie male książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań 2015, s. 12–13.

tego utworu jest znana z wielu tekstów kultury o różnorodnej tematyce, przy czym są to zarówno dzieła literackie, jak również słuchowiska radiowe oraz audycje telewizyjne. W swoim dorobku ma też przywołany powyżej utwór przygody, który utrzymany jest w konwencji realistycznej i wpisuje się w grupę tekstów literackich rozbudzających w uczniach inteligencję przyrodniczą. Według Krystyny Zabawy zainteresowanie otaczającym światem i wrażliwość na świat flory i fauny to pożądane postawy w dzisiejszym świecie, w którym wiele mówi się o zagrożeniach wynikających z dewastacji przyrody przez człowieka, ale jednak rzadko porusza się tę tematykę we współczesnych utworach²¹. Stąd też utwór Marii Terlikowskiej z pewnością wypełnia tę lukę poprzez pokazanie, że tytułowe drzewo może być fascynującym miejscem zabaw, pozwalającym na odkrywanie nowych elementów otaczającej rzeczywistości. Drzewo stanie się na tyle ważne dla przedstawionych w utworze postaci literackich, że podejmą one walkę o ocalenie zielonego przyjaciela przed ścięciem, czyli przed przyrodniczą śmiercią.

Zatem z jednej strony opowieść Terlikowskiej to utwór dotyczący kwestii ekologicznych, a z drugiej humorystyczna opowieść o przygodach dwóch chłopców – ucznia klasy drugiej i jego brata. Kanwą tej opowieści są poszczególne konary tytułowego drzewa, ponieważ zdobycie przez chłopców każdej kolejnej gałęzi to potwierdzenie ich umiejętności i inicjacji w dorosłość²², pojmowanej z dziecięcego punktu widzenia. Każdy konar to także dostęp do nowego wycinka rzeczywistości, którym jest rozpościerający się widok na kolejne piętro, które ma swoich mieszkańców, a oni z kolei swoją często zabawną historię, w jaką wplątane są też przygody dwóch głównych bohaterów. O tym, jak ważne jest drzewo w życiu chłopców, świadczy już początkowy opis, gdzie znajdujemy stwierdzenie: „Bardzo kochamy nasze drzewo. Bo co byśmy bez niego robili? [...] To jest dżungla pełna dzikich zwierząt. To jest Szklana Góra. To jest cudowne miejsce, z którego widać wszystko”²³.

Generalizując, można powiedzieć, że książka Terlikowskiej jest wartościową propozycją dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej z kilku powodów. Kluczową kwestią z pewnością jest tutaj rówieśniczy bohater, wątek przyrodniczy, ale także pojawiający się w utworze humor, którego głównym źródłem jest narracja prowadzona z punktu widzenia dziecka, pełna ciekawych i czasami niedojrzałych spostrzeżeń. Świadczy o tym chociażby fragment dotyczący opisu kuchni pani Rachlińskiej, która niejednokrotnie ratowała dzieci z opresji, a najczęściej opatrywała ich skaleczenia. Tak chłopcy, czyli narratorzy omawianej opowieści, opisują to miejsce: „Ale z gałęzi, przez zielone liście, kuchnia pani Rachlińskiej wygląda zupełnie inaczej. Może dlatego, że nie ma tam nas, ani naszych rozbitych

²¹ K. Zabawa, *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Kraków 2017, s. 23.

²² Bohaterowie mówią: „Każde dziecko pamięta dzień, kiedy po raz pierwszy udało się mu ta sztuka, [czyli wejście na drzewo - dop. aut.]. Może dlatego staramy się tak szybko rosnąć” – M. Terlikowska, *Drzewo do samego nieba*, Warszawa 2017, s. 4.

²³ Tamże, s. 3.

kolan, tylko sama pani Rachlińska”²⁴. W kontekście omawianego utworu nie można też pominąć ilustracji wykonanych przez Teresę Wilbik, a stanowiących istotny element ze względu na fakt, że książka stanowi dzieło synkretyczne, w którym obok słowa, także obraz mocno oddziałuje na sferę estetyczną młodego odbiorcy. Rozwiązania graficzne zaprezentowane przez ilustratorkę tworzą bardzo spójną koncepcję, ponieważ w książce pojawiają się rysunki tytułowego potężnego zielonego drzewa, w którego koronę wkomponowany jest obraz nawiązujący do widoku, czy też historii, związanej z poszczególnym konarem.

W nowej podstawie programowej poleca się również książkę Łukasza Wierzbickiego *Dziadek i niedźwiadek, Historia prawdziwa*²⁵. Autor tego utworu znany jest jako redaktor radiowy oraz reportażysta, a swój zbiór opowiadań oparł na autentycznej historii niedźwiedzia Wojtka wędrującego z 2. Korpusem Wojska Polskiego. W utworze tym narrację prowadzi dziadek, który przyprowadził do dublińskiego zoo swoją wnuczkę, by przedstawić jej czteroного towarzysza swojej wojennej wędrówki. Zatem autor przy pomocy retrospekcji przedstawia zabawne historie niedźwiedzia, a w ich tle pojawiają się odniesienia do wydarzeń II wojny światowej. Warto przy tym podkreślić, że książka ta staje się odpowiednią lekturą dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej dzięki kategorii humoru oraz za sprawą przystępnego języka. Treści historyczne zaprezentowane w tym cyklu opowiadań dostosowane są do możliwości percepcyjnych dzieci, co wydaje się bardzo trudnym zadaniem, kiedy weźmie się pod wagę fakt, że utwór ten dotyczy zdarzeń wojennych, np. bitwy pod Monte Cassino. Książka ma także przemyślaną kompozycję, ponieważ rozpoczyna się od części zatytułowanej *Wojtek o Wojtku*, w której to Wojciech Narębski – żołnierz 22. Kompanii Zaopatrzenia Artylerii, krótko nakreślił historię niedźwiedzia oraz tło wydarzeń historycznych, o jakich jest mowa w utworze. Ta część doskonale wprowadza młodego czytelnika w tematykę opowiadań i uświadamia mu, że czyta opowieść o autentycznych wydarzeniach. Należy także zwrócić uwagę, że książka ta ma atrakcyjną dla dzieci szatę graficzną, a zawarte w niej ilustracje podkreślają komizm sytuacyjny przedstawiony w poszczególnych opowiadaniach. Utwór Wierzbickiego wydaje się również bardzo ważny w kontekście analizy preferencji czytelniczych dzieci i młodzieży. Wynika z niej, że teksty o tematyce historycznej nie cieszą się popularnością i można nawet mówić o kryzysie powieści historycznej²⁶.

W ramach podsumowania nowej propozycji lektur dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej należy zauważyć, że na liście znalazła się zarówno klasyka literatury dla dzieci, jak również nowe interesujące pozycje. Bez wątpienia

²⁴ Tamże, s. 6.

²⁵ Ł. Wierzbicki, *Dziadek i niedźwiadek. Historia prawdziwa*, Konstancin 2016.

²⁶ B. Skotnicka tak pisze o powieści historycznej: „Powieść o dawnej przeszłości, która w badaniach plasowała się na trzecim, a nawet drugim miejscu, obecnie znajduje się na przedostatnim”. Zob. G. Skotnicka, *Barwy przeszłości. O powieści historycznej dla dzieci o młodzieży 1939–1989*, Gdańsk 2008, s. 212.

uczniowie powinni zostać zaznajomieni z bohaterami tekstów, które mimo że wydają się leciwe, to jednak mają uniwersalny charakter i należą do grupy wartościowych utworów, co zostało zweryfikowane nie tylko przez krytykę literacką, ale też przez kolejne pokolenia czytelników. Słusznym wydaje się również poszerzanie propozycji o nowsze publikacje i co ważne, różnorodne pod względem genologicznym i treściowym. Jest wówczas szansa, że uda się utrafić w zainteresowania młodych czytelników i stopniowo kształtować ich gusta czytelnicze.

Bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004.
- Adamczykowa Z., *Poezja w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Centner-Guz M., *Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego do kształcenia literackiego – wybrane problemy*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2011.
- Kida J., *W kręgu zagadnień kształcenia i wychowania uczniów przez literaturę i sztukę*, [w:] *W pobliżu literatury dziecięcej*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, Rzeszów 2008.
- Kosmowska B., *Dziewczynka z parku*, W.A.B., Warszawa 2012.
- Leszczyński G., *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2015.
- Leszczyński G., *Tabu w literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*, red. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, Wyd. WAM, Poznań 1989.
- Lisowska B., *Znaczenie literatury w procesie stymulowania rozwoju dziecka*, [w:] *Terapia psychologiczno-pedagogiczna i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży*, red. T. Senko, Wyd. PWSZ, Nowy Sącz 2014.
- Ługowska J., *Jak i z czego zrobione są opowieści o Elfie Marcina Pałasza?*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Mytych-Forajter B., *Doktor Dolitte i jego zwierzęta – lektura ekokrytyczna*, [w:] *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Pałasz M., *Sposób na Elfa*, Wyd. Literatura, Łódź 2017.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2014 r. poz. 803).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).

Skotnicka G., *Barwy przeszłości. O powieści historycznej dla dzieci o młodości 1939–1989*, Wyd. Słowo/obraz Terytoria, Gdańsk 2008.

Terlikowska M., *Drzewo do samego nieba*, Wyd. Muza, Warszawa 2017.

Wierzbicki Ł., *Dziadek i niedźwiadek. Historia prawdziwa*, Wyd. Pointa, Konstancin 2016.

Zabawa K., *Dorosłe dziecko? Literaccy bohaterowie dziecięcy w sytuacjach granicznych*, [w:] *Światy dzieciństwa. Infantylicyzacja w literaturze i kulturze*, red. M. Chrobak, K. Wądołny-Tatar, Universitas, Kraków 2016.

Zabawa K., *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Kraków 2017.

What should pupils read of classes I–III in primary school according the new law in education

Summary

The main purpose of this article is to show new books that are on the list of proposal literature for elementary education after changes which were introduced in Polish education system last year. This list is a new solution because in recent years teachers themselves have been able to choose books which were read by pupils at this certain level of educations. It seems, that new proposal of literature is very interesting for children aged 7-9. Firstly, these books are edited beautifully, which is important for young readers. Secondly, this literature is related to significant subjects like death of relative, friendship between children or crucial role of nature in child's life.

Keywords: literature for children, new book proposals, early school education, reading competitions.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.48>

Stanisława NAZARUK

dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

e-mail: s.nazaruk@dydaktyka.pswbp.pl

Anna KLIM-KLIMASZEWSKA

<https://orcid.org/0000-0001-7418-9983>

dr hab., prof. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

e-mail: anna.klim-klimaszewska@uph.edu.pl

Możliwości zastosowania chemii w edukacji przedszkolnej – przykłady z praktyki pedagogicznej

Słowa kluczowe: dziecko, przedszkole, wiedza, umiejętności, eksperymenty chemiczne.

Wprowadzenie

Powszechnie uważa się, że doświadczenia chemiczne dostępne są najwcześniej dzieciom w wieku wczesnoszkolnym. Bowiem w wieku 7–11/12 lat myślenie specyficznie się krystalizuje, podlega różnorodnym wpływom zewnętrznym i wewnętrznym¹. W rozwoju myślenia wzrasta obiektywność ujmowania zjawisk (zanika dziecięcy egocentryzm), powstają operacje, zinterioryzowane działania, zaznacza się uświadomienie czynności myślowych i ich uspołecznienie, warunkujące zdolność do dyskusji i uzasadniania własnego zdania, a więc do myślenia dyskursywnego i do wymiany intelektualnej². Jednak już dzieci w wieku przed-

¹ J. Bartska, *Gimnastyka mózgu*, „Edukacja i Dialog”, 2004, nr 4, s. 21–26; R.A. Cummins, *Sensory Integration and Learning Disabilities: Ayres' Factor Analyses Reappraised*, „Journal of Learning Disabilities”, 1991, no 24(93), p. 160–; A.I. Brzezińska, K. Appelt, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańsk 2015.

² B. Woynarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska, *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*, Warszawa 2010; N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 2012.

szkolnym charakteryzuje naturalna ciekawość tego, co je otacza. Dzieci od urodzenia są ciekawskimi badaczami i odkrywcami. Uczą się przez działanie, zbierając swoje doświadczenia wszystkimi zmysłami. U dzieci w wieku przedszkolnym obserwuje się znaczną aktywność umysłową. Myślenie dzieci 3-letnich cechuje sytuacyjność, bezpośrednia łączność z działaniem i spostrzeganie tego, co towarzyszy danej chwili. Jest to myślenie sensoryczno-motoryczne³. Dalszym etapem charakterystycznym dla wieku przedszkolnego jest myślenie konkretno-wyobrażeniowe. Dziecko może już wtedy dokonywać operacji umysłowych oderwanych od bezpośredniego spostrzegania. W proces ten coraz bardziej włącza się wyobraźnia. Stopniowo zaczynają występować u dzieci zaczątki myślenia abstrakcyjnego, słowno-logicznego. Budzi się ciekawość poznawcza, czego wyrazem są pytania kierowane do dorosłych, zabawy badawcze, obserwacja przyrody i otoczenia, zainteresowanie grammi dydaktycznymi⁴.

Podstawową formą działalności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa. Dzięki niej poznaje ono coraz lepiej świat i stosunki społeczne, kształci umysł i umiejętności skutecznego działania, zaspokaja potrzebę ogólnej aktywności, a także tworzy pozytywne stany uczuciowe i rozładowuje napięcia emocjonalne. W wieku przedszkolnym obserwuje się wiele rozmaitych zabaw. Jednymi z nich są zabawy badawcze. Mają one na celu rozwijanie sprawności umysłowej dziecka, rozbudzanie jego zainteresowań, nabywanie nowych doświadczeń, poznawanie świata i wzbogacanie wiadomości poprzez samodzielną aktywność odkrywczą. W zabawach tych główną rolę odgrywa intuicja dziecka, a ciągła konfrontacja z rzeczywistością pozwala na kształtowanie obrazu świata. W wieku 5–6 lat dzieci odkrywają zasady postępowania, wymyślają własne, okazują coraz większe zainteresowanie wiedzą naukową. Zabawy badawcze pozwalają skupić uwagę dziecka na jednym z elementów otaczającej je rzeczywistości i następnie ukierunkować ją na jej aspekty sensoryczne i estetyczne. Celem tego rodzaju zabaw jest zawsze określenie i rozwiązanie jakiegoś problemu. Muszą one pozwolić dziecku na poszukiwanie, odkrywanie i tworzenie, a więc na zdobywanie dostępnej im wiedzy. Chodzi o ujawnienie drzemających w każdym dziecku takich możliwości, jak zdolność obserwowania, porządkowania, kwalifikowania, dostrzegania wzajemnych związków, wyobrażania sobie, tworzenia, wysuwania hipotez, eksperymentowania. Dzieci samodzielnie, lecz pod kierunkiem nauczyciela, wykonują doświadczenia i eksperymenty poszukując rozwiązań i dochodząc do sedna problemu⁵.

Obowiązująca w Polsce podstawa programowa wychowania przedszkolnego uwzględnia treści związane z przyrodą nieożywioną i dziecięcymi doświadczeniami w dziedzinie techniki⁶. Natomiast uważa się, że doświadczenia związane

³ J.A. Ayres, *Sensory integration and Child*, Western Psychological Services, Los Angeles 1991.

⁴ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010.

⁵ Tamże.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017, poz. 356.

z takimi dziedzinami, jak fizyka lub chemia, są dla dzieci w wieku przedszkolnym za trudne. Badaniu, obserwacji i odkrywaniu właściwości rzeczy i zjawisk towarzyszy twórcze napięcie. Dostarcza ono dziecku satysfakcji i radości z tego, że coś poznało, odkryło, doszło do jakiegoś wniosku, że pobudzone jest do myślenia, poszukiwania, a przede wszystkim do działania, wyjaśniania i wyciągania wniosków, do szukania zależności, określania przyczyn i skutków. W umyśle dziecka dochodzi do kształtowania się nowych operacji umysłowych, takich jak analiza, synteza, porównywanie i uogólnianie, rozwija się wówczas wytrwałość, koncentracja uwagi i spostrzegawczość. Za tym postulatem przemawiają argumenty, takie jak: dzieci chcą poznawać, odkrywać swoje zainteresowania, chcą funkcjonować w społeczeństwie, myślą o swojej przyszłości⁷. Aby zachęcać dzieci do poznawania i motywacji w uczeniu się, ważne są właściwie dobrane środki i różne sposoby pokazania świata, zaczynając od tych najbliższych dziecku, bardziej zrozumiałych, aby przez te zdobyte wiadomości i umiejętności stały się stałym elementem wiedzy dzieci⁸.

Doświadczenie, jako metoda nauczania-uczenia się, pozwala dzieciom zaobserwować proces lub zjawisko chemiczne, przyrodnicze, fizyczne itp. w jego rzeczywistej formie i przebiegu, w celowo zaaranżowanych warunkach doświadczalnych. Stosowanie w procesie edukacyjnym doświadczenia jest szczególnie przydatne wówczas, gdy badane zjawisko lub proces nie są możliwe do bezpośredniego oglądania, ze względu na jego złożoność, czas trwania czy niedostępność do bezpośredniej obserwacji. Zatem w celu dokonania obserwacji zjawisk i procesów np. chemicznych, przyrodniczych, fizycznych, trudnych do uchwycenia w warunkach naturalnych, wywołuje się je w sposób sztuczny, czyli poprzez prowadzenie doświadczeń lub eksperymentów. Podczas przeprowadzania doświadczeń dzieci obserwują przebieg zjawiska i poszukują odpowiedzi na pytanie: jak to przebiega, w jaki sposób zachodzi⁹. Realizacja doświadczeń stwarza możliwości poznawania koncepcji i teorii naukowych pozwalających na wyjaśnianie i zrozumienie obserwowanego, czy też przeprowadzanego zjawiska albo procesu.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na rolę nauczyciela podczas przeprowadzania doświadczeń, który powinien odwoływać się do własnej wiedzy dziecka i umiejscawiać ją w obszarach wiedzy naukowej, aby dziecko mogło zauważyć różnice pomiędzy nimi. Dzięki temu dziecko widzi, że jego dotychczasowe doświadczenia to często wiedza potoczna i, aby była ona użyteczna

⁷ D. Braun, *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*, Kielce 2002; A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Kraków 2009.

⁸ G. Fragkiadaki, K. Ravanis, *Preschool children's mental representations of clouds*, „Journal of Baltic Science Education”, 2015, No. 14(2), p. 20–35; S. Gatt, L. Armeni, *Pri-Sci-Net – A Project Promoting Inquiry-based Learning in Primary Science: Experiences of Young Children Inquiring*, „Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)” 2014, No. 5(2).

⁹ F. Biddulph, D. Symington, R. Osborne, *The place of children's questions in primary science education*, „Research in Science & Technological Education” 1986, No. 4(1), p. 77–88; H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2007.

i prawdziwa, trzeba ją potwierdzić, używając do tego sprawdzonych źródeł naukowych¹⁰. W postępowaniu metodycznym nauczyciel preferuje podejście do dziecka jako do podmiotu, który już coś wie i umie i na tej podstawie buduje jego dalszą wiedzę. Wiąże się to również z jego zainteresowaniami i motywacją do podejmowania pewnych działań, a nawet zaniechania innych¹¹. Już od wczesnych lat życia dzieci odkrywają prawa i zależności, których na początku nie umieją określić i nazwać. To właśnie nauczyciel jest tą osobą, która powinna pomagać w formowaniu pojęć, wyjaśnianiu zależności, cały czas odwołując się do doświadczeń dziecka. Wiedza taka może stać się filarem do nowych poszukiwań naukowych i własnych inicjatyw dziecka, ponieważ, jeśli coś je interesuje, to wystarczy tylko dać mu możliwość rozwoju i potwierdzić ważność jego działań. Od współczesnego przedszkola wymaga się organizowania takich sytuacji edukacyjnych, które wyzwolą ciekawość, pozwolą dzieciom poszukiwać rozwiązań w nowych kierunkach podyktowanych ich zainteresowaniami, uwolnią zmysł dociekania, pozostawią swobodę dla pytań i poszukiwań, pomogą uznać, że wszystko jest w procesie zmian¹². Na wybór metod dydaktycznych w procesie nauczania-uczenia się dziecka zwracało uwagę wielu specjalistów¹³. Do metod aktywizujących, które należy stosować w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym należą metody, w których przeprowadza się doświadczenia, w tym chemiczne, a ich realizacja przynosi wymierne korzyści dzieciom, rozwija podejście badawcze, zachęca do rozwijania zainteresowań i pasji, może pomóc w wyborze zawodu w późniejszym okresie życia¹⁴.

Uzasadniając wybór podjętej tematyki badań, należy stwierdzić, że miała ona na celu zbadanie związku uczenia się wybranych zagadnień z chemii przez dzieci 6-letnie poprzez przeprowadzanie doświadczeń chemicznych. Badania uwzględniały miejsce przeprowadzenia doświadczenia, czynny udział dzieci, nawet czas wykonania i czas obserwowania, które mogą mieć wpływ na poziom wiedzy i umiejętności.

Mając na uwadze znaczenie edukacji chemicznej w życiu dzieci nie tylko w wieku przedszkolnym, ale i w przyszłości, oraz uwzględniając fakt braku badań z tego interesującego zagadnienia, należy sadzić, że istnieje istotny powód do przeprowadzenia tego rodzaju badań.

¹⁰ R. Gelman, K. Brenneman, *Science learning pathways for young children*, „Early Childhood Research Quarterly” 2004, no 19(1), p. 150–158.

¹¹ H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2007.

¹² R. Gelman, K. Brenneman, dz. cyt., p. 160–162.

¹³ M. Kampeza, A. Vellopoulou, G. Fragkiadaki, K. Ravanis, *The expansion thermometer in preschoolers' thinking*, „Journal of Baltic Science Education” 2016, No. 15(2), 2016; L. Gallegos-Cazares, F. Flores-Camacho, E. Calderon-Canales, *Preschool science learning: The construction of representations and explanations about colour, shadows, light and images*, „Review of Science, Mathematics and ICT Education” 2009, No. 3(1), p. 49–73; H. Seker, *Will the constructivist approach employed in science teaching change the “grammar” of schooling?*, „Journal of Baltic Science Education” 2008, no 7 (3), p. 175–184.

¹⁴ S. Gatt, L. Armeni, dz. cyt.

Głównym celem badań było poznanie wpływu doświadczenia chemicznego na poziom wiedzy o cukrach dzieci 6-letnich. Ten cel uszczegółowiono o 4 kwestie:

1. Diagnozę poziomu wiedzy o cukrach dzieci przed realizacją doświadczenia na podstawie wyników z pre-testu.
2. Ocenę poziomu wiedzy o cukrach po zrealizowaniu doświadczenia chemicznego, tzn. na podstawie wyników z post-testu.
3. Porównanie wyników post-testu z wynikami pre-testu i zaobserwowanie różnic istotnych statystycznie lub nie.
4. Opracowanie wskazówek do efektywnej edukacji chemicznej w praktyce przedszkolnej.

Metody badań własnych

Przeprowadzone badania wpisują się w badania edukacyjne w zakresie wiedzy i umiejętności chemicznych dzieci w wieku przedszkolnym. Jest to zagadnienie wymagające w Polsce zbadania, ponieważ do tej pory nie opublikowano badań z tego zagadnienia. Z drugiej zaś strony, efektywnie prowadzona edukacja chemiczna w przedszkolu, w grupie dzieci 6-letnich, z pewnością przyniesie korzyści na wyższych etapach kształcenia. Ze względu na opisane cele, w badaniach zastosowano metodę testów wiedzy.

Procedura i uczestnicy badań

Badania zrealizowano w okresie kwiecień – maj 2017 roku w Przedszkolu Samorządowym nr 14 w Białej Podlaskiej w woj. lubelskim. Rodzice wyrazili zgodę na udział swoich dzieci w projekcie badawczym. Wszystkie dzieci biorące udział w badaniu mieszkały na terenie miasta Biała Podlaska. Badania, jak i eksperyment, przeprowadzono w czterech pięcioosobowych grupach. Realizacja badań przebiegała w dwóch etapach.

I etap badań

W kwietniu 2017 roku zrealizowano I etap badań, który polegał na przeprowadzeniu pre-testu wśród dzieci biorących udział w badaniu, którego celem było sprawdzenie wiedzy ze znajomości cukrów, głównie cukrów prostych. Test dostosowano do wieku dziecka (6 lat) i obowiązującej *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*. Opracowano autorski test według zaleceń pomiaru dydaktycznego autorstwa Bolesława Niemierki, zawierający 6 ilustrowanych kart

pracy z poleceniami do wykonania przez dzieci¹⁵. Zadaniem dziecka było wskazanie poprawnej odpowiedzi poprzez otoczenie jej kołem. Obrazy zamieszczone na poszczególnych kartach przedstawiały:

Karta 1. Obrazy 4 różnych owoców: cytryna, jabłko, truskawka, pomarańcza;

Karta 2. Obrazy produktów spożywczych: woda, mleko, chleb, dżem, batonik;

Karta 3. Różne stany skupienia cukru: sypki proszek, sok, kryształki, galaretka, lód;

Karta 4. Różne smaki: słony, gorzki, słodki, kwaśny;

Karta 5. Znaczenie cukru w organizmie człowieka: bieg, taniec, sen, praca przy komputerze;

Karta 6. Sytuacje związane ze spadkiem cukru w organizmie człowieka: uczucie głodu, brak sił do wykonania pracy, osoba pływająca w basenie;

Karta 7. Obraz sytuacji związanej z nadmiarem cukru: osoba, która zemdlała na przystanku tramwajowym i drugi obraz, przedstawiający osobę zdrową, która biega w parku.

Nauczycielka prowadząca zajęcia objaśniła dzieciom założenia testu. Wykonanie zadań w teście zostało ocenione w skali punktowej od 1 do 0, czyli poprawne wykonanie zadania – 1 pkt, brak wykonania lub błędnie wykonane – 0 pkt. Za poprawne wykonanie testu dziecko mogło uzyskać maksymalnie 7 punktów.

II etap badań

Polegał na wykonaniu przez dzieci doświadczenia chemicznego pod nazwą: „Wykrywamy cukry w owocach”, a potem przeprowadzeniu przez nauczycielkę post-testu. Przed realizacją doświadczenia nauczycielka przekazała dzieciom kilka informacji o cukrach i uzasadniła cel przeprowadzenia doświadczenia. Był to następujący tekst: „Glukoza (cukier gronowy) jest cukrem prostym, ważną substancją chemiczną dla człowieka, potrzebną człowiekowi do życia, do utrzymania ciepłoty ciała, uzyskania siły, np. glukozę podaje się chorym w postaci kroplówki. Spadek poziomu cukru we krwi powoduje uczucie głodu, a jego nadmiar prowadzi do cukrzycy”.

Po tej informacji dzieci z każdej grupy przystąpiły do realizacji doświadczenia chemicznego. Zapoznały się z zestawem pomocy, odczynników, szkłem laboratoryjnym i owocami, które były na każdym stoliku laboratoryjnym. Zadbano także o ich bezpieczeństwo, tj. założenie rękawiczek i fartuchów. Na każdym stoliku laboratoryjnym znajdowały się:

- próbki owoców: sok ze świeżych owoców, winogrona, jabłko, truskawka i cytryna,
- próba kontrolna roztworu glukozy w probówce ustawionej w statywie,

¹⁵ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 2000.

- paski testowe do badania glukozy w moczu,
- szkiełka zegarkowe, na których umieszczone będą analizowane próbki,
- odczynnik Fehlinga (wykonany po zmieszaniu odczynników Fehlinga I i Fehlinga II w stosunku objętościowym 1:1),
- probówki ze statywem, łąpa drewniana palnik spirytusowy, zapałki, moździerz z tłuszczem.

Instrukcja do doświadczenia: Do przygotowanych próbek owoców włóż paski testowe i odczekaj 30 sekund. Zaobserwuj, że paski zabarwiły się na brązowo (poziom cukru odczytasz z pasków), co świadczy o obecności glukozy w owocach. Nad palnikiem ogrzej probówkę ze zmiażdżonym owocem i odczynnikiem Fehlinga. Zaobserwuj, że powstał ceglasczerwony osad, co świadczy o obecności glukozy w owocach.

Po zrealizowaniu doświadczenia omówiono wyniki, dzieci sformułowały wnioski dotyczące występowania i znaczenia cukrów. Po przerwie przeprowadzono post-test.

Analiza danych

Analiza danych w pierwszej kolejności opierała się na dokonaniu oceny wyników uzyskanych z pre-testu, a następnie z post-testu. Za poprawne wykonanie każdego zadania dziecko uzyskiwało maksymalnie 1 punkt, jeżeli danej czynności dziecko nie opanowało, otrzymało zero punktów. Analizę statystyczną wykonano w programie Statistica v. 10. W celu porównania wyników testów i wykazania różnic pomiędzy dziećmi z poszczególnych grup zastosowano test t-Studenta dla prób zależnych. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęto poziom istotności $p = 0.05$.

Wyniki badań

W tabeli 1 zamieszczono sumę punktów uzyskane przez badane dzieci z pre-testu.

Na podstawie wyników przedstawionych w tabeli 1 widać, że odpowiedzi dzieci na pytania nr 1 i 4 wypadły znacznie lepiej w porównaniu z pozostałymi, ponad 25% dzieci odpowiedziało poprawnie na te pytania. Uzyskane dane w zakresie poprawności wykonania zadań pozwalają na stwierdzenie, że wiedza dzieci o cukrach jest na niskim poziomie. Dzieci kojarzą cukry ze słodyczami, z cukrem w postaci kryształków, którym słodzą, słodkim smakiem. Jeżeli owoce są słodkie, zawierają cukier. Przy czym takie wyobrażenie o cukrach posiada około 25–35% badanych.

Tabela 1. Procent poprawnych odpowiedzi z pre-testu

Nr zadania	Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4	Średnia arytmetyczna %
	Procent poprawnych odpowiedzi				
1	24	27	25	26	25,50
2	5	4	3	4	4,00
3	9	11	12	11	10,75
4	26	28	23	29	26,50
5	0	2	2	0	1,00
6	2	2	0	0	1,00
7	5	5	5	5	5,00
Średnia arytmetyczna	10,14	11,28	10,00	10,71	10,53

Źródło: badania własne.

Wyniki z post-testu

Post-test przeprowadzono po wykonaniu doświadczenia chemicznego przez dzieci i po omówieniu uzyskanych wyników. Procent poprawnych odpowiedzi na pytania w teście zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Wyniki dzieci uzyskane z post-testu

Nr zadania	Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4	Średnia arytmetyczna %
	Procent poprawnych odpowiedzi				
1	95	90	95	90	93,75
2	75	80	81	82	79,25
3	51	52	55	58	55,00
4	88	86	85	88	87,00
5	40	42	42	40	41,00
6	72	62	52	62	61,00
7	75	55	65	55	65,00
Średnia arytmetyczna	70,86	66,72	67,85	67,86	68,85

Źródło: badania własne.

Jak widać z danych przedstawionych w tabeli 2, wyniki z post-testu są znacznie wyższe, zaobserwowany wzrost dotyczył wszystkich zadań w teście. Należy sądzić, że zarówno doświadczenie chemiczne, jak i czynności dzieci oraz

nauczyciela wpłynęły pozytywnie na poziom wiedzy dzieci o cukrach. Dowiedziały się one, że cukry występują w różnych owocach, ale ich ilości nie są we wszystkich identyczne. Są owoce, które posiadają małe ilości cukrów (cytryna) i są takie, których ilość jest duża (truskawka). Analogiczna sytuacja dotyczy artykułów spożywczych, które jemy, i nie zawsze bierzemy pod uwagę zawartego w nich cukru. Do tej pory dzieci 6-letnie nie zdawały sobie sprawy, jaką rolę w organizmie pełnią cukry, po co tak naprawdę człowiek je różne produkty spożywcze.

Porównanie średnich wartości poprawnych odpowiedzi z pre-testu i z post-testem

Po przeprowadzonej analizie wyników testów (pre- i post) nasuwa się pytanie, czy zaobserwowane różnice są istotne statystycznie. W tym celu zastosowano Test t-Studenta dla prób zależnych.

Tabela 3. Średnie wyniki dzieci z pre- i post-testu w zależności od grupy

Test	Wartości	Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4	Ogółem
Pre-test	Śr. arytm.	10,14	11,29	10,00	10,71	10,54
	SD	10,54	11,48	10,30	12,08	11,06
Post-test	Śr. arytm.	70,86	66,71	67,86	67,86	68,86
	SD	19,40	18,61	19,57	19,01	18,71
Test t dla prób zależnych	t	11,63	11,45	11,06	11,97	12,40
	p	0,00002*	0,00003*	0,00003*	0,00002*	0,00002*

Średnia arytm. – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; t – wartość testu t-Studenta dla prób zależnych; p – prawdopodobieństwo testowe.

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Średnie wyniki dzieci z pre- i post- testu w zależności od nr zadania

Test		Nr zadania							Ogółem
		1	2	3	4	5	6	7	
Pre-test	Śr. arytm.	25,50	4,00	10,75	26,50	1,00	1,00	5,00	10,53
	SD	1,29	0,82	1,26	2,65	1,15	1,15	0,00	0,59
Post-test	Śr. arytm.	92,50	79,50	54,00	86,75	41,00	62,00	62,50	68,32
	SD	2,89	3,11	3,16	1,50	1,15	8,16	9,57	1,77
Test t dla prób zależnych	t	32,82	39,88	32,89	58,45	30,80	16,50	12,01	52,54
	p	0,00006*	0,00004*	0,00006*	0,00001*	0,00006*	0,00048*	0,0012*	0,00002*

* – istotne zróżnicowanie przy $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

We wszystkich analizowanych przypadkach wykazano istotne statystycznie różnice.

Dyskusja

W kontekście uzyskanych wyników badań i ich analizy trudno odnieść się do innych badań lub opracowań przeprowadzonych w polskich przedszkolach. Polski Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, który zajmuje się ogólnopolskimi opracowaniami badań edukacyjnych na różnych poziomach kształcenia, do tej pory nie zlecił przeprowadzenia tego rodzaju badań. Dlatego godnym zauważenia jest Raport z badań pt. *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania*, opracowany przez Pracownię Badań Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, w którym przedstawiono wykorzystywanie przez nauczycieli szkół podstawowych doświadczeń i eksperymentów naukowych w procesie nauczania-uczenia się. Dane z wymienionego Raportu pokazują, że zdecydowana większość nauczycieli na przedmiotach przyrodniczych w szkole podstawowej, do których zalicza się chemię, fizykę, biologię, stosuje tradycyjny model kształcenia opierający się na przekazywaniu wiedzy teoretycznej (referat, praca z podręcznikiem, oglądanie filmu edukacyjnego), w mniejszym stopniu uczniowie uczą się poprzez samodzielne dochodzenie do wniosków na drodze doświadczeń empirycznych. Mały nacisk kładziony jest na samodzielne interpretowanie i wykorzystywanie doświadczeń. W wymienionym raporcie przedstawiono trudności, które w opinii nauczycieli szkół podstawowych ograniczają organizowanie zajęć z wykorzystaniem doświadczeń. Nauczyciele wymieniali: brak pomocy dydaktycznych do realizacji doświadczeń, źle wyposażone sale lekcyjne, zbyt liczne klasy, problemy techniczne i administracyjne, nieprzewidywalność uczniów, problemy z oszacowaniem czasu, jaki potrzebny jest na wykonanie doświadczenia.

W Raporcie tym zapisano, że „nauczyciele widzą korzyści z przeprowadzania doświadczeń, ale najczęściej samodzielnie je wykonują w formie pokazu. Jest to najłatwiejszy i najwygodniejszy dla nich sposób i wymaga od nich najmniejszego wkładu pracy. Natomiast część nauczycieli wykonuje doświadczenie wspólnie z uczniami, którzy im asystują. Najrzadziej nauczyciele pozwalają uczniom na samodzielne, indywidualne przeprowadzanie doświadczeń, co wynika z ograniczeń, o których była mowa wcześniej”¹⁶. Mimo niezbyt optymistycznych prognoz w zakresie realizacji doświadczeń w edukacji szkolnej należy stwierdzić, że nie hamują one aktywności wszystkich nauczycieli, a wręcz zachęcają niektórych do podejmowania nowych wyzwań w tym kierunku. Odpowiedzią w tym zakresie może być przykład z Centrum Badawczego KNOW w Krakowie, gdzie

¹⁶ Raport. *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu problemy i wyzwania*, Warszawa 2009.

młodzi naukowcy zrealizowali projekt badawczy, którego głównym celem było zainteresowanie uczniów już od 7 roku życia chemią, upowszechnienie chemii, a nawet zaszczepienie w nich fascynacji tym przedmiotem. Projekt miał zaangażować uczniów i zapoznać ich z wybranymi właściwościami fizykochemicznymi składników i prostych związków chemicznych powszechnie stosowanych w codziennym życiu, na przykład octu, sody oczyszczonej itp. Przeprowadzono proste doświadczenia chemiczne z dziećmi w wieku 7–13 lat w dwóch szkołach podstawowych w Polsce z różnych regionów: woj. małopolskie i woj. świętokrzyskie, a wiedzę dzieci sprawdzono przed badaniami wstępnym testem, a po eksperymentach chemicznych kolejnym testem. Jak uważają autorzy wymienionego projektu, pierwsze eksperymenty chemiczne mogą być bardzo przydatne dla dzieci nie tylko w ich przyszłej edukacji chemicznej, ale i w nauce innych przedmiotów ścisłych¹⁷.

Z europejskich opracowań należy wymienić badania z Patras w Grecji przeprowadzone wśród dzieci w wieku przedszkolnym, w których zastosowano termometr jako przedmiot bliski dzieciom i powszechnie użyteczny. Poprzez realizację doświadczeń dzieci tworzyły koncepcje naukowe w kontekście zjawiska fizycznego i technicznego. Wyniki badań pokazały, że część dzieci potrafiła na podstawie przeprowadzonego doświadczenia połączyć budowę termometru z jego funkcją, ale niestety większość miała z tym problemy. To skłoniło autorów tego doświadczenia do sformułowania wniosków, aby nauczyciele dostrzegali w uczeniu się znaczenie wykorzystania w praktyce prostych przedmiotów, choć nie zawsze są one kojarzone z nauką¹⁸.

Innym przykładem jest zmiana podejścia w nauczaniu dzieci przedstawiona na podstawie eksperymentu z poznawaniem światła jako autonomicznej jednostki. W dziecięcym umyśle (6–7 lat) jednostki światła reprezentowane są jako źródło światła. Po przeprowadzonym eksperymencie zmieniło się podejście dzieci do tego zjawiska¹⁹.

Przykładem poznawania naturalnych zjawisk fizycznych, z którymi dzieci mają kontakt w życiu codziennym, podobnie jak osoby dorosłe, są chmury. Po przeprowadzonym eksperymencie dzieci zaczęły inaczej postrzegać chmury, jako autonomiczne podmioty fizyczne²⁰.

Wielu specjalistów zwraca uwagę, że w edukacji małych dzieci można i należy wprowadzać doświadczenia i eksperymenty naukowe. Warto przy tym podkreślić, że w procesie tym należy uwzględniać pewną prawidłowość, a miano-

¹⁷ M.K. Krzeczowska, K. Jurowski, A. Jurowska, D. Ryniewicz, G. Jurowska, *The first chemical experiments in my life*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2015, nr 3.

¹⁸ M. Kampeza, A. Vellopoulou, G. Fragkiadaki, K. Ravanis, *The expansion thermometer in preschoolers' thinking*, „Journal of Baltic Science Education” 2016, no 15(2).

¹⁹ V. Ntalakoura, K. Ravanis, *Changing preschool children's Representations of light: A scratch based teaching approach*, „Journal of Baltic Science Education” 2014, No. 13 (2).

²⁰ G. Fragkiadaki, K. Ravanis, *Preschool children's mental representations of clouds*, „Journal of Baltic Science Education” 2015, No. 14(2), p. 20–35.

wicie zaczynać od poznawania przedmiotów, zjawisk, substancji chemicznych występujących w najbliższym otoczeniu. Dlatego przedstawione w artykule zagadnienie poznawania cukrów prostych na podstawie wykonanego przez dzieci oświadczenia chemicznego, wpisuje się w przedstawione koncepcje specjalistów nie tylko z Polski, ale i z innych krajów.

Warto jeszcze zwrócić uwagę, że poszukiwanie sensownych i efektywnych form uczenia się nie dotyczy tylko dzieci, dyskutuje się o tym na wyższych poziomach edukacji i obejmuje to kształcenie studentów.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonej analizy materiału empirycznego wyciągnięto wnioski, które będą pomocne w opracowaniu i organizowaniu pracy dydaktycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym, szczególnie w grupie dzieci 6-letnich. Policzono wartości punktów na podstawie pozytywnych odpowiedzi z testów jakie uzyskały dzieci. Wyniki punktowe z post-testu, w porównaniu z wynikami pre-testu, wykazały znaczący wzrost wiedzy i umiejętności chemicznych dzieci 6-letnich. Różnice te okazały się istotne statystycznie. Dowodzą one o słuszności założenia, że uczenie się, angażujące dzieci poprzez przeprowadzanie doświadczeń, pozytywnie kształtuje ich wiedzę chemiczną, przyswajają one trudne pojęcia chemiczne w sposób bardziej zrozumiały, kojarzony z najbliższym środowiskiem, a nawet z przydatnością w życiu. Oprócz naukowego poznawania dzieci poznają cukry poprzez zmysły, czyli sensorycznie, co jest dodatkowym czynnikiem utrwalającym wiedzę chemiczną.

Przeprowadzanie doświadczeń chemicznych ma związek z efektywnością uczenia się. Dzieci angażują się w realizację doświadczeń, zadają pytania i poszukują na nie odpowiedzi, a to motywuje je do nauki i stanowi argument skierowany do nauczycieli, że tego rodzaju metody należy jak najczęściej stosować w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola.

Autorki artykułu zdają sobie sprawę, że przedstawiona problematyka nie wyczerpuje obszernego tematu, jakim są doświadczenia w edukacji przedszkolnej. Wymaga to dalszych badań, bowiem zaprezentowane wyniki udało się uzyskać badając tylko pilotażową grupę dzieci. Jednak satysfakcja, jaką osiągnięto po przeprowadzeniu badań, inspirowane do prowadzenia pogłębionych badań.

Bibliografia

- Ayres J.A., *Sensory integration and Child*, Western Psychological Services, Los Angeles, 1991.
- Bartska J., *Gimnastyka mózgu*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 4.

- Biddulph F., Symington D., Osborne R., *The place of children's questions in primary science education*, „Research in Science & Technological Education” 1986, 4(1).
- Braun D., *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.
- Brzezińska A.I., Appelt K., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne i Profesjonalne, Gdańsk 2015.
- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Cummins R.A., *Sensory Integration and Learning Disabilities: Ayres' Factor Analyses Reappraised*, „Journal of Learning Disabilities” 1991, No. 24 (93); <http://dx.doi.org/10.1177/002221949102400304>.
- Fragkiadaki G., Ravanis K., *Preschool children's mental representations of clouds*, „Journal of Baltic Science Education” 2015, Vol. 14, No. 2.
- Gallegos-Cazares L., Flores-Camacho F., Calderon-Canales E., *Preschool science learning: The construction of representations and explanations about colour, shadows, light and images*, „Review of Science, Mathematics and ICT Education” 2009, No. 3(1).
- Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007.
- Gatt S., Armeni L., *Pri-Sci-Net-A Project Promoting Inquiry-based Learning in Primary Science: Experiences of Young Children Inquiring*, „Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)” 2014, No. 5(2).
- Gelman R., Brenneman K., *Science learning pathways for young children*, „Early Childhood Research Quarterly” 2004, No. 19(1).
- Kampeza M., Vellopoulou A., Fragkiadaki G., Ravanis K., *The expansion thermometer in preschoolers' thinking*, „Journal of Baltic Science Education” 2016, Vol. 15, No. 2,.
- Klim-Klimaszewska A., *Praca z dzieckiem ryzyka dysleksji i dysgrafii na zajęciach terapeutycznych w przedszkolu*, Wydawnictwo Erica, Warszawa 2015.
- Krzeczkowska M.K., Jurowski K., Jurowska A., Ryniewicz D., Jurowska G., *The first chemical experiments in my life*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2015, 3.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Ntalakoura V., Ravanis K., *Changing preschool children's Representations of light: A scratch based teaching approach*, „Journal of Baltic Science Education” 2014, Vol. 13, No. 2.
- Raport. Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu, problemy i wyzwania*, Wydawca Centrum Nauki Kopernik, Warszawa 2009.
- Seker H., *Will the constructivist approach employed in science teaching change the „grammar” of schooling?*, „Journal of Baltic Science Education” 2008, No. 7 (3).

- Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka*, PWN, Warszawa 2012.
- Wojnarowska B., Kowalewska A., Izdebski Z., Komosińska K., *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*, PWN, Warszawa 2010.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017, poz. 356).

The potential for the application of chemistry in preschool education – examples from pedagogical practice

Summary

Experiments carried out by children are highly instructive adventures that develop interest in science. For nothing motivates a child to learn physics or chemistry more than experiment making. “Little Scientists” discover the laws of physics and chemistry supervised by their teachers, using safe reagents, chemical glass, and other equipment required to conduct experiments. Experimenting favours the search for answers to the most basic questions, it helps children see the magic of science and discover the secrets of the world around. Contrary to the common opinion holding that physical or chemical experiments may be introduced at the beginning of primary school at the earliest, pre-school-age children are already prepared for such activities.

The article presents a chemical experiment concerning sugar detection conducted by 6-year-olds. Research was performed to determine whether making chemical experiments has an impact on the level of children’s knowledge about sugars. The study included 20 children who carried out chemical experiments in four parallel groups. The level of knowledge was tested twice: first – prior to the experiment, and next – following the experiment. The analysis of obtained data demonstrated that after the experiment the level of children’s knowledge about sugars increased significantly, as evidenced by the t-Student Test outcomes.

Keywords: child, kindergarten, knowledge, skills, chemical experiments.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.49>

Mirosław KISIEL

<http://orcid.org/0000-0003-2002-0116>

dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: miroslaw.kisiel@us.edu.pl

Kompetencje muzyczne nauczyciela nauczania początkowego wyzwaniem współczesnej edukacji

Słowa kluczowe: kompetencje muzyczne, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna.

Wprowadzenie

Zachodzące przemiany społeczne wpływają na różne aspekty ludzkiej codzienności, w tym na wychowanie i edukację. Odzwierciedleniem przeistoczeń na gruncie wczesnej edukacji stał się nowy kształt podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, implikujący ewolucję pozycji muzyki w hierarchii treści programowych. Utrudnienia w tym zakresie odnotowano w dostępie do specjalistów muzyki w placówkach publicznych na pierwszym poziomie kształcenia oraz modyfikacji form przygotowania muzycznego przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Stosowane obecnie powszechne rozwiązania systemowe domagają się weryfikacji i modyfikacji, co z kolei uzasadnia podejmowanie naukowych dociekań w zakresie nabywania kompetencji muzycznych przez nauczycieli nauczania początkowego. Głównym celem niniejszej pracy stała się konfrontacja postulowanego wizerunku nauczyciela – animatora muzyki w klasach początkowych, z rzeczywistym spojrzeniem na kompetencje muzyczne współczesnego pedagoga wczesnoszkolnego.

Edukacja muzyczna na pierwszym etapie powszechnego kształcenia ogólnego

Podstawowym celem realizacyjnym edukacji muzycznej w szkolnictwie powszechnym jest poznawanie języka muzyki, wychodząc od praktyki działaniowej i ekspresji, a zmierzając do uzyskania niezbędnego minimum wiedzy z zakresu kultury muzycznej. Warunkiem powodzenia tego typu procesu jest dyfuzja wielorakich aktywności muzycznych, stanowiących impuls dla kreatywności i naturalnej spontaniczności ucznia¹.

Spojrzenie na muzyczny rozwój dziecka z perspektywy psychologii muzycznej reprezentowanej przez Johna A. Slobody² skutkuje uwzględnieniem interakcji środowiska, aktywności własnej i genetyki w procesie przyswajania muzycznych umiejętności oraz zakotwiczeniem rozwoju muzycznego w schemacie stadialnym. Proponowany podział rozwoju muzycznego młodego człowieka uwzględnia enkulturację i adekwatny trening. Pierwszy okres wzrastania (do około 10 roku życia) wyróżnia brak samoświadomości rozwoju muzycznych umiejętności, ich nabywanie odbywa się na zasadzie połączenia genetycznego wyposażenia i wpływów środowiska (najczęściej domowego) i jest on charakterystyczny dla kultury, w której dziecko dorasta. Skutkuje to procesem przechodzenia przez względnie stałe etapy, związane z rozwojem systemu poznawczego i uczenia się przez doświadczenia. W wyjaśnianiu rozwoju muzycznego od 5 do 10 roku życia J. Sloboda odwołuje się do stadiów wyznaczonych przez Jeana Piageta³ i zasadniczej zmiany w obszarze myślenia na tym etapie rozwoju (przejście do fazy operacji konkretnych). J. Piaget uważa, że dzieci około 8–10 roku życia są zdolne do postrzegania i zapamiętania niezmiennych cech wzorców, różniących się pod innymi względami, co wiąże się z umiejętnością kształtowania oceny i wychodzenia poza dostępne percepcji właściwości. Za główny trend w rozwoju muzycznym dziecka w tym wieku J. Sloboda uznaje refleksyjną świadomość struktur i wzorców charakteryzujących muzykę (stopniowo coraz trudniejszych jej aspektów). Andrzej Pytlak wskazuje, że w fazie wczesnej edukacji (w klasach I–III) charakterystyczne staje się rozwijanie u dziecka aktywności i motywacji do zajmowania się muzyką oraz ugruntowanie w jego świadomości podstawowych pojęć muzycznych. Stąd wśród wymagań jakie stawiane są nauczycielom-wychowawcom wczesnej edukacji na pierwszym planie znalazły się ich zdolności motywacyjne wchodzące w skład umiejętności pedagogicznych⁴.

¹ M. Kołodziejski, M. Kisiel, *Music education in the light of the contemporary educational transformations in Poland*, [w:] *Music Science Today*, ed. E. Daugulis, Daugavpils, 2018, s. 161–167.

² J.A. Sloboda, *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*, Oxford 1985, s. 198.

³ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 2006.

⁴ A. Pytlak, *Muzyka a wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 395–396.

Romualda Ławrowska i Wiesława A. Sacher twierdzą, że wczesna edukacja muzyczna jest jednym z niezbędnych obszarów strategii kształcenia zintegrowanego o znaczeniu ogólnorozwojowym. Autorki podkreślają, że świadome oddziaływanie nauczyciela-wychowawcy tworzącego sytuacje dla swobodnej ekspresji muzycznej i świadomie kierującego aktywnością muzyczną dziecka w wieku do dziesiątego roku życia decyduje o uzyskanym przez niego poziomie zdolności muzycznych⁵.

Środowisko najbliższe dziecku posiada istotną wartość oddziaływania, a jego rola polega na dostarczaniu bodźców dźwiękowych w postaci muzyki i zdarzeń muzycznych, mogących mieć silny wpływ na powstawanie fascynacji tą dziedziną sztuki oraz kształtowanie pozytywnych motywacji do nauki muzyki. Najczęściej środowisko oddziałuje przez osoby, które przekazują jednostce wzorce zachowania, budzą zainteresowania i stwarzają szansę prezentacji osiągnięć muzycznych. Stąd, w tym kontekście, można mówić o stymulującej roli rodziny poprzez osobę matki i ojca, ale również pozostałych jej członków. Nie można jednak pominąć roli wychowawców działających w przedszkolu, nauczycieli w szkole, a także instruktorów w instytucjach kulturalnych⁶.

Muzyka w edukacji i wychowaniu małego dziecka stanowi ważne ogniwo procesu dydaktyczno-wychowawczego, chociaż jej miejsce na poziomie wczesnej edukacji jest odmienne oraz podyktowane potrzebami i możliwościami jednostki oraz w pewnym zakresie oczekiwaniami nauczycieli, szkoły i rodziców⁷. W literaturze funkcjonuje ogólne przekonanie, że muzyka, śpiew i taniec w edukacji wczesnoszkolnej stymulują ogólny rozwój ucznia, a jednocześnie wspierają małego człowieka w przygotowaniu do uczestnictwa w szeroko pojmowanej kulturze. Wyartykułowane przez wielu autorów (tj. Maria Przychodzińska, Ewa Lipska, Jadwiga Uchyła-Zroski, Wiesława A. Sacher, Maciej Kołodziejski, Lidia Kataryńczuk-Mania, Mirosław Kisiel, Beata Bonna, Agnieszka Weiner i inni) zadania jakie pełnią formy aktywności muzycznej mają na celu rozbudzenie trwałych zainteresowań artystycznych tą dziedziną sztuki w przyszłości. Istotna jest również ogólnorozwojowa wartość muzyki, która sprowadza się do działań aktywizujących, usprawniających zapamiętywanie, poprawiających koncentrację uwagi, trenujących wytrzymałość i zaangażowanie oraz spostrzegawczość. Uczy ona także wyrażania uczuć, ćwiczy koordynację ruchową i prawidłową postawę ciała, pobudza kreatywność i wyobraźnię, a także wpływa na zdolności komunikacyjne. Rola szkoły i odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest tutaj niezwykle istotna. W wielu przypadkach pedagodzy wczesnoszkolni pełnią funkcję jedynych edukatorów muzycznych wprowa-

⁵ R. Ławrowska, W. A. Sacher, *Wychowanie muzyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Warszawa 2008, s. 408.

⁶ M. Kisiel, M. Kołodziejski, *Music playing at home – family as an environment supporting musical activity of a child*, [w:] *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, ред. А.А. Сбруєва, Суми 2018, № 1 (75), p. 23–33.

⁷ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005, s. 22.

dzających dziecko w świat wartości artystycznych⁸. Ważna w tym procesie jest ich rola jako organizatora procesu dydaktyczno-wychowawczego, animatora muzyki oraz trenera w zakresie zdobywania umiejętności w obszarze podstawowych form aktywności muzycznej. Podejmowane przez nauczyciela działania i profesjonalizm przynosi oczekiwane rezultaty tylko wówczas, gdy postawione przed nim zadania realizowane są jako swoisty dialog muzyczny w wielowymiarowym kanale komunikacji dziecka z dorosłym⁹.

Bazowym dokumentem oświatowym, który wytycza wszelkie działania w obszarze edukacji muzycznej w klasach początkowych jest *Podstawa programowa*¹⁰. W niej treści kształcenia z zakresu edukacji muzycznej zawarte zostały w pięciu działach: osiągnięcia w zakresie słuchania muzyki (słuchanie i identyfikowanie dźwięków, reagowanie na sygnały muzyczne, odróżnianie dźwięków i głosów, słuchanie i analizowanie prostych utworów muzycznych), ekspresji muzycznej (nucenie i śpiewanie piosenek dziecięcych, tworzenie własnych melodii, dbanie o emisję głosu, wykonanie kilku zalecanych utworów w tym hymnu Polski), improwizacji ruchowej (przedstawianie ruchem treści muzycznej i pozamuzycznej, tworzenie układów muzyczno-ruchowych, nauka kroków wybranych tańców), gry na instrumentach muzycznych (umiejętność posługiwania się gestodźwiękami, szkolnymi instrumentami perkusyjnymi, tworzenie własnych zabawek dźwiękowych, eksperymentowanie i tworzenie akompaniamentu do piosenek, ruchu, zabawy, opanowanie gry na instrumencie melodycznym: dzwonkach, ksylofonie, flecie podłużnych lub flażolecie) oraz znajomości form zapisu dźwięku (poznanie różnych sposobów rejestracji dźwięku i muzyki, zapisywanie w zabawie prostych schematów rytmicznych i melodycznych, używanie do zapisu piktogramów, kolorów liczb i prostej notacji muzycznej)¹¹. Wspomniany dokument określa kierunek pracy i poszukiwania skutecznych rozwiązań w zakresie edukacji i wychowania ucznia klas I–III do muzyki i przez muzykę. Nasuwa się jednak pytanie, czy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, pedagog z ograniczonym przygotowaniem muzycznym podoła tym oczekiwaniom i zrealizuje sprecyzowane w dokumencie zadania. W wykazie ramowych planów nauczania wzmiankowano taką możliwość¹². Problem ten jednak pozostawiono do rozstrzygnięcia dyrektorom na poziomie organizacji pracy w placówce szkolnej.

⁸ M. Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Katowice 2013, s. 128.

⁹ M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice 2015, s. 9.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14. lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej dla szkoły podstawowej*, poz. 356, Dz.U., 2017, MEN Warszawa 2017.

¹¹ D. Dziamaska, M. Małyńska, M. Wróblewska, J. Woźniak Janusz, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej 2017*, <http://www.reformaedukacji.men.gov> [dostęp: 22.07.2017].

¹² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28. marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, poz. 703, Dz.U., Warszawa 2017.

Dorota Dziamska wraz z zespołem sugeruje zintegrowaną strategię działania. Edukację muzyczną, która z uwagi na swoją specyfikę doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym zaleca się do realizacji jako element w codziennym porządku zajęć. W komentarzu do podstawy programowej podkreślone zostało muzykowanie, co ma znaczenie w procesie organizacji zespołu, któremu przypisano rolę wspierania motywacji do działań w środowisku klasy oraz pozytywnego wpływu na nastrój podopiecznych. Ujawniony zapis w sposób pośredni preferuje strategię, w której praca nauczyciela edukacji nauczania początkowego postrzegana jest jako głównego edukatora i animatora muzyki w środowisku oświatowym na propedeutycznym poziomie kształcenia. Zgodnie z zaakcentowaną w dokumentach oświatowych, jak również wynikającą z potrzeb rozwojowych i doświadczeń dziecka, orientacją istotne staje się zapewnienie uczniom klas młodszych kontaktu z muzyką, śpiewem i tańcem na poziomie edukacji powszechnej. Ekspozowany w przygotowaniu elementarnym i początkowym aspekt podejścia holistycznego, procesu nauczania i uczenia się w pełnym zakresie może i powinien być wspierany inicjowaną celowo i profesjonalnie aktywnością muzyczną.

Kształcenie muzyczne nauczycieli w perspektywie dotychczasowych badań

Obszarem niełatwym do zbadania są wszelkiego rodzaju kompetencje, w tym także kompetencje muzyczne, które w przypadku nauczycieli wczesnej edukacji niewątpliwie należą do pożądaných, co w połączeniu z innymi uwarunkowaniami czyni z nich niekiedy pole eksploracji dla badacza. Systemowe podejście do podjętej problematyki wymaga spełnienia postulatu komplementarności badań naukowych, a więc umiejętnego łączenia strategii zarówno ilościowych, jak i jakościowych. Na przestrzeni kilku dekad prowadzone były badania obrazujące z jednej strony osiągnięcia edukacyjne uczniów klas młodszych szkoły podstawowej, z drugiej wyznaczały poziom przygotowania nauczycieli do realizacji powierzonych zadań. Opracowane analizy ukazują pewne dysproporcje, unaoczniają zaniedbania i obszary emanujące sukcesem, stanowiąc pewnego rodzaju opis zastanej sytuacji.

Maria Cackowska już w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zwracała uwagę na problem przygotowania nauczycieli nauczania początkowego do realizacji procesu kształcenia i wychowania. Istotne miejsce w swoich rozważaniach autorka poświęciła przedmiotom artystycznym, wskazując muzykę jako obszar potrzebny i wart docenienia w organizacji zajęć oraz upraszający się o dobrze wykształconego nauczyciela¹³. W tym okresie zarówno

¹³ M. Cackowska, *Proces kształcenia i przygotowania do zawodu nauczycieli nauczania początkowego*, „Życie Szkoły” 1984, nr 5–6.

różnorodność form kształcenia, jak i liczba godzin przeznaczonych na nabywanie umiejętności w różnych obszarach aktywności muzycznej dla przyszłych nauczycieli były rozbudowane. Jednocześnie duże wymagania programowe, jak również szybki proces zapominania nabytych w toku kształcenia sprawności muzycznych, a także szeroki zakres oddziaływania edukacyjnego powodował zaburzenie obrazu posiadanych kompetencji.

Andrea Jaworska w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zaprezentowała wyniki badań, relacjonując osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie muzyki. Celem realizowanych zadań było znalezienie odpowiedzi na pytania: *W jakim stopniu zostały opracowane przez nauczycieli i opanowane przez dzieci treści i umiejętności sugerowane przez program nauczania muzyki?; W jakim zakresie występują rozbieżności między wymaganiami programowymi a poziomem wiedzy i umiejętności uczniów? oraz W jakiej mierze obecna sytuacja kadrowa szkół sprzyja realizacji programu przedmiotu muzyka?* Osiągnięcia muzyczne uczniów badano za pomocą testów zbiorowych i zadań indywidualnych. Stwierdzono, że zadania stawiane przez program nauczania muzyki w klasach I–III w diagnozowanych warunkach pracy szkoły mogły być realizowane w znikomym zakresie. Podczas prowadzonej eksploracji odnotowano, że w przeważającej liczbie badanych klas zrealizowano niespełną połowę zadań zawartych w programie nauczania. Ich efektywną realizację uniemożliwił głównie niewystarczający poziom przygotowania nauczycieli i niedostatek bazy dydaktycznej, niezbędnej do prawidłowego nauczania muzyki, a także słaba motywacja oraz brak zainteresowania dzieci działalnością muzyczną¹⁴. Przytoczony opis ukazuje pewne dysproporcje, jakie uwidocznione zostały między założeniami projektowymi i formalnymi (zalecenia programowe) a realizacją w praktyce edukacyjnej¹⁵.

W kolejnych latach zmieniały się programy nauczania, tworzone nowe koncepcje, gdzie do głosu dochodziły strategie kształcenia wielostronnego. Główne intencje koncepcji ukierunkowane zostały na kształcenie poprzez harmonijny rozwój zdolności poznawczych, emocjonalnych i praktycznych. Muzyka stała się jednym z obszarów sprzyjającym rozwojowi aktywności i uzdolnień oraz czynnikiem wspomagającym w procesie edukacji. W kształceniu wielostronnym wyróżniono trzy rodzaje aktywności: intelektualną (realizowaną poprzez przyswajanie i odkrywanie wiedzy), emocjonalną (przeżywanie wartości i ich wytwarzanie) oraz praktyczną (wykonywanie zadań praktyczno-twórczych)¹⁶. Nieco później w pedagogice wczesnoszkolnej zaakcentowana została strategia postulująca

¹⁴ A. Jaworska, *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie przedmiotu muzyka*, [w:] *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, Lubin 1997, s. 115–131.

¹⁵ M. Kisiel, *Edukacja muzyczna w świetle programów nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej (1947–1999)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4 (12–13), s. 83–95.

¹⁶ A. Krasiński, *Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, „Seminare” 2001, nr 17, s. 89–98.

integrację wiedzy poprzez łączenie treści kształcenia, metod nauczania i form pracy, nawiązująca do tzw. nauki całościowej.

Zdaniem Anny Brzezińskiej¹⁷ podstawowym zadaniem edukacji elementarnej stała się pomoc w odkryciu sensu, zrozumieniu tego, co to znaczy „być i uczyć się w szkole”. Kształcenie ogólne miało stanowić fundament wykształcenia, a zadaniem szkoły było łagodne wprowadzanie uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny, emocjonalny i etyczny. Kształcenie w szkole podstawowej na pierwszym etapie edukacyjnym obejmuje klasy I–III, w których proces edukacyjny realizowany jest w formie kształcenia zintegrowanego¹⁸. Polega ono na łagodnym przejściu od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Nauczyciel prowadzi zajęcia według ustalonego przez siebie planu, dostosowując ich czas oraz przerwy do aktywności i możliwości odbiorczych uczniów. W kształceniu tym nie wyodrębnia się przedmiotów nauczania, a oceny punktowe zastąpione są oceną opisową. Nauczanie zintegrowane realizowane jest za pomocą różnych rodzajów zajęć, które dostarczając dzieciom przeżyć i wiadomości na określony temat, pobudzają ich zainteresowania, stwarzają okazję do rozwijania sprawności, umiejętności, oraz kształtują właściwy stosunek dzieci do ludzi i przyrody. W dokumentach oświatowych pojawiły się odwołania do propagowanej strategii oraz informacje wskazujące na praktyczne rozwiązania w tej materii. Edukacja muzyczna w klasach początkowych została włączona w ten nurt, aczkolwiek można było zaobserwować próby wyłączenia jej jako osobnego przedmiotu. Jednocześnie w tym okresie pojawiły się liczne badania dotyczące określenia poziomu umiejętności muzycznych uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

Niskie kompetencje muzyczne uczniów, słabe ich zaangażowanie w muzyczną aktywność, a także niewystarczający warsztat muzyczny nauczycieli wczesnej edukacji – to główne wnioski raportu przygotowanego przez Annę Walugę i Agnieszkę Weiner¹⁹. Autorki ustaliły, że obowiązkowa edukacja muzyczna nie przełożyła się automatycznie na poziom osiągnięć uczniów w tym zakresie. Badani nauczyciele pomimo pokonywania różnego typu trudności związanych z realizacją edukacji muzycznej nie widzieli potrzeby zmian, nie dostrzegali potrzeby aby w wykonaniu tych zadań zastąpił ich specjalista – nauczyciel muzyki. Ogólnopolskie badania kompetencji muzycznych absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego dostarczyły wyników, które według badaczek powinny stać się inspiracją do deliberacji nad stanem teraźniejszym i przyszłością edukacji muzycznej w Polsce. Uzyskany materiał empiryczny odsłonił przede wszystkim słabe strony wczesnoszkolnej edukacji muzycznej.

¹⁷ A. Brzezińska, *Misja edukacji elementarnej*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2 (95), s. 6.

¹⁸ A. Tatara, *Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań*, „Edukacja Elementarna” 2015, nr 3 (37), s. 11–27.

¹⁹ A. Waluga, *Kompetencje muzyczne absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Warszawa 2016.

W tym miejscu nasuwa się refleksja wynikająca z analizy zaprezentowanych raportów badawczych. W oparciu o uzyskane dane stwierdzono, że poziom kompetencji muzycznych uczniów klas początkowych stale obniża się, a kolejne eksploracje dokumentują ciągły regres. Uwarunkowania takiego stanu rzeczy mogą być różne. W przypadku dziecka mogły być związane z poziomem własnych predyspozycji muzycznych, doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego oraz wcześniejszymi kontaktami w trakcie wychowania muzycznego w żłobku i przedszkolu. Drugim obszarem była ewaluacja treści programowych wychowania muzycznego od żłobka, przez przedszkole, aż do klas I–III szkoły podstawowej. Analizując dokumenty bazowe oraz przyglądając się organizacji zajęć, należy podkreślić pewne niekonsekwencje. Na poziomie opieki żłobkowej, wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej następuje zbyt intensywny przeskok jeżeli chodzi o realizację form aktywności muzycznej, jak i stopniowania trudności przyswajanego materiału dźwiękowego oraz uzyskiwania sprawności w zakresie precyzji wykonania²⁰. Powszechną edukację muzyczną skierowano do wszystkich dzieci bez względu na ich poziom umuzykalnienia czy predyspozycji muzycznych, nie uwzględniając ich uzdolnień muzykalności. Warto podkreślić odmiennosc prowadzonych działań w edukacji o profilu ogólnokształcącym od tych, które realizowane są na niwie artystycznej (tj. w ośrodkach kultury, ogniskach muzycznych czy szkołach muzycznych). Można wnioskować, że dlatego w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej tylko niewielki odsetek dzieci ujawnia zapał do systematycznego treningu muzycznego w grze na instrumencie melodycznym, potrafi pochwalić się czystością intonacyjną w śpiewie czy też precyzją i estetyką ruchu w tańcu. Natomiast znaczna część wychowanków preferuje doświadczanie muzyki w zabawie i rozrywce, by dobrze poczuć się w grupie rówieśniczej, uwolnić emocje i doznać mocnych wrażeń i wzruszeń. Stąd wielu pedagogów poszukuje metod atrakcyjnych i przyjaznych dziecku (tj. aktywne słuchanie muzyki Batii Strauss, pedagogika zabawy „Klanza”, kolorowe nuty i dźwięki „Chrome-notes”, tęczowa muzyka, pląsy i tańce ruchowe itp.). W tych metodach precyzja wykonania i pokonywanie trudności są na planie dalszym. Pierwszoplanowe stają się natomiast: dobra zabawa, spotkanie z rówieśnikami, dzielenie się radością, uwolnienie nagromadzonej energii, rozluźnienie napiętej sytuacji, doświadczenie przyjemności, stworzenie niezapomnianego klimatu oraz radosne podróżowanie po różnych zakątkach świata i pogłębianie wiedzy o kulturze własnego i innych narodów.

W tak zarysowanym pejzażu potrzeb, możliwości i osiągnięć ucznia w młodszym wieku szkolnym wpisuje się postać nauczyciela jako animatora i edukatora działań muzycznych w klasach początkowych. Ukazujące się na przełomie wieku publikacje były opracowaniami eksponującymi ewaluację wspomnianych kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji. Autorzy prezentując wyniki prowa-

²⁰ M. Radwańska, O. Wysłowska, *Muzyka w żłobku – refleksja nad praktyką*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2 (33), s. 204–219.

dzonych eksploracji niejednokrotnie konfrontowali ze sobą tzw. model normatywny z postulowanym, co samo w sobie sugerowało istnienie pomiędzy nimi rozbieżności²¹. Widoczne stało się także przekonanie niektórych autorów o powszechności niezadowolającego przygotowania muzycznego nauczycieli-edukatorów małych dzieci. Romualda Ławrowska zauważyła, że nieprawidłowości w tym względzie, jako skutek słabego przygotowania kadry pedagogicznej w toku jej kształcenia, dotyczyły znacznej części badanych placówek szkolnych²². Podobne stanowisko reprezentowali: Wiesława A. Sacher²³, Andrzej Wilk, Lucyna Matuszak i Barbara Nowak²⁴.

Problematyką efektywności kształcenia muzycznego studentów na kierunkach pedagogicznych specjalność nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach oraz kompetencjami muzyczno-pedagogicznymi studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w latach 1992–1999²⁵ zajął się także Andrzej Wilk. Adekwatnością przygotowania muzycznego studentów i nauczycieli do założeń modelowych kształcenia muzycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym zajęła się Agnieszka Weiner²⁶. Małgorzata Suświłło przeprowadziła sondowanie opinii w zakresie przygotowania nauczycieli wczesniej edukacji do prowadzenia muzyki w szkole. Autorka ukazała niską samoocenę respondentów w tym zakresie i dużą niepewność w realizacji powierzonych im zadań²⁷. Anna Pękala w swoim sprawozdaniu z przeprowadzonych badań stwierdziła, że nauczycielki nauczania początkowego znały i dostrzegały rolę edukacji muzycznej w pracy z uczniami klas młodszych²⁸. Widziały też braki, jakie występują w ich kompetencjach w tym obszarze. Starły się jednak w miarę możliwości rekompensować je poprzez uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego. Ujawniły również świadomość, że między innymi od ich kompetencji muzycznych zależy poziom kultury muzycznej wychowanków. Stąd motywacje do podjęcia samokształcenia i różnych form doskonalenia zawodowego, wśród

²¹ M. Mikolon, *Model nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, red. M. Mikolon, M. Suświłło, Olsztyn 1999.

²² R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003, s. 67.

²³ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s. 19–21.

²⁴ B. Bonna, *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2006, s. 65.

²⁵ A. Wilk, *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Kraków 2004, s. 9.

²⁶ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne nauczycieli klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 4, s. 5–11.

²⁷ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesniej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 229–241.

²⁸ A. Pękala, *Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań*, „Edukacja Elementarna” 2014, nr 1 (31), s. 97.

których wymienili: zabawy ruchowe przy muzyce; rytm, muzyka, taniec; tańce integracyjne, kursy choreografii tańca współczesnego i tańców narodowych; zajęcia metodą Carla Orffa, Batii Strauss oraz warsztaty wykorzystujące muzykę relaksacyjną w pracy z uczniem nieśmiałym i nadpobudliwym. Natomiast w swoich badaniach Kamila Migdał-Najman i Krzysztof Najman, analizując poziom wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego, wskazali zaskakujący wynik, który pokazał, że brak dodatkowego wykształcenia muzycznego nauczyciela nie wpływa na rezultaty nauczania muzyki. Autorzy nie odnotowali znaczącej różnicy między wynikami uczniów nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami muzycznymi, a tymi, którzy nie posiadali takich kwalifikacji. Oznaczało to, że prawdopodobnie istnieją inne czynniki, które determinują monitorowany niski poziom kompetencji muzycznych dzieci²⁹. Uwagę skierowano na warunki środowiska rodzinnego dziecka, jak również utrwalającą się postawę odbiorcy, słuchacza, w której dominuje postawa bierna.

Zaprezentowane relacje z badań na przestrzeni wielu lat i dekad ukazały zaniedbania jakie występują względem wczesnej edukacji muzycznej. Odnotowane niedoskonałości w przygotowaniu nauczycieli nauczania początkowego dotyczą zwłaszcza kreowania aktywności własnej w obszarze gry na instrumencie akompaniującym, poprawnego śpiewu (czystego intonacyjnie) oraz stwarzania sytuacji dydaktycznych bogatych w różne formy ekspresji muzycznej. Jednocześnie przeprowadzona ocena podręczników zintegrowanych dla uczniów klas I–III pod kątem propozycji z zakresu edukacji muzycznej budzi wiele zastrzeżeń. Pedagodzy nadużywają w swojej pracy zawodowej przygotowane przez wydawnictwa pomoce dźwiękowe, które wykorzystują bez głębszej refleksji nad ich znaczeniem, doborem, miejscem prezentacji oraz rolą w inspirowaniu młodych do doświadczania muzyki, używając nagrań jako zastępnika aktywności własnej. Środowiska artystyczne negatywnie oceniają proces umuzykalnienia uczniów, obwiniając nauczycieli wczesnej edukacji o prowadzenie zajęć z muzyki na niskim poziomie, jednocześnie niepochwlebnie oceniając kompetencje muzyczne najmłodszego pokolenia. Niewydolność uczelni wyższych w zakresie przygotowania muzycznego pedagogów wczesnoszkolnych, jak również zbyt duże obciążenie nauczycieli zadaniami organizacyjnymi, wychowawczymi, diagnostycznymi, korekcyjno-terapeutycznymi stawia pod znakiem zapytania możliwość pełnienia przez nich roli głównego edukatora muzycznego na pierwszym poziomie kształcenia.

Zakończenie

Dokonujące się liczne i gwałtowne zmiany, zachodzące zarówno w rzeczywistości edukacyjnej, jak i w szeroko pojmowanej kulturze oraz życiu

²⁹ K. Migdał-Najman, K. Najman, *Analiza poziomu wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego w Polsce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, nr 469, Wrocław 2017, s. 119–130.

rodzinnym, implikują konieczność prowadzenia licznych naukowych penetracji. Zauważalna jest także potrzeba prowadzenia eksploracji systemowych opartych na rzetelnej diagnozie obecnego stanu umuzykalnienia polskiego społeczeństwa, w celu wypracowania ogólnopolskiej koncepcji wychowania muzycznego. Określenie w miarę aktualnego stanu wiedzy, umiejętności, podstawowych zdolności muzycznych oraz istotnych dla podtrzymania już nabytych kompetencji muzycznych, osobistych postaw czynnych zawodowo nauczycieli wczesnej edukacji wydaje się być wartościowym poznawczo tematem, o dużym wymiarze praktycznym. Dotychczasowe wyniki badań nie napawają entuzjazmem i spychają pedagogów wczesnej edukacji do roli wychowawców, którzy muzykę i jej formy aktywności realizują okazjonalnie na poziomie zabawy i rekreacji, wspierając się przy tym gotowymi rozwiązaniami metodycznymi i muzycznymi (głównie nagrania płytowe CD i rejestracje MP3). Edukacja muzyczna uczniów klas początkowych szkoły podstawowej od dłuższego czasu upomina się o zainteresowanie nauczycieli muzyki, którzy własną postawą muzyczną, umiejętnościami artystycznymi oraz wypracowaną strategią dydaktyczno-wychowawczą będą istotnie angażować się w proces umuzykalnienia młodego pokolenia. Jednocześnie swoim podejściem zawodowym wyznaczają sobie za cel umiejętne zaciekawienie dzieci wywodzących się z różnych środowisk rodzinnych o odmiennych doświadczeniach muzycznych. Rozbudowane i dobrze funkcjonujące szkolnictwo muzyczne oraz dynamiczne ośrodki kulturalno-oświatowe skupiające jednostki uzdolnione, a także instytucje artystyczne mogą i powinny wspierać edukację powszechną w idei wychowania do muzyki i przez muzykę.

Bibliografia

- Bonna B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2006.
- Brzezińska A., *Misja edukacji elementarnej*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2 (95).
- Cackowska M., *Proces kształcenia i przygotowania do zawodu nauczycieli nauczania początkowego*, „Życie Szkoły” 1984.
- Jaworska A., *Osiągnięcia uczniów klas I–III w zakresie przedmiotu muzyka*, [w:] *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lubin 1997.
- Kisiel M., *Edukacja muzyczna w świetle programów nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej (1947–1999)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3–4 (12–13).
- Kisiel M., *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Kisiel M., Kołodziejki M., *Music playing at home – family as an environment supporting musical activity of a child*, [w:] *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, ред. А.А. Сбруєва, Суми 2018, № 1 (75)

- [*Pedahohichni nauky: teorija, innovacijni tehnolohiji*, red. A.A. Sbrueva, Sumy 2018, No 1 (75)].
- Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Kisiel M., *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Kołodziejwski M., Kisiel M., *Music education in the light of the contemporary educational transformations in Poland*, [w:] *Music Science Today*, ed. E. Daugulis, Daugavpils 2018.
- Kraśniński A., *Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, „Seminare” 2001, nr 17.
- Ławrowska R., Sacher W. A., *Wychowanie muzyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, red. T. Pilch, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Migdał-Najman K., Najman K., *Analiza poziomu wczesnoszkolnego kształcenia muzycznego w Polsce*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” nr 469, Wrocław 2017,.
- Mikolon M., *Model nauczyciela wychowania muzycznego*, [w:] *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, red. M. Mikolon, M. Suświłło, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Pękała A., *Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań*, „Edukacja Elementarna” 2014, nr 1 (31).
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 2006.
- Pytlak A., *Muzyka a wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Radwańska M., Wysłowska O., *Muzyka w złołku – refleksja nad praktyką*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2 (33).
- Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Wyd. Fundacja Innowacja, Kraków 1997.
- Sloboda J. A., *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*, Oxford University Press, Oxford 1985.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Tatara A., *Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań*, „Edukacja Elementarna” 2015, nr 3 (37).
- Waluga A., *Kompetencje muzyczne absolwentów pierwszego etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Instytut Muzyki i Tańca w Warszawie, Warszawa 2016.

Wilk A., *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992–1999*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie, Kraków 2004.

The musical competence of an early years teacher the challenge a modern education

Summary

The paper presents theoretical considerations showing the figure of an elementary education teacher, who performs didactic and educational functions in accordance with the expectations determined by the theory and practice of a musical education. The outlined picture was confronted with a real insight into the musical competence of the contemporary early school educator.

Keywords: musical competence, teacher, early school education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.50>

Katarzyna KLIMAS
mgr, Uniwersytet Opolski
e-mail: katarzynakli17@gmail.com

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną – nowe wyzwania dla nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej

Słowa kluczowe: uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, szkoła specjalna, współpraca szkoły i rodziny.

Wprowadzenie

Praca z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, a ściślej mówiąc z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest ciągłym wyzwaniem dla nauczycieli pracujących zarówno w szkole specjalnej, jak i ogólnodostępnej, czy też integracyjnej.

Z uwagi na zwiększającą się w ostatnich latach liczbę uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych, zmieniają się wyzwania stawiane nauczycielom szkolnictwa specjalnego. Dlatego też niniejszy artykuł dotyczy wyłącznie nowych potrzeb i wyzwań odnośnie nauczycieli pracujących w szkolnictwie specjalnym. Ponieważ grupa ta jest różnorodna, zwrócono szczególną uwagę na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy borykają się ze specyficznymi trudnościami, właściwymi do wieku uczniów i etapu ich rozwoju.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym z dnia 9 sierpnia 2017 r., może być wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne

w przypadku wielu zaburzeń. Są nimi np. niepełnosprawność intelektualna, niedostosowanie społeczne, zagrożenia niedostosowaniem społecznym i wiele innych¹. Treść niniejszego artykułu będzie odnosiła się, zgodnie z tematem, tylko do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie wybranych przez autorkę obszarów pracy oligofrenopedagoga, stanowiących nowe wyzwania w pracy w kształceniu specjalnym. Zaliczono do nich współpracę z rodzicami oraz metody wykorzystywane w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną.

Współpraca z rodzicami

Jednym z priorytetów pracy szkoły, na jakie kładzie obecnie nacisk Ministerstwo Edukacji Narodowej, jest współpraca z rodzicami ucznia. Dlatego też przedstawienie wybranych wyzwań stawianych nauczycielom zostanie rozpoczęte od przedstawienia problemu współpracy nauczyciela szkoły specjalnej z rodzicami ucznia.

Wśród podstawowych zasad rewalidacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną według Ottona Lipkowskiego znalazły się: zasada akceptacji, pomocy, indywidualizacji, terapii pedagogicznej, a także zasada współpracy z rodziną. Ta ostatnia jest rozumiana „jako zasada wspólnego, uzgodnionego działania szkoły i domu, aby wspomagać każdy wysiłek dziecka na drodze ku usprawnieniu i rozwojowi”². Z pewnością warto zauważyć w tym miejscu potrzebę uzgadniania przez nauczyciela i rodziców wspólnych oddziaływań wychowawczych, aby proces wychowawczy i rewalidacyjny uczynić bardziej owocnym.

Jak podaje Maria Mendel, współdziałanie szkoły i rodziców nie powinno koncentrować się wyłącznie na zmniejszaniu wzajemnego dystansu, ale owa współpraca powinna być nastawiona na partnerstwo, które jeżeli jest dobrze rozumiane i przeżywane, przynosi korzyści dla obu środowisk wychowawczych. Warto przytoczyć kilka zadań jakie mogą być zrealizowane w prawidłowy sposób przy współpracy rodziny oraz nauczyciela. Pierwszym z nich jest rozwój zarówno dzieci, jak i rodziców oraz nauczyciela. Dobra bowiem współpraca zawsze prowadzi do rozwoju. Nauczyciele rozwijają swoje „horyzonty poznawcze”, zaś rodzice uczą się dostosowywać własne metody postępowania adekwatnie do potrzeb i możliwości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Kolejnym zadaniami jest informowanie rodziców o wynikach obserwacji pedagogicznej, postępach dziecka, mocnych i słabych stronach, o programach realizowanych w szkole, formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

¹ Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym z dnia 9 sierpnia 2017 r., § 1.

² J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2005, s. 42.

Wartym zauważeniem zadaniem jest również weryfikacja wyobrażenia rodzica o dziecku, wspieranie, motywowanie rodziców do pracy i zaangażowania. Ważna jest także pedagogizacja rodziców, objaśnianie im mechanizmów zachowań dziecka, możliwości psychorozwojowych, przybliżenie specyficznych metod pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną oraz „poprawianie” wiedzy potocznej na temat wychowania dziecka.

Wśród zadań, jakie są realizowane poprzez współpracę rodziców ucznia z nauczycielem, należy zauważyć korygowanie nieprawidłowości rozwojowych ucznia, niewłaściwych postaw wobec trudności i niepowodzeń szkolnych i wychowawczych³.

Wspomniane powyżej zadania, jakie podaje literatura przedmiotu są nadal aktualne i stale stosowane w pracy z szkole specjalnej. Jednak w obecnej rzeczywistości szkolnej owa współpraca z rodzicem ucznia z niepełnosprawnością, zakłada nie tylko tradycyjne zadania, jak np. wymianę informacji, ustalenia wspólnych oddziaływań wychowawczych, ale sięga dużo dalej, po możliwość współpracy w ramach diagnozowania potrzeb i poziomu funkcjonowania ucznia. Przestrzeń do tego stwarza współpraca w ramach zespołu do spraw Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (dalej WOPFU) oraz Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (dalej IPET).

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, które obowiązuje od 1 września 2017 r.⁴ rodzic nie tylko otrzymuje kopię wspomnianych dokumentów, jak było przed wejściem w życie rozporządzenia MEN, ale ma możliwość uczestniczenia w zespole do spraw opracowania tychże dokumentów. Jak informuje wspomniane rozporządzenie: „Rodzice ucznia albo pełnoletni uczeń mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz dokonywaniu wielospecjalistycznych ocen”⁵.

Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia zawiera określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania oraz uzdolnienia ucznia. Dokument ten może także zawierać w zależności od potrzeb, zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli i specjalistów, pracujących z uczniem, a także asystentów lub pomocy nauczyciela. WOPFU może określać również przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia⁶.

³ J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005, s. 115.

⁴ Rozporządzenie MEN..., § 10.

⁵ Tamże, § 6, ust. 11.

⁶ Tamże, § 6, ust. 10.

W skład zespołu wchodzi nauczyciel nauczania zintegrowanego oraz specjaliści pracujący z uczniem np. psycholog, logopeda, terapeuta integracji sensorycznej.

W myśl rozporządzenia dyrektor szkoły powinien na piśmie powiadomić rodziców ucznia o miejscu, dacie i godzinie spotkania zespołu oraz o możliwości uczestniczenia w nim rodziców/opiekunów prawnych ucznia. Owa Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia dokonywana jest przynajmniej dwa razy w roku, zaś IPET opracowywany jest na dany etap edukacyjny⁷.

Dla pełni rozpoznania problemu należy przytoczyć części składowe Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego. Dokument ten określa między innymi:

- zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem;
- zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem, ukierunkowane na poprawę funkcjonowania ucznia,
- formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wskazanie wymiaru godzin odbywania się tych zajęć; w ramach form udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej określa się także formy wspierania i współpracy z rodzicami lub opiekunami ucznia⁸.

Należy zauważyć, iż uczestniczenie w pracach zespołu rodziców ucznia jest z pewnością wyzwaniem dla nauczycieli i specjalistów. Współpraca ta zakłada partnerstwo, gdzie rodzic nie jest tylko informowany np. o formach pomocy jakie nauczyciele mają zamiar stosować wobec ucznia, ale także rodzic może je proponować, czy też wносить zmiany do Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego. Postawiony problem nabiera szczególnej aktualności, jeśli chodzi o współpracę nauczyciela w rodzicami ucznia edukacji wczesnoszkolnej, którzy często po raz pierwszy w rodzicielskiej roli wchodzi we współpracę z instytucją szkoły. Wymaga to dodatkowo od nauczyciela umiejętności wspomagania rodziców w rozwoju i wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością intelektualną.

Z pewnością proces współpracy wymaga otwarcia i zdolności do konstruktywnego dialogu z rodzicami ucznia. Obserwujemy zatem w edukacji, jeszcze bardziej niż w ostatnich latach, zmianę pozycji nauczyciela, z pedagogizującej rodziców na współpracującą. Należy jednak pamiętać, że nie oznacza to umniejszania roli nauczyciela czy specjalistów. Oczywiście jest, że rodzice potrzebują pomocy i wsparcia nauczycieli, jednak owa współpraca nie może sprowadzać się tylko do redagowania odpowiednich programów, ale zakłada postawę otwartości rozmów, dialogu i obecność różnych form interpersonalnego porozumiewania się między sobą⁹.

⁷ Rozporządzenie MEN..., §6. ust. 5.

⁸ Tamże, § 6, ust. 1.

⁹ O. Speck, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, s. 302.

Jako podsumowanie, właściwym wydaje się być przytoczenie w tym miejscu słów Krystyny Rau, która z całą pewnością stwierdza, że „jesteśmy świadkami i uczestnikami reform dokonujących się w polskiej szkole, w której nie ma już miejsca na pełnienie przez nauczyciela tradycyjnej roli”¹⁰. Zatem pożądaną jest postawa otwartości, gotowości do współpracy i dialogu.

Metody pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Kolejnym wyzwaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole specjalnej, jakie zostało wybrane do analizy, są metody wykorzystywane w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną.

U uczniów z obniżonym poziomem rozwoju intelektualnego, współwystępuje często brak motywacji do podejmowania wysiłków umysłowych. Cechą charakterystyczną tej grupy uczniów jest osłabienie procesów poznawczych. Mają zazwyczaj duże problemy ze skupieniem i z koncentracją uwagi. Często dochodzi do rozproszenia i rozkojarzenia. Zatem proces dydaktyczny powinien być dostosowany do indywidualnych możliwości uczniów i na tyle atrakcyjny, aby był pomocą w czynnym udziale w lekcji. Zaś treści dydaktyczno-wychowawcze przekazywane na lekcji były zrozumiałe na poziomie komunikacji uczniów¹¹. Znajduje to potwierdzenie w dokumentach organizacji międzynarodowych, np. grupa ekspertów UNESCO zdefiniowała szkoły specjalne jako „elastyczny system ułatwień wychowawczych”¹².

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, ze względu na uwarunkowania rozwojowe, nie jest w stanie uczestniczyć w pełni w procesie nauczania dzieci w normie intelektualnej. Wymaga to indywidualnego dobierania metod pracy oraz dostosowania treści nauczania oraz do możliwości intelektualnych ucznia. Największe efekty osiągnąć można przy łączeniu kilku metod, oparciu na poznawaniu materiału edukacyjnego wielozmysłowo, stopniując trudność i wiążąc zdobytą wiedzę z sytuacjami dnia codziennego, uwypuklając użyteczność poznawanych treści¹³.

Na pedagogach specjalnych spoczywa zatem ciężar takiego nauczania, które pozwoli, by nauka nie sprawiała uczniom większego problemu, ale przynosiła radość z uczestnictwa w lekcji i zdobywania wiedzy, tym bardziej, że współczesna edukacja przywiązuje szczególną uwagę do kształcenia osobowości ucznia,

¹⁰ M. Fryszkiewicz, *Metody aktywizujące i ich wpływ na sukces edukacyjny dziecka w szkole specjalnej*, [w:] *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, t. II, red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, Kielce 2013, s. 146.

¹¹ Tamże, s. 145.

¹² I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015, s. 536.

¹³ J. Wyczesany, *Pedagogika...*, s. 44.

rozwijania w nim zainteresowań, co przyczyni się do jego dalszego, wszechstronnego rozwoju¹⁴.

Należy mieć na uwadze, że nie ma uniwersalnego kanonu postępowania z każdym dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Stosowanie znanych metod i technik wykorzystywanych w dydaktyce nauczania początkowego ma szanse powodzenia tylko wtedy, kiedy będą one modyfikowane i dostosowywane do indywidualnych potrzeb rozwojowych. Zasada indywidualizacji w jakimkolwiek podejmowanym oddziaływaniu edukacyjno-terapeutycznym, jest nadal podstawowym obowiązującym prawidłem w pracy nauczyciela w szkole specjalnej. Jest także ciągłym wyzwaniem i wymaga wiele zaangażowania nauczyciela, aby ją stosować w praktyce zawodowej.

Ponieważ wiele dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza na etapie edukacji elementarnej, wykazuje zaburzenia mowy lub jej brak, stosowane są w alternatywne metody komunikacji (ang. Augmentative and Alternative Communications – AAC)¹⁵.

Nacisk na stosowanie tych metod kładzie wspomniane już rozporządzenie MEN, które informuje, iż w programie zajęć rewalidacyjnych należy uwzględnić specjalne potrzeby edukacyjne ucznia. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z współwystępującymi zaburzeniami mowy lub jej brakiem, należy rozwijać ich umiejętności komunikacyjne poprzez stosowanie nauki języka migowego lub innych sposobów komunikowania się, w szczególności wspomagających i alternatywnych metod komunikacji¹⁶.

Komunikacja alternatywna stanowi pomoc dla dzieci, które porozumiewają się bezpośrednio tj. twarzą w twarz, jednak inaczej niż za pomocą mowy. Odbywa się to np. w oparciu o znaki manualne, znaki graficzne i pismo.

Pomoc w komunikacji niewerbalnej stanowią¹⁷:

- normalne formy AAC: gesty, mowa ciała, ekspresja twarzy,
- specjalne formy AAC: przygotowane w celu umożliwienia komunikowania się osobom niemówiącym.

Literatura przedmiotu podaje wiele alternatywnych metod komunikacji. Wśród znaków stosowanych w AAC znajdują się m.in.: znaki przestrzenno-dotykowe, alfabet punktowy do dłoni, gesty MAKATON, KOGHAMO, alfabet palcowy (daktylografia), znane jako piktogramy: PCS (Picture Communication Symbols), PIC (Pictogram Ideogram Communication) oraz PECS (Picture Exchange Communication System) i inne¹⁸.

¹⁴ M. Fryszkiewicz, *Metody aktywizujące...*, s. 146.

¹⁵ Rozporządzenia MEN..., § 6, ust. 1, p. 2.

¹⁶ Tamże, § 6, ust. 2, p. 2.

¹⁷ J. Kwasiborska-Dudek, Z. Borska-Mądrzycka, K. Regulska, *Wybór właściwej metody AAC do rozwijania umiejętności porozumiewania się dzieci ze spektrum autyzmu*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Kraków 2015, s. 122.

¹⁸ J. Kwasiborska-Dudek, Z. Borska-Mądrzycka, K. Regulska, *Wybór właściwej metody AAC...*, s. 125.

Uczeń za pomocą alternatywnych metod jest wspomagany w mowie, lub jest to dla niego alternatywna metoda porozumiewania się. Przykładem mogą być piktogramy przedstawiające różne czynności, posiłki, ulubione zajęcia dziecka. Uczeń za pomocą obrazków wskazuje np. co chciałby robić, wyraża swoje potrzeby. Jest możliwe m.in. układanie całych zdań, planowanie wykonania czynności.

W przypadku wyboru znaków graficznych dostosowuje się je do indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia, np. wielkość, kolor, łączy się różne alternatywne metody. Ostateczna jednak decyzja o wyborze metody jest uzależniona od preferencji rodzica i możliwości jej stosowania poza placówką edukacyjną np. w domu rodzinnym, placówce terapeutycznej. Proces generalizacji oddziaływań dokonuje się także w obrębie placówki edukacyjnej, np. daną metodę stosuje nauczyciel nauczania zintegrowanego, która jest utrwalana na zajęciach logopedycznych czy Integracji Sensorycznej.

Literatura przedmiotu podaje problemy jakie pojawiają się we współpracy z rodzicami w czasie wprowadzania specjalnych form AAC¹⁹:

- brak zgody rodziców na wprowadzanie zmian w środowisku domowym, np. schowanie części zabawek;
- niechęć do ujawniania w nowym środowisku, że dziecko w celu komunikacji posługuje się w obrazkami. Łatwiej taką zgodę można uzyskać na systemy niewspomagane np. gesty oraz pomoc w komunikacji przy wykorzystaniu smartfona, tableta;
- zbyt szybkie rezygnowanie z komunikacji wspomagającej, gdy dziecko zaczyna mówić, co ujawnia lęk przed tym, że dziecko zawsze już będzie potrzebować komunikacji wspomagającej.

Specjalistami AAC są w przypadku dzieci realizujących I etap edukacyjny, nauczyciele nauczania zintegrowanego, którzy w alternatywnych metodach komunikacji znajdują klucz do edukacji uczniów z zaburzeniami komunikacji werbalnej np. pracując z dziećmi z autyzmem wczesnodziecięcym, afazją, dużymi opóźnieniami mowy. Jak wskazują liczne badania przeprowadzane na całym świecie oraz doświadczenia praktyków, stosowanie AAC u niektórych dzieci może doprowadzić do rozwoju mowy czynnej i komunikacji o charakterze językowym²⁰.

Z pewnością ciągłym wyzwaniem nauczycieli kształcenia elementarnego w szkole specjalnej jest indywidualizacja pracy. Dotyczy to również obszaru rozwoju komunikacji w młodszym wieku szkolnym. Częste współwystępowanie z niepełnosprawnością intelektualną zaburzeń w obszarze komunikacji, wymaga od nauczyciela stosowania różnorodnych sposobów komunikacji z uczniami, podczas tej samej jednostki lekcyjnej. Zjawisko to jest tym bardziej znaczące w obecnej sytuacji z jaką mają do czynienia oligofrenopedagodzy. Mianowicie

¹⁹ Tamże, s. 126.

²⁰ A. Smyczek, *Zastosowanie wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC approche) w terapii małych dzieci zagrożonych poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Błeszczyński, Kraków 2008, s. 64.

obserwuje się w ostatnich latach w naszym kraju nasiloną tendencję umieszczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Oznacza to, że w szkołach specjalnych korzystają z procesu edukacyjnego dzieci z największymi zaburzeniami w rozwoju, także w obszarze komunikacji. Wymaga to od nauczycieli odpowiedniego przygotowania merytorycznego, dydaktycznego, a przy tym zapału w wybieraniu wraz z rodzicami ucznia i stosowania alternatywnych metod komunikacji.

Podsumowanie

Kończąc rozważania, należy uzupełnić je o wnioski z przedstawionych wyzwań stawianych współczesnemu nauczycielowi w szkole specjalnej.

Po pierwsze, z uwagi na możliwość uczestniczenia rodziców w posiedzeniach zespołu do spraw WOPFU i IPET wydaje się konieczne prowadzenie różnych form szkoleń dla nauczycieli i przygotowania do tego rodzaju współpracy z rodzicami uczniów. Dobra współpraca obu środowisk wychowawczych: rodziny i szkoły z pewnością przyczyni się do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wpłynie na powodzenie oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych.

Choć literatura przedmiotu jest nasycona rozważaniami o współpracy nauczyciela i rodzica w edukacji, uważa się, że po zakończeniu roku szkolnego 2017/2018, w którym weszło w życie kilkakrotnie przytaczane rozporządzenie MEN, pożądanym będzie zbadanie stopnia realizacji przebiegającej współpracy. Jednym z problemów badawczych, jakie warto postawić, może być stopień zaangażowania rodziców w proces współpracy przy redagowaniu obowiązujących dokumentów oraz czy ma to istotny wpływ na poprawę ogólnej jakości współpracy wspomnianych obu środowisk.

Konkludując, warto zauważyć, że nieustannie zmieniająca się rzeczywistość oraz specjalne potrzeby dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, wymagają postawy otwarcia i rozpoznawania indywidualnych potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów i dostosowywania do nich metod i form pracy, także w obszarze komunikacji.

Wiele poruszonych zagadnień wymaga jeszcze dookreślenia. Jednak celem niniejszego artykułu nie była dogłębna analiza problemów, z jakimi spotyka się w swojej pracy oligofrenopedagog, lecz wskazanie głównych wyzwań, jakie stoją przed nauczycielem edukacji elementarnej w szkole specjalnej i zwrócenie uwagi na pracę tej grupy nauczycieli.

Bibliografia

- Andrzejewska J., *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Fryszkiewicz M., *Metody aktywizujące i ich wpływ na sukces edukacyjny dziecka w szkole specjalnej*, [w:] *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, t. II, red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2013.
- Kwasiborska-Dudek J., Borska-Mądrzycka Z., Regulska K., *Wybór właściwej metody AAC do rozwijania umiejętności porozumiewania się dzieci ze spektrum autyzmu*, [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, red. B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym z dnia 9 sierpnia 2017 r.
- Smyczek A., *Zastosowanie wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC approche) w terapii małych dzieci zagrożonych poważnymi zaburzeniami w porozumiewaniu się*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J. Błaszczczyński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Speck O., *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2015.
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, wyd. VII, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

Student with intellectual disabilities – new challenges for teachers in the initial education

Summary

The aim of this article is to present the work areas of a special education teacher selected by the author, which constitute new challenges in the work in the initial education in a special school. They included cooperation with parents as well as methods used in working with children with intellectual disabilities, focusing on Augmentative and Alternative Communications (AAC). The documents in force at school, which can be prepared in cooperation with the parents of the student, have been discussed. The discussed contents refer to the current regulation of the Minister of National Education, which updates the problems and allows you to combine knowledge from the subject literature with the current special education documents in Poland. The final part contains postulates regarding the application of the issues in pedagogical practice.

Keywords: student with intellectual disability, special school, cooperation between school and family.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.51>

Janusz NOWAK
dr, Uniwersytet Opolski
e-mail: jnowak@uni.opole.pl

Doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkole podstawowej

Słowa kluczowe: szkoła podstawowa, uczeń, doradztwo edukacyjno-zawodowe, praca zawodowa, orientacja zawodowa.

Wstęp

W XXI wieku, w dobie globalizacji i powszechnego rozwoju naukowo-technicznego wymagania stawiane pracownikom są coraz wyższe. Obecnie wykształcenie na odpowiednio wysokim poziomie nie gwarantuje znalezienia satysfakcjonującej pracy. Nawet doświadczenie i odpowiednie kompetencje nie zapewnią etatu. Kluczowa jest aktywna postawa. Współczesny rynek pracy nie jest łaskawy dla osób pasywnych, stawia coraz to wyższe wymagania¹. Dlatego tak istotną rolę do spełnienia ma odpowiednio realizowane doradztwo edukacyjno-zawodowe, którym muszą być objęci uczniowie już od najmłodszych lat.

Niniejszy artykuł zawiera uzasadnienie celowości prowadzenia doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkole podstawowej. Prezentuje również formy jego realizacji w celu zwiększenia świadomości uczniów w zakresie podejmowania samodzielnych i przemyślanych decyzji odnośnie dalszej ścieżki kształcenia.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe jako proces kształcenia dzieci i młodzieży

Koncepcja Lifelong Learning (uczenie się przez całe życie) w epoce dynamicznego postępu technologicznego i szybkiego dezaktualizowania się infor-

¹ J. Ratajczak, *Rola doradcy zawodowego we współczesnym świecie*, [w:] *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspiracje i wyzwania*, red. D. Kukła, Częstochowa 2017, s. 136.

macji jest kluczowa. Wymaga ona umiejętności podejmowania istotnych dla naszego życia zawodowego decyzji – poczynając od wyboru szkoły ponadpodstawowej, kierunku studiów, miejsca pracy, sposobu podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych, a kończąc na zmianie zawodu. Do podejmowania takich decyzji należy przygotowywać się od najmłodszych lat. Młody człowiek musi mieć świadomość konsekwencji podjętej, niekiedy błędnej decyzji. Właściwie realizowane doradztwo edukacyjno-zawodowe znacznie mu to ułatwia.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe to swego rodzaju proces, który jest rozłożony w czasie. Może nie wszyscy zdają sobie z tego sprawę, ale rozpoczyna się on już w przedszkolu. To tam „najmłodszy obywatel” zaczyna kształtować swoje postawy wobec pracy i doskonałą umiejętność współdziałania i szacunek dla pracy innych osób². Wszystko to odbywa się najczęściej poprzez zabawę, ale pewne nawyki takie jak: doprowadzanie spraw do końca oraz porządkowanie miejsca pracy (zabawy) utrwalają się w świadomości przedszkolaków jako naturalna rzecz. Proces ten jest kontynuowany w szkole na kolejnych etapach edukacyjnych, które stopniowo przygotowują młodego człowieka do wejścia w dorosłe życie. Należy podkreślić, że edukacja i praca zawodowa są dla siebie komplementarne. Praca zawodowa bazuje na edukacji, a ta z kolei przygotowuje do pracy zawodowej.

Działania związane z szeroko rozumianym doradztwem edukacyjno-zawodowym powinny być silnie skorelowane z treściami kształcenia realizowanymi przez uczniów na danym etapie edukacyjnym. Powiązanie to umożliwi uczniom dostrzeżenie zależności pomiędzy tym, czego się uczą, a swoją dalszą edukacją i przyszłą karierą zawodową. Należy również eksponować rolę i znaczenie kompetencji kluczowych w kształtowaniu postawy: kreatywności, przedsiębiorczości, innowacyjności i współpracy zespołowej³.

Głównymi celami realizowanego doradztwa edukacyjno-zawodowego jest: zapoznanie uczniów z różnorodnością zawodów na rynku pracy, rozwijanie w nich pozytywnej i aktywnej postawy wobec pracy i edukacji oraz tworzenie klimatu (podczas realizacji podstawy programowej) sprzyjającego poznawaniu i rozwijaniu zainteresowań oraz pasji uczniów. Wszystkie te działania muszą skupiać się na efekcie końcowym jakim jest wspieranie uczniów w procesie podejmowania samodzielnych, odpowiedzialnych i przemyślanych decyzji edukacyjnych i zawodowych. Decyzje te uczeń podejmuje znając: własne możliwości i ograniczenia, ofertę dalszego kształcenia oraz oczekiwania potencjalnych pracodawców. W jej podjęciu nierzadko wspomaga ucznia szkolny doradca zawodowy.

Zawód doradcy zawodowego ma stosunkowo krótką historię. Został on utworzony na mocy Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej⁴ z dnia

² Por. *Zestaw przykładowych programów preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego dla systemu oświaty*, Warszawa 2017, s. 16.

³ Tamże, s. 34.

⁴ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania.

10 grudnia 2002 r. Doradca zawodowy umieszczony został w grupie specjalistów do spraw zarządzania zasobami ludzkimi. Do jego głównych zadań należy⁵:

1. Systematyczne diagnozowanie zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe oraz pomoc w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej.
2. Gromadzenie, aktualizacja i udostępnianie informacji edukacyjnych i zawodowych właściwych dla danego poziomu kształcenia.
3. Prowadzenie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu z uwzględnieniem rozpoznanych mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów.
4. Koordynowanie działalności informacyjno-doradczej prowadzonej przez szkołę.
5. Współpraca z innymi nauczycielami w tworzeniu i zapewnieniu ciągłości działań w zakresie zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu.

Podstawową umiejętnością w tym zawodzie jest zdolność nawiązywania kontaktów z uczniami oraz tworzenie atmosfery wzajemnej życzliwości, zaufania i otwartości. Nie mniej istotna jest umiejętność aktywnego słuchania i przekazywania informacji w sposób jasny i klarowny dla ucznia. Kolejne, niezmiernie istotne atuty doradcy to: umiejętność perswazji, obiektywizm, tolerancja oraz empatia. Niezbędna jest również elastyczność i kreatywność w podejściu do różnego typu osób, a także dobra organizacja pracy. Profesja ta zobowiązuje do zachowania dyskrecji, taktu oraz poszanowania racji i przekonań drugiej osoby⁶. W swojej pracy doradca musi legitymować się całym szeregiem umiejętności społecznych. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć⁷:

- wpływanie na innych, czyli opanowanie sposobów skutecznego przekonywania,
- porozumienie, czyli słuchanie drugiej strony bez uprzedzeń i wysyłanie przekonujących komunikatów,
- łagodzenie konfliktów, czyli występowanie w roli mediatora w sporach i rozwiązywanie ich.

W sytuacji braku etatu doradcy zawodowego w szkołach, co zwłaszcza w szkołach podstawowych jest częstym zjawiskiem, jego obowiązki dyrektor powierza wyznaczonemu nauczycielowi, którym najczęściej jest pedagog szkolny.

⁵ Art. 26 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

⁶ J. Figurski., K. Symela, *Doradca zawodowy – wymagania kwalifikacyjne*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Warszawa 2005, s. 65–72.

⁷ B. Nowicka, *Motywy wyboru zawodu doradcy zawodowego*, [w:] *Komunikacja w doradztwie zawodowym*, red. D. Kukła, Radom 2008, s. 13.

Koncepcja rozwoju zawodowego Donalda E. Supera

Szkolne doradztwo edukacyjno-zawodowe jest procesem nakierowanym na pomoc uczniom w osiągnięciu lepszego zrozumienia ich indywidualnych oczekiwań w odniesieniu do dalszej ścieżki kształcenia i do wyboru właściwego zawodu. W realizacji tego procesu szkolny doradca zawodowy może wykorzystywać wybrane teorie rozwoju zawodowego m.in.: Donalda E. Supera, Eliego Ginzberga oraz Anny Roe⁸. Z uwagi na fakt, że tematyka pracy dotyczy szkoły podstawowej nieco szerzej zostało rozwinięte pierwsze stadium (rośnięcia) koncepcji Donalda E. Supera, która najlepiej wpisuje się w organizowanie doradztwa edukacyjno-zawodowego na tym etapie kształcenia.

Stadium rośnięcia (*growth stage*) obejmuje swoim zakresem dzieci do ukończenia 14 roku życia, czyli uczniów objętych edukacją w przedszkolu i szkole podstawowej. Etap ten koncentruje się wokół potrzeb i fantazji dziecka, które identyfikuje się z ważnymi osobami w środowisku: domowym (rodzice, starsze rodzeństwo) i szkolnym (wychowawca, nauczyciele). Znaczenie zainteresowań i zdolności wzrasta wraz z wiekiem (11–12 rok życia), w miarę uspołecznienia się dziecka i nabywania doświadczeń. Stopniowo kształtuje się również obraz samego siebie. Wtedy dziecko zaczyna wykazywać szczególnie zainteresowania i pasje, które determinują aspirację i aktywność uczniów. W późniejszym okresie (13–14 rok życia) następuje analizowanie własnych zdolności pod kątem wymagań zawodowych⁹.

Według Supera istnieją trzy rodzaje czynników, które wpływają na rozwój zawodowy człowieka, a mianowicie:

- czynnik roli, który wiąże się z pojęciem „ja” i z przyjęciem określonej roli zawodowej,
- czynniki osobiste, takie jak: uzdolnienia, zainteresowania, wartości i postawy jednostki (osobowość człowieka),
- czynniki sytuacyjne, wyrażające położenie społeczno-ekonomiczne rodziców, przekonania religijne, atmosferę domową, postawę rodziców wobec dziecka, jego nauki i zawodu oraz ogólną sytuację ekonomiczną kraju.

Z teorii Supera wyłania się obraz, który pozwala na realizowanie szkolnego doradztwa edukacyjno-zawodowego w trzech głównych obszarach:

1. Pozwolić uczniowi poznać samego siebie i uszczegółowić obraz siebie (umożliwić dziecku kształtowanie samoświadomości, uczyć autoanalizy i monitorowania własnych zachowań, by umiało powiedzieć kim jest, jakie są jego cechy indywidualne i kim może być w perspektywie zawodowej).
2. Umożliwić poznanie świata pracy poprzez poznanie zawodów (przekazać wiedzę o pracy, jej wartości i znaczeniu w życiu człowieka; kształtować

⁸ Zob. A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu: przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003.

⁹ Tamże, s. 90.

pozytywne postawy wobec pracy; przekazać wiedzę o różnych zawodach i sposobach pełnienia ról zawodowych).

3. Nauczyć planowania kariery zawodowej (umiejętności podejmowania decyzji; poznawania ról życiowych człowieka i związków między nimi; poznawania ról zawodowych kobiety i mężczyzny; nauczyć myślenia o własnym życiu w perspektywie zawodowej i planowania go z tej perspektywy).

Super twierdził, że dzieciństwo to czas przechodzenia od zabawy do „orientacji na pracę”. Ponadto uważał, że praca zawodowa stanowi główny czynnik kształtowania osobowości człowieka i dla większości ludzi stanowi centrum zainteresowań.

Organizacja doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkole podstawowej

Do roku szkolnego 2016/2017 doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkołach podstawowych było realizowane m.in. w oparciu o ustawę o systemie oświaty¹⁰, która zapewniała uczniom przygotowanie do zawodu i wyboru kierunku kształcenia. Zajęcia z tego zakresu organizowali głównie pedagodzy, wychowawcy i nauczyciele przedmiotowi. W szkole podstawowej nie było wymogu zatrudnienia doradcy zawodowego, który specjalizuje się w udzielaniu informacji i porad z zakresu kierunku dalszego kształcenia, zawodu i kariery zawodowej. Oczywiście uczniowie szkół podstawowych mogli korzystać z usług profesjonalnych doradców zawodowych zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych¹¹.

W sześcioletniej szkole podstawowej doradztwo edukacyjno-zawodowe ograniczało się do prowadzenia orientacji zawodowej, która obejmowała całość działań podejmowanych przez szkołę w celu prawidłowego przygotowania uczniów do wyboru zawodu i dalszego kierunku kształcenia. Pod wpływem działań szkoły w świadomości ucznia kształtują się kolejne wyobrażenia i dążenia edukacyjno-zawodowe. Nauczyciel i pedagog pracujący z dziećmi ma możliwość poznania ich zainteresowań. Głównym zadaniem szkoły w tym okresie nauki była pomoc dzieciom w rozpoznaniu własnego potencjału intelektualnego, osobowościowego i zawodowego tak, aby w oparciu o własne zasoby, mogły trafnie wybrać odpowiedni dla siebie profil kształcenia w gimnazjum.

W roku 2017 została przeprowadzona reforma systemu oświaty, która zlikwidowała gimnazjum i wydłużyła naukę w szkole podstawowej do 8 lat. Konsekwencją zmiany ustroju szkolnego jest konieczność podjęcia decyzji przez absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej odnośnie dalszej drogi kształcenia.

¹⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Aby uczniom ułatwić podjęcie tej decyzji wprowadzono nowe rozwiązania w systemie doradztwa edukacyjno-zawodowego, silnie powiązanego z rynkiem pracy i procesem przygotowywania wykwalifikowanych kadr pracowniczych na potrzeby innowacyjnej gospodarki na miarę XXI wieku.

Od roku szkolnego 2017/2018 szkoły podstawowe mają obowiązek tworzyć Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego¹² (WSDZ), za organizację którego odpowiada dyrektor szkoły. Dokument ten zawiera opis całokształtu działań podejmowanych przez szkołę w celu prawidłowego przygotowania uczniów do wyboru zawodu i dalszego kierunku kształcenia. Program ten określa również zadania i metody oraz formy pracy szkolnego koordynatora ds. doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz nauczycieli w ramach przygotowywanych przez nich rocznych planów pracy. WSDZ umożliwia uczniom zdobycie niezbędnej wiedzy i umiejętności koniecznej do poznania siebie, własnych predyspozycji zawodowych, współczesnego rynku pracy i zasad nim rządzących, a także pozwala na umiejętne zaplanowanie własnej kariery edukacyjno-zawodowej.

Zgodnie z przyjętym WSDZ każdy nauczyciel szkoły powinien aktywnie uczestniczyć w procesie tworzenia kariery zawodowej uczniów m.in. poprzez przekazywanie im treści zawartych w programach nauczania, które dostarczają informacji na temat różnych zawodów istniejących na globalnym rynku pracy. Niezmiernie istotne jest również rozwijanie świadomości podopiecznych o własnych zdolnościach, umiejętnościach i zainteresowaniach. Należy dołożyć wszelkich starań, aby młody człowiek zanim podejmie decyzję odnośnie dalszej ścieżki kształcenia, która będzie miała istotny wpływ na jego przyszłość, odpowiedział sobie na poniższe pytania:

- co lubi?,
- z czym ma trudności?,
- czy lubi pracować w grupie czy też może indywidualnie?,
- jak reaguje na stres?,
- jaki jest stan jego zdrowia?

Decydując się na szkołę zawodową powinien również bliżej poznać specyfikę poszczególnych zawodów i oczekiwania pracodawców w stosunku do potencjalnych pracowników¹³.

Odpowiedzialny pedagog powinien przez cały czas edukacji w szkole podstawowej rozwijać i umacniać w uczniach świadomość odpowiedzialności związanej z wyborem szkoły i zawodu na dalszym etapie kształcenia. Wybór ten powinien być starannie przemyślany, a przede wszystkim zgodny z zainteresowaniami i uzdolnieniami ucznia. Dokonanie przypadkowego wyboru może nieść za sobą szereg negatywnych konsekwencji m.in.: w postaci:

¹² Obowiązek opracowania WSDZ nakłada na szkoły m.in. art. 98 ust. 1 pkt 16 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe*.

¹³ Zob. J. Nowak, *Rola i zadania szkolnego doradcy zawodowego w planowaniu ścieżki kształcenia ucznia*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, seria Organizacja i Zarządzanie”, z. 95, s. 336.

- niskiej motywacji do nauki/wykonywania zawodu,
- zaniżonej samooceny własnych umiejętności i możliwości,
- obniżonej jakości życia.

Realizowane w szkołach podstawowych doradztwo edukacyjno-zawodowe zostało dodatkowo wzmocnione obowiązkowymi zajęciami z zakresu doradztwa zawodowego¹⁴ w wymiarze co najmniej 10 godzin rocznie¹⁵. Zajęcia te powinny zapewnić uczniom kompleksowe wsparcie w procesie podejmowania decyzji związanej z wyborem szkoły i kierunkiem dalszego kształcenia. Dzięki wdrożonym rozwiązaniom uczniowie kończący szkołę podstawową mogą liczyć na pełne wsparcie ze strony nauczycieli, wychowawców i szkolnych doradców zawodowych w procesie planowania indywidualnej ścieżki edukacyjno-zawodowej.

Realizacja zajęć z zakresu doradztwa zawodowego w szkole podstawowej

Od 1 września 2017 r., w związku z reformą oświaty i powrotu do ośmioklasowej szkoły podstawowej, w klasach VII i VIII wprowadzono obowiązek realizacji zajęć z zakresu doradztwa zawodowego¹⁶, które są jedną z form działalności dydaktyczno-wychowawczej prowadzonej przez szkołę¹⁷. Mają one obligatoryjny charakter i są realizowane równoległe z zajęciami dotyczącymi wyboru kierunku kształcenia i zawodu w ramach tzw. pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁸.

Na chwilę obecną nie ma szczegółowych uregulowań co do realizacji treści zajęć z zakresu doradztwa zawodowego. Mają one zostać zawarte w rozporządzeniu, które ma obowiązywać od 1 września 2018 r.¹⁹. W roku szkolnym 2017/2018 zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego²⁰ były realizowane w oparciu o program przygotowany przez nauczyciela realizującego zadania z zakresu

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

¹⁵ Zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego w szkole podstawowej są przewidziane dla uczniów klas VII i VIII.

¹⁶ Obowiązek ten został wprowadzony również w szkołach branżowych I stopnia, liceum ogólnokształcącym oraz technikum.

¹⁷ Zob. art. 109 ust 1 pkt. 7 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe*.

¹⁸ Zgodnie z art. 6 pkt. 2 ust. 6 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem przez zintegrowanie działań nauczycieli i specjalistów oraz w formie dobrowolnych zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Zajęcia te uzupełniają działania szkoły w zakresie doradztwa zawodowego.

¹⁹ Aktualnie na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej dostępny jest projekt rozporządzenia w sprawie doradztwa zawodowego, który jest obecnie na etapie konsultacji.

²⁰ Kwestię tę reguluje art. 292 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe*.

doradztwa zawodowego w szkole, dopuszczony przez dyrektora szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Program ten powinien zawierać treści dotyczące informacji o zawodach, kwalifikacjach i stanowiskach pracy oraz możliwościach uzyskania kwalifikacji zgodnych z potrzebami rynku pracy i predyspozycjami zawodowymi.

Z pomocą nauczycielom – realizatorom szkolnego doradztwa zawodowego przyszli eksperci Ośrodka Rozwoju Edukacji. Stworzyli oni: *Przykładowy program doradztwa zawodowego dla klas VII–VIII szkoły podstawowej z proponowanymi scenariuszami*. Został on opracowany w ramach projektu: *Efektywne doradztwo edukacyjno-zawodowe dla dzieci, młodzieży i dorosłych*. W programie uwzględnione zostały cztery obszary celów szczegółowych, które pokrywają się z płaszczyznami treści programowych z zakresu doradztwa zawodowego (realizowanych w formie obowiązkowych zajęć dla uczniów z zakresu doradztwa zawodowego) zawartymi w projekcie rozporządzenia. Przywoływane wyżej obszary to:

1. Poznawanie własnych zasobów.
2. Świat zawodów i rynek pracy.
3. Rynek edukacyjny i uczenie się przez całe życie.
4. Planowanie własnego rozwoju i podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych.

W pierwszej kolejności uczeń musi określić swoje zainteresowania i zdolności. Powinien również mieć świadomość swoich mocnych i słabych stron. Nauczyciel (doradca zawodowy) prowadząc zajęcia może skorzystać z gotowych narzędzi, m.in.: młodzieżowego kwestionariusza zainteresowań zawodowych, testu predyspozycji zawodowych, labiryntu zawodów²¹. Uczeń po realizacji zajęć z zakresu obszaru pierwszego nabywa konkretne umiejętności. Jest w stanie:

- rozpoznać stan swojego zdrowia oraz określić jego wpływ na wykonywanie zadań zawodowych;
- dokonać syntezy przydatnych w planowaniu kariery edukacyjno-zawodowej informacji o sobie wynikających m.in.: z autorefleksji, ocen innych osób oraz innych źródeł;
- określić własne ograniczenia w odniesieniu do planów edukacyjno-zawodowych;
- rozpoznać własne możliwości i ograniczenia w zakresie wykonywania zadań zawodowych i uwzględnić je w planowaniu indywidualnej drogi edukacyjno-zawodowej.

Tematyka drugiego obszaru pozwala uczniowi na bliższe zapoznanie się z różnorodnością zawodów, które można wykonywać oraz przybliżyć uczniom zawiloci rynku pracy. W tym celu nauczyciel może wykorzystać klasyfikację zawodów i specjalności przygotowaną na potrzeby rynku pracy oraz informator

²¹ Labirynt zawodów to niewerbalny test predyspozycji i zainteresowań zawodowych uczniów wraz z multimedialnymi zasobami informacji zawodowej

o zawodach szkolnictwa zawodowego²². Realizacja tych zagadnień umożliwia uczniowi:

- wyszukiwanie i analizowanie informacji na temat zawodów,
- charakteryzowanie wybranych zawodów, uwzględniając przy tym niezbędne kwalifikacje przypisane danym zawodom oraz możliwości ich uzyskiwania,
- porównanie własnego potencjału i priorytetów z wymaganiami rynku pracy i oczekiwaniami pracodawców.

Trzeci obszar tematyczny ułatwia uczniowi szkoły podstawowej rozpoznanie możliwości jakie oferuje system kształcenia, zarówno w krótszej, jak i dłuższej perspektywie czasowej. Pozwala mu również uświadomić sobie, że w XXI wieku wraz ze stałym postępem naukowo-technicznym rosną również wymagania wobec pracowników. Aby sprostać coraz wyższym oczekiwaniom pracodawców należy stale się dokształcać i podnosić swoje kwalifikacje. Dlatego uczeń powinien umiejętnie analizować oferty szkół ponadpodstawowych i wyższych pod kątem możliwości dalszego kształcenia oraz kryteria rekrutacyjne do wybranych szkół w kontekście rozpoznania własnych zasobów.

Ostatnia płaszczyzna realizowanych zajęć z zakresu doradztwa zawodowego w szkole podstawowej koncentruje się wokół zagadnień związanych z planowaniem ścieżki edukacyjno-zawodowej ucznia. Wszystkie wcześniej prowadzone działania sprowadzają się do osiągnięcia końcowego celu, jakim jest wyposażenie ucznia kończącego klasę VIII w umiejętności:

- podjęcia decyzji o dalszej drodze edukacyjno-zawodowej (samodzielnie lub przy wsparciu doradcy),
- precyzyjnego określenia celów i planów edukacyjno-zawodowych z uwzględnieniem własnych zasobów,
- identyfikacji osób i instytucji wspomagających planowanie kariery.

Wszystkie działania doradcze prowadzone w szkole powinny być ze sobą skoordynowane i wzajemnie spójne. Prowadzone są przez całą kadrę pedagogiczną pod kierunkiem doradcy zawodowego lub osoby wyznaczonej przez dyrektora do pełnienia tej funkcji²³. Mogą one być realizowane podczas²⁴:

- 1) wynikających z ramowych planów nauczania grupowych zajęć z zakresu doradztwa zawodowego, które są prowadzone przez doradcę zawodowego,
- 2) zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu,
- 3) wspomagania uczniów w wyborze kierunku kształcenia i zawodu w trakcie bieżącej pracy z uczniami,
- 4) indywidualnych porad i konsultacji,

²² M. Górczyński, D. Obidniak, A. Pfeiffer, M. Suliga, *Informator o zawodach szkolnictwa zawodowego*, Warszawa 2017.

²³ Zgodnie z projektem rozporządzenia MEN w sprawie doradztwa zawodowego od roku szkolnego 2022/2023 w szkole musi być zatrudniony doradca zawodowy.

²⁴ Por. *Zestaw przykładowych programów preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego dla systemu oświaty*, Warszawa 2017, s. 46–47.

- 5) innych działań związanych z doradztwem zawodowym realizowanych w szkole (np. projekty edukacyjne, konkursy zawodoznawcze) lub poza nią (np. udział w targach edukacyjnych, festiwal zawodów, udział w wizytach zawodoznawczych w zakładach pracy).

Zajęcia w ramach doradztwa edukacyjno-zawodowego powinny być prowadzone z wykorzystaniem metod aktywizujących, uwzględniających m.in.: wiek uczestników zajęć oraz założone cele. Uczniowie podczas tego typu zajęć konstruują wiedzę, uczą się, jak się uczyć, a także jak planować i organizować swoją pracę. Zajęcia aktywizacyjne umożliwiają rozbudzanie wyobraźni uczących się, zwiększając poziom ich aktywności, samodzielnego myślenia i działania, wpływają na zwiększenie motywacji do uczenia się i dojrzałości za podjęte zadania²⁵. Wskazane jest również, aby podczas organizowania zajęć doradczych wykorzystywać nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, gdyż zwiększa się wówczas atrakcyjność zajęć i jednocześnie doskonalą kompetencje kluczowe uczniów.

Podsumowanie

W erze postępującej globalizacji oraz wyzwań stawianych przez szybko zmieniającą się rzeczywistość, edukacja wymaga świadomych i celowych działań, ukierunkowanych na wyposażenie młodego człowieka nie tylko w wiedzę, ale i rozwiniętą, elastyczną osobowość, umożliwiającą mu szybką adaptację do zmieniających się oczekiwań współczesnego świata²⁶. Umiejętnie prowadzone doradztwo edukacyjno-zawodowe ma pomóc w dobrym i wieloaspektowym przygotowaniu młodych ludzi, którzy będą świadomie wybierać swoją drogę zawodową. Istotnym aspektem doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkole podstawowej jest informacja edukacyjna. Ważne jest także przygotowanie uczniów do otwartości na zmiany. Zadania szkoły w procesie szeroko rozumianego przygotowania ucznia do wyboru ścieżki edukacyjno-zawodowej są różnorakie – zaczynając od obserwacji ucznia, z uwzględnieniem wszystkich cech jego osobowości, poprzez tworzenie przyjaznego środowiska rozwoju, przygotowanie, wychowywanie młodych ludzi „do pracy” i „przez pracę”²⁷.

Bardzo dobrym posunięciem było wprowadzenie obowiązkowych zajęć z zakresu doradztwa zawodowego dla uczniów szkół podstawowych. Dzięki temu rozwiązaniu wszyscy uczniowie mają łatwiejszy dostęp do specjalistów, na których to spoczywa odpowiedzialność w zakresie udzielania pomocy w planowaniu ścieżki dalszego kształcenia i wyboru zawodu. Informacje na temat rynku pracy

²⁵ Tamże, s. 47–48.

²⁶ J. Rafał-Łuniewska, *Doradztwo zawodowe w szkole*, Warszawa 2017.

²⁷ D. Kukla, *System preorientacji i orientacji zawodowej na etapie kształcenia przedzawodowego*, „Doradca Zawodowy” 2009, 2, s. 29.

oraz kontakt z pracodawcami pozwala w wielu przypadkach na skonfrontowanie wyobrażeń o danym zawodzie z rzeczywistością, co w konsekwencji pozwoli uniknąć, a bynajmniej zminimalizować ilość, rozczarowań w przyszłości.

Jedynym mankamentem realizowanego doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkole podstawowej jest brak rozporządzenia regulującego zakres tematyczny obowiązkowych zajęć z zakresu doradztwa zawodowego. Może to powodować chaos i umożliwiać dowolność realizacji zajęć z zakresu doradztwa zawodowego. Zapewne po wejściu w życie, długo wyczekiwanego rozporządzenia w *sprawie doradztwa zawodowego*, co ma nastąpić z dniem 1 września 2018 r., uda się w pełni zrealizować założenia doradztwa edukacyjno-zawodowego w każdej szkole podstawowej.

Bibliografia

- Figurski J., Symela K., *Doradca zawodowy – wymagania kwalifikacyjne*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, WSP ZNP, Warszawa 2005.
- Górczyński M., Obidniak D., Pfeiffer A., Suliga M., *Informator o zawodach szkolnictwa zawodowego*, ORE, Warszawa 2017.
- Kukła D., *System preorientacji i orientacji zawodowej na etapie kształcenia przedzawodowego*, „Doradca Zawodowy” 2009, nr 2(7).
- Nowak J., *Rola i zadania szkolnego doradcy zawodowego w planowaniu ścieżki kształcenia ucznia*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, seria Organizacja i Zarządzanie”, z. 95.
- Nowicka B., *Motywy wyboru zawodu doradcy zawodowego*, [w:] *Komunikacja w doradztwie zawodowym*, red. D. Kukła, ITE – PIB, Radom 2008.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu: przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻiU, Warszawa 2003.
- Rafał-Luniewska J., *Doradztwo zawodowe w szkole*, ORE, Warszawa 2017.
- Ratajczak J., *Rola doradcy zawodowego we współczesnym świecie*, [w:] *Młodzież akademicka na rynku pracy – aspiracje i wyzwania*, red. D. Kukła, Częstochowa 2017.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. *w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej *w sprawie doradztwa zawodowego* – projekt z 24 maja 2018 r.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty*.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe*.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe*.

Zestaw przykładowych programów preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej oraz doradztwa zawodowego dla systemu oświaty, ORE, Warszawa 2017.

Educational and vocational counseling at primary school

Summary

Educational and vocational counseling is a long-lasting process that pupils have from an early age. It has a significant impact on the choice of the way of education and profession due to the requirements of the contemporary labour market in the 21st century. A pupil entering an adulthood must be aware of the consequences of a mistaken decision made. Properly implemented educational and vocational counseling makes it much easier. This article expresses justification for the purposefulness of providing education and vocational guidance at the elementary school stage. It also presents the legal and systemic forms of its implementation in order to increase students' awareness of making independent and well-considered decisions regarding the further path of education.

Keywords: primary school, pupil, educational and vocational counseling, profession, professional orientation.

CZEŚĆ IV
PEDAGOGIKA SPOŁECZNA
I OPIEKUŃCZO-RESOCJALIZACYJNA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.52>

Iwona SAMBORSKA

<https://orcid.org/0000-0002-5633-7994>

dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: iwona.samborska@us.edu.pl

Projektowanie zrównoważonego środowiska edukacyjnego

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój, zrównoważone środowisko edukacyjne, zrównoważone środowisko życia, projektowanie zmian, edukacja, środowisko edukacyjne.

Uwagi wstępne

Na temat współczesnej szkoły, jej wizerunku, zadań, jakie powinna spełniać, toczą się burzliwe dyskusje w kręgach naukowych, społecznych i rodzinnych. Jej kształt postrzegany jest różnie, w zależności od przyjętej perspektywy – dziecka/ucznia, nauczyciela, rodzica. Wszystkie wymienione podmioty edukacji zgadzają się jednak co do tego, że chcą zmiany w kształceniu dzieci oraz zmiany w polskiej szkole. Zmiana postrzegana jest jako cecha konstytutywna rozwoju, w tym nowego jego paradygmatu określanego jako „rozwój zrównoważony”¹. Idea zrównoważonego rozwoju, obecna od kilku dziesięcioleci w przestrzeni naukowej, społecznej i gospodarczej, przechodziła różne fazy nasilenia, będąc odbierana i przedstawiana w wyróżnionych kręgach zarówno w sposób pozytywny, jak i bardziej krytyczny². W ostatnich latach staje się coraz bardziej doceniana, również w przestrzeni edukacji³. Podejmowane są inicjatywy nie tylko

¹ T. Borys, *Trwały i zrównoważony rozwój*, [w:] *Biznes, etyka, odpowiedzialność*, red. W. Gasparski, Warszawa 2012, s. 474–483.

² Por. tamże, s. 478–479.

³ Należy wskazać na działania w sferze „Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju”, które mają za zadanie rozwijać świadomość ekologiczną (środowiskową) wszystkich obywateli i na wszystkich poziomach kształcenia. Zob. „Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju” jako

o charakterze teoretycznym, mające za zadanie propagowanie idei edukacji w duchu zrównoważonego rozwoju, ale też udane próby przełożenia owych inicjatyw i założeń na język praktyki. Przykładem takiego działania mogą być projekty realizowane przez nauczycieli akademickich we współpracy z wykładowcami uczelni zagranicznych. Wymiernym efektem tego rodzaju aktywności są nowatorskie rozwiązania metodyczne czy opracowywane programy przedmiotów w ramach kształcenia nauczycieli⁴. W tego rodzaju działalności ważne są zarówno koncentracja myśli naukowej i projektowanie zmian, jak i działania na rzecz upowszechniania nauki w środowisku. Jest to proces angażujący wielość podmiotów w dłuższym okresie, gdyż podjęte inicjatywy tworzą kolejne wyzwania. Angażują zarówno badaczy, jak i dla praktyków podejmujących wysiłek w kierunku zaszczepienia pożądaných zmian w edukacji dziecka, czyli wdrożenia efektów pracy teoretyków w codzienność edukacyjną. Naturalną konsekwencją staje się włączanie w ów proces coraz większej liczby nauczycieli oraz placówek edukacyjnych⁵.

Idea zrównoważonego rozwoju aktualnie znajduje odzwierciedlenie w dokumentach mających charakter międzynarodowy, jak i stanowiących regulacje

inicjatywa o zasięgu globalnym ustanowiona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ na lata 2005–2014. Działania w zakresie rozpropagowania idei w przestrzeni edukacji i koordynowania prac z nią związanych prowadzone były pod patronatem UNESCO. A. Kuzior, *Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, seria „Organizacja i Zarządzanie”, z. 72, s. 88–89. [https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-9fb0df8b-acbc-473a-b624-223cdf627755/c/KUZIOR_ZNPSLOZ_72_2014.pdf](https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element/baztech-9fb0df8b-acbc-473a-b624-223cdf627755/c/KUZIOR_ZNPSLOZ_72_2014.pdf) [dostęp: 14.04.2018]; L. Tuszyńska, *Nauki o środowisku przyrodniczym*, [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Warszawa 2015, s. 26–27.

⁴ Projekt: „Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli” realizowany przez wykładowców polskich z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz norweskich z Uniwersytetu Agder w Kristiansand, w ramach którego został opracowany program przedmiotu „przyrodnicze laboratoria terenowe” – projekt współfinansowany ze środków norweskich i krajowych, zgodnie z umową FSS/2014/HEI/W/0029. Zadanie 6. Podają za: A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, s. 4.

⁵ Przykładem mogą być działania podejmowane przez zespół badaczy skupionych wokół Zakładu Wczesnej Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, pod kierownictwem prof. dr hab. Józefy Bałachowicz, które dotyczą realizacji projektów („Edukacja Środowiskowa dla Zrównoważonego Rozwoju w Kształceniu Nauczycieli”), upowszechniania wiedzy poprzez organizowanie konferencji o zasięgu międzynarodowym oraz publikacji (np. Międzynarodowa Konferencja Naukowa: „Edukacja środowiskowa dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli. O przyrodzie – w przyrodzie – dla przyrody”, zorganizowana 16 maja 2016 roku w APS w Warszawie; Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Zrozumieć uczenie się – zmienić szkołę. W stronę edukacji dla zrównoważonego rozwoju”, która odbyła się 24 listopada 2017 r. w APS w Warszawie). Jako przykład takiego działania może też służyć inicjatywa podjęta w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, jako: Śląskie Seminarium Dydaktyczne nt. *Idea globalnego i zrównoważonego rozwoju w edukacji formalnej i nieformalnej* – zorganizowane przez Instytut Pedagogiki US w Katowicach i Fundację Instytut Globalnej Odpowiedzialności, 16 października 2014 r. w Katowicach.

wewnętrzne państwa. Szczególnie ważne jest to, że pojawia się również w odniesieniu do edukacji dziecka⁶. Wizja zrównoważonego rozwoju została zawarta w rezolucji ONZ przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne 25 września 2015 r. pod nazwą – *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*⁷. Zawiera ona 17 celów zrównoważonego rozwoju na lata 2016–2030 oraz powiązanych z nimi zadań. Cele i zadania odnoszą się do najbardziej palących problemów współczesnego świata. Mają charakter globalny, odzwierciedlają zrównoważenie w aspektach gospodarczym, społecznym, środowiskowym oraz wykraczają poza Milenijne Cele Rozwoju. Ujęte zostały w sposób ogólny. Cel zrównoważonego rozwoju, który odnosi się do edukacji w dokumencie *Agenda 2030*, to cel nr 4, który brzmi następująco: „Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie”⁸. Znajduje on uszczegółowienie w postaci siedmiu dodatkowych celów oraz trzech kolejnych⁹. Najbardziej znaczące kwestie odnoszące się do wczesnej edukacji dziecka zostały zawarte w celach 4.1–4.2. Kładą one nacisk na zapewnienie uzyskania przez wszystkie dzieci (dziewczeta i chłopców) do 2030 roku „nieodpłatnej, sprawiedliwej, dobrej jakości edukacji na poziomie podstawowym...” (cel 4.1) oraz „dostęp do możliwości wysokiej jakości rozwoju we wczesnym dzieciństwie, opieki i edukacji przedszkolnej przygotowującej do rozpoczęcia edukacji na poziomie podstawowym” (cel 4.2). Kraje członkowskie Organizacji Narodów Zjednoczonych (193 kraje), podpisując dokument, zobowiązały się do realizacji celów *Agendy 2030* oraz odzwierciedlania ich w działaniach wewnętrznych. W Polsce Rada Ministrów przyjęła 14 lutego 2017 r. *Strategię na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)*¹⁰. Dokument ten wpisuje się w ogólnościatowe założenia i plany poprawy jakości życia ludzi na świecie, które zostały ujęte w *Agendzie 2030*. Pomocny w znalezieniu sposobów realizacji celów zrównoważonego rozwoju ma być dokument opracowany w ramach OECD *Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030: w kierunku pomyselnego wdrożenia w Polsce*¹¹. Należy zaznaczyć, że idea działania na rzecz

⁶ J. Bałachowicz, *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione” 2017, s. 21–38. <https://journals.umcs.pl/pe/article/download/6394/4490> [dostęp: 15.04.2018].

⁷ Organizacja Narodów Zjednoczonych, A/RES/70/1, Zgromadzenie Ogólne, Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/.../agenda_2030_pl_20160923.docx [dostęp: 15.04.2018].

⁸ Tamże, s. 16.

⁹ Tamże, s. 19.

¹⁰ Uchwała nr 8 RM z 14.02.2017 r. w sprawie przyjęcia Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). „Monitor Polski Dziennik Urzędowy RP” z 15.03.2017 r., poz. 260.

¹¹ *Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030: w kierunku pomyselnego wdrożenia w Polsce*, seria Lepsza Polityka Państwa, OECD, listopad 2017. <http://www.oecd.org/poland/Better-Policy-Series-Poland-Nov-2017-PL.pdf> [dostęp: 14.04.2018].

zrównoważonego rozwoju stanowi w Polsce zasadę konstytucyjną i została zapisana w art. 5 ustawy zasadniczej, jaką jest obowiązująca Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej.

Zrównoważone środowisko życia i uczenia się dziecka jako środowisko edukacyjne

Kształtowanie środowiska edukacyjnego w odniesieniu do zasad zrównoważonego rozwoju należy traktować jako działanie harmonijne w relacji ze środowiskiem przyrodniczym, w wymiarze materialno-technicznym i społeczno-kulturowym. Elementem strukturalnym tak pojmowanego środowiska edukacyjnego powinna być edukacja podmiotowa, którą – jak podkreśla Krystyna Chałas – kreują godność osobowa i osobowościowa podmiotów edukacji¹². Edukacja podmiotowa powinna stwarzać warunki osobistego i całościowego doświadczania sytuacji, zdarzeń, relacji w odniesieniu do świata fizyczno-przyrodniczego, społecznego, kulturowego, duchowego. Powinna stwarzać warunki do „doświadczenia swojej indywidualności, wartości i poczucia sprawstwa, swojej tożsamości rozumianej jako kompetencja rozumienia problemów, odpowiedzialnego korzystania z wolności”¹³. Tak pojmowane środowisko edukacyjne będzie zrównoważone, obejmując zrównoważone środowisko życia i uczenia się dziecka w kontekście teraźniejszości, przeszłości i przyszłości. Józefa Bałachowicz podkreśla, że współczesna szkoła nie wpisuje się w tworzenie „zrównoważonego środowiska życia”, że pozbawiona jest obszarów „[...] całościowego uczenia się, demokratyzacji środowiska edukacyjnego, wspierania rozwoju autonomicznej i refleksyjnej jednostki, wartości wspólnotowego życia, kreatywnego i innowacyjnego uczenia się, rozwijania umiejętności zadawania pytań badawczych i twórczego poszukiwania odpowiedzi”¹⁴. Zrównoważone środowisko edukacyjne powinno być postrzegane jako element ekosystemu stanowiący integralną jego część – ujmujący zależności i wzajemne powiązania w obrębie różnych obszarów życia, jego jakości i oddziaływań tego, co naturalne i sztuczne. Podmioty edukacji – uczniowie, nauczyciele i rodzice – powinny znaleźć w nim warunki do rozwoju indywidualnego i społecznego, do nabywania wiedzy, umiejętności i postaw. Zrównoważone środowisko edukacyjne powinno stanowić „ofertę”

¹² K. Chałas, *Godność podmiotów edukacji jako czynnik budowania życia wartościowego i kreowania środowiska edukacyjnego*, [w:] *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, t. 1, *Idee – koncepcje*, red. M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, Kraków 2018, s. 282.

¹³ Tamże.

¹⁴ J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Warszawa 2017, s. 15.

w odniesieniu do potrzeb osób uczących się oraz „szansę” twórczego kształtowania różnych sfer życia. W takim rozumieniu może być traktowane jako zrównoważone środowisko życia i uczenia się, jako przestrzeń wrażliwa aksjologicznie, społecznie oraz podatna na wiedzę. O zrównoważonym środowisku edukacyjnym należy myśleć jako o przestrzeni umożliwiającej kształtowanie świadomości w różnych jej aspektach – ekologicznym, społecznym, ekonomicznym i prawnym; należy myśleć jako o przestrzeni, która umożliwia samorozwój jednostki, daje możliwość podejmowania działań twórczych, przedsiębiorczych, innowacyjnych. Trzeba myśleć o nim jak o przestrzeni, która pozwala na kształtowanie wrażliwości na otaczający świat, poznawanie i doświadczanie wartości dobra, piękna, prawdy. Innymi słowy, zrównoważone środowisko edukacyjne to środowisko, które pozwala na uczenie się i nauczanie w duchu wartości, na poznawanie i zgłębianie ich istoty¹⁵.

Znaczenie edukacji w kształtowaniu „filozofii życia”, która wspomaga dojrzewanie i rozwój, podejmowanie trudnych wyborów w obliczu sytuacji i zadań, edukacji, która sprzyja włączaniu się z szacunkiem, zaufaniem i poczuciem sensu do społeczności, czyli edukacji inkluzyjnej, dostrzegane jest przez pedagogów z różnych części świata. To z ich inicjatywy pod koniec lat 90. ubiegłego wieku powstał szeroko zakrojony program edukacyjny *Living Values: An Educational Program (LVEP)*, którego celem było (i nadal jest): „poznanie i zgłębienie istoty [...] wartości natury osobistej i społecznej”¹⁶. Wartości te zostały uznane za kluczowe w przestrzeni życia, są to: *pokój (spokój* w odniesieniu do edukacji dzieci w wieku przedszkolnym), *szacunek, miłość, odpowiedzialność, szczęście, współdziałanie, uczciwość, pokora, tolerancja, prostota, jedność, wolność*¹⁷. Twórcy programu podkreślają, że stanowią one podstawę „kreowania i wprowadzania trwałej pozytywnej z m i a n y [podkr. – I.S.] jednostki”¹⁸. W kontekście zasad zrównoważonego rozwoju oraz wizji wczesnej edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR)¹⁹ wydaje się też ważne przywołanie fundamentalnych założeń *LVEP*, które wpisują się w sferę zrównoważonego środowiska edukacyjnego.

¹⁵ Potrzebę prowadzenia tego rodzaju działań w przestrzeni edukacyjnej, w wymiarze globalnym, dostrzeżono już w latach 90. ubiegłego stulecia. Podstawę stanowił międzynarodowy projekt z okazji 50. rocznicy powstania ONZ pt. „Dzielmy się Naszymi Wartościami dla Lepszego Świata”, którego motto zapożyczono zostało z preambuły Karty Narodów Zjednoczonych – aby „przywrócić wiarę w podstawowe prawa człowieka, w godność i znaczenie istoty ludzkiej...”. Podają za: D. Tillman, D. Hsu, *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3–7 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, Warszawa 2004, s. 7.

¹⁶ Tamże, s. 5.

¹⁷ Tamże, s. 5–7.

¹⁸ Tamże, s. 7.

¹⁹ Por. J. Bałachowicz, *Szkola jako przestrzeń...*, s. 91–95; E. Lewandowska, *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Warszawa 2017, s. 150–153.

Przed wszystkim twórcy programu podkreślają, że uczenie się w duchu przywołanych wartości jest korzystne zarówno dla jednostek, jak i całych społeczności, gdyż wartości te zawierają w sobie szacunek i poszanowanie godności każdego człowieka. Po drugie – uczenie się w duchu wartości powoduje, że uczniowie poznają wartości, troszczą się o nie i potrafią je kreować w sytuacjach dnia codziennego, przy nadarzających się okazjach. Po trzecie – uczniowie, przebywając w środowisku „prześikniętym wartościami”, stają się osobami, które same stają się przepełnione tymi wartościami, mają je niejako „w sobie”. Stają się osobami, które „rozkwitają w atmosferze wartości, w korzystnym, bezpiecznym środowisku, przepelnionym wzajemnym szacunkiem i troską, w którym traktuje się ich jako osoby zdolne do uczenia się świadomego dokonywania społecznie wartościowych wyborów”²⁰.

Zrównoważony rozwój i edukacja

Zrównoważony rozwój w odniesieniu do edukacji należy rozpatrywać zgodnie z jego ideą, czyli w perspektywie ekologicznej, społecznej, gospodarczej²¹. Oznacza to, że działania w sferze edukacji będą miały charakter interdyscyplinarny. Będzie to edukacja „ponad przedmiotami”²², uwzględniająca sieć powiązań w obszarach: ekologia – społeczeństwo – ekonomia – prawo, oraz innych. Duże znaczenie w zakresie upowszechniania idei zrównoważonego rozwoju w przestrzeni edukacji należy przypisać perspektywie ekologicznej. Jej potencjał w tym względzie – ekologii jako nauki zajmującej się całokształtem oddziaływań między organizmami i ich środowiskiem – wydaje się nie do przecenienia. Dziecko/uczeń, pozostając w relacji z przyrodą, jest uwikłane/uwikłany w szereg związków i zależności ze światem, w którym żyje: musi dbać o siebie, o swoje zdrowie, o własny rozwój, o relacje z innymi. Jednocześnie musi mieć świadomość tego, że troska o własne dobro wymusza konieczność dbania o przyrodę. Powstaje więc potrzeba uczenia się tego, jak szanować przyrodę, jak żyć, aby nie szkodzić sobie i środowisku. W tym względzie ogromną rolę ma do spełnienia edukacja. Otwierają się przed nią prawdziwe wyzwania, którym musi sprostać, aby stała się edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju. Ekologia oraz powstające pod jej wpływem alternatywne nurty i kierunki o charakterze filozoficznym i etycznym mogą mieć wpływ na kształtowanie założeń edukacyjnych, jak i wytyczanie kierunków działań wychowawczych i edukacyjnych. Zdaniem B. Śliwerskiego, ekologia jest sama w sobie „[...] przesłaniem czysto pedagogicznym, gdyż wiąże się z troską o harmonię świata i społeczeństw poprzez wychowywanie

²⁰ D. Tillman, D. Hsu, dz. cyt., s. 8–9.

²¹ Por. E. Lewandowska, *Edukacja obywatelska...*, s. 144–145.

²² „Ponad przedmiotami” to hasło ostatniego „Kongresu Oświaty” w Katowicach, który odbył się w przestrzeni Muzeum Śląskiego 10 kwietnia 2018 roku.

ludzi do odpowiedzialności za stan Ziemi”²³. W tym kontekście należy ją łączyć z wychowaniem rozumianym jako pielęgnacja, piecza, gdyż wiąże się z troską i odpowiedzialnością za cały świat²⁴. Ekologia stanowi podstawę alternatywnych ujęć w filozofii i etyce. Ich tworzenie należy wiązać z całokształtem oddziaływań o charakterze ekonomicznym, społecznym, kulturowym, ale nie ulega wątpliwości, że jednym z powodów, dla których powstają, jest aktualny kryzys ekologiczny. Jego obecność należy wiązać z dotychczasowym stylem życia społeczeństw Zachodu i reakcją nań spowodowaną potrzebą nowego myślenia o sobie samym jako elemencie środowiska naturalnego, o swoim działaniu w środowisku i konsekwencjach tego działania. Kwestia odpowiedzialności za własne działania lub zaniechania jawi się jako podstawowa w myśleniu o środowisku i relacjach z nim. Prowadzone rozważania na gruncie filozofii, etyki, aksjologii prowadzą do swoistej „rewolucji” w myśleniu na ten temat. Jego efektem są pojawiające się nurty filozofii środowiskowej oraz nowe kierunki etyki środowiskowej²⁵. Ujawniają one nowe myślenie o środowisku, w którym żyjemy, oraz wskazują na to, że sprawa ratowania środowiska jest sprawą priorytetową, a ponadto zespoloną ze sferą wartości. Nowe myślenie o środowisku przejawia się w nowej świadomości ekologicznej jako szczególnej wrażliwości na wszystko, co nas otacza. Wyraża się w zespoleniu rzeczywistości subiektywnej, a więc rzeczywistości konkretnego człowieka, z rzeczywistością innych ludzi oraz z rzeczywistością pozaludzką, czyli wszelkich form życia. Powyższe idee obecne są w zasadach ekologii głębokiej²⁶.

Uwagi końcowe

Zrównoważone środowisko edukacyjne wymaga respektowania praw przyrody w wymiarze materialno-technicznym oraz praw, jakimi rządzi się społeczeństwo i gospodarka. Spoiwem łączącym różne elementy tak rozumianego

²³ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 223.

²⁴ Tamże, s. 219–223.

²⁵ Przeglądu w tym zakresie dokonał Piotr Skubała z Katedry Ekologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Do nurtów filozofii środowiskowej zalicza on: głęboką ekologię, bioregionalizm, humanizm ekologiczny, ekologię społeczną, ekofeminizm. Wśród kierunków nowej etyki środowiskowej wskazuje etykę antropocentryczną (sytuując w jej obrębie konserwatystów przyrody i etykę rozwoju zrównoważonego), etykę pośrednią i etykę nieantropocentryczną (biocentryzm, ekocentryzm). P. Skubała, *Filozoficzne i etyczne aspekty ochrony środowiska, projekt: „Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego”*. Materiały w ramach wykładu e-learningowego dla studentów prawa UŚ, Katowice 2017.

²⁶ M. Śmiełowska, *Wzory kulturowe a ekologia*, [w:] *Środowisko, ekologia, świadomość społeczna (studia konceptualne i empiryczne)*, red. K. Frysztacki, T. Soldra-Gwiżdż, Opole 1995, s. 82–85; P. Skubała, dz. cyt.

środowiska (będącego zespoleniem przestrzeni i miejsc) jest kultura. Zdaniem Marii Śmiełowskiej, wartości w danej kulturze jako przedmioty ludzkich potrzeb i dążeń wyznaczają cele zachowań, same zaś zachowania określają wzory kulturowe²⁷. W odczytaniu autorki, wzór kulturowy to „[...] składnik orientacji osobowościowych człowieka, funkcjonujący w związku z jego systemem wartości”²⁸. Wzory kulturowe stanowią pewne kryteria, poprzez które następuje ocena tego, co ważne i mniej ważne, albo co ważne w sensie jednostkowym, społecznym oraz subiektywnym i obiektywnym. Z punktu widzenia uczestnictwa w świecie społecznym przekładają się w dużej mierze na swoiste zasady postępowania wyznaczające zakres wymaganych zachowań oraz wprowadzanych ograniczeń, zakazów, nakazów. Dotykają więc sfery odpowiedzialności za własne zachowania i czyny. W tym znaczeniu ich celem jest ochrona jednostki, porządku społecznego oraz istotnych dóbr. Najwyższą normę w tym względzie stanowi norma podstawowa, która jest założona, a nie ustanowiona (*Grundnorm*)²⁹. Niektóre akty zachowań mają wobec tego sens subiektywnej powinności, a inne obiektywnie obowiązującej normy. Tym, co stanowi podstawę obowiązywania normy, jest norma podstawowa porządku prawnego państwa³⁰. Aby edukacja, na której ciąży obowiązek zaznajomienia młodego pokolenia z zasadami i regułami życia we współczesnym świecie, poradziła sobie z tak trudnym wyzwaniem, konieczne jest tworzenie zrównoważonego środowiska edukacyjnego obejmującego przestrzenie szeroko rozumianej edukacji ekologicznej, ekonomicznej i prawnej.

Bibliografia

- Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030: w kierunku pomysłnego wdrożenia w Polsce*, seria Lepsza Polityka Państwa, OECD, listopad 2017. <http://www.oecd.org/poland/Better-Policy-Series-Poland-Nov-2017-PL.pdf> [dostęp: 14.04.2018].
- Bałachowicz J., *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka*, „Prima Educatione” 2017. <https://journals.umcs.pl/pe/article/download/6394/4490> [dostęp: 15.04.2018]; <http://dx.doi.org/10.17951/PE/2017.1.21>.
- Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

²⁷ M. Śmiełowska, dz. cyt., s. 85.

²⁸ Tamże, s. 86.

²⁹ H. Kelsen, *Czysta teoria prawa*, tłum. R. Szubert, red. A. Bosiacki, Warszawa 2014, s. 296–297.

³⁰ Tamże, s. 112.

- Borys T., *Trwały i zrównoważony rozwój*, [w:] *Biznes, etyka, odpowiedzialność*, red. W. Gasparski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Chałas K., *Godność podmiotów edukacji jako czynnik budowania życia wartościowego i kreowania środowiska edukacyjnego*, [w:] *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*, t. 1, *Idee – koncepcje*, red. M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Kelsen H., *Czysta teoria prawa*, tłum. R. Szubert, red. A. Bosiacki, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2014.
- Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Tuszyńska L., *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Kuzior A., *Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, seria: Organizacja i Zarządzanie, z. 72, s. 88–89. https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element/baztech-9fb0df8b-acbc-473a-b624-223cdf627755/c/KUZIOR_ZNP-SLOZ_72_2014.pdf [dostęp: 14.04.2018].
- Lewandowska E., *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, [w:] *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych, A/RES/70/1, Zgromadzenie Ogólne, Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r. „Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030”. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/.../agenda_2030_pl_20160923.docx [dostęp: 15.04.2018].
- Skubała P., „*Filozoficzne i etyczne aspekty ochrony środowiska*”, „Projekt Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego”. Materiały w ramach wykładu e-learningowego dla studentów prawa UŚ, Katowice 2017.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śmielowska M., *Wzory kulturowe a ekologia*, [w:] *Środowisko, ekologia, świadomość społeczna (studia konceptualne i empiryczne)*, red. K. Frysztacki, T. Sołdra-Gwiżdż, Państwowy Instytut Naukowy – Instytut Śląski w Opolu, Opole 1995.
- Tillman D., Hsu D., *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3–7 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2004.

Tuszyńska L., *Nauki o środowisku przyrodniczym*, [w:] *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, A. Korwin-Szymanska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.

Uchwała nr 8 RM z 14.02.2017 r. w sprawie przyjęcia Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). „Monitor Polski Dziennik Urzędowy RP” z 15.03.2017 r., poz. 260.

Designing a sustainable educational environment

Summary

The text presents the impact of the idea of sustainable development on shaping the educational environment. It was pointed out that change as a constitutive trait of sustainable development implies positive changes in the educational environment. Examples of practical actions for disseminating the idea of sustainable development in child education are presented. The shaping of a sustainable educational environment should be treated as a harmonious activity, including relations with the natural and socio-cultural environment. Structural element of the learning environment is education entities. The idea of sustainable development in relation to education must be considered in the ecological, social and economic perspective. This means that a sustainable educational environment should include a network of connections in the areas of: ecology – society – economics – law.

Keywords: sustainable development, sustainable educational environment, sustainable living environment, change design, education, educational environment.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.53>

Anita LUKENDA
dr, University of Mostar
e-mail: anita.lukenda141@gmail.com

Slavica PAVLOVIĆ
dr, University of Mostar
e-mail: godotcici@gmail.com

Education of national minorities in Bosnia and Herzegovina: a case of Roma people

Keywords: national minorities, Roma people, education.

Introduction

Bosnia and Herzegovina (hereinafter B&H) is a multiethnic, multireligious and multicultural country where three constituent peoples – Croats, Serbs and Bosniaks live together with 17 different national minorities. In B&H there is a mechanism for protection of rights of national minorities consisting of the signed international documents¹, the Constitution of B&H as well as of several laws²

¹ UN Universal Declaration of Human Rights, 1948; UN International Covenant on Civil and Political Rights, 1966; UN Convention on the Rights of the Child, 1989; UN Declaration on the Right to Development, 1986; UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities, 1992; UN Copenhagen Declaration on Social Development, 1995; Council of Europe European Convention on Human Rights, 1950; Council of Europe Framework Convention for the Protection of National Minorities, 1994; Council of Europe Vienna Declaration and Program of Action, 1993; UNESCO Convention against Discrimination in Education, 1960; UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms UNESCO, 1974; OSCE The Hague Recommendations regarding the Education Rights of National Minorities; 1996.

² Law on the Protection of Rights of National Minorities in Bosnia and Herzegovina, 2003; Law on the Protection of Rights of National Minorities in the Republic of Serbia, 2004; Law on the

passed in B&H for that purpose. However, the realization of the rights of national minorities in B&H is quite problematic. For that matter, the largest single national minority in B&H, the Roma people, are in particularly difficult social, economic, cultural and educational position.

The Roma people in B&H face many problems when it comes to the realization of their right to education. Data coming from the governmental and non-governmental reports³ (2017) and documents⁴ (2018) indicate continuous exclusion of Roma pupils from compulsory and especially post-compulsory education in B&H. Namely, only 4% to 6% of Roma children are enrolled in school; they do not have instruction in their own language. Furthermore, with regard to the curricula in B&H the Roma people as well as all other national minorities in B&H are under-represented, they are invisible and one does not learn anything about national minorities, about their history and culture.

Regardless of its already mentioned cultural diversity, B&H has not embraced the intercultural education, i.e. education based on intercultural dialogue which is, according to Council of Europe (2008) and Spajić-Vrkaš⁵ (2014), the key instrument aimed at preparing children and youth for living in culturally complex societies.

We start this paper by briefly looking at the treatment of the culturally different and differences through various stages that Spajić-Vrkaš⁶ (2004; 2014) came up with as well as her typology of intercultural education. We then give an account of educational documents in B&H that contain certain values and principles of cultural pluralism which should actually be stated and promoted more vigorously in school through curriculum, management, organization and entire school culture. It is followed by an insight into the Roma people education in B&H based on the relevant education reports and research. The paper ends with stating the importance of upgrading the national minorities education and giving due attention to promoting cultural pluralism through education in B&H.

Protection of Rights of National Minorities in the Federation of B&H, 2008; Law on prohibition of discrimination in Bosnia and Herzegovina, 2009.

³ "Izveštće o provođenju Revidiranog akcijskog plana Bosne i Hercegovine o obrazovnim potrebama Roma (za školsku 2015/2016 godinu), Vijeće ministara BiH, Sarajevo; M. Jančić Doyle, *Reforma obrazovanja u Bosni i Hercegovini kroz prizmu inkluzije romske manjine*, Sarajevo 2018.

⁴ Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue Living Together As Equals in Dignity*, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp, accessed on: 3 X 2010.

⁵ V. Spajić-Vrkaš, *The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation through Recognition*, [in:] *Perspectives of Multiculturalism: Western & Transitional Countries*, ed. M. Mesić, Zagreb 2004.

⁶ Ibid.; V. Spajić-Vrkaš, *Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturalni dijalog*, [in:] *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, ed. N. Hrvatić, Zagreb 2014.

Cultural diversity and intercultural education

Spajić-Vrkaš⁷ discerned various stages in history through which went our attitude towards *the different* and *the differences* as well as of the various models of intercultural education. According to the same author, in the first stage, *the golden ages of ignorance*, since culturally different people were not recognized, their rights and dignity were not respected so the cultural differences were interpreted as the social anomaly and seen as the social threat. The dominant culture talked about *the savage vs. the civilized*. Further on, stated Spajić-Vrkaš, there was the second stage, *the disturbing ages of rhetoric*, which started immediately after the World War II following the adoption of the UN's Universal Declaration of Human Rights (1948) worldwide. It resulted in banning the discrimination on the basis of cultural differences. The opposing categories became *the mainstreamer vs. the ethnic*. The cultural differences were seen and about to be recognized but still not respected. The policy in the first stage was the assimilation whereas in the second only assimilation or both assimilation and adaptation.

In the Spajić-Vrkaš's third stage, *the promising ages of accommodation*, the issue of cultural identity came to the focus of political and scientific discussions while the oppositional categories of the different became those of the *Citizen belonging to the Minority or Majority*. These changes, stated Spajić-Vrkaš⁸, were brought about by the social movements, engagement of the international and European organizations while the national governments were asked to confront and solve the problems of xenophobia, racism, intolerance, exclusion and marginalization of the culturally different. The policies introduced were the intercultural policies as a means of strengthening culturally plural societies.

In the newest stage, according to Spajić-Vrkaš⁹, *the challenging ages of exchange*, intercultural dialogue becomes the political priority, especially in Europe. The dialogue is seen as a tool which is supposed to ensure cohesion and stability in European democratic societies after recognizing the right to be equal and the right to be different¹⁰. In order to prevent dialogue from turning into manipulation over *the other* and *the different*, emphasized Spajić-Vrkaš¹¹, it is necessary that the intercultural dialogue is promoted together with the promotion of social justice and active citizenship with which, she continued, the goals and content of the intercultural education have to be harmonized.

With regard to the aforementioned stages, Spajić-Vrkaš created a typology¹² of different perspectives when it comes to introduction of the idea of cultural

⁷ V. Spajić-Vrkaš, *The Emergence...*; V. Spajić-Vrkaš, *Kulturne...*

⁸ V. Spajić-Vrkaš, *Kulturne...*

⁹ V. Spajić-Vrkaš, *The Emergence...*; V. Spajić-Vrkaš, *Kulturne...*

¹⁰ Council of Europe, *White Paper...*; V. Spajić-Vrkaš, *Kulturne...*

¹¹ V. Spajić-Vrkaš, *Kulturne...*

¹² V. Spajić-Vrkaš, *Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturalni dijalog*, [in:] *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, ed. N. Hrvatić, Zagreb 2014.

pluralism in education. According to her, there is a *monocultural perspective* in which differences are seen as a transitional quality; its objective is to equalize educational opportunities for culturally different students and to challenge the cultural deficiency hypothesis by developing knowledge and skills for participating in the mainstream culture; its target group are minority pupils. The *multicultural perspective* in Spajić-Vrkaš's typology sees differences as social reality; its objective is to reduce ethnocentrism and ethnic stereotypes from curricula and textbooks by providing information about different cultures, developing intercultural sensitivity and, in some cases, addressing racism and discrimination; its target group is both minority and majority pupils. Finally, Spajić-Vrkaš talks about *intercultural perspective* of education for cultural pluralism, which sees differences as social value, richness or strength. Its objective is to develop critical awareness, resistance to oppression, emancipating dialogue and interaction among different cultural perspectives, values and experiences as a means of developing a democratic society; its target group is all pupils.

Socio-cultural context of Roma people in B&H

The state of Bosnia and Herzegovina was established at the beginning of 1990s after the break-up of Yugoslavia. According to the Constitution of B&H (*Annex 4* of the Dayton Peace Agreement, signed in 1995), B&H is a decentralized state consisting of two entities, i.e. the Federation of B&H and the Republic of Srpska as well as the Brčko District. Furthermore, according to its Constitution, B&H is the country where three constituent peoples, the Serbs, the Croats and the Bosniaks live together with so-called 'others' (seventeen national minorities in total). The Federation of B&H is further divided into ten cantons all of which have their legislative, executive and judicial authorities.

Kasapović¹³, Iličić¹⁴ and other political scientists' state that B&H is a plural society or a divided society, which is, as Kasapović¹⁵ explains, characterized by the cultural heterogeneity, whereas its culturally heterogeneous segments – different racial, ethnic, religious, linguistic communities – form separate political entities/parties.

¹³ M. Kasapović, *Bosna i Hercegovina: podijeljeno društvo i nestabilna država*, Zagreb 2005; M. Kasapović, *Pluralno i pluralističko društvo*, "Političke analize", 2011, no. 7; M. Kasapović, *Metodološki problemi kritike konsocijacijske demokracije u Bosni i Hercegovini*, "Status", 2017, no. 12.

¹⁴ G. Iličić, *Različit pristup nacionalnom fenomenu i problem ravnopravnosti: preprjeka učinkovitu funkcioniranju političkoga sustava - slučaj Bosne i Hercegovine*, "Identitetska i kulturna raznolikost BiH", 2015, no. 1.

¹⁵ M. Kasapović, *Pluralno...*

Among seventeen national minorities living in B&H the largest one is Roma minority. According to different sources¹⁶, there are between 40.000 and 50.000 Roma people in B&H. However, the census from 2013 indicates there are 12.573 Roma people among 3.053.000 inhabitants of B&H¹⁷. They mostly live in five biggest cities in B&H: Sarajevo, Banja Luka, Mostar, Tuzla and Zenica.

Roma people live in difficult socio-economic conditions; they do not have proper education, jobs, health insurance and living conditions. They usually live in tents in the suburbs, do not possess birth certificate and identity cards, and are mostly illiterate and socially excluded. They earn for living by collecting and selling secondary raw materials and/or of street begging in which predominantly women and children participate.

Educational system of Bosnia and Herzegovina

It can be said that the educational system in Bosnia and Herzegovina is decentralized. There is no ministry of education at the level of the state of B&H since the education policy is in the jurisdiction of the entities, cantons and the Brčko District. In the entity of the Republic of Srpska education is within the responsibility of the ministry of education of the Government of the Republic of Srpska, while in the entity of the Federation of B&H it is the responsibility of ten cantonal ministries of education. In the Brčko District the jurisdiction for education resides with the Department of Education. However, in the Federation of B&H there is a ministry of education with only a minor coordinating role. At the level of the state the Ministry of Civil Affairs in the Council of Ministers of B&H bears some competences for education.

Educational legislation and governmental documents containing elements of intercultural education

The educational reform in Bosnia and Herzegovina was launched by the strong commitment of the international community in 2002. Namely, the Peace Implementation Council, responsible for the implementation of the Dayton Peace Agreement in B&H, tasked the OSCE mission to B&H to start the educational reform. Several framework laws in the area of preschool, primary, secondary and higher education were soon after passed at the state level. Those framework laws were later on harmonized with the entity, cantonal as well as with the Brčko District laws.

¹⁶ Roma Education Fund, *Napredovanje u obrazovanju Roma u Bosni i Hercegovini*, Budapest 2009; "Izvešće o provedenim akcijskim istraživanjima „Mladi Romi u akciji“, Save the Children Sarajevo; M. Jančić Doyle, *Reforma...*

¹⁷ Vijeće ministara BiH, *Izvešće o provođenju...*

Legislative documents regulating primary and secondary education in B&H do not explicitly contain principles and values of cultural pluralism or interculturalism or define those concepts even though they ought to be promoted in school through curriculum, management and leadership, organization and entire school, i.e. institutional culture. However, the *Framework Law on Primary and Secondary education in Bosnia and Herzegovina* (2003) implicitly contains certain paragraphs that could be interpreted as general principles of intercultural education. Some of them are presented below.

In general provisions of the *Framework Law*, among others one of the general objectives of education, is “[...] developing awareness of commitment to the State of B&H, one's own cultural identity, language and tradition, in a way appropriate to the legacy of the civilization, learning about others and different by respecting the differences and cultivating mutual understanding and solidarity among all people, ethnic groups and communities in B&H and in the world.” (Art. 3.d.)¹⁸.

In the part 2. *Principles in education* referring to enhancement of human rights, it is stated in the Art. 7.: “[...] Use of languages of the constituent peoples of B&H in all schools shall be in accordance with the Constitution of B&H. All students shall learn scripts that are officially used in B&H in all schools.”¹⁹; and in the Art. 8: “The language and culture of any significant minority in BiH shall be respected and accommodated within the school to the greatest extent practicable, in accordance with the Framework Convention for Protection of National Minorities”²⁰. Furthermore, in the first paragraph of Art. 9 it is said: “Schools shall promote and protect religious freedom, tolerance and dialogue in B&H”²¹.

Moreover, Art. 36 requests the following: “The school promotes equal opportunities for all its students, teachers and other employees, taking into consideration and at the same time promoting the right for differences among them. With this aim, the school shall establish and carry out its own programs that support and promote different cultures, languages, and religions of its students and staff”²².

Since the Roma children as well as children of other national minorities in B&H were not included into the educational system to the expected extent, the *Action Plan on the Education Needs of Roma and Members of Other National Minorities in Bosnia and Herzegovina* was enacted at the state level in 2004. The *Action Plan* aimed to promote their attendance of primary and secondary education. Since the expected outcomes had not been achieved by the *Action Plan*, in 2010 the *Revised Action Plan* was formulated and it is the only document explicitly stating the need for ‘multicultural education’ of national minority children.

¹⁸ “Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini”, Službeni glasnik BiH no. 18 Sarajevo, p. 426.

¹⁹ Ibid., p. 426.

²⁰ “Okvirni zakon...”, p. 426.

²¹ Ibid., p. 426.

²² Ibid., p. 429.

The *Revised Action Plan* (2010) requires the appropriate training of teachers enabling them to educate Roma children, i.e.: “multicultural education must be systematically introduced into initial teachers’ training as well as their professional development – instead of providing instant courses and additional training [...]”²³.

Roma people in the educational system of Bosnia and Herzegovina

The educational system in Bosnia and Herzegovina consists of preschool, primary, secondary and higher as well as the adult education.

According to the *Framework Law on Preschool Education in Bosnia and Herzegovina* (2008), preschool education is not compulsory until a year before the children’s enrollment in primary school. In general, the rate of all children attending the preschool education is still not so high, and only 1.5% of Roma children have been included in some form of *preschool education*, mostly one year prior to their enrollment in primary school²⁴ (Jančić Doyle, 2018).

With the enactment of the *Framework Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Herzegovina* (2003), the compulsory eight-year long primary education was turned into the nine-year. According to the Ministry of Civil Affairs of B&H²⁵, only two thirds of Roma children of relevant age, attend *compulsory primary education* while half of the enrolled Roma children gradually leave school. The same Ministry emphasizes that in the whole of B&H only 20% of Roma girls of those attending compulsory primary education complete it whereas only 4.5% of them complete secondary school. Furthermore, according to Ministry of Human Rights and Refugees in CoM B&H²⁶, the Roma children repeat class 35 times more than other primary school pupils in B&H. The class repeating among Roma pupils is more often in the first three grades of primary school. Most probably the reasons for low rate primary school attendance, high rates of drop-out and class repeating of Roma pupils are of socio-economic background.

At the level of secondary education, there are several types of schools in B&H: general secondary education schools (grammar schools), vocational secondary schools, secondary arts schools, technical secondary schools, religious secondary schools and secondary school for special needs youth. Ministry of

²³ Vijeće ministara BiH, *Revidirani akcioni plan Bosne i Hercegovine o obrazovnim potrebama Roma i drugih nacionalnih manjina u Bosni i Hercegovini*, http://mhrr.gov.ba/ljudska-prava/djeca_bih/Revidirani%20Akcioni%20plan%20Bosne%20i%20Hercegovine%20o%20obrazovnim%20potrebama%20Roma.pdf, accessed on: 29 IV 2015, p. 5.

²⁴ M. Jančić Doyle, *Reforma...*

²⁵ Vijeće ministara BiH, *Izješće o provođenju...*

²⁶ CoM B&H shortened for Council of Ministers of Bosnia and Herzegovina; Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine, *Pokazatelji za praćenje provođenja revidiranog akcionog plana Bosne i Hercegovine o obrazovnim potrebama Roma za školsku 2015./2016. godinu*, http://www.mhrr.gov.ba/PDF/djeca/Zbirne%20tabele%20za%20BiH%202015-2016_uz%20Izvjestaj.pdf, accessed on: 7 V 2017.

Human Rights and Refugees in CoM B&H²⁷ reported that only 27% of Roma pupils of the final grade of primary school in school year 2014/2015 enrolled in the first grade of *secondary school* in the next school year 2015/2016, whereas 13% of that percentage left secondary school in the latter school year. The insignificant number of Roma youth both enroll and complete secondary education as well as *higher education*.

Since many Roma adults are illiterate, they actually need basic education. However, they cannot afford it due to their unemployment and lack of funds. Moreover, available data²⁸ indicate there is no organized *adult education* for Roma people.

After considering the presence of the national minorities, particularly Roma children and youth, in the B&H educational system in terms of numbers (quantitative dimension) we now move to discussing their presence in the official curricula²⁹ (qualitative dimension).

Presence of minorities within curricula

This section gives a short overview of the research into existence of the educational content on national minorities in the curricula in B&H. In reviewing literature on analyzing history textbooks for the purpose of writing her thesis Topić³⁰ found a general assessment by Karge & Batarilo³¹ stating that the history textbooks in B&H were still not written in a manner contributing to tolerance, peaceful coexistence and regarding differences as social richness – all European standards. Topić also reported Baranović³² in her analysis found out that B&H history textbooks did not mention national minorities living in B&H at all; they first and foremost had national state in their foci; and they did not pay much attention to the history of constituent peoples in B&H, either.

After carrying out qualitative content analysis of three history textbooks in final grades of primary education in B&H, Topić also asserted that to a great extent they lacked the content relating to national minorities of B&H. The same author contended that to pupils belonging to three constituent peoples the national minorities in B&H were either strangers or invisible members of the joint society since their history textbooks did not give them a clear picture as to the culture, tradition and role the national minorities had had in the history of B&H. Moreover, said Topić, the content relating to the national minorities in B&H did not

²⁷ Ibid.

²⁸ Save the Children, *Izvešće o provedenim...*; Vijeće ministara BiH, *Izvešće o provođenju...*

²⁹ In B&H there are three curricula in primary and secondary education, i.e. each of the three constituent peoples has curriculum in its mother tongue.

³⁰ K. Topić, “*Položaj nacionalnih manjina u obrazovnom sustavu Bosne i Hercegovine*”, unpublished thesis, Mostar 2015

³¹ Ibid.

³² Baranović, 2001 [in:] K. Topić, “*Položaj...*”

give the pupils enough information which could encourage them to further getting acquainted with, to accept and to respect members of the national minorities in B&H. In general, stated Topić, all the history textbooks analyzed did lack content that promoted cultural diversity and living in a multicultural country like B&H.

Conclusion

It is evident that in B&H there is a legal framework for protection of rights of national minorities. However, when it comes to the education sector there is still a lot of work to do in order for national minorities in B&H, in concrete case Roma people, to realize their right to education to the full extent. They are under-represented both in terms of the rate of their school attendance and in the sense of their visibility within the official curricula. For that matter children and youth belonging to the three constituent peoples in B&H do not learn enough about each other either. Since B&H is a culturally complex society, we believe it needs both *inter-cultural education*, in the form of *intercultural dialogue*, and *education for active citizenship*, so as to achieve social cohesion and stability.

Bibliography

- Council for the Peace Agreement Implementation, “*Education Reform: A message to the people of Bosnia and Herzegovina*”, OSCE, Brussels 2002.
- Council of Europe, *White Paper on Intercultural Dialogue Living Together As Equals in Dignity*, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.as, accessed on: 3 X 2010.
- Jančić Doyle M., *Reforma obrazovanja u Bosni i Hercegovini kroz prizmu inkluzije romske manjine*, Kali Sara Romski informativni centar, Sarajevo 2018.
- Kasapović M., *Metodološki problemi kritike konsocijacijske demokratije u Bosni i Hercegovini*, “Status” 2017, no. 12.
- Kasapović M., *Pluralno i pluralističko društvo*, “Političke analize” 2011, no. 7.
- Kasapović M., *Bosna i Hercegovina: podijeljeno društvo i nestabilna država*, Politička kultura, Zagreb 2005.
- Iličić G., *Različit pristup nacionalnom fenomenu i problem ravnopravnosti: preprjeka učinkovitu funkcioniranju političkoga sustava - slučaj Bosne i Hercegovine*, “Identitetska i kulturna raznolikost BiH” 2015, no. 1.
- Lukenda A., Pavlović S., *Erziehungs- und Bildungssystem*, [in:] *Europäische Lehrerbildung Annäherung an ein neues Leitbild Berichte aus West- und Südosteuropa*, ed. V. Domović; S. Gehrman; J. Helmchen et al., Münster 2013.

- Lukenda A. Pavlović S., *Interkulturelle Bildung*, [in:] *Europäische Lehrerbildung Annäherung an ein neues Leitbild Berichte aus West- und Südosteuropa*, ed. V. Domović; S. Gehrman; J. Helmchen et al., Münster 2013.
- Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine, *Pokazatelji za praćenje provođenja revidiranog akcionog plana Bosne i Hercegovine o obrazovnim potrebama Roma za školsku 2015./2016. godinu*, http://www.mhrr.gov.ba/PDF/djeca/Zbirne%20tabele%20za%20BiH%2015-2016_uz%20Izvjestaj.pdf, accessed on: 7 V 2017
- Parlamentarna skupština BiH, "Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini", *Službeni glasnik BiH*, no. 18 Sarajevo 2003.
- Roma Education Fund, *Napredovanje u obrazovanju Roma u Bosni i Hercegovini*, REF, Budapest 2009.
- ROMED, *Country Assessment Bosnia and Herzegovina*, http://coeromed.org/sites/default/files/Country-assessment_Bosnia-EN.pdf, accessed on: 27 VII 2018.
- Save the Children, *Izvešće o provedenim akcijskim istraživanjima „Mladi Romi u akciji“*, Save the Children, Sarajevo 2014.
- Spajić-Vrkaš V., *Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturalni dijalog*, [in:] *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, ed. N. Hrvatić, Zagreb 2014.
- Spajić-Vrkaš V., *The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation through Recognition*, [in:] *Perspectives of Multiculturalism: Western & Transitional Countries*, ed. M. Mesić, Zagreb 2004.
- Topić K., "Položaj nacionalnih manjina u obrazovnom sustavu Bosne i Hercegovine", unpublished thesis, Mostar 2015.
- Vijeće ministara BiH, *Akcijski plan Bosne i Hercegovine za rješavanje problema Roma u područjima zapošljavanja, stambenog zbrinjavanja i zdravstvene zaštite, 2017.-2020. godine*, http://www.mhrr.gov.ba/ljudska_prava/Akcioni%20plan%20BiH%20za%20rje%20C5%A1avanje%20problema%20Roma%202017-2020%20%20HRV.pdf, accessed on: 18 VI 2018.
- Vijeće ministara BiH, *Izvešće o provođenju revidiranog akcijskog plana Bosne i Hercegovine o obrazovnim potrebama Roma (za školsku 2015./2016. godinu)*, Sarajevo, 2017.
- Vijeće ministara BiH, *Revidirani akcioni plan Bosne i Hercegovine o obrazovnim potrebama Roma i drugih nacionalnih manjina u Bosni i Hercegovini*, http://mhrr.gov.ba/ljudska-prava/djeca_bih/Revidirani%20Akcioni%20plan%20Bosne%20i%20Hercegovine%20o%20obrazovnim%20potrebama%20Roma.pdf, accessed on: 29 IV 2015.
- Vijeće ministara BiH, *Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini s planom implementacije 2008-2015*, <http://fmon.gov.ba>, accessed on: 11 I 2016.

Vijeće ministara BiH, *Akcijski plan za obrazovne potrebe Roma i pripadnike drugih nacionalnih manjina u Bosni i Hercegovini*, <http://www.romadecade.org./files/downloads/Decade%20Documents/Action%20Plan%20on%20Roma%20Education%20BiH.pdf>, accessed on: 15 VII 2017.

Summary

This paper gives an insight into the position of the Roma national minority in Bosnia and Herzegovina in the field of education. First, it draws on the Spajić-Vrkaš's various historical stages through which the attitude towards culturally different and differences went as well as the relevant typology of the intercultural education created by the same author. It is followed by an account of the educational documents in Bosnia and Herzegovina that contain certain values and principles of cultural pluralism after which the situation of the Roma children and youth education in Bosnia and Herzegovina is discussed on the basis of the relevant education reports and research. Finally, the paper argues for upgrading the education of the national minorities in Bosnia and Herzegovina and giving more attention to the promotion of cultural pluralism through education in a culturally complex society such as Bosnia and Herzegovina.

Edukacija mniejszości narodowych w Bośni i Hercegowinie – przykład Romów

Streszczenie

W niniejszym artykule przedstawiono sytuację mniejszości romskiej w Bośni i Hercegowinie w zakresie edukacji. Autorki odwołują się do różnych historycznych etapów Spajić-Vrkaš, a następnie podchodzą do różnic kulturowych oraz do typologii edukacji międzykulturowej stworzonej przez tego badacza. W dalszej części znajduje się opis dokumentów edukacyjnych w Bośni i Hercegowinie, które zawierają wartości i zasady pluralizmu kulturowego, po czym omówiona została sytuacja dzieci i młodzieży romskiej w tym kraju na podstawie raportów edukacyjnych i badań. Kończąc, Autorki postulują podniesienie poziomu edukacji mniejszości narodowych i etnicznych oraz zwrócenie większej uwagi propagowaniu pluralizmu kulturowego poprzez edukację w zróżnicowanym kulturowo kraju, takim jak Bośnia i Hercegowina.

Słowa kluczowe: mniejszości narodowe, Romowie, edukacja.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.54>

Андрій ПРОКІП
dr, Львівський історичний музей
e-mail: andrprokip@gmail.com

Юрій МИХАЛЬСЬКИЙ
dr, Львівський торговельно-економічний університет
e-mail: myhalski@gmail.com

Форми праці з відвідувачами на міні-виставках у відділі зброї «Арсенал» Львівського історичного музею

Ключові слова: міні-виставки, музей, музейна педагогіка, едукація, експозиційно-виставкова праця.

Музейна педагогіка, як відомо, є науково-спеціальною дисципліною, що вивчає зміст і принципи, а також методику специфічних для музею процесів виховання та освіти. Вона аналізує потреби різних вікових груп відвідувачів музею, визначає особливості сприйняття ними експозиції, виробляє диференційовані методи роботи, а також урізноманітнює форми обслуговування відвідувачів на експозиційних матеріалах.

Сьогодні музейна педагогіка в Україні активно розвивається, що віддзеркалюється у зростанні кількості наукових досліджень. Серед наукових праць, присвячених проблемам музейної педагогіки необхідно згадати

дослідження О. Караманова¹, О. Палійчука², Л. Гайди³, О. Дудар⁴, Л. Меленець⁵, Л. Шавалди⁶, М. Васишлин⁷ та ін.

Метою публікації є розкриття певних особливостей експозиційно-виставкової роботи у відділі зброї «Арсенал» Львівського історичного музею (ЛІМ), пов'язаних із організацією міні-виставок.

Експозиційно-виставкова робота у музеях має велике значення у науковому та культурному вихованні людей різного віку. Тому музейні працівники відділу зброї «Арсенал» ЛІМ намагаються зробити так, щоби вислів «музейна виставка» не викликав у відвідувачів, особливо в дітей та учнівської молоді, відверте позіхання й сумне усвідомлення того, що вчителі знову в добровільно-примусовому порядку привели їх на чергову нецікаву виставку та нудну екскурсію. Очевидно, що тепер відвідувачам музею необхідно пропонувати щось нове, оригінальне, гідне їхньої уваги.

У цьому процесі музейникам суттєво допомагають тематичні міні-виставки. Відділ зброї «Музей Арсенал» має багатий досвід в організації подібних виставок, оскільки вони стали важливою формою роботи з відвідувачами, і, зокрема, з учнівською аудиторією. Міні-виставки також стали формою військово-патріотичного виховання молоді, адже тих знань, які молодь отримує на уроках чи лекціях з історії, інколи не досить.

Учнівській та студентській молоді необхідно більше дізнаватися про військову історію власної держави, особливо в світлі сучасних подій збройної боротьби України з російським агресором.

Задовольнити таку цікавість можуть саме міні-виставки, які суттєво доповнюють й збагачують основну експозицію.

¹ О. Караманов, *Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні*, Шлях освіти, 2012, №2, с. 8–11.

² О. Палійчук, *Історична свідомість через музейну педагогіку*, Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи, Матеріали п'ятої науково-практичної конференції (28-29 вересня 2017 р.), Київ, 2017, с. 74–77.

³ Л. Гайда, *Музейна педагогіка: пошук оптимальної моделі* [в:] *Методологічні засади історичної освіти в контексті профілізації старшої школи: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції* (Кіровоград, 21-22 жовтня 2010р.), Кіровоград 2012, с. 243–249.

⁴ О. Дудар, *Музейна педагогіка в освітніх технологіях (електронна презентація)*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-29689996>.

⁵ Л. Меленець, *Музейна педагогіка як один із напрямів музейної справи*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <https://www.google.com.ua/#q=Меленець+Л.+І.+музейна+педагогіка>.

⁶ Л. Шавалда, *Музейна педагогіка: від традиції співпраці до використання нових педагогічних технологій*, Рідна школа, 2014, №12, с. 52–56.

⁷ М. Васишлин, *Організація освітньої роботи з різновіковою учнівською аудиторією (на прикладі музею Варшавського повстання у Варшаві, Польща)*, Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи. Матеріали п'ятої науково-практичної конференції (28-29 вересня 2017 р.), Київ 2017, с. 13–15.

За роки існування відділу зброї ЛІМ у його стінах організовано десятки цікавих тематичних міні-виставок, серед яких можна згадати наступні: «І летіла стріла» (наконечники стріл та списів доби бронзи та періоду Київської Русі з приватної збірки Ю. Петровича), «Армія Королівства Польського в живописі Юзефата Лукашевича», приурочена до 125 річниці листопадового повстання 1830 року, «Еполети та погони ХІХ-ХХ ст. з фондів ЛІМ», «Заохочувальні відзнаки (нагороди) Збройних Сил України», «Військові головні убори ХІХ-ХХ ст.», «Військове спорядження піхотинця ХІХ-поч.ХХ ст.», «Герби гетьманів України», «Авіація світу. Літаки в мініатюрі», «Незвична мисливська зброя ХVІ-ХХ ст.». Усі ці виставки не пройшли повз увагу відвідувачів музею, зокрема залишили позитивне враження у вчителів, учнів шкіл та студентської молоді.

Значне зацікавлення не тільки у музеї «Арсенал», але й поза його межами викликала міні-виставка «Дитина і зброя». (Фот. 1) Цей проєкт у 2015 році брав участь в ІІІ загальноукраїнському музейному фестивалі, що відбувся у місті Дніпро й здобув головну нагороду фестивалю.

Міні-виставка «Дитина і зброя» надала можливість у доступній формі розповісти й наочно, за допомоги спеціально підібраних експонатів, показати учням і студентам, як, починаючи з дуже раннього віку, проходило військове виховання дітей, формувалися моральні якості особистості та культура володіння зброєю.

Важливою особливістю міні-виставок є їх прив'язка до значущих історичних подій, що відбувалися у світовій та українській історії. Це дозволяє привернути увагу відвідувачів до життя й діяльності цікавих історичних постатей.



Фот. 1. Міні-виставка «Дитина і зброя».

Джерело: власне дослідження авторів.

Саме таке завдання поставили перед собою автори міні-виставки «Михайло Галущинський: доля і чин», присвяченій 100-річчю з початку української національно-визвольної революції 1917–1921 рр. Ця вікопомна для української історії подія розкривається на тлі життя і діяльності Михайла Галущинського – видатного громадського та політичного діяча, педагога, просвітянина, першого фактичного командира першої в ХХ столітті української військової формації – легіону Українських Січових Стрільців, діяча Західноукраїнської Народної Республіки.

На міні-виставці представлені фотографії, документи, пов'язані з його життям і діяльністю. Особлива увага привернута до військової сторони його багатогранної праці, документальні та фотографічні матеріали доповнили зразки зброї цього періоду (офіцерські шаблі, пістолети, багнет), а також елементи обмундирування (ремінь, кобура), нагудна відзнака бійця легіону УСС та ін (Фот. 2).

Популяризувати світову та українську історію сивої давнини суттєво допомогла надзвичайно цікава та інформаційно насичена міні-виставка «Зброя бронзової доби (рубіж III-II тис. до н. е. – XII ст. до н. е.)». Її головним завданням стало висвітлення за допомогою представлених предметів тих значних за своїми наслідками соціально-економічних змін бронзової доби, які сформували передумови для появи серед спільностей більшості археологічних культур професійних воїнів, очолюваних вождями патріархами. Для задоволення потреб військової аристократії у зброї з бронзи виготовляли бойові сокири, вістря списів та наконечники стріл. Проте бронзової зброї було все-таки обмаль, вона була більш дорогою. Тому й надалі активно використовувалася зброя з кременю та каменю.



Фот. 2. Міні-виставка «Михайло Галущинський: доля і чин».

Джерело: Власне дослідження авторів.

Всього на міні-виставці демонструвалося 35 зразків зброї, з них із каменю – 11 предметів (навершя сокир та булав), з кременю – 12 предметів (наконечники списів, вістря стріл, навершя сокир), з бронзи – 12 предметів (сокири, вістря списів, чекани).

Емоційно та інтелектуально заангажувала відвідувачів ще одна міні-виставка «Будинок «за зброярнею» : культурний вимір доби на прикладі життя одного будинку (до 125 річчя ЛПМ)», яка висвітлила історію будинку по вул. Арсенальській, 3, що тепер належить Львівському історичному музею (Фот. 3).

Його історія дає можливість більш творчо переосмислити взаємовпливи різних культур (української, єврейської, польської, німецької) на місцевому ґрунті у ХІХ-ХХ століттях.

Окрім предметів, пов'язаних із побутом та освітньою діяльністю єврейської громади Львова, відвідувачам були запропоновані до огляду фотографії, копії матеріалів тогочасної преси, архівні креслення будинку, тощо.

Виставка складалася з таких тематичних підрозділів:

1. Історія будинку з моменту будівництва у ХVІІІ столітті до початку функціонування в ньому першого світського єврейського навчального закладу у Львові – німецько-єврейської початкової школи; показ життя та діяльності першого директора школи Абрахама Кона;
2. Створення та функціонування у будинку народної школи для дівчат з польською мовою викладання ім. А. Кона (1889–1916)⁸. Висвітлення діяльності директора школи Генріха Бігеляйзена – визначного вченого літературознавця, етнографа, фольклориста, письменника, близького друга Івана Франка;
3. Останній період функціонування школи в даному приміщенні (1913–1916), показ діяльності інших установ, що працювали у будинку в міжвоєнний період, зокрема єврейського товариства «Тарбут».

Досить цікавою для відвідувачів стала також міні-виставка «Порохівниці ХVІІ-ХІХ ст. з фондів Львівського історичного музею», що відкрилася у червні 2018 року. Вона наглядно продемонструвала значення елементів бойового спорядження воїнів, зокрема порохівниці. Вимоги до якості порохівниць ставилися вельми високі: вони мали бути міцними, легкими, корпус і накривка мусили забезпечувати водонепроникність, бо коли у війська підмокав порох, воно ризикувало програти битву.

Виготовляли порохівниці з дерева, металу, шкіри, рогу, навіть зі скла, але найчастіше використовували розгалужені роги оленів та лосів, а також загнуті роги диких кіз. Обирали наймісткішу частину рогу – розгалужений стовбур. Торці закривали кістяними, дерев'яними або металевими

⁸ M. Łapot, *Edukacja dziewcząt żydowskich w szkole ludowej im. Abrahama Kohna we Lwowie (1844–1914)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 2015, t. XXIV, s. 483.

заглушками. В один із них вставляли металеву або кістяну трубочку для засипання пороху. Нерідко порохівниці оснащували спеціальним пристроєм – дозатором – для рівномірного заряду. Дерев'яні порохівниці робили у формі рогу, серця, баклажки.⁹ Порохівниці пишно прикрашали різьбленням, гравіруванням, оздоблювали різноманітними зображеннями людей і тварин, гербами, орнаментами. Всього на цій виставці було зібрано 26 предметів з різних країн – України, Польщі, Австрії, Англії, Ірану.



Фот. 3. Міні-виставка «Будинок «за Зброярнею».

Джерело: Власне дослідження авторів.

На початку липня 2018 року відбулося відкриття ще однієї міні-виставки «Українські миротворці», організованої спільно з воєнно-історичним музеєм при будинку офіцерів м. Львова. (Фот. 4) Відкриття виставки було приурочене до Дня українських миротворців, який офіційно святкується в Україні 15 липня. Виставка розкриває діяльність українських військовослужбовців у миротворчих операціях в різних країнах світу (Ірак, Косово, африканські країни), починаючи з 1992 року до сьогодні. Представлені особисті речі військовослужбовців, прапори, вимпели, шеврони, нагороди та символіка. У відео супроводі показані кадри, відзняті безпосередньо у місцях несення служби українськими миротворцями.

Отже, міні-виставки, організовані й демонстровані у музеї «Арсенал» допомагають краще розкрити зміст основної експозиції, сприяють більшій

⁹ К. Липа, Л. Білоус, *Козацька порохівниця*, Київ 2014, с. 3.

насиченості та ефективності співпраці й взаємодії між музеєм і навчальними закладами в процесі військово-патріотичного виховання молоді, спонукають до пошуку зв'язків та паралелей між різними подіями та постатями з минулого, заохочують відвідувачів до спостереження, обмірковування, рефлексій, стимулюють до комунікації й пізнання багатогранного світу музеїв.



Фот. 4. Міні-виставка «Українські миротворці».

Джерело: Власне дослідження авторів.

Література

Бігеляйзен Г., *Мої спомини про Івана Франка*, Літературні вісти, Львів, 1927, травень-червень, ч. 1-2.

Василишин М., *Організація освітньої роботи з різновіковою учнівською аудиторією (на прикладі музею Варшавського повстання у Варшаві, Польща)*, Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи. Матеріали п'ятої науково-практичної конференції (28–29 вересня 2017 р.), Київ 2017.

- Гайда Л., *Музейна педагогіка: пошук оптимальної моделі* [в:] *Методологічні засади історичної освіти в контексті профілізації старшої школи: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції* (Кіровоград, 21-22 жовтня 2010 р.), Кіровоград 2012.
- Дудар О., *Музейна педагогіка в освітніх технологіях (електронна презентація)*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-29689996>.
- Караманов О., *Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні*, „Шлях освіти” 2012, №2, с. 8–11.
- Łapot M., *Edukacja dziewcząt żydowskich w szkole ludowej im. Abrahama Kohna we Lwowie (1844–1914)*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. *Pedagogika*” 2015, t. XXIV.
- Липа К., Білоус Л. *Козацька порохівниця*, Laurus, Київ 2014.
- Маслій М., *Поховали в чужій сорочці і в чужому гробівці*, Високий замок, Львів 2014.
- Меленець Л., *Музейна педагогіка як один із напрямів музейної справи*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <https://www.google.com.ua/#q=Меленець+Л.+І.+музейна+педагогіка>.
- Палійчук О., *Історична свідомість через музейну педагогіку*, *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи*, Матеріали п’ятої науково-практичної конференції (28-29 вересня 2017 р.), Київ 2017.
- Шавалда Л., *Музейна педагогіка: від традиції співпраці до використання нових педагогічних технологій*, „Рідна школа” 2014, №12.

References

- Biegeleisen H., *Moi spomyny pro Ivana Franka*, Literaturni visti, Lviv, 1927, traven-czerven, cz. 1–2.
- Dudar O., *Muzejna pedagogika v osvitnich tehnologijach* (elektronna prezentacja), [Elektronnyj resurs], Rezym dostupu: <http://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-29689996>.
- Gajda L., *Muzejna pedagogika: poszuk optymalnoi modeli*, [v:] *Metodologiczni zasady istorycznoi osvity v konteksti profilizacii starszoi szkoly: materialy Vseukrainskoi naukovo-metodycznoi konferencii* (Kirovograd 2010), Kirovograd 2012.
- Karamanov O., *Muzejna pedagogika v konteksti bagatokulturnogo osvitniogo sredovyszczza v Ukraini*, „Szliach osvity” 2012, №2.
- Lypa K., Bilous L., *Kozacka porochivnytcja*, Laurus, Kyiv 2014.
- Łapot M., *Edukacja dziewcząt żydowskich w szkole ludowej im. Abrahama Kohna we Lwowie (1844–1914)*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. *Pedagogika*, 2015, t. XXIV.

- Maslij M., *Pochovaly v czuzij soroczci i v czuzomu grobivci*, Vysokyj zamok, Lviv 2014.
- Melenec L., *Muzejna pedagogika jak odyz iz napriamiv muzejnoi spravy*, [Elektronnyj resurs], Rezym dostupu: <https://www.google.com.ua/#q=Меленець+Л.+І.+музейна+педагогіка>.
- Palijczuk O., *Istoryczna svidomist' czerez muzejnu pedagogiku*, Muzejna pedagogika – problemy, siogodennia, perspektyvy. Materialy piatoi naukovopraktycznoi konferencii (28-29 veresnia 2017 r.), Kyiv, 2017.
- Szavalda L., *Muzejna pedagogika: vid tradycij spivpracy do vykorystannia novych pedagogicznych technjologij*, „Rydna shkola”, 2014, №12.
- Vasylyszyn M., *Organizacija osvitnioi roboty z riznovikovoju ucznivskoju audytorieju (na prykladi muzeju Varszavskogo povstannia u Varszavi, Polszcza)*, Muzejna pedagogika – problemy, siogodennia, perspektyvy. Materialy piatoi naukovopraktycznoi konferencii (28-29 veresnia 2017 r.), Kyiv 2017.

Formy pracy ze zwiedzającymi na miniwystawach w dziale broni Lwowskiego Muzeum Historycznego

Streszczenie

Artykuł zawiera analizę możliwości działu broni „Arsenal” Lwowskiego Muzeum Historycznego w zakresie pedagogiki muzealnej, jej zaangażowania w organizację i prowadzenia miniwystaw jako jednej z form pracy ze zwiedzającymi. Stwierdza się, że organizacja i prowadzenie miniwystaw ma duże znaczenie w edukacji ludzi, pomagają one lepiej zrozumieć treść głównej ekspozycji, sprzyjają efektywności współpracy i współdziałania między muzeum i zakładami edukacyjnymi, zachęcają zwiedzających do obserwacji i refleksji.

Słowa kluczowe: miniwystawy, muzeum, pedagogika muzealna, edukacja, praca ekspozycyjno-wystawowa.

Forms of work with visitors a mini-exhibitions in the department of weapons at Lviv Historical Museum

Summary

The article includes an analysis of the features of the department's weapons “Arsenal” at Lviv historical Museum within the museum pedagogics for engagement in the organization and conduct of mini exhibitions as a form of work with visitors that can and mini exhibitions is of great importance to the education of people, helps to better understand the main exposition, contributes to the effectiveness of cooperation between the museum and the educational institutions, encourages visitors to observation and reflection.

Keywords: mini-exhibition, museum, pedagogy museum, education:, exposition-exhibition work.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.55>

Олексій КАРАМАНОВ

dr, Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: akaramanov@gmail.com

Сучасні культурні практики у контексті ідей музейної педагогіки

Ключові слова: музей, музейна педагогіка, культурні практики, музейний простір, музейна комунікація.

Переосмислення сучасної ролі та місії музеїв, їх культурно-освітньої та педагогічно-просвітницької діяльності зумовлює дедалі більшу актуалізацію освітньої функції цих закладів культури, яка набуває нових рис і ознак у різних країнах й орієнтується вже не на абстрактного відвідувача, а на створення комплексних програм для конкретних цільових груп. Упродовж останнього часу ця функція асоціюється з поняттям “культурні практики”, яким може бути притаманний просвітницький, інтерактивний, дидактичний або розважальний характер.

Як правило, під культурними практиками розуміють способи взаємодії, що виходять за межі безпосередньої роботи музею, дозволяючи у процесі розкриття конкретної тематики експозиції та різних питань минулого досягати актуального рівня спілкування та усвідомлення проблем сьогодення.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні специфіки та можливостей сучасних культурних практик у просторі музею для визначення їх головних видів та особливостей практичного застосування.

Зазначена проблематика була предметом наукових пошуків В. Буршти, Е. Гончарової, М. Льбейкіної, Ю. Ключко, М. Краєвського, Б. Фатиги, О. Щербакової, які досліджували та порівнювали різні культурні практики у контексті промоції певного культурного продукту, вивчали та визначали їх ефективність у контексті розкриття різних образів музею.

Аналізуючи еволюцію поняття “культурні практики”, зазначимо, що вони спочатку виникали як специфічні форми комунікації, або, точніше, спільні види діяльності, поступово трансформуючи взаємини між учасниками музейно-педагогічного процесу. Сучасні культурні практики можна схарактеризувати як прикладні дії, що проводить музей для успішного функціонування у суспільстві та для суспільства¹.

Відповідно до цього, музей позиціонується як багатофункціональний заклад культури, що об’єднує різні типи освітніх і творчих ініціатив, репрезентуючи себе у якості культурно-освітнього та дозвіллевого центру.

Інтерпретація поняття “культурні практики” має безліч різноманітних елементів, серед яких найбільше значення мають наступні:

- наявність певного культурного компонента (культурного продукту);
- зв’язок зі стилем та якістю життя;
- зв’язок із «плином дійсності» та її постійної мінливості;
- динамічний характер;
- відповідність музейному контенту².

Польські дослідники вивчають різні типи культурних практик, серед яких виокремлюють наступні:

- культурні індивідуальні практики, спрямовані індивідом до себе, що включають, наприклад, вираження експресії та певних настроїв, само-реалізацію, естетичне сприйняття навколишнього світу;
- культурні індивідуальні практики, спрямовані індивідом на власні суспільні відносини, що можуть охоплювати культуру повсякденного життя, різноманітні «добрі звичаї», відчуття приналежності до певної спільноти;
- культурні індивідуальні практики, спрямовані індивідом назовні (творчість, активність, рефлексія);
- культурні колективні практики (рекреація, відпочинок, масові заходи, нові медіа)³.

На думку М. Ільбейкіної, основні напрямки музейних практик можна об’єднати у три групи, серед яких:

- по-перше, *експозиційна група*, що розкриває візуальний образ музею (розробки у галузі дизайну простору, урахування психоемоційних особливостей сприйняття простору відвідувачем тощо);
- по-друге, *освітня група*, яка репрезентує образ музею як цікавого оповідача (лекції, клуби за інтересами, школи, дискусійні майданчики, круглі столи тощо);

¹ М.И. Ильбейкина, *Современные музейные практики: 2000–2012 ГГ.*, „Научное обозрение. Философия” 2014, № 1, с. 29–30.

² В. Fatyga, *Praktyki kulturalne*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski, В. Fatyga, М. Filiciak, М. Krajewski, Т. Szlendak, Toruń 2014, s. 21–22.

³ *Ibidem*, s. 23–24.

— по-третє, *комунікаційна група*, що відповідає за розуміння музею як зони відпочинку та рекреації (навігація у просторі музею, робота музейного сайту та можливість зворотного зв'язку з музеєм, робота музею у якості презентаційного майданчику творчих досягнень, і т. д.)⁴.

Музейна діяльність є частиною сучасних культурних практик, що презентують складний симбіоз творчих / креативних індустрій. Творчі індустрії у такому розумінні виступають інтегрованими соціально-культурними практиками з домінуванням творчого, культурного компоненту». У контексті адаптації до музейного простору це зумовлює та стимулює творчий пошук інноваційних видів діяльності музеїв для забезпечення перспективної динаміки їх розвитку⁵.

Для прикладу відзначимо польський Центр науки “Коперник” у Варшаві. Цей комплекс вдало поєднує функції музею, наукового центру та відпочинкового простору, забезпечуючи інтерактивний й пізнавальний характер відвідування експозицій для різновікової аудиторії з акцентом на сімейний відпочинок.

Діяльність Центру відкриває неймовірні можливості для розуміння різних технічних засобів, механізмів, пристроїв, реакцій, процесів, отримання безлічі позитивних емоцій, чому сприяють наявність навчальних лабораторій, тренажерів, інтерактивних експонатів, міні-дослідницьких центрів, музейного театру, представлення музею у соцмережах⁶.

Прикладом інакшого підходу до розуміння культурних практик може слугувати художній музей “Данубіяна” (“Danubiana Meulenstein Art Museum”) поблизу Братислави, розташований на кордоні трьох країн, що репрезентує не лише образотворче мистецтво, а й флору і фауну, яка органічно доповнює та розкриває його потужний художній та рекреаційний потенціал⁷.

Саме у такий спосіб музей створює своєрідну систему, яка об'єднує різні символи (звуки, образи, записи, тексти, запахи), здебільшого вилучені з певних контекстів та часових меж. Згодом це створює простір для появи нових понять, місць, інтерпретацій, та їх “нового життя”. Набуваючи нових значень, ці поняття сприяють тому, що кожне наступне покоління пізнає різну, неоднакову картину навколишнього світу на основі сформованої системи цінностей⁸.

⁴ М.И. Ильбейкина, *op. cit.*, с. 29-31;

⁵ Е.В. Щербаква, *Современные культурные практики: образовательный и развивающий концепт музейного пространства*, „Педагогика и психология образования” 2014, № 3, с. 32.

⁶ Центр науки “Коперник”, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://www.kopernik.org.pl/ru/>

⁷ Danubiana Meulenstein Art Museum, [Електронний ресурс], Режим доступу: <https://www.danubiana.sk/en>

⁸ *Historia Polski od-nowa. Nowe narracje historii i muzealne reprezentacje przeszłości*, pod red. R. Kostro, K. Wóycickiego i M. Wysockiego, Warszawa 2014, s. 72–73.

Неабиякий потенціал для втілення сучасних культурних практик презентують регіональні музеї, зокрема 10 музеїв с. Колочава (Закарпатська обл., Україна). Ці музеї у формі театралізованих дійств розкривають етапи розвитку закарпатського шкільництва, – від церковно-приходських та чеських шкіл до шкіл часів СРСР та сьогодні. Приміщення шкіл передають дух різних епох – періоду 1919-1939 рр., коли село належало Чехословаччині, а також післявоєнного радянського періоду. Крім зазначених музеїв, колорит цього населеного пункту доповнюють музей Івана Ольбрахта, – відомого чеського письменника та сценариста; розбудовується музей просто неба “Старе село”, перший сільський скансен на Закарпатті.

У комплексі музеї Колочава забезпечують своєрідний ефект присутності та занурення шляхом театралізації, коли відвідувачі немов опиняються у старих школах, проживають цілу епоху, ознайомлюються з різними традиціями, звичаями та ритуалами⁹.

Таким чином музей актуалізує знання, спрямовані на задоволення культурних потреб людини, встановлюючи зв'язки з освітнім простором, розвиваючи спостережливість, зацікавлення, допитливість, стимулюючи інтерес до власної історії.

На підставі вивчення особливостей діяльності музеїв у різних країнах (на прикладі репрезентованих та інших музеїв України, Польщі та Словаччини), а також аналізу відповідної наукової, методичної та просвітницької літератури, можна визначити такі види сучасних музейних культурних практик:

- *реалізація музейно-педагогічних програм і проектів*, які відкривають чимало способів музейно-педагогічної діяльності, спрямованих на використання музейних предметів як засобів навчання, комунікації та розваги; формування дієвого розвивального музейного середовища із активним включенням (партисипації) різновікової аудиторії; стимулювання учасників цього процесу до творчості, інновацій, особистісного самовираження¹⁰;
- *застосування сучасних інформаційних та медіатехнологій*, зокрема, обмін музейною інформацією між відвідувачами у соціальних мережах, музейних чатах, створення спеціальних комп'ютерних програм для музейних експозицій;
- *організація просвітницької та рекреаційної діяльності* у дитячих та сімейних центрах, коли музей розробляє спеціальні екскурсії, маршрути,

⁹ Високогірна Колочава запрошує в гості. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://prostir.museum.ua/post/29605>

¹⁰ О.В. Караманов, *Методичні аспекти розробки й упровадження музейно-педагогічних програм і проектів в освітньому просторі України*, [у:] *Матеріали Другої науково-практичної конференції “Музейна педагогіка – проблеми, сьогодні, перспективи” (Київ, 25–26 вересня 2014 р.)*, Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Київ 2014, с. 38–39.

- проводить майстер-класи для максимального залучення усіх членів родини;
- *конструювання музею як нового середовища комунікації* у взаємодії музейного та навколomuзейного просторів, коли музей стає місцем реальних досліджень, простором соціальної історії, органічною частиною буденного життя;
 - *організація історичних реконструкцій та історичного моделювання*, що передбачає пізнання минулого через спеціально створений змодельований простір, використання інтерактивних експонатів;
 - *репрезентація музею як центру казок, оповідей та “живих історій”* у формі театралізованих дійств, постановок та інсценізацій, коли будь-яка історія та досвід окремої людини стають значущими, важливими, викликають живий інтерес та особистісне переживання;
 - *промоція та популяризація сучасного мистецтва*, коли музей актуалізує художній процес, утверджує цінності, різні контексти, розвиває цікаві мистецькі практики.

Отже, застосування сучасних культурних практик у просторі музею позитивно впливає на зміст, характер та можливості застосування ефективної музейної комунікації. Особливого значення це набуває у процесі роботи з різновіковою аудиторією та відповідними цільовими групами (як правило, учнями та студентами), що стимулює музей до розширення видів своєї практик шляхом активізації творчої діяльності, організації своєї доступності, наближенні до відвідувача, розширенні власної суспільної значущості.

На практиці це створює широкий вибір найрізноманітніших музейних інноваційних програм і проєктів у форматах просвітницької, інтерактивної, дидактичної та рекреаційної діяльності, постійне зростання освітньої та соціокультурної функції музею.

Література

- Високогірна Колочава запрошує в гості, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://prostir.museum/ua/post/29605>
- Ильбейкина М.И., *Современные музейные практики: 2000–2012 ГГ.*, „Научное обозрение. Философия” 2014, № 1.
- Караманов О.В., *Методичні аспекти розробки й упровадження музейно-педагогічних програм і проєктів в освітньому просторі України*, [у:] *Матеріали Другої науково-практичної конференції “Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи” (Київ, 25–26 вересня 2014 р.)*, Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Київ 2014.

- Центр науки “Коперник”, [Електронний ресурс], Режим доступу:
<http://www.kopernik.org.pl/ru/>
- Щербакова Е.В., *Современные культурные практики: образовательный и развивающий концепт музейного пространства*, [в:] *Педагогика и психология образования* 2014, № 3.
- Danubiana Meulensteen Art Museum, [Електронний ресурс], Режим доступу:
<https://www.danubiana.sk/en>
- Historia Polski od-nowa. Nowe narracje historii i muzealne reprezentacje przeszłości*, pod red. R. Kostro, K. Wóycickiego i M. Wysockiego, Warszawa 2014.
- Krajewski M., *Uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Fatyga B., *Praktyki kulturalne*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.

References

- Danubiana Meulensteen Art Museum, [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu:
<https://www.danubiana.sk/en>.
- Fatyga B., *Praktyki kulturalne*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Historia Polski od-nowa. Nowe narracje historii i muzealne reprezentacje przeszłości*, pod red. R. Kostro, K. Wóycickiego i M. Wysockiego, Warszawa 2014.
- П'бейкина М.І., *Современные музейные практики: 2000–2012 ГГ.*, „Научное обозрение. Философия” 2014, № 1.
- Karamanov O.V., *Metodychni aspekty rozrobky y uprovadzhenia muzeino-pedahohichnykh prohram i proektiv v osvithnomu prostori Ukrainy* [v:] *Materialy Druhoi naukovo-praktychnoi konferentsii “Muzeina pedahohika – problemy, sohodennia, perspektyvy” (Kyiv, 25–26 veresnia 2014 r.)*, *Natsionalnyi Kyievo-Pecherskyi istoryko-kulturnyi zapovidnyk*, Kyiv 2014.
- Krajewski M., *Uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Scherbakova E.V., *Sovremennye kul'turnye praktiki: obrazovatel'nyy i razvivayuschiy koncept muzeynogo prostranstva*, „Pedagogika i psihologiya obrazovaniya” 2014, № 3.

Tsentr nauky “Kopernyk”, [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu: <http://www.kopernik.org.pl/ru/>.

Vysokohirna Kolochava zaproshuie v hosti, [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu: <http://prostir.museum.ua/post/29605>.

Współczesne praktyki kulturalne według idei edukacji muzealnej

Streszczenie

Autor artykułu analizuje różne typy praktyk kulturowych w kontekście kulturalnej i edukacyjnej działalności muzeów, przedstawia etapy ich ewolucji, od konkretnych form komunikacji do stosowanych działań muzealnych. Zwrócono uwagę na rolę muzeum jako wielofunkcyjnej instytucji kultury, która jest otwarta na ciągłe zmiany, stanowi pewną treść, promuje własny produkt kulturalny. Na przykładzie działalności poszczególnych ośrodków muzealnych Ukrainy, Polski i Słowacji oraz badań literatury przedstawiono rodzaje współczesnych muzealnych praktyk kulturowych.

Słowa kluczowe: muzeum, pedagogika muzealna, praktyki kulturowe, przestrzeń muzealna, komunikacja muzealna.

Modern cultural practices in the context of the ideas of museum pedagogy

Summary

The author analyzes different types of cultural practices in the context of cultural and educational activities of museums, considering the stages of their evolution from specific forms of communication to the applied actions of the museum. He emphasizes the role of the museum as a multifunctional institution of culture, which is open to constant change, represents a certain content, promotes its own cultural product. On the example of the activity of some museum centers of Ukraine, Poland and Slovakia, and studying literature determines the types of contemporary museum cultural practices.

Keywords: museum education, cultural practices, the space of the museum, museum communication.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.56>

Joanna Dominika BELZYT
Prezes Fundacji tanTHEO w Lublinie
e-mail: joanna.dominika.belzyt@gmail.com

Improwizacja taneczna jako forma edukacyjna rozwijająca kreatywność dziecka

Słowa kluczowe: taniec, twórczość, kreatywność, improwizacja, rozwój dziecka.

Wprowadzenie – na początku był taniec

Taniec jest jedną z najstarszych sztuk związanych z życiem na ziemi. Towarzyszy on nie tylko człowiekowi, ale także, jak wskazują badania biologiczne, innym istotom żywym, począwszy od ryb aż do małych człokształtnych. Ich płąsy zawierają takie elementy, jak: krążenia po linii koła lub elipsy, posuwanie się do przodu i tyłu, podskoki, rytmiczne przytupywania, wirowania wokół własnej osi, itp. Podobnie zachowuje się dziecko, gdy nieświadomie podskakuje, obraca się, klaszcze, przytupuje, porusza rękoma w aktach radości. Wynika to z wrodzonej ekspresji ruchowej. Ruch jest podstawowym składnikiem życia w aspekcie fizjologicznym (bicie serca, oddychanie, krążenie płynów ustrojowych, itp.), jak i motorycznym (chodzenie, bieganie, siadanie, itp.). Część z tych ruchów wykonujemy celowo, inne zaś dokonywane są pod wpływem bodźców emocjonalnych. Są one podporządkowane rytmom naszego organizmu (bicie serca, oddech) lub technikom wykonywania czynności. Jako podstawowe składniki tańca, ruch i rytm ewoluowały, stając się jedną z form świadomej działalności ludzkiej, społeczeństwa w określonych warunkach jego bytu¹.

Począwszy od uformowania się biologicznego typu człowieka i jego wejścia w społeczność, ciało stało się „instrumentem”, które *homo sapiens*

¹ I. Turska, *Krótki zarys historii tańca i baletu*, wyd. 5, Kraków 2010, s. 11.

wykorzystywał do wyrażania emocji, stanów, obyczajów, itp.² Zanim rozwinęła się mowa, wykorzystywał je do porozumiewania się, przekazywania wiedzy i umiejętności. Było ono podstawowym transmitterem zachowań społecznych, składników kultury. Wykonywało rytmiczne czynności wewnątrz (ruch organów) i na zewnątrz. Jak zauważył Kurt Sachs, taniec to „każde rytmiczne działanie ruchowe, niesłużące wykonywaniu pracy”, jest on uniwersalnym dla całego gatunku ludzkiego środkiem ekspresji nadmiaru energii i radości życia³. W szczególności ważne jest, aby pamiętać o angażowaniu ciała we wszelkie działania pedagogiczne rozwijające twórczość i kreatywność. Obecnie dość mocno nastawione są one na rozwój sfery umysłowej i intelektualnej – rozumowej, zapomina się przy tym o naturalnych, pierwotnych potrzebach każdego człowieka – ruchu i rytmu.

1. Dziecko i jego kreatywność

Największym darem ludzkości są dzieci. Pełne energii, radości życia – są przyszłością, miłością i twórczością cywilizacji. W obecnych czasach, zdominowanych przez Internet i nowe technologie, najbardziej potrzebują powrotu do korzeni, natury, poczucia bliskości, energii, ciepła, możliwości obserwacji bliskich dorosłych i świata przyrody. Często brakuje im ruchu, śpiewu, tańca, baśni – przekazicieli kultury, ugruntowujących ich w poczuciu stabilizacji. Z punktu widzenia rozwoju ważne są dla nich jasne granice, przejrzysty świat materialny, pobudzenie wyobraźni w zabawie i codziennym tworzeniu⁴. Potrzebują one czegoś więcej niż sztuczne obrazy, słowa, abstrakcyjne pojęcia, których często nie rozumieją. Chcą się poczuć bezpiecznie w świecie symboli, które są im znane, by móc wchodzić w codzienność bez lęku i obaw, by każdego dnia eksplorować nową przestrzeń. To, czego najbardziej potrzebują, to poczucie, iż są kreatorami własnego losu, że mogą zmieniać świat, tworzyć każdy dzień na nowo.

Kreatywność sama w sobie wzbudza wiele emocji, obaw i polemik, które zwykle wynikają z rozpowszechnianych mitów, stereotypów i półprawd o jej fenomenie oraz z upraszczania mechanizmów z nią związanych⁵. Są też tacy, którzy uważają, iż zbytnia kreatywność w edukacji mogłaby być powodem upadku jej standardów⁶. A przecież kreatywność jest koniecznym atrybutem bycia w świecie

² Tamże.

³ M. Jagielska, K. Łuczniak, *Taniec jako medium przekazu memetycznego*, „Teksty z Ulicy. Zeszyt memetyczny”, nr 14, Katowice 2012, s. 41; C. Sachs, *The World History of The Dance*, London 1937.

⁴ D. Kappert, *Tańcząc z dziećmi. Improwizacja taneczna – symbolika ciała – socjoterapia*, Warszawa 2005, s. 14.

⁵ K.J. Szmidt, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010, s. 7.

⁶ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Kraków 2010, s. 22.

współczesnego człowieka. Dynamicznie zmieniający się świat we wszystkich obszarach bytowania wzbudza niepokój, wprowadza dysharmonię, burzy przywiązania i stereotypowe algorytmy, aby uaktywnić, zmotywować i rozwijać. Stawia on różnorodne, często awangardowe, wyzwania, którym może sprostać tylko ktoś, kto myśli nietypowo, nowatorsko, wykracza poza schematy. W związku z tym, w dobie rozwoju gospodarki opartej na kreatywności i wiedzy, wskazane jest podejmowanie inicjatyw wspomagających postawy twórcze oraz wypracowanie stosownego, prokreatywnego, innowacyjnego modelu wychowania i edukacji⁷. Twórczość nie powinna być utożsamiana z talentem, który jest zarezerwowany tylko dla nielicznych. Jest ona raczej umiejętnością, której można się nauczyć, rozwijać i praktykować⁸. Każdy z nas może być kreatywny, co zdecydowanie ułatwia funkcjonowanie w otaczającej nas rzeczywistości, umożliwia podejmowanie i konstruktywne rozwiązywanie problemów⁹.

Osobę twórczą utożsamiać można z tą, która tworzy dzieło. Efektem jej działań jest produkt – wybitne osiągnięcie. Niektórzy jednak mówią „o twórczości bez dzieł, o twórczym myśleniu, działaniu, twórczych operacjach umysłowych, twórczym potencjale”¹⁰. Zatem, gdy mówimy o potencjale, o cechach jednostki, kreatywność staje się niezwykle przydatnym terminem. Staje się ona zdolnością do niestereotypowego myślenia i działania, ułatwia dopasowanie się do warunków i aktualnie podejmowanych zadań. Sprzyja elastyczności reagowania na potrzeby środowiska społecznego¹¹.

Z pedagogicznego punktu widzenia, jak wskazuje Edward Nęcka, kreatywność dziecka przejawia się w formie obserwowalnego zachowania, polegającego na wytworzeniu jakiś nowych, wartościowych wytworów, przy czym wytworem może też stać się samo zachowanie¹². Podobnie działania związane z przygotowaniem interpretacji ruchowych i ich poszczególne etapy, ze szczególnym uwzględnieniem improwizacji ruchowej, mają charakter wyzwalający twórczość¹³.

Badacze ujmujący twórczość w kategoriach procesu, jak Jean Paul Guilford czy Viktor Lowenfeld, uznali, iż kreatywne możliwości podlegają treningowi, można je rozwijać, udoskonalać poprzez kształtowanie, m.in.:

⁷ T. Parczewska, I. Zwierzchowska, *Swoistość postrzegania kreatywności*, [w:] *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji*, red. J. Bałachowicz, I. Adamek, Warszawa 2017, s. 18.

⁸ E. de Bono, *Umysł kreatywny*, Warszawa 2011, s. 11.

⁹ K. Parys, *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków 2013, s. 29.

¹⁰ M. Karwowski, *Zgłębienie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009, s. 18.

¹¹ J. Florczykiewicz, *Twórczość i sztuka w resocjalizacji. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, Białystok 2010, s. 49.

¹² E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 19.

¹³ E. Szatan, *Twórczość i kreatywność dzieci na zajęciach muzyczno-ruchowych (z doświadczeń w środowisku małomiejskim)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. 36, z. 1, s. 124.

- zdolności do pozostania w stanie gotowości, wyrażającej otwartość i płynność myśli,
- mobilności – jako możliwości szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji, skutecznego reagowania na zmiany,
- oryginalności,
- zdolności do przeobrażania i nadawania nowych znaczeń, by uczynić przedmiot użyteczny w innej formie,
- analizy, zdolności do abstrakcji, syntetycznej percepcji rzeczy, określanie jej szczegółu,
- syntezy, związku wielu elementów, które tworzą nową całość, by nadać jej inne znaczenie,
- organizacji, dzięki której człowiek jest zdolny do harmonizowania myśli i znaczeń¹⁴.

Z tego wynika, iż dziecko, by mogło rozwijać swoją kreatywność, tworzyć, potrzebuje nauczyć się gotowości na doświadczanie nowości, bycia w terażniejszości. Ważna dla niego jest umiejętność szybkiego reagowania, dostosowywania się do zmian zachodzących w otoczeniu w oryginalny sposób – niestandardowo, innowacyjnie, by przeobrażać rzeczy, nadawać im nowe znaczenia. Dzięki rozwijaniu zdolności analizy i syntezy zyskuje ono organizację niezbędną do ich harmonizowania.

W rozwoju twórczej postawy dziecka znaczącą rolę odgrywają bliskie mu środowiska: dom rodzinny, przedszkole, szkoła, domy kultury, itp. Różne formy zajęć pozalekcyjnych, których głównym celem jest rozwój psychoruchowy (w tym taniec i improwizacja), bardzo mocno rozwijają ten rodzaj aktywności. Dziecko, które podobnie jak człowiek u początków ewolucji, z natury jest ciekawe, wpisuje się doskonale w definicję „twórczego zdziwienia” Jerome’a S. Brunnera: „Znakiem rozpoznawczym twórczego przedsięwzięcia będzie dla mnie takie działanie, którego wynikiem jest skuteczne zdziwienie. Treść zdziwienia może być różnaita, jak różnaita są ludzkie przedsięwzięcia”¹⁵.

W improwizowanej aktywności tanecznej dziecko zadziwia siebie i otoczenie nieustannie, kreując w każdej chwili siebie na nowo.

Jak wynika z badań Ewy Szatan, znaczące dla twórczości dziecięcej są miejsce i osoby, które spotykają one na zajęciach i przed nimi. Atmosfera pracy rodzi się już na początku zajęć. Szacunek, ustalone, jasne zasady postępowania wyzwalają otwartość i kreatywność. Podobnie osoby, które, prowadząc zajęcia, dają czas do namysłu, do wykonania zadania bez zniecierpliwienia, pozwalają dzieciom na zdziwienie. Otwartość nauczyciela na potrzeby wychowanka i podążanie

¹⁴ J. Owczarek, *Kontakt improwizacja jako sposób budowania wypowiedzi scenicznej tancerza w spektaklu „Zdarzenia”*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów, Łódź 2011, s. 10; J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

¹⁵ J. Brunner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978, s. 362.

za nim pozwalają mu na wcielenie w życie własnych pomysłów. Jest to pierwszy krok do bycia kreatywnym¹⁶. Wymaga to od uczestników spotkania nietypowego podejścia. Nie zawsze liczą się wiedza i kompetencje, by być twórczym. Czasami to rozwiązanie problemu doprowadza do wyzwolenia inwencji. Mówi się też, iż z jednej strony reguły i zasady, stosowanie rozległej wiedzy i doskonalenie jej, rozwój umiejętności, pozbawione ekspresji i impulsywnego działania, mogą hamować rozwój twórczej osobowości dziecka, to z drugiej strony mogą one być punktem wyjścia do zabaw, stanowić podstawę do tworzenia innowacyjnych rozwiązań. W zakresie aktywności ruchowej podstawowe techniki ruchu są niezbędne do zrozumienia własnego ciała, jego dynamiki i rytmu¹⁷. Wynika z tego, iż dla prawidłowego rozwoju dziecka najlepszym rozwiązaniem jest łączenie znanych mu technik, sposobów funkcjonowania, z treściami innowacyjnymi, twórczymi, pobudzającymi do kreatywności.

Szkoła jako miejsce, które z założenia powinno wspierać i rozwijać twórczą postawę uczniów, podejmuje (w mniejszym lub większym zakresie) działania o charakterze wspierającym kreatywność. W sferze poznawczej sprowadza się to głównie do stymulowania i rozwoju wiedzy ogólnej i kierunkowej, wyobraźni, umiejętności analizy i syntezy, dostrzegania i twórczego rozwiązywania problemów, myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego, płynności myślenia, umiejętności samooceny. Wsparcie emocjonalno-motywacyjnej części postawy twórczej obejmuje rozwój takich cech, jak: otwarcie na nowe idee i doświadczenie, zaangażowanie w działanie, ciekawość poznawcza, tolerancja wieloznaczności, niezależność i nonkonformizm, akceptacja samego siebie, chęć eksperymentowania, gotowość do podejmowania ryzyka, poczucie wolności od zewnętrznych nagród. W sferze działaniowej pobudzanie kreatywności to głównie pobudzanie do praktycznych rozwiązań, np. twórczości kierunkowej, przedsiębiorczości, opracowań i realizacji projektów zadań szkolnych¹⁸. Jak można wywnioskować z praktyki, mało jest w niej jednak miejsca na spontaniczną zabawę, sztukę i wolną od osądów kreację. Zajęcia, które są prowadzone w standardowych budynkach szkolnych, klasach, gdzie dzieci mają ograniczoną przestrzeń ekspresji psychoruchowej, bardziej ograniczają niż wyzwalały ich potencjały twórcze. Relacje nauczyciela z uczniem nadal często oparte są na autorytecie nadanym, gdzie dziecko traktowane jest bardziej jako przedmiot niż podmiot edukacji¹⁹. Trudno więc tu mówić o atmosferze i klimacie prawdziwie wspierających kreatywność.

Prócz systemu szkolnego istnieją inne inhibitory, blokery twórczości, które są generowane czynnikami wewnętrznymi (bariery poznawcze, emocjonalno-motywacyjne) i ograniczeniami społeczno-kulturowymi. Do barier poznawczych

¹⁶ E. Szatan, dz. cyt., s. 128.

¹⁷ Tamże, s. 130.

¹⁸ T. Parczewska, I. Zwierzchowska, dz. cyt., s. 31.

¹⁹ J.D. Belzyt, *Podejście Gestalt w pedagogice. Wolność tworzenia świadomej rzeczywistości*, Lublin 2018, s. 27.

zaliczamy: małą spostrzegawczość, sztywność myślenia, brak otwartości na nowe treści, przedwczesne zamykanie sytuacji problemowych, unikanie rzeczy do zrobienia, dominację wyobraźni odtwórczej. Jak twierdzi Szmidt, wykonując systematycznie ćwiczenia płynności, giętkości i oryginalności myślenia, łatwo owe ograniczenia pokonać. Znacznie trudniej jest przejść bariery emocjonalne i brak motywacji do tworzenia, które są częścią osobowości człowieka i związane są z jego wychowaniem i socjalizacją. Objawiają się one lękiem przed nieznanym, niechęcią do nowości, brakiem tolerancji dla wieloznaczności, brakiem wytrwałości i umiejętności odraczania gratyfikacji, lękiem przed oceną i ośmieszeniem się, lękiem przed ryzykiem, nadto zaś przesadnym konformizmem i uleganiem grupie²⁰.

Czynniki zewnętrzne wpływające na rozwój twórczości warunkowane są społecznie i kulturowo. Jak twierdzi Ken Robinson, „warunki kulturowe mogą pobudzać lub zabijać kreatywność”²¹. Polska, w przeciwieństwie do Stanów Zjednoczonych, Szwecji, Finlandii czy Japonii, nie jest krajem generującym twórcze postawy. Szmidt upatruje tu przeszkodę w „zbyt małych nakładach z budżetu państwa na twórczość, wynalazczość i badania naukowe”²². Istotną rolę odgrywają też bariery o charakterze społecznym, np. tabu, czyli zmowa milczenia – zakaz podejmowania w aktywności twórczej pewnych tematów, dotyczących miejsc, czynności, przedmiotów lub osób. A przecież kreatywność to zazwyczaj naruszenie jakiegoś tabu...²³

Obszerną listę czynników hamujących twórczość o charakterze środowiskowym wymienia Stanisław L. Poppek. Jego zdaniem elementami utrudniającymi rozwój osobowości kreatywnej są:

- powszechne zniechęcenie do eksplorowania,
- dezaprobata dla twórczej wyobraźni i fantazji,
- autorytarna dyscyplina lub nadmierna opiekuńczość,
- konserwatyzm poglądów i blokowanie rozwoju poznawczego,
- nadmierne operowanie normami i algorytmami,
- nacisk autorytetu i destruktywny krytycyzm,
- pozbawienie dziecka podmiotowości (autorytaryzm i indoktrynacja),
- przesady i uprzedzenia (irracjonalność postaw),
- syndrom myślenia grupowego (autocentryzm grupowy, uniformizacja),
- brak tolerancji i poczucia bezpieczeństwa,
- ujemna interferencja wytwarzania przekazu i odbioru informacji,
- preferowanie modelu stabilizacji, średniactwa, zrutyinizowania postaw i wartości (nuda, zubożenie norm społecznych),

²⁰ K.J. Szmidt, dz. cyt., s. 22.

²¹ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Kraków 2010, s. 23.

²² K.J. Szmidt, dz. cyt., 29.

²³ Tamże.

- biurokratyzacja życia i formalizm (pozbawienie ludzi podmiotowości, wewnętrznej kontroli, wyuczona bezradność),
- negatywne warunki materialne (brak podstawowych środków, miejsca i czasu),
- wadliwa postawa nauczycieli, instruktorów, rodziców w procesie kierowania rozwojem,
- odrzucenie przez grupę społeczną,
- bariery zdrowotne (zły stan zdrowia fizycznego i psychicznego)²⁴.

Jak widać w świetle powyższych rozważań, każde dziecko jest istotą twórczą, potrzebuje poznawać i doświadczać świata, uczyć się go, aby móc się w pełni rozwijać. Niezaprzeczalnym faktem jest jego zdolność do autokreacji, nieustannego zdziwienia samym sobą i tym, co dookoła. Najbliższe otoczenie, rodzina, przedszkole, szkoła w konsekwencji działań socjalizacyjnych, wychowawczych i edukacyjnych mogą te zdolności rozwijać lub blokować. Daje to nam społeczeństwo twórcze, kreatywne, rozwijające się, lub konserwatywne, sztywne, schematyczne. Jak wynika z analiz polskiej edukacji, potrzeba w niej rozwoju myśli postępowej, otwartej, innowacyjnej, aby wyjść z systemu produkcji i wytwórstwa klasy robotniczej. Jedną z możliwości rozwijania kreatywności i osobowości twórczej dziecka jest taniec, ze szczególnym uwzględnieniem improwizacji jako sposobu na nieustanne tworzenie w danej chwili dziania się, „eksplorowanie świata poprzez ruch”, wsłuchiwanie się we własne ciało w zgodzie z jego naturą²⁵.

Tanec improwizowany jako forma twórczej kreacji dziecka

Improwizacją jako działaniem rozwijającym osobowość dziecka możemy nazwać taki akt twórczy, który pokrywa się z wykonaniem jednocześnie powstającej kreacji. Jej praktyczny zasięg jest bardzo szeroki. Odgrywa doniosłą rolę u ludów pierwotnych (Afryka), jak i wysoko rozwiniętych kultur orientalnych (Chiny, Indie, Japonia). W naszym kręgu kulturowym, jak udowodnili Émile Jaques-Dalcroze²⁶ i Carl Orff²⁷, jest ona też znaczącą osią w dydaktyce. Jednak dopiero Rudolf von Laban²⁸, tworząc kinetografię oraz twórczą gimnastykę,

²⁴ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2003, s. 176.

²⁵ M. Sheets-Johnstone, *The primacy of movement*, Amsterdam – Philadelphia 1999, s. 488.

²⁶ Émile Jaques-Dalcroze – szwajcarski muzyk i pedagog, twórca rytmiki jako dziedziny kształcenia muzycznego, wcielił i przeniósł teorię eurytmiki Rudolfa Steinera na grunt pedagogiki.

²⁷ Carl Orff – kompozytor niemiecki, pedagog i dyrygent, twórca własnej metody wychowania muzycznego dzieci, której głównym elementem jest śpiew i gra na prostych instrumentach perkusyjnych, duży nacisk kładzie ona na improwizację i rozwijanie ekspresji, według jego koncepcji najważniejszy w muzyce jest rytm.

²⁸ Rudolf von Laban – urodzony w Austro-Węgrzech tancerz, choreograf, teoretyk tańca; był twórcą innowacji w dziedzinie teorii tańca, choreografii i edukacji; stworzył m.in. kinetografię

udowodnił, iż kreatywność w ruchu jest manifestacją wewnętrznych stanów świadomości i emocji dziecka, a działania twórcze mogą ułatwić mu rozładowanie skrywanych, hamowanych uczuć oraz odreagować psychiczne napięcia. Metodę tę rozwinęło wielu pedagogów i choreoterapeutów, tworząc „filozofię ruchu”²⁹, jak to nazwała jedna z uczennic Labana – Weronika Sherborne³⁰.

Jak wskazują badania Lange, w kulturach pierwotnych taniec był formą autokspresji, w której człowiek uzewnętrzniał cykliczność świata i jego natury³¹. W miarę rozwoju cywilizacji nabył dla społeczności nowych znaczeń, zaczął wyrażać ważne treści kulturowe, wierzenia i normy społeczne (często trudne do werbalizacji). Dziś, pomimo przemian i różnorodności form, stanowi podobną funkcję, m.in. jest elementem obrzędów związanych z wchodzeniem w dojrzałość (studniówkowy polonez), zakładaniem rodziny (pierwszy taniec młodej pary) czy nawiązywaniem relacji (tańce towarzyskie, dyskotekowe, itp.)³². Dzieci w spontanicznym tańcu wyrażają siebie, naśladują dorosłych, odgrywają przyszłe role, uczą się komunikacji pozawerbalnej i organizacji w świecie. Wykonują gesty, które już znają z obserwacji rodziców i przetwarzają je na swoją modłę. W świecie własnych symboli spontanicznie wchodzą w codzienność, eksplorują przestrzeń, bez lęku i obaw. Budują w sobie poczucie, iż są kreatorami własnego losu, że mogą zmieniać świat, tworzyć każdy dzień na nowo.

Prawdopodobnie każdy człowiek w jakimś etapie swojego życia doświadczył formy tańca. Począwszy od spontanicznych, mało skoordynowanych dziecięcych podrygów, przez kulturowe rytuały, rozrywkę i zabawę, po oczyszczający, pozawerbalny wyraz emocji, spektakularny pokaz możliwości i estetyki ludzkiego ciała czy formy konfrontujące kondycję ciała i umysłu. Właśnie dlatego jest on bliski każdemu, bez względu na definicję czy skojarzenia, bo choć każdy człowiek jest inny, to może poruszać się dzięki swemu systemowi kinestetycznemu. Jednak zakres możliwości ruchowych w dużej mierze zależy od świadomości odczuwania własnego ciała, a nie, jak by się mogło wydawać – od poziomu umiejętności sprawnościowych. To, co widzimy, patrząc na tańczące dzieci, jest

(zapis ruchu ludzkiego ciała), choreologii (nauki o tańcu), ergonomii (nauki o psychofizycznych możliwościach ludzkiego ciała w warunkach pracy), analizy ruchu (wiedzy o sposobach ruchu ludzkiego ciała); na podstawie obserwacji ruchu w tańcach ludowych, sporcie, pracy robotników i gimnastyce opracował własną teorię ruchu, którą podzielił na energię (siłę mięśni), czas (tempo) i przestrzeń (otoczenie).

²⁹ „Filozofia ruchu” wg Weroniki Sherborne – autorka uznawała, iż ruch jest narzędziem wspierającym psychoruchowy rozwój dziecka i jego terapię zaburzeń; najważniejsza tu jest świadomość ciała, sprawność fizyczna, świadomość przestrzeni, działania w niej, dzielenie jej z innymi ludźmi i nawiązywanie z nimi bliskiego kontaktu.

³⁰ E. Wycichowska, *Przekraczanie granic technik, konwencji i stylów, czyli improwizacja jako metoda twórcza*, [w:] *Improwizacja w tańcu jako metoda pracy twórczej i terapeutycznej*, red. J. Ignaczak, Poznań 2003, s. 55.

³¹ M. Jagielska, K. Łuczniak, dz. cyt., s. 41; R. Lange, *The Nature of Dance. An Anthropological Perspective*, London 1975.

³² I. Turska, dz. cyt., s. 15.

wynikiem szeregu wewnętrznych procesów. Poruszają się one kierowane konkretnymi emocjami, intencją³³. Wykonują ruch, by wyrazić swoją relacyjność względem znanych treści. W trakcie improwizacji każdy wykonany gest prowadzi do zdziwienia samym sobą, jest czymś nowym, mimo iż bazą wyjściową jest często znana struktura. Za pomocą umownych symboli, gestów opartych na pewnym tempie, taniec ilustruje zjawiska emocjonalne, fizyczne, społeczne. Dzieci w ten sposób przyswajają abstrakcyjne idee. Poprzez ich przedstawianie uzyskują większą świadomość siebie jako jednostki, wzrasta ich poczucie wartości, kreują swój wewnętrzny obraz otaczających je zjawisk, internalizują je³⁴.

Jak twierdzi Ewa Wycichowska, o improwizacji w tańcu możemy mówić jako:

- sposobie rozwijania świadomości ruchu,
- odwołaniu się do ruchu wynikającego spontanicznie z „prawdy ciała”, podświadomości,
- sposobie na rozwijanie kreatywności, osobowości twórczej, wrażliwości i wyobraźni,
- rozbudzaniu wrażliwości kinestetycznej,
- pozbywaniu się manipulacji stereotypami,
- ujawnianiu i konkretyzacji w ruchu mimowolnej lub świadomej samoekspresji,
- odsłonięciu intencji własnych i obrazu myślowego ruchu jako formy i zjawiska emocjonalnego,
- sposobie na zwiększenie reakcji ruchowej sprzężonej z zespołem uczuć (tzw. metakinezy),
- jedynej reakcji na „tu i teraz”, odarciu z technologii, byciu prawdziwym³⁵.

Autorka zaznacza też, iż kluczem do improwizacji jest doznawanie różnorodnych bodźców, odpowiednia atmosfera twórcza oraz czas na eksplorację przestrzeni³⁶. Dziecko, improwizując z tym, co zna, czyli ze swoim ciałem w ruchu, uczy się gotowości na doświadczanie nowości, bycia w teraźniejszości i obecności. Poznaje możliwości szybkiego reagowania i dostosowania się do zmian zachodzących w otoczeniu w oryginalny, innowacyjny sposób, by przeobrażać rzeczy, nadawać im nowe znaczenia. Rozwija w ten sposób zdolność analizy i syntezy, zyskuje nową organizację niezbędną do ich harmonizowania³⁷. Taki taniec może odbywać się wszędzie, w każdym bliskim dziecku otoczeniu (dom, przedszkole, szkoła, plac zabaw czy dom kultury). Ważne jest, by osoby tańczące (animujące taniec) były otwarte na swoją indywidualność i pozbawione oceny, krytycyzmu, chętne do eksplorowania rzeczywistości. Dobrze przeprowadzona improwizacja daje dziecku autonomię, aprobatę dla jego twórczej wyobraźni i fantazji. Pozbawiona jest nacisku autorytetu, przesądów i uprzedzeń. Każde dziecko

³³ U. Zerek, *Taniec jako sztuka relacji*, „Sztuka i Dokumentacja” 2016, nr 14, s. 120.

³⁴ M. Jagielska, K. Łuczniak, dz. cyt., s. 42; D. Koziełło, *Taniec i psychoterapia*, Poznań 2002.

³⁵ E. Wycichowska, dz. cyt., s. 57.

³⁶ Tamże.

³⁷ J. Owczarek, dz. cyt. s. 10.

(uczestnik improwizacji) staje się podmiotem, odpowiada, myśli, czuje za siebie, tolerując przy tym odmienność ruchu, uczucia, wyrazu innych. W trakcie improwizacji ważne jest przekraczanie granic i wychodzenie z punktu stabilizacji – poszukiwanie nowych form i rozwiązań ruchowych oraz akceptacja ze strony grupy. Istotnym czynnikiem wspomagającym twórczy przebieg tego typu zajęć ruchowych jest otwarta postawa nauczyciela oraz stworzenie przez niego bezpiecznej, ciepłej przestrzeni³⁸.

Jednym z podstawowych warunków postawy twórczej w tańcu jest ciekawość. Najlepiej widać ją u dzieci, które łatwo zaintrygować. Kierują się one intuicyjnie ku temu, co nieznanne. Łatwo dziwią się, wpadają w zachwyt, reagują twórczo. W momencie improwizacji koncentrują się całkowicie na czynności, którą wykonują. Nic nie jest ważniejsze od tego, co odbywa się w tej chwili – w „tu i teraz”. Poczucie „ja” w danym momencie oznacza, iż doświadczają siebie jako centrum świata, źródła swych działań. To właśnie sprawia, że są oryginalne. O możliwości tworzenia decyduje także umiejętność akceptowania konfliktów i napięć wynikających z różnych przeciwieństw, które są źródłem ciekawości i rozwijają „osobowość”. Unikając ich, zmieniamy się w sprawnie funkcjonującą maszynę, w której każde wzruszenie zostaje stłumione i ulega spłaszczeniu. Konflikty są głęboko zakorzenione w naszej naturze. Dzięki ich uświadomieniu i akceptacji możliwe jest świadome kreowanie siebie, funkcjonowanie w przestrzeni i tworzenie rzeczywistości³⁹. Niestety, często procesy edukacyjne powodują zanik tych zdolności, powszechne zniechęcenie do tworzenia, eksplorowania i kreowania własnej niepowtarzalnej rzeczywistości.

Podsumowanie

Na początku był taniec – rytmiczny ruch ciała w przestrzeni. Od zarania dziejów towarzyszył on człowiekowi – nie tylko inicjując ważne momenty przejścia, pozwalał mu wyrażać emocje, stany, myśli, abstrakcyjne pojęcia. Uczył kreować siebie i rozumieć świat dookoła na głębszych pokładach, gdzie słowo jest zbyt ułomne, aby dać mu znaczenie. Zanim rozwinęła się mowa, to ciało było komunikatorem, przekaźnikiem, symbolem znaczeń.

Zaspokojenie potrzeby autentycznej kreacji dziecka w czasie rzeczywistym jest niezwykle istotne. Improwizowany taniec umożliwia dziecku rozwój cech, które w dzisiejszym świecie postmodernistycznym są niezwykle potrzebne – kreatywność i twórcze podejście do rozwiązywania problemów. Taniec to też zabawa, nauka i socjalizacja. W tańcu fizyczne doświadczanie i uczenie się jest na równi z zachodzącymi interakcjami społecznymi. Sprawia przyjemność, bezstresowo poprawia umiejętności motoryczne i wywołuje wewnętrzną motywację bez względu na zewnętrzną nagrodę. Podnosi to samoocenę i ułatwia ocenę sytuacji,

³⁸ S. Popek, dz. cyt. s. 177.

³⁹ J. Owczarek, dz. cyt., s. 13–14.

w której dziecko się znajduje. Poprzez zabawę uczy się ono zróżnicowanego postrzegania i porozumiewania bez agresji. Umożliwia to prawdziwe, wolne tworzenie, które w konfrontacji z zalewem odtwórczych schematów myślowych konsumpcyjnego świata może służyć jako ich odtrutka. Dzięki wyrażaniu sytuacji społecznych i emocjonalnych poprzez ciało, dzieci uczą się realistycznie oceniać siebie i innych. Internalizują harmonię syntezy i analizy tego, co piękne, porwykające, ludzkie na poziomie symbolicznym⁴⁰.

Improwizacja taneczna jako proces twórczy pozwala zaistnieć twórcom. Podejmuje on określone zadanie, którego efektem jest stan rzeczy, ruch przedstawiający jakąś wartość⁴¹. W tym momencie dziecko staje się artystą, który poprzez taniec opowiada sam o sobie, uzewnętrznia się, ukazuje swój realny świat i to, czym on dla niego jest. Poprzez swoje ciało, ruch, rytm, określa siebie w rzeczywistości. Odnosi się ono do doświadczeń poprzedzających ocenę emocjonalną bodźców i odtwarzanie konceptualne, do doświadczania „natury w człowieku”, która oznacza to wszystko, co tkwi w istocie danej osoby i w jej nastawieniu do świata. Daje to świadomemu umysłowi dostęp do nieświadomych, instynktownych procesów samokontroli i własnej kreacji⁴².

Improwizując, tworząc w rytmie swoją przestrzeń „tu i teraz”, dziecko uczy się gotowości na zmianę, mobilności. Jest oryginalne i zdolne do przeobrażania, nadawania nowych znaczeń znanym przedmiotom. Organizuje tym swoje doświadczenia w harmonijny sposób. Analizuje i syntetyzuje podane treści. Dzięki tym doświadczeniom pozostaje ono bezpieczne i świadome w ciągłej zmienności otaczającego go świata. Bez lęku wchodzi w nowe doświadczenia i rozwiązuje problemy twórczo, z otwartością wszędzie tam, gdzie się znajdzie (w domu, przedszkolu, szkole, podczas zabaw z rówieśnikami).

W prowadzeniu zajęć tego typu ważną rolę odgrywa facilitator, atmosfera oraz przestrzeń, w której dzieci mogą doświadczyć twórczego tańca. W szczególności system szkolnictwa w obecnych czasach wymaga pewnej reorganizacji przestrzenno-kadrowej, by dzieciom dać poczucie bezpieczeństwa, sprawić klimat otwartości, wprowadzić relacje partnerskie, podmiotowe. W obecnych warunkach – małych klas wypełnionych ławkami, z przepełnionym programem nauczania, z centralnie usytuowanym nauczycielem – trudno jest mówić o rozwoju kreatywnym dziecka w ruchu, tańcu, zabawie. Niestety, większość inhibitorów twórczości generowana jest właśnie w środowisku szkolnym, gdzie nadal zaobserwować można nauczanie jako transmisję wiedzy, gdzie przoduje rywalizacja, uniformizacja i walka o jak najlepsze oceny. Zamiast doświadczać tego, co dzieje się w chwili obecnej – swojego życia, dawać sobie czas na doświadczanie,

⁴⁰ D. Kappert, dz. cyt., s. 24.

⁴¹ M.W. Poznańska, *Taniec jako twórczość*, [w:] *Taniec we współczesnej kulturze i edukacji*, red. Z. Pelc, Lublin 1998, s. 57.

⁴² D. Kappert, *Taniec jako sztuka i terapia. Sztuka samopomocy w codziennym życiu*, s. 7 (skrypt niepublikowany).

przestrzeń do eksplorowania, w szkole uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy są często popędzani i planowani (w swych działaniach) nawet na kilka (dziesiąt) lat do przodu, zamykani w ramach tego, co wypada, co wolno, co można. Niewątpliwie jest to generatorem lęków o przyszłość, bycie innym, niepewnym, niedoskonałym, twórczym. Zabija to ciekawość, uniemożliwia „twórcze zdziwienie”, odkrywanie wiedzy na nowo, emocjonalne doświadczania. Uczucia są kategoryzowane, a ich okazywanie zabronione. Powoduje to w dużym stopniu, iż nadal zostajemy w kręgu państw odtwórczych – w systemie robotniczym, jako siła robocza.

Warto więc improwizować, tańczyć z dziećmi, uczyć je gotowości, otwartości na zmianę, niestandardowego myślenia, emocjonalności i wychodzenia poza schematy, by w przyszłości wyrosły na jednostki silne, pewne siebie, umięjące odnaleźć się w zmiennej rzeczywistości, by kreowały nowy, lepszy świat.

Bibliografia

- Belzyt J.D., *Podejście Gestalt w pedagogice. Wolność tworzenia świadomej rzeczywistości*, Wydawnictwo Fundacja TanTHEO, Lublin 2018.
- Bono E. de, *Umysł kreatywny*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.
- Brunner J., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, tłum. B. Mrozik, PWN, Warszawa 1978.
- Florczykiewicz J., *Twórczość i sztuka w resocjalizacji. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, NWSP, Białystok 2010.
- Guilford J. P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.
- Jagielska M., Łuczniak K., *Taniec jako medium przekazu memetycznego*, „Teksty z Ulicy. Zeszyt memetyczny”, nr 14, Kraków 2012.
- Kappert D., *Tańcząc z dziećmi. Improwizacja taneczna – symbolika ciała – socjoterapia*, Wydawnictwo Kined, Warszawa 2005.
- Kappert D., *Taniec jako sztuka i terapia. Sztuka samopomocy w codziennym życiu* (skrypt niepublikowany).
- Karwowski M., *Zgłębienie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Kozień D., *Taniec i psychoterapia*, KMK Promotiones, Poznań 2002.
- Lange R., *The Nature of Dance. An Anthropological Perspective*, Macdonald and Evans, London 1975.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Owczarek J., *Kontakt, improwizacja jako sposób budowania wypowiedzi scenicznej tancerza w spektaklu „Zdarzenia”*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów, Łódź 2011 (niepublikowana praca doktorska).
- Parczewska T., Zwierzchowska I., *Swoistość postrzegania kreatywności*, [w:] *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bałachowicz, I. Adamek, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

- Parys K., *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, wyd. 2, Impuls, Kraków 2013.
- Poznańska M.W., *Taniec jako twórczość*, [w:] *Taniec we współczesnej kulturze i edukacji*, red. D. Kubinowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2010.
- Sheets-Johnstone M., *The primacy of movement*, John Benjamins Publishing, Amsterdam – Philadelphia 1999.
- Szatan E., *Twórczość i kreatywność dzieci na zajęciach muzyczno-ruchowych (z doświadczeń w środowisku małomiejskim)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, t. 36, z. 1; <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.1.121>.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Turska I., *Krótki zarys historii tańca i baletu*, wyd. 5, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 2010.
- Wycichowska E., *Przekraczanie granic technik, konwencji i stylów, czyli improwizacja jako metoda twórcza*, [w:] *Improwizacja w tańcu jako metoda pracy twórczej i terapeutycznej*, red. J. Ignaczak, Poznań 2003 (niepublikowane materiały z seminarium).
- Zerek U., *Taniec jako sztuka relacji*, „Sztuka i Dokumentacja” 2016, nr 14.

Dance improvisation as an educational form that develops the child's creativity

Summary

The dance has accompanied man from the beginning of his existence. Despite numerous transformations, its main components are still the body, movement and rhythm that take place in space. Created in real time allows man to create his creativity, gives a sense of his satisfaction and fulfillment. Nowadays, full of new technologies, the Internet and computer games, children forget about the movement and its power not only in the physical sphere, but also in the emotional, mental and spiritual. The following reflections concern the role of dance improvisation in building a child's creative attitude. Creativity is sometimes understood as a factor preventing the implementation of knowledge standards, it slows down its linear transmission. A creative man is a man who has time to explore space, feels safe in it, accepts the process and is open to new, non-standard ideas. Therefore, in an authoritarian, schematic, conservative, intolerant society, it is difficult to talk about developing these features. And yet creativity is the ability to be „here and now”, it is a responsibility, a way to auto-creation. It enables development and inventiveness. Without it, the world would remain in place. Being in a state of readiness, exploration of space, mobility, originality, the ability to give new meanings, analysis, synthesis and their harmonious combination, the organization develops awareness, emotionality and self-control. A child in improvisation freely explores the space, experiences his own corporality, is interesting, pass through creative “surprise”, learns the acceptance of otherness and diversity. That is why it is worth, that every teacher – facilitator drew attention to the movement element in the education and upbringing of the child through dance improvisation.

Keywords: dance, creation, creativity, improvisation, child development.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.57>

Anna NOWAK
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: anna.nowak@us.edu.pl

Ochrona praw ucznia/dziecka z niepełnosprawnością

Słowa kluczowe: prawa, dziecko, uczeń, niepełnosprawność, szkoła, obowiązki.

Dla zapewnienia ładu społecznego szczególne znaczenie mają prawa człowieka, w szczególności tych osób, których głos ze względu na niedojrzałość i stan zdrowia oraz trudną sytuację nie był dotychczas słyszany, a więc dzieci z niepełnosprawnością.

Prawami człowieka nazywa się określone prawa i wolności przysługujące każdej jednostce ludzkiej z tego właśnie tytułu, że jest ona człowiekiem. Są to prawa i wolności, które przysługują niezależnie od postanowień władzy państwowej, nie są one przez tę władzę nadawane. Mają swoje źródło w przyrodzonej godności człowieka¹.

Zdaniem Z. Hołdy², prawa człowieka to doniosłe prawa, które służą jednostce według jakiejś koncepcji filozoficznej odnoszącej się do pozycji obywatela w państwie (płaszczyzna filozoficzna), czy też służą jej w świetle norm prawa międzynarodowego, wewnątrz krajowego lub ponadpaństwowego (płaszczyzna prawna). Do tej drugiej płaszczyzny odnoszę się w artykule.

Prawa przysługują także dzieciom z racji ich człowieczeństwa i wrodzonej ludzkiej godności, a nie dlatego, że dorośli im je nadali. Dziecko jest w trudniejszej sytuacji niż dorośli, gdyż podlega nie tylko władzy państwowej, ale i władzy rodzicielskiej.

Dziecko nie ma odpowiedniego doświadczenia społecznego, które kształtuje się w procesie socjalizacji, a jego rozwój psychiczny i fizyczny trwa nadal.

¹ M. Andrzejewski, *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa 1999, s. 140–141.

² Z. Hołda, *Prawa człowieka. Wiadomości wstępne*, [w:] *Prawa człowieka. Zarys wykładu*, red. J. Hołda, Z. Hołda, D. Ostrowska, J.A. Rybczyńska, Kraków 2004, s. 11.

Sytuacja społeczno-prawna dziecka z niepełnosprawnością jest zróżnicowana, zależy od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka, jego właściwości osobistych, a więc wieku, poziomu rozwoju umysłowego, cech charakteru, stanu zdrowia, postaw wobec norm i wartości społecznych.

Osoby małoletnie, które nie ukończyły lat 13, oraz osoby całkowicie ubezwłasnowolnione nie mają zdolności do czynności prawnej, można więc powiedzieć, że sytuacja prawna tych osób jest bardzo zbliżona – nie mogą one samodzielnie dokonywać ważnych czynności prawnych³, działają za nie przedstawiciele ustawowi. Przedstawicielstwo obejmuje czynności prawne i czynności w postępowaniu przed sądami (art. 66 kodeksu postępowania cywilnego – kpc.) oraz przed innymi organami państwa, a w szczególności przed organami administracyjnymi (art. 30 kodeksu postępowania administracyjnego – kpa.)⁴. Zakres uprawnień rodziców jako przedstawicieli ustawowych dziecka zależy od wieku dziecka. Dziecko przed ukończeniem 13. roku życia nie ma w ogóle zdolności do czynności prawnych i zakres jego reprezentacji przez rodziców jest najszerszy. Dziecko takie może zwiierać tylko – zgodnie z art. 14 § 2 kodeksu cywilnego (kc.) – umowy w drobnych bieżących sprawach życia codziennego. Natomiast dziecko w wieku 13–18 lat ma ograniczoną zdolność do czynności prawnych – może samo zaciągać zobowiązania i rozporządzać swoim prawem, jednak dla skuteczności tych czynności potrzebna jest zgoda przedstawiciela ustawowego (art. 17 kc.). Jeżeli czynność przekracza zwykły zarząd majątkiem dziecka, potrzebne jest obok zgody rodziców zezwolenie sądu opiekuńczego.

Dopóki rodzice nie nadużywają władzy rodzicielskiej, dobrze reprezentują interesy dziecka i nie ma konfliktu, sąd nie może ingerować w ich władzę rodzicielską.

Podnoszenie kwestii praw dzieci budzi u niektórych osób wątpliwości, co związane jest, jak twierdzą, z zagrożeniami dla autonomii rodziny i autorytetu rodziców czy wychowawców lub nauczycieli.

Obok rodziny, dla dziecka z niepełnosprawnością i dla jego rozwoju ważnym środowiskiem jest szkoła. W szkole relacje dziecko–władza szkolna wydają się łatwiejsze do skodyfikowania ze względu na formalne zależności tu występujące⁵.

Prawa ucznia to prawa realizowane w przestrzeni/ rzeczywistości szkolnej. Uczniowie to zarówno osoby małoletnie, czyli dzieci niemające pełnej zdolności

³ Za czynność prawną uznaje się takie zdarzenie prawne, które polega na świadomym zachowaniu się osoby fizycznej (organu osoby prawnej), w którym przejawia się dążenie do osiągnięcia określonych skutków cywilnoprawnych – podano za: A. Wolter, J. Ignatowicz, K. Stefaniuk, *Prawo cywilne, zarys części ogólnej*, Warszawa 2001, s. 253.

⁴ T. Smyczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, wyd. 4, Warszawa 2005, s. 210.

⁵ Szkoła jest przestrzenią, w której uczeń doświadcza przemocy strukturalnej (wynik organizacji życia szkolnego) i symbolicznej (wynik legalizacji prawa do narzucania tego, co służy interesom klas dominujących, przez formalny autorytet pedagogiczny określany zasadą „zawsze tak było”). Zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 1990.

do czynności prawnych lub o ograniczonej zdolności do czynności prawnych, jak też osoby dorosłe, posiadające pełną zdolność do czynności prawnej i odpowiedzialne za swoje czyny. W analizie ograniczę się do wybranych kwestii praw dziecka z niepełnosprawnością.

Warto wspomnieć, iż w systemie ochrony praw dziecka niepełnosprawnego duże znaczenie odegrała pierwsza na świecie deklaracja, zwana deklaracją genewską, przyjęta przez Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom w 1923 roku, a rok później przez Ligę Narodów. Deklaracja genewska określała prawa dziecka do normalnego rozwoju fizycznego i duchowego, do opieki, do pomocy i wychowania oraz zabezpieczenia społecznego bez względu na rasę, narodowość, wyznanie dziecka. 20 listopada 1959 roku Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło *Deklarację praw dziecka*, która stanowiła wzorzec potrzeb dziecka, a jednocześnie była aktem prawa międzynarodowego, który zalecał państwom ustanowienie w swoich ustawodawstwach krajowych praw dziecka oraz zobowiązywała narody i państwa do przestrzegania i poszanowania tych praw⁶. Adresatem *Deklaracji praw dziecka* są także dzieci niepełnosprawne. Deklaracja składa się z preambuły i dziesięciu zasad, które obejmują następujące prawa dziecka:

- zasada pierwsza zawiera podstawową regułę, iż prawa dotyczą wszystkich dzieci, bez wyjątku i różnicy związanej z kolorem skóry, rasą, wyznaniem, płcią, językiem, pochodzeniem, narodowością, urodzeniem;
- zasada druga podkreśla rolę ustawodawstwa, które powinno zapewniać dziecku niezbędne i konieczne warunki dla zdrowia i normalnego rozwoju fizycznego, umysłowego, moralnego, duchowego i społecznego;
- zasada trzecia daje wszystkim dzieciom prawo do nazwiska i obywatelstwa bez względu na urodzenie;
- zasada czwarta zapewnia dzieciom możliwość korzystania z opieki społecznej;
- zasada piąta traktuje o dzieciach z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi. Zakłada ona potrzebę roztaczania szczególnej opieki nad tymi dziećmi. Dziecku upośledzonemu powinno się zapewnić odpowiednie warunki do wychowania i przygotowania do życia w społeczeństwie;
- zasada szósta stwierdza, że do harmonijnego rozwoju osobowości dziecko potrzebuje miłości i zrozumienia oraz pieczy, szczególnie swoich rodziców, którym państwo powinno zapewnić odpowiednie warunki i pomoc niezbędne dla wychowania i przygotowania dziecka do życia w społeczeństwie;
- zasada siódma mówi o prawie każdego dziecka do nauki, bezpłatnej i obowiązkowej przynajmniej w zakresie szkoły podstawowej;
- zasada ósma nakazuje zapewnić wszystkim dzieciom pierwszeństwo do wszelkiej ochrony i pomocy;

⁶ Przepisy Deklaracji nie miały charakteru prawnie wiążącego i obligującego państwa do przestrzegania zawartych w nich praw dziecka.

- zasada dziewiąta zobowiązuje dorosłych do ochrony dziecka przed zaniedbaniem, okrucieństwem i wyzyskiem;
- zasada dziesiąta zawiera nakaz wychowania dziecka w duchu pokoju, zrozumienia, pomocy, braterstwa, tolerancji i przyjaźni między narodami.

Podobny system ochrony dzieci z niepełnosprawnością we wszystkich sferach życia wprowadza przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku *Konwencja o prawach dziecka*⁷. Konwencja zawiera katalog podstawowych praw dziecka, a każde z nich jest uzupełnione obowiązkiem państwa, które zapewnić ma – w możliwie maksymalnym zakresie – jego urzeczywistnienie (pozytywna treść prawa)⁸. Na tle standardu ochrony praw dziecka pojawiają się szczególne standardy przysługujące dzieciom niepełnosprawnym. Sytuacja dzieci niepełnosprawnych jest specyficzna, a prawa im przysługujące wymagają szczególnej ochrony, polegającej – jak się niekiedy twierdzi – na przeciwdziałaniu dyskryminacji (to za mało), a także na stosowaniu zasady wyrównywania szans. Te rozbudowane regulacje łączą w swej treści wszelkie rodzaje praw dziecka, zakładając konieczność „tworzenia” sensu tych praw ciągłym, wielokrotnie zwiększonym wysiłkiem w każdym indywidualnym przypadku⁹. Artykuł 23. *Konwencji o prawach dziecka* dotyczy dzieci niepełnosprawnych:

1. Państwa-Strony uznają, że dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa.
2. Państwa-Strony uznają prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski i będą sprzyjały oraz zapewniały, stosownie do dostępnych środków, rozszerzanie pomocy udzielanej uprawnionym do niej dzieciom oraz osobom odpowiedzialnym za opiekę nad nimi. Pomoc taka będzie udzielana na wniosek tych osób i będzie stosowna do warunków dziecka oraz sytuacji rodziców lub innych osób, które się nim opiekują.
3. Uznając szczególne potrzeby dziecka niepełnosprawnego, pomoc, o której mowa w ustępie 2 niniejszego artykułu, będzie udzielana bezpłatnie tam, gdzie jest to możliwe, z uwzględnieniem zasobów finansowych rodziców bądź innych osób opiekujących się dzieckiem, i ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki i opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego.
4. Państwa-Strony będą sprzyjać, w duchu współpracy międzynarodowej, wymianie odpowiednich informacji w zakresie profilaktyki zdrowotnej oraz leczenia medycznego, psychologicznego i funkcjonalnego dzieci niepełnosprawnych, w tym rozpowszechnianiu i umożliwianiu dostępu do informacji dotyczącej metod rehabilitacji oraz kształcenia i przygotowania zawodowego, w celu umożliwienia Państwom-Stronom

⁷ Rząd polski ratyfikował *Konwencję o prawach dziecka* w 1991 roku (Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526).

⁸ A. Nowicka-Chachaj, G. Rdzanek-Piwowar, *Prawa dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w systemie praw człowieka*. [w:] *Młodzież niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, red. B. Szczupał, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Kraków 2005, s. 21.

⁹ Tamże.

poprawy ich możliwości i kwalifikacji oraz w celu wzbogacenia ich doświadczeń w tych dziedzinach. W związku z tym potrzeby krajów rozwijających się będą uwzględniane w sposób szczególny.

W *Konwencji o prawach dziecka* zapewnia się dzieciom niepełnosprawnym pełnię normalnego życia z poszanowaniem ich godności, umożliwienie im osiągnięcie niezależności oraz ułatwienie aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Uznano prawo dziecka niepełnosprawnego do szczególnej troski oraz zapewnienia mu odpowiedniej pomocy, stosownie do dostępnych środków. Pomoc taka powinna być udzielana na wniosek osób odpowiedzialnych za opiekę nad niepełnosprawnym oraz stosowna do warunków dziecka oraz sytuacji jego rodziców lub innych osób, które się nim opiekują. Pomoc dziecku niepełnosprawnemu powinna być udzielana bezpłatnie tam, gdzie to jest możliwe, z uwzględnieniem sytuacji finansowej rodziców bądź opiekunów, i ma zapewnić dziecku niepełnosprawnemu skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej i rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych. Celem tej wszechstronnej pomocy jest integracja niepełnosprawnego ze społeczeństwem, osobisty rozwój dziecka.

Uzupełnienie artykułu 23 stanowi art. 25 konwencji, o następującej treści:

Państwa-Strony będą uznawać prawo każdego dziecka, umieszczonego przez kompetentne władze w zakładzie w celach opieki, ochrony bądź leczenia w zakresie zdrowia fizycznego lub psychicznego, do okresowego przeglądu leczenia dziecka i wszelkich innych okoliczności odnoszących się do umieszczenia w zakładzie.

Pod wpływem ratyfikowanej *Konwencji o prawach dziecka* i zmian społeczno-politycznych zachodzących w Polsce, podjęto próbę zapisania praw ucznia w prawie oświatowym. Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku w preambule powoływała się na *Powszechną deklarację praw człowieka* i na *Konwencję o prawach dziecka*¹⁰. W przepisach prawa oświatowego użyto pojęć prawa dziecka i ucznia, ale nie zostały one zdefiniowane, co może powodować wątpliwości interpretacyjne.

W art. 1 obowiązującej ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* ustawodawca określa szczegółowo w 23 punktach, co zapewnia system oświaty¹¹.

W stosunku do dziecka/ucznia niepełnosprawnego są to w szczególności: dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej; możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indy-

¹⁰ Preambuła ustawy z dnia 7.09.1991 roku o systemie oświaty – „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej [...] kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji RP, wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych i Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka”.

¹¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 59).

widualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami; opieka nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych. Nie ma jednak stwierdzenia, iż system oświaty zapewnia też przestrzeganie praw ucznia i edukację o prawach człowieka.

O prawach ucznia jest mowa w kontekście przepisów dotyczących samorządu szkolnego (analizując zapisy ustawy, można stwierdzić, że artykuł dotyczący samorządu uczniowskiego został przyjęty z wcześniej obowiązującej ustawy (art. 55), w nowej ustawie dodano ustęp dotyczący wolontariatu (art. 85).

Art. 85. ustęp 5. Samorząd może przedstawiać radzie szkoły lub placówki, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły lub placówki, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak:

- 1) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami;
- 2) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;
- 3) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań;
- 4) prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej;
- 5) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem;
- 6) prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu.

Te dwa pierwsze prawa są elementem prawa ucznia do informacji. Prawo przewidziane w pkt 3 można potraktować, zdaniem Elżbiety Czyż, jako element prawa ucznia do nauki, chociaż przy takim sformułowaniu jest to bardziej zadanie systemu edukacji wynikające z prawa do nauki. Można też zgodzić się ze stwierdzeniem E. Czyż, która zauważa, że wymieniony powyżej katalog trudno uznać za katalog podstawowych praw uczniów. Jest to raczej katalog praw ucznia i uprawnień samorządu, wynikających z organizacji systemu edukacji. Gwarantując prawo do nauki, państwo zobowiązuje się odpowiednio naukę zorganizować – zapewnić sieć szkół, nauczycieli oraz nauczanie w określonym czasie i warunkach. W pkt 3 nie precyzuje się jednak, jakie to są właściwe proporcje. Zatem tak sformułowany zapis trudno rozumieć jako indywidualne prawo ucznia, gdyż nie bardzo wiadomo, jakie konkretne roszczenie miałyby z niego wynikać. W punktach 4–6 ustawodawca określił uprawnienia samorządu uczniowskiego.

Elżbieta Czyż zadaje słuszne pytanie: czy można zatem powiedzieć, że przepisy w art. 85 ustawy oświatowej formułują podstawowe prawa ucznia? Mimo wielu nowelizacji ustawy, tego artykułu nigdy nie zmieniono i Autorka przyznaje, że wprowadził on wiele nieporozumień¹².

¹² E. Czyż, *Prawa ucznia w szkole, raport z badań*, Helsińska Fundacja Prawa Człowieka, www.hfhr.pl/publication/prawa-ucznia-w-szkole [dostęp: 19.05.2018]. Warto jeszcze w tym miejscu skomentować – jak pisze Autorka – stwierdzenie, że „samorząd może przedstawić

W reformie edukacji nie przewidziano rozporządzenia regulującego ramowe statuty przedszkoli i szkół¹³, a jedynie statuty placówek. Zawartość statutów szkół określa art. 98 ustawy *Prawo oświatowe* (także art. 172 i 102 ustawy). Kwestię praw i obowiązków uczniów reguluje art. 98. u. 1, w szczególności pkt 17:

Statut szkoły zawiera prawa i obowiązki uczniów, w tym przypadki, w których uczeń może zostać skreślony z listy uczniów szkoły, a także tryb składania skarg w przypadku naruszenia praw ucznia.

Wątpliwości budzi też to, dlaczego w nowym prawie oświatowym jest oddzielny artykuł (art. 99) dotyczący obowiązków ucznia, a brak jest artykułu dotyczącego praw ucznia.

Art. 99. Obowiązki ucznia określa się w statucie szkoły z uwzględnieniem obowiązków w zakresie:

- 1) właściwego zachowania podczas zajęć edukacyjnych;
- 2) usprawiedliwiania, w określonym terminie i formie, nieobecności na zajęciach edukacyjnych, w tym formy usprawiedliwiania nieobecności przez osoby pełnoletnie;
- 3) przestrzegania zasad ubierania się uczniów na terenie szkoły lub noszenia na terenie szkoły jednolitego stroju [...];
- 4) przestrzegania warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły;
- 5) właściwego zachowania wobec nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz pozostałych uczniów.

W przepisach oświatowych pojawiają się niejednoznaczne zapisy, które mogą być odbierane jako prawa dziecka/ ucznia – w rozumieniu praw człowieka, ale często są to uprawnienia mu przysługujące.

Przykładowe zapisy uregulowane w przepisach oświatowych¹⁴ stwierdzają, że uczeń niepełnosprawny jest uprawniony do:

- kształcenia na wszystkich etapach edukacji, we wszystkich typach szkół zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- korzystania z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego i zawodowego;

wnioski i opinie”. Należy rozumieć, że chodzi o przedstawicieli samorządu (choć w art. 85 jest stwierdzenie, że „samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły lub placówki”). Pisząc o możliwości przedstawienia opinii czy wniosków, należało wskazać, jaki jest tryb ich rozpatrywania i udzielania odpowiedzi. W przeciwnym razie składający nie mają nawet gwarancji, że ich wniosek zostanie przeczytany (tamże).

¹³ Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. 2001, poz. 624, Dz.U. 2002, poz. 96, Dz.U. 2003, poz. 1416, Dz.U. 2004, poz. 606, Dz.U. 2005, poz. 75, oraz z Dz.U. 2007, poz. 222), utraciło moc obowiązującą 1.09.2017 zgodnie z art. 368 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 60).

¹⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 59), rozporządzenie MEN z 28.08.2017 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578, z późn. zm.).

- przyznania pomocy materialnej;
- sprawiedliwej, obiektywnej oceny kontroli postępów w nauce;
- korzystania z klas szkolnych, pomocy i środków dydaktycznych, sprzętu sportowego;
- pomocy w przypadku trudności w nauce;
- zrzeszania się w samorządzie działającym w szkole.

Wskazane w artykule wątpliwości i nieścisłości wymagają wyjaśnienia, a akty prawne – dopracowania. Katalog praw uczniów powinien być prosty, krótki i jasny, i wynikać z katalogu praw człowieka i praw dziecka. Każde prawo powinno być tak sformułowane, żeby dla ucznia (także z niepełnosprawnością) i jego rodziców było jasne, jakie wynika z niego roszczenie. Należy udoskonalić przepisy prawa oświatowego tak, by uwzględniały standardy praw człowieka i praw dziecka, należy wzbogacać wiedzę uczniów, nauczycieli i przedstawicieli władz oświatowych o prawach człowieka, gdyż

Zrozumienie praw człowieka i ich doświadczanie stanowią istotny element przygotowania wszystkich młodych ludzi do życia w pluralistycznym społeczeństwie demokratycznym. Są one nieodłączną częścią edukacji społeczno-politycznej oraz wiążą się ze świadomością międzykulturową i międzynarodową – art. 1 Zalecenia Nr 85 (7) Komitetu Ministrów Rady Europejskiej dla państw członkowskich¹⁵ w sprawie nauczania i uczenia się o prawach człowieka w szkołach, przyjęte 14.05.1985 r.

Na podstawie Zaleceń¹⁶ (Rec 2010/7) Komitetu Ministrów Rady Europy w sprawie *Karty edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka*, przyjętych 11 maja 2010 roku, „wezvano państwa do włączenia treści dotyczących praw człowieka, demokracji i rządów prawa do programów nauczania wszystkich instytucji działających w warunkach edukacji formalnej i nieformalnej”.

Nie chodzi o puste papierowe gwarancje i obszerne katalogi praw ucznia/dziecka, ale o ich egzekwowanie i wypracowanie skutecznych mechanizmów w tym zakresie. Dziecko z niepełnosprawnością powinno być w szkole traktowane jako podmiot oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, z uznaniem jego praw, z poszanowaniem jego godności, podmiotowości, indywidualności oraz uwzględnieniem podejmowanej przez dziecko wszechstronnej aktywności. Katalog praw i obowiązków dziecka/ucznia w szkole wydaje się ważnym i skutecznym narzędziem wychowawczym, które może mieć znaczenie w kształtowaniu odpowiednich relacji uczeń–szkoła, ale także w kształtowaniu relacji dziecko–państwo.

¹⁵ Podano za: http://brpd.gov.pl/sistes/default/files/prawa_dziecka_dokumenty_rady_europy.pdf. Wybór i oprac. P.J. Jaros, s. 410 [dostęp: 19.07.2018].

¹⁶ Podano za: <https://docplayer.pl/37435990-Zalecenie-nr-rec-2010-7.html>, [dostęp: 19.07.2018].

Bibliografia

Literatura

- Andrzejewski M., *Prawna ochrona rodziny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Bourdieu P., Passeron J-C, *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990.
- Hołda Z., *Prawa człowieka. Wiadomości wstępne*. [w:] *Prawa człowieka. Zarys wykładu*, red. J. Hołda, Z. Hołda, D. Ostrowska, J.A. Rybczyńska, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Kraków 2004.
- Nowicka-Chachaj A., Rdzanek-Piwowar G., *Prawa dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w systemie praw człowieka*. [w:] *Młodzież niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, red. B. Szczupał, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Kraków 2005.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, wyd. 4, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2005.
- Wolter A., Ignatowicz J., Stefaniuk K., *Prawo cywilne, zarys części ogólnej*, Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2001.

Akty prawne

- Konwencja o prawach dziecka roku* (Dz.U. 1991, Nr 120, poz. 526).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017, poz. 59).
- Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. poz. 624, Dz.U. 2002, poz. 96, Dz.U. 2003, poz. 1416, Dz.U. 2004, poz. 606, Dz.U. 2005, poz. 75, oraz Dz.U. 2007, poz. 222).
- Rozporządzenie MEN z 28.08.2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578, z późn. zm.).

Netografia

- Czyż E., *Prawa ucznia w szkole, raport z badań*, Helsińska Fundacja Prawa Człowieka, www.hfhr.pl/publication/prawa-ucznia-w-szkole, [dostęp: 19.05.2018].
- http://brpd.gov.pl/sistes/default/files/prawa_dziecka_dokumenty_rady_europy.pdf, wyb. i oprac. P.J. Jaros, s. 410 [dostęp: 19.07.2018].
- <https://docplayer.pl/37435990-Zalecenie-nr-rec-2010-7.html>, [dostęp: 19.07.2018].

Protecting the rights of children/pupils with disabilities

Summary

The article draws attention to the issues of children's rights with particular emphasis on the rights of a minor with disabilities at school. This issue is important because pupil's rights at school are an important educational tool, which can have an impact on the development of appropriate pupil-school relations, but also on the development of child-school relations. A review of the legal acts in force in Poland – i.e. the Act of 14 December 2016 on educational law and its implementing provisions – has been carried out in the context of pupil's rights and education on human rights. There are ambiguous provisions in educational regulations, which may be perceived as the rights of a child / pupil in the understanding of human rights, but often these are the rights they are entitled to, e.g. the right to education at all stages of education, in all types of schools according to individual developmental and educational needs and predispositions, to join the local government operating at school and others; however, there still remain many ambiguities and doubts, which have been pointed out in the article. Based on the analysis, several conclusions have been drawn: the legal acts need to be improved, the catalogue of pupils' rights should be simple, short and clear, and should be based on the catalogue of human rights and the rights of the child, each law should be formulated in such a way that it is clear to the pupil (also one with a disability) and his or her parents what claim results from it.

Keywords: rights, child, pupil, disability, school, responsibilities.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.58>

Anna BANASIAK

<https://orcid.org/0000-0002-7264-2964>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: a.banasiak@ujd.edu.pl

Aneta ADAMUS

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Wizja dorosłości dzieci z niepełnosprawnością w percepcji ich matek

Słowa kluczowe: dorosłość, dzieci, niepełnosprawność, matki.

Wstęp

Liczne badania dowodzą¹, że niepełnosprawność stanowi znaczący problem zarówno dla osób nią dotkniętych, jak i dla ich rodzin. Dla rodziców niepeł-

¹ L. Abbeduto, M.M. Seltzer, P. Shattuck, M.W. Krauss, G. Orsmond, M.M. Murphy, *Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome*, „American Journal of Mental Retardation” 2004, 109, s. 237–254; M.J. Baker-Ericzen, L. Brookman-Frazee, L. Stahmer, *Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorder*, „Research Practice for Persons with Severe Disabilities” 2005, 30, s. 194–204; S. Cudak, *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007; W. Dykcik, *Aktualne problemy życiowe osób autystycznych i ich rodzin*, [w:] *Autyzm – kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Poznań 1994, s. 185–199; M. Feldman, L. McDonald, L. Serbin, D. Stack, M.L. Secco, C.T. Yu, *Predictors of depressive symptoms in primary caregivers of young children with or at risk for developmental delay*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2007, 51, s. 606–619; A. Gretkowski, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna rodzinie i dziecku przewlekle choremu*, [w:] *Pomoc dziecku i rodzinie w sytuacji kryzysowej, teoria, historia, praktyka*, red. I. Kurlak, A. Gretkowski, Stalowa Wola – Sandomierz 2008, s. 211–232; R.M. Hodapp, L.A. Ricci, D.J. Fidler, *The effects of the child with Down syndrome*

nosprawność dziecka jest źródłem dużego obciążenia emocjonalnego, a często również fizycznego, wynikającego z konieczności sprostania wielu obowiązkom nieznanym opiekunom dzieci rozwijających się prawidłowo. Dodatkowo niepełnosprawność dziecka powoduje reorganizację planów i celów sformułowanych przez rodziców oraz znacząco wpływa na sytuację materialną i społeczną².

Oprócz licznych trudności, zmartwień dnia codziennego, rodzice doświadczają także poczucia zagubienia, bezradności, krzywdy, a nierzadko także przypisują sobie winę za stan dziecka. Wielu z nich prezentuje trudności z akceptacją niepełnosprawności dziecka oraz przystosowaniem się do jego ograniczeń. Na podkreślenie zasługuje także brak zrozumienia ze strony otoczenia społecznego dla sytuacji zarówno samej osoby z niepełnosprawnością, jak i jej rodziny, co w konsekwencji potęguje u nich odczuwanie dodatkowych obciążeń³. Należy jednak zaznaczyć obecność w literaturze przedmiotu takich opracowań empirycznych, które dowodzą wzrostu samooceny, poczucia własnej wartości i znaczenia na skutek doświadczeń wynikających ze sprawowania opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem.

Wśród badaczy panuje zgodność co do tego, że grupa rodziców sprawująca opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnością nie stanowi grupy homogenicznej. Występuje w niej duże zróżnicowanie ze względu na natężenie doświadczanych trudności/stresu rodzicielskiego. Owo zróżnicowanie wynika z trzech zasadniczych zbiorów czynników, tj.:

- czynników charakteryzujących dziecko (np. rodzaj i stopień jego niepełnosprawności, temperament, osobowość);
- czynników charakteryzujących rodziców (np. płeć, wiek, poziom wykształcenia oraz właściwości psychiczne);
- oraz czynników tzw. zewnętrznych, do których można zaliczyć: formę przekazu rozpoznania zaburzenia u dziecka, jakość i dostępność usług diagnostycznych, terapeutycznych, edukacyjnych, możliwość zdobycia pracy lub też innej aktywności zawodowej dla osoby niepełnosprawnej, postawy otoczenia wobec niepełnosprawności, przynależność rodzica do grup i orga-

on maternal stress, „British Journal of Developmental Psychology” 2003, 21, s. 137–151; A. Yamada i in., *Emotional distress and its correlates among parents of children with pervasive developmental disorders*, „Psychiatry & Clinical Neurosciences” 2007, 61, s. 651–657; M. Parchomiuk, *Rodzice dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, Lublin 2007; E. Pisula, *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa 2015; por. M. Plopa, *Psychologia rodziny – teoria i badania*, Kraków 2015.

² A. Firkowska-Mankiewicz, *Jakość życia rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, 2, s. 134–145; E. Minczakiewicz, *Sytuacja rodzin z dzieckiem z zespołem Downa na tle sytuacji współczesnych polskich rodzin statystycznych*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Toruń 2010, s. 41–55; E. Zasepa, *Poczucie koherencji rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, [w:] *Rodzina osób...*, s. 71–84; R. Michałowicz, *Mózgowe porażenie dziecięce*, Warszawa 1993.

³ Por. E. Pisula, *Rodzice dzieci z autyzmem*.

nizacji społecznych, możliwość odpoczynku, jak również sytuację finansową rodziny oraz jej jakość więzi emocjonalnej.

Sytuacja rodziców dzieci z daną, określoną, niepełnosprawnością może znacznie się różnić od położenia rodziców sprawujących opiekę nad dzieckiem z innym deficytem rozwojowym. Niezależnie jednak od owych różnic – wynikających choćby z faktu znacznie lepszego poznania niepełnosprawności, szybszej diagnostyki, dostępności usług specjalistycznych dla dziecka, czy też rozwoju emocjonalnego, zdolności komunikacyjnych i społecznych dziecka, które z pewnością sprzyjają adaptacji – rodziców dzieci z niepełnosprawnością wiele też łączy. Warto wymienić choćby podobieństwa trudności wynikające ze sprawowania opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością, reakcji społecznych na niepełnosprawność dziecka czy lęku o jego przyszłość (co się stanie z moim dzieckiem, gdy ciężko zachoruję lub mnie braknie?), myślenia – jak będzie wyglądać dorosłość mojego dziecka? na ile moje dziecko w przyszłości będzie samodzielne?

Wiele badań dowodzi, że osoby niepełnosprawne napotykać wiele trudności w swoim dorosłym życiu⁴. Generalnie, dorosłość jest etapem życia człowieka, w którym zyskuje on niezależność finansową i bytową od otoczenia. Zostają mu przyznane wszelkie prawa i wolności obywatelskie. Najczęściej dorosłość wiąże się z osiągnięciem pewnego progu wiekowego⁵. E. Giermanowska podkreśla, że dorosłość osób pełnosprawnych wyznaczają takie wydarzenia życiowe, jak: znalezienie pracy, zawarcie związku małżeńskiego oraz założenie rodziny. W przypadku osób niepełnosprawnych rozpoczęcie dorosłego życia wiąże się najczęściej z uzyskaniem uprawnień do pobierania renty socjalnej⁶. Badania dowodzą, że w zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, poziomu kompetencji społecznych i komunikacyjnych oraz dotychczasowego doświadczenia zawodowego, osoby z niepełnosprawnością napotykać różne bariery w znalezieniu pracy⁷. Z drugiej strony, wiadome jest, że praca zawodowa zapewnia namiastkę niezależności i uczy ich samodzielnego, dorosłego życia w społeczeństwie⁸.

Analizując problematykę dorosłości osób z niepełnosprawnością, nie sposób pominąć kwestii seksualności. W dalszym ciągu odnieść można wrażenie, że grupa ta, a w szczególności osoby z niepełnosprawnością intelektualną,

⁴ E. Giermanowska, *Praca zawodowa*, [w:] *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R.J. Kijak, Kraków 2012, s. 157; D. Lizoń-Szłapowska, *Gotowość do małżeństwa i rodzicielstwa*, [w:] *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, s. 208.

⁵ M. Kościelska, *Przeżywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością*, [w:] *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, s. 17.

⁶ E. Giermanowska, dz. cyt.

⁷ J. Bartkowski, *Między stygmatyzacją a odrzuceniem. System szkolny a przygotowanie zawodowe młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, red. E. Giermanowska, Warszawa 2007.

⁸ M. Adaszek-Waliszczak, M. Smogulecka-Mokrzycka, *Znaczenie aktywności zawodowej w życiu osób niepełnosprawnych*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w drodze ku dorosłości*, red. D. Wolska, Kraków 2014, s. 267–269.

doświadczają braku zrozumienia i szacunku dla swojej seksualności, a sama dyskusja na ten temat rodzi niepokój i budzi liczne kontrowersje⁹. Z badań wynika, że ponad 75% osób z niepełnosprawnością intelektualną nigdy nie tworzyło związku partnerskiego, a 87% nie rozpoczęło współżycia seksualnego¹⁰. Z kwestią seksualności osób niepełnosprawnych wiąże się prawo do zawierania małżeństw i zakładania rodzin. Artykuł 12. *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego* mówi, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz osoby chore psychicznie nie mogą zawierać małżeństw. Niepełnosprawność sensoryczna i fizyczna nie stanowi natomiast ku temu przeszkody.

Interesującą propozycję koncepcji niepełnosprawności, uwzględniającą typ relacji zachodzącej między niepełnosprawnością a dorosłością, prezentuje K. Rzedzicka¹¹. Według badaczki wyróżnić można:

- niepełnosprawność przeciwstawną dorosłości,
- niepełnosprawność jako barierę dla dorosłości,
- niepełnosprawność jako czynnik stymulujący dorosłość,
- niepełnosprawność i dorosłość jako niezależne od siebie.

W literaturze przedmiotu relatywnie mało miejsca poświęca się problematyce odnoszącej się do tego, jak rodzice spostrzegają przyszłość swojego dziecka z niepełnosprawnością. Nieliczne badania dowodzą, że silny lęk o przyszłość swojego dziecka odczuwa 66,6% rodziców dzieci z autyzmem i 60% rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną¹². Podobne rezultaty uzyskała A. Szczepaniak¹³, przy czym rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną postrzegali przyszłość swojego dziecka znacznie bardziej pesymistycznie niż rodzice dzieci z niepełnosprawnością sensoryczną lub fizyczną, którzy z nadzieją patrzą w przyszłość. Dodatkowo wykazano związek tej zmiennej z wiekiem rodzica i dziecka¹⁴. Dorosłe życie swoich dzieci z niepełnosprawnością zdecydowanie gorzej postrzegają rodzice starsi, w porównaniu do rodziców młodszych. Wraz z wiekiem rodzica zwiększa się ilość trudności wynikających ze sprawowania opieki nad dzieckiem¹⁵.

⁹ R.J. Kijak, *Tożsamość dotycząca roli seksualnej – seksualność*, [w:] *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*.

¹⁰ Tenże, *Seks i niepełnosprawność – doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2010.

¹¹ K. Rzedzicka, *Społeczne koncepcje dorosłości a niepełnosprawność*, [w:] *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny: na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K. Rzedzicka, A. Kobyłańska, Kraków 2003.

¹² E. Pisula, *Spostrzeganie własnego dziecka przez rodziców dzieci autystycznych*, „Szkola Specjalna” 1991, 2/3.

¹³ A. Szczepaniak, *Stosunek rodziców do przyszłości dziecka niepełnosprawnego – wstępne wyniki badań*, „Edukacja” 2005, 2, s. 38–41.

¹⁴ A. Szczepaniak, dz. cyt.; A. Banasiak, *Demografia a poziom doświadczanego stresu matek dzieci z zaburzeniami rozwoju*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, 25, 2, s. 245–264.

¹⁵ S. Błaszczyk, *Funkcjonowanie psychospołeczne rodziców i rodzeństwa dziecka autystycznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, 3, s. 40–45; Gray, D.E., *Coping over time: the*

Można także przypuszczać, że wyższy poziom doświadczanych trudności/stresu u rodziców starszych jest konsekwencją wyczerpania sił fizycznych i psychicznych na skutek długotrwałej opieki nad dzieckiem. Możliwe jest także, że brak widocznych postępów w rozwoju dziecka oraz porównywanie swojej sytuacji z sytuacją innych rodzin wpływają na gorsze postrzeganie przez rodziców własnego położenia, jak i przyszłości dziecka¹⁶. T. Peeters jest zdania, że okres dorastania dziecka to czas wyjątkowo trudny dla rodziców, o najwyższym poziomie doświadczanego stresu rodzicielskiego. Czas, w którym rodzice próbują odpowiedzieć sobie na liczne, dręczące ich pytania, dotyczące w szczególności przyszłego dorosłego życia ich dziecka¹⁷.

W kontekście powyższych informacji za ważne uznano poznanie:

- czy istnieją różnice w zakresie postrzegania dorosłości dziecka między matkami dzieci z różnym rodzajem niepełnosprawności (niepełnosprawnością intelektualną, wzrokową, słuchową, ruchową)?
- czy forma kształcenia, z której korzysta dziecko, ma wpływ na postrzeganie przyszłości dziecka wśród badanych matek?
- czy subiektywna ocena otrzymywanego wsparcia społecznego ma znaczenie dla postrzegania przyszłego dorosłego życia dziecka u badanych matek?

Badania własne

W badaniu udział wzięło 120 osób, w tym 30 matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, 30 matek dzieci z niepełnosprawnością ruchową, 30 matek dzieci z niepełnosprawnością wzrokową oraz tyle samo matek sprawujących opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnością słuchową.

Badania zostały przeprowadzone w licznych placówkach i ośrodkach znajdujących się na terenie gminy miasta Częstochowy oraz w jej okolicach. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, w ramach której wykorzystano technikę ankietową. Opracowany kwestionariusz składał się z trzech części. Pierwszą część stanowiła metryczka, która umożliwiła dokonanie charakterystyki badanej grupy. Druga część kwestionariusza, zatytułowana *Informacje o dziecku*, zawierała pytania o wiek dziecka, rodzaj posiadanej niepełnosprawności oraz formę kształcenia, z której ono korzysta. Trzecia część – zasadnicza – składała się z 15 pytań zamkniętych i 2 pytań otwartych. Ankiety zostały rozdane matkom dzieci z niepełnosprawnością za pośrednictwem dyrektora lub kierownika danej placówki czy ośrodka. Celem uzyskania większej grupy badanej kwestionariusz

parents of children with autism, „Journal of Intellectual Disability Research” 2006, 50, s. 970–976.

¹⁶ A. Banasiak, *Zmienne socjodemograficzne a poziom stresu rodzicielskiego ojców dzieci z autyzmem*, [w:] *Współczesna rodzina w Polsce – zagrożenia i nadzieje*, red. E. Adasiewicz, S. Cudak, Łódź 2016, s. 255–267.

¹⁷ I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1991.

ankiety w formie elektronicznej zamieszczono na portalu internetowej grupy wsparcia „Rodzice niepełnosprawnych dzieci – dyskusja na każdy temat”. Łącznie odebrano 120 uzupełnionych kwestionariuszy, które następnie poddano analizie badawczej.

Grupa badana została dobrana pod względem następujących kryteriów:

- diagnoza dziecka (niepełnosprawność intelektualna, niepełnosprawność ruchowa, niepełnosprawność słuchowa, niepełnosprawność wzrokowa), sformułowana co najmniej pięć lat przed przeprowadzeniem badania,
- korzystanie dziecka z danej formy kształcenia (szkoła specjalna, szkoła publiczna, szkoła integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi, nauczanie indywidualne w domu),
- wiek dziecka (od 14 do 18 lat).

Średni wiek badanych matek wynosił około 43 lat (M 43,6). Najwięcej kobiet deklaroowało, że mieszka w mieście (53,3%), ma średnie wykształcenie (42,5%) i jest zamężna (80%). Średni dochód na jedną osobę w rodzinach badanych matek wynosił w przybliżeniu 1262 złote. Większość badanych matek posiadała dwoje lub więcej dzieci (59,2%).

Wyniki

W celu porównania badanych grup matek pod względem postrzegania przyszłego dorosłego życia ich dzieci z niepełnosprawnością, respondentkom zadana kilka pytań (określających typ myślenia o niepełnosprawności w kontekście dorosłości – np. sposób myślenia o przyszłości dziecka, wystąpieniu ewentualnych barier i trudności w dorosłym życiu dziecka – wg propozycji K. Rzedzickiej¹⁸). Otrzymane odpowiedzi pogrupowano w pięć głównych kategorii, które prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Postrzeganie dorosłości dzieci z niepełnosprawnością przez badane matki a rodzaj niepełnosprawności dziecka

Postrzeganie dorosłości dzieci z niepełnosprawnością przez badane matki	Rodzaj niepełnosprawności dziecka							
	Intelektualna		Ruchowa		Wzrokowa		Słuchowa	
	n1	%	n2	%	n3	%	n4	%
Pozytywne	—	—	4	13,3	3	10	4	13,3
Raczej pozytywne	5	16,7	13	43,3	10	33,3	8	26,7
Negatywne	12	40	2	6,7	1	3,3	2	6,7
Raczej negatywne	12	40	11	36,7	7	23,3	8	26,7
Trudno powiedzieć	1	3,3	—	—	9	30	8	26,7
Ogółem	30	100	30	100	30	100	30	100

Źródło: opracowanie własne.

¹⁸ K. Rzedzicka, dz. cyt.

Dane ujęte w tabeli prezentują szeroko pojęte i uogólnione wizje dorosłości dzieci z niepełnosprawnością przedstawiane przez ich matki. Odpowiedzi respondentek na poszczególne pytania pogrupowano i przyporządkowano do pięciu głównych wskaźników, charakteryzujących wizje dorosłości. Najbardziej pesymistycznie przyszłe dorosłe życie potomka oceniają matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Łącznie 80% ankietowanych kobiet uznało, że podczas myślenia o przyszłości swoich dzieci odczuwa niepewność i silny lęk. Matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uważają, że niepełnosprawność dziecka jest całkowicie przeciwstawna dorosłości (40%) lub stanowi barierę dla dorosłości (43,3%). Zgodnie twierdzą, iż znacznie obawiają się trudności, jakie dziecko napotka w swoim dorosłym życiu (63,3%). Ich zdaniem, dzieci nie znajdą pracy i nie założą własnych rodzin. Zaledwie 5 kobiet z tej grupy badanych prezentuje raczej pozytywne wizje dorosłości dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Najbardziej optymistycznie przyszłość swoich dzieci postrzegają matki dzieci z niepełnosprawnością ruchową; 43,3% ankietowanych kobiet prezentuje raczej pozytywne, a 13,3% – pozytywne wizje dorosłości swoich dzieci. Największy odsetek matek twierdzi, iż niepełnosprawność stanowi pewną barierę dla dorosłości (46,7%). Podkreślają jednak, że niepełnosprawność i dorosłość powinno się traktować jako niezależne od siebie (40%). Ponadto zdecydowana większość respondentek uważa, że dzieci z niepełnosprawnością ruchową w przyszłości znajdą pracę, wstąpią w związek małżeński oraz założą rodziny. Matki dzieci z niepełnosprawnością wzrokową oraz matki dzieci z niepełnosprawnością słuchową podobnie postrzegają przyszłe dorosłe życie swoich dzieci. Zdecydowana większość kobiet z tej grupy prezentuje pozytywne wizje dorosłości; 56,7% matek dzieci z niepełnosprawnością wzrokową oraz 50% matek dzieci z niepełnosprawnością słuchową uważa, że niepełnosprawność stanowi barierę dla dorosłości. Respondentki zgodnie twierdzą, że ich dzieci w przyszłości znajdą zatrudnienie i założą własne rodziny.

Kolejny problem badawczy, przyjęty w niniejszych badaniach, dotyczył zależności między postrzeganiem dorosłości dzieci z niepełnosprawnością przez badane matki a formą kształcenia, z której korzysta dziecko. Tabela nr 2 przedstawia uzyskane wyniki.

Najbardziej optymistyczne wizje przyszłości dzieci z niepełnosprawnością prezentują matki dzieci, które uczęszczają do szkół publicznych/ogólnodostępnych. Zdecydowana większość kobiet, których dzieci korzystają z tej formy kształcenia, uważa, że rodzaj szkoły ma wpływ na kształtowanie się przyszłości dziecka. Respondentki twierdzą również, że szkoła dobrze przygotowuje ich dzieci do dorosłego, samodzielnego życia. Kobiety są przekonane, że w przyszłości ich dzieci znajdą pracę oraz uzyskają satysfakcjonujące ich wynagrodzenie. Najbardziej pesymistycznie przyszłość swoich dzieci postrzegają matki uczniów szkół specjalnych oraz matki dzieci mających nauczanie indywidualne w domu. Zdecydowana większość kobiet z obu grup badanych twierdzi, że ich dzieci nie znajdą zatrudnienia.

Tabela 2. Postrzeganie dorosłości dzieci z niepełnosprawnością przez badane matki a forma kształcenia, z której korzysta dziecko

Postrzeganie dorosłości dzieci z niepełnosprawnością przez badane matki	Forma kształcenia, z której korzysta dziecko z niepełnosprawnością							
	Szkoła publiczna		Szkoła integracyjna lub z oddziałami integracyjnymi		Szkoła specjalna		Nauczanie indywidualne w domu	
	n1	%	n2	%	n3	%	n4	%
Pozytywne	15	41,7	7	24,1	10	19,2	—	—
Raczej pozytywne	10	27,8	9	31	12	23,1	—	—
Negatywne	—	—	3	10,3	24	46,2	2	66,7
Raczej negatywne	—	—	2	6,9%	3	5,8	1	33,3%
Trudno powiedzieć	11	30,6	8	27,6	3	5,8	—	—
Ogółem	36	100	29	100%	52	100	3	100

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny problem badawczy poddany analizie odnosił się do wpływu subiektywnej oceny otrzymywanego wsparcia społecznego przez badane matki na postrzeganie przyszłego dorosłego życia ich dziecka. Tabela nr 3 prezentuje uzyskane wyniki.

Tabela 3. Postrzeganie dorosłości dzieci z niepełnosprawnością przez badane matki a subiektywna ocena otrzymywanego wsparcia społecznego

Postrzeganie dorosłości dzieci z niepełnosprawnością przez badane matki	Subiektywna ocena otrzymywanego wsparcia społecznego									
	Raczej nie otrzymuję wsparcia		Nie otrzymuję		Raczej otrzymuję wsparcie		Otrzymuję wsparcie		Trudno powiedzieć	
	n1	%	n2	%	n3	%	n4	%	n5	%
Pozytywne	—	—	3	37,5	9	15,3	21	70	1	6,3
Raczej pozytywne	3	42,9	—	—	34	57,6	7	23,3	2	12,5
Negatywne	—	—	1	12,5	—	—	1	3,3	—	—
Raczej negatywne	2	28,6	—	—	2	3,4	—	—	3	18,8
Trudno powiedzieć	2	28,6	4	50	14	23,7	1	3,3	10	62,5
Ogółem	7	100	8	100	59	100	30	100	16	100

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższej tabeli wynika, że zdecydowanie najczęściej pozytywne wizje dorosłości swoich dzieci z niepełnosprawnością prezentują matki, które otrzymują satysfakcjonujące wsparcie społeczne. Zdaniem tych matek, w przyszłości ich dzieci będą mogły liczyć na wsparcie wielu osób (rodziny, bliskich oraz przyjaciół i znajomych). Badane matki, które nie potrafią określić, czy otrzymują wsparcie ze strony społeczeństwa, oraz te, które twierdzą, że nie otrzymują żadnego wsparcia, mają problem z jednoznacznym wskazaniem, jak będzie wyglądało przyszłe dorosłe życie ich dzieci z niepełnosprawnością. Kobiety te, w zdecydowanej większości, podkreślają, że dzieci w przyszłości będą mogły liczyć wyłącznie na ich pomoc i wsparcie.

Podsumowanie

W niniejszej pracy przedmiotem szczególnego zainteresowania uczyniono poznanie postrzegania – przez matki sprawujące opiekę nad dziećmi, z różnymi rodzajami niepełnosprawności – przyszłego dorosłego życia ich dzieci. Zastosowano w tym celu kwestionariusz ankiety, własnego autorstwa.

Przeprowadzone analizy potwierdziły wyniki wcześniejszych badań¹⁹, wskazujące różnice w ocenach przyszłości swojego dziecka między matkami sprawującymi opiekę nad dziećmi z różnym rodzajem niepełnosprawności. Wykazano bowiem, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną najbardziej pesymistycznie postrzegają przyszłość swoich dzieci, a pozytywne wizje dorosłości prezentują najczęściej matki dzieci z niepełnosprawnością ruchową. Ponadto wykazano, że matki dzieci z niepełnosprawnością sensoryczną (wzrokową i słuchową) podobnie postrzegają dorosłe przyszłe życie swoich dzieci – z dużym optymizmem. Uzyskane rezultaty są relatywnie proste w interpretacji. Współcześnie duże znaczenie przywiązuje się do inteligencji człowieka oraz jego zaradności życiowej. Takie osoby są poszukiwane i cenione na rynku pracy. Zatem łatwiej im znaleźć zatrudnienie i rozpocząć samodzielne, dorosłe życie. Z kolei niepełnosprawność fizyczna postrzegana jest przez pryzmat nadziei na poprawę sytuacji i stanu zdrowia dziecka, co warunkuje nadzieję na jego przyszłość.

Przeprowadzone analizy wykazały także znaczenie formy kształcenia, z której korzysta dziecko z niepełnosprawnością, na postrzeganie przez badane matki jego przyszłego dorosłego życia. Matki dzieci korzystających z nauczania indywidualnego w domu najgorzej postrzegają ich przyszłe dorosłe życie – w stosunku do pozostałych matek. Z kolei matki dzieci uczących się w szkołach ogólnodostępnych prezentują optymistyczne myślenie o przyszłości swojego potomka. Należy jednak mocno podkreślić, że uzyskane rezultaty trzeba

¹⁹ A. Szczepaniak, dz. cyt.; J. Juvonen, M. Leskinen, *The function of onset and responsibility perceptions in fathers' and mother's adjustment to their child's and developmental disability*, „Journal of Social Behavior and Personality” 1994, 9.

potraktować z należytą ostrożnością – z uwagi na niewielki procent dzieci korzystających z nauczania indywidualnego (6,7% dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz 3,3% dzieci z niepełnosprawnością ruchową). Ten aspekt analizy wizji dorosłość dzieci z niepełnosprawnością w percepcji rodziców powinien być przedmiotem dalszych dociekań badawczych.

Uzyskane dane pozwoliły stwierdzić zależność pomiędzy subiektywną oceną otrzymywanego wsparcia społecznego a postrzeganiem przyszłości dziecka z niepełnosprawnością wśród badanych matek. Okazało się, że matki deklarujące zadowolenie z doświadczanego wsparcia społecznego charakteryzuje optymistyczne widzenie dorosłości swoich dzieci, natomiast matki negatywnie oceniające otrzymywaną pomoc są zdania, że w przyszłości ich dzieci będą mogły liczyć wyłącznie na ich pomoc i wsparcie.

Warto w tym miejscu podkreślić znaczenie trafności oferowanego wsparcia społecznego na dobrostan psychiczny człowieka. Nie każde bowiem wsparcie przynosi pozytywny skutek. Ważne jest dopasowanie jego rodzaju, źródła i wielkości do oczekiwań osoby potrzebującej. Oznacza to, iż mogą wystąpić niekorzystne efekty oferowanego wsparcia, szczególnie w sytuacji, gdy przyczynia się ono do obniżenia przekonania o własnej skuteczności i braku kompetencji²⁰.

Z badań wynika²¹, że satysfakcjonujące wsparcie społeczne wiąże się ze zmniejszeniem negatywnych efektów, jakie stres rodzicielski wywiera na zachowanie matki podczas interakcji z dzieckiem z zaburzeniem rozwoju. Ponadto wykazano, że matki dzieci z autyzmem, które deklarowały zadowolenie z otrzymywanej pomocy, spostrzegały swoje dzieci jako mniej zależne, a ojcowie rzadziej myśleli o umieszczeniu dziecka w ośrodku całodobowym²². Wydaje się zatem, że satysfakcja czerpana ze wsparcia społecznego ma duże znaczenie dla przystosowania rodziny dziecka z niepełnosprawnością²³, a w kontekście otrzymanych rezultatów – dodatkowo sprzyja lepszemu spostrzeganiu dorosłości niepełnosprawnych dzieci. Warto dodać, że współczesne badania przekonują²⁴, iż poziom satysfakcji ze wsparcia jest różny u rodziców dzieci z różnymi zaburzeniami rozwoju.

²⁰ J.T. Deelstra, M.C.W. Peeters, W.B. Schaufeli, W. Stroebe, F.R.H. Zijlstra, *Receiving instrumental support at work: When help is not welcome*, „Journal of Applied Psychology” 2013, 88, s. 324–331; H. Sęk, *Wypalanie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000.

²¹ M.A. Feldman, J. Varghese, J. Ramsay, D. Rajska, *Relationships between social support, stress and mother-child interactions in mothers with intellectual disabilities*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2002, 15, s. 314–323.

²² A. Banasiak, *Wsparcie społeczne a poziom doświadczanego stresu rodzicielskiego u ojców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, „Pedagogika Rodziny” 2014, 4 (4), s. 177–189.

²³ M. Parchomiuk, *Rodzice dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, Lublin 2007.

²⁴ A. Banasiak, *Wsparcie społeczne u matek i ojców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2018, 30, s. 135–149; R.I. Brown, J., MacAdam-Crisp, M., Wang, G., Iarocci, *Family quality of life when there is a child with developmental disability*, „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability” 2006, 3, 238–245; E. Pisula, *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 1998.

Przykładowo, u rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju jest on niższy niż u rodziców dzieci rozwijających się typowo, różnice występują także u rodziców dzieci z autyzmem, u rodziców dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym i rodziców dzieci z zespołem Downa. Dotychczas jednak nie sprawdzano, czy różnice w tym zakresie występują u rodziców dzieci z tak mocno różniącymi się niepełnosprawnościami, jakie analizowano w niniejszym opracowaniu.

Na koniec warto wspomnieć o pewnych ograniczeniach niniejszego badania, które nakazują ostrożność przy interpretacji uzyskanych wyników. Pierwszym z nich jest wielkość badanych grup oraz ich niereprezentatywny charakter. Ponadto badania zostały przeprowadzone w jednym rejonie Polski (powiat częstochowski), co nie pozwala na uogólnianie wniosków. Inne, bardzo istotne ograniczenie wynika z faktu, że do analizy nie wprowadzono zmiennej *funkcjonowanie dziecka*, które bez wątplenia obrazuje obciążenia rodzicielskie i ma znaczenie dla postrzegania przyszłego dorosłego życia dziecka z niepełnosprawnością. Przyjęty status *niepełnosprawność* znacznie gorzej nakreśla i wyjaśnia istotę problemu.

Niezależnie jednak od powyższych uwag, wnioski płynące z opracowania wyznaczają przede wszystkim kierunki dalszych eksploracji w tym zakresie tematycznym. Szczególnie ważne wydaje się poszukiwanie zmiennych różnicujących wizje dorosłości dzieci z niepełnosprawnością u ich rodziców. Uzyskane rezultaty mogą okazać się pomoce przy opracowywaniu odpowiednich programów wsparcia dla rodziców niepełnosprawnych dzieci oraz przyczynić się do poprawy ich kondycji psychicznej.

Bibliografia

- Abbeduto L., Seltzer M.M., Shattuck P., Krauss M.W., Orsmond G., Murphy M.M., *Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome*, „American Journal of Mental Retardation” 2004, 109.
- Adaszek-Waliszczak M., Smogulecka-Mokrzycka J., *Znaczenie aktywności zawodowej w życiu osób niepełnosprawnych*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w drodze ku dorosłości*, red. D. Wolska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2014.
- Baker-Ericzen M.J., Brookman-Frazee L., Stahmer, L., *Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders*, „Research Practice for Persons with Severe Disabilities” 2005, 30.
- Banasiak, A., *Wsparcie społeczne a stres rodzicielski u ojców dzieci z autyzmem*, „Pedagogika Rodziny” 2014, 4 (4).
- Banasiak A., *Demografia a poziom doświadczanego stresu matek dzieci z zaburzeniami rozwoju*, „Prace Naukowe Akademii im Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, 25, 2.

- Banasiak A., *Zmienne socjodemograficzne a poziom stresu rodzicielskiego ojców dzieci z autyzmem*, [w:] *Współczesna rodzina w Polsce – zagrożenia i nadzieje*, red. E. Adasiewicz, S. Cudak, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk w Łodzi, Łódź 2016.
- Banasiak A., *Wsparcie społeczne u matek i ojców dzieci z zaburzeniami rozwoju. Niepełnosprawność*, „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2018, 30.
- Bartkowski J., *Między stygmatyzacją a odrzuceniem. System szkolny a przygotowanie zawodowe młodych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Młodzi niepełnosprawni – aktywizacja zawodowa i nietypowe formy zatrudnienia*, red. E. Giermanowska, ISP, Warszawa 2007.
- Błaszczyk S., *Funkcjonowanie psychospołeczne rodziców i rodzeństwa dziecka autystycznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, 3.
- Brown R.I., MacAdam-Crisp J., Wang M., Iarocci G., *Family quality of life when there is a child with developmental disability*, „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability” 2006, 3.
- Cudak S., *Wychowawcze i emocjonalne funkcjonowanie rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2007.
- Deelstra J.T., Peeters M.C.W., Schaufeli W.B., Stroebe W., Zijlstra F.R.H., *Receiving instrumental support at work: When help is not welcome*, „Journal of Applied Psychology” 2003, 88.
- Dykcik W., *Aktualne problemy życiowe osób autystycznych i ich rodzin*, [w:] *Autyzm kontrowersje i wyzwania*, red. W. Dykcik, Wyd. Eruditus, Poznań 1994.
- Feldman M.A., Varghese J., Ramsay J., Rajska D., *Relationships between social support, stress and mother-child interactions in mothers with intellectual disabilities*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2002, 15.
- Feldman M., McDonald L., Serbin L., Stack D., Secco M.L., Yu C.T., *Predictors of depressive symptoms in primary caregivers of young children with or at risk for developmental delay*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2007, 51.
- Firkowska-Mankiewicz, A., *Jakość życia rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1999, 2.
- Giermanowska E., *Praca zawodowa*, [w:] *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R.J. Kijak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Gray D.E., *Coping over time: the parents of children with autism*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2006, 50.
- Gretkowski A., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna rodzinie i dziecku przewlekle choremu*, [w:] *Pomoc dziecku i rodzinie w sytuacji kryzysowej, teoria, historia, praktyka*, red. I. Kurlak, A. Gretkowski, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Stalowa Wola – Sandomierz 2008.

- Hodapp R.M., Ricci L.A., Fidler, D.J., *The effects of the child with Down syndrome on maternal stress*, „British Journal of Developmental Psychology” 2003, 21.
- Juvonen J., Leskinen M., *The function of onset and responsibility perceptions in fathers' and mother's adjustment to their child's and developmental disability*, „Journal of Social Behavior and Personality” 1994, 9.
- Kijak R.J., *Seks i niepełnosprawność – doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kijak R.J., *Tożsamość dotycząca roli seksualnej – seksualność*, [w:] *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R.J. Kijak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Kościelska M., *Przeżywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnością*, [w:] *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R.J. Kijak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Lizoń-Szlapowska D., *Gotowość do małżeństwa i rodzicielstwa*, [w:] *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*, red. R.J. Kijak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Minczakiewicz E., *Sytuacja rodzin z dzieckiem z zespołem Downa na tle sytuacji współczesnych polskich rodzin statystycznych*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2010.
- Michałowicz R., *Mózgowe porażenie dziecięce*, PZWL, Warszawa 1993.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991.
- Parchomiuk M., *Rodzice dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Pisula E., *Spostrzeganie własnego dziecka przez rodziców dzieci autystycznych*, „Szkoła Specjalna” 1991, nr 2/3.
- Pisula E., *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1998.
- Pisula E., *Rodzice dzieci z autyzmem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Płopa M., *Psychologia rodziny – teoria i badania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2015.
- Sęk H., *Wypalanie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Szczepaniak A., *Stosunek rodziców do przyszłości dziecka niepełnosprawnego – wstępne wyniki badań*, „Edukacja” 2005, 2.
- Yamada A., Suzuki M., Kato M., Tanaka S., Shindo T., Taketani K., Akechi T., Furukawa T., *Emotional distress and its correlates among parents of children with pervasive developmental disorders*, „Psychiatry & Clinical Neurosciences” 2007, 61.

Zasępa E., *Poczucie koherencji rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, [w:] *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności*, red. Z. Żyta, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2010.

Vision of the adulthood of children with disabilities in the opinion of their mothers

Summary

The aim of the study presented in this article was to learn about the similarities and differences in ways of perceiving the adulthood of children with disabilities by their mothers. 120 mothers of children with disabilities participated in the study, including 30 mothers of children with physical disabilities, 30 mothers of children with intellectual disability, 30 mothers of children with visual disabilities and 30 mothers of children with auditory disabilities. A research tool was used, which was a questionnaire of own authorship. Obtained research results clearly indicate that the greatest impact on the perception of adulthood of children with disabilities by the examined mothers has the type of disability that the child has. Mothers of children with intellectual disabilities are the most pessimistic about their future. Among other factors that differentiate the visions of adulthood of children with disabilities, presented by the examined mothers, is the form of education used by the child with disability and the level of social support received by the mother.

Keywords: adulthood, children, disability, mothers.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.59>

Beata ZAJĘCKA

<https://orcid.org/0000-0002-7765-4067>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: b.zajacka@ujd.edu.pl

Anna WOJNOWSKA

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Rola i znaczenie tatuażu wśród wychowanek Zakładu Poprawczego w Zawierciu

Słowa kluczowe: tatuaż artystyczny, tatuaż więzienny, modyfikacje ciała.

Wprowadzenie

Zjawisko tatuażu jest znane od tysięcy lat, pierwsze ozdabianie – malowanie ciała – pochodzi jeszcze z czasów prehistorycznych, z okresu paleolitu. Aby wykonać tego typu zdobienie, posługiwano się barwnikami pochodzenia naturalnego, a także ostrymi rylcami. Badacze odnaleźli na terenach dzisiejszej Francji, Rumunii, Skandynawii i Portugalii narzędzia służące do tatuowania się, wykonane około 8 tysięcy lat p.n.e. Do Europy trwałe wzory dotarły w XVIII wieku, stosunkowo późno – w porównaniu np. do Japonii, gdzie tego rodzaju sztuka była rozpoznawana już w epoce średniowiecza. Termin tatuaż wywodzi się z języka polinezyjskiego. W dialekcie tahitańskim słowo *tatau* znaczy malowidło, znak. Po raz pierwszy tego terminu użył J. Cook w swojej pracy z 1773 roku, relacji z podróży dookoła świata. W Europie aż do końca XVIII wieku tatuaż był traktowany jako sposób zdobienia ciała oraz identyfikacji ludzi, nie posiadał jednak odrębnej nazwy. Był określany jako *signum* bądź *sigma* (w literaturze starożytnego Rzymu), *stigmat* (w Biblii wydanej przez M. Lutra w 1534 roku), *grafizm* (w *Voyage en Angleterre* G. Casanovy wydanej około 1830 roku), *hieroglif* (w *Weselu Figara* z 1784 roku), *piętno* (w *Nędznikach* z 1862 roku). Znane były

również inne określenia, takie jak: *wyryty rysunek* oraz *piquage*¹. Zanim termin tatuaż został upowszechniony, ludzie, którzy posiadali tatuaże, nazywani byli umalowanymi lub wypunktowanymi. Dla większości było nie do zaakceptowania, aby osoba godna zaufania mogła posiadać kolorowe znaczenia na ciele.

Sposób traktowania własnego ciała zmieniał się w czasie, nabierając nowych form oraz środków wyrazu. Tatuaż przez całe wieki był formą kary, napiętnowania przestępców, wykluczenia ich ze społeczeństwa. Współcześnie ciało ludzkie jest

[...] w pierwszym rzędzie organem konsumpcji i miarą jego należytego stanu jest zdolność wchłonięcia i zasymilowania wszystkiego tego, co społeczeństwo konsumpcyjne ma do zaferowania².

Ciało stało się obrazem, dzięki któremu człowiek może wyrazić swoje „ja”, swoje emocje, uczucia.

Zmiany w ustaleniach definicyjnych dotyczących zjawiska zdobienia ciała obrazują przemiany społeczno-kulturowe w postawach wobec tatuowania się³. Warto przytoczyć definicję, wg której

tatuaż to celowy, dobrowolnie wykonany (poza niektórymi przypadkami, gdzie tatuaż ma formę przymusu) wzór na skórze za pomocą różnych technik, spełniający różne funkcje i mający różne znaczenie dla jego posiadacza. Wykonanie jego polega na wprowadzeniu barwnika pod gęsto nakłutą bądź naciętą skórę, najczęściej według uprzednio narysowanego bądź odbitego na ciele wzoru⁴.

Odwołując się do wyżej wymienionej definicji, należy skonfrontować ją z terminem używanym w podkulturze więziennej, ponieważ te znaczenia są istotne ze względu na problematykę badawczą. W podkulturze więziennej zakładów penitencjarnych tatuaż jest określony jako: *wzór, wzorek, dziara, dziarganka, grawerka, haft, kalka, malowanka, malunek, obrazek*⁵, a sam proces tworzenia nazywany jest *dziarganiem, grawerowaniem, haftowaniem, malowaniem, rysowaniem, kluciem oraz odkuwaniem*⁵.

Tatuaż jest uznawany za najbardziej łagodną formę zdobienia ciała, ponieważ jest zabiegiem, który nie zmienia pierwotnej formy człowieka, a jednak zmienia trwale jego wygląd⁶. Tatuaże można dzielić na kilka typów, które determinowane są wieloma czynnikami, takimi jak: pełnione role, funkcje i symbolika wzoru, metody i techniki wykonania, znaczenie osoby tatuującej się i tatuatora, a także usuwanie i zakrywanie (*cover*) tatuażu. Dzięki tym determinantom wyróżniamy tatuaż artystyczny, amatorski, więzienny, plemienny i wojskowy.

¹ A. Jelski, *Tatuaż*, Warszawa 1993, s. 23.

² Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, s. 90.

³ Por.: J. Tokarski, *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 1980, s. 747; I. Kamińska-Szmaj, *Słownik wyrazów obcych*, Wrocław 2001, s. 801; R. Brzozowska, *Praktyczny słownik wyrazów obcych*, Kraków 2002, s. 592.

⁴ M. Snopek, *Nowa moda, nowe trendy – współczesne oblicze tatuaży w więziennej twórczości*, „Resocjalizacja Polska” 2015, nr 9, s. 72.

⁵ M. Szazkiewicz, *Tajemnice grypsarki*, Kraków 1997, s. 291.

⁶ K. Prahls, *Najbardziej szokujące sposoby upiększania*, Wrocław 2006, s. 8–9.

W dzisiejszych czasach zjawisko tatuowania ciała jest nieodłącznym elementem naszej kultury. Coraz więcej osób posiada tatuaże artystyczne, niezależnie od płci, rasy, wykształcenia czy poglądów politycznych i religijnych. Pojawiają się w kręgach niemalże każdej wspólnoty społecznej, w której obowiązują różnorodne zasady i normy. Wzbudzają wiele emocji, kontrowersji, a także generują stereotypy i uprzedzenia. Pierwszym z głównych stereotypów, jakie utrwaliły się w społeczeństwie, jest przypisywanie go do świata przestępczego. Dla wielu ludzi tatuaż dalej będzie pochodził wyłącznie z nizin społecznych, będzie się kojarzył z podkulturą więzienną, nawet jeśli posiadacz jest uczciwym człowiekiem⁷. Za rozprzestrzenieniem stereotypu stoi Cezare Lombroso, który pod koniec XIX wieku sformułował tezę w oparciu o badania przeprowadzone wśród zbrodniarzy, nierządnic oraz przestępców, że „tatuowanie się jest cechą nieodłączną każdego urodzonego przestępcy, i ten, kto jest bardziej wytatuowany, jest bardziej osadzony w bezprawnym życiu”⁸.

Przez takie przeświadczenie tatuaż zaczął być traktowany jako dewiacja oraz objaw psychopatologii. Wszystkie teorie naukowca Lombroso, które świadczyły o tym, że tylko ludzie prymitywni i przestępcy wykonują sobie tatuaże, zostały obalone z początkiem XX wieku. Wspomniane wyżej wyniki badań miały jednak bardzo duży wpływ na wykształcenie się opinii publicznej, stereotyp zaś trwa do dziś. Szczególnie wykluczający charakter mają tatuaże posiadane przez wychowanków placówek resocjalizacyjnych. Warto wspomnieć o inicjatywie Fundacji Pedagogium oraz Pedagogium WSNS mającej na celu zamazanie tatuaży więziennych. Projekt polegał na zastępowaniu (w niektórych przypadkach usuwaniu) szpecących, amatorskich tatuaży więziennych społecznie akceptowanymi tatuażami artystycznymi i pozwalał byłym wychowankom zakładów poprawczych ponownie wystartować w życiu, bez śladów przypominających im o błędach młodości⁹.

Kolejną przyczyną powstawania stereotypów jest tatuaż amatorski, który zwykle jest wykonywany nieodpowiednim narzędziem, a jego estetyka nie może się równać z tatuażem artystycznym, co wpływa na ocenę i negatywne ustosunkowania¹⁰. Kolejną przyczyną jest brak wiedzy dotyczący tatuażu – wszystkie zjawiska inne, dziwne mają posmak sensacji i fałszują istotę problemu. I ostatni z powodów, jeśli nie najważniejszy, to różnica zdań i poglądów wśród społeczeństwa dotycząca tatuaży. Dla jednych ludzi jest to ozdoba, a dla innych – oszpeccenie ciała. Bez względu na ocenę zjawiska jest on coraz bardziej popularny, modny wśród środowisk artystycznych, sportowych czy młodych ludzi. Na rozpowszechnienie tatuażu artystycznego bardzo duży wpływ miały gwiazdy muzyczne, filmowe, sportowe oraz migracje ludności. Pokazywali, że tatuaż nie

⁷ A. Jelski, *Tatuaż...*, s. 7.

⁸ C. Lombroso, *Człowiek zbrodniarz w stosunku do antropologii, jurysprudenji i dyscypliny więziennej*, tłum. J.L. Popławski, Warszawa 1891, t. 2, s. 93.

⁹ <http://tatuazewolnoscifp.org.pl/kontakt/> [dostęp: 30.05.2017].

¹⁰ A. Malinowski, *Tajemnice tatuażu i magia koleżkowania*, Gdańsk 2005, s. 98.

tylko przejawia się w środowisku kryminogennym czy więziennym. W Polsce rozwój salonów tatuażu, kunszt artystyczny tatuatorów, poziom wykonania tatuażu artystycznego sprawia, że powoli zmienia się nastawienie wobec zjawiska. W porównaniu do Polski, takie kraje, jak Wielka Brytania, Holandia, Niemcy, są bardziej tolerancyjnie i otwarte na wyrażanie siebie poprzez tatuaże. Za granicą tatuaże w widocznych miejscach, czy inne formy ozdabiania ciała, nie budzą już kontrowersji, wręcz przeciwnie, spotykają się z aprobatą odbiorców. W naszym kraju dalej istnieje problem znalezienia pracy, jeśli tatuaż jest usytuowany w widocznym miejscu, co spotyka się z krytyką osób za zachodnią granicą, gdzie wzory nie mają charakteru wykluczającego do wykonywania określonej pracy.

Tatuaż artystyczny – sztuką wolności, tatuaż więzienny – sztuką w izolacji

Odkąd powstał tatuaż – można powiedzieć – pełni on wiele funkcji. Wyróżniając funkcje, jakie pełnią tatuaże więzienne, można uporządkować je w następujący sposób:

- magiczno-religijny – tatuaż pełniący rolę amuletu, który chroni przed złymi mocami, lub tatuaż wykonany jako symbol wiary;
- militarny – oznaczenie przynależności do grupy wojowników lub order wojenny czy oręż w walce;
- socjalny – tatuaż jako symbol przynależności rodowej, plemiennej, wykorzystywany na przykład w Indiach, oznaczenie dojrzałości, stanu cywilnego;
- seksualny – tatuaż traktowany jako środek antykoncepcyjny, lub w działaniu odwrotnym – symbol pobudzający erotycznie poprzez rysunek o treści seksualnej, lub zdobienie intymnych części ciała;
- estetyczny – forma ozdoba ciała;
- represyjno-ostrzegawczy – oznaczenie niebezpiecznych przestępców, piętno identyfikujące uciekinierów, nierządnicę oraz więźniów;
- patriotyczny – funkcja ta staje się coraz bardziej popularna, tatuaż ma na celu głosić hasła propagandowe, sentencje wyrażające sprzeciw lub poparcie dla kraju, regionu;
- psychologiczny – tatuaż, którym można zadeklarować swoje zainteresowania, umiejętności (złodziejski fach), uczucia, upamiętnione ważne przeżycia, miejsca zdarzeń, symbole uczuć, np. znak zemsty;
- profilaktyczny – do tego rodzaju można zaliczyć tatuaże z oznakowaniem grupy krwi¹¹.

W odniesieniu do młodzieży można przedstawić powody i znaczenie tatuowania dla nieletnich. Motywy te można potraktować również jako funkcje, do których zalicza się:

¹¹ M. Szaszkievicz, *Tajemnice...*, s.125.

- potrzebę estetyczną;
- zaspokajanie potrzeby przynależności do grupy;
- potrzebę bycia oryginalnym i zauważalnym;
- manifestację kontestacji i prowokacji (podświadome wołanie o pomoc)¹².

Jak wiele jest motywów i funkcji tatuażu, tak równie wiele jest jego rodzajów. Najtrudniej jest sklasyfikować tatuaż artystyczny, zważywszy na różnorodną tematykę, nieograniczoną ilość wzorów, które nie są od niczego zależne. Sztuka pozwala na niemalże każdy symbol, który nie musi być kategoryzowany według określonych schematów. Można przedstawić rodzaje tatuaży, które będą się dzielić ze względu na styl, przekaz z nich płynący, emocje itp.:

- czarno-szary;
- tradycyjny (czarne kontury, czarne cienie oraz żywe kolory);
- subtelny (delikatne kontury);
- kultowy (tribal – plemienny wzór; czarne zdecydowane kształty);
- realistyczny (odzwierciedlenie fotograficzne, portrety lub sceny naturalne);
- orientalny (całe ciało użyte jest jak płótno)¹³.

Przedstawiony podział uświadamia, iż konkretne przypisywanie rodzajów do typu artystycznego byłoby zabiegiem pozbawionym sensu. Jednak w przypadku tatuaży podkulturowych można określić je w trzech kategoriach, ze względu na to, iż większość wzorów, które zostały wykonane w warunkach izolacji penitencjarnej, posiada określone funkcje i znaczenie, które są przestrzegane przez członków podkultury więziennej. Tatuaże więzienne dzielą się na:

- podkulturowe – ściśle związane z nieformalną grupą więzienną, która jest nieodłącznym elementem placówek penitencjarnych, dzielącą skazanych na git-ludzi, grypsów, niegrypsujących (frajerzy) i podludzi (cwele). W tej kategorii wyróżnia się wzory świadczące o przynależności do grypsujących, np. *cynkówka* (wytatuowana kropka obok lewego oka), dystynkcje wojskowe tatuowane na barkach, *przedłużka* (kreski tatuowane po jednej bądź po obu stronach oczu, kierowane w stronę skroni), *mgielki* (kreski na powiekach), *mąciiciel* (serduszko pod okiem) i wiele innych;
- przestępcze – identyfikujące ze środowiskiem przestępczym, niekoniecznie izolowanym; w tej kategorii można spodziewać się wzorów związanych najczęściej ze specjalnością złodziejską, które obrazują specyfikę przestępczego fachu, np. *złodziej* (kropka pomiędzy kciukiem a palcem wskazującym), *człowiek do wynajęcia za alkohol* (kropka na krtani), *człowiek, który kradnie torebki na mieście* (kotwica tatuowana najczęściej na dłoniach lub przedramionach), itp.;
- określające – wszystkie wzory, które określają cechy charakteru, stany emocjonalne skazanego oraz jego kryminalną ścieżkę życia; takie wzory mogą posiadać także osadzeni, niezwiązani z nieformalną grupą więzienną; jest to

¹² E. Gołąbek, *Bandzi na drucie: przewodnik po świecie młodych*, Poznań 2008, s. 34–35.

¹³ M. Delio, *Tatuaż. Egzotyczna sztuka dekorowania skóry*, tłum. M. Lipińska, Warszawa 1995, s. 17.

grupa tatuaży, w której wzory określają niemalże wszystko, co chciałby przekazać skazany¹⁴.

Można przytoczyć jeszcze inną klasyfikację tatuaży – ze względu na ich treść. Występują wspomniane już wcześniej grypserskie, humorystyczne, erotyczne, o treści miłosnej, tatuaże ostrzegawcze (zemsty), informacyjne (*świr* – trzy kropki), historyczne (symbole zakładów karnych, w których przebywał osadzony, daty wejścia lub wyjścia, itp.), tatuaże ideologiczne, o treści religijnej, przestępczej, o treści markowej (np. znaki firm Nike, Adidas), tatuaże o treści dowartościowującej (potwory, skorpiony), tatuaże męczeńskie (cierń), emocjonalne, a także tatuaże o treści sentencjonalnej¹⁵.

Tatuaże artystyczne – w porównaniu do podkulturowych – nie są identyfikowane z określoną grupą społeczną, każdy może być posiadaczem symbolu niezależnie od grupy wiekowej, wykształcenia zawodowego, pochodzenia, rasy czy wyznania. Tatuaże artystyczne są wykonywane najczęściej w profesjonalnych studiach tatuażu, co znacznie odbiega od realiów izolacji penitencjarnej, gdzie barwniki uzyskiwane są z przepalanych podeszew butów, a igła często służy do wielokrotnego użytku. W odróżnieniu od tatuażu artystycznego, który w głównej mierze pełni funkcję estetyczną, tatuaż więzienny w większości wzorów posiada jakieś znaczenie, które jest przestrzegane przez członków podkultury więziennej. Pewne wzory tatuaży więziennych pomimo upływu lat znaczą dalej to samo, także miejsca wykonania tatuażu (na ciele) również bywają takie same jak kiedyś. Tatuaże przestępcze (które również są składową tatuażu więziennego) mogą być wykonywane zarówno przez więźniów, jak i osoby, które były niekarane. Wzory i motywy są specyficzne, znacznie różniące się od tych artystycznych, niektóre z nich zawierają wulgarne treści, aby dobitniej przekazać wiadomość odbiorcom, jaka jest ukazana w tatuażu.

Zjawisko tatuowania ciała wg opinii wychowanek Zakładu Poprawczego w Zawierciu

Tatuaże, kolczyki oraz inne modyfikacje ciała mają rację bytu. Warto podkreślić, iż coraz więcej ludzi potrafi odróżnić tatuaż więzienny od tatuażu artystycznego, robionego w profesjonalnym studiu. Częściej też zdarza się, że tatuaż artystyczny jest wyrazem sztuki na ciele. To nie jest nic złego. Jednak w zakładzie poprawczym, który jest placówką resocjalizacyjną, tatuowanie się oraz wykonywanie zabiegów przekłuwania ciała jest zabronione, a zrobione już wcześniej modyfikacje ciała nie spotykają się z akceptacją pracowników zakładu. W literaturze przedmiotu nie znajdują się ustalenia dotyczące tatuaży

¹⁴ M. Szaszkiwicz, *Tajemnice...*, s. 128–142.

¹⁵ S. Przybyliński, *Dziara, cynkówka, kolka – zjawisko tatuażu więziennego*, Kraków 2007, s. 49–51.

posiadanych przez wychowanki placówek resocjalizacyjnych. Jest to pierwsza próba poznania opinii dziewcząt na temat posiadanych przez nie wzorów oraz ogólnej tematyki tatuaży.

Badania ankietowe zostały przeprowadzone w zakładzie poprawczym i schronisku dla nieletnich w Zawierciu, placówce resocjalizacyjnej o charakterze półotwartym. Podstawowymi zadaniami placówki są:

Resocjalizacja nieletnich zmierzająca do zmiany postaw w kierunku społecznie akceptowanym, zapewnienie prawidłowego rozwoju osobowości, a także kształtowanie pozytywnych zainteresowań, właściwej hierarchii wartości oraz przestrzegania przyjętych zasad współżycia społecznego¹⁶.

W czasie wykonywanych badań w placówce przebywało 46 dziewczyn, w tym 4 z nich oczekiwały w schronisku dla nieletnich na wyrok sądu. W badaniu ankietowym brały udział 42 wychowanki Zakładu Poprawczego oraz Schroniska dla Nieletnich w Zawierciu, w wieku od 13 do 21 lat. Najliczniejszą grupą badawczą były dziewczyny w przedziale wiekowym 16–18 lat (50%). Niewiele mniejszą grupę stanowiły wychowanki w przedziale wiekowym 19–21 lat (43%), natomiast najmłodsze – 13–15 lat – stanowiły 7% badanych.

Główny problem badawczy miał postać następującego pytania: Jakie modyfikacje ciała posiadają wychowanki Zakładu Poprawczego w Zawierciu i czy zmiany kojarzą się z podkulturą więzienną?

Aby dowiedzieć się, jakie modyfikacje ciała posiadają wychowanki, zapytano również o posiadanie piercingu (przekłuwanie ciała) w warunkach wolnościowych. Wyniki przedstawiono w tabeli 1. Dla lepszej czytelności danych dokonano podziału na wychowanki posiadające przekłucia i tatuaże oraz na posiadające same przekłucia i same tatuaże.

Tabela 1. Podział wychowanek na posiadające kolczyki i tatuaże

Odpowiedzi	N	%
tatuaż i kolczyki	18	42,9
kolczyki	16	38,1
tatuaż	7	16,6
nieposiadająca przekłuć i tatuaży	1	2,4
Razem	42	100

Źródło: badania własne.

Jak wynika z zamieszczonych danych, największy procent badanych stanowią osoby posiadające obydwie formy modyfikacji ciała. Niewiele mniej jest dziewczyn posiadających tylko kolczyki. Siedem wychowanek ozdobiło swoje ciało tatuażem. W badanej grupie tylko jedna osoba nie posiadała żadnej formy

¹⁶ <http://www.zpisdnzawiercie.home.pl/> [dostęp: 28.10.2018]

zdobienia ciała. Można stwierdzić, iż respondentki posiadają skłonności do nadmiernego ozdabiania swojego ciała, decydując się na obie formy modyfikacji, a prawie 60% wychowanek ma tatuaże. Warto poznać, jakiego rodzaju tatuaże posiadają wychowanki i jaka jest ich symbolika.

Tabela 2. Tatuaże badanych wychowanek

Rodzaje tatuaży	N	%
Tatuaż podkulturowy	16	64
Tatuaż artystyczny	9	36
Razem:	25	100

Źródło: badania własne.

Warto zwrócić uwagę, iż dominują tatuaże związane z podkulturą więzienną – 16 (64%). Jest to konsekwencja specyficznej drogi życiowej badanych dziewczyn i przebywania wcześniej w wielu placówkach resocjalizacyjnych. Istotnym elementem powstawania wzorów jest sytuacja wychowanek, jaka zachodzi w warunkach wolnościowych (środowisko rodzinne, rówieśnicze). Często dziewczyny poddawały się zabiegom ze względu na zdarzenia, które pozostawiły piętno wspomnień. Wiedząc, że wychowanki posiadają zdobienia na swoim ciele, istotnym elementem jest zapytanie ich o symbolikę.

Tabela 3. Symbolika tatuaży posiadanych przez badane respondentki

Symbolika	N	%
Miłość/zakochanie/uczucie wobec innej osoby	12	28,58
Zasady życiowe	9	21,43
Przynależność do grupy	5	11,90
Motywy religijne	1	2,38
Pamiątka wydarzenia/osoby	9	21,43
Motywator (przypomnienie, że warto dążyć do swojego celu, nie można się poddawać)	5	11,90
Inne	1	2,38
Razem	42	100

Źródło: badania własne.

Według zamieszczonych danych, największy procent dziewczyn ma tatuaże symbolizujące miłość/uczucie do drugiej osoby. Badane wychowanki są w specyficznym okresie rozwojowym – wczesnej adolescencji. Interesują się płcią przeciwną, nawiązują relacje emocjonalne/seksualne i w konsekwencji często podejmują pochopne decyzje, dotyczące upamiętnienia swojej „miłości” na ciele. Aby przekaz był jak najbardziej jasny, częstymi wzorami pojawiającymi się na

ciele są amatorsko wykonane serca, motywy z kwiatami, napisy z wyznaniem uczuć. Co piąta wychowanka placówki resocjalizacyjnej ma wytatuowane na ciele zasady życiowe i wspomnienia dotyczące ważnych osób czy wydarzeń. Wyryte na ciele zasady życiowe niekoniecznie będą społecznie akceptowane, a treść bywa bliskoznaczna z zasadami życiowymi panującymi w podkulturze więziennej. Często są to wzory zaczerpnięte z zakładów karnych, respektowane w podkulturze grypserskiej. Kolejne tatuaże posiadane przez badane dziewczyny symbolizują przynależność do grupy oraz przypominają o celu, do którego dążą. Ponieważ są to osoby nieletnie, które weszły w konflikt z prawem, utożsamianie z tą symboliką nie powinno szokować, co więcej – tylko nieliczne wychowanki wyraźnie zaznaczyły na ciele przynależność do grup przestępczych. Warto wspomnieć, że jedna z dziewczyn wytatowała imię swojego dziecka.

Tatuaż to nie tylko symbolika, ale także rola i funkcje, jakie spełnia dany wzór, dlatego respondentki zostały zapytane o to w ankiecie. Aby wnikliwie przyjrzeć się owym wzorom, odpowiedź na pytanie miało formę otwartą. Pomimo zapewnionej anonimowości, część odpowiedzi była mniej szczegółowa, zwykle wyrażana w jednym zdaniu lub słowie. Warto przytoczyć niektóre z nich: *znaczą dla mnie zasady; nie mają wartości; wiele dla mnie znaczą; mordęga; nie znaczą nic*. Można sformułować wniosek, że tatuaże tych dziewczyn nie mają zwykle większej wartości, są na ciele znakiem, ale niczym więcej, z czym mogłyby się utożsamić. Niepokojącym faktem jest to, iż spora liczba ankietowanych odpowiadała w bardzo podobny sposób. Pomimo widocznej tendencji do udzielania krótkich odpowiedzi, kilka respondentek wypowiedziało się obszerniej na zadane pytanie, a mianowicie (zachowano oryginalną pisownię):

Kompas: kierowała mi pewna osoba drogę w życiu, dwie róże: jedna to ja, a druga to osoba najważniejsza w moim życiu, róża bo jest piękna ale i krzywdząca;

P.S.M – pamiętaj słowa matki, na palcu wskazującym cicho, Są znaczenia podkulturowego, np. kropki w niektórych miejscach, zwykle oznaczają osoby, które są mi bliskie, Przerwa w życiorysie – odsiadanie wyroku w ZP i Ośrodku wychowawczym, data urodzenia dwóch koleżanek, imię koleżanki, pierwsza litera imienia koleżanki, inicjały koleżanki i linia życia;

Symbolizuje krzewy i pnącza, które prowadzą do róż – pokazuje on jak w życiu trzeba ciężką drogę przejść, by mieć życie usłane różami.

Analizując te wypowiedzi, można stwierdzić, że wychowanki nie mają problemu z przyznaniem się, że ich tatuaż należy do grupy oznak podkulturowych. Co więcej, eksponują swoje zdobienia, chwalą się nimi przed innymi wychowankami czy pracownikami, podkreślając ich pochodzenie i znaczenie wzorów. Częstym motywem rysunkowym jest róża, którą posiadaczki interpretują na swój sposób. Wypowiedzi świadczą o tym, że ich tatuaże nie są zwykłym rysunkiem na ciele, lecz mają dla nich wartość przypominającą o zasadach, wydarzeniach czy przeżytej miłości. Dla każdej respondentki tatuaż ma całkowicie inne znaczenie, ale sprowadza się zwykle do upamiętnienia osób bliskich oraz ekspresji „ciężkiego życia”.



Ilustracja 1. Kompas i róże

Źródło: badania własne



Ilustracja 2. Przerwa w życiorysie

Źródło: badania własne

Symbolika, wartości i funkcje tatuaży są bardzo istotne. Równie ważnym elementem analizowanego zjawiska są przyczyny powstawania wzorów.

Tabela 4. Przyczyna powstawania tatuażu

Przyczyny	N	%
Chęć posiadania unikalnej ozdoby	8	10,39
Zawsze o tym marzyłam	12	15,58
Pobył w MOW lub innej placówce	9	11,69
Chęć upamiętnienia bliskich	11	14,29
Alkohol lub środki odurzające	9	11,69
Miłość/zakochanie	11	14,29
Chęć bycia modnym/ w centrum uwagi	5	6,49
Identyfikacja z grupą/ wpływ otoczenia	5	6,49
Spontaniczna decyzja	6	7,79
Inne	1	1,3

Źródło: badania własne.

Wyniki zaprezentowane w tabeli obejmują szeroką gamę przyczyn powstawania symboli. Przy tym pytaniu została dopuszczona więcej niż jedna odpowiedź, ponieważ wychowanki często zgłaszały kilka przyczyn powstawania

tatuażu. Największy procent odpowiedzi stanowią te, które świadczą o spełnieniu przez dziewczyny swoich marzeń. Można domniemywać, iż decyzja o zrobieniu tatuażu była świadoma i przemyślana. Niewiele mniej wychowanek chciało upamiętnić bliskich, a także zmanifestować swoją miłość, co obrazuje oddanie wychowanek względem bliskich osób oraz ich emocjonalne podejście. Decyzja wykonania tatuażu była także konsekwencją pobytu w placówce resocjalizacyjnej. Wynika z tego, że zakład poprawczy nie był zazwyczaj jedyną placówką resocjalizacyjną, w jakiej znajdowała się nieletnia. Można przypuszczać, że we wcześniejszych placówkach aktywnie rozwijała się podkultura zakładowa – z wyraźnymi zasadami, regułami, systemem gratyfikacji i wykluczeń. Posiadane przez wychowanki zakładu tatuaże świadczą o wysokim stopniu zdemoralizowania i identyfikacji z podkulturą przestępczą. Resocjalizacja to też dyscyplina, rygor, osamotnienie, a ciało to jedyna rzecz, która jest ich własnością, o której samodzielnie mogą zdecydować. Nie dziwi zatem, że badane uzasadniały powód zrobienia tatuażu chęcią posiadania unikalnej ozdoby czy modą. Mimo licznych pobytów w warunkach izolacyjnych, nieletnie obserwują rzeczywistość i mogą wzorować się na swoich wytatuowanych idolach. Badane podkreślały również, że tatuaże były spontaniczną decyzją po spożyciu alkoholu czy środków odurzających, co jest niepokojącym zjawiskiem.

Zapytano badane wychowanki o możliwość usuwania bądź zakrywania tatuażu. Spośród 25 osób posiadających tatuaż, tylko 3 osoby usuwały wcześniejsze oznaki. Uzasadniały swoją decyzję następującymi argumentami: *Bo moje nastawienie się zmieniło; Bo gdy go robiłam, byłam naćpana i gdy wytrzeźwiałam, to żałowałam tego, że go zrobiłam. Nie podobał mi się; Ponieważ się nie przyjął i wypłynął tusz.* Każda z nich przedstawiła inne powody usuwania tatuażu. Badane wychowanki mają małą świadomość tego, że tatuaż jest trwałym sposobem zdobienia ciała i wykonany pochopnie zostaje na całe życie.

Respondentki w większości odpowiedzi opowiadały o swoich zdobieniach, dlatego ciekawym aspektem jest również ich opinia na temat innych osób poddających się zabiegom modyfikacji ciała. Badane dziewczęta wypowiadały się krótko, niewielka część z nich postanowiła jednak zamieścić więcej niż jedno zdanie. Oto przykłady krótkich wypowiedzi: *Podoba mi się to!; To nic złego; Każdy robi ze swoim życiem, co chce; Uważam to za normę; Nie mam negatywnego zdania, taka osoba jest tak samo wartościowa jak my, jest odważna.* Wychowanki, które postanowiły więcej napisać, w następujący sposób wyraziły swoją opinię:

Każdy ma swoje życie i może robić z nim, co zechce. Myślę że jest ok. Ale nie za dużo, wtedy to wygląda nieestetycznie, wszystko jest dla ludzi.

To oni sami powinni zdecydować o tym, jak wyglądają. Osoby trzecie nie powinno to interesować. Uważam, że jest to ładne, jeśli jest delikatne i z umiarem. Nie podoba mi się, jeśli jest przesadzone na całe ciało.

Nie oceniam źle tych ludzi, bo sama mam tatuaż. Bardzo mi się one podobają, i z pewnością zrobię sobie jeszcze jeden. Uważam, że to nic złego posiadać tatuaż czy kolczyk, jeśli jest on estetyczny i na temat.

Warto zwrócić uwagę, iż posiadanie tatuażu bądź piercingu przez respondentki ma wpływ na ich pozytywne wypowiedzi. Charakterystyczne jest zjawisko braku negatywnej opinii wśród badanych wychowanek. Dziewczyny wypowiedziały się zwykle z zachwytem, tolerancją oraz akceptacją dla wszelkich możliwości zdobienia ciała.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując analizę wyników badań, można wysunąć kilka wniosków, mając świadomość, że opinie wyraziły tylko wychowanki jednego z trzech zakładów poprawczych dla dziewczyn. Więcej niż połowa badanych posiada tatuaże i w większości są to wzory klasyfikujące się do podkultury więziennej. Zważywszy na wiek respondentek, jest to bardzo niepokojący przejaw fascynacji środowiskiem przestępczym. Dziewczyny doskonale zdają sobie sprawę, że na terenie zakładu nie mogą robić tatuaży, jednak zdarza im się łamać regulamin – przyozdabiają swoje ciało o kolejne kropki, które albo kojarzą się z podkulturą więzienną, albo mają swoje określenie w owej podkulturze. Wychowanki nie kryją się z tatuażami, wręcz przeciwnie, eksponują je przy każdej możliwej okazji.

Pomimo iż łamanie regulaminu wiąże się z konsekwencjami, dziewczęta w dalszym ciągu się tatuują (amatorsko). Warto zatem zadbać o to, by:

- zwiększyć kontrolę nad wychowankami próbującymi tworzyć tatuaże na terenie zakładu poprawczego;
- wyedukować kadre w rozpoznawaniu znaczenia tatuaży więziennych, może to pomóc w poznaniu osobowości wychowanki oraz polepszyć komunikację między pedagogami a wychowanką;
- pouczać wychowanki o konsekwencjach robienia tatuażu amatorskimi sposobami (choroby, brak estetyki, naznaczenie społeczne, itp.);
- kontynuować badania, by dogłębnie poznać zjawisko tatuowania się wychowanek placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich; biorąc pod uwagę skalę i kierunki zmian w postawach wobec tatuażu, wyrażanych przez osoby (środowiska) na wolności, a także różnorodne programy resocjalizacyjne w placówkach, opinia respondentów za rok lub dwa lata może być całkowicie odmienna;
- warto czerpać z doświadczenia i programów resocjalizacyjnych realizowanych w innych krajach (np. USA), które wykorzystują zjawisko tatuażu do poszerzania umiejętności plastycznych. Jeśli wychowanki mają na celu, mimo wszystko, modyfikować swoje ciało, powinny robić to w sposób profesjonalny, co sprawi, iż mogłyby również wykonywać zawód profesjonalnego tatuażysty lub przekłuwacza ciała.

Bibliografia

- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, wyd. Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 1995.
- Brzozowska R., *Praktyczny słownik wyrazów obcych*, Zielona Sowa, Kraków 2002.
- Delio M., *Tatuaż. Egzotyczna sztuka dekorowania skóry*, tłum. M. Lipińska, Warszawski Dom Wydawniczy, Warszawa 1995.
- Gołąbek E., *Bandzi na drucie: przewodnik po świecie młodych*, Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Poznań 2008.
- Jelski A., *Tatuaż*, Kontrowers, Warszawa 1993.
- Kamińska-Szmaj I., *Słownik wyrazów obcych*, Europa, Wrocław 2001.
- Lombroso C., *Człowiek-zbrodniarz w stosunku do antropologii, jursprudencji i dyscypliny więziennej*, tłum. J.L. Popławski, t. 2, Warszawa 1891.
- Malinowski A., *Tajemnice tatuażu i magia kolczykowania*, Bryza, Gdańsk 2005.
- Prahlhans K., *Najbardziej szokujące sposoby upiększania*, Cursor Multimedia, Wrocław 2006.
- Przybyliński S., *Dziara, cynkówka, kolka – zjawisko tatuażu więziennego*, Impuls, Kraków 2007.
- Snopek M., *Nowa moda, nowe trendy – współczesne oblicze tatuaży w więziennej twórczości*, „Resocjalizacja Polska” 2015, 9.
- Szaszkiewicz M., *Tajemnice grypsarki*, Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych, Kraków 1997.
- Tokarski J., *Słownik wyrazów obcych PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- <http://tatuazewolnoscifp.org.pl/kontakt/> [dostęp: 30.05.2017].
- <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3979617>, [dostęp: 03.01.2017].
- <http://www.zpisdnzawiercie.home.pl> [dostęp: 28.10.2018].

Role and significance of tattoos among underage girls in Juvenile Correctional Facility in Zawiercie

Summary

The article presents a study of the phenomenon of subculture tattoo among underage girls, in the environment of the Juvenile Correctional Facility in Zawiercie. The goal of the research is to focus on the analysis of body alteration among juveniles, the meaning behind their symbols and patterns, their origin and the procedures regarding eventual tattoos removal. However, the key element is to determine whether these symbols may be classified as the prison tattoos or the artistic tattoos. Although the respondents assess their tattoos as the symbol of love or commemoration of events, more than half of the tattoos contain elements of prison subculture, which surely plays a significant role in their juveniles' lives.

Keywords: artistic tattoo, prison tattoo, body alterations.

CZEŚĆ V
HISTORIA OŚWIATY I WYCHOWANIA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.60>

Romuald GRZYBOWSKI
dr hab., prof. Uniwersytetu Gdańskiego
<https://orcid.org/0000-0003-1008-8723>
e-mail: r.grzybowski@ug.edu.pl

Moralność komunistyczna jako konstytutywny składnik osobowości nowego człowieka (*homo sovieticus*)

Słowa kluczowe: totalitaryzm, *nowy człowiek (homo sovieticus)*, pedagogika komunistyczna, moralność komunistyczna, wychowanie w duchu moralności komunistycznej.

1. Geneza i założenia koncepcji wychowania nowego człowieka

W pedagogice sowieckiej szczególne miejsce zajmowała moralność komunistyczna, którą twórcy systemu komunistycznego oraz kolejni przywódcy ZSRR postrzegali jako fundamentalny składnik osobowości człowieka sowieckiego (*homo sovieticus*). Aby wykazać związki i zależności pomiędzy wymienionymi kategoriami pojęciowymi, należy przypomnieć, iż o rozwoju koncepcji nowego człowieka w Rosji sowieckiej zadecydowało przeświadczenie W.I. Lenina i innych przywódców rewolucji bolszewickiej, że warunkiem realizacji ich długofalowych celów jest stworzenie nowego, idealnego społeczeństwa. Warunkiem pomyślnej realizacji tego zamierzenia stało się z kolei ukształtowanie nowego człowieka¹. Lenin i jego towarzysze z kierownictwa partii bolszewickiej mieli przy tym pełną świadomość, że oba wspomniane rewolucyjne projekty społeczne mogą budzić opór społeczny. Przyjęli zatem, że wśród metod ich realizacji znajdują się przymus i terror².

¹ M. Heller, *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Paryż 1988, s. 9.

² Potwierdzeniem tej tezy jest stwierdzenie jednego z przywódców bolszewickiej rewolucji – Nikołaja Bucharina, który stwierdził: „Proletariacki przymus we wszystkich formach, poczynając od rozstrzelania [...] jest metodą kształtowania człowieka komunistycznego z materiału

Warto przypomnieć, że początków idei *nowego człowieka (homo sovieticus)*³, sowiektolodzy, w tym Michał Heller, doszukują się w kręgach radykalizującej się rosyjskiej młodzieży studenckiej, grupującej się (od połowy XIX w.) w Centralnym Komitecie Rewolucyjnym, który m.in. podpisał się pod opublikowaną w 1862 r. podziemną proklamacją „Mołodaja Rossija”⁴. W szeregach tejże młodzieży zrodziła się też wizja nowego człowieka, która, podobnie jak opracowana przez młodych burzycieli zastanego porządku społecznego teoria rewolucji, stała się swoistym programem działania partii leninowskiej. Autorstwo projektu nowego człowieka przypisuje się Piotrowi Tkaczowowi, który charakteryzował go jako człowieka przyszłości – nowy, wyższy typ człowieka-rewolucjonisty, dla którego zasadniczym celem życia (jedyną namiętnością) miało być dążenie do zapewnienia szczęścia większości ludzi⁵.

Projekt Tkaczowa ewoluował w kolejnych dekadach. Jego rozszerzony zarys przedstawiony został na łamach (wydanego w 1868 r.) *Katechizmu rewolucjonisty*, programowego dokumentu tajnego sprzysiężenia „Narodnaja sprawa”⁶. Ukazany w nim nowy człowiek to zawodowy rewolucjonista, człowiek stracony dla świata, nie posiadający ani własnych interesów, ani spraw, ani uczuć. To człowiek pozbawiony własności prywatnej, a niekiedy nawet imienia, w całości podporządkowany jednemu celowi, jedynej namiętności, którą była rewolucja⁷. Nowy człowiek (rewolucjonista) to ktoś, kto gardzi opinią publiczną, nienawidzi wszelkich przejawów moralności publicznej. Za moralne uznaje wszystko, co sprzyja zwycięstwu rewolucji, za niemoralne zaś i przestępcze to wszystko, co jej staje na drodze⁸.

Wspomniany *Katechizm rewolucjonisty* przewidywał też, że rewolucjonista (nowy człowiek) będzie surowy zarówno wobec siebie, jak i wobec innych. Będzie też umiał zdusić w sobie uczucia przyjaźni, miłości, wdzięczności, a nawet honoru, podobnie jak uczucia powstające na bazie pokrewieństwa. Ich miejsce miała zająć chłodna namiętność dla sprawy rewolucji. Korespondowało z nią pojęcie „uczciwości partyjnej” wyrastające z przeświadczenia, że absolutna uczciwość nie istnieje: „prostą drogą niczego człowiek nie osiągnie – zwiąż ręce”⁹.

ludzkiego epoki kapitalistycznej”. Por. N. Bucharin, *Programma RPP* (początek 1917 r.). Cyt. za: M. Heller, dz. cyt., s. 9.

³ Należy podkreślić, że koncepcja nowego człowieka ma długą historię, zapoczątkowaną przez Platona. Por. M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym...Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944–1956*, Lublin 2009, s. 45–66 i n.

⁴ M. Heller, dz. cyt., s. 15.

⁵ Tamże, s. 17. Z tej populacji P. Tkaczow wyłączył jednak wrogów, do których gotów był zaliczyć każdego, kto w jakikolwiek sposób wzbudzi uczucie niezgodne z ideałem ludzkiego szczęścia.

⁶ *Katechizm rewolucjonisty* wiązany jest z nazwiskiem Siergieja Nieczajewa, ale jego autorstwo nie zostało ostatecznie ustalone. Por. M. Heller, dz. cyt., s. 18. Wspomniany M. Heller określa go jako najbardziej radykalny projekt *nowego człowieka*.

⁷ M. Heller, dz. cyt., s. 19.

⁸ Tamże, s. 19.

⁹ Tamże, s. 18.

Wizji nowego człowieka, spopularyzowanej dzięki powieści N.G. Czernyszewskiego *Co robić? Opowieści o nowych ludziach*¹⁰, ostateczny kształt nadał Lenin, dla którego stał się on wzorem bojownika komunizmu – jednostki społecznej, zdolnej do działania na rzecz dobra wspólnego (rozumianego jednak bardzo szeroko – w skali całego społeczeństwa). Fundamentalną cechą komunisty miało być głębokie zaangażowanie społeczne i czynna postawa w walce o sprawiedliwość i postęp w obszarze współżycia zbiorowego¹¹. Jedną z najważniejszych cech bojownika komunizmu miała być świadoma dyscyplina. Ponadto winny go charakteryzować takie cechy, jak nienawiść do dawnego społeczeństwa (łącząca się z gotowością i umiejętnością zjednoczenia i zorganizowania sił do walki), skłonność do pracy dla dobra swego kraju (obowiązek pracy stanowił dla Lenina naczelną powinność moralną człowieka wobec społeczeństwa¹²), zdolność oddania ojczyźnie oraz odpowiedzialność jednostki za własny rozwój, z czym wiązał się postulat samokształcenia i samowychowania „na zdecydowanych, nieugiętych i konsekwentnych ideowców”¹³.

W pierwszej dekadzie ZSRR ideał „bojownika komunizmu” – rewolucjonisty, burzyciela starego porządku, egzemplifikowali „niezlomni jak żelazo komisarze” oraz „twardzi jak stal czekisci”¹⁴. W kolejnej fazie rozwoju ZSRR dominował model budowniczego nowego ładu, występujący w wariantach: „człowieka przemysłowego”, „człowieka naukowo-organizacyjnego” oraz „udoskonalonego komunistycznego człowieka”, charakteryzującego się ideowością, energią oraz inicjatywą. Według Stalina, najpełniejszym odzwierciedleniem człowieka sowieckiego była śrubka: w tym ujęciu „nowy człowiek” sowiecki miał się uważać za śrubkę w wielkiej maszynie państwowej. Z kolei Nikita Chruszczow był przekonany, że w ramach kształtowania nowego człowieka należy stworzyć śrubkę łączącą nieugiętość ideową z rozległym wykształceniem, moralną czystością i fizyczną doskonałością¹⁵.

¹⁰ N.G. Czernyszewski, *Szto dielat?*, Moskwa 1970. Na jej kartach N. Czernyszewski przedstawił dzieje rodziny *nowych ludzi*, osób oddanych rewolucji, gardzących moralnością burżuazyjną, stojących ponad otoczeniem. Ucieleśnieniem cnót *nowego człowieka* jest główny bohater omawianej powieści – Rachmietow, żyjący tylko dla rewolucji, wyrzekający się rodziców, przyjaciół i kobiet. Charakteryzowało go wysokie mniemanie o sobie oraz poczucie, że jest potrzebny rewolucji. Dlatego też uprawiał on sport, ćwiczył umysł lekturą odpowiednich książek i kształtował charakter. W życiu osobistym cechował go ascetyzm – unikał zbytku w jedzeniu oraz wydawania pieniędzy na produkty, bez których można się obejść.

¹¹ H. Muszyński, *Poglądy Lenina na wychowanie i ich znaczenie dla rozwoju socjalistycznej pedagogiki*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1970, nr 3/65, s. 23, 33.

¹² W. Lenin, *Zadania związków młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji, 2 października 1920 roku*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Warszawa 1966, s. 534–535.

¹³ W. Lenin, *Dziela*, t. 6, Warszawa 1956, s. 25.

¹⁴ Tamże, s. 12.

¹⁵ „Prawda” z 18 października 1961 r. Omawiam za: M. Heller, dz. cyt., s. 12.

Ostateczny wariant człowieka sowieckiego (*homo sovieticus*) ukształtował się w drugiej połowie XX wieku. Wśród jego cech na plan pierwszy wysuwały się takie dyspozycje osobowościowe, jak komunistyczna ideowość i partyjność (wyrażająca się w jego światopoglądzie i podejściu do ideałów komunizmu). Człowiek sowiecki określany był też jako człowiek pracy, bezgranicznie oddany socjalistycznej, wielonarodowościowej ojczyźnie; człowiek kolektywu, charakteryzujący się poczuciem odpowiedzialności za wszystko, co się w socjalistycznej ojczyźnie działo, zaangażowany zarówno w sprawy międzynarodowe, jak i codzienne życie sąsiadów. Postrzegano go też jako człowieka wyższych ideałów, aktywnie wcielającego w życie program Rewolucji Październikowej, harmonijnie rozwijającego się, a przy tym szczęśliwego. Stan ten wynikał z przeświadczenia *nowego człowieka*, że komunistyczne państwo się o niego troszczy oraz z przekonania, że rozwój socjalistycznej ojczyzny to przejaw wspomnianej troski państwa o niego samego i jego rodzinę. Znamienną cechą *homo sovieticus* było pełne zaufanie do kierownictwa partii i władz państwa, które – jak wierzył – sprawują władzę w jego imieniu i jego interesie¹⁶.

Krytycy systemu komunistycznego, odnosząc się do efektów społecznych wdrażania w życie założeń programowych *homo sovieticus*, wskazywali, że jest on „przyuczony do życia w [...] trudnych warunkach, gotów stawiać czoła trudnościom, [...] spodziewa się jeszcze gorszych czasów, pochwała działania władz, stara się przeskadzać tym, którzy naruszają utarte normy postępowania, całą duszą popiera kierownictwo, ma standardową zideologizowaną świadomość i poczucie odpowiedzialności za kraj, gotów jest ponosić ofiary oraz poświęcić innych w ofierze”¹⁷.

Realizacja tak ujętego celu wymagała zapewnienia sobie przez władze komunistyczne monopolu w zakresie wychowawczego oddziaływania na dzieci i młodzież. W praktyce oznaczało to systematyczne osłabianie rodziny oraz całkowite odsunięcie Kościoła od wychowania dzieci i młodzieży¹⁸. Całokształt problematyki wychowawczej przejęło bowiem pod swoją kontrolę państwo komunistyczne¹⁹, które powierzyło to zadanie szkole sowieckiej. To ona miała wziąć na swe barki główny ciężar obróbki owego „materiału ludzkiego” – urabianie ideologiczne dzieci i młodzieży. Innymi słowy – to szkoła miała zająć się „produkcją

¹⁶ *Sowietskije ludi*, Moskwa 1974, s. 4-5. Omawiam za: M. Heller, dz. cyt., s. 27–28.

¹⁷ A. Zinowiew, *Homo sovieticus*, Lozanna. 1982. Omawiam za: M. Heller, dz. cyt., s. 28.

¹⁸ Por.: Dekret Rady Komisarzy Ludowych RFSRR z dnia 21 stycznia 1918 r. zatytułowany *O oddzieleniu kościoła od państwa i szkoły od kościoła*, w którym stwierdza się: „Kościół zostaje oddzielony od państwa” (pkt. 1) oraz: „Oddziela się szkołę od kościoła”. Por.: Dokumenty WKP (b) i rządu radzieckiego o szkole. Omawiam za: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, Warszawa 1965, s. 545–546. W ślad za tym wprowadzono na terenie Rosji zakaz nauczania „zasad religijnych” w szkołach państwowych, społecznych, a nawet prywatnych, prowadzących nauczanie przedmiotów ogólnokształcących.

¹⁹ Por. R. Grzybowski, *U podstaw kształtowania się totalitarnego systemu wychowania i opieki nad dzieckiem i rodziną w Polsce w latach 1945–1956*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, R. II, nr 2, Gdańsk 2008, s. 233–253.

komunistów”. Założenie to spowodowało radykalną przebudowę szkoły rosyjskiej, poprzedzoną likwidacją wszystkich dotychczasowych jej elementów²⁰. Równie wielkie zmiany nastąpiły w zakresie stosowanych przez szkołę metod i treści nauczania. Natomiast w instytutach badawczych, powołanych przez władze komunistyczne dla przyspieszenia procesu wychowania nowego człowieka, usilnie poszukiwano nowych metod urabiania człowieka, pokładając duże nadzieje w pedagogii.

Jednak pod koniec lat dwudziestych XX wieku rewolucyjne, eksperymentalne podejście do nauczania dzieci i młodzieży, oparte na najnowszych (rosyjskich i zagranicznych) teoriach pedagogicznych, oficjalnie zostało uznane za szkodliwe dla idei wychowania nowego człowieka i wyparte nie tylko z przestrzeni edukacyjnej, ale także z życia społecznego. Powrócono do jednoosobowego zarządu szkołą, tradycyjnych klas i lekcji, stałego planu oraz ujednoczonych podręczników, zatwierdzanych przez Komitet Centralny KPZR. Co istotne, w szkole przywrócono surową dyscyplinę w nauczaniu²¹.

Zmiany te miały udoskonalić i zintensyfikować proces formowania przez szkołę nowego człowieka. Dodatkowej aktualności nabrało w związku z tym zadanie, jakie kierownictwo rewolucji bolszewickiej postawiło w 1918 r. przed pracownikami oświaty: „Musimy zrobić z młodego pokolenia pokolenie komunistów. Z dzieci, które są miękkie jak wosk, musimy zrobić prawdziwych, uczciwych komunistów [...]. Musimy wydrzeć dzieci złym wpływom rodziny. Musimy wziąć je pod nasze skrzydła, mówiąc jasno – znacjonalizować”²². Z myślą o tak ujętym celu wychowania komuniści przyjęli założenie o pełnej wychowalności człowieka. Zgodnie z nim natura dziecka (szerzej: człowieka) to „materiał”, „tworzywo”, poddające się kształtowaniu zgodnie z założonym wzorcem. Odrzucając teorię o dziedzicznych determinantach rozwoju człowieka komuniści formalnie aprobowali pogląd o środowiskowych uwarunkowaniach tego procesu, przy czym samo środowisko również spostrzegano jako obiekt do przekształcania²³. Do pedagogiki zaczęto też przenosić terminologię przemysłową, mówiąc o „wydajności pracy nauczyciela” oraz „produkcji absolwentów”²⁴. Natomiast

²⁰ W praktyce zlikwidowano lekcje, egzaminy, prace domowe, mundurki szkolne, a także dotychczasowe organa kierujące szkołą. Zarządzającą szkołą w pierwszych latach po rewolucji kolektyw szkolny składał się z wszystkich uczniów i wszystkich pracowników szkoły, w tym personelu administracyjnego i pracowników obsługi, z woźnym na czele. Kadre pedagogiczną tworzyli już nie nauczyciele (nazwa ta zniknęła z nowej szkoły) lecz „robotnicy szkolni”. Nauczyciel sowiecki w pierwszych latach po rewolucji to „szkolnyj rabotnik” – w skrócie „szkrab”. Por. M. Heller, dz. cyt., s. 148.

²¹ Tamże, s. 149.

²² Tamże.

²³ A. Radziwiłł, *Model ideologii wychowawczej w latach 1948 – 1956. Próba rekonstrukcji i analizy*, [w:] *Polacy wobec przemocy 1944–1956*, pod red. B. Otwinowskiej i J. Żaryna, Warszawa 1996, s. 318.

²⁴ H. Palska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994, s. 64.

proces dydaktyczny zaczęto utożsamiać z procesem produkcji, w którym uczeń stawał się surowcem (biernym materiałem), poddającym się obróbce według sprawdzonej receptury, gwarantującej uzyskanie zaplanowanego „wytworu”²⁵. Przyjęto również, że człowiekowi wpoić można nie tylko poglądy, ale i cechy charakteru²⁶.

2. Moralność komunistyczna jako zasadniczy cel urabiania nowego człowieka

W.I. Lenin, kreując ideał *bojownika komunizmu*, stworzył równocześnie podwaliny tzw. moralności komunistycznej. Zanegował on bowiem właściwą dla kultury europejskiej uniwersalną moralność, opartą na wartościach wywiedzionych z religii chrześcijańskiej oraz kultury greckiej i rzymskiej. Jej zasady uznał za „łgarstwo”, połączone z zaśmiecaniem umysłów robotników i chłopów w interesie kapitalistów i obszarników. W jej miejsce wprowadził „etykę klasową”, podporządkowaną w zupełności interesom walki klasowej proletariatu²⁷. Kolejnym założeniem etyki leninowskiej był podział ludzi na dwie antagonistyczne kategorie: „swoj” – „obcy”, z których tylko jedna miała prawo przetrwać. Na gruncie tak rozumianej etyki nie było miejsca na tolerancję, porozumienie, współistnienie, a tym bardziej na tak bliską chrześcijaństwu miłość bliźniego. W jej miejsce Lenin wprowadził – wywiedzioną ze wspomnianej wcześniej nienawiści – zasadę solidarnej dyscypliny, będącej wyrazem pełnego podporządkowania się jednostki regułom walki klasowej²⁸.

Poglądy Lenina w kwestii etyki korespondowały ze stanowiskiem Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, którzy – jak podkreślali badacze sowieccy – wykazali nienaukowość wszystkich burżuazyjnych i przedburżuazyjnych teorii powszechnej moralności i wiecznych prawd. Ujawnili także błędność burżuazyjnej nauki moralnej, która według nich traktowała moralność jednostki jako całości kształt poglądów i norm wytwarzanych w świadomości jednostki, niezależnie od społeczeństwa i od panujących w nim stosunków klasowych. Dla Marksa i Engelsa natomiast „moralność stanowi produkt społeczny i pozostanie ona nim tak długo, jak długo w ogóle istnieć będą ludzie”²⁹. Przyjęli zatem, że świadomość jednostki, a wraz z nią jej moralność, zależna jest od ustroju społeczno-ekonomicznego, a także od klasy, do której świadomość ta przynależy. Rozwijając to

²⁵ K. Sośnicki, *Problem odnowy szkoły polskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 4/6.

²⁶ Por.: I. Kairov, *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 1950, s. 136–139; M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa 1955, s. 47–48.

²⁷ W. Lenin, *Zadania związków młodzieży...*, s. 536.

²⁸ Por. L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XIX i XX wieku*, Warszawa 1962, s. 476–479; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1997, s. 56–61.

²⁹ M.P. Kariewa, *Prawo i moralność w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa 1955, s. 5.

stanowisko, Lenin wykazywał, iż w Rosji przykuci do ziemi chłopci pańszczyźniani stworzyli moralność pańszczyźnianą. Oceniając zaś rolę państwa burżuazyjnego w obszarze upowszechniania któregoś z różnych systemów moralnych, Lenin doszedł do wniosku, że państwo w epoce kapitalizmu musi stać na stanowisku takiej moralności, jaka jest miła sercu wyższej burżuazji, musi – bo taki jest podział sił społecznych pomiędzy istniejącymi klasami społecznymi³⁰. Zatem – konkludowali badacze etyki komunistycznej – moralność każdego społeczeństwa jest pochodną jego bazy, to znaczy ustroju ekonomicznego społeczeństwa na określonym etapie jego rozwoju. Poglądy etyczne, obowiązujące w danym społeczeństwie, stanowią trwałą część poglądów religijnych i filozoficznych klasy panującej. Jako takie wchodzi one (obok poglądów politycznych, prawnych i artystycznych) w skład tzw. nadbudowy³¹.

3. Dyscyplina społeczna, terror i wychowanie w duchu moralności komunistycznej

Doświadczenia pierwszych lat istnienia ZSRR pokazały, że oczekiwania, iż po zwycięstwie rewolucji moralność komunistyczna zostanie spontanicznie przyjęta przez narody ZSRR, były nieuzasadnione. Przywódcy ZSRR zdali sobie w związku z tym sprawę, że proces upowszechniania moralności komunistycznej będzie rozciągnięty w czasie. Badania nad metodami kształtowania oblicza moralnego *nowego człowieka* ujawniły, że zaistniały dwie ścieżki wdrażania zasad moralności komunistycznej w struktury osobowości obywateli ZSRR. Inaczej bowiem proces ten przebiegał wśród dorosłych, inaczej zaś wśród dzieci i młodzieży.

Pierwszą ze wspomnianych ścieżek tworzyły działania skierowane do dorosłych obywateli ZSRR. Początkowo odwoływały się one do metod i środków propagandowego przekonywania, połączonych z systematyczną indoktrynacją. Z czasem wzbogacono ich arsenał o metody zastraszania i dyscyplinowania. Wreszcie władze sowieckie sięgnęły do środków represyjnych, takich jak terror³².

³⁰ W.I. Lenin, *Dziela*, t. 1, Warszawa 1950, s. 414.

³¹ J. Stalin, *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, Warszawa 1954, s. 6.

³² Obok działań zmierzających do rozwijania dyscypliny społecznej Stalin odwoływał się do rozbudowanego na niespotykaną skalę aparatu represji jako narzędzia terroru. W okresie jego rządów terror dotykał i zagrażał praktycznie każdemu obywatelowi ZSRR. Przykładem może być fala terroru z lat 1937–1938, która pozbawiła życia co najmniej półtora miliona ludzi. O życiu i śmierci decydowały tzw. trójki – trybunały składające się z pierwszego sekretarza lokalnego komitetu partyjnego, prokuratora i szefa miejscowej policji bezpieczeństwa. Rozprawy trwały zazwyczaj kilka minut, po czy zapadał wyrok (bez możliwości odwołania). Oskarżony mógł być skazany na karę śmierci, ciężkie roboty przymusowe lub zesłanie. Terror dotknął także elity partyjne – w tych latach stracono 70% członków i kandydatów na członków Komitetu Centralnego rządzące j partii bolszewickiej. Por.: R. Pipes, *Komunizm*, Warszawa 2008, s. 75–77 i n.; J. Holzer, *Komunizm w Europie*, Warszawa 2000, s. 40–50.

Fale czystek politycznych, obejmujących wszystkie obszary życia społecznego i gospodarczego, gułagi wykorzystujące bezpłatną, morderczą pracę milionów obywateli zepchniętych do kategorii „wrogów ludu”, skazanych na wieloletnie roboty przymusowe, stanowiły w odczuciu Stalina i innych prominentnych przedstawicieli kierownictwa KPZR potwierdzenie, że moralność komunistyczna, wdrażana w Związku Radzieckim, jest całkowicie podporządkowana interesom walki klasowej proletariatu. Na poparcie tej tezy odwoływano się po raz kolejny do Lenina, który stwierdzał: „Punktem wyjścia naszej moralności jest interes walki klasowej proletariatu [...], moralnością jest to, co służy burzeniu starego, wyzyskującego społeczeństwa i jednoczeniu wszystkich pracujących dookoła proletariatu, budującego nowe społeczeństwo komunistów [...]. Cała moralność wyraża się dla komunisty w zwartej solidarnej dyscyplinie oraz w świadomej walce przeciwko wyzyskiwaczom [...]. U podstaw moralności komunistycznej tkwi walka o umocnienie i zapanowanie komunizmu”³³.

W odniesieniu do młodego pokolenia władze ZSRR podjęły działania zmierzające do stworzenia systemu instytucji służących planowemu przygotowaniu (produkcji) nowych ludzi. Przyświecała im myśl N. Bucharina, zgodnie z którą „losy rewolucji zależą [...] od tego, jak dalece uda się nam przekształcić młode pokolenie w materiał ludzki, zdolny do budowy socjalistycznej gospodarki i społeczeństwa komunistycznego”³⁴. Presja wywierana przez kierownictwo partii bolszewickiej na instytucje oświatowe sprawiła, że począwszy od lat 30. XX wieku proces wychowania nowego człowieka przybrał postać treningu, określanego przez niektórych badaczy mianem tresury³⁵.

O narodzinach systemu treningu/tresury, nazywanej „metodą hipnotycznego, terrorystycznego nacisku dzieci”³⁶, zdecydowały takie czynniki, jak odejście kierownictwa partii z J. Stalinem na czele od ideologii rozumianej jako zbiór poglądów oraz rezygnacja z wiary wychowanków w dogmaty leżące u podstaw ideologii komunistycznej. W ich miejsce zaszczipiano w świadomości ludzi sowieckich bezrefleksyjną wiarę w hasła i treści przekazywane przez kierownictwo partii oraz kult wodza (przywódcy państwa sowieckiego), który w systemie treningu (tresury) stał się najwyższym, niezawodnym autorytetem i modelem – źródłem wartości i wzorów zachowań. Trening (tresura) wymagał z jednej strony systematycznego powtarzania tych samych gestów i słów, z drugiej zaś

³³ M.P. Kariewa, dz. cyt., s. 57. Dysponując taką wykładnią moralności komunistycznej, Stalin i inni przywódcy ZSRR każdą formę represji wobec obywateli, łącznie z masowymi mordami politycznymi, uzasadniali interesem klasy robotniczej. Klasowe kryterium moralnej oceny działalności przywódców partii, w tym Stalina, skutecznie chroniło ich przed zarzutami o brak moralności i zbrodnie przeciwko ludzkości, w tym przeciwko własnemu narodowi.

³⁴ M. Heller, dz. cyt., s. 148.

³⁵ Odwrót od łagodnej postaci „obróbki materiału ludzkiego”, polegającej na założeniu, że zmiana warunków politycznych, materialnych i społecznych w ZSRR pociągnie za sobą zmiany w mentalności człowieka, nastąpił w połowie lat trzydziestych.

³⁶ A. Załkind, *Pedologia w SSSR*, Moskwa 1929. Cyt. za: M. Heller, dz. cyt., s. 154.

nieustannego przywoływania do świadomości postaci wodza. Krytycy wychowania sowieckiego mówią w związku z tym o pokoleniach „wytrenowanych” bądź na modelu Stalina, bądź Lenina. Należy dodać, że twórcy tego systemu zadbali też o to, by postać wodza (na przykład jego portret) towarzyszyła dziecku od pierwszych dni życia. Słowo „Lenin” miało też być pierwszym, które dziecko rozpoczynające naukę w szkole miało przeczytać w swym elementarzu³⁷. Odwołania do modelu (wodza) miały towarzyszyć dziecku zarówno w trakcie nauki szkolnej, jak i poza szkołą, w tym zwłaszcza w strukturach organizacji dziecięcej i młodzieżowej³⁸.

Jednak właściwym wzorcem komunisty i „patronem” moralności komunistycznej przez całe dziesięciolecie był Józef Stalin. Dla propagandystów i etyków komunistycznych potwierdzeniem wielkości Stalina była jego lakoniczna wypowiedź, w której zadeklarował, iż „za sprawę narodu odda ostatnią kroplę krwi”³⁹. Apologeti Stalina podkreślali, że całą swoją działalnością potwierdził prawdziwość tych słów, co było dla nich równoznaczne z osiągnięciem przez niego „najwyższego stopnia moralności ludzkiej”⁴⁰. Budowany metodycznie kult Józefa Stalina propagandyści wiązali z głównymi wartościami upowszechnianej ideologii komunistycznej, takimi jak pokój, sprawiedliwość, dobrobyt i powszechne szczęście. W rezultacie, jak głosiła propaganda komunistyczna, Stalin dla sowieckiego człowieka stał się symbolem jego własnej mądrości i potęgi⁴¹.

Moralność komunistyczna w wersji stalinowskiej miała swoje specyficzne cechy. Poprzez osobę Stalina wiązano ją z moralnością partii komunistycznej oraz moralnością narodu. Należy podkreślić, że w warunkach ZSRR moralność partii stawała się automatycznie moralnością narodu⁴². Moralność komunistyczną charakteryzował też relatywizm znajdujący odzwierciedlenie w jej

³⁷ M. Heller, dz. cyt., s. 155.

³⁸ Odnosi się to także do wychowania w przedszkolu, organizowanego w warunkach polskich w latach stalinowskich. Por. m.in.: R. Grzybowski, *Podmiot czy tworzywo? Kilka uwag o sytuacji dziecka w teorii i praktyce pedagogiki stalinowskiej*, [w:] *Dziecko w rodzinie i w społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, pod red. K. Jakubiaka i W. Jamrożka, t. II, Bydgoszcz 2002, s. 260–274.

³⁹ M.P. Kariewa, dz. cyt., s. 48.

⁴⁰ Tamże, s. 48.

⁴¹ R. Kupiecki, *Kult Józefa Stalina w Polsce 1944–1956*, Warszawa 1993, s. 16.

⁴² Odwrócono zatem układ zależności, ustalony przez twórców marksizmu, w myśl którego to moralność klasy społecznej powinna być źródłem kształtowania się moralności partii, a w dalszej kolejności moralności narodu. Tłumacząc tę sytuację, etycy sowieccy odwoływali się do wyjaśnień J. Stalina, iż świadomość proletariatu nie może kształtować się w sposób żywiołowy. Może ona powstać jedynie na gruncie głębokiej wiedzy naukowej, której sam proletariat nie może wypracować. Należy zatem – twierdził Stalin – wszczepić żywiołowemu ruchowi robotniczemu socjalistyczną świadomość. Zadanie to – jego zdaniem – wzięła na siebie partia proletariacka⁴². Moralność komunistyczna spostrzegana była bowiem jako źródło mocy i entuzjazmu narodu radzieckiego – cech ujawniających się zarówno w walce z agresorami i wrogami, jak i w codziennej pracy w fabrykach i w polu. Z niej też wyrastali – jak eksponowała propaganda komunistyczna – bohaterowie na froncie. Por. M.P. Kariewa, dz. cyt., s. 48.

„postępowości” w pojmowaniu dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości, uczciwości i nieuczciwości, tego, co godne pochwały i tego, co zasługuje na potępienie. Warunkiem przyjęcia i uznania za własną moralności komunistycznej przez klasę robotniczą było, po pierwsze, przekonanie jej, że moralność ta służy realizacji jej interesów materialnych, po drugie zaś, że żądania robotników są sprawiedliwe i uzasadnione.

Wskazówką dla działań zmierzających do ukształtowania młodego pokolenia w duchu zasad moralności komunistycznej stało się m.in. stwierdzenie Władysława Mołotowa, jednego z prominentnych członków kierownictwa KPZR z lat stalinowskich, w myśl której „bez wyczerpanej pracy nad wychowaniem pracowników w duchu umacniania własności socjalistycznej oraz państwa socjalistycznego nie można przekształcić ludzi zacofanych w świadomych i aktywnych budowniczych komunizmu”⁴³. Na gruncie pedagogiki komunistycznej myśl tę rozwinął Iwan Kairow, który – mówiąc o źródłach wychowania w duchu moralności komunistycznej w ZSRR – wskazywał na „przeżytki przeszłości w świadomości ludzi”, ucieleśnieniem których jest rozdźwięk między słowem a czynem⁴⁴. Potwierdzał zatem, że kilkadziesiąt lat po rewolucji obywatele ZSRR przyswoili sobie wzniosłe pojęcia o roli i znaczeniu pracy, karność, uczciwość, rzetelność, humanitaryzm, umiejętności życia w kolektywie tylko w warstwie werbalnej. W praktyce życia społecznego ujawniły się natomiast zachowania daleko odbiegające od szczytnych haseł, takie jak brak dyscypliny, lenistwo, nieszczerłość i fałsz, bezwzględność w stosunku do innego człowieka, grubiaństwo, egoizm i oderwanie od kolektywu⁴⁵. Długotrwałe i systematyczne wychowanie w duchu moralności komunistycznej miało zatem za zadanie przezwyciężenie wspomnianych „przeżytków moralnych w świadomości ludzi”.

Dla podjętych rozważań istotne znaczenie ma to, jak przedstawiciele nauk pedagogicznych w ZSRR rozumieli wychowanie w duchu moralności komunistycznej. W podręczniku pt. *Pedagogika*, pod redakcją I. Kairowa (z przełomu lat 40. i 50. XX wieku), znaleźć można następującą definicję: „Przez wychowanie w duchu moralności komunistycznej rozumiemy kształtowanie w uczniach świadomości komunistycznej, uczuć, nawyków postępowania, odpowiadających interesom walki mas pracujących o budowę społeczeństwa komunistycznego”⁴⁶. Treść przytoczonej definicji wyraźnie wskazuje, że podmiotem wszelkich procesów edukacyjnych, realizowanych w systemie oświatowo-wychowawczym ZSRR, były dość enigmatycznie określone „masy pracujące”, walczące o zbudowanie społeczeństwa komunistycznego. Jednostka – uczeń – wychowanek, poddawany oddziaływaniu ideowo-politycznemu, jawi się w tej koncepcji jako bezwolny przedmiot oddzia-

⁴³ Wypowiedź Mołotowa na XVIII Zjeździe Wszechzwiązkowej Partii Komunistycznej. Por. M.P. Kariewa, dz. cyt., s. 56.

⁴⁴ *Pedagogika*, t. II, pod red. I. Kairowa, Warszawa 1950, s. 10.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże, s. 10–11.

ływań, pozbawiony możliwości wyboru wartości, które chciałby uwewnętrznić. Wychować człowieka w duchu moralności komunistycznej to według Kairowa „wpoić mu komunistyczną świadomość oraz wdrażać go do świadomego przestrzegania norm moralnych obowiązujących w społeczeństwie radzieckim”⁴⁷.

Istotną rolę w kształtowaniu komunistycznej moralności ogrywało wykształcenia ogólne. Jednak – jak podkreślali przedstawiciele pedagogiki radzieckiej – nie każde wykształcenie spełniało ich oczekiwania. Miało to zatem być wykształcenie ogólne, które dawała szkoła radziecka. Uzasadniali swoje stanowisko tym, że radzieckie wykształcenie ogólne wyjaśnia człowiekowi jego stosunek do otaczającej go przyrody, charakteryzuje potrzeby i dążenia narodu, określa znaczenie i kierunek rozwoju tych warunków społecznych, które wyciskają swoje piętno na każdej jednostce i na działalności człowieka w społeczeństwie. Zdaniem I. Kairowa, wykształcenie zdobyte w szkole komunistycznej daje młodemu człowiekowi wiedzę, kształtuje świadomość, a ponadto – co dla przedstawicieli pedagogiki radzieckiej było najważniejsze – wdraża do „prawidłowego myślenia i postępowania”⁴⁸.

I. Kairow, uwypuklając specyfikę wykształcenia radzieckiego, niedwuznacznie dawał do zrozumienia, iż wykształcenie w systemie komunistycznym należy kojarzyć z indoktrynacją. Jest to bowiem wykształcenie służebne w stosunku do wywiedzionych z ideologii komunistycznej celów wychowania; wykształcenie nie tyle rozwijające i pobudzające wychowanka do autorefleksji, co zniewalające go i zamykające w skorupie narzuconych mu wartości. Staranna selekcja treści kształcenia, realizowana zgodnie z wymogami stworzonej przez pedagogikę komunistyczną teorii materializmu funkcjonalnego, miała utwierdzać wychowanka w przekonaniu, że powinien on wierzyć i popierać to, co głoszą przywódcy partii. Tak rozumiane wykształcenia miało też zniechęcać wychowanka do samodzielnych prób oceny rzeczywistości. Wszelkie wątpliwości ucznia, rodzące się w toku kształcenia, były rozwiewane i wyjaśniane na korzyść narzuconych szkole haseł moralności komunistycznej.

Wychowanie w duchu moralności komunistycznej pedagogika radziecka wiązała praktycznie ze wszystkimi dziedzinami wychowania. Przykładowo, wskazując na jego związki z wychowaniem estetycznym podkreślano, że radzieckie wychowanie estetyczne wyrabia w uczniu zdolność odczuwania piękna w czynach etycznych człowieka, a więc w miłości do socjalistycznej ojczyzny czy też w bohaterstwie pracy. Mówiąc o relacji wychowania w duchu moralności komunistycznej z wychowaniem fizycznym, I. Kairow akcentował, iż radzieckie wychowanie fizyczne dąży do wychowania silnego i zdrowego człowieka, który będzie zdolny zarówno do konstruktywnej pracy w czasie pokoju, jak i do obrony ojczyzny na polu walki. Do tego była potrzebna silna wola i niezłomny charakter, kształtowany w procesie wychowania fizycznego⁴⁹.

⁴⁷ Tamże, s. 11.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ *Pedagogika*, t. II, red. I. Kairowa, s. 12.

Ważnym składnikiem wychowania w duchu moralności komunistycznej było „wpajanie” wychowankom uczuć moralnych. Zakładano, że dzięki temu człowiek radziecki będzie zdolny zarówno do miłości, jak i do nienawiści, do radości i cierpienia, do gniewu i szczerego współczucia. O treści wymienionych przeżyć moralnych decydować miał udział człowieka w walce o komunizm. Tak więc cele polityczne, wytyczane przez rządzącą krajem partię komunistyczną, zdawały się mieć decydujący wpływ na charakter i treść emocji i uczuć, przeżywanych przez obywateli.

Szczególony charakter miała też treść komunistycznego wychowania moralnego. Twórcy systemu komunistycznego wychowanie moralne łączyli przede wszystkim z wychowaniem w duchu radzieckiego patriotyzmu. Podkreślali przy tym, że patriotyzm radziecki jest patriotyzmem „nowego, wyższego typu”. Odwołując się do wypowiedzi J. Stalina podkreślali, iż ten nowy patriotyzm radziecki łączy w sposób harmonijny narodowe tradycje ludów i wspólne interesy wszystkich ludzi pracy w ZSRR⁵⁰. Z właściwą propagandzie komunistycznej przesadą akcentowali – niespotykane u innych narodów – bohaterstwo narodu radzieckiego w latach II wojny światowej. „Takiego masowego bohaterstwa, jakie wykazał naród radziecki w latach Wielkiej Wojny Narodowej nie znała jeszcze historia ludzkości” – stwierdzał I. Kairow w przywoływanym już w tym opracowaniu podręczniku pedagogiki⁵¹. Jego zdaniem, wychowanie w duchu patriotyzmu radzieckiego zawiera w sobie zarówno wychowanie w duchu bezgranicznej miłości do ZSRR, jak i wychowanie w duchu „nieprzejednanej wrogości do wszelkich przejawów czołobitności wobec kultury burżuazyjnej, w duchu krytycyzmu do burżuazyjnej ideologii”⁵².

Na treść komunistycznego wychowania moralnego składały się też działania zmierzające do urabiania dzieci i młodzieży w duchu tak bliskiego komunizmowi internacjonalizmu. Odnoszono go zwłaszcza do narodów, które często wbrew własnej woli znalazły się w strukturze imperium radzieckiego. Na uwagę zasługuje także postulat wychowania dzieci i młodzieży w duchu „prawdziwego” humanizmu. Łączono go ze szczerą miłością i szacunkiem do radzieckiego człowieka. Działania te zalecano łączyć z budzeniem u wychowanków gniewu i nienawiści do wrogów ojczyzny. Zatem wychowanie młodzieży w duchu prawdziwego humanizmu oznaczało budzenie w niej uczucia nienawiści do ciemnych i wszelkiego ucisku, budzenie gniewu i nienawiści w stosunku do zaborców, którzy mogliby targnąć się na wolność, cześć i niepodległość ich ojczyzny⁵³.

⁵⁰ Ani autorzy podręczników do pedagogiki komunistycznej, ani Stalin i inni przywódcy ZSRR nie wspominali jednak o właściwej polityce narodowościowej, prowadzonej przez Stalina. Wielkie deportacje ludności polskiej w głąb Rosji z terenów dawnej Rzeczypospolitej, zajętych przez ZSRR po 17 września 1939 roku, stanowiły zaprzeczenie deklarowanego przez Stalina „pietyzmu” w podejściu do narodowych tradycji poszczególnych narodów, najczęściej siłą włączonych w skład ZSRR.

⁵¹ *Pedagogika*, t. II, red. I. Kairow, s. 13.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

Istotnym składnikiem komunistycznego wychowania moralnego było także wpajanie wychowankom poczucia kolektywizmu oraz wychowanie młodych ludzi na czynnych działaczy społecznych (bo „leninowiec nie może być tylko specjalistą umiłowanej przez siebie dziedziny nauki, musi być jednocześnie politykiem społecznikiem”)⁵⁴. System ten zakładał również rozwijanie w uczniach szkoły sowieckiej dzielności, optymistycznego poglądu na życie, wyrabianie wytrwałości w dążeniu do celu, wpajanie umiejętności prowadzenia niezmordowanej walki w obronie idei komunistycznych, kształtowanie socjalistycznego stosunku do własności społecznej oraz do pracy, z czym łączono wyrabianie w młodzieży świadomej dyscypliny. Warto podkreślić, że świadomą dyscyplinę uważano zarówno za środek, jak i za wynik wychowania.

Analizując treść wychowania w duchu moralności socjalistycznej, twórcy komunistycznej pedagogiki wskazywali na działania, zmierzające do wyrobienia u młodzieży silnej woli (by mogła ona przewycięzać napotkane trudności) i stałego charakteru, a także wychowywanie jej w duchu prawdy i uczciwości, zdolności trzeźwego sądzenia o swoich własnych sprawach i krytycznego stosunku do własnych uczynków, w duchu oddania „zupełnego i bez zastrzeżeń tej sprawie, którą powierza każdemu człowiekowi pracy radzieckie społeczeństwo, partia, państwo, naród”⁵⁵. Bezgraniczne oddanie partii komunistycznej i totalitar-nemu państwu uznawano za ważną cechę wzorowego obywatela państwa komunistycznego.

Zakończenie

Bogactwo treści, składających się na treść wychowania w duchu moralności komunistycznej, sprawiło, że twórcy pedagogiki komunistycznej przyznawali, że jest ono skomplikowanym procesem wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów, obejmującym m.in. kształtowanie komunistycznej świadomości społecznej sprzężonej z bolszewicką ideologią, utrwalanie nawyków i przyzwyczajzeń komunistycznego postępowania, rozwój uczuć moralnych właściwych dla ideologii komunistycznej oraz kształtowanie bolszewickich cech woli i charakteru⁵⁶. Pomyślna realizacja tego komunistycznego projektu kształtowania osobowości stwarzała władzom komunistycznym w ZSRR (a po 1945 roku także w innych krajach obozu, w tym w Polsce) nadzieję na wychowanie „nowego człowieka”⁵⁷, szerzej – „nowych” obywateli, urzeczywistniających swoim

⁵⁴ J. Stalin, *Zagadnienia leninizmu*, Warszawa 1949, s. 598. Omawiam za: *Pedagogika*, t. II, red. I Kairow, s. 14.

⁵⁵ *Pedagogika*, t. II, red. I. Kairow, s. 15.

⁵⁶ Tamże, s. 19.

⁵⁷ Por. M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym. Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944–1956*, Lublin 2009, s. 389–400 i n.

zaprogramowanym życiem ideały i cele komunizmu. Nic zatem dziwnego, że tej właśnie kategorii pedagogika komunistyczna podporządkowała w zasadzie cały proces urabiania osobowości dziecka w szkole komunistycznej i poza nią. Procesowi temu miały sprzyjać sformułowane przez nią zasady wychowania: komunistycznej ideowości i wytrwałości w dążeniu do celu, aktywności czyli wychowania przez świadomą i zdyscyplinowaną pracę, systematyczności, kolejności i uwzględniania swoistych właściwości wieku dziecka, ciągłości, stawiania wychowankowi wymagań społecznych z okazywaniem szacunku dla jego osobowości, budowania na dodatnich i przezwycięzania ujemnych cech ucznia, indywidualizacji w podejściu do ucznia, wychowania w zespole i przez zespół, autorytetu nauczyciela, samodzielności uczniów łączącej się z zasadą niepozostawiania dzieci samym sobie z ich słabościami, jedności oddziaływań wychowawczych⁵⁸.

Bibliografia

- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Czernyszewski N.G., *Szto dielat?*, Moskwa 1970.
- Dekret Rady Komisarzy Ludowych RFSRR z dnia 21 stycznia 1918 r. „O oddzieleniu kościoła od państwa i szkoły od kościoła*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, wybór S. Wołoszyn, Warszawa 1965.
- Grzybowski R., *Podmiot czy tworzywo? Kilka uwag o sytuacji dziecka w teorii i praktyce pedagogiki stalinowskiej*, [w:] *Dziecko w rodzinie i w społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, pod red. K. Jakubiaka i W. Jamrożka, t. II, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Grzybowski R., *U podstaw kształtowania się totalitarnego systemu wychowania i opieki nad dzieckiem i rodziną w Polsce w latach 1945–1956*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, R. II, nr 2, Gdańsk 2008.
- Heller M., *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*, Instytut Literacki, Paryż 1988.
- Heller M., Niekricz A., *Utopia władzy. Historia Związku Sowieckiego. Od narodzin do wielkości 1917–1939*, Wyd. Zysk S-ka, Poznań 2016.
- Holzer J., *Komunizm w Europie*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2000.
- Kalinin M., *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa 1955.
- Kariewa M.P., *Prawo i moralność w społeczeństwie socjalistycznym*, Wydawnictwa Prawnicze, Warszawa 1955.
- Kupiecki R., *Kult Józefa Stalina w Polsce 1944–1956*, WSiP, Warszawa 1993.
- Lenin W.I., *Dzieła*, t. 1, Książka i Wiedza, Warszawa 1950.

⁵⁸ *Pedagogika*, t. II, red. I. Kairow, s. 18–28.

- Lenin W.I., *Zadania związków młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnorosyjskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji, 2 października 1920 roku*, [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, wybór S. Wołoszyn, Warszawa 1966.
- Mazur M., *O człowieku tendencyjnym. Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944–1956*, Wyd. UMCS, Lublin 2009.
- Muszyński H., *Poglądy Lenina na wychowanie i ich znaczenie dla rozwoju socjalistycznej pedagogiki*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1970, nr 3/65.
- Palska H., *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa 1994.
- Pedagogika*, red. I. Kairow, Nasza Księgarnia, Warszawa 1950.
- Pipes R., *Komunizm*, Świat Książki, Warszawa 2008.
- Radziwiłł A., *Model ideologii wychowawczej w latach 1948–1956. Próba rekonstrukcji i analizy* [w:] *Polacy wobec przemocy 1944–1956*, red. B. Otwinowska i J. Żaryn, Warszawa 1996.
- Sośnicki K., *Problem odnowy szkoły polskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 4/6.
- Sowietskije ludi*, Moskwa 1974.
- Stalin J., *Marksizm a zagadnienia językoznawstwa*, Książka i Wiedza, Warszawa 1954.
- Stalin J., *Zagadnienia leninizmu*, Książka i Wiedza, Warszawa 1949.
- Walicki A., *Marksizm i skok do królestwa wolności*, Warszawa 1996.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Warszawa 1997.
- Załkind A., *Pedologia w SSSR*, Moskwa 1929.
- Zinowiew A., *Homo sovieticus*, Lozanna 1982.

Communist morality as integral part of the personality of homo sovieticus

Summary

Soviet Union leaders were fully aware that after the revolution that could fulfill their ideological and political mission only by constructing a new model of society and the soviet individual (homo sovieticus). Referring to the revolutionary projects of XIX century leaders they created the ideal of a communist fighter, which evolved over decades to replace the previous Christian and humanistic values based model.

Education for communist values and dialectical morality was understood as imprinting communist ideology, attitude and behavioral patterns for social interactions in line with the interests of the communist society. The teaching of new competences was extended beyond schooling. The strategy was supposed to guarantee the success of the soviet pedagogy and the superiority of homo sovieticus over homo sapiens.

Keywords: totalitarian system, homo sovieticus, communist pedagogy, communist morality, education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.61>

Elżbieta GORLOFF
dr, Uniwersytet Gdański
e-mail: e.gorloff@ug.edu.pl

Geneza, założenia, organizacja szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących w okresie PRL-u (lata 60. XX wieku)

Słowa kluczowe: Polska Rzeczpospolita Ludowa, szkoły eksperymentalne, szkoły wiodące, pedagogika socjalistyczna.

Podjmując próbę analizy niewielkiego wycinka rzeczywistości edukacyjnej okresu PRL-u lat 60. XX wieku, jakim była działalność szkół eksperymentalnych i wiodących, należy, choćby w zarysie, pokazać tło, które determinowało ich działalność. Ważnym obszarem jest tu ideologiczny aspekt tworzonego przez komunistów modelu szkoły oraz jej rola w budowaniu „nowego socjalistycznego” społeczeństwa. Stanowi on punkt wyjścia wszelkich rozważań na temat edukacji w okresie PRL-u, bowiem przejście przez komunistów monopolu nad szkołą pozwoliło na „nieskrępowany niczym przekaz ideologii państwowej”¹. Stała się ona

¹ B. Cywiński, *Zatruta humanistyka. Ideologiczne deformacje w nauczaniu szkolnym w PRL*, Gdańsk 1980, s. 2. B. Cywiński zwrócił uwagę na cztery zasadnicze etapy indoktrynacji szkolnictwa. Pierwszy to lata 1945–1949. Wyróżniały się one zróżnicowaniem politycznym poszczególnych typów szkół, zatrudnianiem kadry pedagogicznej wykształconej w okresie międzywojennym oraz wykorzystaniem przedwojennych podręczników. W tym czasie indoktrynacja społeczeństwa poprzez szkołę była niewielka. Etap drugi przypadał na lata 1950–1956. To okres wzmoczonej i wszechobecnej indoktrynacji politycznej przejawiającej się w nowych programach nauczania, podręcznikach (niektóre tłumaczone z języka rosyjskiego), zastraszanie i represjonowanie nauczycieli oraz uczniów. Początek kolejnego etapu to rok 1959, a trwał on do połowy lat 60. XX wieku. W tym czasie nastąpiło znaczne ograniczenie indoktrynacji politycznej zarówno pod względem programowym, jak i personalnym. Następnym etap, to piętnastolecie kończące się na latach 80. XX wieku. Wówczas to miało miejsce stopniowe wzmaganie się nacisku ideologicznego przejawiającego się przede wszystkim w treściach nauczania i wychowania,

bardzo ważnym narzędziem sprawowania władzy dzięki możliwości planowanego i systematycznego oddziaływania na społeczeństwo, a tym samym formowania go zgodnie z założeniami marksizmu i leninizmu². Należy podkreślić, iż taką rolę narzucono również szkolnictwu wyższemu i polskiej nauce, które upolityczniono instytucjonalnie oraz personalnie, pozbawiając autonomii decyzyjnej³, a zadania stawiane przed nauką podporządkowano celom ideologicznym i politycznym⁴. Jak pisze S. Gawlik, „[...] studia straciły dotychczasowy charakter samodzielnych poszukiwań naukowych, a ich rdzeniem stał się marksizm i leninizm”⁵. Oświata i nauka w Polsce Ludowej, tak jak i inne obszary funkcjonowania państwa, została podporządkowana centrum decyzyjnemu, jakim była PZPR, a wzorem dla wszystkim wprowadzanych zmian był model sowiecki.

Geneza szkół eksperymentalnych i wiodących w Polsce Ludowej

Idea działalności eksperymentatorskiej w szkole ma tak długą historię, jak i sama szkoła. Wszelkie reformy czy innowacje stanowią ważny przyczynek dla jej przeobrażeń i rozwoju. Z jednej strony odbijają one potrzeby społeczeństwa, z drugiej, kiedy są kanałem przekazu określonej ideologii, stają się niezwykle ważnym narzędziem kształtowania tegoż społeczeństwa. Taką też rolę nadano eksperymentowi pedagogicznemu w okresie PRL-u.

Pierwsze próby i działania eksperymentatorskie w polskim szkolnictwie powojennym miały miejsce tuż po zakończeniu II wojny światowej, nie znalazły się one jednak w polu zainteresowania władzy, bowiem podejmowały rozwiązania edukacyjne wypracowane w okresie II Rzeczypospolitej, podtrzymując tym samym ostro krytykowaną ciągłość edukacyjną okresu międzywojennego. Jednak w tych niesprzyjających okolicznościach niektórzy nauczyciele i kierownicy szkół inicjowali i wdrażali wprowadzane jeszcze przed wojną nowatorskie rozwiązania edukacyjne. Były to nieliczne przypadki, jednakże warto przywołać na

który zdaniem Autora, jest wyjątkowo niebezpieczny, bo ukryty, a prowadzi do „deformacji intelektualnej, kulturowej i moralno-ideowej”.

² Zob. J. Wołoszyn, *Ideologia edukacyjna jako ideologia praktyczna na przykładzie Polski Ludowej*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Władza – Edukacja – Wiedza*, red. J. Król, Szczecin 2017, s. 90–91.

³ Więcej m.in.: H. Hejnicka-Bezwińska, *Historia wychowania (1944–1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, Kielce 1996; E. Kahl, *Oświata w ładzie monocentrycznym (na przykładzie Polski Ludowej)*, [w:] *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*, red. E. Anhalt, D. Stępkowski, Warszawa 2012, s. 41–72.

⁴ Zob.: *I Kongres Nauki Polskiej*, red. R. Korab-Żebryk, Warszawa 1951; P. Hübner, *I Kongres Nauki Polskiej jako forma realizacji założeń polityki naukowej państwa ludowego*, Warszawa 1983.

⁵ S. Gawlik, *Ideologiczna uniformizacja szkolnictwa w dobie stalinizmu*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–1989)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010, s. 51.

przykład pracę metodą harcerską realizowaną w szkole podstawowej w Kutnie, nauczanie zespołowe w szkole podstawowej w Wielbarku czy organizację zajęć „prac ręcznych” w szkole podstawowej i liceum ogólnokształcącym w Skarżysku-Kamiennej⁶. W tym miejscu należy dodać, iż ostatnia z wymienionych placówek zyskała akceptację władz oświatowych na prowadzenie eksperymentu dopiero w roku 1956⁷, kiedy to koncepcja „prac ręcznych” została rozbudowana i przekształcona w eksperyment w dziedzinie kształcenia politechnicznego, który wpisywał się w lansowane wówczas w Związku Radzieckim hasło „zbliżenia szkoły do życia”⁸. Hasło to zostało przeniesione na polski grunt przez ekipę W. Gomułki (1956–1970) i stało się istotnym wyznacznikiem zmian przeprowadzanych w polskim szkolnictwie w latach następnych. Przyczynkiem był tu referat wygłoszony przez W. Gomułkę w roku 1958 podczas narady tzw. „aktywu oświatowego” KC PZPR⁹ wskazujący kierunek rozwoju polskiej edukacji. W rezultacie tych założeń szkoła miała stać się jednym z głównych elementów „aparatu ideologicznego państwa”¹⁰. Stanowisko to komuniści potwierdzili podczas kolejnych plenów (IV Plenum KC PZPR w 1960 roku oraz VII Plenum w roku 1961), wskazując cele i zadania oświaty. Należało poddać ją gruntownym reformom, by poprzez programy, treści, metody nauczania i wychowania ściśle powiązać z życiem. W rozumieniu komunistycznych przywódców oznaczało to przygotowanie „kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu”¹¹. Zreformowany system miał oddziaływać nie tylko na uczniów i wychowanków, ale również na całe społeczeństwo. Zobowiązano więc rodziców, organizacje ideowo-wychowawcze, zakłady pracy i wiele innych instytucji do ścisłej współpracy ze placówkami edukacyjnymi

⁶ S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, Warszawa 1966, s. 208–210, s. 238–242.

⁷ Zob.: J. Erbel, *Próby wiązania szkoły z życiem*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, red. W. Okoń, Warszawa 1966, s. 53–73.

⁸ W latach 1956–1958 w ZSSR przeprowadzono dwa eksperymenty szkolne. Pierwszy z nich miał miejsce w roku szkolnym 1956/57 i przebiegał pod hasłem „eksperymentu 500 szkół”, jego założeniem pierwszego było wprowadzenie kształcenia politechnicznego. Drugi zrealizowany został rok później i swym zakresem objął 50 szkół – stanowił próbę utworzenia szkoły politechnicznej. Więcej: W. Okoń, *Radzieckie eksperymenty szkolne*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1967, nr 10, s. 27–49.

⁹ A. Gładysz, *Oświata, nauka, kultura w Polsce w latach sześćdziesiątych. Wybrane problemy*, Warszawa 1987, s. 46–50; Zob. też: R. Grzybowski, *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Toruń 2015, s. 95–96.

¹⁰ J. Wołoszyn, *Ideologia edukacyjna jako ideologia praktyczna na przykładzie Polski Ludowej*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Władza – Edukacja – Wiedza*, red. J. Król, Szczecin 2017.

¹¹ Tamże. Zob. też: W. Tułodziecki, *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Warszawa 1965, s. 31–44.

i wychowawczymi¹². W uchwale końcowej VII Plenum władze partyjne zobligowały Ministerstwo Oświaty do przygotowania planów i programów nauczania oraz opracowania podręczników, rady narodowe i przedsiębiorstwa budowlane do terminowej realizacji budownictwa szkolnego, a Radę Ministrów do właściwego rozdysponowania środków przeznaczonych na to budownictwo¹³. Rolę szkoły w ideowym wychowaniu dzieci i młodzieży jednoznacznie potwierdzono i doprecyzowano w roku 1963. Podczas XIII plenum KC PZPR. W. Gomułka podkreślił, iż chodzi „o dokonanie takich przeobrażeń w praktyce szkolnej, w organizacji i metodach pracy z młodzieżą, aby całokształt poczynień nauczycieli i młodzieży sprzyjał umacnianiu więzi młodego pokolenia z partią [...]”¹⁴.

Do budowy nowego ładu szkolnego wprzęgnięto również naukę, szczególnie rolę nadając naukom pedagogicznym. Dla realizacji tego celu włączono powołaną w roku 1951 Polską Akademię Nauk (PAN), która miała pełnić rolę instrumentu polityczno-ideologicznej kontroli nad całą polską nauką¹⁵. Sama PAN nadzorowana była przez aparat partyjny głównie za pomocą Wydziału Nauki KC PZPR. Ważne zadania w tym obszarze miał do wypełnienia także Instytut Pedagogiki, który podejmując działalność naukowo-badawczą w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej miał jednocześnie zapewnić „wszechstronne wykorzystanie zdobyczy naukowych w tej dziedzinie, a w szczególności zdobyczy przodującej nauki Związku Radzieckiego”¹⁶. Wraz z reformą systemu oświaty z 1961 r. instytucje te rozpoczęły prace nad opracowaniem naukowych podstaw wprowadzanych zmian. Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN przygotował pięcioletni plan badań pedagogicznych i psychologicznych na lata 1961–1965, w którym znalazły się m.in.: podstawy filozoficzne i społeczne systemu wychowania, ustrój i organizacja szkolnictwa, proces i metody nauczania czy też treści kształcenia w szkołach ogólnokształcących¹⁷. Również Instytut Pedagogiki prowadził badania dla potrzeb reformy szkolnej. By dostosować jego działalności do zachodzących zmian, w 1964 r. ustanowiono nową organizację oraz poszerzono zadania¹⁸. Swoją aktywność w zakresie wiązania teorii pedagogiki

¹² Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), KC PZPR, sygn. II-29, *Uchwała VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego*, s. 434–436. Zob. też: W. Tułodziecki, *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Warszawa 1965.

¹³ *Uchwała VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego*, „Nowa Szkoła” 1961, nr 2, s. 22–25.

¹⁴ *Ideowe wychowanie młodzieży, z referatu tow. Władysława Gomułki na XIII Plenum KC PZPR*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 7/8, s. 1.

¹⁵ P. Pleskot, *Trudna sztuka kierowania nauką. Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR a Polska Akademia Nauk (1949–1989)*, [w:] *Partia komunistyczna w Polsce. Struktury – Ludzie – Dokumentacja*, red. D. Magier, Lublin –Radzyń Podlaski 2012, s. 181–199.

¹⁶ Monitor Polski, nr A-105, poz.1626, *Uchwała nr 1120 Rady Ministrów z dnia 9 grudnia 1952 roku*.

¹⁷ W. Okoń, *Rozwój nauk pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2, s. 12–13.

¹⁸ Po zmianach realizował on m.in.: prowadzenie badań pedagogicznych z zakresu teoretycznych podstaw nauczania i wychowania, działalności eksperymentalnej wybranych szkół oraz

socjalistycznej z praktyką szkolną rozszerzył także Związek Nauczycielstwa Polskiego, powołując przy Zarządzie Głównym Komisję Pedagogiczną dla Spraw Reformy Szkolnej. Te działania wpisywały się w lansowany przez centrum „ruch postępu pedagogicznego”. Jak podkreślano, warunkiem postępu pedagogicznego było zaangażowanie instytucji naukowych w konstruowanie teorii pedagogiki socjalistycznej, a następnie wdrażanie tych teorii do praktyki edukacyjnej w szkołach eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących. Znaczącą rolę władza przypisała tu nauczycielom, oczekując od nich pełnego, twórczego zaangażowania w ruch „nowatorstwa pedagogicznego”. To zaangażowanie miało przejawiać się między innymi udziałem w akcji odczytów pedagogicznych, organizacją wystaw postępu pedagogicznego, czy wdrażaniem w życie teoretycznych rozwiązań pedagogiki socjalistycznej¹⁹.

W tych warunkach oświatowo-politycznych rozpoczął się wzrost aktywności eksperymentalnej szkół. Bezpośrednim przyczynkiem były decyzje prawne w postaci okólnika Ministerstwa Oświaty z 1959 r., który częściowo porządkował sytuację placówek eksperymentalnych²⁰. Równoległe władze oświatowe za pośrednictwem licznych publikacji zamieszczanych w czasopismach pedagogicznych podjęły działania popularyzujące wśród nauczycieli działalność nowatorską²¹. Ideę eksperymentowania zaczął również upowszechniać Instytut Pedagogiki, organizując kursy, seminaria i konferencje. Pierwsze seminarium o charakterze kształceniowym miało miejsce w Szczytnie. W latach następnych seminaria odbyły się jeszcze w Elku (1959), Mrągowie (1960) i Wałczu (1961, 1962). Wszystkie były skierowane do zainteresowanych kształceniem politechnicznym. Ponadto w latach 1961–1962 w Koszalinie, Gdańsku i Kudowie Zdrój odbyły się seminaria i kursy propagujące wśród nauczycieli działalność eksperymentatorską w zakresie nauczania początkowego²². Najprawdopodobniej podczas gdańskiej konferencji wykrystalizowała się myśl, by pewna liczba szkół odpowiednio przygotowanych podjęła zadanie rozwijania w wybranych obszarach koncepcji wypracowanych przez szkoły eksperymentalne. Ważną

placówek oświatowych, systemu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli oraz rozwoju oświaty i nauk pedagogicznych. Ważnym zadaniem Instytutu było wiązanie uzyskanych wyników badań pedagogicznych z ich praktyczną realizacją poprzez organizowanie konferencji, kursów, zjazdów czy narad związanych z problematyką edukacyjną, a także współpraca z różnymi instytucjami oświatowymi w zakresie wdrażania osiągnięć nauk pedagogicznych. *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 31 grudnia 1964 r. w sprawie organizacji Instytutu Pedagogiki*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965, Nr 2, poz. 8; Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Instytut Pedagogiki, sygn. 2/2, *Plan pracy poszczególnych zakładów i pracowni IP*, k. 25–33. I. Janiszewska, *Prace badawcze Instytutu Pedagogiki*, „Nowa Szkoła 1964, nr 6, s. 58–59.

¹⁹ Por. W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970.

²⁰ Okólnik nr 38 Ministerstwa Oświaty w sprawie szkół eksperymentalnych, Dz. Urz. Min. Ośw. 1959, nr 15.

²¹ Na przykład artykuły na temat kształcenia politechnicznego od 1956 roku zaczęły pojawiać się w czasopiśmie „Nowa Szkoła”.

²² S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polce 1900–1964*, Warszawa 1966, s. 179.

rolę przypisuje się kursowi w Kudowie (1962), podczas którego opracowane zostały zasady działalności szkół wiodących²³.

Koncepcja „szkół wiodących” wpisywała się w promowany przez władze polityczno-oświatowe „ruch postępu pedagogicznego” tak więc dość szybko, bo już w 1963 r., została usankcjonowana zarządzeniem ministra oświaty. Zarządzenie to uszczegółowiło także działalność szkół eksperymentalnych i określało status szkół eksperymentujących²⁴.

Prawne regulacje działalności szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących

Wspomniane powyżej zarządzenie nie tylko porządkowało pracę placówek wdrażających nowatorskie rozwiązania z zakresu pedagogiki, ale również definiowało przedmiot eksperymentu²⁵. Tak więc, jak zaznaczono w przywoływanym dokumencie, przedmiotem eksperymentu mogły być zagadnienia ustrojowe ukierunkowane na utworzenie podstaw nowego ustroju szkolnego. Wyróżniono eksperyment programowy, w ramach którego poszukiwano nowych koncepcji w zakresie doboru treści i programów nauczania oraz wychowania, a także eksperyment metodyczny mający na celu sprawdzenie w praktyce nowych metod, form i środków pracy dydaktycznej. Przedmiotem nowatorskich działań szkół mógł być eksperyment organizacyjny zorientowany na sprawdzenie nowych form organizacji pracy szkolnej. Należy podkreślić, że eksperyment mógł być prowadzony zarówno w ramach problematyki wychowawczej, jak i dydaktycznej, w nauczaniu jednego, kilku lub wszystkich przedmiotów. Zatem mógł obejmować całą szkołę lub co najmniej jeden ciąg klas²⁶.

²³ W. Okoń, *Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkół wiodących*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2, s. 11.

²⁴ *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93. Tamże: *Załącznik do zarządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r., wytyczne w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*.

²⁵ Eksperyment pedagogiczny, uznano za najbardziej wartościową metodę badań w obszarze oświaty. Przytaczając W. Okonia: „Eksperyment stanowi wraz z obserwacją podstawową grupę metod badań pedagogicznych. Zadaniem tych metod jest badać konkretne, aktualne, przed oczyma badacza przebiegające procesy wychowawcze w ich szerokim uwarunkowaniu przyczynowo - skutkowym”. Cele eksperymentu pedagogicznego wspomniany autor ujął w dwóch zasadniczych punktach. Pierwszy z nich dotyczy działań związanych z doskonaleniem treści, metod i organizacji pracy wychowawczej. Tym samym gwarantuje postęp w dziedzinie oświaty. Drugi, to „wytwarzanie atmosfery sprzyjającej twórczości pedagogicznej” [...] „wyzwalającej twórcze siły nauczycieli”; W. Okoń, *Główne problemy eksperymentu szkolnego*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, red. W. Okoń, Warszawa 1966, s. 6–8.

²⁶ *Załącznik do zarządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r., wytyczne w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93.

W zarządzeniu określono też warunki przystąpienia placówki do działalności eksperymentalnej różnicując je ze względu na przedmiot eksperymentu. W zakresie wdrażania nowych form ustrojowych oraz programowych mógł mieć miejsce wyłącznie po uzyskaniu akceptacji Ministerstwa Oświaty. W przypadku realizacji eksperymentu metodycznego i organizacyjnego wystarczała zgoda kierownika (dyrektora) i rady pedagogicznej placówki bądź właściwego organu administracji szkolnej po uprzednim zatwierdzeniu jego planu i programu. Ponadto szkoły eksperymentalne zostały objęte opieką naukową, którą mogły sprawować wyższe uczelnie, placówki naukowe i ośrodki metodyczne. Obejmowała ona pomoc w opracowaniu założeń eksperymentu, weryfikacji hipotez, przygotowaniu niezbędnej dokumentacji oraz analizie i interpretacji uzyskanych wyników. Koordynację prac eksperymentalnych powierzono Instytutowi Pedagogiki²⁷. Wprowadzono także pojęcie szkoły eksperymentującej. To placówka, w której nauczyciele mogli wdrażać nowe metody nauczania oraz organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej z zachowaniem obowiązujących w szkolnictwie masowym planów i programów nauczania przy jednoczesnym objęciu eksperymentem tylko pojedynczych klas²⁸.

Szkoły wiodące powołano do życia w 1963 r. Miały one swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą koncentrować na wprowadzaniu nowych treści, metod, środków oraz form organizacyjnych „wypróbowanych doświadczalnie i uzasadnionych naukowo”²⁹. Te zadania mogły realizować w zakresie całej działalności bądź jednego z jej obszarów, np. poszczególnych przedmiotów nauczania, grup tych przedmiotów czy też zagadnień wychowawczych. Tego typu placówkom stawiano szczególne wymagania. Mogły one zostać uznane za wiodące, jeśli posiadały wykwalifikowaną i „aktywną” kadrę pedagogiczną, osiągały znaczące wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz dysponowały odpowiednią do potrzeb bazą lokalową i materialną. Pełniąc tę samą rolę co wszystkie pozostałe placówki edukacyjne, miały poszerzony zakres zadań. Obok włączania do praktyki szkolnej wypracowanych w toku badań pedagogiki socjalistycznej wzorców miały stać się jednocześnie warsztatami pracy zespołów metodycznych oraz ośrodkami doskonalenia kadr nauczycielskich. Istotnym warunkiem ich działalności było więc udostępnianie własnych doświadczeń nauczycielom innych szkół³⁰.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże. AAN, COM, sygn. 1/340, Postęp pedagogiczny na tle prowadzonych eksperymentów i systemu szkół wiodących. Informacja przygotowana przez St. Dobosiewicza dla Komisji Oświaty Sejmu PRL, b.p. *Szkoły eksperymentalne i wiodące...*, s. 12.

²⁹ AAN, COM, sygn. 1/342, Szkoły wiodące, stenogram z narady poświęconej problematyce szkół wiodących odbytej w dniach 10 i 11 października 1966 roku w Studium Doskonalenia Kadry Oświatowych w Sulejówku, k. 97.

³⁰ Załącznik do rozporządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. *Okólnik Nr 29 z dnia 23 września 1965 roku w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965, Nr 14, poz. 154. Zob. też: W. Okoń, *Szkoły wiodące*, „Życie Szkoły” 1964, nr 6, s. 1–6.

Tego typu placówkę tak definiowała Krystyna Kuligowska³¹: „Wiodącą można nazwać szkołę, która skupia nauczycieli ambitnych, których cechuje systematyczne doskonalenie swojej pracy, osiąga dobre rezultaty swej działalności, a w pewnych dziedzinach posługuje się metodami, środkami bądź organizacją nauczania i wychowania uzasadnionymi naukowo, lecz nie stosowanymi powszechnie, zaś wyniki swej pracy i drogę dochodzenia do nich upowszechnia wśród innych nauczycieli”³². Nadzór nad działalnością tych placówek powierzono okręgowym i powiatowym ośrodkom metodycznym³³. Nałożono na nie obowiązek zapewnienia szkołom wiodącym merytorycznej pomocy pedagogicznej oraz przygotowania oferty form doskonalenia zawodowego z uwzględnieniem ich aktualnych problemów i potrzeb. Ponadto ośrodki metodyczne miały prowadzić analizę bieżącej działalności szkół wiodących oraz procesu i efektów upowszechniania doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych. Zobowiązano je także do stworzenia jak najlepszych warunków pracy poprzez zapewnienie nowoczesnych pomocy dydaktycznych, sprzętu szkolnego, przydzielania dodatkowych kredytów na zakup literatury pedagogicznej i psychologicznej oraz organizowania pracowni przedmiotowych i klasopracowni³⁴.

W 1965 r. zasady działalności szkół wiodących zostały uzupełnione Okólnikiem Ministra Oświaty w sprawie organizacji i rozwoju szkół wiodących³⁵,

³¹ W badanym okresie dr Krystyna Kuligowska pełniła funkcję dyrektora Centralnego Ośrodka Metodycznego w Warszawie.

³² AAN, COM, sygn. 1/342, Szkoły wiodące, stenogram z narady poświęconej problematyce szkół wiodących odbytej w dniach 10 i 11 października 1966 roku w Studium Doskonalenia Kadr Oświatowych w Sulejówku, k. 40.

³³ Wraz z wdrażaniem reformy systemu oświaty i wychowania z 1961 roku dokonano przeobrażeń w zakresie organizacji doskonalenia nauczycieli i nadzoru pedagogicznego nad szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi. Już w roku 1960 powołano do życia Centralny Ośrodek Metodyczny (COM) z siedzibą w Warszawie oraz okręgowe ośrodki metodyczne (OOM), a w 1961 roku podległe im powiatowe (miejskie) ośrodki metodyczne (POM). Jak zaznaczano w aktach prawnych zadaniem tych placówek było podnoszenie poziomu ideowo-politycznego i zawodowego nauczycieli. *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 26 lutego 1960 r. w sprawie utworzenia Centralnego Ośrodka Metodycznego i okręgowych ośrodków metodycznych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1960, Nr 3, poz. 31; *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 24 marca 1961 r. w sprawie utworzenia powiatowych ośrodków metodycznych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1961, Nr 4, poz. 41. Por. m.in.: E. Kahl, *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989)*, Zielona Góra 2012; E. Gorloff, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle reformy oświatowej z 1961 roku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Pedagogika” 2016, t. 25, nr 2, s. 469–485.

³⁴ *Zarządzenie ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93; *Załącznik do rozporządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r., Wytyczne w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93.

³⁵ *Okólnik Nr 29 z dnia 23 września 1965 roku w sprawie organizacji i dalszego rozwoju szkół wiodących*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965, Nr 14, poz. 154.

w którym uszczegóławiano zadania terenowych organów administracji szkolnej, kierowników i dyrektorów placówek oraz ośrodków metodycznych.

Organizacja pracy szkół eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących

Władze oświatowe i partyjne, widząc w szkołach eksperymentalnych oraz wiodących ośrodki transmitujące pożądane wzorce pracy dydaktycznej i ideowo-wychowawczej, były zainteresowane ich intensywnym ilościowym rozwojem. Pod tym względem znacząco wyróżniały się „szkoły wiodące”. Już w roku szkolnym 1963/1964, wraz z ukazaniem się przywoływanego już zarządzenia ministra oświaty, powołano ich aż 955, a trzy lata później funkcjonowało 2070 tego typu placówek³⁶. W tym miejscu należy zaznaczyć, że w początkowym okresie, przy powoływaniu szkół wiodących stosowano różne zabiegi w celu ich ilościowego wzrostu. W wielu przypadkach ośrodki metodyczne, zobligowane zarządzeniem ministerialnym oraz presją władz centralnych i lokalnych wyznaczały na drodze administracyjnej szkoły, które stawały się wiodącymi na podstawie wpisu do rejestru. O tym fakcie kierowników szkół powiadamiano drogą urzędową³⁷. Jako przykład można podać Warszawę, w której zaledwie 5 placówek zostało powołanych na wniosek kierownictwa i rad pedagogicznych³⁸. Inną formą były „zapisy na szkoły wiodące”. Odbływały się one po zakończeniu specjalnie w tym celu organizowanych przez okręgowe ośrodki metodyczne zebrań agitacyjnych skierowanych do kierowników placówek oświatowych³⁹.

³⁶ AAN, COM, sygn. 1/339, Postęp pedagogiczny na tle prowadzonych eksperymentów i systemu szkół wiodących, k. 11; Tamże, sygn. 1/17, Materiały w sprawie działalności szkół wiodących, k. 2.

³⁷ AAN, COM, 1/18, Stenogram z przebiegu narady poświęconej problematyce szkół wiodących odbytej w dniach 10 i 11 października 1966 r., s. 30. Należy dodać, że zapisy zawarte w *Zarządzeniu Ministra Oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych* wyraźnie wskazywały, że z: 1) inicjatywą podjęcia przez szkołę zadań szkoły wiodącej może wystąpić kierownik (dyrektor) szkoły w porozumieniu z radą pedagogiczną i za zgodą nauczycieli nauczających przedmiotu lub grupy przedmiotów objętych zakresem działalności wiodącej w placówce; 2) inicjatywą pełnienia przez określoną szkołę funkcji szkoły wiodącej mogą również wystąpić ośrodki metodyczne oraz organa administracji szkolnej w porozumieniu z kierownikiem (dyrektorem) szkoły za zgodą nauczycieli i wychowawców. Zob.: *Załącznik do rozporządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r., wytyczne w sprawie organizowania i prowadzenia szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych dla celów eksperymentalnych*, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963, Nr 9, poz. 93.

³⁸ AAN, COM, sygn. 1/341, Analiza stanu szkół wiodących w m. st. Warszawie oraz propozycje zmierzające do poprawy warunków pracy tych szkół, brak paginacji (dalej: b.p.)

³⁹ AAN, COM, sygn. 1/336, Szkoły eksperymentalne i wiodące. Referat wygłoszony na zebraniu kuratorów os [czytaj: okręgów szkolnych – przyp. E.G.] w dniu 21.X.64 r., k. 3.

Wśród „szkół wiodących” dominowały szkoły podstawowe, ale status taki posiadały również przedszkola, licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe, studia nauczycielskie, domy dziecka, internaty. Większość placówek wiodących swoją działalność koncentrowała wokół zagadnień dydaktycznych. W przypadku szkół były to innowacje w zakresie fizyki, geografii, biologii czy nauczania początkowego. Mniejszym zainteresowaniem cieszyły się nowe rozwiązania w dziedzinie matematyki, historii i języka polskiego. Najmniej było placówek wiodących w zakresie języka rosyjskiego, zajęć praktyczno-technicznych, wychowania plastycznego czy też muzycznego. Ważnym obszarem prowadzonych eksperymentów było kształcenie politechniczne, włączanie do procesu nauczania nowych środków dydaktycznych, w szczególności audiowizualnych, czy też prowadzenie zajęć w systemie klaso-pracowni⁴⁰.

Ośrodki wiodące podejmujące problematykę wychowawczą skupiały się na zagadnieniach samorządu i samorządności jako metody wychowania. Eksponowały również wychowawcze aspekty prac społeczno-użytecznych oraz organizacji dziecięcych i młodzieżowych, zajęć pozalekcyjnych czy integrację szkoły i rodziny. W przypadku zajęć pozalekcyjnych działalnością wiodącą była na przykład praca świetlicy szkolnej, kół zainteresowań, zespołów artystycznych oraz działalności szkoły na rzecz środowiska. Działalność szkół w obszarze wychowania zaczęła rozwijać się pod koniec lat 60. Była ona wynikiem zintensyfikowanej akcji szkoleń prowadzonych przez ośrodki metodyczne, które zgodnie z wytycznymi władz partyjnych i oświatowych, szczególnie po V Zjeździe PZPR, kierunkowały i intensyfikowały działalność wychowawczą placówek oświatowych⁴¹.

Znacząco mniejszą grupę, ze względu na swój charakter, stanowiły szkoły eksperymentalne. W roku szkolnym 1965/1966 było ich 36, rok później dołączyły jeszcze 22 placówki. Tak więc w połowie lat 60. jako eksperymentalną zatwierdzono działalność 58 placówek. Ten skok ilościowy w ciągu jednego roku nie gwarantował jednak jakości. Część z tych szkół nie spełniała wszystkich warunków stawianych tego typu placówkom. Nie realizowały one bowiem procedur postępowania eksperymentalnego pomijając prace służące weryfikacji postawionych hipotez i pozwalające na wyprowadzenie wniosków⁴². W roku szkolnym 1966/1967 tylko 8 szkół spełniało wszystkie kryteria. Sytuację tę tak podsumował W. Okoń podczas jednej z narad w Sulejówku: „[...] właściwie dzisiaj mamy w Polsce 8 szkół eksperymentalnych, które weryfikują swoje osiągnięcia. Np.

⁴⁰ AAN, COM, sygn. 1/17, Materiały w sprawie działalności szkół wiodących, k. 4–5.

⁴¹ AAN, COM, sygn. 1/7, Notatka służbowa w sprawie realizacji założeń XIII Plenum KC PZPR w działalności Centralnego Ośrodka Metodycznego, k. 14–18. AAN, COM, sygn. 1/17, Materiały w sprawie działalności szkół wiodących, k. 5. AAN, COM, sygn. 1/338, Informacja dotycząca aktualnego stanu szkół wiodących, b.p.

⁴² AAN, COM, sygn. 1/340, Postęp pedagogiczny na tle prowadzonych eksperymentów i systemu szkół wiodących. Informacja przygotowana przez S. Dobosiewicza dla Komisji Oświaty Sejmu PRL, b.p.

w Lublinie szkoła nr 6 i 89, w Warszawie szkoła nr 164,87 i 43, szkoła w lipskiej w Warszawskim, w Kurowie, w Radzanowie woj. warszawskiego, szkoła nr 14 w Olsztynie. To wszystko – osiem w sumie. A więc tych szkół jest niewiele⁴³. Działalność szkół eksperymentalnych uzupełniało 200 szkół eksperymentujących.

Wśród eksperymentów szkolnych znaczna liczba dotyczyła eksperymentów programowych. Miało to ścisły związek z reformą z 1961 r., która w założeniach władz centralnych, poprzez programy dydaktyczno-wychowawcze miała przyczynić się przyspieszenia „rewolucji naukowo-technicznej” w PRL-u oraz do podniesienia wśród młodzieży świadomości społeczno-politycznej. W początkowym okresie wdrażania reformy mocno propagowano kształcenie politechniczne. W skali kraju wiele szkół eksperymentalnych podjęło tę problematykę. Przewodziło województwo zielonogórskie, gdzie w wybranych szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących rozwijano zasadę łączenia nauki z pracą produkcyjną. Nad innym rozwiązaniem w tym obszarze pracowano w warszawskim Liceum Ogólnokształcącym nr 43. Prowadzony tam w latach 1960–1963 eksperyment polegał na łączeniu wykształcenia ogólnego z przysposobieniem zawodowym. Jak podkreślała jego autorka⁴⁴, dzięki wiązaniu nauki z pracą produkcyjną „[...] wpłynął korzystnie na postawę ideową młodzieży, zwłaszcza na jej stosunek do pracy fizycznej i do ludzi te prace wykonujących”⁴⁵. Nie można tu pominąć eksperymentu opartego o „nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej” opracowaną przez zespół pracowników naukowych Uniwersytetu Warszawskiego prowadzony przez B. Suchodolskiego i Z. Krzysztozek, a realizowaną w sześciu szkołach w kraju. Koncepcja ta zakładała m.in. odejście od chronologicznego układu treści nauczania, włączenie do planu nauczania nowych przedmiotów oraz poszerzenie programu o treści, które wprowadzałyby uczniów już od klasy I w ówczesną problematykę społeczną i, jak podkreślali autorzy, „wyrabiałały pożądane postawy społeczne”⁴⁶.

Wśród nauczycieli największą popularnością cieszyły się eksperymenty metodyczne, których celem była weryfikacja rozwiązań związanych z unowocześnianiem metod nauczania. Rozpoczęto więc doświadczenia nad pracą grupową, którą dość szybko upowszechniono w szkolnictwie masowym. Na szeroką skalę rozwinięto też prace nad nauczaniem problemowym. Prowadzono je w wyb-

⁴³ AAN, COM, sygn. 1/342, Stenogram z przebiegu narady poświęconej problematyce szkół wiodących odbytej w dniach 10 i 11 października 1966 roku w Studium Doskonalenia Kadr Oświatowych w Sulejówku k/Warszawy, k. 9.

⁴⁴ Inicjatorką eksperymentu była dr Ida Altszuler pracownik naukowy Instytutu Pedagogiki. Weryfikując założenia eksperymentu, podkreślała, że wdrożenie takich rozwiązań jest bardzo ograniczone, gdyż wymaga ogromnych nakładów środków finansowych związanych np. z zatrudnieniem w szkołach znacznej liczby inżynierów oraz techników. Zob.: I. Altszuler, *Z prób łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 3.

⁴⁵ W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970, s. 157–158.

⁴⁶ *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, red. B. Suchodolski, seria: Monografie Pedagogiczne, t. 11, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963, s. 6–.

ranych szkołach podstawowych i licealnych Lublina oraz Warszawy pod kierunkiem W. Okonia i Cz. Kupisiewicza. Natomiast K. Lech kierował eksperymentem łączenia teorii z praktyką⁴⁷. Należy tu również wspomnieć o nauczaniu programowanym E. Fleminga, systemie klaso-pracowni w nauczaniu początkowym oraz pracowni przedmiotowych na II szczeblu szkoły podstawowej, a także kolorowych klockach w nauczaniu matematyki w klasach początkowych – metodzie stosowanej w nauczaniu matematyki w klasach I–II, a opracowanej przez H. Moroza⁴⁸.

Znacznie mniej rozwiązań wypracowano w zakresie metod wychowania, choć władze polityczno-oświatowe bardzo mocno podkreślały wagę i znaczenie tego obszaru dla kształtowania właściwych postaw dzieci i młodzieży. Jedne z pierwszych to próby doświadczeń realizowane w Szkole Podstawowej nr 187 w Warszawie pod kierunkiem A. Lewina⁴⁹. Stanowiły one podstawę wspomnianego już projektu B. Suchodolskiego i Z. Krzysztosek⁵⁰. Tu warto podkreślić, że oba te przedsięwzięcia były otoczone szczególną opieką władz oświatowych przejawiającą się m.in. w postaci dodatkowych środków finansowych przeznaczonych na cele badawcze⁵¹.

Pod koniec lat sześćdziesiątych zgodnie z Uchwałą V Zjazdu PZPR (1968), w której podkreślono, że: „[...] w rozwoju oświaty i wychowania należy zwiększyć rolę nauk pedagogicznych, koncentrując badania pedagogiczne na problematyce pracy ideowo-wychowawczej oraz na doskonaleniu organizacji metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej [...]”⁵², rozpoczęto prace nad systemem wychowania ideowo-społecznego w szkole ogólnokształcącej. W to hasło doskonale wpisywał się eksperyment zapoczątkowany w 1967 r. w szkołach poznańskich, którym kierował Heliodor Muszyński. Eksperyment ten kontynuowany przez pięć lat w końcowym efekcie doczekał się wdrożenia.

Szerszą skalę przybrała również działalność w zakresie rozwiązań organizacyjnych zapobiegających niepowodzeniom szkolnym. Ten eksperyment wdrażało 8 łódzkich szkół podstawowych. Pracowano w nich nad problemem drugoroczności w klasach I–IV. Wyróżniały się tu prace prowadzone w Szkole Podstawowej nr 101⁵³.

⁴⁷ W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970, s. 160–163.

⁴⁸ Zob.: E. Fleming, *Programowanie w procesie nauczania*, Warszawa 1967; H. Moroz, *Metoda kolorowych klocków*, „Życie Szkoły” 1963, nr 9.

⁴⁹ Koncepcja ta nawiązywała do idei A. Makarenki. Poprzez organizację społeczności uczniowskiej dzieci miały uczyć się kolektywnych form współżycia i gospodarowania. Podstawowym ogniwem były grupy wykonujące wspólne zadania. Zob.: *Próba tworzenia systemu wychowawczego: trzy lata pracy doświadczałnej w szkole podstawowej w Warszawie*, red. A. Lewin, Warszawa 1966.

⁵⁰ *Szkola podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym...*

⁵¹ W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Warszawa 1970, s. 168.

⁵² AAN, KC PZPR w Warszawie, sygn. I/19, Uchwała V Zjazdu KC PZPR, Warszawa, listopad 1966.

⁵³ W Szkole Podstawowej nr 1 w Łodzi, przyjęto założenie, że problem drugoroczności ma ścisły związek ze startem szkolnym uczniów, czyli w momencie, gdy dziecko rozpoczyna naukę

Eksperyment został powtórzony w szkołach warszawskich oraz lubelskich, a następnie rozciągnięty na klasy wyższe m.in. w placówkach w Radzanowie i Świdnicy. W pierwszej z wymienionych szkół pracowano nad rozwiązaniami edukacji nieselekcyjnej⁵⁴.

W latach 60. szerokim echem odbił się tzw. eksperymen lubelski. Rozpoczął się on w 1964 roku. Jego pierwszy etap trwał 5 lat, a drugi prowadzony był w latach 1971–1975. Opiekę naukową roztoczyły nad nim Uniwersytet im. Mari Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Lublinie i Instytut Pedagogiki. Całością kierowali K. Lech⁵⁵ i E. Zachajkiewicz⁵⁶. Eksperyment swym zasięgiem objął całe województwo lubelskie, a udział w nim wzięło 188 placówek oświatowych różnego typu i szczebla. W tym pracę eksperymentalną prowadziło 6 szkół, zaś eksperymentującą 25. Całość dopełniały 154 placówki o charakterze „wiodących”. Wśród nich były przedszkola, szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, szkoły przysposobienia rolniczego i studia nauczycielskie (SN-y). W pierwszym okresie prace eksperymentalne skupiały się przede wszystkim na wprowadzeniu nowych metod i nowej organizacji nauczania oraz wychowania. Tak więc wdrażano do praktyki szkolnej założenia nauczania problemowego (SP nr 29 w Lublinie, SP nr 1 i 3 w Puławach), łączenia teorii z praktyką (SP nr 6 w Lublinie), pracy w zespołach, systemu kaso-pracowni i nauczania programowanego (SP nr 1 i 5 w Puławach). W szkołach ponadpodstawowych wprowadzano eksperymentalne programy wychowania technicznego i politechnicznego (licea ogólnokształcące w Puławach, Nałęczowie, Kazimierzu Dolnym i Lublinie) czy też nauczania cyklicznego (szkoły przysposobienia rolniczego)⁵⁷. Założenia wypracowane przez placówki biorące udział w tym eksperymencie były następnie realizowane praktycznie we wszystkich szkołach powiatu puławskiego.

w klasie I. Zorganizowano więc wcześniejsze zapisy do szkoły, by jak najszybciej objąć pracą wyrównawczą dzieci potrzebujące takiej pomocy. Więcej: A. Majewska, *Nauka wyrównawcza w szkołach łódzkich*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące...*, s. 233–256.

⁵⁴ W szkole tej zrezygnowano drugoroczności, natomiast z uczniami mającymi trudności w nauce podjęto pracę wyrównawczą, wprowadzono nauczanie problemowo-zespołowe, zwiększono liczbę zajęć pozalekcyjnych ograniczając jednocześnie liczbę zadań domowych. Więcej: M. Oryl, *Szkola na wsi eksperymentuje*, Warszawa 1968.

⁵⁵ Prof. Konstanty Lech nadzorował i wspomagał merytorycznie prace nad tym eksperymencie z ramienia Instytutu Pedagogiki oraz Uniwersytetu im. Mari Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

⁵⁶ Dr Edward Zachajkiewicz był kuratorem Okręgu Szkolnego Lubelskiego i jednym z inicjatorów eksperymentu.

⁵⁷ AAN, COM, sygn. 1/18, Stenogram z przebiegu narady poświęconej problematyce szkół wiodących odbytej w dniach 10-11 października 1966 roku w Studium Doskonalenia Kadr Oświatowych w Sulejówku, k. 58-64; W. Kubik, *Lubelski eksperymen oświatowo-pedagogiczny*, „Collectanea Theologica” 1975, tom 45, nr 4, s. 161-170, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Collectanea_Theologica/Collectanea_Theologica-r1975-t45-n4/Collectanea_Theologica-r1975-t45-n4-s161-170/Collectanea_Theologica-r1975-t45-n4-s161-170.pdf

Warunki pracy szkół wiodących, eksperymentalnych i eksperymentujących

Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Oświaty szkoły eksperymentalne, eksperymentujące i wiodące, by mogły właściwie i w pełni realizować swoje zadania, powinny posiadać odpowiednią bazę lokalową i dydaktyczną oraz zwiększone finansowanie w stosunku do pozostałych placówek oświatowych. To zadanie złożono na barki ośrodków administracji terenowej (rad narodowych), a także zakładów pracy, komitetów opiekuńczych, oraz komitetów rodzicielskich⁵⁸. Dzięki dodatkowym środkom finansowym wiele placówek rozbudowało swoją bazę dydaktyczną. Zostały one wyposażone między innymi w pomoce audiowizualne, poszerzył się ich księgozbiór, czy zaplecze sportowe. Jednakże, jak wykazały badania, wiele placówek nie otrzymywało potrzebnych dotacji systematycznie oraz w odpowiednich kwotach. Przez cały okres lat 60. borykały się one z problemami natury organizacyjnej, kadrowej i materialnej. W najlepszej sytuacji były szkoły eksperymentalne usytuowane w dużych miastach, którym łatwiej było pozyskać dofinansowanie, choć i one często musiały się zmagać z tym problemem. Największe trudności dotyczyły te placówki, w których wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań wymagało dużego nakładu środków finansowych. Dotyczyło to między innymi wdrażania kształcenia politechnicznego. Tak jedna z nauczycielek opisuje początki eksperymentu prowadzonego w Liceum Ogólnokształcącym im. T. Rejtana w Warszawie: „[...] nie było programów, środków finansowych, nauczycieli, pomieszczeń i urządzeń [...]”⁵⁹. [...] Pomieszczenie na prowadzenie przedmiotów politechnicznych wprowadzonych do szkoły we wszystkich klasach uzyskaliśmy od Pałacu Młodzieży. On też dostarczył odpłatnie nauczycieli-instruktorów, potrzebne pomoce i sprzęt, a nawet niezbędne materiały do prowadzenia zajęć technicznych”⁶⁰. W niektórych szkołach brakowało izb lekcyjnych. Ta sytuacja charakterystyczna była zarówno dla mniejszych jak i większych ośrodków. W sprawozdaniu OOM w Warszawie czytamy: „[...] 27 warszawskich szkół wiodących podstawowych – to szkoły bardzo duże o liczbie uczniów około 1000 albo więcej i dużej liczbie nauczycieli, szkoły dwu- i trzyczianowe. Tak przeciążona szkoła nie dysponuje praktycznie możliwościami zapewnienia uczniom prawidłowej opieki i pełnego rozwoju pracy pozalekcyjnej. 11 szkół nie zdołało wygospodarować sali dla [...] czytelnicy, a pomieszczenia bibliotek są tak ciasne, że nie pozwalają na prowadzenie atrakcyjnych zajęć propagujących i kierunkujących czytelnictwo”⁶¹.

⁵⁸ Załącznik do rozporządzenia ministra oświaty z dnia 20 lipca 1963 r. ...

⁵⁹ S. Wojciechowski, *Kształcenie politechniczne w liceum ogólnokształcącym*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące...*, s. 33.

⁶⁰ Tamże, s. 34.

⁶¹ AAN, COM, sygn. 1/341, Analiza stanu szkół wiodących w m.st. Warszawie oraz propozycje zmierzające do poprawy warunków pracy tych szkół, b.p.

Zgodnie z założeniami władz oświatowych zarówno w szkołach eksperymentalnych jak i wiodących miała pracować dobrze przygotowana kadra pedagogiczna wyróżniająca się wiedzą, zaangażowaniem oraz wysoką świadomością ideologiczną. By przygotować tę grupę nauczycieli, Instytut Pedagogiki i Centralny Ośrodek Metodyczny organizowały liczne kursy, konferencje i seminaria. Ich celem było zapoznanie przodujących nauczycieli z najnowszym dorobkiem teorii nauczania i wychowania, a także osiągnięciami oświatowymi „bratnich krajów”⁶². Ważnym punktem tych spotkań była tematyka z zakresu zmian wprowadzanych w programach szkolnych oraz problematyka wychowania społeczno-moralnego w koncepcji pedagogiki marksistowsko-leninowskiej⁶³.

Należy zaznaczyć, że praca w szkołach eksperymentalnych, eksperymentujących i wiodących stawiała przed kadrami pedagogicznymi o wiele wyższe wymagania niż w pozostałych placówkach. Na tych nauczycielach spoczywała nie tylko organizacja zajęć z uczniami, ale również przygotowywanie konferencji, odczytów pedagogicznych, wystaw czy lekcji pokazowych⁶⁴. Ponadto, jako przedstawiciele „postępu pedagogicznego”, angażowali się oni również w działalność pozaszkolną. Tak charakteryzował grono pedagogiczne szkoły podstawowej w Radzanowie jej kierownik: „Nauczyciele poza pracą zawodową pracują społecznie: w radzie narodowej, w komisjach rad, w organizacjach społecznych i biorą udział w różnych spisach, zbiórkach, akcjach i zebraniach”⁶⁵. Pomimo tak dużego nakładu sił i czasu ich praca nie była dodatkowo gratyfikowana finansowo. Tylko nieliczni mogli liczyć na „dodatki specjalne” przyznawane przez wydziały oświaty i kultury urzędów wojewódzkich⁶⁶.

Zakończenie

Jak wykazują badania, szkoły eksperymentalne i wiodące, działając w przestrzeni oświatowej Polski Ludowej lat 60. XX wieku, miały za zadanie wdrażanie

⁶² *Kurs w Kołobrzegu dla nauczycieli eksperymentujących w klasach niższych*, „Życie Szkoły” 1965, nr 9, s. 54–55.

⁶³ *Nauczanie początkowe po nowemu*, „Życie Szkoły” 1968, nr 12, s. 46–48; Cz. Kosakowski, *Seminarium dla nauczycieli szkół wiodących*, „Życie Szkoły” 1966, nr 10, s. 36–37. AAN, Instytut Pedagogiki, sygn. 2/6, Sprawozdanie z wykonania planu pracy Instytutu Pedagogiki w roku 1966, k. 16, k. 26.

⁶⁴ AAN, COM, sygn. 1/341, Analiza warunków pracy w szkołach wiodących woj. zielonogórskiego, Postęp pedagogiczny a rola i zadania szkół wiodących, eksperymentalnych i eksperymentujących w woj. białostockim, b.p.

⁶⁵ M. Oryl, dz. cyt., s. 39.

⁶⁶ AAN, COM, sygn. 1/341, Analiza warunków pracy w szkołach wiodących woj. zielonogórskiego, Postęp pedagogiczny a rola i zadania szkół wiodących, eksperymentalnych i eksperymentujących w woj. białostockim, Pismo OOM w Olsztynie z dnia 19.02.1968 r. w sprawie dalszego rozwoju szkół wiodących, b.p.

teorii dydaktyczno-wychowawczych wypracowanych przez pedagogikę socjalistyczną, a także transmitowanie zdobytych doświadczeń na grunt szkoły masowej. Były one ośrodkami sformalizowanymi, ściśle realizującymi narzucony model pracy dydaktyczno-wychowawczej, a zhierarchizowany system kontroli dawał możliwość prowadzenia ich stałego nadzoru. Wśród szkół eksperymentalnych i wiodących występowały znaczące różnice. Choć wiele z nich było bardzo dobrze wyposażonych w pomoce dydaktyczne, posiadały nowoczesne klaso-pracownie, to część szkół nadal borykała się z trudnościami kadrowymi, finansowymi czy też lokalowymi. Niektóre z nich były niedoinwestowane, cierpiały na brak odpowiedniego zaplecza, a nauczyciele i kierownictwo było przeciążone obowiązkami. Działalność szkół wiodących miały wspierać ośrodki metodyczne. Pomoc ta ograniczała się przede wszystkim do prowadzenia hospitacji i organizowania konferencji doskonalących dla kierowników oraz nauczycieli szkół wiodących. Wyraźnie natomiast brakowało merytorycznej opieki naukowej nad wprowadzanymi w nich rozwiązaniami edukacyjnymi. Również doradztwo ośrodków naukowych skierowane do nauczycieli szkół eksperymentalnych było niewystarczające, a pedagodzy wdrażający eksperymenty sami musieli borykać się z różnymi trudnościami natury merytorycznej. Stąd też w wielu placówkach nie gromadzono rzetelnej, dobrze przygotowanej dokumentacji naukowej, nie weryfikowano hipotez. W rezultacie trudno było mówić o uzyskaniu przez te placówki obiektywnych wyników badań⁶⁷. Tylko niektóre z eksperymentów zostały przeprowadzone do końca i zwieńczone publikacją⁶⁸.

Jednakże niektóre rozwiązania wypracowane przez placówki eksperymentalne i wiodące na wiele lat utrwaliły się w szkolnictwie PRL-u. Należy tu wskazać choćby na upowszechnienie się idei włączenia do pracy z uczniami audiowizualnych środków dydaktycznych (radio, telewizja), czy też stosowanie nowych metod nauczania. W latach 70. i 80. przyjął się też system klaso-pracowni.

Rozwój szkół wiodących przerwały zmiany w polityce oświatowej związane z objęciem władzy w państwie i partii przez Edwarda Gierka i jego ekipę. Jej nowy kierunek został przedstawiony w 1971 roku w Wytocznych KC PZPR na VI Zjazd Partii i potwierdzony postanowieniami tegoż zjazdu⁶⁹. W kolejnym dziesięcioleciu zgodnie z hasłem „budujemy nową Polskę” rozwój oświaty miała wyznaczać „rewolucja naukowo-techniczna”. W tych warunkach, jak podkreślali rządzący, szkołę należało poddać zmianie, by umożliwić młodzieży opanowanie

⁶⁷ AAN, COM, sygn.. 1/340, Postęp pedagogiczny na tle prowadzonych eksperymentów i systemu szkół wiodących. Informacja przygotowana przez St. Dobosiewicza dla Komisji Oświaty Sejmu PRL, b.p.

⁶⁸ Ukazały się między innymi opracowania J. Barteckiego i E. Chabiora, *O nową organizację procesu nauczania*, K. Lecha, *System nauczania, Szkoły eksperymentalne i wiodące*, pod red. W. Okonia, M. Oryla, dz. cyt.

⁶⁹ *Wytoczne KC PZPR na VI Zjazd Partii. Kształcenie i wychowanie młodzieży*, „Nowa Szkoła” 1971, nr 11, s. 1.

wiedzy technicznej, przygotować ją do twórczej i efektywnej pracy oraz realizacji „w codziennym życiu humanistycznych ideałów socjalizmu”⁷⁰. W związku z planowaniem kolejnej reformy za priorytet uznano konieczność wyrównywania poziomu pracy szkół wszystkich typów i szczebli, podniesienie poziomu wychowania ideologicznego młodzieży, a także kwalifikacji nauczycieli⁷¹. W nowych warunkach idea szkół wiodących upadła. Natomiast nieliczne z prowadzonych eksperymentów weszły w etap wdrożeniowy. W szczególności dotyczy to koncepcji jednolitego systemu wychowania ideowo-społecznego opracowanego przez H. Muszyńskiego i jego współpracowników, która to w roku 1972 r. została przyjęta jako jednolity system wychowawczy szkoły socjalistycznej⁷².

Bibliografia

I. Źródła archiwalne

AAN w Warszawie:

Zespół: Komitet Centralny PZPR, sygn.: I-19; II-29.

Zespół: Centralny Ośrodek Metodyczny, sygn.: 1/7; 1/17; 1/18; 1/336; 1/338; 1/339; 1/340; 1/341; 1/342.

Zespół: Instytut Pedagogiki, sygn. 2/6.

II. Źródła publikowane

Monitor Polski 1965, nr A-105, poz. 1626,

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty: 1959, Nr 15; 1960, Nr 3, poz. 31; 1961, Nr 4, poz. 4; 1963, Nr 9, poz. 93; 1965, Nr 2, poz. 8; 1965, Nr 14, poz. 154.

III. Czasopisma i prasa

Altszuler I., *Z prób łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną*, „Nowa Szkoła” 1963, nr 3.

Ideowe wychowanie młodzieży, z referatu tow. Władysława Gomułki na XIII Plenum KC PZPR, „Nowa Szkoła” 1963, nr 7/8.

Janiszewska I., *Prace badawcze Instytutu Pedagogiki*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 6.

Kosakowski Cz., *Seminarium dla nauczycieli szkół wiodących*, „Życie Szkoły” 1966, nr 10.

Kubik W., *Lubelski eksperyment oświatowo-pedagogiczny*, „Collectanea Theokogica” 1975, t. 45, nr 4.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ J. Kuberski, *Program realizacji polityki oświatowej*, „Nowa Szkoła” 1972, nr 9, s. 2–7.

⁷² *Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 1 września 1972 roku w sprawie realizacji systemu wychowawczego socjalistycznej szkoły.*

Kurs w Kołobrzegu dla nauczycieli eksperymentujących w klasach niższych, „Życie Szkoły” 1965, nr 9.

Moroz H., *Metoda kolorowych klocków*, „Życie Szkoły” 1963, nr 9.

Nauczanie początkowe po nowemu, „Życie Szkoły” 1968, nr 12.

Okoń W., *Problemy dydaktyczno-wychowawcze szkół wiodących*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2.

Okoń W., *Radzieckie eksperymenty szkolne*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1967, nr 10.

Okoń W., *Rozwój nauk pedagogicznych*, „Nowa Szkoła” 1964, nr 2.

Uchwała VII Plenum Komitetu Centralnego PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego, „Nowa Szkoła” 1961, nr 2.

IV. Opracowania

I Kongres Nauki Polskiej, red. R. Korab-Żebryk, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1951.

Cywiński B., *Zatruta humanistyka. Ideologiczne deformacje w nauczaniu szkolnym w PRL*, Wydawnictwo Młoda Polska, Gdańsk 1980.

Dobrowolski S., Nowacki T., *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Erbel J., *Próby wiązania szkoły z życiem*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.

Fleming E., *Programowanie w procesie nauczania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.

Gawlik S., *Ideologiczna uniformizacja szkolnictwa w dobie stalinizmu*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–1989)*, t. III, *Szkoła – państwo, społeczeństwo*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Gładysz A., *Oświata, nauka, kultura w Polsce w latach sześćdziesiątych. Wybrane problemy*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

Gorloff E., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle reformy oświatowej z 1961 roku*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Pedagogika” 2016, t. 25, nr 2

Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

Hejnicka-Bezwińska H., *Historia wychowania (1944–1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*, t. IV, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 1996.

Hübner P., *I Kongres Nauki Polskiej jako forma realizacji założeń polityki naukowej państwa ludowego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.

- Kahl E., *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989)*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2012.
- Kahl E., *Oświata w ładzie monocentrycznym (na przykładzie Polski Ludowej)*, [w:] *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*, red. E. Anhalt, D. Stępkowski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2012.
- Majewska A., *Nauka wyrównawcza w szkołach łódzkich*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Okoń W., *Główne problemy eksperymentu szkolnego*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Książka i Wiedza, Warszawa 1970.
- Oryl M., *Szkola na wsi eksperymentuje*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Pleskot P., *Trudna sztuka kierowania nauką. Wydział Nauki i Oświaty KC PZPR a Polska Akademia Nauk (1949–1989)*, [w:] *Partia komunistyczna w Polsce. Struktury – Ludzie – Dokumentacja*, red. D. Magier, Archiwum Państwowe, Radzyńskie Stowarzyszenie Inicjatyw Lokalnych, Lublin – Radzyń Podlaski 2012.
- Próba tworzenia systemu wychowawczego: trzy lata pracy doświadczalnej w szkole podstawowej w Warszawie*, red. A. Lewin, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Szkola podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*, red. Bogdan Suchodolski, seria: Monografie Pedagogiczne, t. 11, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1963.
- Tułodziecki W., *Założenia reformy szkoły podstawowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- Wojciechowski S., *Kształcenie politechniczne w liceum ogólnokształcącym*, [w:] *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, red. W. Okoń, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Wołoszyn J., *Ideologia edukacyjna jako ideologia praktyczna na przykładzie Polski Ludowej*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki*, t. 4, *Władza – Edukacja – Wiedza*, red. J. Król, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2017.

Genesis, premises and organisation of experimental, experimenting and exemplary schools in Polish People's Republic

Summary

Experimental, experimenting and exemplary schools began developing in the beginning of the 1960s, which had to do with the function imposed on education by the Polish United Workers' Party (PZPR) led by W. Gomułka. Their functioning was characterised by, among other things, the implementation of an education system reform, institutional and personal politicisation of the higher education and schooling, practicalisation of pedagogics and turning it into a science that would produce instrumental knowledge, as well as the 'pedagogical progress movement' promoted by the government. Among the most preached and developed educational experiments was the concept of polytechnic education. There were experiments with group work, which quickly became implemented in mass schooling. The focus was also on problem based learning and the class-lesson system. The education and party authorities saw in experimental, experimenting and exemplary schools the means of sharing their preferred didactic and pedagogical templates and showed interest. Hence in many of those schools the didactic basis was expanded and new qualified teachers employed. Some of them, however, still faced a lot of obstacles, such as underinvestment, staff vacancies and teachers struggling with too much didactic, pedagogical and organisational work.

Keywords: Polish People's Republic, experimental and experimenting schools, exemplary schools, socialist pedagogy.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.62>

Stefania WALASEK
prof. zw. dr hab., Uniwersytet Wrocławski
e-mail: sjarmulska@wp.pl

Aktywność społeczna na rzecz rozwoju szkolnictwa w województwie wileńskim – działalność Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych (1932–1939)

Słowa kluczowe: budownictwo szkolne, szkoła powszechna, Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych.

Tytułowe towarzystwo (dalej TPBPSP)¹ znajduje się w kręgu moich zainteresowań naukowych od kilku lat. Systematyczna kwerenda archiwalna, przede wszystkim w Wilnie, i analiza czasopism pozwala na uzupełnianie i pogłębianie informacji na temat działalności towarzystwa w latach 1932 (od jego powołania) do 1939 r. W opublikowanych artykułach i rozdziale autorskiej monografii² poświęciłam uwagę m.in. inicjatywom towarzystwa na rzecz budownictwa szkół

¹ W maju 1939 r. pojawiły się propozycje zmiany nazwy TPBPSP. Autorzy przede wszystkim argumentowali potrzebę zmiany zbyt długą nazwą Towarzystwa. Proponowano: „Towarzystwo Przyjaciół Szkoły”, „Budujemy Szkoły”, „Nasza Przyszłość”, „Towarzystwo Budowy Szkół”, Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie (dalej LCVA) f. 278, op. 1, sygn. 846, br.s.

² S. Walasek, *Participation of the Society for the Support of th Construction of State Schools in the Realisation of Construction Projects in the North-eastern Borderlands of the Second Republic of Poland*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal” vol. 8/2016/1, s. 11–21; S. Walasek, *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Kraków 2006, s. 234–238; S. Walasek, *Budownictwo szkół powszechnych na łamach czasopism lat II RP*, [w:] *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa i oświaty w przekazie prasowym XX i pierwszych lat XXI wieku*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2018, s. 91–93.

powszechnych w województwie wileńskim. W mniejszym stopniu wspierało ono szkoły zawodowe i średnie. Starano się również wspierać finansowo szkoły powszechne w zakresie ich wyposażenia w pomoce naukowe.

Cele działalności, metody oraz procedury pozyskiwania środków finansowych zostały ujęte w statucie towarzystwa z 1933 r.³ Wykonanie planowanych prac uzależnione było w dużej mierze od ofiarności społecznej. Najbardziej aktywną grupą zawodową, wspierającą zadania budownictwa szkolnego, byli nauczyciele, którzy najlepiej orientowali się w sytuacji lokalowej szkół. Dostrzegali też wysiłek w tym zakresie towarzystwa, które poprzez swoją aktywność wspomagało rozwiązywanie szeregu problemów szkolnych i kulturalno-oświatowych.

Zasygnalizowane powyżej działania wpisały się w szeroki program budownictwa szkół powszechnych realizowany w okresie międzywojennym przez resort oświaty i samorządy lokalne. Należy jednak podkreślić, że prace na rzecz nowych szkół powszechnych zostały w Kuratorium Wileńskim podjęte już w 1922 r., kiedy dokonano oceny stanu technicznego budynków, które uległy zniszczeniom w czasie wojny polsko-bolszewickiej. Wszelkie prace związane z wnoszeniem nowych obiektów stanowiły zadania resortu oświaty, a przede wszystkim samorządów gminnych. Prace te były wielokierunkowe. Obejmowały: spisy stanu technicznego budynków, miejscowości, w których powinny zostać wybudowane, a tym samym plany te generowały organizację (reorganizację) sieci szkolnej, uporządkowanie stanu własności parceli przeznaczonych pod budownictwo, wskazanie i wykupienie przez gminy działek szkolnych. Zasadniczym celem budownictwa szkół było objęcie wszystkich dzieci obowiązkiem szkolnym. Powyższe zadania z różnym rezultatem były realizowane w poszczególnych miejscowościach. Najpoważniejszą przeszkodą był brak środków finansowych.

Powstałe na początku lat 30. TPBPSP wsparło działania lokalnych społeczności, ale również państwa. W niniejszym artykule skoncentruję uwagę na pracach towarzystwa w latach 1938–1939.

W skład Zarządu Komitetu Okręgowego TPBPSP w Wilnie wchodziły osoby znane w środowisku. W 6 września 1938 r. prezesem został Witold Staniewicz – prof. Uniwersytetu im. Stefana Batorego, wiceprezesem Wiktor Gryglewski – naczelnik Wydziału I Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego, funkcję skarbnika pełnił Jan Lachowicz – wizytator szkół⁴.

³ LCVA f. 278, op. 1, sygn. 846, Statut Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, Lwów 1933. W maju 1939 Zarząd Główny złożył w MWRiOP projekt zmiany Statutu, Załącznik do pisma z dnia 25 maja 1939.

⁴ Zastępcą skarbnika był Aleksander Zubilewicz – naczelnik Wydziału Urzędu Wojewódzkiego; sekretarzem Leon Łyszczarczyk – kierownik szkoły powszechnej w Wilnie; zastępcą – Maria Hillerowa – ławnik m. Wilna; członkowie zarządu to: Wiktoria Olechnowiczowa – dyrektorka Liceum Gospodarczego w Wilnie, Władysław Kamiński – senator, Mieczysław Kuryłło – prezes wojewódzkiego Towarzystwa OiKR; zastępca Ferdynand Tracz – kierownik szkoły powszechnej w Wilnie. Przewodniczącym Komisji Rewizyjnej był Marian Biernacki – dyrektor PKO

Należy podkreślić skrupulatność zestawień finansowych poszczególnych jednostek organizacyjnych towarzystwa, to jest komitetów obwodowych i okręgowych. Z dokumentacji dowiadujemy się o różnych źródłach środków finansowych, które przykładowo w 1938 r., pochodząc z 21 obwodów Kuratorium Wileńskiego, opiewały na sumę 151 896,07 zł.⁵ Porównując do uzyskanych środków finansowych z 1937, w 1938 r. suma ta zwiększyła się o 34.408 zł⁶.

Na podstawie zestawienia o pomocy towarzystwa w roku 1938 dla powiatów województwa wileńskiego można stwierdzić, że poszczególne gminy zgłosiły zapotrzebowanie na budownictwo na sumę 530 400 zł. Towarzystwo udzieliło pożyczek na sumę 320 000 zł oraz subwencje w wysokości 7500 zł⁷. Tylko pięć powiatów uzyskało pożyczkę w wysokości wnioskowanej sumy. Były to powiaty: Postawy, Świeżycy, Wilno-powiat, Baranowicze i Stołpce.

Z kolei środki finansowe komitetu okręgowego na pomoce naukowe zostały rozdysponowane następująco: Wilno-miasto dla Szkolnej Pracowni Przyrodniczej 1000 zł, dla Szkoły Powszechnej nr 23 na narzędzia do zajęć praktycznych 135 zł; na zorganizowanie pracowni zajęć praktycznych przy szkole powszechnej w Lebedziewie – 300 zł; dla Centralnej Pracowni Przyrodniczej w Baranowiczach na zakup silnika elektrycznego – 300 zł. Zakupiono również dla szkół: I stopnia na prowincji 200 kompletów książek (każdy po 38 egzemplarzy) oraz dla szkół III stopnia w Wilnie 3 komplety po 85 książek⁸.

Nie wszystkie prace zaplanowane na rok 1938 zostały wykonane. Przykładowo w powiecie suwalskim gmina Kuków otrzymała pożyczkę w wysokości 2 tys. zł na budowę szkoły w Dubowie. Nie wykorzystano jej, gdyż z powodu klęski suszy gmina nie miała własnych funduszy. Z kolei w powiecie słonimskim gmina Byeń uzyskała 20 tys. pożyczki na budowę szkoły w Byteniu. Wykorzystano zaledwie 767,79 zł. na zakup materiałów⁹. Przykładem gospodarności w powiecie nieświeskim była gmina Zaostrowicze, w której budowa szkoły w Zaostrowiczach była objęta planem „100 Szkół im. Marszałka”. Gmina otrzymała pożyczkę w wysokości 5 tys. zł., która w całości została wydatkowana.

Przygotowując plany na 1939 r. Komitet Okręgowy TPBPSP opracował wytyczne, których celem miało być usprawnienie działalności obwodów. Pisano

w Wilnie; członkowie: Stanisław Kodź – aplikant adwokacki i Wanda Szejnowa – kierowniczka szkoły powszechnej w Wilnie; zastępca Adam Kozłowski – inspektor szkolny w Lidzie. Skład osobowy Zarządu i Komisji Rewizyjnej Komitetu Okręgowego TPBPSP w Wilnie w roku 1938 (odpis). Tamże.

⁵ Tamże, sygn. 849; Coroczne sprawozdawcze, wykresy, wytyczne, przygotowane na Ogólne Zgromadzenie Kół Okręgowych z dn. 12 III 1939 r..

⁶ Tamże.

⁷ Dla gmin woj. wileńskiego przydzielono 110 tys., dla – nowogródzkiego 130 500 zł i dla białostockiego – 87 tys. Były to przede wszystkim pożyczki. LVCA f. 271, op. 1, sygn. 846, Towarzystwo PBSP Komitet Okręgowy do Zarządu Gł. TPBPSP w Warszawie, Wilno 9 stycznia 1939 r.

⁸ Tamże, sygn. 849, Zaopatrzenie szkół powszechnych w pomoce naukowe w roku 1938.

⁹ Tamże.

m.in. o potrzebie wzmocnienia ścisłego kontaktu z kołami przez bezpośrednią współpracę, „wyzyskania zjazdów nauczycielskich lub zebrań zespołów konferencyjnych”¹⁰, usprawnienie pracy kancelaryjnej, a przede wszystkim zaprojektowania ścisłych terminarzy prac oraz „stałe dążyć do rozszerzania znajomości celów i zadań Towarzystwa wśród najszerszych warstw społeczeństwa, wykazywać istotne potrzeby szkolnictwa powszechnego w zakresie budownictwa oraz zaopatrzenia w pomoce naukowe”¹¹.

Szczegółowe sprawozdanie z obrad Ogólnego Zgromadzenia Wileńskiego Komitetu Okręgowego TPBPSP z marca 1938 r.¹² wskazuje na zakres działań i projekty na rok 1939 w Kuratorium Wileńskim. Odnotowano wzrost liczby kół do 796. Zwiększyła się też liczba członków zwyczajnych o 1063 osoby, członków dożywotnich o 31, a członków uczestników o 6821.

W planach na rok 1939 postanowiono dofinansować te szkoły, które były w fazie wykończenia, następnie inwestycje rozpoczęte. Ostatni punkt planu odnosił się do budynków nowych. Charakterystycznym było zmniejszenie, w porównaniu do roku 1938, punktów szkolnych (63). Dominowały budynki duże, głównie szkoły III stopnia (39); szkoły stopnia II (15) i w dalszej kolejności 9 budynków, przeznaczonych dla szkół I stopnia. Na realizację całego planu budowlanego zaplanowano 381.000 zł oraz na pomoce naukowe 112.000¹³.

Znaczące było wsparcie dla budownictwa szkół w miejscowościach pogranicznych, jak np.: Słobódka (pow. brasławski); Tumiłowicze i Mołożany (pow. głębocki); Dukszy (pow. święciański); Ilja (pow. wilejski); Landwarów (pow. wileński); Stary Świerzeń (pow. stołpecki); Wołożyn, Iwieniec, Ugły, Dowgierdziszki (pow. wołożyński), Ziółkowo (pow. augustowski); Druskienniki (pow. grodzieński); Filipów, Rutki-Tartak, Kurianki, Połuńce, Kamionka, Kaletnik (pow. suwalski). W wymienionych miejscowościach zaplanowano przede wszystkim budowę szkół wyżej zorganizowanych (7- i 5-klasowych).

Liczne podania i prośby o wsparcie finansowe z wielu miejscowości komunikują o stanie zaawansowania budowy szkół, ale również ukazują zaangażowanie lokalnych władz i mieszkańców w kwestii gromadzenia np. środków pieniężnych czy bezpośredniego udziału w pracach przygotowawczych i budowlanych. Gminy, poszukując źródeł finansowania powstających szkół, niejednokrotnie zwracały się o kredyty do Kuratorium Okręgu Szkolnego. Kuratorium takimi środkami nie dysponowało, o czym informuje np. pismo z kwietnia 1939 r.¹⁴ Jak

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² LCVA f. 278, op. 1, sygn. 846; Protokół z przebiegu obrad Ogólnego Zgromadzenia Wileńskiego Komitetu Okręgowego T-wa BPSP w dniu 12 III 1939 r., s. 1–9.

¹³ W przypadku pomocy naukowych okręg towarzystwa w porozumieniu z Kuratorium OSW sporządził ośmioletni plan zakupów. Tamże, s. 7

¹⁴ Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego w Wilnie z 21 kwietnia 1939 do Nowogródzkiego Urzędu Wojewódzkiego w Nowogródku, PAL, s. 22

poinformowano zainteresowanych, nadesłany wykaz budynków szkolnych niedokończonych kuratorium skierowało do Komitetu Okręgowego TPBPSP.

Niestety, wysokość kosztów budowy niejednokrotnie przekraczała możliwości finansowe gmin. Przykładowo Inspektor Szkolny w Lidzie w obszernym piśmie informował KOSW o wykonanych zadaniach budowlanych i w kwestii oczekiwanej pomocy ze strony TPBPSP¹⁵. W Okręgu Lidzkim rozpoczęto budowę szkoły III stopnia w Lipniskach o 6 izbach lekcyjnych i sali gimnastycznej (całkowita powierzchnia 8 tys. m²). Całkowity koszt budowy wynosił według preliminarza 110 000 zł. Gmina miała otrzymać zasiłek ze Skarbu Państwa w wysokości 10 tys. zł. Pozostałą sumę należało pokryć z własnego budżetu. Inspektor Szkolny pisze: „nadmieniam, że Gmina uczyniła nadmierny wysiłek finansowy wznosząc mury i przygotowując budynek do pokrycia”¹⁶. W dalszej części zwraca uwagę, że bez pomocy TPBPSP „nie będzie można kończyć budowy do 15 VIII 1939 r.”¹⁷. Informuje również, że gmina wydała z własnych źródeł przeszło 50 tys. zł. Podobnie w Ejszyszkach bez wydatniejszej pomocy towarzystwa nie było możliwe zakończenie budowy planowanej szkoły. W Lidzie zaplanowano wybudowanie nowej Szkoły Powszechnej nr 5 o 13 izbach. Dotychczasowa szkoła mieściła się w lokalu wynajętym, nieodpowiednim, źle oświetlonym i „grożącym zawaleniem”¹⁸. Ze względu na brak lokalu do wynajęcia pod szkołę nie przeprowadzano odpowiednich remontów a stan ten zagrażał bezpieczeństwu dzieci. W tej sytuacji nieodzownym było udzielenie pożyczki w wysokości 15 tys. zł¹⁹. Zaplanowano również budowę szkoły II stopniowej o 3 izbach w Szejbakach. Dotychczasowa szkoła mieściła się w oddalonych od siebie budynkach, a do tego nieodpowiednich. Z pisma wynika, że gmina w latach 1936–1938 wybudowała dwie szkoły II st. o 6 izbach i jedną I st. (o jednej izbie) oraz realizowała budowę szkoły im. Marszałka J. Piłsudskiego o 4 izbach w Ścierkowie. W związku z realizacją dotychczasowych planów gmina poniosła znaczne koszty. W sumie samorząd gminy oczekiwał od towarzystwa pożyczki w wysokości 30 tys. zł. i zapomogę opiewającą na 6 tys. Wyraźnie wskazano w piśmie o pomocy finansowej wydziału powiatowego i ofercie właścicieli 3 cegielni położonych w okolicy o bezpłatnym przekazaniu 70 tys. cegieł²⁰. Pismo kończy następująca uwaga: „niezmiernie ważną okolicznością jest czynna i wydatna pomoc mieszkańców rejonu, które w razie nieprzyznania gminie zapomogi, zostałyby niewykorzystana”²¹.

¹⁵ LCVA f 172, op 1, sygn. 6925, Plan budowlany na rok 1939, Pismo Inspektora Szkolnego w Lidzie do Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego w Wilnie z 15 listopada 1938 r., s. 5.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże, s. 6.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

Do powyższego pisma został dołączony szczegółowy harmonogram robót na 1939 r., które zaplanowano w szkołach już rozpoczętych i projektowanych²². Tylko na podstawie jednego powiatu (lidzki) można ocenić potrzeby w zakresie budowy nowych szkół. Towarzystwo bardzo szczegółowo analizowało plany i projekty budowlane, dofinansowując lokalne inicjatywy. Jednak potrzeby były ogromne. Wiele szkół w dalszym ciągu mieściło się w starych, przedwojennych budynkach, które niejednokrotnie stwarzały zagrożenie dla uczniów i nauczycieli. Przykładowo w takich budynkach uczyły się dzieci w miejscowościach powiatu wołkowyskiego: Roś, Jałówka, Świsłocz²³. Szczegółowe informacje dotyczyły również stanu zamożności miejscowej społeczności i oceny możliwości finansowego wsparcia zaplanowanych prac. Odnotowano: „gmina biedna, znaczny procent ludności polskiej (Stoki, gm. Świsłocz); gmina niezamożna (Drohiczany, gm. Izabelin); znaczny procent osadników (Żerna, gm. Zelwa)”²⁴. Należy również podkreślić, że miejscowa ludność odnosiła się przychylnie do projektów nowych szkół i deklarowała pomoc.

Wszystkie plany były uzgadniane OSW raz z wydziałami powiatowymi. Kuratorium nie miało możliwości dofinansowania planów budowlanych, lecz aktywnie uczestniczyło np. w organizacji sieci szkolnej. Każdy projekt uwzględniał liczbę dzieci w danej miejscowości (jednej lub kilku), co miało wpływ na stopień organizacyjny planowanej szkoły. Należało również przestrzegać zasady dotyczącej odległości z domu rodzinnego do szkoły, która nie mogła przekraczać 3 km. Z licznych dokumentów wynika, że niejednokrotnie nowe projekty budowlane prowadziły do reorganizacji dotychczasowej sieci szkół. W tym przypadku priorytetem było objęcie jak największej liczby dzieci obowiązkiem szkolnym.

Takim przykładem może być projekt budowy szkoły II stopnia w Ogrodnikach (pow. nowogródzki) z lutego 1938 r.²⁵, który sprawił, że Zarząd Gminy w Zdzięciole (na podstawie decyzji rady gminnej) wprowadził do programu robót drogowych na rok 1938/39 dodatkowe prace związane z „doprowadzeniem do stanu używalności dróg wiodących z Żybert i Rozważy do punktu szkolnego w Ogrodnikach”²⁶. W ślad za powyższymi decyzjami inspektor szkolny w Nowogródku pismem do kuratorium wskazał miejscowości, które wejdą do nowego obwodu szkolnego²⁷. Były to następujące miejscowości: wieś – Ogrodniki, Rozważe, Aleksandrowicze, Jatwież oraz folwark Bogudzięka i osada Basino.

²² Tamże, Plan budowlany publicznych szkół powszechnych na rok 1939, s. 7.

²³ LCVA f. 172, op. 1, nr 6925, Towarzystwo PBPSP, Okręg wileński, Komitet Obwodowy w Wołkowysku. Zestawienie potrzeb w zakresie zaopatrywania szkół w urzędzenia i pomoce naukowe w roku 1939 na terenie obwodu szkolnego wołkowyskiego, s. 11.

²⁴ Tamże, s. 15.

²⁵ Tamże, Inspektor Szkolny w Nowogródku do Kuratorium OSW Wileńskiego w Wilnie z 14 III 1938, Sprawa: Budowa szkoły Marszałkowskiej w Ogrodnikach, s. 62.

²⁶ Tamże, Zarząd Gminy w Zdzięciole, pow. nowogródzki do Pana Inspektora Szkolnego w Nowogródku, z 23 lutego 1938 r., s. 63.

²⁷ Tamże, Inspektor szkolny w Nowogródku do Kuratorium OSW w Wilnie z 7 lutego 1938 r., s. 67.

Następnie Kurator Okręgu Szkolnego w Wilnie – M.B. Godecki, podpisał *Orzeczenie w sprawie organizacji szkoły w Ogrodnikach*, w którym, powołując się na ustawę z 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu oraz budowie publicznych szkół powszechnych (Dz. U.R.P. nr 18, poz. 143,144), zobowiązał gminę Zdzięcioł do dostarczenia szkole odpowiedniego pomieszczenia, ewentualnego wzniesienia budynku szkolnego, mieszkalnego (dla nauczycieli) i gospodarczego raz zaopatrzenia szkoły w urządzenia wewnętrzne oraz pokrywania części kosztów utrzymania powyższej szkoły²⁸.

W planach budowlanych w obwodzie wilejskim na rok 1938/39²⁹ potrzeby uzasadniano skandalicznymi warunkami pracy miejscowych szkół. W piśmie inspektora szkolnego wilejskiego czytamy: „Ilia – szkoła obecnie mieści się w trzech budynkach urągających najprymitywniejszym wymogom. Innego rozwiązania poza budową w miasteczku nie znajdzie się. Dubatówka – gm. Zodziszki, obecna 1-kl. szkoła mieści się w złych warunkach. Komarowo gm. Budślaw, dotychczasowe warunki szkolne bardzo złe”³⁰. Podobne zestawienia z szczegółowymi informacjami przesłali inspektorzy szkolni z Wilna, Baranowicz czy Nieświeża³¹.

Znaczące potrzeby województwa wileńskiego w zakresie budownictwa szkolnego sprawiły, że zarząd główny postanowił na posiedzeniu 15 lutego 1939 r. przyznać na rok 1939 subwencję w wysokości 230 tys. zł. W piśmie tę decyzję wyjaśniano następująco: „ta wysoka, jak na nasze możliwości, subwencja tłumaczy się ważnością spraw, które Zarząd Komitetu Okręgowego ma do realizowania na terenie Okręgu Szkolnego Wileńskiego”³².

W działalności towarzystwa ważne było pozyskiwanie środków finansowych na realizację planów budowlanych. W kwietniu 1939 zarząd główny towarzystwa w Warszawie przekazał komitetowi wileńskiemu do dyspozycji dodatkową kwotę w wysokości 90 tys. zł. Pochodziła ona ze zbiórki zorganizowanej przez Centralną Komisję Porozumiewawczą Związków Pracowniczych w celu uczczenia XX-lecia Odzyskania Niepodległości. Powyższa zbiórka była przeznaczona na FON i budowę szkół powszechnych. Zarząd główny postanowił przeznaczyć tę kwotę wybranemu zarządowi okręgowemu w celu udzielenia bezzwrotnej subwencji, która została rozdysponowana między dwie gminy (po 45. tys. zł),

²⁸ Tamże, Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego w Wilnie, *Orzeczenie w sprawie organizacji szkoły w Ogrodnikach* z marca 1938, s. 66.

²⁹ Tamże, Plan budowlany w obwodzie szkolnym wilejskim na rok 1938/39, s. 22.

³⁰ Tamże, Uzasadnienie do planu budowlanego publicznych szkół powszechnych na rok 1939 w obwodzie szkolnym wilejskim, s. 23.

³¹ Tamże, Inspektor Obwodu Szkolnego Miejskiego w Wilnie do KOSW w Wilnie z 3.I 1939, s. 25; Inspektor Szkolny Obwodu Baranowickiego w Baranowiczach do KOSW w Wilnie z 20 I 1939, s. 28; Inspektor Szkolny Nieświeżki w Nieświeżu do KOSW w Wilnie z 14 stycznia 1939 r., s. 32.

³² LCVA, f. 278, op. 1, nr 846,T-wo PBSP. Zarząd Główny do Zarządu Komitetu Okręgowego T-wa PBSP Wilno, 16 lutego 1939.

z których każda zobowiązała się do rozpoczęcia budowy w 1939 r. i całkowitego wykończenia szkoły powszechnej III stopnia. Wybrana gmina musiała również ofiarować bezpłatnie plac pod budowę i bezpłatną pracę w formie szarwarku. Dodatkowymi warunkami było: nadanie nowej szkole imienia Prezydenta I. Mościckiego, powołanie komitetu budowy szkoły, w którym zasiadałby przedstawiciel związków pracowniczych³³. Przy wyborze miejsca wskazywano, aby szkoła stanęła na pograniczu w środowisku polskim i wybrana gmin winna zasługiwać na poparcie ze względu na swą niezamożność. Już 19 kwietnia pojawiły się ze strony Komitetu Okręgowego w Wilnie pierwsze propozycje miejscowości. Były to Bargłów (pow. augustowski) położony około 7 km od granicy niemieckiej przy głównej szosie Suwałki–Augustów–Białystok oraz Opsa (pow. brasławski) – miejscowość położona 18 km od granicy łotewskiej³⁴. Na podstawie materiałów źródłowych można wnosić, że zarząd główny dokonał innego wyboru. Wskazał budowę dwóch 7-klasowych szkół w Samplawie (pow. lubawski na Pomorzu) i Skałat – woj. tarnopolskie³⁵. Statut towarzystwa określał podstawowe źródła pozyskiwania środków finansowych, ale towarzystwo poszukiwało też nowych możliwości, które nie zawsze zyskiwały aprobatę społeczną.

Towarzystwo współpracowało z wieloma stowarzyszeniami i organizacjami. Np. w 1933 r. Polskie Towarzystwo Wydawców Książek i Związek Księgarzy Polskich przeznaczyły 10 gr z kwoty uzyskanej ze sprzedaży każdego podręcznika do dyspozycji TPBPSP³⁶. W czerwcu 1939 r. do grona potencjalnych współpracowników dołączyło Stowarzyszenie Architektów Rzeczypospolitej Polskiej (SARP), które na walnym zgromadzeniu uchwaliło „nawiązać kontakt z zarządami miejscowych komórek T-wa celem współpracy w dziedzinie budownictwa szkolnego”³⁷.

Natychmiast podjęto wstępne działania zmierzające do nawiązania bliskiej współpracy z SARP. Towarzystwo było zainteresowane przede wszystkim wsparciem i opinią SARP w kwestiach technicznych budownictwa szkolnego.

Szeroki plan wspierania finansowego budowanych szkół sprawiał, że TPBPSP nie było w stanie pokryć wszystkich potrzeb w tym zakresie. Zdarzało się i tak, że Komitet Okręgowy TPBPSP w Wilnie monitował Zarząd Główny TPBPSP w Warszawie o przyspieszenie wypłat kolejnych rat subwencji. Takie pismo ponaglące zostało wysłane w lipcu 1939 r.³⁸

³³ LCVA f. 278, op 1, nr 846, T-wo PBSP Zarząd Główny, Warszawa do Zarządu Komitetu Okręgowego T-wa PBSP Wilno, 14 kwietnia 1939 r.

³⁴ Tamże, T-wo PBSP Komitet Okręgowy Wilno do Zarządu Głównego T-wa PBSP w Warszawie, 19 kwietnia 1939.

³⁵ Tamże, T-wo PBSP Zarząd Główny, Warszawa do Zarządów Komitetów Okręgowych T-wa PBSP w Warszawie, Wilnie, Krakowie, Lwowie, Brześciu i Toruniu, 1 czerwca 1939.

³⁶ S. Walasek, *Participation...*, s. 18.

³⁷ Tamże, T-wo PBSP Zarząd Główny, Warszawa do Zarządów Komitetów Okręgowych T-wa PBSP, 21 czerwca 1939 r.

³⁸ LCVA, f. 278, op. 1, sygn. 846, Towarzystwo PBSP Komitet Okręgowy Wilno do Zarządu Głównego T-wa PBSP w Warszawie, 28 lipca 1939 r.

Projekty Ministerstwa WRiOP realizowane ze środków Skarbu Państwa również współfinansowane przez władze wojewódzkie, nie zamykają omawianych kwestii. Należy przywołać program „Sto szkół imienia Marszałka Józefa Piłsudskiego” budowanych na Wileńszczyźnie³⁹. Była to forma uczczenia pamięci Marszałka, związanego również emocjonalnie z Kresami. Załączona mapa sieci szkół im. Marszałka J. Piłsudskiego⁴⁰ wskazuje, że dominującymi były szkoły 1-, 2- i 3-klasowe. Wznoszono je w miejscowościach pozbawionych punktu szkolnego, o stosunkowo małej liczbie dzieci. W ten sposób starano się wypełniać lukę w sieci szkolnej i likwidować obwody bezszkolne. Program był finansowany ze Skarbu Państwa oraz samorządów lokalnych. Znaczący udział mieli również sami mieszkańcy, którzy deklarowali konkretne prace np. wykończeniowe. Okazuje się jednak, że często harmonogram prac znacząco się opóźniał. Na przykład inspektor szkolny obwodu postawskiego w maju 1937 r. informował Kuratorium OSW o wolnym tempie realizacji budowy w poszczególnych miejscowościach⁴¹. W powiecie postawskim realizowano 11 szkół (imienia Marszałka) z których w 4 miejscowościach Inspektor odnotował znaczące opóźnienia. W Kobylniku stan zaawansowania prac kierownik szkoły ocenił na 70%, z kolei w Ożunach początkowo intensywne prace zostały zahamowane w maju (1937), gdyż nie przekazano cieślom materiału drzewnego na ściany wewnętrzne, a belki dostarczono na sufit były krzywe. W Ciepłych, gdzie prace miały ruszyć na początku roku, dopiero w maju rozpoczęto kopanie fundamentów. Podobnie w Zawliczach nie rozpoczęto zaplanowanych prac. W ostatniej z wymienionych miejscowości inspektor szkolny dokonał w maju osobiście kontrolę i stwierdził: „ujrzałem dwóch ludzi, którzy oglądali wybudowane częściowo (w ziemi) w ubiegłym sezonie fundamenty”⁴².

Pomimo opóźnień w pracach budowlanych szkół imienia Marszałka w 1937 r. dokonano oceny stanu zaawansowania inwestycji, podkreślając, że „zostały zaprojektowane przeważnie w miejscach o najtrudniejszych warunkach i były tam niezbędne”⁴³. Zaznaczono, że wzniesiono piękne budynki, jednak wyposażenie wewnętrzne pozostawiało wiele do życzenia. „Ławki stare, raczej muzealne i zdezelowane, tablice wygięte, stoły prymitywne, a krzesło często dosłownie połamane, umywalka w każdej szkole inna o prymitywnym urządzeniu”⁴⁴. Inspektor szkolny wnosił o zainteresowanie problemem TPBPSP i podjęcie odpowiednich starań w kierunku sfinansowania potrzeb bądź udzielenia gminom odpowiednich pożyczek w wysokości 200 zł.

³⁹ S. Walasek, *Budownictwo...*, s. 91.

⁴⁰ LCVA f. 172, op. 1, sygn. 7554, Sieć szkół 100 Marszałka Józefa Piłsudskiego na Wileńszczyźnie.

⁴¹ LCVA f. 172, op. 1, sygn. 6225, Inspektor Szkolny Obwodu Postawskiego w Postawach do Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego w Wilnie, Postawy 15 maja 1937.

⁴² Tamże.

⁴³ LCVA f. 172, op. 1, sygn. 6235, Inspektor Szkolny Wilejski w Wilejce do Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego w Wilnie. Urządzenia wewnętrzne szkół im. Marszałka, 11 września 1937.

⁴⁴ Tamże.

Projekt budowy 100 szkół wspierany był również przez TPBPSP. W lutym 1939 r. firma fotograficzna Photo-Plat w Warszawie zaofiarowała przekazanie zdjęć z życia J. Piłsudskiego. Towarzystwo postanowiło przekazać zdjęcia szkołom imienia Marszałka, których budowa została dofinansowana przez TPBPSP. Było to 12 szkół powszechnych usytuowanych w okręgu wileńskim⁴⁵.

Na rok 1939 zaplanowano dokończenie budowy szkoły III stopnia im. Marszałka Józefa Piłsudskiego (6 izb lekcyjnych oraz sala gimnastyczna) w Lidzie. Całkowity koszt budowy wymienionej szkoły miał wynieść 110 000 zł. Gmina miała otrzymać zasiłek ze Skarbu Państwa w wysokości 10 tys. zł. Pozostałą sumę gmina miała pokryć z własnego budżetu. Wykonane prace (w 1938 r.) pochłonęły 50 tys. zł. Jak stwierdzono w piśmie do kuratorium, „gmina uczyniła nadmierny wysiłek finansowy wznosząc mury i przygotowując budynek do pokrycia”⁴⁶. Zaznaczono, że bez pomocy towarzystwa szkoła nie zostanie ukończona zgodnie z planem do 15 VIII 1939. Proszono (pośrednio) towarzystwo o pożyczkę na co najmniej 15 tys. zł z „rozłożeniem spłaty na okres 10-letni”⁴⁷.

Jeszcze w lipcu 1939 Komitet Okręgowy TPBPSP w Wilnie informował Zarząd Główny TPBPSP, że niektóre gminy z braku gotówki zmuszone są przerwać roboty przy budowie szkół⁴⁸. Pomimo pojawiających się problemów finansowych, zapewne wynikających z coraz cięższej sytuacji finansowej państwa, kwestie planów budowy szkół stanowiły główny temat korespondencji między władzami oświatowymi a towarzystwem. Z korespondencji wynika, że szczegółowe plany budowlane szkół w poszczególnych gminach i miejscowościach obejmowały nie tylko rok 1939, ale również 1940. Wiele dokumentów wskazuje, że projekty budowy z reguły obejmowały trzyletni okres.

Szerokie plany budownictwa szkolnego, zainicjowane w 1922 r. przez władze samorządowe i oświatowe, były realizowane przez kolejne lata. Nie było to łatwe zadanie dla uboższego społeczeństwa kresowego wobec kolosalnych zaniedbań na tej płaszczyźnie z początku XX w., odziedziczonych po zaborze rosyjskim, w także wobec braku środków finansowych ze Skarbu Państwa. Do [rac budowlanych włączały się organizacje społeczne, ale przede wszystkim TPBPSP. Wśród społeczeństwa rosła świadomość o potrzebie „własnej szkoły”, która w środowisku lokalnym stanowiła centrum życia kulturalno-oświatowego.

⁴⁵ Szczuczyn Nowogrodzki; Grodno – szkoła nr 8; Kraśne n/Uszą (pow. mołodecki); Miżewicze (pow. słonimski); Lebedziewo (pow. mołodecki), Rakowce (pow. dziśnieński); Ejszyszki (pow. lidzki); Rykonty (pow. wileński) Nowogródek – szkoła nr 2; Wielka Słoboda (pow. stołpecki); Gawia-Piaski (pow. lidzki) oraz Zaostrowicze (pow. nieświeski), LCVA f. 278 ,op 1, sygn. 846, Do Zarządu Głównego T-wa Popierania Budowy Publ. Szkół Powszechnych w Warszawie, 6 lutego 1939.

⁴⁶ LCVA f. 172, op. 1, sygn. 6925, Pismo Urzędu Powiatowego Lidzkiego w Lidzie do Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego w Wilnie, 15 listopada 1938. Plan budowy na rok 1939.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże, TPBPSP Komitet Okręgowy w Wilnie do Zarządu Głównego TPBPSP (pilne), Wilno 28 lipca 1939.

W miarę upływu lat to mieszkańcy wsi zdecydowali o budowie szkoły i najczęściej oni, deklarując pomoc finansową, a przede wszystkim własną pracę, finalizowali plany budownictwa szkolnego w kolejnych miejscowościach.



Ryc. 1. Sieć 100 szkół Marszałka Józefa Piłsudskiego na Wileńszczyźnie

Źródło: Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie, f. 172, op. 1, sygn. 7554.

Bibliografia

- Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie, f. 278, op. 1, nr 846, nr 849; f. 172, op. 1, nr 6925.
- Walasek S., *Budownictwo szkół powszechnych na lamach czasopism II RP*, [w:] *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa i oświaty w przekazie prasowym XX i pierwszych lat XX wieku*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Walasek S., *Participation of the Society for the Support of the Construction of State Schools in the Realisation of Construction Projects in the North-eastern Borderlands of the Second Republic of Poland*, „Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal” vo. 8/216/1.

Walasek S., *Szkolnictwo powszechne na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej (1915–1939)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

Social activity for the development of schooling in Vilnius voivoidship. The work of the Society for the Support of the Construction of Public State Schools (1932–1939)

Summary

The idea to establish the Society was connected with real needs of the schooling system. The aims of the work, the methods, and ways of securing funding were defined in the Statute of 1933. The work of the members of the Society was focused on material support for the initiators of the construction of public state schools. The needs were enormous. In spite of the support of the State Treasury the financial commitments of the particular districts could be met in very limited scope. The Society found a numerous group of members, with public school teachers comprising a greater part of it. The significant funds that the Society secured were transferred, typically in the form of loans, to local communities which used them to initiate the construction of new schools.

Keywords: construction of schools, public school, the Society for the Support of the Construction of State Schools.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.63>

Katarzyna ZALAS

<https://orcid.org/0000-0001-7351-4449>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

e-mail: k.zalas@ujd.edu.pl

Działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Częstochowie w organizacjach masowych w latach 1918–1939. Zarys problematyki

Słowa kluczowe: nauczyciele, szkolnictwo powszechne, okres międzywojenny, Częstochowa, działalność pozaszkolna.

Po odzyskaniu niepodległości w Częstochowie, podobnie jak w całym państwie polskim, oświata stanowiła zagadnienie wymagające pilnego uregulowania. Głównym zadaniem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego było ujednoczenie systemu szkolnictwa, odziedziczonego po zaborcach, oraz zapewnienie dostatecznych warunków do realizacji powszechnego, obowiązkowego nauczania. Do współpracy w tym zakresie zobowiązano lokalne samorządy oświatowe¹.

Działalność częstochowskiego samorządu regulowały wytyczne Przepisów tymczasowych o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim z 10 sierpnia 1917 r.² oraz Ustawy o tymczasowym ustroju władz z 4 czerwca 1920 r.³ Utworzoną na ich podstawie Radę Szkolną Miejską Częstochowy tworzyli członkowie magistratu, rady miejskiej, nauczyciele szkół średnich, szkół powszechnych, seminariów nauczycielskich. Ponadto członkami byli także lekarz szkolny,

¹ Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz), Akta Miasta Częstochowy (AMCz), sygn. 7831, Organizacja szkolnictwa powszechnego, k. 22.

² Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim, Dziennik Urzędowy Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego 1917, nr 1, poz. 1.

³ Ustawa z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych, Dz. U. 1920, nr 50, poz. 304.

przedstawiciele Kościoła rzymskokatolickiego, wyznania mojżeszowego i ewangelicko-augsburskiego, a także obywatel miasta. Długoletnim przedstawicielem rady był Wacław Płodowski, pełniący funkcję dyrektora Gimnazjum Państwowego im. H. Sienkiewicza⁴.

Głównym celem działalności samorządu szkolnego był szeroko rozumiany rozwój częstochowskiej oświaty, a podstawowe kierunki działalności odnosiły się do stworzenia warunków powszechnego nauczania⁵, zgodnego z założeniami Dekretu o obowiązku szkolnym z 7 lutego 1919 r.⁶ Przede wszystkim jednak czynił z oświaty sprawę społeczną, nakładając odpowiedzialność za jej prawidłowy kształt na samorząd terytorialny, władze szkolne oraz nauczycieli⁷.

Działalność dydaktyczno-wychowawcza w szkołach powszechnych oraz społeczna na rzecz środowiska lokalnego miała być nie tylko obowiązkiem, ale także świadectwem postaw patriotycznych i obywatelskich częstochowskich nauczycieli. Zaznaczył się ich udział w organach władzy lokalnej, organizacjach społecznych, kulturalno-oświatowych oraz charytatywnych. Wspólnym celem działalności nauczycieli było wychowanie młodego pokolenia zgodnie z ideami patriotyzmu, pozyskiwanie środków na rzecz podniesienia jakości oświaty w szkołach miejskich, a także prace na rzecz realizacji potrzeb regionu częstochowskiego i jego społeczności.

Na szczególną uwagę zasługuje zaangażowanie nauczycieli szkół powszechnych w organizacjach o charakterze masowym, działających zarówno na terenie placówek szkolnych, jak i poza nimi. Zalicza się do nich: Polski Czerwony Krzyż, Polski Biały Krzyż, Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, Ligę Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej oraz Ligę Morską i Kolonialną.

Działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych zaznaczyła się już w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości poprzez aktywne uczestnictwo w organizacji Polski Czerwony Krzyż (PCK)⁸. W ramach stowarzyszenia

⁴ APCz, AMCz, sygn. 7531, Skład delegacji oświatowej, k. 4; sygn. 7915, Wykaz członków Rady Szkolnej Miejskiej m. Częstochowy, k. 1; sygn. 8093, k. 3.

⁵ J. Mizgałski, *Częstochowski samorząd oświatowy w II Rzeczypospolitej*, „Almanach Częstochowy” 1992, s. 36–37; APCz, AMCz, sygn. 7531, k. 2.

⁶ Dekret o obowiązku szkolnym wprowadzał 7-letni obowiązek szkolny dla wszystkich dzieci między 7 a 14 rokiem życia, który miał być realizowany w 7-klasowych szkołach powszechnych. Szkoła powszechna miała obowiązywać we wszystkich miejscowościach, w których liczba dzieci przekraczała 40, a obowiązek ich zakładania został nałożony na gminy. Zob. *Dekret o obowiązku szkolnym*, Dz.U. 1919, nr 14, poz. 147; E. Brodacka-Adamowicz, *Renata et illuminata. Organizacja, działalność i polityka oświatowa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1918–1932 w świetle przepisów wykonawczych*, Siedlce 2012, s. 84.

⁷ B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i regionie częstochowskim w latach 1918–1939*, Częstochowa 1998, s. 71; tenże, *Częstochowa w pierwszych latach wojny światowej*, „Almanach Częstochowy” 2008, s. 50.

⁸ Polski Czerwony Krzyż, jako organizacja wyższej użyteczności powstała po pierwszej wojnie światowej, w 1919 r., w celu niesienia pomocy ofiarom wojny i szkolenia ratowników sanitarnych. Zob. *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 1 września 1927 r. o Stowarzyszeniu „Polski Czerwony Krzyż”*, Dz.U. 1927, nr 79, poz. 688.

podejmowano działalność pomocową dla wojska i ludności cywilnej oraz współdziałano z instytucjami sanitarno-wojskowymi⁹. Aktywność członków PCK przejawiała się w organizowaniu i prowadzeniu szpitali, stacji opieki nad dzieckiem, żłobków, przytułków, stacji dożywiania, a także kursów dla położnych i krawieckich¹⁰.

Nauczyciele szkół powszechnych w Częstochowie pełnili funkcje organizacyjne w kołach szkolnych i miejskich oddziałach PCK. Częstochowski oddział organizacji powstał w 1920 r., a celem jego działalności było szeroko rozumiane wspomaganie Wojska Polskiego¹¹. W strukturze pierwszego powojennego zarządu stowarzyszenia znalazł się Jan Wróblewski, pełniący funkcję kierownika Szkoły Powszechnej nr 8¹². Z jego inicjatywy i pod jego nadzorem młodzież szkół powszechnych i średnich gromadziła bieliznę, odzież, materiały opatrunkowe, a także, w sezonie letnim, zioła lecznicze¹³. W latach 30. XX wieku działalność częstochowskiego oddziału PCK ogniskowała się wokół kursów i szkoleń ratowniczych, przeznaczonych dla uczniów, nauczycieli i lokalnej społeczności¹⁴.

Inicjatywy na rzecz upowszechnienia idei czerwono krzyżskich podejmowali nauczyciele-opiekunowie szkolnych kół PCK, funkcjonujących w placówkach na terenie miasta¹⁵. Każde z młodzieżowych kół rozwijało swoją indywidualną działalność, uwzględniając zaplecze materialne i organizacyjne swojej placówki. Nauczyciele koordynowali prace podejmowane w konkretnych sekcjach: zdrowia, higieny, pracy społecznej i charytatywnej, robót ręcznych. W ramach powyższych sekcji nauczyciele inicjowali i koordynowali konkretne przedsięwzięcia, wśród których wskazać należy: organizację konkursów czystości klas szkolnych, wystaw prac ręcznych i plastycznych, zakup szczoteczki do zębów, odzieży, bielizny, współpracę z lekarzem szkolnym, pomoc w realizacji programu nauczania, organizację kursów sanitarnych i pierwszej pomocy, akcji dożywiania, a także przygotowanie uroczystości szkolnych z okazji Dnia Matki oraz Dnia Dziecka¹⁶.

⁹ Tamże.

¹⁰ M. Iwanicki, *Spoleczna dzialalnosc pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Olsztyn 1984, s. 55.

¹¹ *Czerwony Krzyż Młodzieży w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1920, nr 134, s. 3.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ *Działalność Polskiego Czerwonego Krzyża w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1937, nr 52, s. 4; *Program Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 156, s. 5.

¹⁵ W 1921 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego poleciło wprowadzić na grunt szkolnictwa powszechnego koła PCK. Ponownie zaapelował o to ponownie w 1927 r. Minister Gustaw Dobrucki. Zob. Okólnik Ministerstwa WRiOP z 17 października 1921 r., Dz.U. MWRiOP 1921, nr 24, poz. 255; Okólnik MWRiOP z dnia 13 maja 1927 r. w sprawie PCK, Dz.U. KOS Łódzkiego 1927, nr 6, s. 82; Do Kuratoriów Okręgów Szkolnych, Województwa Śląskiego (Wydz. Oświec.) i Liceum Krzemienieckiego – w sprawie Polskiego Czerwonego Krzyża Młodzieży, s. 167.

¹⁶ APCz, AMCz, sygn. Sprawozdanie z działalności Koła Młodzieży PCK przy Szkole Powszechnej nr 13 im. Marii Konopnickiej w Częstochowie w I półroczu od dnia listopada 1931 do 15

Częstochowscy nauczyciele szkół powszechnych, poprzez uczestnictwo w miejskim oddziale PCK oraz koordynowanie kół młodzieżowych, podejmowali aktywność na rzecz propagowania zdrowia, higieny, zarówno osobistej, jak i otoczenia. Kierowali się zasadniczą wartością, którą był humanitaryzm, szacunek do drugiego człowieka, a także współpraca na rzecz środowiska, poprzedzona diagnostyką lokalnych potrzeb. Ważność podejmowanych społecznie działań podkreślano podczas obchodów Tygodni Polskiego Czerwonego Krzyża¹⁷.

Organizacją o ideach zbliżonych do PCK było stowarzyszenie Polskiego Białego Krzyża (PBK), którego pierwotnym zadaniem była opieka nad żołnierzami, ukierunkowana w czasie pokoju na repatriantów¹⁸. W Częstochowie organizacja ta powstała w 1929 r., a jej głównym celem uczyniono likwidację analfabetyzmu wśród żołnierzy służby wojskowej miejskiego garnizonu¹⁹. W działalność organizacji zaangażowanych było 191 nauczycieli z 19 szkół miejskich różnych szczebli. Członkami organizacji byli: Kazimierz Peche, Piotr Ormańczyk – inspektorzy szkolni; Bolesław Stala – naczelnik Wydziału Oświaty i Kultury, Henryk Jędrusik, Jan Kabała, Bolesław Taranek, Stanisław Rumianek, Jan Zegadło – kierownicy publicznych szkół powszechnych; Marian Pytel, Józef Lewandowski, Janina Długoszowska, Stanisław Zach, Józef Magnuski – nauczyciele szkół powszechnych, a także dyrekcja i grono pedagogiczne gimnazjów państwowych, szkół zawodowych i seminariów nauczycielskich funkcjonujących na terenie miasta²⁰. Organizacja otrzymywała niewielkie subwencje z budżetu państwa, a jej zasadnicze źródło dochodów pochodziło z organizowanych imprez, składek członkowskich oraz ofiar społeczeństwa podczas Tygodnia PBK i Dnia Żołnierza²¹.

W drugim dziesięcioleciu międzywojnia organizacja PBK rozwinęła działalność oświatowo-kulturalną, w ramach której prowadzono świetlice, czytelnie, organizowano odczyty i pogadanki, przedstawienia teatralne i wycieczki²². Kierownicy i nauczyciele szkół powszechnych nadzorowali pod względem merytorycznym kursy z zakresu szkoły powszechnej przeznaczone dla wojska. Niejednokrotnie sami je prowadzili, uzyskując minimalne wynagrodzenie lub działając w czynie społecznym.

Pozaszkolną działalność nauczyciele realizowali w ramach Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, którego głównym celem

marca 1932 r., b. pag.; tamże, sygn. 8115, Sprawozdanie za rok szkolny 1933/1934 szkoły nr 17 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego, b. pag.; tamże, Szkoła nr 22 w Częstochowie, b. pag.

¹⁷ *Z Tygodnia PCK*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 130, s. 4; *Tydzień Polskiego Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 54, s. 3; *Imponujący zlot Młodzieży PCK w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 117, s. 3.

¹⁸ Czym jest Polski Biały Krzyż, Dz. U. KOS Wileńskiego 1938, nr 5, s. 172.

¹⁹ Z. Grządzielski, *Działalność oświatowa Polskiego Białego Krzyża w Częstochowie w latach 1929–1939*, [w:] *Wielkie i małe problemy Częstochowy w Polsce Odrodzonej 1918–1939*, pod red. R. Szweida i W. Palusa, Częstochowa 1996, s. 137.

²⁰ Tamże.

²¹ M. Iwanicki, dz. cyt., s. 61.

²² Zarządzenie Rady Ministrów z dnia 17 stycznia 1936 r. o nadaniu statutu stowarzyszeniu „Polski Biały Krzyż”, „Monitor Polski” 1936 nr 26, poz. 42.

było pozyskiwania funduszy i środków materialnych na rzecz szkolnictwa powszechnego²³. W 1937 r. na terenie obwodu częstochowskiego funkcjonowało 191 kół towarzystwa, jedno z nich miało charakter wyłącznie obywatelski, pozostałe prowadzone były przez nauczycieli w ramach pracy społecznej²⁴.

Działalność nauczycieli na rzecz propagowania idei TPBPSP, ukierunkowanych na zabezpieczenie potrzeb materialnych częstochowskich szkół powszechnych, szczególnie uwidaczniała się podczas obchodów Tygodnia Szkoły Powszechniej. Projekt realizowany corocznie w dniach 2–10 października²⁵ wymagał zaangażowania podczas uroczystych wieców organizowanych na placu magistrackim, przygotowania inscenizacji, chórów szkolnych i orkiestr, które brały udział w wydarzeniu²⁶. Ponadto nauczyciele szkół powszechnych, uczniowie i rodzice zobowiązani byli do prowadzenia zbiórek ulicznych w przypisanych obwodach szkolnych, dzięki którym pozyskiwano środki finansowe na cele budownictwa szkolnego²⁷.

Wkład nauczycieli w działalność towarzystwa należy ocenić wysoko. Podejmowane przez nich inicjatywy wymagały znajomości potrzeb lokalnych szkół oraz szerokiej współpracy organizacji i stowarzyszeń funkcjonujących na terenie miasta i powiatu. Organizowanie licznych przedsięwzięć odbywało się w czasie wolnym nauczycieli i nie wiązały się z gratyfikacją finansową, a jedynie z wdzięcznością miejskich władz oświatowych i lokalnej społeczności.

W latach 30. XX w., w sytuacji rosnącego zagrożenia państwa polskiego, wyraźnie zaznaczył się wzrost znaczenia Ligii Powietrznej i Przeciwigazowej (LOPP). Jej zasadniczym celem było wspieranie rozwoju lotnictwa, a także przygotowanie ludności do obrony przeciwlotniczo-gazowej²⁸. Udział nauczycieli w kołach LOPP uznano wręcz za obywatelski obowiązek²⁹.

²³ APCz, AM Cz, sygn. 8016, „Tydzień Szkoły Powszechniej”, b. pag.; sygn. 8002, Budujmy szkoły!, k. 21.

²⁴ Z ogólnego zebrania Koła Obywatelskiego Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, „Goniec Częstochowski” 1937, nr 100, s. 4.

²⁵ APCz, AM Cz, sygn. 8102, „Tydzień Szkoły Powszechniej”, 2 X – 9 X 1934, k. 21; Przed „Tygodniem Szkoły Powszechniej”. *Interesujące dane o stanie szkolnictwa na zebraniu organizacyjnym Komitetu „Tygodnia”*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 218, s. 4–5; *Przed Tygodniem Szkoły Powszechniej 2–10 października*, „Goniec Częstochowski” 1938, nr 231, s. 4.

²⁶ „Tydzień Szkoły Powszechniej” w Częstochowie, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 229, s. 4; *Nabożeństwo i pochód z racji „Tygodnia Szkoły Powszechniej”*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 232, s. 4; *Program V Tygodnia Szkoły Powszechniej w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1938, nr 228, s. 4.

²⁷ APCz, AM Cz, sygn. 8102, Do Zarządów Komitetów Obwodowych oraz Kół i Delegatur T-wa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych w Okręgu, k. 26–27; tamże, Protokół z dnia 4 października 1934 r., k. 35; *Wspaniały sukces zbiórek na rzecz „TSP”*, „Goniec Częstochowski” 1937, nr 237, s. 6.

²⁸ *Statut Ligii Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej*, Warszawa 1928, s. 2.

²⁹ E. Magiera, *Liga Obrony Powietrznej i Przeciwigazowej w Drugiej Rzeczypospolitej jako przykład działalności szkolnych kół stowarzyszeń wyższej użyteczności*, [w:] *Wzrastać w cieniu historii. Dzieci i młodzież w instytucjach edukacyjnych w Polsce (1918–1989)*, pod red. E. Gorloff, Toruń 2015, s. 157.

Nauczyciele szkół powszechnych podejmowali kooperację z kadrami pedagogiczną szkół średnich i zawodowych, funkcjonujących na terenie miasta. W 1933 r. w częstochowskim kole LOPP czynnie działało 224 członków, w tym: 122 nauczycieli szkół średnich, 70 ze szkół powszechnych oraz 32 ze szkół zawodowych. W strukturę zarządu koła weszli: A. Kwiatkowski (prezes), S. Wieruszewski (kierownik szkoły powszechnej – wiceprezes), M. Kosmala (sekretarz) oraz M. Skwara (skarbnik)³⁰. Naczelnym zadaniem częstochowskiej organizacji uczyniono przygotowanie młodzieży do obrony państwa poprzez kursy, pogadanki, odczyty oraz warsztaty³¹.

Szczególne zadania przypisano nauczycielom w środowisku szkolnym. Sprawowali kontrolę nad działalnością kół młodzieżowych, prowadzili warsztaty modelarskie, organizowali szkolenia z zakresu obrony przeciwlotniczej dla uczniów, a także współorganizowali corocznie Tydzień LOPP³². Częstochowskie przedsięwzięcie odwoływało się do ofiarności społeczności lokalnej oraz wzywało do współpracy w zakresie rozwoju lotnictwa³³. W ramach Tygodnia LOPP odbywały się na terenie miasta zbiórki uliczne, pokazy na boiskach szkolnych oraz konkursy modeli szybowców, organizowane w poszczególnych placówkach szkolnych³⁴. Przedsięwzięcie przynosiło corocznie znaczny zysk finansowy, a dzięki zaangażowaniu nauczycieli organizacja LOPP spełniała swe zadania w zakresie pracy społeczno-wychowawczej, polegającej na popieraniu idei lotnictwa i przygotowaniu do obrony przeciwgazowej.

Poza obowiązkową działalnością dydaktyczno-wychowawczą nauczyciele szkół powszechnych byli aktywnymi członkami Ligi Morskiej i Kolonialnej (LMiK)³⁵, która upowszechniała idee obrony morza, wychowania morskiego oraz pozyskania kolonii dla Polski³⁶. Częstochowski Oddział LMiK liczył w 1932 r. 416 członków, w rok później ich liczba podwoiła się i zrzeszonych było 803 działaczy. Działalność organizacji obejmowała pięć głównych sekcji: przysposobienia wojskowego, budowy pływalni, propagandy, przedsięwzięć okolicznościowych i dochodowych oraz odczytów i kół szkolnych, którymi kierowali: J. Barboszewski, L. Nowicki, K. Wolański oraz W. Kurkowski³⁷.

Udział nauczycieli w pracach organizacji polegał głównie na opiece i koordynowaniu prac szkolnych kół LMiK, prowadzeniu pracowni modelarstwa

³⁰ *Z walnego zebrania Nauczycielskiego Koła L.O.P.P.*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 47, s. 3.

³¹ Z. Grządzielski, J. Mizgalski, *Nauczyciele w Częstochowie w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Spółczesność Częstochowy w latach 1918–1939*, pod red. R. Szweđa, W. Palusa, Częstochowa 1997, s. 324.

³² M. Iwanicki, dz. cyt., s. 51.

³³ *X Tydzień L.O.P.P. w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1933, s. 3.

³⁴ Tamże.

³⁵ W latach 1918–1919 organizacja funkcjonowała pod nazwą „Bandera Polska”, natomiast w latach 1919–1924 „Liga Rzeczna i Morska”. Zob. M. Iwanicki, dz. cyt., s. 53.

³⁶ G. Orlicz-Dreszer, *Statut Ligi Morskiej i Kolonialnej*, Warszawa 1932, s. 5.

³⁷ *Z walnego zebrania Częstochowskiego Oddziału Ligi Morskiej i Kolonialnej*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 107, s. 4.

morskiego oraz przygotowywaniu przedsięwzięć dochodowych z okazji tzw. Święta Morza, które odbywało się cyklicznie na terenie całego kraju³⁸. Celem Święta Morza były podkreślenie woli narodu polskiego do utrzymania pełnego dostępu do Bałtyku, uświadomienie obywatelom polskim potrzeby i konieczności posiadania floty wojennej oraz kolonii zamorskich jako czynnika rozwoju gospodarczego państwa. W celu zaznajomienia miejscowej społeczności z ideami LMiK organizowano wycieczki, akcje odczytowe, pochody i wiece, a także prowadzono sprzedaż znaczków, koncerty i kwesty uliczne, z których całkowity dochód przeznaczony był na realizację celów statutowych organizacji³⁹. Działalność nauczycieli związanych z LMiK w szkołach powszechnych oscylowała wokół zagadnień wychowania morskiego i powiązania środowiska lokalnego ze sprawami dostępu do morza i floty polskiej.

Pozaszkolna działalność nauczycieli szkół powszechnych w organizacjach masowych należy do niekwestionowanego dorobku tychże szkół. Liczny udział grona pedagogicznego w zróżnicowanych organizacjach i stowarzyszeniach świadczy o wszechstronności ich zaangażowania w pracę społeczną. Nauczyciele częstochowscy, poza realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, angażowali się w działalność pozaszkolną, stając się tym samym organizatorami życia kulturalno-oświatowego i społeczno-gospodarczego w środowisku. Wyróżniali się przy tym umiejętnościami współpracy, sprawnością działania i racjonalnym gospodarowania skromnymi środkami finansowymi. Ich aktywność była ukierunkowana na podniesienie jakości lokalnego środowiska poprzez poprawę warunków życia codziennego, kształcenia, dostępu do ośrodków kulturalnych i rekreacyjnych.

Bibliografia

I. Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Częstochowie
Zespół: Akta Miasta Częstochowy.

II. Źródła publikowane

X Tydzień L.O.P.P w Częstochowie, „Goniec Częstochowski” 1933.

Brodacka-Adamowicz E., *Renata et illuminata. Organizacja, działalność i polityka oświatowa Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1918–1932 w świetle przepisów wykonawczych*, Siedlce 2012.

„Tydzień Szkoły Powszechnej” w Częstochowie, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 229.

³⁸ *Wspaniale uroczystości „Święta Morza” w Gdyni*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 147, s. 1; *Święto Morza w stolicy*, tamże, s. 2.

³⁹ M. Głowacki, dz. cyt., s. 16; *Z obchodu „Święta Morza” w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 147, s. 3–4; *Przygotowanie do „Święta Morza”*, Goniec Częstochowski 1934, nr 129, s. 3.

- Czerwony Krzyż Młodzieży w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1920, nr 134.
- Czym jest Polski Biały Krzyż, Dz. U. KOS Wileńskiego 1938, nr 5.
- Działalność Polskiego Czerwonego Krzyża w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1937, nr 52.
- Imponujący zlot Młodzieży PCK w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 117.
- Interesujące dane o stanie szkolnictwa na zebraniu organizacyjnym Komitetu „Tygodnia”*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 218.
- Nabożeństwo i pochód z racji „Tygodnia Szkoły Powszechnej”*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 232.
- Orlicz-Dreszer G., *Statut Ligi Morskiej i Kolonialnej*, Warszawa 1932.
- Program Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 156.
- Program V Tygodnia Szkoły Powszechnej w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1938, nr 228.
- Przed Tygodniem Szkoły Powszechnej 2-10 października*, „Goniec Częstochowski” 1938, nr 231.
- Przygotowanie do „Święta Morza”*, Goniec Częstochowski 1934, nr 129.
- Statut Ligii Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej*, Warszawa 1928.
- Święto Morza w stolicy*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 147.
- Tydzień Polskiego Czerwonego Krzyża*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 54.
- Wspaniałe uroczystości „Święta Morza” w Gdyni*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 147.
- Wspaniałe sukcesy zbiorów na rzecz „TSP”*, „Goniec Częstochowski” 1937, nr 237.
- Z ogólnego zebrania Koła Obywatelskiego Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych*, „Goniec Częstochowski” 1937, nr 100.
- Z Tygodnia PCK*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 130.
- Z walnego zebrania Częstochowskiego Oddziału Ligii Morskiej i Kolonialnej*, „Goniec Częstochowski” 1933, nr 107.
- Z walnego zebrania Nauczycielskiego Koła L.O.P.P.*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 47.

III. Czasopisma, prasa, akty promulgacyjne

- „Almanach Częstochowy” 1992, 2008.
- „Goniec Częstochowski” 1920, 1933–1934, 1936–1938.
- Dziennik Urzędowy Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego z 1917 r.
- Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego z 1927 r.
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 1921 r.
- Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej z lat 1920, 1927.
- „Monitor Polski” 1936.

IV. Opracowania

- Grzędzielski Z., *Działalność oświatowa Polskiego Białego Krzyża w Częstochowie w latach 1929–1939*, [w:] *Wielkie i małe problemy Częstochowy w Polsce Odrodzonej 1918–1939*, pod red. R. Szweđa i W. Palusa, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.
- Grzędzielski Z., Mizgalski J., *Nauczyciele w Częstochowie w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Spółceństwo Częstochowy w latach 1918–1939*, pod red. R. Szweđa, W. Palusa, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Iwanicki M., *Spółeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wydawnictwo WSP w Olsztynie, Olsztyn 1984.
- Magiera E., *Liga Obrony Powietrznej i Przeciwgazowej w Drugiej Rzeczypospolitej jako przykład działalności szkolnych kół stowarzyszeń wyższej użyteczności*, [w:] *Wzrastać w cieniu historii. Dzieci i młodzież w instytucjach edukacyjnych w Polsce (1918–1989)*, pod red. E. Gorloff, Toruń 2015.
- Mizgalski J., *Częstochowski samorząd oświatowy w II Rzeczypospolitej*, „Almanach Częstochowy” 1992.
- Snoch B., *Częstochowa w pierwszych latach wojny światowej*, „Almanach Częstochowy” 2008.
- Snoch B., *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i regionie częstochowskim w latach 1918–1939*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1998.

Extramural activity of the teachers of primary schools in Częstochowa in mass organisations in the years since 1918 until 1939. The outline of the subject

Summary

The subject-matter of this paper is the issue of the extramural activity of the teachers of primary schools in Częstochowa in the years since 1918 until 1939. The profile of the activity in question was described upon the basis of the participation of teachers in mass organisations which were functioning in schools, in the city and in the country in the entirety of it. First and foremost, into that group, the following ought to be included: the Polish Red Cross, the Polish White Cross, the Society for Supporting Building Primary Public Schools, the Air and Chemical Defense League, and also the Maritime and Colonial League.

The activity in the above-mentioned organisations, apart from didactic and upbringing activity in school, was the manifestation of the civic attitudes of teachers. Not only did it shape the ideas pursued in primary schools, but also the patriotic attitudes of the students, of the parents of the children attending schools in question, and also the local community. Undertaking extramural activity, teachers became the initiators of cultural-educational and social-economic life in the local milieu and for the benefit of it.

Keywords: teachers, primary education, primary schools, interwar period, Częstochowa, out-of-school activities.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.64>

Izabela WRONA-MERYK

<https://orcid.org/0000-0003-3127-3864>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im J. Długosza w Częstochowie

e-mail: i.wrona@ujd.edu.pl

Organizacja administracji i sieci szkolnictwa zawodowego w Częstochowie w pierwszych miesiącach po II wojnie światowej

Słowa kluczowe: szkoły zawodowe, Częstochowa, okres powojenny, administracja szkolna.

Stworzenie odpowiednich warunków dla normalnego życia po II wojnie światowej, tak w Częstochowie, jak i w całym kraju, do tego odtworzenie struktur szkolnictwa – nie było zadaniem łatwym. Na przeszkodzie stały przede wszystkim warunki materialne oraz problemy, będące konsekwencją zerwania ciągłości organizacji społecznej i państwowej oraz zmian polityczno-ustrojowych. W sferze materialnej bariery tworzyły: dewastacja mienia szkolnego, powojenna bieda spowodowana wcześniejszą polityką niemieckiego okupanta, nakierowana na potrzeby wojska i cele wojenne oraz realizację nazistowskich planów, brak właściwej koordynacji działań – charakterystycznej dla okresu przejściowego, a także ogólna sytuacja gospodarczo-przemysłowa. Z kolei zerwanie ciągłości struktur państwowych i przemiany polityczno-ustrojowe wiązały się z koniecznością organizacji niemal od podstaw zrębów państwowości – również w wymiarze lokalnym. Zjawiska te toczyły się równolegle, zatem wraz z postępowaniem w tworzeniu systemu państwowego i ekonomicznego zauważalny był postęp w zakresie odtwarzania sieci placówek oświatowych. Należy podkreślić, że sprawna reaktywacja działalności szkół i szybkie odtworzenie struktur oświatowych wynikały zarówno z dorobku przedwojennego szkolnictwa, jak i postawy nauczycieli w okresie okupacji (istnienia konspiracyjnego ruchu oświatowego), co pozwoliło niemal natychmiast po zakończeniu działań wojennych przystąpić do pracy – tak organizacyjnej, jak i edukacyjnej. Zmianom sprzyjały przedwojenne wzorce edukacji

i związane z nimi doświadczenie oraz fakt, iż znaczna część nauczycieli była przygotowana merytorycznie do natychmiastowego podjęcia obowiązków. Jak zauważył Stanisław Gawlik: „Nauczyciele, skupieni w wielkim ruchu konspiracyjnej oświaty, mimo wszechobecnej grozy i okrutnych prześladowań, utrzymująca ciągłość szkolnictwa i zachowujący życie duchowe narodu, sprawili, że po zakończeniu wojny łatwiej było tworzyć w społeczeństwie – w ścisłym zespoleniu z głównymi kierunkami przemian społeczno-gospodarczych kraju – podstawy rozwoju nowej edukacji, niestety, wypłukanej z narodowej tradycji”¹. Co prawda, wskutek wojny, okupacyjnych represji oraz przerwy w kształceniu i przygotowaniu kadry pedagogicznej, liczebność nauczycieli uległa zmniejszeniu, niemniej trzon nauczycielstwa pozostał – ludzie ci już od pierwszych dni po zakończeniu działań wojennych włączyli się w nurt społecznej aktywności.

Nie bez znaczenia był powszechny entuzjazm towarzyszący pokojowej odbudowie kraju, a także potrzeby edukacyjne czy odczuwalny brak wykwalifikowanych robotników i specjalistów. Wszystko to stymulowało wysiłki zmierzające do odtworzenia systemu oświatowego i jak najszybszego otwarcia szkół. Szkolnictwo było priorytetem w poczynaniach władzy państwowej i lokalnej częstochowskiej administracji.

Trudne warunki w pierwszych miesiącach po wyzwoleniu w całym województwie kieleckim (do którego przynależała Częstochowa)² nie zrażały obywateli do podejmowania nauki w szkołach. Ważnym elementem programu odbudowy i modernizacji kraju, także zmiany struktury społecznej według nowych założeń ideologicznych było uruchomienie i upowszechnienie szkolnictwa. Patrząc z tej perspektywy, należy podkreślić, że szkolnictwo zawodowe miało pełnić kilka istotnych funkcji. Po pierwsze – uzupełniać system oświaty poprzez kontynuację programów podnoszących ogólną wiedzę, przyswojoną na etapie szkoły podstawowej. W efekcie, jako kolejny szczebel edukacji – miało przyczynić się do podniesienia poziomu cywilizacyjno-kulturowego. Po drugie – w aspekcie wychowawczym – kształtować właściwe postawy, naznaczone odpowiedzialnością za pomyślność kraju i akceptację wprowadzanych systemowych przekształceń oraz nowej władzy. Po trzecie – przyczynić się do utrwalenia i pogłębienia przemian w strukturze ludnościowej poprzez rozwój klasy robotniczej. Po czwarte – tworzyć intelektualną i społeczną bazę dla rozwoju przemysłu poprzez przygotowanie specjalistów, ogólnie zaś – wysoko wykwalifikowanych kadr, dzięki którym możliwe będzie nadrobienie opóźnień cywilizacyjnych i szybka industrializacja kraju³.

¹ S. Gawlik, *Szkola polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945–1989). Refleksje z oddali czasu*, Opole 2009, s. 27; A. Tatoń, *Rozwój i struktura szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej w latach 1945–1961*, „Chowanna” 1961, nr 4, s. 419.

² Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach (dalej: KOSK), sygn. 21, Pisma w sprawie odbudowy szkół zniszczonych w czasie działań wojennych 1945–1946, k. 31; *Z pomocą dla najbardziejniejszych*, „Gazeta Kielecka” 1945, nr 15, s. 4.

³ Zob. T. Nowacki, *Szkolnictwo zawodowe w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, R. XI, nr 4 (42), s. 475.

Działania władz zmierzających do uruchomienia szkolnictwa podstawowego i średniego – ogólnokształcącego oraz zawodowego, najszybsze i najlepsze rezultaty przyniosły w zakresie odtworzenia struktur szkolnictwa powszechnego i ogólnego. W tym względzie istotną rolę odgrywały doświadczenia edukacji konspiracyjnej, dzięki czemu została zachowana ciągłość procesu kształcenia. Znaczącą rolę odgrywały poczynania władz, które w procesie tworzenia struktur administracyjnych akcentowały kwestię odbudowy szkolnictwa, widząc w nim ważny element polityczno-propagandowy, ale też jeden z filarów tworzenia struktur państwowych oraz nowej rzeczywistości społecznej.

Poważniejsze przeszkody pojawiły się w kwestii odbudowy i rozwoju szkolnictwa zawodowego. W jego przypadku trudno było mówić o zachowaniu ciągłości procesów edukacyjnych – lata okupacji niemieckiej tworzyły lukę trudną do nadrobienia. Dodatkową przeszkodą był stan bazy materialnej. Szkoły funkcjonujące przed wojną utraciły swe wyposażenie, warsztaty były zdewastowane, a pomoce naukowe, sprzęt czy narzędzia uległy rozproszeniu bądź zniszczeniu. W złym stanie były też zakłady przemysłowe, co wpływało nie tylko na możliwości wznowienia produkcji, ale także przyuczenia zawodowego. Dotkliwie były też trudności natury ogólnej, takie jak brak opału, niedostatek zaopatrzenia w podstawowe artykuły żywnościowe, buty czy odzież. Sytuacji nie ułatwiały problemy komunikacyjne, brak programów nauczania, podręczników, zeszytów i przyborów szkolnych. Część budynków była zajęta przez oddziały wojskowe, w innych utworzono placówki szpitalne bądź przekazano je różnym instytucjom⁴.

Trudnościom, które wynikały z ogólnych warunków życia i ograniczeń bazy materialnej szkolnictwa, towarzyszyły problemy kadrowe – wskutek zmniejszenia się liczebności nauczycieli oraz braku specjalistów zdolnych do podjęcia nauczania w szkołach zawodowych. Z. Grządzielski i J. Pietrzykowski oszacowali, że 1 maja 1945 r. we wszystkich szkołach regionu częstochowskiego pracowało 866 nauczycieli, co stanowiło 91,1% osób dysponujących przygotowaniem pedagogicznym⁵. Nie wszyscy zatem nauczyciele, z różnych względów – np. zdrowotnych – byli gotowi do podjęcia pracy w szkolnictwie. Możliwości edukacyjne dodatkowo obniżała strata spowodowana zbrodniczą polityką niemieckich nazistów – 123 nauczycieli narodowości żydowskiej i 101 nauczycieli narodowości polskiej zostało zamordowanych w więzieniach, obozach pracy bądź wskutek okupacyjnego terroru⁶. Opierając się na tych informacjach, można szacować – w porównaniu do stanu zatrudnienia w 1939 r., że ubytek kadry nauczycielskiej wynosił blisko 26%⁷. Dane te ukazują skalę problemów wynikających z braku pedagogów przygotowanych we właściwy sposób do pracy zawodowej.

⁴ B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998, s. 165.

⁵ Z. Grządzielski, J. Pietrzykowski, *Polentumsträger. Dzieje nauczycieli na ziemi częstochowskiej 1939–1945*, Katowice 1988, s. 190–191.

⁶ Tamże.

⁷ Obliczenia własne na podstawie: Z. Grządzielski, J. Pietrzykowski, dz. cyt., s. 190–191, 220–221.

Spośród ogólnej liczby zatrudnionych nauczycieli w regionie 562 pracowało w szkołach podstawowych, 134 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, 13 w ośrodkach kształcenia nauczycieli i 157 w różnych oddziałach szkół zawodowych⁸. Oznacza to, że w szkolnictwie zawodowym pracowało około 18% pedagogów. Należy dodatkowo podkreślić, że wykonywali oni swe obowiązki w niezwykle trudnych warunkach. Część łączyła pracę w szkolnictwie ogólnym z zajęciami w szkołach zawodowych, choć nie posiadała profesjonalnego przygotowania. Ponadto poziom zarobków wzbudzał niezadowolenie i frustrację wśród nauczycieli, a poziom dyscypliny wśród młodzieży podejmującej naukę niezadko bywał bardzo niski. W efekcie rodziły się konflikty, zadania wychowawcze sprawały trudności, pogorszeniu uległy warunki pracy⁹.

Pomimo początkowych niedogodności szkolnictwo zawodowe szybko okrzepło, ustabilizowało swe struktury oraz osiągnęło stosunkowo wysoką efektywność nauczania, stając się ważną częścią systemu oświatowego i przyczyniając się do odbudowy oraz rozwoju gospodarczego Polski¹⁰.

W pierwszym okresie odtwarzania systemu szkolnictwa zawodowego, usiłując wznowić działalność dawniejszych placówek bądź tworząc nowe, sięgnięto po uregulowania prawne i doświadczenia przedwojenne. W Częstochowie, w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty i Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach, otwierano szkoły państwowe bądź utrzymywane przy współpracy państwa z samorządem. Udzielano też zgody na otwarcie szkół prywatnych, prowadzonych przez stowarzyszenia społeczne. Postępując w ten sposób, już w pierwszej dekadzie lutego uruchomiono – oprócz wielu szkół powszechnych – szereg szkół średnich ogólnokształcących, kurs gimnazjalny, państwowe seminarium dla wychowawczyń przedszkoli¹¹ oraz kilka szkół zawodowych¹². W lutym 1945 r. reaktywowano m.in. Gimnazjum i Liceum Handlowe Stowarzyszenia Kupców Polskich, Gimnazjum Mechaniczne Okręgowego Towarzystwa Rzemieślniczego¹³ oraz dwie Publiczne Średnie Szkoły Zawodowe. Nieco później, w marcu otwarto Prywatne Żeńskie Gimnazjum i Liceum Handlowe SS. Zmartwychwstania Pańskiego. W pierwszych miesiącach 1945 r. wznowiono pracę Państwowej Szkoły Zawodowej Żeńskiej, wkrótce też Okręgowe Towarzystwo Rzemieślnicze uruchomiło Liceum Mechaniczne¹⁴. Wszystkie te placówki działały wedle reguł

⁸ Tamże, s. 191.

⁹ Szerzej zob. B. Snoch, *Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim 1945–1950*, Częstochowa 1988, s. 126–129.

¹⁰ Tamże, s. 128.

¹¹ *Zapisy do szkół*, „Głos Narodu” 1945, nr 1, s. 3.

¹² D. Jarosz, *Częstochowa w latach 1945–1947*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego*, t. 4, *Dzieje miasta i klasztoru po 1945 roku*, red. K. Kersten, Częstochowa 2007, s. 28.

¹³ *Wpisy do Szkoły Mechanicznej*, „Głos Narodu” 1945, nr 1, s. 3.

¹⁴ *Parę uwag z działalności Okr. Tow. Rzemieślniczego w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1945, nr 78, s. 2.

przedwojennego systemu, a nadzór nad nimi pełniło Ministerstwo Oświaty. W kolejnych miesiącach zaczęły powstawać szkoły przyzakładowe. Tworzone były przez największe zakłady pracy i podlegały administracji resortowej – głównie Ministerstwu Przemysłu. Pojawiły się także szkoły artystyczne i pedagogiczne, z kolei na bazie otwieranych placówek organizowano liczne kursy i szkolenia, odtwarzano warsztaty szkolne, nawiązywano współpracę z zakładami pracy i warsztatami rzemieślniczymi.

Działania społeczne związane z reaktywacją przedwojennych prywatnych placówek początkowo spotykały się z aprobatą władz, wpisywały się bowiem w powszechne oczekiwania oraz plany odbudowy podstaw funkcjonowania społeczeństwa już od pierwszych dni po zakończeniu niemieckiej okupacji. Odtworzenie i aktywizacja struktur oświatowych były ważną częścią owych zamierzeń, nadto – pilną koniecznością w związku z uruchamianiem przedsiębiorstw, odbudową kraju, odczuwalnym brakiem specjalistów i wykwalifikowanych robotników oraz presją zaspokojenia społecznych potrzeb. Ograniczenia działalności szkół prywatnych pojawiły się dopiero pod koniec lat 40. i w początku kolejnej dekady, gdy władza komunistów była już ugruntowana i zaczęto realizować plany gospodarczego rozwoju oraz systemowej przebudowy struktur społecznych. W tych okolicznościach i w związku z projektem reformy ustroju szkolnego, w tym systemu szkolnictwa zawodowego, większość szkół prywatnych została upaństwowiona, inne zaś likwidowano bądź stopniowo wygaszano poprzez wstrzymanie naboru nowych roczników.

Wyrazem wykorzystania przedwojennego modelu organizacji administracji państwowej i szkolnej było m.in. usytuowanie Częstochowy w granicach województwa kieleckiego. Analogicznie częstochowskie placówki oświatowe podlegały Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach. Struktury administracji szkolnej tworzono niejako równoległe do struktur administracji państwowej¹⁵.

Z początkiem września 1944 r., kiedy Częstochowa znajdowała się jeszcze pod okupacją, urzędująca na przyczółku sandomierskim Kielecka Wojewódzka Rada Narodowa¹⁶ podjęła decyzję o powołaniu działów resortowych. Do dziesięciu zorganizowanych należał referat oświatowo-kulturalny. Jego pierwszym naczelnikiem został Stefan Wojciechowski. Instytucja zorganizowała na wyzwolonych terenach inspektoraty szkolne¹⁷. Dalsza praca nad odbudową szkolnictwa była prowadzona już intensywnie przez Kuratorium Okręgu Szkolnego, utworzonego w miejsce byłego Wydziału Oświaty Prezydium WRN. Pierwszym

¹⁵ J. Zbudniewek, *Jasna Góra w latach 1945–1956*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego*, t. 4, *Dzieje miasta i klasztoru po 1945 roku*, red. K. Kersten, Częstochowa 2007, s. 154; *Od jutra Częstochowa należy do woj. katowickiego*, „Życie Częstochowy” 1950, nr 198, s. 4.

¹⁶ *Powstanie Wojewódzkiej Rady Narodowej*, „Głos Narodu” 1945, nr 264, s. 3.

¹⁷ S. Ośko, *Z dziejów szkolnictwa na kielecczyźnie w latach 1944–1946*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969, R. XII, nr 3 (45), s. 329.

kuratorem szkolnym został Stanisław Styczeń (działacz ZNP w powiecie stopnickim, członek PPR), zastępcą Stefan Wojciechowski (były naczelnik Wydziału Oświaty i Kultury Prezydium WRN, członek SL)¹⁸. Wzmoczony wysiłek przyniósł pozytywne efekty. Jak informowała „Gazeta Kielecka”, 15 lutego 1945 r. zorganizowano wszystkie inspektoraty szkolne w powiatach, uruchomiono również znaczną część szkół średnich, ogólnokształcących i zawodowych (do 85%)¹⁹, również w Częstochowie. Miesiąc później Kuratorium Okręgu Szkolnego Kieleckiego prowadziło już 122 szkoły zawodowe (14 szkół państwowych), liczące około 18 000 uczniów. Należały do nich szkoły: techniczne, rzemieślnicze, handlowe, spółdzielcze, doksztalające zawodowe, publiczne, prywatne oraz kursy zawodowe²⁰. Największe skupiska szkół mieściły się: w Sosnowcu, Dąbrowie Górniczej, Kielcach, Radomiu i Częstochowie. Miały one zapewnić przyływ nowej i wykwalifikowanej kadry²¹.

W Częstochowie Wydział Oświaty powstał w ramach struktur Miejskiej Rady Narodowej i mieścił się przy Al. NMP 35, wkrótce jednak przeniesiony został do budynku przy ul. Dąbrowskiego 7. Pracą urzędu kierował Bolesław Stala²². W strukturze Wydziału wyodrębniono Oddział Oświaty, składający się z poszczególnych referatów: przedszkolnego, wychowania szkolnego, wychowania pozaszkolnego, gospodarczego i budynków szkolnych, wykonywania obowiązków szkolnego. Oddział Kultury i Sztuki patronował szkolnictwu artystycznemu. Referat Muzyczny sprawował kontrolę nad funkcjonowaniem Instytutu Muzycznego i Szkoły Muzycznej, natomiast Referat Szkół Pięknych – nad Wolną Szkołą Sztuk Pięknych.

Jako miejscowy oddział administracji szkolnej działał Inspektorat Szkolny na miasto i powiat częstochowski. Na pierwszego inspektora wyznaczono Antoniego Godkiewicza, od września 1945 r. funkcję tę pełnił Stanisław Cieśla²³.

Sprawami szkolenia zawodowego – oprócz administracji szkolnej tworzonej przez Ministerstwo Oświaty – zajmowały się także inne ministerstwa, które organizowały szkoły zawodowe przy większych zakładach pracy. Stosunkowo liczną grupę tego typu placówek utworzyło Ministerstwo Przemysłu i Handlu. Szkoły, choć nosiły inne nazwy, posługiwały się planami godzin i programami szkół resortu oświaty²⁴.

Szkoleniem zawodowym zajmował się również samorząd rzemieślniczy, nawiązujący strukturą organizacyjną do dawnych tradycji cechowych. Już w pierwszych miesiącach po wyzwoleniu powstała Delegatura Izby Rzemieślniczej

¹⁸ Tamże, s. 330.

¹⁹ B. Belczewski, *Pierwsze dni*, Warszawa 1964, s. 115–123; *Szkolnictwo w wojew. kieleckim*, „Gazeta Kielecka”, z dn. 15.02.1945 r.

²⁰ S. Ośko, dz. cyt., s. 331.

²¹ Tamże.

²² B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa...*, s. 166.

²³ Tamże, s. 166, 168.

²⁴ Tamże, s. 195–196.

w Kielcach, będącej jednostką nadrzędną wobec częstochowskiego rzemiosła. Delegaturę ulokowano w budynku przy ul. Kościuszki 6, gdzie zajmowano się przeprowadzaniem egzaminów kwalifikacyjnych, czeladniczych i mistrzowskich, które nadzorowało kuratorium poprzez miejscowy inspektorat. Do zadań delegatury należała także rejestracja umów o naukę w rzemiośle²⁵. W strukturach izby funkcjonował ponadto od 1946 r. Instytut Doskonalenia Rzemiosła (Oddział w Częstochowie – Instytutu Rzemieślniczego w Kielcach – umiejscowiony również przy ul. Kościuszki 6)²⁶, który prowadził odczyty i kursy doskonalenia zawodowego rzemieślników zrzeszonych w organizacji cechowej²⁷. Instytutem kierował Piotr Poliszewski (delegat Izby Rzemieślniczej w Kielcach). W 1949 r. placówkę przekształcono w Zakład Doskonalenia Rzemiosła Zawodowego²⁸. W ramach organizacji miejscowego oddziału Izby Rzemieślniczej wydzielono struktury cechowe: blacharzy, cieśli, cukierników, elektryków, fotografów, fryzjerów i perukarzy, introligatorów, krawców i zawodów pokrewnych, kowali, kołodziejów, murarzy, piekarzy, rzeźniczo-wędliniarski, rymarzy, stolarzy, ślusarzy, szewców i cholewkarzy, szklarzy, tapicerów, zdunów, zegarmistrzów oraz cech jubilerów, złotników, brązowników i grawerów²⁹. Organizacje te chętnie pomagały między innymi przy budowie szkół³⁰.

Inną instytucją wspomagającą szkolnictwo zawodowe była częstochowska Izba Przemysłowo-Handlowa (kontynuatorka przedwojennej Izby Sosnowieckiej), która zarządzeniem Ministrów Przemysłu oraz Apropowizacji i Handlu 5 maja 1945 r. została przeniesiona z Sosnowca do Częstochowy (Sosnowiec został włączony do województwa śląskiego) i umieszczona w lokalu przy Al. NMP 33³¹. Pierwszym jej dyrektorem był Juliusz Braun³². W Częstochowie rozpoczęła

²⁵ *Książka adresowa miasta Częstochowy, 1947*, oprac. L. Hohensee, T. Paul, Częstochowa [b.r.w.].

²⁶ S. Całus, *Jak Częstochowa rzemiosłem stała*, „Almanach Częstochowy” 2006, s. 203; 228 *rzemieślników doszkolił w b.r. Naukowy Instytut Rzemieślniczy w naszym mieście*, „Życie Częstochowy” 1947, nr 140, s. 3.

²⁷ APK, zespół: Izba Przemysłowo-Handlowa w Częstochowie 1945–1950 (dalej: IP-HCz), sygn. 214, Sprawozdania Izby Przemysłowo-Handlowej 1945, k. 3; *Książka adresowa miasta Częstochowy...*; *Kurs elektrotechniczny*, „Głos Narodu” 1945, nr 191, s. 3; *Komunikat Instytutu Rzemieślniczego przy Izbie Rzemieślniczej w Kielcach – Oddział w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1947, nr 1, s. 2; *Kursy rzemieślnicze*, „Głos Narodu” 1947, nr 25, s. 5.

²⁸ S. Całus, dz. cyt., s. 203; *Zakład Doskonalenia Rzemiosła rozpoczyna szkolenia zawodowe*, „Życie Częstochowy” 1951, nr 222, s. 4; *Fachowe kursy szkoleniowe organizuje rzemiosło częstochowskie*, „Życie Częstochowy” 1951, nr 228, s. 4; *Sprawa dużej wagi. Rzemiosło częstochowskie walczy o kadry*, „Życie Częstochowy” 1954, nr 285, s. 4; *Nowe kursy rzemieślnicze organizuje ZDR*, „Życie Częstochowy” 1956, nr 190, s. 6; *Kursy kreśleń metalowych i budowlanych organizuje dla niepracujących ZDR*, „Życie Częstochowy” 1957, nr 14, s. 6.

²⁹ *Książka adresowa miasta Częstochowy...*

³⁰ S. Całus, dz. cyt., s. 206.

³¹ APK, IP-HCz, sygn. 214, k. 1–2.

³² *Pierwsza placówka o wojewódzkim zasięgu w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1945, nr 125, s. 3.

działalność 1 lipca 1945 r. W ramach jej struktur powołano komisje opiniodawcze stałe (mandatowa, finansowo-podatkowa, polityki handlowej, kształcenia zawodowego i doksztalającego) i niestałe (komisja przedsiębiorczości, wydajności pracy, komisja ds. osiedleńczych)³³. Zapewniała praktyki wakacyjne studentom uczęszczającym do Wyższej Szkoły Administracyjno-Handlowej w Częstochowie oraz uczniom szkół średnich handlowych z obszaru jej działalności³⁴.

Naczelnym organem oświatowym powyższej Izby po II wojnie światowej pozostawała tak jak przed wojną Międzyizbowa Komisja Kształcenia Zawodowego z komórką wykonawczą w postaci Wydziału Szkolnictwa Zawodowego przy Izbie Urzędującej. Organami terenowymi były Komisje Kształcenia Zawodowego przy poszczególnych Izbach z ich komórkami wykonawczymi – wydziałami szkolnictwa zawodowego³⁵. Właściwa organizacja wydziałów szkolnictwa zawodowego Izb Przemysłowo-Handlowych obejmowała grupy: prac badawczych; programowych i szkolenia zawodowego; gospodarcze lub zaopatrzenia; administracyjno-finansowe. Prace badawcze koncentrowały się na analizie struktury zatrudnienia w sektorze prywatnym istniejących i potencjalnych rynków pracy, planowania na tej podstawie sieci szkół oraz kursów zawodowych. Na prace programowo-szkolne składały się: opracowania programów dla kursów zawodowych; wydawnictwo; inicjowanie, prowadzenie i kontrola szkół oraz kursów. W zakresie prac wydawniczych przygotowywano między innymi: instrukcje przeznaczone dla użytku wewnętrznego organów oświatowych; przedsiębiorców i pracowników przedsiębiorstw przemysłowych, handlowych i usługowych, a także trudniono się organizacją kursów przysposobienia przemysłowego. Prace gospodarcze wydziałów szkolnictwa zawodowego przy izbach obejmowały sprawy związane z pozyskaniem dla szkół i kursów prowadzonych przez Izby budynków albo lokali, sprzętu szkolnego, wyposażenia warsztatów, pracowni i bibliotek³⁶.

Jak wcześniej wspomniano, szybkie wznowienie działalności szkół było możliwe dzięki wykorzystaniu przedwojennych podstaw prawnych³⁷. Przedwojenny model szkolnictwa zawodowego opierał się na trzech poziomach edukacji zawodowej, które tworzyły 1-letnie szkoły przysposobienia zawodowego, 4-letnie gimnazja zawodowe oraz 3- lub 2-letnie licea zawodowe. Funkcjonowały także szkoły doksztalające zawodowe przeznaczone dla młodzieży pobierającej naukę zawodu w zakładach pracy (w szkołach tych na naukę teorii przeznaczano 8 godzin tygodniowo). Do tego modelu nawiązano na terenach wyzwolonych spod okupacji niemieckiej.

³³ APK, IP-HCz, sygn. 214, k. 2–3.

³⁴ Tamże, sygn. 221, Sprawozdania gospodarcze i Ekspozytury 1947–1949, k. 220.

³⁵ Tamże, IP-HCz, sygn. 676, dr Jan Chodorowski – „Wytyczne organizacji szkolnictwa zawodowego. Referat dyskusyjny 1947–1948, k. 1.

³⁶ Tamże, k. 2, 5–6.

³⁷ Dekret z dn. 23 listopada 1945 r. o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym (Dz.U. 1946, nr 2, poz. 9), art. 1.

Aby jak najszybciej wznowić nauczanie i szkolenie, zaspokajając równocześnie potrzeby gospodarki oraz aspiracje edukacyjne młodzieży, przyjęto regulacje, które pozwalały na ukończenie bądź uzupełnienie edukacji szkolnej w możliwie krótkim czasie poprzez realizację skróconego programu nauczania w reaktywowanych placówkach oświatowych. Tę formę edukacji zastosowano wobec młodzieży, która już przed wojną uczęszczała do szkół zawodowych i zdobyła odpowiednią praktykę podczas prac przymusowych w czasie okupacji, a równocześnie nie dysponowała właściwymi kwalifikacjami. Skrócony czas nauki trwał do końca lipca 1945 r. Od września 1945 r., a więc od początku kolejnego roku szkolnego, obowiązywał już normalny program nauki³⁸. Innym sposobem szybkiej weryfikacji wiedzy i umiejętności zawodowych były egzaminy eksternistyczne, dostępne dla młodzieży, która nie uczyła się w szkołach zawodowych przed wojną, oraz dla osób, które posiadały długą praktykę zawodową i chciały uzupełnić wykształcenie bez przerywania pracy w zakładzie. W tym przypadku samodzielną naukę wspomagały różnego rodzaju kursy przygotowujące do egzaminów³⁹.

Wcześniejsze przygotowanie rządowych struktur oświatowych oraz planów odbudowy szkolnictwa pozwoliło na podjęcie prac organizacyjnych w Częstochowie już od pierwszych dni po wyzwoleniu. Miejscowe władze w specjalnych odezwach publikowanych w lokalnej prasie oraz rozpowszechnianych w formie ulicznych ogłoszeń wzywały nauczycieli do stawienia się w urzędzie miasta, w celu rejestracji i zgłoszenia gotowości do podjęcia pracy⁴⁰. Wzywano też uczniów objętych obowiązkiem szkolnym do zapisywania się na odpowiednich listach. Apelowano o zwrot mienia szkolnego bądź udostępnienie materiałów czy przedmiotów, które mogą być przydatne przy wznowieniu zajęć w placówkach oświatowych. Zachęcano też do prac porządkowych w konkretnie wskazanych szkołach oraz ogłaszano nabór do organizowanych placówek⁴¹. Działania miejscowych władz były nadzorowane przez przedstawicieli Ministerstwa Oświaty i Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach oraz pracowników częstochowskiego Inspektoratu Szkolnego. Należy jednak zwrócić uwagę na wysiłek częstochowian – urzędników, nauczycieli, także uczniów i rodziców, dzięki którym

³⁸ J. Plata, *Szkolnictwo zawodowe woj. katowickiego w latach 1945–1964*, „Chowanna” 1964, nr 4, s. 427.

³⁹ APK, KOSK, sygn. 82, Publiczna Szkoła Doksztalająca Zawodowa Męska Nr 1 w Częstochowie: akta organizacyjne, finansowe, egzaminy eksternistyczne i inne 1946 r., bez pag.; sygn. 84, Publiczna Szkoła Doksztalująca Zawodowa Nr 2 w Częstochowie – akta organizacyjne, egzaminy eksternistyczne 1946, k. 6, 25.

⁴⁰ Inspektorat Szkolny w Częstochowie wzywał wszystkich nauczycieli pracujących w różnych instytucjach i urzędach do bezzwłocznego powrotu na zajmowane stanowiska, które pełnili w 1939 r. Wobec tych, którzy nie zastosują się do niniejszego wezwania groziła utrata „wszelkich nabytych praw służbowych”. *Uwaga nauczyciele!*, „Głos Narodu” 1945, nr 115, s. 3; *Wezwanie nauczycieli Okręgu Szkolnego Kieleckiego*, „Głos Narodu” 1945, nr 160, s. 4.

⁴¹ *Organizacja szkolnictwa w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1945, nr 3, s. 4; *Z życia szkolnictwa zawodowego*, „Głos Narodu”, 1945, nr 15, s. 4.

udało się szybko zainicjować bądź wznowić pracę placówek i instytucji oświatowych. Jako wyraz dążenia do zachowania ciągłości polskiego szkolnictwa, także przyspieszenia działalności edukacyjnej oraz jej organizacji w nowych, powojennych warunkach, można uznać powołanie specjalnej komisji w celu weryfikacji efektów tajnego nauczania⁴².

Odtworzenie struktur szkolnictwa i otwarcie placówek edukacyjnych pozwoliło w pierwszym powojennym roku szkolnym objąć nauczaniem ponad 11 000 uczniów, część dzieci i młodzieży objętych obowiązkiem szkolnym nie podjęła jednak nauki, co było spowodowane m.in. trudną sytuacją ekonomiczną – koniecznością zarobkowania i utrzymywania lub wspomagania rodziny. Należy ponadto uwzględnić początkowy etap organizacji systemu szkolnego i wynikające stąd niedoskonałości organizacyjne. Szacunki Miejskiej Rady Narodowej wskazywały, że w drugiej połowie 1945 r. poza obszarem działalności placówek oświaty pozostawało ponad 9000 uczniów⁴³. Stopniowo jednak system szkolny obejmował coraz większą liczbę dzieci, młodzieży i dorosłych. Do szkół różnych szczebli w październiku 1947 r. uczęszczało już ponad 20 000 osób⁴⁴. Dane te – oznaczające blisko dwukrotny wzrost liczby osób uczących się, w stosunku do danych statystycznych z 1945 r. – wskazują na efektywność systemu oświatowego oraz organizacyjny wysiłek zarówno władz, jak i nauczycieli oraz społeczeństwa polskiego, włożony w odtworzenie i upowszechnienie szkolnictwa. W tej liczbie znaczącą część stanowili uczniowie szkół zawodowych.

Należy zaznaczyć, iż w pierwszych latach powojennych system szkolny nie tylko zanotował pewne osiągnięcia, ale też wykazywał słabości. Zwołany przez Ministerstwo Oświaty i Związek Nauczycielstwa Polskiego Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (w dniach 18–22 czerwca 1945 r.) ujawnił brak spójnego programu dalszych reform oraz rozbieżność koncepcji proponowanych przez różne środowiska. Widocznym znakiem swoistego zamieszania organizacyjnego był brak ujednoczenia szkolnictwa powszechnego. Obok zatem szkół 7-klasowych występowały w kilkunastu powiatach szkoły 8-klasowe (utworzone w ramach początkowej próby reformy systemu), obok gimnazjów występowały licea, zróżnicowany był ponadto system edukacji zawodowej. Jednoroczne szkoły przysposobienia zawodowego czy szkoły dokształcające nie zapewniały odpowiedniego poziomu edukacji, ponadto obok szkół podlegających Ministerstwu Oświaty funkcjonowały też szkoły podporządkowane innym resortom, np. zajmującym się sprawami rolnictwa, handlu i przemysłu. Wspomniane słabości były

⁴² APK, zespół: Tajne nauczanie w okresie okupacji hitlerowskiej w kieleckim, radomskim, częstochowskim, sandomierskim (dalej: TN), sygn. 6, Ośrodek tajnego nauczania Częstochowa. Protokoły i statystyki Komisji weryfikacyjnej dla legalizacji wyników tajnego nauczania 1939–1944, k. 36; sygn. 160, Akta organizacyjne Komisji Weryfikacyjnej Tajnego Nauczania – fragmenty 1945/46, k. 150; D. Jarosz, dz. cyt., s. 28.

⁴³ D. Jarosz, dz. cyt., s. 28.

⁴⁴ Tamże, s. 16.

efektem nie tylko braku spójnego programu, ale też wyrazem barier materialnych i kadrowych. Sytuacja ta oznaczała konieczność podjęcia reform – uporządkowania i ujednoczenia systemu oświatowego, a także wzmocnienia bazy materialnej. Nie ulega wątpliwości, że w pierwszych latach istnienia Polski Ludowej szkolnictwu zawodowemu wyznaczano priorytetową rangę, co przejawiało się m.in. w podziale środków budżetowych, planach oświatowych czy utworzeniu Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego i systemu stypendialnego.

Zmiany w systemie organizacji szkolnictwa, także podstaw programowych – opartych na dorobku i tradycjach instytucji przedwojennych – rozpoczęto już w 1946 r. Proces ten kontynuowano w następnych latach, zagęszczając równocześnie sieć szkół i ulepszając warunki nauczania. Materialnym przejawem rozwoju szkolnictwa zawodowego były remonty budynków szkolnych, tworzenie ośrodków szkolenia warsztatowego, nawiązywanie współpracy z zakładami pracy, doskonalenie systemu praktyk zawodowych, uruchamianie nowych – nowoczesnych placówek, ale też poszukiwanie optymalnych dróg szkolenia oraz zasad organizacji szkolnictwa zawodowego.

Bibliografia

228 rzemieślników doszkolił w b.r. Naukowy Instytut Rzemieślniczy w naszym mieście, „Życie Częstochowy” 1947, nr 140.

Archiwum Państwowe w Kielcach, zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach, sygn. 21, Pisma w sprawie odbudowy szkół zniszczonych w czasie działań wojennych 1945–1946; APK, KOSK; Publiczna Szkoła Doksztalcząca Zawodowa Nr 2 w Częstochowie – akta organizacyjne, egzaminy eksternistyczne 1946; sygn. 79, Sprawozdania z organizacji roku szkolnego w szkołach zawodowych 1945–1946; sygn. 82, Publiczna Szkoła Doksztalcząca Zawodowa Męska Nr 1 w Częstochowie: akta organizacyjne, finansowe, egzaminy eksternistyczne i inne 1946 r.; sygn. 84, sygn. 253, Arkusze sprawozdawcze szkół za 1945/1946 rok; sygn. 254, Arkusze sprawozdawcze szkół za 1945–1946 rok; zespół: Izba Przemysłowo-Handlowa w Częstochowie 1945–1950, sygn. 214, Sprawozdania Izby Przemysłowo-Handlowej 1945; sygn. 221, Sprawozdania gospodarcze i Ekspozytury 1947–1949; sygn. 676, dr Jan Chodorowski – „Wytyczne organizacji szkolnictwa zawodowego. Referat dyskusyjny 1947–1948; zespół: Tajne nauczanie w okresie okupacji hitlerowskiej w kieleckim, radomskim, częstochowskim, sandomierskim (dalej: TN), sygn. 6, Ośrodek tajnego nauczania Częstochowa. Protokoły i statystyki Komisji weryfikacyjnej dla legalizacji wyników tajnego nauczania 1939–1944; sygn. 160, Akta organizacyjne Komisji Weryfikacyjnej Tajnego Nauczania – fragmenty 1945/46.

Bełczewski B., *Pierwsze dni*, Warszawa 1964.

- Całus S., *Jak Częstochowa rzemiosłem stała*, „Almanach Częstochowy” 2006.
- Dekret z dn. 23 listopada 1945 r. *o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym* (Dz. U. 1946, nr 2, poz. 9), art. 1.
- Fachowe kursy szkoleniowe organizuje rzemiosło częstochowskie*, „Życie Częstochowy” 1951, nr 228.
- Gawlik S., *Szkola polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945–1989). Refleksje z oddali czasu*, Opole 2009.
- Grządzielski Z., Pietrzykowski J., *Polentumsträger. Dzieje nauczycieli na ziemi częstochowskiej 1939–1945*, Katowice 1988.
- Jarosz D., *Częstochowa w latach 1945–1947*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego*, t. 4, *Dzieje miasta i klasztoru po 1945 roku*, red. K. Kersten, Częstochowa 2007.
- Komunikat Instytutu Rzemieślniczego przy Izbie Rzemieślniczej w Kielcach – Oddział w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1947, nr 1.
- Książka adresowa miasta Częstochowy, 1947*, oprac. L. Hohensee, T. Paul, Częstochowa [b.r.w.].
- Kurs elektrotechniczny*, „Głos Narodu” 1945, nr 191.
- Kursy kreśleń metalowych i budowlanych organizuje dla niepracujących ZDR*, „Życie Częstochowy” 1957, nr 14.
- Kursy rzemieślnicze*, „Głos Narodu” 1947, nr 25.
- Nowacki T., *Szkolnictwo zawodowe w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1968, R. XI, nr 4 (42).
- Nowe kursy rzemieślnicze organizuje ZDR*, „Życie Częstochowy” 1956, nr 190.
- Od jutra Częstochowa należy do woj. katowickiego*, „Życie Częstochowy” 1950, nr 198.
- Organizacja szkolnictwa w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1945, nr 3.
- Ośko S., *Z dziejów szkolnictwa na kielecczyźnie w latach 1944–1946*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969, R. XII, nr 3 (45).
- Parę uwag z działalności Okr. Tow. Rzemieślniczego w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1945, nr 78.
- Pierwsza placówka o wojewódzkim zasięgu w Częstochowie*, „Głos Narodu” 1945, nr 125.
- Plata J., *Szkolnictwo zawodowe woj. katowickiego w latach 1945–1964*, „Chowanna” 1964, nr 4.
- Powstanie Wojewódzkiej Rady Narodowej*, „Głos Narodu” 1945, nr 264.
- Snoch B., *Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim 1945–1950*, Częstochowa 1988.
- Snoch B., *Z dziejów szkolnictwa Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998.
- Sprawa dużej wagi. Rzemiosło częstochowskie walczy o kadry*, „Życie Częstochowy” 1954, nr 285.
- Szkolnictwo w wojew. kieleckim*, „Gazeta Kielecka”, z dn. 15.02.1945 r.

- Tatoń A., *Rozwój i struktura szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej w latach 1945–1961*, „Chowanna” 1961, nr 4.
- Uwaga nauczyciele!*, „Głos Narodu” 1945, nr 115.
- Wezwanie nauczycieli Okręgu Szkolnego Kieleckiego*, „Głos Narodu” 1945, nr 160.
- Wpisy do Szkoły Mechanicznej*, „Głos Narodu” 1945, nr 1.
- Z pomocą dla najbiedniejszych*, „Gazeta Kielecka” 1945, nr 15.
- Z życia szkolnictwa zawodowego*, „Głos Narodu”, 1945, nr 15.
- Zakład Doskonalenia Rzemiosła rozpoczyna szkolenia zawodowe*, „Życie Częstochowy” 1951, nr 222.
- Zapisy do szkół*, „Głos Narodu” 1945, nr 1.
- Zbudniewek J., *Jasna Góra w latach 1945–1956*, [w:] Częstochowa. *Dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego*, t. 4, *Dzieje miasta i klasztoru po 1945 roku*, red. K. Kersten, Częstochowa 2007.

Organisation of the administration and the network of vocational schooling in Częstochowa in the first months following the Second World War

Summary

This paper presents the activities of the provincial authorities as well as those of the city of Częstochowa in the first months following the Second World War concentrated upon the establishing of institutions responsible for the organisation of vocational schooling. The consequence of these endeavours was a rapid reactivation of the schools which had existed prior to the war as well as establishing the new ones. Opening educational institutions and providing them with conditions indispensable for undisturbed functioning was one of the most important tasks faced by the new authorities, and the foundation of the social policy of the state, whose objective was to normalise situation in the country, to provide conditions to stay true to ideological-doctrinal assumptions in the social dimension, and also a response to the need of reconstructed economy in search of qualified blue-collar workers and managerial staff.

Keywords: vocational schools, Częstochowa, inter-war period, school administration.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.65>

Леонід ВАХОВСЬКИЙ

prof. dr hab., Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

e-mail: vakhovsky81@gmail.com

Методологія української педагогіки в умовах радикальної реорганізації шкільної освіти (30-ті рр. ХХ ст.)

Ключові слова: методологія, реорганізація шкільної освіти в Україні, методологічний проєкт, марксистська педагогіка, політизація й ідеологізація освіти, педагогічний досвід.

Розвиток сучасної педагогічної науки зумовлюється не лише соціальним замовленням на освіту й виховання підростаючих поколінь, запитами освітньої практики, а й якісними змінами історичних способів життя, світоглядних і духовних орієнтирів. У зв'язку з цим важливим і актуальним є перманентне осмислення історичного шляху, пройденого вітчизняною педагогікою, й особливо аналіз теоретико-методологічних трансформацій, які в різні історичні періоди змінювали вектор наукових досліджень у цій галузі. Одним із таких періодів є 30-ті роки ХХ століття, коли в Україні кардинально змінилися соціально-економічні й політичні умови, державна освітня політика, була радикально реформована шкільна освіта, що, безумовно, позначилось на розвитку концептуальних основ педагогічної науки.

Особливості розвитку вітчизняної педагогічної теорії й практики в 30-ті роки ХХ століття знайшли відображення в історико-педагогічних роботах узагальнюючого характеру (Л. Березівська, І. Зайченко, В. Кравець, М. Левківський, Б. Ступарик, О. Сухомлинська та ін.) та в історико-педагогічних публікаціях, присвячених аналізу окремих аспектів проблеми (С. Болтівець, Л. Дуднік, Н. Осьмук, О. Петришен, Л. Цибулько та ін.). Однак історики педагогіки, на наш погляд, недостатньо уваги приділяли дослідженню впливу соціально-історичного контексту на формування

теоретико-методологічних засад вітчизняної педагогічної науки означеного періоду.

Мета статті – розкрити внутрішню суперечливість радикальної реорганізації шкільної освіти в Україні в 30-ті роки ХХ ст. та показати її вплив на теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної науки.

Перш за все, зазначимо, що в 20-х роках ХХ століття в Україні існувала власна оригінальна система освіти, а у вітчизняній педагогічній науці, яка відчувала істотний вплив з боку зарубіжної реформаторської педагогіки, суміжних наукових дисциплін, спостерігалось розмаїття ідей, концепцій, теорій. Як наслідок, у цей період учені-теоретики в залежності від концептуальних уявлень про сутність виховання обґрунтовували декілька методологічних проєктів, які ми умовно позначили як «соціальне виховання», «вільне виховання», «рефлексологічна педагогіка», «марксистська педагогіка» (див. про це докладніше: Ваховський Л.Ц. *Методологічні трансформації у вітчизняній педагогічній науці (20-ті роки ХХ ст.)*¹).

Проте вже на кінець 20-х років методологічна ситуація у вітчизняній педагогіці починає кардинально змінюватись. Методологічний плюралізм, який ще існував у цей час і сприяв впровадженню в освітню практику педагогічних інновацій, поступається місцем методологічному монізму, що визнавав єдиною методологічною основою педагогічних досліджень марксистсько-ленінську теорію.

Теоретико-методологічні метаморфози в педагогічній науці зумовлювались, на наш погляд, щонайменше двома групами чинників: соціально-історичними й педагогічними.

Соціально-економічні й політичні зрушення кінця 20-х років призвели до затвердження бюрократичного стилю керівництва й сталінського тоталітаризму. Своєрідний стартом нового політичного курсу стали рішення XV з'їзду партії (1927 р.), який, вказавши на необхідність продовження політики індустріалізації країни, оголосив курс на колективізацію сільського господарства й посилення боротьби на ідеологічному і культурному фронті². У цих умовах було потрібно щоб загальноосвітня школа виховувала молодь в дусі слухняності й конформізму, формувала відданих справі партії майбутніх будівників соціалістичного суспільства. Навчальні заклади становляться об'єктом тотального й достатньо агресивного політичного й ідеологічного впливу. Політика коренізації поступово згортається й розпочинається відкритий наступ на українську національну культуру й освіту, який було закріплено в постанові ЦК КП(б)У від 22 листопада 1933 року. На ці

¹ Л. Ваховський, *Методологічні трансформації у вітчизняній педагогічній науці (20-ті роки ХХ ст.)*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 2017, t. XXVI, s. 237–251.

² *XV съезд Всесоюзной Коммунистической Партии (б)*. Стенографический отчет, Москва-Ленинград: ГИЗ 1928, 1416 с.

процеси значною мірою вплинуло знищення українського селянства внаслідок штучно організованого голодомору 1932-1933 років.

Разом з тим зміна методологічних орієнтирів зумовлювалась й суто педагогічними чинниками. Наприкінці 20-х років ХХ століття виявились недоліки стосовно змісту освіти, форм і методів навчання в загальноосвітній школі. Випускникам шкіл бракувало міцних знань, рівень яких дозволив би їм продовжити навчання в технікумах та інститутах.

Відомо, що в Україні в 20-ті роки під впливом ідей зарубіжної реформаторської педагогіки піддавалась сумніву доцільність використання предметних програм у школі. Замість цього пропонувалась так звана комплексна система навчання, яка передбачала вивчення не окремих предметів, а комплексних тем, що відображали саме життя. Створюючи комплекси, українські вчені намагались зв'язати їх з політичними подіями, громадсько-політичною діяльністю дітей, впливом на середовище. А. Музиченко підкреслював, що комплексне навчання в Україні направлене на вивчення життя людини і природи і є методом оволодіння дійсністю і зміни цієї дійсності³.

Відмова від предметного викладання вимагало запровадження нових організаційних форм і методів навчання замість класно-урочної системи, яка визнавалась застарілою й недостатньо ефективною. Найбільш доцільним вважалось використання Дальтон-плану, який робив акцент на самостійній роботі учня, перетворюючи його з пасивного слухача в самостійного експериментатора⁴. Зауважимо, що Дальтон-план з огляду на його «індивідуалістичний характер» у чистому вигляді не використовувався в Україні, і його було трансформовано в бригадно-лабораторний метод.

Означені вище соціально-історичні й педагогічні чинники призвели до зміни пріоритетів в державній освітній політиці. Радикальну реорганізацію шкільної освіти було розпочато прийняттям 25 серпня 1931 року постанови ЦК ВКП (б) «Про початкову й середню школу», в якій вказувалось на корінний недолік школи – нездатність дати достатній об'єм загальноосвітніх знань. Народним комісаріатам освіти союзних республік пропонувалось негайно розробити предметні програми з точно окресленим колом систематизованих знань (рідна мова, математика, фізика, хімія, географія, історія) й розгорнути рішучу боротьбу проти легковажного методичного прожектерства, яке фактично вело до руйнування школи⁵.

Постанова ЦК ВКП (б) від 25 серпня 1932 року – «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» визнавала основною формою організації навчальної роботи в початковій і середній школі урок зі строго

³ А. Музиченко, *Проблема комплексности в Германии и у нас*, „Шлях освіти” 1924, № 4/5, с. 68–106.

⁴ В. Яковлев, *Комплексна система і дальтон-план*, „Шлях освіти” 1924, № 10, с. 39–49.

⁵ *О начальной и средней школе*, Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 года, Народное образование в СССР, Москва 1974, с. 157.

встановленим розкладом занять і твердим складом учнів. Положення про «керівну роль викладацького персоналу» сприяло значному підсиленню тенденцій авторитаризму в педагогічній теорії та практиці, перетворенню школи на режимний заклад, політизації й ідеологізації виховання. Також ця постанова передбачала уніфікацію шкільних систем союзних республік, за чого пропонувалась, починаючи з 1932–1933 навчального року, приступити до реорганізації семирічної політехнічної школи в десятирічну⁶.

Варто наголосити, що цю ідею підтримував тодішній нарком освіти України М. Скрипник, який вважав, що освітні системи республік вже втратили свою первісну форму й не відповідали новим вимогам. Тому надзвичайно гострою й злободенною, на його думку, є потреба в їхній уніфікації⁷.

Створення єдиної уніфікованої системи освіти було завершено постановою РНК Союзу РСР і ЦК ВКП (б) «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР» від 15 травня 1934 року. В цьому документі з метою забезпечення чіткої організаційної структури і порядку в школі встановлювались загальні для всього СРСР типи загальноосвітньої школи: початкова школа (з I до IV класу), неповна середня школа (з I до VII класу), середня школа (з I до X класу)⁸.

Як бачимо, радикальна реорганізація шкільної освіти початку 30-х років, яка змінила характер освітньої діяльності загальноосвітніх шкіл, зміст, форми й методи навчання шляхом відновлення предметного викладання й уроку як основної форми організації навчання, була внутрішньо суперечливою. З одного боку, існувала потреба в підвищенні якості загальноосвітньої підготовки підростаючих поколінь, оскільки педагогічні інновації попереднього десятиріччя виявились недостатньо ефективними, з іншого – намагання перетворити школу в елемент тоталітарної системи сприяло ідеологізації й політизації освіти, підсиленню авторитарних тенденцій і нівелюванню гуманістичного потенціалу освітньої діяльності.

Соціально-економічні й політичні зрушення, зміна пріоритетів освітньої політики, реформування школи вимагали теоретико-методологічного обґрунтування нової радянської моделі освіти. Розмаїття напрямів, течій, шкіл, що існували у вітчизняній педагогіці 20-х років, одночасна реалізація декількох методологічних проєктів не відповідали політичному контексту, освітній політиці, і педагогічна наука поступово починає орієнтуватись лише на методологічні установки марксистсько-ленінського вчення. При цьому методологічне «переозброєння» педагогіки здійснювалось радикальними, насильницькими методами, запозиченими з практики політичної боротьби того часу.

⁶ *Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе*, Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 года, Народное образование в СССР, Москва 1974, с. 164–166.

⁷ М. Скрипник, *Система народної освіти*, „Шлях освіти” 1929, № 1/2, с. 18.

⁸ *О структуре начальной и средней школы в СССР*, Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 года, Народное образование в СССР, Москва 1974, с. 167–168.

Одразу після XV з'їзду партії в 1927 році почалась педагогічна дискусія, найважливішими проблемами якої були: предмет і межі радянської педагогіки, взаємовідношення політики і педагогіки, філософії й педагогіки, ролі виховання і суспільного середовища в формуванні особистості⁹.

Саме в ході цієї дискусії голосно залунали звинувачення в методологічних відхиленнях. Безкомпромісні точки зору щодо методології педагогічної науки обґрунтовувались авторами українських педагогічних журналів, які наполягали на необхідності перебудови педагогіки на основі марксистсько-ленінського вчення. Один із фундаторів «теорії відмирання школи» М. Крупеніна в українському журналі „Шлях освіти” звинувачувала відомого теоретика педагогіки того часу А. Калашнікова в брутальному порушенні марксистської методології¹⁰. Саму ж М. Крупеніну та її прибічників критикували за «лівий ухил» в методологічних питаннях¹¹.

У лютому 1931 року відбулася дискусійна сесія Українського науково-дослідного інституту педагогіки, яка звернула увагу на загострення класової боротьби на всіх ланках комуністичного будівництва, в тому числі і на „теоретичному фронті”. У зв'язку з цим засуджували «контрреволюційні педагогічні теорії СВУ» (Спілки визволення України), критикували навіть українських радянських педагогів-теоретиків І. Соколянського, О. Залужного, О. Попова за те, що вони начебто «збивалися з засад діалектичного матеріалізму, розглядаючи педагогіку як науку, що є частиною природознавства»¹².

Оскільки сесія визнавала однією з головних хиб теоретичної роботи в УНДПІ відсутність своєчасної боротьби з «контрреволюційною роботою педагогів СВУ», то їх «викриття» продовжувалось у педагогічних виданнях. Показовою є критична риторика статті С. Чавдарова, який викривав «ганебну, запродавську роллю тих, що назвалися «спількою визволення України», називаючи їх «купкою мерзенних агентів польського імперіялізму», «купкою запеклих ворогів пролетаріату й трудового селянства»¹³. У такому ж стилі викривалась діяльність „апологета буржуазно-національного виховання” В. Дурдуківського¹⁴.

У редакційній статті журналу «Радянська освіта» (1931) прямо вказувалось, що педагогічна теорія повинна перейти від педагогічної науки

⁹ *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.)*, Отв. ред. Н. Кузин, М. Колмакова, З. Равкин, Москва 1980, с. 234.

¹⁰ М. Крупеніна, *На першому етапі боротьби за марксистську педагогіку*, „Шлях освіти” 1930, № 7, с. 52–57; с. 53.

¹¹ М. Волобуев, *До дискусії з марксистської педагогіки*, „Шлях освіти” 1930, № 7, с. 57–59.

¹² *Резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідного інституту педагогіки від 15–20 лютого 1931 р.*, „Комуністична освіта” 1931, № 2–3, с. 108–114; с. 109.

¹³ С. Чавдаров, *Шкідництво на педагогічному фронті*, „Шлях освіти” 1931, № 5–6, с. 38–56; с. 40.

¹⁴ Там само, с. 42.

«взагалі» до пролетарської педагогіки періоду вступу до соціалізму. Для цього її необхідно «до самої глибини перейняти принципом комуністично-пролетарської партійності», «поставити на непохитні основи марксо-ленінської методології»¹⁵.

Як бачимо, перед педагогами-теоретиками на початку 30-х років було поставлене завдання ліквідувати методологічні розбіжності, що існували в попереднє десятиріччя. Інакше кажучи, мова йшла про те, щоб показати теоретичну неспроможність, тобто дискредитувати методологічні проекти 20-х років і довести, що тільки проект «марксистська педагогіка» є істинним і має право на життя.

Як же змінювалась методологічна ситуація в педагогічній науці в досліджуваній період?

По-перше, трансформується методологічний проект «соціальне виховання». Вважалось, що в країні, яка перейшла до будівництва соціалізму функція соціального захисту, охорони дитинства перестає бути домінуючою. Поступово ідея соціального виховання ідеологізується та політизується й замінюється на ідею комуністичного виховання. Наприклад, А. Ганджій не заперечував, що трудова школа є установою соціального виховання. Однак з огляду на те, що це не просто трудова, а радянська трудова школа, ознака соціального виховання рівнозначна ознаці комуністичного виховання¹⁶. При цьому акцент робився на ідейно-політичному вихованні, яке повинне здійснюватися як у навчальному процесі через насичення основ наук ідейно-політичним змістом, так і в процесі широкого розгортання поза-класної роботи¹⁷. Вказувалось на необхідність виховання у дітей якостей, «властивих новій, соціалістичній людині сталінської епохи, серед яких твердість волі, наполегливість, стійкість посідають одне з центральних місць»¹⁸.

Не випадково в підручнику з педагогіки 1941 року (редакція С. Чавдарова), який узагальнював теоретико-методологічну роботу 30-х років у педагогічній науці, не використовувався термін «соціальне виховання». Розкривалась сутність, класовий характер, основні напрями комуністичного виховання¹⁹.

По-друге, методологічний проект 20-х років, який ми позначили як «вільне виховання», в 30-ті роки теж був витіснений з методологічного простору. Зауважимо, що він виник під впливом зарубіжної реформаторської

¹⁵ *На повороті*, „Радянська освіта” 1931, № 3–4, с. 1–5.

¹⁶ А. Ганджій, *Школа та радянська громадськість*, „Комуністична освіта” 1931, № 1, с. 27–32.

¹⁷ Д. Вакер, О. Томашенко, *Стан і завдання виховної роботи в школі*, „Комуністична освіта” 1938, № 4, с. 106–116; с. 107.

¹⁸ Л. Гордон, *Про виховання волі учнів у процесі шкільної роботи*, „Комуністична освіта” 1938, № 1, с. 114–139; с. 114.

¹⁹ *Педагогіка*, за ред. С. Чавдарова, Київ 1941, с. 63.

педагогіки й суттєво впливав на вітчизняні педагогічні концепції початку 20-х рр. ХХ століття. Прибічниками вільного виховання були С. Русова, Я. Чепіга, О. Музиченко, І. Огієнко та інші, які прагнули до гуманізації навчально-виховного процесу. Певною мірою ідеї вільного виховання реалізовувались в системі українського соцвиху, який націлював педагогів на підсилену увагу до особистості дитини та її глибоке вивчення.

Однак встановлення сталінської диктатури наприкінці 20-х на початку 30-х років, уніфікація освітніх систем республік, політичний та ідеологічний наступ на школу, репресії, так звана «боротьба на теоретичному фронті» призвели до того, що ідеї зарубіжної реформаторської педагогіки, які нещодавно надихали українських організаторів освіти і вчених-педагогів на освітні реформи й розробку сміливих теоретичних концепцій, отримали ярлик «буржуазних» і «реакційних». Так, відомий теоретик того часу І. Свядковський у своїй роботі «Методологічні основи марксистсько-ленінської педагогіки» (1931) безкомпромісно викривав теорії буржуазних учених Дьюї, Меймана, Лая, які, як вважав автор, ігнорували класові суперечності в процесі виховання, «вирішили зрозуміти природу виховання на основі природи, психології дитини, що розглядається ізольовано від класової структури суспільства та суспільних стосунків, що впливають з цієї структури»²⁰. Марксистська педагогіка як єдиний методологічний проект, вважав він, повинна відмежуватись від «вульгарної емпіричної педагогіки», прагматичної й експериментальної педагогіки, «ідеалістичної філософії педагогіки».

По-третє, надзвичайно впливовий у 20-ті роки методологічний проект «рефлексологічна педагогіка» було ліквідовано з використанням репресивних методів. Старт цим заходам дала постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирвання у системі наркомосів» від 5 липня 1936 року, в якій закон про фаталістичну зумовленість долі дітей біологічними й соціальними чинниками, впливом спадковості й зміненого середовища було названо лженауковим і антимарксистським²¹. Вже 10 липня 1936 року Наркомосом України був виданий наказ, який поставив низку завдань з ліквідації псевдонауки педології, відновлення в правах педагогіки й педагогів. Одним із головних завдань, направлених на викорінення ворожих антинаукових принципів педології в теорії та практиці шкільної роботи, розглядалась ліквідація «обслідувальських» кабінетів та інших аналогічних установ, що самовільно утворювались в обласних педагогічних станціях²².

²⁰ І. Свядковський, *Методологічні основи марксистсько-ленінської педагогіки*, Харків 1931, с. 35.

²¹ *О педологических извращениях в системе наркомпросов*, Постановление ЦК ВКП(б) от 5 июля 1936 года, Народное образование в СССР: сборник документов, 1917–1973, Москва 1974, с. 174–175.

²² *Наказ Наркому освіти УРСР „Про здійснення постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року: „Про педологічні викривлення в системі наркомосів”*, ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, 358 од. зб., а. 23.

Прийняття цих горезвісних документів спровокувало появу в українських педагогічних журналах ще більш радикальних публікацій, автори яких закликали «вирвати педологічний бур'ян з нашої радянської школи, розкритикувати псевдонаукові педологічні теорії»²³, засудити знахарів, які претендували на роль вчених²⁴.

Наслідком «боротьби на теоретичному фронті» в 30-х роках стало не лише затвердження марксизму-ленінізму в якості єдиної методології педагогічної науки, а й різке зниження рівня теоретико-методологічного обґрунтування педагогічних досліджень. Використання марксистсько-ленінської теорії як методологічної основи педагогіки переважно було формальним й зводилась до цитування робіт класиків марксизму-ленінізму, партійних постанов, тобто виглядало як своєрідний тест на лояльність до комуністичної влади. Тяжкий удар було нанесено по віковій психології та іншим суміжним науковим дисциплінам, що призвело до ізоляції педагогічної науки. Вилучався експеримент як один із важливих способів верифікації педагогічного знання. Основним джерело розвитку педагогічної науки став розглядатись педагогічний досвід як альтернатива теоретичним концепціям. Методологічна орієнтація на практику виявилась у широкому вивченні й узагальненні передового педагогічного досвіду та підготовці серії книг, що пропагували досвід кращих вчителів, педагогічних колективів, проведенні науково-практичних конференцій з подібною проблематикою.

Таким чином, зміна політичного курсу й затвердження сталінського тоталітаризму, радикальна реорганізація шкільної освіти в 30-х роках ХХ століття зумовили теоретико-методологічні перетворення у вітчизняній педагогічній науці. Ліквідація методологічного розмаїття, заборона перспективних наукових напрямів суперечили логіці розвитку педагогіки й перекреслювали теоретико-методологічні напрацювання попереднього десятиріччя, негативно позначились на шкільній практиці. Не можна заперечувати, що в досліджуваній період існувала потреба в реформуванні загальноосвітньої школи з метою підвищення якості загальноосвітньої підготовки учнів. Однак політичні резони в процесі проведення реформаційних заходів виявились сильнішими, що зумовило політизацію й ідеологізацію шкільної освіти та формування одного політично й ідеологічного доцільного методологічного проекту, який ігнорував інтереси і потреби особистості.

²³ Г. Костюк, *Теорія та практика педологічної псевдонауки*, „Комуністична освіта” 1936, № 8, с. 146-150.

²⁴ І. Хаїт, *Про знахарів, які претендували на роль вчених*, „Комуністична освіта” 1936, № 7, с. 63-68.

Література

- XV съезд Всесоюзной Коммунистической Партии (б). Стенографический отчет, Москва-Ленинград: ГИЗ 1928.
- Вакер Д., Томашенко О., *Стан і завдання виховної роботи в школі*, Комуністична освіта 1938, № 4.
- Ваховський Л., *Методологічні трансформації у вітчизняній педагогічній науці (20-ті роки XX ст.)*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 2017, t. XXVI, nr 1; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.17>.
- Волобуєв М., *До дискусії з марксистської педагогіки*, „Шлях освіти” 1930, № 7.
- Ганджій А., *Школа та радянська громадськість*, „Комуністична освіта” 1931, № 1.
- Гордон Л., *Про виховання волі учнів у процесі шкільної роботи*, „Комуністична освіта” 1938, № 1.
- Костюк Г., *Теорія та практика педологічної псевдонауки*, „Комуністична освіта” 1936, № 8.
- Kostiuk H., *Teoriia ta praktyka pedolohichnoi psevdonauky*, „Komunistychna osvita” 1936, № 8.
- Крупеніна М., *На першому етапі боротьби за марксистську педагогіку*, „Шлях освіти” 1930, № 7.
- Музиченко А., *Проблема комплексності в Германії і у нас*, „Шлях освіти” 1924, № 4/5.
- На повороті, Радянська освіта* 1931, № 3–4.
- О начальной и средней школе*, Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 года, Народное образование в СССР, Москва: Педагогика 1974.
- О структуре начальной и средней школы в СССР*, Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 года, Народное образование в СССР, Москва: Педагогика 1974.
- Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе*, Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 года, Народное образование в СССР, Москва: Педагогика 1974.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.)*, отв. ред. Н. Кузин, М. Колмакова, З. Равкин, Москва: Педагогика 1980.
- Педагогіка*, за ред. С. Чавдарова, Радянська школа, Київ 1941.
- Резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідчого інституту педагогіки від 15–20 лютого 1931 р.*, Комуністична освіта 1931, № 2–3.
- Скрипник М., *Система народної освіти*, „Шлях освіти” 1929, № 1/2.
- Хайт І., *Про знахарів, які претендували на роль вчених*, „Комуністична освіта” 1936, № 7.

Чавдаров С., *Шкідництво на педагогічному фронті*, „Шлях освіти” 1931, № 5–6.
Яковлев В., *Комплексна система і дальтон-план*, „Шлях освіти” 1924, № 10.

References

- XV s'ezd Vsesoyuznoy Kommunisticheskoy Partii (b)*. Stenograficheskiy otchet, Moskva-Leningrad: GIZ 1928.
- Chavdarov S., *Shkidnystvo na pedahohichnomu fronti*, „Shliakh osvity” 1931, № 5–6.
- Handzhii A., *Shkola ta radianska hromadskist*, „Komunistychna osvita” 1931, № 1.
- Hordon L., *Pro vykhovannia voli uchniv u protsesi shkilnoi roboty*, „Komunistychna osvita” 1938, № 1.
- Khait I., *Pro znakhariv, yaki pretendували на rol vchenykh*, „Komunistychna osvita” 1936, № 7.
- Krupenina M., *Na pershomu etapi borotby za marksystsku pedahohiku*, „Shliakh osvity” 1930, № 7.
- Muzichenko A., *Problema kompleksnosti v Germanii i u nas*, „Shlyah osviti” 1924, № 4/5.
- Na povoroti, Radianska osvita* 1931, № 3–4.
- O nachalnoy i sredney shkole*, Postanovlenie TsK VKP (b) ot 25 avgusta 1931 goda, Narodnoe obrazovanie v SSSR, Moskva: Pedagogika 1974.
- O strukture nachalnoy i sredney shkoly v SSSR*, Postanovlenie SNK SSSR i TsK VKP (b) ot 15 maya 1934 goda, Narodnoe obrazovanie v SSSR, Moskva: Pedagogika 1974.
- Ob uchebnyih programmah i rezhime v nachalnoy i sredney shkole*, Postanovlenie TsK VKP (b) ot 25 avgusta 1932 goda, Narodnoe obrazovanie v SSSR, Moskva: Pedagogika 1974.
- Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy myisli narodov SSSR (1917-1941 gg.)*, otv. red. N. Kuzin, M. Kolmakova, Z. Ravkin, Moskva: Pedagogika 1980.
- Pedahohika*, za red. S. Chavdarova, Radianska shkola, Kyiv 1941.
- Rezoliutsiia diskusiinoi sesii Ukrainskoho naukovo-doslidchoho instytutu pedahohiky vid 15-20 liutoho 1931 r.*, „Komunistychna osvita” 1931, № 2-3.
- Skrypnyk M., *Systema narodnoi osvity*, „Shliakh osvity” 1929, № 1/2.
- Vaker D., Tomashenko O., *Stan i zavdannia vykhovnoi roboty v shkoly*, „Komunistychna osvita” 1938, № 4.
- Vakhovskyi L., *Metodolohichni transformatsii u vitchyznianii pedahohichnii nautsi (20-ti roky KhKh st.)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 2017, t. XXVI, nr 1; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.17>.
- Volobuev M., *Do diskusii z marksystskoi pedahohiky*, „Shliakh osvity” 1930, № 7.
- Yakovlev V., *Комплексна система і далтон-план*, „Shliakh osvity” 1924, № 10.

Metodologia ukraińskiej pedagogiki w warunkach radykalnej reorganizacji szkolnej edukacji (lata 30. XX wieku)

Streszczenie

W artykule przedstawiono teoretyczne i metodologiczne uzasadnienie nauki pedagogicznej na Ukrainie w latach 30. XX wieku, która pojawiła się w niespójności, upolitycznieniu i ideologizacji tego procesu. Ukazano, że projekty metodologiczne, które istniały w poprzedniej dekadzie („edukacja społeczna”, „nowe wychowanie”, „pedagogika refleksologiczna”) zostały wyeliminowane i przyczyniły się do powstania jednej metodologii, opartej na teorii marksistowsko-leninowskiej, co doprowadziło do teoretycznej izolacji pedagogiki i negatywnych wpływów na praktykę szkolną.

Słowa kluczowe: metodologia, reorganizacja edukacji szkolnej na Ukrainie, projekt metodologiczny, pedagogika marksistowska, upolitycznienie i ideologizacja edukacji, doświadczenie pedagogiczne.

Methodology of Ukrainian pedagogy in conditions of radical reorganization of school education (1930s)

Summary

The article features the theoretical and methodological substantiation of the pedagogical science in Ukraine in the 1930s, which appeared in the inconsistency, politicization and ideologization of this process. It is proved that the methodological projects that existed in the previous decade (“social education”, “free education”, “reflexological pedagogy”) were eliminated and one methodology based on Marxist-Leninist theory was established. This led to theoretical isolation of pedagogy and negatively affected school practice.

Keywords: methodology, reorganization of school education in Ukraine, methodological project, marxist pedagogy, politicization and ideologization of education, pedagogical experience.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.66>

Світлана ІВАНЧИКОВА

dr, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна

e-mail: ivanchykovasvitlana@gmail.com

Особливості становлення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищих навчальних закладах України (20-ті рр. ХХ ст.)

Ключові слова: вища школа, гігієнізація, мілітаризація, система, становлення, фізичне виховання, фізична культура, фізкультурно-оздоровча діяльність.

У сучасних умовах розбудови демократичної української держави загострилася потреба в глибоких наукових дослідженнях з вітчизняної історії, яка критично переосмислюючи минуле, здобуває уроки для сьогодення¹. Тільки так можна уникнути культурного здичавіння, передбачити перспективу і не втратити ритму на шляху побудови незалежної європейської держави. Так, потяг українського народу до національної самоідентифікації, до знань про власну історію й культуру вимагає поглибленого вивчення та аналізу проблем освіти радянської доби, особливо в початковий період її становлення, бо саме освіта визначає рівень культури народу та ступінь його свідомості. Сказане повною мірою відноситься й до історії становлення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності в українській вищій школі. Адже сьогодні проблема здоров'я нації набула реального змісту, а зневага до фізичного вдосконалення студентства, яке є не тільки джерелом поповнення кваліфікованих кадрів, але й саме складає численну та важливу соціальну групу, не може не викликати занепокоєння. Тому важливо окреслити тему становлення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищих навчальних закладах України періоду 20-х рр. ХХ ст., оскільки саме в цьому

¹ Л. Ваховський, *Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз*, „Шлях освіти” 2007, № 1, с. 43.

десятиріччі закладалися підвалини нині діючої системи фізичного виховання української вищої школи. Тоді ж відбулося запровадження належного державного органу управління – Вищої ради фізичної культури, що звернуло додаткову увагу до питань актуалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентства.

Є цілком на часі збільшення кількості наукових досліджень методологічної, психологічної й суто педагогічної спрямованості. Втім історико-педагогічні роботи за досліджуваною проблематикою ілюструють тенденції становлення й розвитку переважно фізичного виховання та олімпійського руху в Україні за радянських часів, серед яких за значущістю виділімо дослідження О. Півень „Розвиток фізичного виховання молоді в Україні (1917–1930 рр.)” (2004), С. Нікітенко „Розвиток фізкультури та спорту на Херсонщині” (2010) та Ю. Тимошенко „Історичні умови та специфіка розвитку спорту й фізичного виховання в радянській Україні в 20–40 рр. ХХ ст” (2014). Особливості розвитку української вищої школи в досліджуваній період отримали відображення в роботі М. Мірошниченко „Вища школа радянської України” (1920–1928 рр.) (1993). Як виняток, виокремимо дослідження Т. Шепеленко „Фізичне виховання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах України” (1917–1941 рр.) (2001 р.), в якому авторка частково торкається досліджуваного нами питання. Таким чином, нині немає комплексного спеціального дослідження історичних умов становлення й розвитку системи фізкультурно-оздоровчої діяльності українського студентства у шуканий період, що актуалізує тематику наукової розвідки.

Сьогодні чинний Закон України „Про фізичну культуру і спорт” визнає фізкультурно-оздоровчу діяльність як заходи, що здійснюються суб’єктами сфери фізичної культури і спорту для розвитку фізичної культури², яка, в свою чергу, спрямована на забезпечення рухової активності людини з метою її гармонійного, передусім фізичного розвитку та ведення здорового способу життя. Сучасне розв’язання проблем фізкультурно-оздоровчої діяльності українського студентства здійснюється шляхом реформування системи вищої освіти та спирається на концептуальні засади законів України „Про фізичну культуру і спорт”, „Про освіту”, Указ Президента України „Про державну підтримку розвитку фізичної культури і спорту в Україні”. Серед урядових документів з розробки методологічних основ фізичного виховання як обов’язкової дисципліни в українських університетах, слід назвати „Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі вищої освіти”, цільову комплексну програму „Фізична культура – здоров’я нації” та Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту.

² Закон України № 3808-ХІІ від 24.12.1993 р. Про фізичну культуру і спорт, <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> [date of access: 24.08.2018].

Проводячи паралель із сучасністю, в нашій статті особливості становлення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищих навчальних закладах України в 20-ті рр. ХХ ст. розглядаються через призму тогочасних основоположних документів щодо здійснення та реалізації фізкультурно-оздоровчої діяльності українського студентства, її організаторів, учасників, а також педагогічні причини, принципи й досвід реалізації в українській вищій школі. Задля вирішення завдань дослідження використовувався науковий джерелознавчий аналіз та синтез літературних джерел, що забезпечило можливість одержати сукупність науково перевірених історичних подій і фактів з проблеми дослідження.

Матеріали здійсненої наукової роботи дозволили відзначити, що впровадження фізкультурно-оздоровчої діяльності в побут радянської молоді було предметом вивчення тодішніх науковців, педагогів, фізіологів, гігієністів і громадських діячів. Так, теоретичні основи фізичного виховання названої групи населення, що закладено у досліджуваному десятиріччі, розроблялися в наукових роботах Г. Безака³, В. Бляха⁴, В. Горіневського⁵, Г. Демені⁶, Г. Дюперрона⁷, А. Зікмунда⁸, В. Пальчицького⁹. Тогочасні вищі навчальні заклади України також накопичили значний практичний досвід, що потребує детального вивчення.

Наукові розвідки історико-педагогічних джерел вказують на той факт, що значну роль у визначенні системи фізкультурно-оздоровчої діяльності, що як така тільки-но починала зароджуватися, її мети і завдань, відігравав декрет Всеросійського центрального виконавчого комітету Російської Радянської Федеративної Соціалістичної Республіки 1918 р. „Про обов’язкове навчання військовій справі” (Всеобуч), що був чинним й на території Радянської України. Основні функції Всеобучу було зосереджено на об’єднанні військової підготовки й загального фізичного виховання з метою охоплення широких мас молоді та залучення місцевих рад, комсомолу і профспілок до безпосередньої організації цього процесу. Слід підкреслити, що під контролем Всеобучу знаходилися майже всі спортивні організації. Згодом, в 1920 р., у відповідності до декрету, було створено Вищу раду фізичної культури (ВРФК), яку очолив М. Підвойський. Ця дорадча структура отримала вельми нелегке завдання – за умов будівництва молодій державі створити цілковито новий організаційний орган фізкультурного руху,

³ Г. Безак, А. Мордвин, В. Соколовский, *Руководство по физическому воспитанию: пособие для преподавателей спорта*, Петроград 1923, с. 116.

⁴ В. Блях, *Физкультура рабочей молодежи*, Харьков 1926, с. 118.

⁵ В. Гориневский, *Физическая культура и здоровье*, Москва 1925, с. 128.

⁶ Г. Демені, *Механизм движений и общая педагогика физического воспитания*, Харьков 1929, с. 96.

⁷ Г. Дюперрон, *Теория физической культуры*, Ленинград 1925, с. 418.

⁸ А. Зикмунд, *Установка советской физкультуры*, Харьков 1928, с. 16.

⁹ В. Пальчицький, *Гігієна організму (Фізкультура)*, Харків 1925, с. 136.

реалізувати спортивно-військові заходи, підготувати відповідні кадри й звести необхідні спортивні споруди. Не можна не акцентувати увагу на цікавому явищі: ухвали ВРФК нерідко проводилися через постанови Всеукраїнського центрального виконавчого комітету (ВУЦВК), що надавало їм виняткової державної значущості. Можливість цих дій імовірно пояснюється тим, що секретар ВУЦВК А. Буценко обіймав посаду голови Вищої ради фізичної культури й фізичного виховання в Радянській Україні.

Наростаюча актуальність виникнення й подальшого розвитку фізкультурно-оздоровчої діяльності у досліджуваний період обумовлюється й надзвичайно негативним впливом на стан здоров'я українського населення тяжких умов побуту та праці. Більш того, аналіз належних історичних джерел¹⁰ засвідчує, що в не самий легкий для України час відбуваються докорінні зміни саме в роботі вищої школи – в період з 1920 по 1921 рр. українські університети реорганізовано в чисельні інститути народної освіти за медичним, технічним, фізичним, педагогічним й агрономічним спрямуванням. При цьому навчання в більшості таких освітніх установ було платним, лише дітей робітників і селян звільняли від оплати. За тих же часів починають створюватися нові державні навчальні заклади – інститути й курси з фізичної культури, започатковується система підготовки фізкультурних кадрів, а термін „фізична культура” стає швидко наповнюватися конкретним соціальним змістом. Приміром, М. Підвойський у 1923 р. надрукував статтю „Для чого і яка фізична культура потрібна пролетаріату і ким вона повинна створюватися”¹¹, де підкреслив: „Правильна фізична культура повинна йти паралельно підвищенню рівня загальної культури, опираючись на наукові дані гігієни, біології, фізіології, психології та педагогіки”.

Таким чином, система загального військового навчання та необхідність усунення тяжких наслідків соціальних тягарів поклали початок розвитку масової фізичної культури в Радянській Україні. Помалу закладалися основи фізкультурно-оздоровчої діяльності серед українського студентства – на пунктах підготовки Всеобучу проводилися заняття зі стрільби, штикового бою, лижної підготовки, створювалися спортивні секції, клуби, спортивні товариства нового типу.

Суттєву роль у подальшому становленні системи фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищих Україні 20-тих рр. ХХ ст. відіграло прийняте в 1924 р. „Положення про фізкультуру в навчальних закладах”¹², у якому значна увага була зосереджена на завданні внесення до навчальних планів

¹⁰ О. Буценко, *V-річчя радянської фізкультури на Україні*, Харків 1928, с. 10.; С. Привис, *Физкультгагитация*, Харьков 1928, с. 102.

¹¹ М. Підвойський, *Для чого і яка фізична культура потрібна пролетаріату і ким вона повинна створюватися*, Харків 1923, с. 15.

¹² *Про фізичну культуру по вищим навчальним закладам*, „Бюлетень нарком освіти УСРР” 1924, № 3-4, с. 48.

предмету „фізична культура”, виділивши для цього додатковий час в навчальних програмах. Документ регламентував об’єднання викладення теоретичних знань з фізичної культури з курсом загальної і спеціальної гігієни й наголошував на обов’язковості нововведення для всіх вищих навчальних закладів. Фізичні вправи передбачалося проводити в формі спеціальних колективних занять. Натомість індивідуальні заняття та тренування в цей час не дозволялися. Вперше виказується необхідність у навчальному розкладі завбачити чергування розумових і фізичних робіт. Згідно до положень документу повинно було здійснювати систематичне медико-санітарне обслуговування навчальних закладів та періодичний лікарський огляд усіх студентів, додержувати санітарно-гігієнічні норми щодо кубатури навчальних аудиторій, вентиляції, опалення та освітлення приміщень. Після завершення кожного триместру адміністрації вищів необхідно було подавати докладні відомості про стан фізичного виховання до Народного комісаріату освіти¹³. А для виконання поставлених завдань на кожен навчальний заклад покладалась відповідальність за розробку детальних інструкцій і програм занять відповідно до типу установи, статі та віку студентів. Утім згодом проведена перевірка показала, що в більшості українських закладів вищої освіти ця постанова так і не була виконана. Адже предмет „фізична культура” так і не внесли до навчальних планів. Відповідні програми не були розроблені й заняття у багатьох вишах так і не почали проводити. Задля виправлення ситуації що склалася, в 1925 р. комісаріатом освіти України було видано нову постанову „Про заняття фізкультурою і гігієною в навчальних установах”¹⁴. Правовий акт передбачав, що починаючи з 1925-26 навчального року всі заклади освіти повинні були внести до навчальних планів 2 години фізичної культури щотижня, які не підлягали скороченню або заміні на інші предмети. З весни до осені фізкультурно-оздоровчі заняття мали проводитися на відкритих спортивних майданчиках, а взимку – в будівлях. У разі відсутності належних приміщень заняття мали здійснюватися у вигляді прогулянок та зимових ігор на свіжому повітрі. Цікавий факт, у документі ледь не вперше було поставлено питання про придбання найпростішого спортивного інвентарю (м’ячів, булав, лав, скакалок), в той час як використання складних снарядів, буцімто спортивний кінь, перекладини чи бруси, заборонялося. Постановою також вводилася регламентація навчального часу і відпочинку студентів, визначалася тривалість академічної години – 45 хв, і перерви – не менше 10 хв.

Проте час показав, що незважаючи на значну кількість прийнятих документів, рівень розвитку фізичної культури й зокрема функціонування

¹³ Положення по фізкультурі по школах профосу, „Бюлетень комісаріату освіти УСРР” 1924, № 2, с. 16-17.

¹⁴ Діяльність Наркомосвіти УСРР за 1924–1925 р., Харків, Державне вид-во України 1926, с. 95.

системи фізкультурно-оздоровчої діяльності у вищих навчальних закладах України все одно залишався низьким. Так, незадовільний стан фізичної підготовки й здоров'я молоді, про що свідчили дані медичного огляду студентів (1926 р.) – тільки-но 60 % контингенту було придатне до військової служби, підштовхнув народний комісаріат освіти до рішучих дій щодо виправлення невтішного стану. З метою поліпшення фізичної підготовленості й оздоровлення молоді в українській вищій школі приймається ціла низка постанов: „Про години фізкультури у вишах”¹⁵, „Про випуск програм з фізичної культури”¹⁶, „Про придбання необхідного спортивного інвентарю”¹⁷. В цей же час отримують широкого розвитку студентські фізкультурні секції, в яких молодь мала можливість підвищувати свою фізичну майстерність.

Паралельно до названих нововведень, народний комісаріат освіти звернувся із пропозицією співпраці до комісаріату оборони, окресливши низку заходів, спрямованих на оздоровлення студентів, що передбачали упорядкування системи медичного обслуговування студентства, покращення їх матеріального забезпечення, упорядкування побуту і навчальної роботи; виконання раніше прийнятого рішення щодо організації у вищій школі обов'язкових занять з фізичної культури.

Зрештою така кооперація наштовхнула уряд до висновку про необхідність використання фізичної культури у військових цілях, оскільки мета її – розвиток фізичних якостей і здоров'я молоді, багато в чому співпадала з вимогами бойової підготовки. Дуже скоро у директивному листі Народного комісаріату освіти „Про завдання фізкультури у зв'язку з обороною країни”¹⁸ від 1928 р. ставилися вже такі завдання, як: моральне виховання і фізичне оздоровлення широких мас населення; підготовка фізично здорових, міцних кадрів для армії; підтримка на належному рівні психофізичного стану військово-забов'язаних категорій запасу; сприяння виявленню та зростанню масової самодіяльності та самоорганізації серед допризовної молоді.

Настрої тих часів гарно проілюстровані в докладі Б. Кальпуса „Про воєнізацію фізичної культури”¹⁹, де автором наголошено, що виховне та організаційно-соціальне значення фізичної культури розкривається в повному обсязі й найбільш яскраво, коли вона будується на принципах масової заінтересованості та широкої суспільності. Йї загальним лозунгом за таких умов повинно стати: „Менше адміністрування – більше суспільності”. Згідно до

¹⁵ *Про години фізкультури в Вузах*, „Бюлетень Народного комісаріату освіти УСРР” 1926, № 39, с. 15.

¹⁶ *Про випуск програм з фізичної культури*, „Бюлетень Народного комісаріату освіти УСРР” 1926, с. 13.

¹⁷ *Про набуття потрібного спортивінвентарю*, „Бюлетень Народного комісаріату освіти УСРР” 1926, № 3, с. 4.

¹⁸ *За фізкультурне будівництво* [у:] Харків, Вестник физ. культуры, Харків-друк 1929, с. 32.

¹⁹ Б. Кальпус, *Про воєнізацію фізичної культури*, „Теория и практика фізкультури” 1927, № 1, с. 6–8.

цього, конкретні вимоги, що пред'являлися до, як вважалося, „повноцінного” громадянина та його психофізичного стану, визначили нові „мілітаризовані” завдання радянської фізичної культури й потребували відповідних форм і методів їх здійснення. Такі вимоги зводилися до завдань досягнення загальної функціональної рівноваги організму (міцного здоров'я) як основної умови життєдіяльності соціально корисної людини, а в бойовій обстановці – максимального використання бойової людської машини; всебічного вдосконалення центральної нервової системи в напрямку вироблення колективістських якостей, тобто таких, що визначають поведінку як „добропорядного” громадянина, так й людини-бійця. До найважливіших властивостей було віднесено активність, сміливість, холонокровність, рішучість, наполегливість, дисциплінованість, почуття колективної єдності тощо. Фізкультурно-оздоровча робота мала сприяти відмінному розвитку функцій органів почуттів, зокрема зору, слуху, нюху, дотику, тренуваності моторного апарату людини з акцентом на виробленні фізичних якостей (швидкість, сила, витривалість, координаційна здатність, раціоналізація рухів); функціональній спроможності дихального апарату, серця і судинної системи до інтенсивної, напруженої фізичної діяльності; загальної загартованості та опірності всіх систем і органів молодого організму до негативних впливів зовнішнього середовища.

Як бачимо, більшість завдань разом і кожне з них окремо були прикладними в справі фізкультурно-оздоровчої діяльності, бо основними вимогами все одно залишалося здоров'я. Керівниками фізичного виховання студентства зрештою досягнене висновку, що саме здоровий організм швидше пристосовується до будь-якого становища, успішніше засвоює потрібні навички й легше переносить найрізноманітніші як фізичні, так й соціальні потрясіння. Додатковою вимогою, що забезпечувала можливість особистої участі молоді людини в збереженні свого здоров'я були завдання психофізичного самовдосконалення, вміння раціонально витратити свої сили. Кожен студент мав оволодіти елементарними гігієнічними навичками, навчитися надавати першу допомогу собі та ближньому; зобов'язувався здобути знання елементарної методики фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Отже, базовими засобами і методами вирішення означених завдань було обрано масову пропаганду серед українського студентства фізкультурних знань і практичних методів виховання гігієнічних навичок, організацію й популяризацію серед молоді масового користування природними факторами оздоровлення і загартовування – сонцем, повітрям і водою. З виховничо-освітньою та гігієнічною метою розроблялися вправи для розвитку моторного апарату. Паралельно культивувалося поширення фізичних вправ і видів спорту, що мають найбільшу військово-прикладну цінність (колективні ігри, легка атлетика, стрілецький і водний спорт, полювання, кінний спорт, табірне життя, туризм). Як стимулюючий і виховний засіб, широко

застосовувався змагальний складник фізичних вправ, через що стала яскраво простежуватися колективізація спорту, – тобто перехід переважно на змагання між командами, кружками чи окремими інститутами.

Саме в цей час можна говорити про утворення певної системи обліку ступеня психофізичної підготовленості студентської молоді. Адже як у масовому спорті, ряди якого все більше поповнювалися за рахунок студентів, так і в загальній системі освітньо-виховної підготовки української вищої школи, стали все більше поширювати лікарські обстеження, випробовувати комплекси різних видів моторної діяльності, почали друкувати відповідну методичну літературу. Зокрема в план науково-дослідної роботи з фізичного виховання на 1927–28 рр.²⁰ було закладено такі питання, як: вивчення причин широкого розповсюдження вад скелету, застосування при органічних патологіях лікарняної корегуючої гімнастики та інших методів фізичного виховання; чергове вивчення жіночого організму у зв'язку з системними заняттями фізичною культурою; моделювання типів фізкультурних майданчиків і т.ін. Тогочасні вчені починають працювати над раніше не вирішеними питаннями класифікації типів дихання при заняттях фізичною культурою та спортом, застосування самостійних дихальних гімнастик, впливу фізичних вправ на серце, визначення стандартів психофізичних оцінок при змаганнях, встановлення на наукових основах обліку спортивних досягнень. Водночас в педагогічних і медичних вузах України вводиться спеціальний курс теорії та практики фізичної культури в обсязі, як вважалося, необхідному для підготовки кваліфікованого працівника за своїм фахом.

Зрештою все частіше в системі фізкультурно-оздоровчої діяльності українського студентства простежується розподіл засобів і методів психофізичної підготовки за схемою: щоденна гігієнічно-корегуюча гімнастика → курс фізичної культури зі здачею теоретичних і практичних випробувань → організація самодіяльності студентів у гуртках фізичної культури → широка постановка спорту. Чітко просліджується тотальна „гігієнізація” фізкультурно-оздоровчої діяльності студентської молоді, – популярним стає гасло „Фізкультура – 24 години на добу”.

Втім незважаючи на ряд позитивних зрушень, не можна не сказати й про всезагальну „мілітаризацію” фізичної культури. Адже фізкультурно-оздоровчі заняття студентів все частіше стали зміщувати в бік застосування методів виключно розв'язання проблем військової підготовки молоді. Дуже скоро у роботі зі студентством усю увагу стали акцентувати переважно на пропагуванні тих видів спорту, які найкраще сприяють вихованню фізичних і моральних якостей майбутнього воїна. Врешті-решт широкого розвитку здобули технічні види спорту, а до спортивних занять внесли елементи військової справи. Так, кожен студент повинен був володіти рушницею

²⁰ М. Семашко, *Итоги и перспективы научной работы по физической культуре*, „Теория и практика физкультуры” 1927, № 1, с. 4.

і стати добрим стрільком, вміти плавати одягненим. Нерідко половина заняття з фізичного виховання була присвячена елементам табірної збору. За умов проведення таких занять дуже скоро відбулася абсолютна недооцінка впливу спортивних ігор як ефективних засобів оздоровлення й фізичного вдосконалення студентства. А основними видами спорту стали фехтування, кульова стрільба й туризм.

Підбиваючи підсумки здійсненого дослідження означимо, що перша половина 20-х рр. XX ст. стала етапом визначення мети і шляхів становлення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності студентської молоді. Незважаючи на значну кількість прийнятих документів, він характеризувався низьким рівнем розвитку фізичної культури в українському суспільстві в цілому, й у вищих навчальних закладах зокрема. Таке становище було обумовлено тим, що фізичної культури як окремого предмету в українських вищах ще не було, як й не було і єдиних навчальних планів, методичної літератури щодо організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Ситуацію ускладнював й невтішний загальний стан матеріально-технічної бази вищої школи, що відзначався відсутністю коштів і тотальною бідністю.

Другу половину названого десятиріччя характеризуємо як етап створення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності в українській вищій школі. Цьому сприяло розширення мереж фізкультурно-спортивних організацій, чисельність нових фізкультурних кадрів, активний розвиток масової фізкультурної роботи й охоплення нею більш значних верств студентської молоді. Нарешті дисципліна „Фізична культура” була введена як обов’язковий предмет у більшість вищих навчальних закладів української держави. Разом з тим, питання становлення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності в українській вищій школі все ще вимагало подальшого вирішення. Однією з причин, що продовжувала гальмувати її розвиток, була явно недостатня на цей період кількість спортивних споруджень. Залишала бажати кращого і виконавча дисципліна. В певній мірі затримували подальший розвиток системи фізкультурно-оздоровчої діяльності стан фізичного виховання студентської молоді, зокрема його тотальна мілітаризація. На наш погляд, всі ухили в бік винаходу архівійської фізичної підготовки, коли на заняттях з фізичного виховання займалися виключно вимуштруванням військово-прикладних навичок, позначило чітке нерозуміння істинної сутності фізичної підготовки й зокрема фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Таким чином, матеріали здійсненого наукового пошуку дозволяють узагальнити, що не заперечуючи негативного впливу тоталітаризму на життя української громади у досліджуваному десятиріччі, в системі фізкультурно-оздоровчої діяльності студентської молоді було накопичено й багато позитивного, що зрештою проявилось у масовому ентузіазмі студентської молоді щодо фізичної культури.

Література

- Безак Г., Мордвин А., Соколовский В., *Руководство по физическому воспитанию: пособие для преподавателей спорта*, Петроград 1923.
- Блях В., *Физкультура рабочей молодежи*, Харьков 1926.
- Буценко О., *V-річчя радянської фізкультури на Україні*, Харків 1928.
- Ваховський Л., *Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз*, „Шлях освіти” 2007, № 1.
- Гориневский В., *Физическая культура и здоровье*, Москва 1925,.
- Демени Г., *Механизм движений и общая педагогика физического воспитания*, Харьков 1929.
- Діяльність Наркомосвіти УСРР за 1924–1925 р.* Харків, Державне вид-во України 1926.
- Дюперрон Г., *Теория физической культуры*, Ленинград 1925.
- За фізкультурне будівництво*, Харків, Вестник физ. культуры, Харків-друк 1929.
- Закон України № 3808-ХІІ від 24.12.1993 р. *Про фізичну культуру і спорт*, <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> [date of access: 24.08.2018].
- Зикмунд А., *Установка советской физкультуры*, Харьков 1928.
- Кальпус Б., *Про воєнізацію фізичної культури*, „Теорія і практика фізкультури”, № 1, 1927.
- Пальчицький В., *Гігієна організму (Фізкультура)*, Харків 1925.
- Підвойський М., *Для чого і яка фізична культура потрібна пролетаріату і ким вона повинна створюватись*, Харків 1923.
- Положення по фізкультурі по школах профос*, „Бюлетень комісаріату освіти УСРР” 1924, № 2.
- Привис С., *Физкультгагитация*, Харьков 1928.
- Про випуск програм з фізичної культури*, „Бюлетень Народного комісаріату освіти УСРР” 1926.
- Про години фізкультури в Вузах*, „Бюлетень Народного комісаріату освіти УСРР” 1926, № 39, с. 15.
- Про набуття потрібного спортінвентарю*, „Бюлетень Народного комісаріату освіти УСРР” 1926, № 3.
- Про фізичну культуру по вищим навчальним закладам*, „Бюлетень нарком освіти УСРР” 1924, № 3–4.
- Семашко М., *Итоги и перспективы научной работы по физической культуре*, „Теория и практика физкультуры” 1927, № 1.

References

- Bezak G., Mordvin A., Sokolovskiy V., *Rukovodstvo po fizicheskomu vospitaniyu: posobie dlya prepodavateley sporta*, Petrograd 1923.
- Blyah V., *Fizkultura rabochey molodezhi*, Harkov 1926.
- Butsenko O., *V-richchia radianskoi fizkultury na Ukraini*, Kharkiv 1928.
- Demeni G., *Mehanizm dvizheniy i obschaya pedagogika fizicheskogo vospitaniya*, Harkov 1929.
- Diialnist Narkomosvity USRR za 1924-1925 r.* Kharkiv, Derzhavne vyd-vo Ukrainy 1926.
- Dyuperron G., *Teoriya fizicheskoy kulturyi*, Leningrad 1925.
- Gorinevskiy V., *Fizicheskaya kultura i zdorove*, Moskva 1925.
- Kalpus B., *Pro voienizatsiiu fizychnoi kultury*, „Teoriia y praktyka fizkultury”, № 1, 1927.
- Palchytskyi V., *Hihiiena orhanizmu (Fizkultura)*, Kharkiv 1925.
- Pidvoiskiy M., *Dlia choho i yaka fizychna kultura potribna proletariatu i kym vona povynna stvoriuvatys*, Kharkiv 1923.
- Polozhennia po fizkulturi po shkolakh profosu*, „Biuleten komisariatu osvity USRR 1924”, № 2.
- Privis S., *Fizkultagitatsiya*, Harkov 1928.
- Pro fizychnu kulturu po vyshchym navchalnym zakladam*, „Biuleten narkom osvity USRR 1924”, № 3–4.
- Pro hodyny fizkultury v Vuzakh*, „Biuleten Narodnoho komisariatu osvity USRR” 1926, № 39.
- Pro nabuttia potribnoho sportinventariu*, „Biuleten Narodnoho komisariatu osvity USRR” 1926, № 3.
- Pro vypusk proham z fizychnoi kultury*, „Biuleten Narodnoho komisariatu osvity USRR” 1926.
- Semashko M., *Itogi i perspektiviyi nauchnoy raboty po fizicheskoy kulture*, „Teoriya i praktika fizkulturyi” 1927, № 1, s. 4.
- Vakhovskiy L., *Naratyv u istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni: metodolohichniy analiz*, „Shliakh osvity” 2007, № 1.
- Za fizkulture budivnytstvo*, Kharkiv, Vestnyk fyz. kultury, Kharkiv-druk 1929.
- Zakon Ukrainy № 3808-XII vid 24.12.1993 r. Pro fizychnu kulturu i sport, <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> [date of access: 24.08.2018].
- Zikmund A., *Ustanovka sovetskoy fizkulturyi*, Harkov 1928.

Geneza i rozwój systemu kultury fizycznej i aktywności zdrowotnej w uczelniach wyższych Ukrainy (lata 20. XX wieku)

Streszczenie

Artykuł poświęcony organizacji systemu kultury fizycznej i działalności w zakresie wychowania fizycznego i rekreacji wśród studentów ukraińskich w latach 20-tych XX wieku, które są analizowane przez pryzmat ówczesnych podstawowych dokumentów dotyczących jego realizacji, oraz przesłanek pedagogicznych, zasad i doświadczenia w zakresie wdrażania w ukraińskiej szkole wyższej. W celu rozwiązania problemów badawczych wykorzystano analizę naukową i syntezę wyspecjalizowanych źródeł literackich, co dało możliwość uzyskania całokształtu potwierdzonych naukowo wydarzeń historycznych oraz faktów dotyczących problemów pracy naukowej.

W wyniku badań historycznych i pedagogicznych przeprowadzonych przez autora, uzasadniono ideę o tym, że nie odrzucając negatywnego wpływu totalitaryzmu na życie społeczeństwa ukraińskiego w badanym okresie, wiele pozytywnych rzeczy zgromadziło się w systemie działalności w zakresie kultury fizycznej i aktywności zdrowotnej w wyższych uczelniach na Ukrainie, które ostatecznie przyczyniły się do masowego entuzjazmu studentów w odniesieniu do kultury fizycznej.

Słowa kluczowe: szkoła wyższa, higienizacja, militaryzacja, system, rozwój, wychowanie fizyczne, kultura fizyczna, działalność w zakresie kultury fizycznej i aktywności zdrowotnej.

Peculiarities of the formation of the system of physical culture and health in higher educational institutions of Ukraine (1920s)

Summary

The article is devoted to the formation of the system of physical culture and health activities among Ukrainian students in 1920s, which are analyzed through the prism of the fundamental documents of that time about its implementation, as well as the pedagogical background, principles and experience of implementation in the Ukrainian higher school. To solve the research problems, scientific analysis and synthesis of specialized literary sources were used, which provided an opportunity to obtain a set of scientifically verified historical events and facts on the problems of scientific activity.

As a result of the historical and pedagogical research carried out by the author, the author proves the idea that, not denying the negative influence of totalitarianism on the life of Ukrainian society in the analyzed decade, numerous positive things were accumulated in the system of sports and recreational activities of higher educational institutions in the Ukraine, which ultimately manifested itself in mass enthusiasm of students in relation to physical culture.

Keywords: higher school, hygienization, militarization, system, formation, physical education, physical culture, physical culture and health activities.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.67>

Kazimierz RĘDZIŃSKI
dr hab. prof. UJD w Częstochowie
e-mail: k.redzinski@ujd.edu.pl

Studenckie żydowskie Towarzystwo Rygorozantów we Lwowie w latach 1918–1939

Słowa kluczowe: Lwów, studenci, Żydzi, okres międzywojenny.

1. Odbudowa życia akademickiego

Zmienne losy terytorium i ludności Galicji Wschodniej w okresie I wojny światowej uniemożliwiły otwarcie roku akademickiego 1914/1915. Rosja carska 30 lipca 1914 r. wypowiedziała Austro-Węgrom wojnę, a te z kolei 6 sierpnia 1914 r. wypowiedziały wojnę Rosji. Niepowodzenia zbrojne na froncie wschodnim spowodowały zajęcie Lwowa przez wojska rosyjskie 3 września 1914 r. Namiestnik carski we Lwowie Aleksy Bobrinskij zakazał działalności wszelkich polskich i ukraińskich instytucji, szkół i stowarzyszeń. Dotyczyło to również Uniwersytetu Lwowskiego, Szkoły Politechnicznej oraz Akademii Medycyny Weterynaryjnej.

Po odbiciu Lwowa 22 czerwca 1915 r. przez wojska państw centralnych, od października wznowiono działalność szkół wyższych, lecz w ograniczonym zakresie. Wynikało to z mobilizacji studentów do armii austriackiej oraz uczestnicwa części studentów polskich w Legionach Polskich.

Koniec I wojny światowej w listopadzie 1918 r. nie oznaczał spokoju we Lwowie. 1 listopada 1918 r. Ukraińska Rada Narodowa (powstała 18 października 1918 r.) ogłosiła przejęcie władzy politycznej w mieście. Ludność polska postanowiła bronić miasta. Działania zbrojne trwały do 21 listopada tegoż roku, walki o Galicję Wschodnią toczyły się do lipca 1919 r.

Od pierwszego dnia konfliktu zbrojnego tak po stronie polskiej, jak i ukraińskiej walczyli studenci. Domy akademickie przy ul. Łozińskiego 7 oraz Dom Techników na ul. Issakowicza 18 były głównymi punktami oporu zbrojnego. Na ogólną liczbę 3994 uczestników obrony Lwowa w okresie od 1 do 22 listopada 1918 r. 1022 osoby nie przekroczyły 17. roku życia, a 1998 obrońców było w wieku od 18 do 25 lat¹. Jak podaje Stanisław Nicieja, wśród obrońców było 1374 uczniów i studentów, w tym: 518 uczniów szkół średnich, 612 studentów, 65 uczniów szkół zawodowych, 163 z innych placówek szkolnych². Po stronie ukraińskiej na wezwanie Ukraińskiej Rady Narodowej (URN) z dnia 3 listopada 1918 r. odpowiedziało około 800 studentów³.

Udział studentów polskich w obronie Lwowa i Galicji Wschodniej oraz służba w Wojsku Polskim na innych frontach spowodowały w praktyce przerwanie zajęć dydaktycznych na lwowskich uczelniach. 14 sierpnia 1919 r. Senat UL i grono profesorów Szkoły Politechnicznej podjęły uchwałę określającą warunki przyjęć na studia. Ustalono, że prawo zapisu na studia może mieć tylko młodzież przyznająca się do obywatelstwa polskiego (także bez identyfikacji z narodowością polską), która spełniła obowiązek służby wojskowej w polskiej armii lub z różnych względów nie została do niej wezwana. Rada Ministrów RP na posiedzeniu 18 września 1919 r. zaakceptowała uchwałę lwowskich profesorów.

Rok akademicki 1919/1920 zakłóciły działania wojenne z Rosją Radziecką. Studenci ponownie znaleźli się w formacjach wojskowych i w służbie pomocniczej. Zakończenie działań wojennych w październiku 1920 r. umożliwiło ogłoszenie wpisów na rok akademicki 1920/1921. Inauguracja roku akademickiego odbyła się dopiero 1 marca 1921 r. Zastosowane ograniczenia w zapisach na studia spowodowały liczne skargi młodzieży ukraińskiej i żydowskiej. Ukraińcy domagali się utrakwistycznego charakteru uniwersytetu, to jest stanu prawnego sprzed 1 listopada 1918 r., oraz prawa do nieuzupełniania rubryki przynależności państwowej. Przeciwna zarządzeniom władz rektorskich była także młodzież żydowska, którą dotknęły regulacje odnośnie do wypełniania obowiązku służby wojskowej w Wojsku Polskim.

Emanuel Machek, rektor uniwersytetu, 16 kwietnia 1921 r. przyjął delegację interweniujących studentów ukraińskich. Do zgody nie doszło, strona ukraińska domagała się bezwzględnie powrotu do stanu prawnego sprzed 1 listopada 1918 r., to jest dwujęzyczności uniwersytetu i katedr ukraińskich. Odnośnie do drugiego punktu żądań, czyli obowiązku służby w Wojsku Polskim, rektor zaproponował uzgodnienie kompromisowe, aby uwzględnić służbę w oddziałach zbrojnych URN. Delegacja studentów ukraińskich wycofała się jednak z dalszych rozmów.

W rezultacie zaostrzyły się stosunki akademickie między oboma narodami. 23 kwietnia 1921 r. na zjeździe Studenckiego Ukraińskiego Związku, którym

¹ A. Pilch, *Studenci wyższych uczelni Lwowa w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Historia – archiwistyka – ludzie*, pod red. J. Besty, Warszawa – Rzeszów 2000, s. 256.

² S.S. Nicieja, *Cmentarz obrońców Lwowa*, Wrocław 1990, s. 156 i n.

³ A. Pilch, dz. cyt., s. 256.

kierował Jarosław Czyż, uchwalono, iż „młodzież ukraińska nie powinna zapisywać się na lwowskie wyższe uczelnie”⁴. Na zjeździe zaś studenckich organizacji ukraińskich we Lwowie w dniach 1–3 lipca 1921 r. podjęto uchwałę o bojkocie polskich szkół wyższych i tych Ukraińców, którzy podejmą na nich studia⁵. W tej sytuacji podjęto decyzję o powołaniu w roku akademickim 1921/1922 we Lwowie tajnego Uniwersytetu Ukraińskiego i tajnej Wyższej Szkoły Technicznej. W roku akademickim 1922/1923 uczelnie te miały około 1250 studentów⁶.

Rada Ambasadorów w Paryżu 14 marca 1923 r. przesądziła o przynależności Galicji Wschodniej do państwa polskiego. W ślad za tym od 1923 r. władze lwowskich uczelni odstąpiły od żądania oświadczeń studenckich o przynależności do państwowości polskiej i utrzymano zasadę dawania pierwszeństwa tym, którzy spełnili obowiązek służby wojskowej na rzecz państwa polskiego (a nie obowiązku tej służby). Wprowadzono natomiast zasadę pierwszeństwa dla tych, którzy ukończyli szkołę średnią z polskim językiem wykładowym.

Biorąc pod uwagę liczbę przyjętych studentów w lwowskim uniwersytecie – w latach: 1918/1919 – 1524, 1919/1920 – 970, 1920/1921 – 1361, 1921/1922 – 2226, 1922/1923 – 2401 – należy stwierdzić, że ograniczenia, o których była mowa wyżej, nie dotknęły w najmniejszym stopniu młodzieży żydowskiej⁷. Miały natomiast wpływ na absencję młodzieży ukraińskiej, która jednak bardziej wynikała z bojkotu uczelni polskich niż z limitów prawnych. Dał temu wyraz rektor Jan Kasprowicz na inauguracji roku akademickiego 1921/1922, stwierdzając: „liczbową przewagę stanowią będą zdaje się Żydzi, z których nie wszyscy pod wspólnym pragną gromadzić się sztandarem”⁸.

Jednocześnie w tym samym okresie doszło do odbudowy stowarzyszeń akademickich – polskich, żydowskich i ukraińskich. Spośród stowarzyszeń żydowskich reaktywowano Towarzystwo Rygorozantów (założone w 1868 r.) oraz Towarzystwo Akademików Żydów „Ognisko”, a w UJK Towarzystwo Żydowskich Studentów Prawa, Towarzystwo Żydowskich Medyków oraz Towarzystwo Żydowskich Studentów Filozofii. Na politechnice reaktywowano założony w 1909 r. Związek Żydowskich Studentów, a w 1925 r. powołano Wzajemną Pomoc Studentów Żydów. Towarzystwo Wzajemnej Pomocy powstało także w Akademii Medycyny Weterynaryjnej oraz w Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego. W 1924 r. powołano Żydowską Świetlicę Akademicką o charakterze kulturalno-oświatowym.

⁴ Tamże, s. 260.

⁵ Tamże.

⁶ A. Pilch, *Ukraińcy na wyższych uczelniach Lwowa 1923–1926*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1999/2000, Sectio F, vol. LIV/LV, s. 239 i n.; tenże, *Studenci ukraińscy we Lwowie (1918–1923)*, [w:] *Celem nauki jest człowiek... Studia z historii społecznej i gospodarczej ofiarowane Helenie Madurowicz-Urbańskiej*, Kraków 2000, s. 282 i n.

⁷ A. Pilch, *Początki odbudowy ruchu studenckiego w Polsce (1918–1922)*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1981, nr 543, Historia XXXVI, s. 352 i n.

⁸ *Kronika UJK za rok 1921/1922*, Lwów 1922, s. 14.

Niezależnie od udziału w stowarzyszeniach o charakterze samopomocowo-naukowym młodzież żydowska należała do stowarzyszeń ideowo-wychowawczych. Były to: Har-Hacofime, Jardenja, Gordonia, Emunah, Hasmonea, Makabea, Barissja, Hebronia, Libanonia⁹. W 1919 r. powołano reprezentację Żydowskiej Młodzieży Akademickiej¹⁰.

W styczniu 1923 r. we Lwowie odbył się I Zjazd Żydowskiej Młodzieży Akademickiej, na którym utworzono Związek Żydowskich Akademickich Stowarzyszeń w Polsce. 1 grudnia 1922 r. żydowskie środowisko studenckie powołało Komitet Wykonawczy Żydowskich Akademickich Instytucji Samopomocowych, Zawodowych i Kulturalno-Oświatowych. Komitet przygotował I Ogólnopolski Zjazd Żydowskiej Młodzieży Akademickiej.

Na lwowskim zjeździe ujawniły się Istniejące między dwoma nurtami ideowymi antagonizmy. Wśród reprezentantów akademickich stowarzyszeń samopomocowych Warszawy, Krakowa, Lwowa i Wilna nastąpił podział na dwa główne ugrupowania – syjonistyczno-narodowe i socjalistyczne. Nie zważając na podziały polityczne, powołano jednak Związek Żydowskich Akademickich Instytucji Samopomocowych Wyższych Uczelni w Polsce.

W środowisku studenckim pojawiły się konflikty na tle politycznym. Zwalczały się wzajemnie dwa stowarzyszenia studenckie – syjonistyczne Towarzystwo Rygorozantów i socjalistyczne „Ognisko”, powstałe w 1903 r. w wyniku wewnętrznego rozłamu¹¹. „Wskutek tego zostało tow. «Ognisko» zawieszono w sprawach członka Związku uchwałą CKW z powodu wytaczania spraw politycznych na teren samopomocowo-zawodowy”¹². Faktycznie „Ognisko”, związane politycznie z partią socjaldemokratyczną „Bund”, zamierzało przyjmować w swoje szeregi także nie-Żydów oraz domagało się wyborów proporcjonalnych do wyższych instancji studenckich¹³.

O stanowisku syjonistycznym Towarzystwa Rygorozantów pisał Abraham Ozjasz, prezes zarządu, w artykule pt. *Trzy epoki* na jubileusz 60-lecia stowarzyszenia w 1929 r.: „Dotarły już z kongresu bazylejskiego hasła o tworzeniu siedziby narodowej w Palestynie. Piękne myśli Judenstaatu Herzla wżarły się głęboko w serca naszej młodzieży [...]. Dom Akademicki stał się kuźnią myśli narodowej, stąd zagrzmiały głośnie hasła renesansu narodowego. Cały okres pracy

⁹ J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Kraków 2007, s. 61.

¹⁰ A. Pilch, *Początki odbudowy ruchu studenckiego w Polsce (1918–1922)*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1981, nr 543, Historia XXXVI, s. 264.

¹¹ K. Rędziński, *Żydowskie studenckie Towarzystwo Rygorozantów we Lwowie (1868–1914)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2017, t. XXVI, nr 2, s. 269.

¹² *Sprawozdanie Związku Żydowskich Stowarzyszeń Akademickich w Polsce 1923–1926*, Warszawa 1926, s. 18.

¹³ A. Pilch, „*Rzeczpospolita Akademicka*”. *Studenci i polityka 1918–1933*, Kraków 1997, s. 144.

drugiej epoki istnienia Towarzystwa to okres pracy nad narodowym uświadamianiem młodzieży, a następnie całego społeczeństwa”¹⁴.

Ruch syjonistyczny w Galicji zyskał wśród młodzieży szczególne poparcie, zaś początek XX w. był okresem eksplozji organizacyjnej na prowincji. Syjoniści cieszyli się dużym poparciem w przeważającej części żydowskiego społeczeństwa Galicji, w efekcie podczas wyborów w 1907 r. do Rady Państwa w Wiedniu uzyskano 3 mandaty poselskie¹⁵.

2. Reaktywacja działalności

Wybuch I wojny światowej wstrzymał działalność towarzystwa. Większość studentów żydowskich znalazła się na uchodźstwie wojennym w Wiedniu. Żydowski Dom Akademicki został przejęty przez wojsko carskiej Rosji w 1914/1915 r., a od 1915 r. przez władze austriackie na szpital wojskowy. W latach 1916–1920 umieszczono w nim 110 żydowskich sierot¹⁶. Od 1921 r. oddano budynek studentom.

Podstawą funkcjonowania towarzystwa w pierwszych latach powojennych był znowelizowany statut zatwierdzony w 1892 r. przez Namiestnictwo we Lwowie. Zakładał on, iż celami stowarzyszenia są: udzielanie swym członkom pomocy materialnej, zaspokajanie ich potrzeb kulturalnych, zawodowych i towarzyskich oraz reprezentowanie ich interesów. Towarzystwo składało się z członków zwyczajnych, wspierających, założycieli i honorowych. Członkiem zwyczajnym mógł być Żyd będący studentem zwyczajnym lub nadzwyczajnym uniwersytetu i politechniki lub Akademii Medycyny Weterynaryjnej, bądź innej szkoły, w której wymagano posiadania świadectwa szkoły średniej. Członkowie przyjmowani byli przez zarząd zwykłą większością głosów. Absolwenci szkół wyższych mogli być nadal członkami przez okres 2 lat. Dalsze przedłużenie członkostwa na czas nieokreślony było możliwe po uzyskaniu zgody zarządu większością kwalifikowaną $\frac{2}{3}$ głosów. Członek zwyczajny opłacał jednorazowo 1 zł wpisowego oraz składkę miesięczną w wysokości 20 gr. Członkiem wspierającym mógł być każdy, kogo zarząd mianował, członkowie ci opłacali składkę roczną w wysokości przynajmniej 8 zł lub w inny sposób popierali cele towarzystwa. Członkiem założycielem mogła być osoba, która jednorazowo złożyła dar na rzecz stowarzyszenia w wysokości co najmniej 100 zł. Godność członka honorowego nadawało walne zgromadzenie stowarzyszenia na wniosek zarządu za szczególne zasługi.

¹⁴ A. Ozjasz, *Trzy epoki. Jednodniówka wydana ku uczczeniu 60-lecia istnienia Towarzystwa Rygorozantów i 20-lecia istnienia Żydowskiego Domu Akademickiego we Lwowie*, Lwów 1929, s. 6.

¹⁵ J. Walicki, *Ruch syjonistyczny w Polsce w latach 1926–1930*, Łódź 2005, s. 29.

¹⁶ M. Łopot, *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie*, Gliwice 2011, s. 121.

Towarzystwo realizowało swoje cele statutowe poprzez: prowadzenie własnego domu akademickiego, stołówki, świadczenie bezpłatnej opieki lekarskiej, udzielanie pożyczek studentom, zaopatrywanie w tanią lub bezpłatną odzież, prowadzenie pośrednictwa pracy w zakresie korepetycji, utrzymywanie biblioteki i czytelni.

Sytuację prawną szkół wyższych unormowała Ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r. (obowiązująca od 15 września tegoż roku). Na jej podstawie szkołom wyższym przyznano samorząd i prawo uchwalania przez senaty uczelni własnego statutu regulującego szczegółowo poszczególne obszary funkcjonowania. Zapisy ustawy regulowały w artykułach 83–105 prawa i obowiązki studentów. Zapewniono w nich wolność stowarzyszania się z zastrzeżeniem, że organizacje studenckie nie mogą mieć celów politycznych. Stowarzyszenia mogły zrzeszać jako członków zwyczajnych wyłącznie studentów i nauczycieli akademickich. Zatwierdzenia stowarzyszenia lub korporacji dokonywał senat danej uczelni, który sprawował nad nim nadzór poprzez swych kuratorów. Stowarzyszenia akademickie nie podlegały ogólnym przepisom administracyjnym dotyczącym stowarzyszeń i zebrań.

Towarzystwo Rygorozantów nie przedłożyło jednak Senatowi Uniwersytetu Jana Kazimierza projektu statutu do zatwierdzenia zgodnie z regulacjami Ustawy o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r. Nie zamierzano bowiem rezygnować z absolwentów jako członków zwyczajnych – w znacznym stopniu przyczyniali się oni do zbiórki środków finansowych na działalność.

W okresie 1918–1924 większość członków zarządu stowarzyszenia stanowili absolwenci, a przewodniczącymi zarządu byli kolejno doktorzy prawa: Adolf Chotiner, Beno Handel, W. Acker, Henryk Graf, Maurycy Morecki, Henryk Kahane, Juliusz Zipper, Józef Kramer, Abraham Ozjasz, mgr Janusz Menasches, bądź inżynierowie po Politechnice Lwowskiej – Salomon Chuwen i Jakub Einziger¹⁷.

W tej sytuacji władze uczelni lwowskich nie uważały stowarzyszenia za akademickie, nie ustanowiły kuratorów i nie udzielały subwencji finansowej. W 1929 r. zarząd stowarzyszenia wniósł do Senatu UJK o legalizację statutu. Nie uzyskano jednak zatwierdzenia z powodów formalnych. W sprawozdaniu zarządu za rok 1929/1930 zawarto opinię: „Jeśli zwracamy się do Nich z prośbą o legalizację statutu T-wa, które od lat 60 rozwija zaszczytną działalność niesienia pomocy niezamożnej młodzieży akademickiej, to nie czynimy to z powodów politycznych, ale tylko zmuszeni twardą koniecznością gospodarczą”¹⁸.

W sprawozdaniu za rok 1933/1934 podano ostatecznie, iż stowarzyszenie nie może uzyskać statusu towarzystwa akademickiego, bowiem: „Usiłowania w kierunku uzyskania legalizacji zostały mimo zapewnienia Ministerstwa WRiOP

¹⁷ *LII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1931*, Lwów 1931, s. 26.

¹⁸ *LI Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1929/1930*, Lwów 1930, s. 7.

nadal jedynie marzeniem, a to wskutek nowej ustawy akademickiej, kładącej kres Towarzystwom Międzyuczelnianym. Postanowieniami tejże ustawy została również uniemożliwiona współpraca wszystkich akademickich Towarzystw Samopomocowych [...]”¹⁹.

Stowarzyszenie nadal działało więc jako organizacja nieakademicka zarejestrowana w Starostwie Grodzkim we Lwowie. Kierował nim wówczas zarząd w składzie: J. Menasches – przewodniczący, inż. Mojżesz Blum, Juda Feisinger, inż. Izydor Saper – zastępcy, Aleksander Ochs – skarbnik, Anatol Kahane – sekretarz. Członkami zarządu byli: Bluma Markus, Mendel Intner, Maksymilian Kurzrok – lekarz w domu studenta, oraz studenci: Róża Moszel, Gustaw Bodek, Bernard Hirschhorn, Schulim Josefsberg, Mojżesz Weiss, Dawid Solt. Powołano także nowy organ stowarzyszenia – kuratorium. Tworzyli je: poseł dr Emil Sommerstein, dr Adolf Schorr, rabin dr Jecheskiel Lewin, Ludwik Süßwein, dr Ada Reichenstein, dr Marek Alexandrowicz, Emil Grabscheid, dr Witold Wiesenberg, Jerzy Reitmann, inż. Jakub Einziger, dr Henryk Graf²⁰.

Żydowskim Domem Akademickim zarządzała komisja, którą tworzyli: Mojżesz Blum (do 1 lutego 1934 r.), a po nim Izydor Saper oraz studenci: L. Allerhandówna, F. Grünfeldówna, Róża Meschelesówna, Bluma Markusówna, Leopold Weithorn, Adolf Willig, Pinkas Pollak, Mendel Intner, Schulim Josefsberg²¹.

Liczba członków zwyczajnych stowarzyszenia była stabilna mimo istnienia wielu organizacji studenckich. W 1925 r. zapisanych było 264 członków, w tym 40 kobiet, w 1927/1928 było ich 338, w tym 63 kobiety. W następnym roku liczba członków spadła do 233, w tym było 76 studentek. W 1929/1930 r. zwiększyła się ich liczba do 398 studentów, kobiet było 128. W roku 1931/32 składki członkowskie opłaciło 310 członków, w tym 76 kobiet²².

Wpisowe wynosiło 1 zł, a składka miesięczna 20 gr. W 1926 r. składki studenckie wyniosły 534,80 zł, w roku 1927/1928 – 850,50 zł, 1928/1929 – 816,17 zł, 1929/1930 – 857,50 zł, 1931 – 264,21 zł²³. Składki były stosunkowo niskie

¹⁹ *LIV Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1933/1934*, Lwów 1934, s. 5.

²⁰ Tamże, s. 4. Przewodniczącym kuratorium poseł dr Emil Sommerstein (1883–1957) był przewodniczącym Zarządu Towarzystwa Rygorozantów w latach 1905–1911. Na Uniwersytecie Lwowskim studiował prawo w latach 1901–1906. Od 1908 r. prowadził tam akcję na rzecz uznania narodowości żydowskiej. Uczestniczył w działaniach wyborów syjonistów do Rady Państwa w Wiedniu w latach 1907 i 1911. Agitował w czasie powszechnego spisu ludności za podawaniem języka hebrajskiego jako ojczystego, za co został skazany przez władze administracyjne Lwowa na 8 dni aresztu. W 1918 r. przyjęty został do władz naczelnych Organizacji Syjonistycznej Galicji Wschodniej, a po 1923 r. Małopolski Wschodniej. Poseł na Sejm RP w latach 1922–1927 i 1930–1939. *Polski Słownik Biograficzny*, t. XL/1, z. 164, Warszawa – Kraków 2000, s. 472 i n.

²¹ Tamże, s. 3.

²² *LII Sprawozdanie...*, s. 44 i n.

²³ Tamże, s. 24.

z uwagi na niezamożność studentów. Nie odgrywały one też istotnej roli w każdorazowym budżecie rocznym stowarzyszenia. Dochody oparto więc na składkach członków wspierających, subwencjach instytucji, darczyńcach i przychodach własnych z organizowanych imprez. Towarzystwo rozwinęło się dzięki dużej solidarności społeczeństwa żydowskiego. Status członka wspierającego przyczynił się do tego, iż w latach 20. XX w. we Lwowie płaciło na rzecz stowarzyszenia ponad 500 osób kwotę sięgającą 10 000 zł (zob. tabela 1).

Tabela 1. Składki członków wspierających ze Lwowa w latach 1926–1931

Rok	Liczba członków	Suma składek (w złotych)
1926/1927	525	10 400,43
1927/1928	515	10 899,55
1928/1929	513	7301,50
1929/1930	552	9545,09
1931	507	5588,96

Źródło: *XLVIII Sprawozdanie roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów (Żydowski Dom Akademicki) we Lwowie za rok akademicki 1926/1927*, Lwów 1927, s. 29–35; *XLIX Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1927/1928*, Lwów 1928, s. 24–30; *LI Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1929/1930*, Lwów 1930, s. 26–33; *LII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1931*, Lwów 1931, s. 24.

Analogiczna akcja zbierania składek od członków wspierających prowadzona była w wielu miastach Małopolski Wschodniej. W 1926 r. pozyskiwano składki od 1670 członków, zaś w 1931 r. w 82 miastach wpłaty uiściło 2515 członków²⁴. Członkowie wspierający z prowincji wpłacili: w 1926 r. 14 841,81 zł, w 1927/1928 – 15 798 zł. W roku 1928/1929 – 13 038,01 zł, w 1929/1930 – 14 268 zł, w 1931 r. nastąpił poważny spadek wysokości wpłat, uzyskano jedynie 7445,98 zł²⁵.

Spadek ofiarności ludności żydowskiej na rzecz stowarzyszenia w okresie kryzysu gospodarczego ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Składki członków wspierających w latach 1926 i 1931 (wybrane miasta; w złotych)

Miasto	1926 r.	1931 r.
Borysław	984,80	426,58
Brody	284,35	90
Buczacz	694,10	46,50
Brzeżany	459,50	78,52

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

Tabela 2. Składki członków wspierających w latach 1926 i 1931 (cd.)

Miasto	1926 r.	1931 r.
Dolina	279,50	84
Drohobycz	1255,54	680,55
Gliniany	113	—
Grzymałów	241,35	21,21
Jarosław	200	—
Kołomyja	303	299,10
Leżajsk	67,95	—
Przemyśl	1140	145,50
Podhajce	225,50	56,65
Rohatyn	310,50	156,90
Rawa Ruska	186	59
Stanisławów	1538,50	567,55
Sambor	500	276,18
Sokal	272	68
Stryj	893,18	287,65
Sanok	127,09	152,50
Skalat	245	28,50
Śniatyn	228,40	44,50
Tarnopol	1689,82	700
Zbaraż	306,47	52,95
Złoczów	348,06	—

Źródło: *XLVIII Sprawozdanie roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów (Żydowski Dom Akademicki) we Lwowie za rok akademicki 1926/1927*, Lwów 1927, s. 29–35; *LII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok administracyjny 1932*, Lwów 1931, s. 23.

Kolejnym źródłem dochodów były subwencje od władz administracji publicznej, żydowskich gmin wyznaniowych oraz instytucji. Magistrat miasta Lwowa od 1927 r. corocznie przydzielał subwencję od 1000 do 1400 zł²⁶. Żydowska gmina wyznaniowa przekazywała od 1000 do 2250 zł.

Członkami założycielami były osoby fizyczne, które płaciły na rzecz towarzystwa przynajmniej 100 zł. W roku 1929/1930 było ich 78, w tym ze Lwowa: prof. Maurycy Allerhand (UJK), Józef Wechsler, dr W. Gemski i jego żona, Leon Selig, Wanda i Olga Paneth, Joachim Thorn, Eisig Zimand, dr Ignacy Filip, Jakub Gruner, Lipe Schutzman, Herman Akselbrad, Landau, Michał Berger, Leon Schwarzfeld, Dawid Eisenberg, Moses Kurz, Chaim Imber, Salomon Reitman,

²⁶ *XLIX Sprawozdanie Roczne...*, s. 14.

Marek Alexandrowicz, Karol Buber, Izaak Bürger, Szymon Hay, małżeństwo Alstockowie. Podmiotami prawnymi były: Lwowskie Towarzystwo Akcyjne Browarów, Żydowska Gmina Wyznaniowa, redakcje „Chwili” i „Tagblatu”, Auxilium Academicum Judaicum, Towarzystwo „Gazy Ziemne”. Z Borysławia wsparcia udzieliło 25 członków założycieli, m.in.: dr Janusz Rauch, Willi Zähler, Pierre Bailly, Lifschütz, J i K. Goldmanowie, dyr. Gottesman z firmy „Premier”, dyr. Freund, dyr. Kreppeł z firmy Petrolea, Maks Stern, Leon Schutzman, bracia Borak, Herman Roth, dyr. Seidman, dyr. Eidikus, Eljas Klinghofer. Jako podmioty prawne wpłaty wносиły: Towarzystwo „Irjag”, Spółka akc. „Fanto”, Towarzystwo Akcyjne „Borysław”, Spółka Naftowa „Joanna”, Spółka Akcyjna „Nafta”, Spółka Akcyjna „Silva Plana”, Tustanowicka Spółka Wodociągowa „Limanowa”. Z Drohobycza towarzystwo wspierali: Henryk Rosenblat, Maurycy Krieger, Żydowska Gmina Wyznaniowa, Spółka „Urycka”, Klub Towarzyski, Rafineria „Galicja”, Warszawski Bank Dyskontowy. Wpłaty członkowskie wносиły ponadto gminy wyznaniowe z: Buczacza, Katowic, Przemyśla, Chorzowa (Królewska Huta), Skolego, Stanisławowa. Z Grzymałowa składkę przekazywał Związek Kredytowy, z Przemyśla Samopomoc Żydowskiej Młodzieży Akademickiej, z Sosnowca małżeństwo Seweryn i Paulina Buchnerowie, ze Stanisławowa dr Karol Halpern i Filip Lieberman, z Tarnopola dr Herman Parnas, Sara Wohl oraz Salomon Stockel²⁷.

Ważnym zadaniem towarzystwa była rozbudowa domu akademickiego. Wybudowany w 1909 r. obiekt przeznaczony był dla 80 studentów. Nie przeprowadzono w nim do 1930 r. żadnych remontów. W czasie I wojny światowej, gdy mieścił się w nim szpital wojskowy, a następnie sierociniec, zniszczeniu uległy instalacje elektryczne, przegniły stropy, zagrzybiały podłogi. Zwiększona liczba studentów wymusiła na kierownictwie domu zageszczenie pomieszczeń. W ten sposób kwaterowano 140 studentów. Oddzielnie prowadzono filię dla dziewcząt w wynajętym obiekcie na ul. Szumlańskich. Wprowadzono także dla kilkudziesięciu studentów dopłaty do stancji. Zasługującym na miejsce w domu 200 studentom odmówiono jednak pomocy.

Z okazji jubileuszu 60-lecia Towarzystwa Rygorozantów powołano Komitet Obywatelski złożony z członków honorowych oraz przedstawicieli członków wspierających. Gronu temu przewodniczył komitet w składzie: dr Emil Sommerstein, dr Ada Reichenstein, inż. Józef Awin, dr A. Schorr, dr W. Wiesenberg. Kierownikiem budowy był inż. J. Awin.

Prace budowlane rozpoczęto 18 sierpnia 1930, a zakończono 8 listopada 1931 r. Koszt rozbudowy wyniósł 102 433,84 zł, a koszty remontu pozostałych części budynku – 51 599,66 zł. Razem wydano 160 494 zł²⁸. Na koszty budowy zaciągnięto kredyt hipoteczny w wysokości 70 000 zł w Galicyjskiej Kasie Oszczędności we Lwowie, pozostałe środki pozyskiwano w formie ofiar i składek od społeczeństwa żydowskiego.

²⁷ *LI Sprawozdanie Roczne...*, s. 25.

²⁸ *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 4 i n.

Na rzecz rozbudowy domu akademickiego w 1929 r. jednorazowe wpłaty przyniosły kwotę 9 134,53 zł²⁹. Na końcowy wynik złożyły się ofiary osób fizycznych i prawnych, byli to: H. Allerhand, dr Alles, R. Alstockowa, O. Arztowie, Hillel Badian, J. Bardach, dr B. Blatt, A. Borak, S. Branka, dr L. Buber, dr S. Chajes, dr A. Chotiner, dr A. Czoban, A. Feiweł, H. Frenkel, J. Friedländer, J. Friedman, J. Ganz, dr J. Gerstenfeld, dyr. Glassinger z Broszniowa, inż. N. Głattstein, Godlbergowa, dyr. J. Gruft, Sz. Hay – aptekarz, dr E. Holländer, A. Horowitz, dr Karpf, dr Kaufman, dyr. Kensch z Delatyna, dr B. Kohany, M. Koppelman, dyr. J. Krepper, dr H. Kroch, M. Mann, dr F. Mehrer, F. Moszkowicz, M. Orodower – dentysta, dr E. Parnasowa, S. Rohatyn, dr H. Roller, dr W. Rosenberg, E. Rudy, B. Scheinbach – aptekarz, dyr. L. Schutzmann, N. Schwarzwald, Sommerstein – lekarz weterynarii ze Zbaraża, dr L. Sommer, inż. M. Ulam, N. Weinreb, dr Wiesel z Przemyśla i dr W. Wiesenberg. Wsparcia udzielili profesorowie UJK Roman Longchamps de Bérier, Leon Halban i Józef Siemiradzki, były rektor³⁰.

Wśród firm i instytucji dom akademicki wsparły: Assicurazioni Generali, Akcyjny Bank Hipoteczny, Bank Naftowy, Powszechny Bank Kredytowy, Łódzki Bank Depozytowy, Powszechny Bank Związkowy, Firma Berson, Firma Brattel i Decet, Browary SA we Lwowie, Redakcja „Chwili”, firma „Cyklop” z Przemyśla, De-Ha-KA w Dolinie, „Farmacja”, Towarzystwo Ubezpieczeń „Feniks”, Polska „Foresta” z Nadwórny, Firma „Karpalit” – E. Jedlin i Syn, Firma „Kern”, Magistrat Miasta Lwowa, Miejska Komunalna Kasa Oszczędności we Lwowie, Rafineria Jasło, Riunione Adriatica di Sicurata, Cegielnia Reissa, Spätz i Zimand – Spółka dla Przemysłu Naftowego i Gazów Ziarnych, Firma „Tartaki”, Towarzystwo Żydowskich Studentów Filozofii UJK, Towarzystwo Żydowskich Słuchaczy Prawa UJK, Zarząd Główny Jaworznickich Komunalnych Kopalń Węgla, Zarząd Dóbr Lubienice, Żydowskie Gminy Wyznaniowe we Lwowie i w Kopyczyńcach³¹.

Materiały budowlane ofiarowali: dr Maksymilian Schönfeld, dr Marceli Buber – cegły, Firma Schmorak i Firma „Cegiwa”, Firma Jakub Gottlieb – wapno. Cech szklarzy i szlifierzy ze Lwowa przekazał bezpłatnie szkło na oszklenie zewnętrzne IV piętra. Firmy: Febus Rentschner, Leon Tennenbaum i Synowie, Finkelstein i Fehl, Mechel Sold i Szymon Sold udzieliły 20% zniżki na żelazo i stal do budowy. Towarzystwo Kontynentalne Kera i Spółka dało 50% rabatu na zakupioną armaturę sanitarną³².

W listopadzie 1931 r. w związku z zakończeniem nadbudowy uzyskano kwotę 5770 zł na wyposażenie izb studenckich. Ofiary złożyli m.in.: Żydowska Gmina Wyznaniowa we Lwowie – 1850 zł, magistrat Lwowa – 750 zł i Stowarzyszenie Bnei Brith we Lwowie – 700 zł, a także firmy i osoby prywatne³³.

²⁹ Tamże, s. 14.

³⁰ *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 18; *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 21 i n.

³¹ *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 18.

³² Tamże, s. 19.

³³ Tamże, s. 19, 21; *Sprawozdanie za rok 1931*, s. 21 i n.

Towarzystwo Rygorozantów, nieuznane za stowarzyszenie akademickie, nadal starało się w 1929 r. o uznanie prowadzonego domu dla studentów za dom akademicki. Wówczas objęto by go pomocą finansową ze środków publicznych pochodzących z opłat studenckich. Maksymilian Kurzrok w artykule pt. *Poza opieką Senatu Akademickiego* stwierdził: „Komisja senacka nie uznaje Żydowskiego Domu Akademickiego i w rezultacie nie popiera go. Na barkach społeczeństwa żydowskiego spoczywa cały ciężar utrzymywania ŻDA, a pomoc ta starcza tylko na umożliwienie wegetowania. Senat Akademicki nie chce widzieć, w jakich warunkach pracuje niezamożna młodzież żydowska [...]”³⁴.

Kolejnym źródłem dochodów były imprezy kulturalno-oświatowe organizowane dla społeczeństwa Lwowa. Były to: przedstawienia teatralne, koncerty muzyczne, dancingi i wieczory uroczyste. Od 1929 r. organizowano Tydzień Akademika Żydowskiego, uzyskując dochód w wysokości 2200 zł. II Tydzień Akademika Żydowskiego w 1931 r. przyniósł dochód w wysokości 6200,87 zł³⁵.

Życie studentów w domu akademickim zakłócały istniejące konflikty ze studentami polskimi. Jak podał zarząd stowarzyszenia w sprawozdaniu za rok 1928/1929: „Jak każdego roku, tak i tego w czerwcu grupy «akademików» napadły na nasz Dom niszcząc parkan, urządzenia kuchni i stołowni i wiele jeszcze innych części urządzenia sieni i bramy. Szkody wyrządzone były dość duże i groziło, że Wydział na jakiś czas zamknie stołownię”³⁶.

Żydowski Dom Akademicki stał się celem ataku polskich grup studenckich i dołączonych do nich różnych osób podczas zamieszek ulicznych z czerwca 1929 r. Pretekstem była rzekoma profanacja procesji Bożego Ciała, przechodzącej ulicą Zygmuntofską, przez uczennice prywatnego Gimnazjum Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej. Środkiem profanacji miały być głośnie śmiechy i krzyki dochodzące z wnętrza budynku. Incydent spowodował zamieszki uliczne trwające kilka dni, przy czym studenci polscy odgrywali główną rolę. Sądy ukarały 30 studentów za „gwałt publiczny” oraz odmowę wykonania nakazu policji rozejścia się³⁷.

Grupa polskich studentów ponownie zaatakowała dom studencki 17 października 1931 r. po uroczystościach inauguracji nowego roku akademickiego. Wybito kamieniami kilka szyb w oknach, studenci żydowscy w obronie odpowiedzieli takim samym atakiem. Ofiarą stała się przypadkowa osoba – 21-letni Władysław Maksymyszyn, uderzony cegłą w głowę. Doznał ciężkiego obrażenia w postaci złamania kości czaszki. Policja aresztowała 8 osób³⁸.

³⁴ M. Kurzrok, *Poza opieką Senatu Akademickiego*, „Trybuna Akademicka” 1929, nr 12, s. 5–6.

³⁵ *Sprawozdanie za rok 1931*, s. 20.

³⁶ *XL Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów (Żydowski Dom Akademicki) we Lwowie za rok akademicki 1928/1929*, Lwów 1929, s. 9.

³⁷ G. Mazur, *Szkic z dziejów Stronnictwa Narodowego we Lwowie w latach 30. XX wieku*, [w:] *Polska i jej wschodni sąsiedzi w XX wieku. Studia i materiały ofiarowane prof. dr. hab. Michałowi Gnatowskiemu w 70-lecie urodzin*, pod red. H. Konopki, D. Boćkowskiego, Białystok 2004, s. 107.

³⁸ Tamże, s. 109.

Po raz trzeci zaatakowano Żydowski Dom Akademicki 28 listopada 1932 r., po śmierci polskiego studenta Jana Grotkowskiego. Tragiczne wydarzenie miało miejsce w nocy z 26 na 27 listopada tegoż roku na ulicy Szajnochy obok restauracji „Adria”. Grupa kilku polskich studentów wdała się w spór z inną grupą osób, nie studentów, Żydów. W wyniku bójki ulicznej polski student został uderzony nożem i zmarł z odniesionych ran w szpitalu. Sprawcami byli: Mojżesz Katz, Szulim Keller, Nuchim Schmer i Izrael Tune³⁹. Zamieszki antyżydowskie w mieście trwały od 28 listopada do 1 grudnia 1932 r.

Od 1933 r. ekscesy antyżydowskie ograniczono do terytorium szkół wyższych, wykorzystując ustawowe ograniczenie wstępu policji. 18 listopada 1938 r. przed budynkiem głównym politechniki „nieznani sprawcy” pobili 2 studentów żydowskich – Mendla Lehrera i Samuela Prowellera⁴⁰. W wyniku odniesionych ran Proweller zmarł 5 grudnia tegoż roku. 28 listopada 1938 r. wieczorem bójka studencka napadła w holu budynku UJK 4 studentów farmacji: Karola Zellermayera, Lemperta, Sigala i Schnapika; na skutek zadanych ran zmarł Zeller Mayer. 24 maja 1939 r. wieczorem w budynku politechniki na korytarzu przed salą wykładową ciężko pobity został student I roku chemii Markus Landesberg⁴¹. W wyniku odniesionych obrażeń zmarł w szpitalu 26 maja tegoż roku. Sprawców zbrodni nigdy nie wykryto i nie ukarano.

Lata 30. XX w. charakteryzowały się nieustającym konfliktem między studentami polskimi, żydowskimi i ukraińskimi. Część studentów polskich zrzeszona w prawicowym stowarzyszeniu Młodzież Wszechpolska dążyła do limitowania przyjęć na studia młodzieży żydowskiej. Domagano się od władz uczelni ograniczenia liczby studentów Żydów do wielkości procentowej tej grupy ludności w kraju, tzw. *numerus clausus*, lub w skrajnych przypadkach do eliminacji ich ze studiów – tzw. *numerus nullus*. Organizowano akcje nawołujące do zakazu wstępu studentów żydowskich na zajęcia dydaktyczne w ramach hasła „dzień bez Żydów”, wreszcie domagano się wyznaczenia oddzielnych miejsc na salach wykładowych – tzw. getto ławkowe. Często dochodziło do pobic⁴². Konflikty narastały na tle rozwijających się nacjonalizmów, dochodziło do aktów przemocy, w rezultacie których po obu stronach były ofiary śmiertelne. Bilans stosunków między studentami polskimi i żydowskimi należy ocenić jako zły.

Lwów po I wojnie światowej był miejscem nieustających konfliktów narodowościowych i politycznych. Jednakowo silne były konflikty polsko-ukraiński i polsko-żydowski. Szczególnie ostro wystąpiły w warunkach narastającego kryzysu gospodarczego.

³⁹ Tamże, s. 112. Sąd Okręgowy we Lwowie skazał Mojżesza Katza na 4 lata więzienia, a pozostałych uniewinnił. „Młodzi” nr 1 z 31 VIII 1933, s. 8; A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa-Kraków 1972, s. 144 i n.

⁴⁰ G. Mazur, dz. cyt., s. 127.

⁴¹ Tamże, s. 133.

⁴² J. Lerski, *Lwowska młodzież społeczno-demokratyczna 1937–1939*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1979, nr 47, s. 163 i n.; G. Mazur, dz. cyt., s. 106 i n.

3. Formy samopomocy

W intensywnym życiu studentów okresu międzywojennego działalność samopomocowa była najważniejsza. Wynikało to, oprócz stopnia zamożności, z obowiązku ponoszenia różnych opłat w uczelniach, m.in.: za prawo studiowania, wpisowe, opłaty za egzaminy, za prawo korzystania z biblioteki.

Stowarzyszenia studenckie prowadziły więc bezprocentowe kasy zapomogowo-pożyczkowe, pożyczki na czesne spłacane były najczęściej przez 10 lat po ukończeniu studiów. Stąd Towarzystwo Rygorozantów w 1924 r. posiadało jeszcze zobowiązania byłych członków sprzed I wojny światowej. Było to 20 816,15 koron przedwojennych, 19 258 koron z 1919 r. i 5 242 030 marek polskich z lat 1919–1923⁴³. Mimo problemów ze ściągalskością zadłużenia w 1925 r. udzielono studentom pożyczek na kwotę 31 773, 83 zł⁴⁴.

W sprawozdaniu za rok 1926/1927 opublikowano listę dłużników. Zawierała ona 138 nazwisk osób, byli tam studenci uniwersytetu, wśród nich 75 prawników, 50 lekarzy, z Wydziału Filozoficznego 5 osób, a także z politechniki 8 oraz z Akademii Medycyny Weterynaryjnej 11 osób⁴⁵. Zarząd zwrócił się publicznie o zwrot pożyczonych kwot, dodając przy tym gorzką refleksję, iż: „[...] musimy z ubolewaniem stwierdzić, że znaczna część naszych byłych członków nie tylko nie uważa za stosowne przyjść nam z pomocą, lecz nie poczuwa się nawet do obowiązku dobrowolnego zwrócenia zaciągniętych niegdyś pożyczek”⁴⁶.

Corocznie z pożyczek bieżących w wysokości od 15 do 75 zł korzystało wielu członków. Powołano w tym celu specjalny referat pożyczkowy i skryptów dłużnych jako agendę zarządu. Jego kierownikami byli kolejno: M. Seeman, Józef Panzer, Mendel Finkel – student prawa, Gustaw Bodek – student Wyższej Szkoły Handlu Zagranicznego, oraz E. Scheftler.

W roku akademickim 1923–1924 udzielono pożyczek 135 osobom na kwotę 2659 zł (po przeliczeniu walutowym), w 1924/1925 r. pożyczono 180 studentom 3343,28 zł⁴⁷. W 1926/1927 r. udzielono pożyczek na kwotę 5944,33 zł, w następnym roku akademickim 1927/1928 przyznano 89 osobom pożyczki na kwotę 4686,33 zł. Najwyższych pożyczek udzielono w roku 1928/1929 – 349 studentom przyznano 20 560 zł, a w 1929/1930 r. na pożyczki przeznaczono 13 098 zł⁴⁸. W 1931 r., w okresie „dna” kryzysu gospodarczego w Polsce, pożyczek

⁴³ *XLVII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1925/1926*, Lwów 1926, s. 10.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ *XLVIII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów (Żydowski Dom Akademicki) we Lwowie za rok akademicki 1926/1927*, Lwów 1927, s. 13 i in.

⁴⁶ Tamże, s. 10.

⁴⁷ *XLVII Sprawozdanie Roczne...*, s. 24.

⁴⁸ *L Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1928/1929*, Lwów 1929, s. 16; *LI Sprawozdanie Roczne...*, s. 15; *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 15.

udzielono już tylko na kwotę 1832,80 zł⁴⁹. W sprawozdaniu zarządu za rok 1932/1933 podano, iż z tytułu pożyczek studenci winni są kwotą 60 000 zł⁵⁰. Apelowano więc do dłużników o zwrot pieniędzy w sytuacji szczególnie trudnej dla stowarzyszenia. Po nadbudowie IV piętra Żydowskiego Domu Akademickiego należało zwrócić kredyt zaciągnięty na ten cel w Galicyjskiej Kasie Oszczędności w kwocie 70 000 zł oraz długi przedwojenne w wysokości 29 489,50 zł (po przeliczeniu walutowym)⁵¹. W apelu podniesiono, iż: „Towarzystwo [...] w okresie dobrej koniunktury gospodarczej przyszło z pomocą ogromnej ilości młodzieży akademickiej stanowiącej dzisiaj inteligencję naszego społeczeństwa. Niestety osoby te nie potrafiły należycie ocenić wartości pomocy udzielonej im w czasie studiów oraz potrzeb akademika w dobie obecnej i jedynie bardzo nieznaczna część uważa za swój obowiązek regulować swe zobowiązania [...]”⁵².

Strukturę pożyczek w latach 1927–1930 przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Pożyczki studenckie w latach 1927–1930 (w złotych)

Miesiąc	1927/1928 r.		1928/1929 r.		1929/1930 r.	
	Liczba pożyczek	Kwota	Liczba pożyczek	Kwota	Liczba pożyczek	Kwota
Styczeń	—	—	70	1685	7	140
Luty	—	—	177	3594	16	345
Marzec	—	—	168	3003	37	811
Kwiecień	—	—	96	2334	52	1065
Maj	—	—	156	3567	61	1335
Czerwiec	52	1164	165	3657	64	1510
Lipiec	21	434	53	1031	14	410
Sierpień	14	355	—	—	—	—
Wrzesień	15	365	20	475	27	620
Październik	63	1506	26	522	96	1916
Listopad	108	2215	—	—	82	1443
Grudzień	101	2387,50	33	692	100	1640
Razem	374	8426,50	964	20 560	556	11 233

Źródło: *XLIX Roczne WydZIAŁU Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1927/1928*, Lwów 1928, s. 16; *L Sprawozdanie Roczne WydZIAŁU Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1928/1929*, Lwów 1929, s. 46; *LI Sprawozdanie Roczne WydZIAŁU Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1929/1930*, Lwów 1930, s. 16.

⁴⁹ *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 15.

⁵⁰ *LIV Sprawozdanie Roczne...*, s. 4.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, s. 6.

Duże znaczenie, zwłaszcza w pierwszych latach powojennych, miała pomoc studentom w zakresie zaopatrzenia w odzież i obuwie. W tym celu powołano specjalny referat pod nazwą „Szatnia”. Był to magazyn gotowych garniturów, płaszczy, bielizny i obuwia. Prowadzono również materiały ubraniowe. Sprzedawano je po cenach zakupu lub na raty długoterminowe. W 1926 r. zakupiono w tym celu 24 pary obuwia, 230 sztuk bielizny, 30 męskich garniturów, 20 płaszczy. Buty sprzedawano po 12 zł, część odzieży przydzielano bezpłatnie. Na zakup ubrań w 1929 r. przeznaczono 300 zł⁵³. W roku 1927/1928 – 1094,50 zł, zaś w 1930 r. przeznaczono na ten cel 1051,63 zł⁵⁴. Dla studentek oddzielną pomoc odzieżową prowadziło Koło Kobiet Żydowskich, działały w nim: Tendlerowa, Bardachowa, Bleicherowa z Czortkowa, Chameidesowa, Gerstmanowa, Goldmanowa, Goldschlagowa, Kahanowa, Labinerowa, Ordowerowa, Rottenbergowa, Zuckerowa, Klara Selzer, Ada Reichenstein, Kalmus-Schneiderowa⁵⁵. Z upoważnienia zarządu „Szatnią” kierowali studenci Abraham Pomurin, Abraham Morbach, Mendel Intner.

Towarzystwo udostępniało bezpłatny ośrodek opieki zdrowotnej dla studentów. W latach 1921–1926 społecznie pracowali tam lekarze dr Wagschall i dr Kanfer, a od 1927 r. dr Steuermann. W 1927 r. udzielono 134 porady lekarskie, a wśród nich 86 z zakresu chorób wewnętrznych, 5 laryngologicznych i 8 chirurgicznych⁵⁶. Od 1929 r. opiekę medyczną sprawowali dr Józef Bratter i dr Nessel Graf, od 1933 r. dr Maksymilian Kurzrok – członek stowarzyszenia i były mieszkaniec domu studenta.

W każdym roku organizowano dla studentów zagrożonych gruźlicą kolonie letnie, w 1928 r. było to w Kowańcu k. Zakopanego dla 40 osób – dofinansowanie zarządu wyniosło 750 zł. W 1931 r. kolonie odbyły się w Worochcie. W 1933 r. zorganizowano 4-tygodniowy wyjazd dla 200 osób do Zakopanego (Harendy). Pobyt w dużym stopniu pokryła Opieka Zdrowotna, instytucja publiczna ochrony zdrowia środowiska akademickiego we Lwowie⁵⁷.

W oddanym do użytku w 1909 r. domu akademickim, przewidzianym początkowo dla 80 mieszkańców, w 1922 r. zakwaterowano 165 osoby. Opłaty za mieszkanie wynosiły wówczas 130 000 marek polskich miesięcznie. Część ze studentów korzystała z odroczonej płatności. Z każdym rokiem wzrastała liczba podań o przyznanie miejsca. W roku akademickim 1929/1930 535 studentów prosiło o zakwaterowanie. Wszystkie dotychczasowe pokoje 1-, 2- i 3-osobowe zagęszczono, tworząc pokoje 2-, 3-, 4- i 5-osobowe. Maksymalnie można było przyjąć 153 osoby. W roku akademickim 1929/1930 nie przyznano miejsca 200 niezamożnym studentom. 20 osobom z tej grupy w ramach pomocy materialnej

⁵³ *XLVII Sprawozdanie Roczne...*, s. 9; *L Sprawozdanie Roczne...*, s. 15.

⁵⁴ *XLIX Sprawozdanie Roczne...*, s. 15; *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 25.

⁵⁵ *LI Sprawozdanie Roczne...*, s. 11.

⁵⁶ *XLIX Sprawozdanie Roczne...*, s. 23.

⁵⁷ *LIV Sprawozdanie Roczne...*, s. 7.

przydzielono miesięczne subwencje po 15 zł na wynajęcie stacji. Dla 6 dziewcząt wynajęto ponadto mieszkanie przy ulicy Szumlańskich⁵⁸.

Po nadbudowie IV piętra w 1931 r. uzyskano 17 pokojów dla 52 studentek. W roku akademickim 1933/1934 zakwaterowano 187 studentów w 62 pokojach o różnym standardzie. Posiadano 8 pokoiów 2-osobowych, 47 – 3-osobowych, 5 – 4-osobowych, 2 – 5-osobowe. Opłata za pobyt wynosiła 10 zł miesięcznie i była jedną z najniższych w kraju. Mimo to w 1931 r. deficyt z opłat studenckich wynosił 5329 zł⁵⁹.

Studenci uniwersytetu korzystali ze 124 miejsc, Politechniki Lwowskiej – z 51 miejsc, Akademii Medycyny Weterynaryjnej – z 5, Wyższej Szkoły Handlu Zagranicznego – z 7. Wśród studentów uniwersytetu dominowali słuchacze Wydziału Humanistycznego i Matematyczno-Przyrodniczego. Było ich 98, z Wydziału Lekarskiego był tylko 1 student, a z Wydziału Prawa – 25⁶⁰.

W roku akademickim 1929/1930 mieszkańcy domu studenta wywodzili się z 50 miejscowości. Z Tarnopola pochodziło 17 studentów, ze Stryja – 14, z Przemysła – 7, z Kołomyi – 6, z Sambora – 7, ze Stanisławowa – 10, z Drohobycza – 6, Jarosławia – 5, Rohatyna – 4, ze Złoczowa – 3, z Mikuliniec – 3, ze Lwowa – 3, z Czortkowa – 3, po 2 osoby z Borysławia, Brzeżan, Borszczowa, Dubna, Dobromila, Doliny, Gródka Jagiellońskiego, Grzymałowa, Horodenki, Podhajec, Podwołoczysk, Sokala, Żółkwi i Zbaraża⁶¹. Po 1 studencie pochodziło z 22 miast, to jest z: Brodów, Buczacza, Birczy, Brzozowa, Jaworowa, Krakowa, Lublina, Mielnicy, Monasterzysk, Nowego Targu, Zagórza, Ostroga, Rawy Ruskiej, Radymna, Radziwiłłowa, Śniatyna, Tarnowa, Tłustego, Wieliczki, Zwierzyńca, Zaleszczyk i Żywca.

Towarzystwo prowadziło stołówkę dla wszystkich studentów. W roku akademickim 1924/1925 z żywienia korzystało 300 osób, wydano 16 237 śniadań, 37 697 obiadów i 18 976 kolacji. Za obiady, przy jednakowych daniach, stosowano 3 kategorie cen: 55 gr, 40 gr i 30 gr. Opłaty niżkowe ponosili studenci mniej zamożni⁶². W roku akademickim 1926/1927 wydano 46 534 obiady, 2464 kolacji i 17 190 śniadań. Wprowadzono jednakową cenę na obiady – 60 gr, kolacje – 25 gr, śniadania – od 10 do 30 gr. Przy obiadach ustalono zniżki po 45 i 30 gr dla 25% stołujących się, a dla 30% żywionych obiady rewersowe, to znaczy płatne z opóźnieniem. W piątki i soboty wydawano kolacje świąteczne, a w czasie świąt żydowskich prowadzono kuchnię rytualną⁶³. Od kwietnia 1927 r. zrezygnowano z kolacji. W roku akademickim 1927/1928 ze stołówki korzystało 260

⁵⁸ *L Sprawozdanie Roczne...*, s. 10; S. Langnas, *Nasz tydzień*, „Nasz Tydzień. Jednodniówka Pierwszego Tygodnia Akademika Żydowskiego w Małopolsce Wschodniej” z 9 II 1929, s. 1.

⁵⁹ *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 13.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ *LI Sprawozdanie Roczne...*, s. 22.

⁶² *Sprawozdanie Związku...*, s. 22.

⁶³ *XLVIII Sprawozdanie Roczne...*, s. 22.

studentów, wydano 44 508 obiadów, 21 115 śniadań i 344 kolacji w czasie świąt. Zrezygnowano z wydawania codziennych kolacji z racji braku chętnych. Do obiadów zniżkowych dopłacono 932,25 zł⁶⁴.

Strukturę wydawanych posiłków przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Żywnienie studentów w latach 1926-1930 (liczba wydanych śniadań i obiadów)

Miesiąc	1926/1927 r.		1927/1928 r.		1928/1929 r.		1929/1930 r.	
	śniadania	obiady	śniadania	obiady	śniadania	obiady	śniadania	obiady
Styczeń	1767	1268	1683	2974	1683	2974	754	1692
Luty	1907	5488	1925	3859	1925	3859	1702	3938
Marzec	1900	5237	1795	3368	1795	3368	1801	3851
Kwiecień	683	1811	1165	1623	1165	1623	681	1434
Maj	2050	5333	2096	3276	2096	3276	1868	3406
Czerwiec	2039	3970	2088	3483	2088	3483	1525	2561
Lipiec	744	1408	1461	1486	1461	1486	48	85
Sierpień	224	591					—	—
Wrzesień	926	2747	1451	1451	1451	1488	310	604
Październik	1520	3291	2419	2419	2419	4327	1170	2475
Listopad	1351	3217	2362	2362	2362	5072	984	2687
Grudzień	1530	4898	1612	1612	1612	3485	707	2009

Źródło: *XLVIII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów (Żydowski Dom Akademicki) we Lwowie za rok akademicki 1926/1927*, Lwów 1927, s. 22; *Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1927/1928*, Lwów 1928, s. 19; *L Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1928/1929*, Lwów 1929, s. 18; *LI Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1929/1930*, Lwów 1930, s. 23.

W 1931 r. w życiu towarzystwa poważnie dał się we znaki kryzys gospodarczy, jaki wystąpił od 1929 r. w kraju. Dochód w stowarzyszeniu spadł o połowę. Podniesiona w 1928 r. cena obiadów na 80 gr spowodowała, że w rezultacie 40% studentów z nich nie korzystało. Ponownie obniżono cenę obiadów na 65 gr. Dla 70 osób wprowadzono zniżki po 50% i 75 %, kilkanaście posiłków wydawano bezpłatnie. Ceny śniadań ustalono na 5 do 15 gr. Do stołówki dopłacono w tymże roku 1961,38 zł⁶⁵.

Różnorakie skutki kryzysu gospodarczego w kraju na początku lat 30. dały się szczególnie odczuć w środowisku studenckim. W 1933 r. odcinano domowi studenckiemu dostawy prądu i wody z powodu niezapłaconych rachunków. Na 187 mieszkańców w marcu tegoż roku opłatę mieszkaniową wniosło jedynie 15 studentów. Z obiadów korzystało jedynie 90 mieszkańców mimo obniżenia ceny

⁶⁴ *XLIX Sprawozdanie Roczne...*, s. 9.

⁶⁵ *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 14.

z 60 gr na 55 gr. Kryzys finansowy w Towarzystwie Rygorozantów występował nadal w 1937 r., wówczas to w stołówce wprowadzono półobiady, z których korzystało 50 osób, a obiady kredytowe dostawało do 60 studentów dziennie. Opłatę za mieszkanie w domu akademickim obniżono do 5 zł miesięcznie. Nie płacono bieżących rat pożyczki na remont budynku zaciągniętej w Galicyjskiej Kasie Oszczędności. Dług wzrósł do 120 000 zł⁶⁶.

Emil Sommerstein, przewodniczący kuratorium stowarzyszenia, stwierdził: „Stowarzyszenia samopomocowe nie mogą podobać swym zwiększonym zadaniom, zwłaszcza że ich środki stale się zmniejszają, zmniejszyła się ilość stałych członków wspierających, w okresie ostrego przesilenia gospodarczego [...]. Odpadły w wielkiej mierze stałe, nieraz poważne, subwencje różnych przedsiębiorstw przemysłowych, ubezpieczeniowych i bankowych [...]”⁶⁷.

4. Działalność kulturalno-oświatowa

Każde towarzystwo studenckie prowadziło własną bibliotekę. Towarzystwo Rygorozantów w 1894 r. uruchomiło bibliotekę prawniczą dzięki otrzymaniu księgozbioru w formie daru od Dawida Süssera. W 1924 r. odbudowano księżnicę ze zniszczeń wojennych. W 1925 r. zakupiono 200 książek za 543,45 zł, zaprenumerowano czasopisma za kwotę 290,73 zł, na oprawę książek przeznaczono 129 zł. Razem na urządzenie biblioteki wydano w tym roku 967, 18 zł⁶⁸. Zaprenumerowano 21 dzienników, 7 tygodników i 1 miesięcznik. W języku polskim zamówiono 16 tytułów, w języku niemieckim – 4, w jidysz – 6 oraz w języku hebrajskim 3. Były to następujące tytuły: „Hacefira”, „Hajom”, „Haolam”, „Hapoel Hacair”, „Tugblat”, „Die Woche fyn Tugblat”, „Literarische Blätter”, „Słowo Polskie”, „Dziennik Ludowy”, „Nasz Przegląd”, „Rzeczpospolita”, „Robotnik”, „Wiadomości Literackie”, „Nowy Dziennik”, „Światowid”, „Neue Freie Presse”, „Wiener Morgenzeitung”, „Jüdische Rundschau”, „Literarische Welt”, „Neue Rundschau”, „Prager Presse”, „Głos Prawdy”, „Epoka”⁶⁹.

W 1929/1930 r. biblioteka liczyła 170 stałych czytelników opłacających miesięczny abonament za wypożyczanie książek w wysokości 50 gr; z tego tytułu osiągnięto wpływy w wysokości 550 zł⁷⁰. W 1931 r. stan biblioteki wynosił 880 dzieł, w tym w języku polskim 563, w języku niemieckim 119, w jidysz 119, w języku hebrajskim – 67. Miesięcznie wypożyczano 1000 książek⁷¹.

⁶⁶ „Nasz Tydzień. Jednodniówka Szóstego Tygodnia Akademika Żydowskiego w Małopolsce Wschodniej” luty–marzec 1937, s. 5.

⁶⁷ „Nasz Tydzień. Jednodniówka IV Tygodnia Akademika Żydowskiego w Małopolsce Wschodniej” 1933, s. 1.

⁶⁸ *XLVII Sprawozdanie Roczne...*, s. 14.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ *LI Sprawozdanie Roczne...*, s. 10.

⁷¹ *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 9.

W roku akademickim 1929/1930 prenumerowano 34 czasopisma, z tego w języku polskim 13, w niemieckim 10, w jidysz 6, w hebrajskim 5. Były to: „Dwarejnu”, „Galim”, „Haolam”, „Ktuwim”, „Moznaim”, „Der Blofer”, „Hajut”, „Moment”, „Morgen”, „Der Doktor”, „Welt-Spiegel”, „Die Woch”, „Die Woch” (ilustrowany), „Literarische Blätter”, „Zionistische Blätter”, „Chwila”, „Ewa”, „Gazeta Polska”, „Kino”, „Nasz Przegląd”, „Nowy Dziennik”, „Na szerokim świecie”, „Przegląd Sportowy”, „Słowo Polskie”, „Światowid”, „Trybuna Akademicka”, „Wiadomości Literackie”, „Wróble na Dachy”, „Hasmonea” (Rumunia), „Jüdische Rundschau”, „Neue Freie Presse” (Wiedeń), „Die Neue Welt”, „Die Stimme”, „Vox Studentium”⁷².

W czytelnicy prowadzono odczyty, kursy języków hebrajskiego i jidysz, zespoły artystyczne. Odczyty dotyczyły spraw żydowskich, aktualnych kwestii politycznych i społecznych. W 1926 r. prelegentami byli: Włodzimierz Żabotyński, Schmarjahu Lewin, Natan Bystrycki, red. Czernowitz⁷³. W 1927 r. odczyty wygłosili: poseł Heller, dr Melzer, dr Kohn, dr Luft i N. Harzfeld z Palestyny.

W 1931 r. zamierzano powołać uniwersytet powszechny dla społeczności żydowskiej na wzór angielskich Toynbealle. Działalność rozpoczęto odczytem dr. F. Rottenstreicha pt. *Zagadnienia gospodarcze żydostwa w dobie obecnej*. Zorganizowano kurs początkowy języka hebrajskiego, który prowadził Ozjasz Schwarc, kurs hebrajskiego na poziomie zaawansowanym odbywał się w grupie o nazwie „Mesiba”. Prowadzono również kursy języka i literatury w jidysz.

W ramach czytelnicy działała komisja imprez, organizowano zabawy z okazji święta Chanuka habajt, wyjścia do teatru, prowadzono zespół mandolinistów, teatrzyk amatorski „Złoty Pieprzyk” pod kierownictwem Artura Rappaporta⁷⁴.

Kierownikami biblioteki i czytelnicy byli kolejno: M. Brüll, Kowe Hirschhorn, Filip Schächter, Leon Teitel, Henryk Reiter, Bernard Hirschhorn.

Czytelnicy stowarzyszenia stała się forum wymiany poglądów na tematy polityczne oraz działalności szkoleniowej. Samodzielnie formułowano opinie w sprawach ważnych dla środowiska i narodu. Kształtowała się więc reprezentacja polityczna interesów. Studenci zrzeszeni w Towarzystwie Rygorozantów zainteresowani byli przede wszystkim obroną swoich interesów grupowych. Część zainteresowana była także aktywnym uczestnictwem w działalności społeczno-politycznej. Aktywność żydowskiego środowiska studenckiego była więc różnorodna. Poznawano mechanizmy polityki i funkcjonowania systemu gospodarczego, możliwości rozwoju ruchów społecznych i narodowych. Prowadzono odczyty i kursy językowe jidysz i języka hebrajskiego, tworzone zespoły artystyczne, z ofertą kulturalno-oświatową wychodzono poza kręgi akademickie.

Środowisko żydowskie Lwowa aktywność społeczno-kulturalną studentów uznawało za szczególną z uwagi na rangę, jaką społeczność akademicka

⁷² *LI Sprawozdanie Roczne...*, s. 21.

⁷³ *XLVIII Sprawozdanie Roczne...*, s. 9.

⁷⁴ *LII Sprawozdanie Roczne...*, s. 17.

zajmowała w społeczeństwie. Młodzież studencka była w najwyższym stopniu predysponowana do recepcji myśli odrodzenia narodowego Żydów i jej wykorzystania w celu samowychowawczym. Studenci interesowali się polityką, część z nich zainteresowana była aktywną działalnością.

Bibliografia

- Kronika UJK za rok 1921/1922*, Lwów 1922.
- XLVII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1925/1926*, Lwów 1926.
- XLVIII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów (Żydowski Dom Akademicki) we Lwowie za rok akademicki 1926/1927*, Lwów 1927.
- XL Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów (Żydowski Dom Akademicki) we Lwowie za rok akademicki 1928/1929*, Lwów 1929.
- XLIX Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1927/1928*, Lwów 1928.
- L Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1928/1929*, Lwów 1929.
- LI Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1929/1930*, Lwów 1930.
- LII Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok administracyjny 1931*, Lwów 1932.
- LIV Sprawozdanie Roczne Wydziału Towarzystwa Rygorozantów we Lwowie za rok akademicki 1933/1934*, Lwów 1934.
- Sprawozdanie Związku Żydowskich Stowarzyszeń Akademickich w Polsce 1923–1926*, Warszawa 1926.
- Draus J., *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret kresowej uczelni*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2007.
- Kurzrok M., *Poza opieką Senatu Akademickiego*, „Trybuna Akademicka” 1929, nr 12.
- Langnas S., *Nasz tydzień*, „Nasz Tydzień. Jednodniówka Pierwszego Tygodnia Akademika Żydowskiego w Małopolsce Wschodniej” z 9 II 1929.
- Lerski J., *Lwowska młodzież społeczno-demokratyczna 1937–1939*, „Zeszyty Historyczne” (Paryż) 1979, nr 47.
- Łapot M., *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie*, Wydawnictwo GWSP, Gliwice 2011.
- Mazur G., *Szkic z dziejów Stronnictwa Narodowego we Lwowie w latach 30. XX wieku, [w:] Polska i jej wschodni sąsiedzi w XX wieku. Studia i materiały ofiarowane prof. dr. hab. Michałowi Gnatowskiemu w 70-lecie urodzin*, pod red. H. Konopki, D. Boćkowskiego, Wydawnictwom Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2004.

- „Młodzi” nr 1 z 31 VIII 1933.
- „Nasz Tydzień. Jednodniówka Szóstego Tygodnia Akademika Żydowskiego w Małopolsce Wschodniej” luty–marzec 1937.
- „Nasz Tydzień. Jednodniówka IV Tygodnia Akademika Żydowskiego w Małopolsce Wschodniej” 1933.
- Nicieja S.S., *Cmentarz obrońców Lwowa*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław 1990.
- Ozjasz A., *Trzy epoki. Jednodniówka wydana ku uczczeniu 60-lecia istnienia Towarzystwa Rygorozantów i 20-lecia istnienia Żydowskiego Domu Akademickiego we Lwowie*, Lwów 1929.
- Pilch A., *Początki odbudowy ruchu studenckiego w Polsce (1918–1922)*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1981, nr 543, Historia XXXVI.
- Pilch A., *„Rzeczpospolita Akademicka”. Studenci i polityka 1918–1933*, Księgarnia Akademicka, Kraków 1997.
- Pilch A., *Studenci ukraińscy we Lwowie (1918-1923)*, [w:] *Celem nauki jest człowiek... Studia z historii społecznej i gospodarczej ofiarowane Helenie Madurowicz-Urbańskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Pilch A., *Studenci wyższych uczelni Lwowa w pierwszych latach Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Historia – archiwistyka – ludzie*, pod red. J. Besty, Wydawnictwo WSP w Rzeszowie, Warszawa–Rzeszów 2000.
- Pilch A., *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, PWN, Warszawa–Kraków 1972.
- Pilch A., *Ukraińcy na wyższych uczelniach Lwowa 1923–1926*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 1999/2000, Sectio F, vol. LIV/LV.
- Polski Słownik Biograficzny, t. XL/1, z. 164, Warszawa–Kraków 2000.
- Rędziński K., *Żydowskie studenckie Towarzystwo Rygorozantów we Lwowie (1868–1914)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 2017, t. XXVI, nr 2.
- Walicki J., *Ruch syjonistyczny w Polsce w latach 1926–1930*, Wydawnictwo Naukowe Ibidem, Łódź 2005.

Jewish Student Association of Rigorisants in Lviv (1918–1933)

Summary

After the end of the First World War in the year 1918, Jewish Student Association of Rigorisants in Lviv, established in the year 1868, was reactivated. The members of this organisation were the students of John Casimir University, Lviv Polytechnic School, and also of the High School (Academy) of Veterinary Medicine.

In accordance with the Statute, the objectives of the Association were connected with self-assistance, and they included: managing a student's halls of residence and a canteen, providing financial

loans, conducting a library and a reading-room, looking for extra work for students and assistance within the scope of medical care.

Officially, the Association was not involved in political activity; in a matter of fact, all the students, and that means: Polish, Ukrainians and Jews, were at that time interested in social and political issues, whilst some of them were actively engaged in such an activity. The students being the members of the Jewish Student Association of Rigorisants, were involved in the Zionism movement, the objectives of which included national rebirth and rebuilding the Jewish state in Palestine.

The Association was functioning upon the basis of financial means in the form of membership fees, donations and voluntary payments made by of the community of Jews. Financial support was provided by the Jewish *intelligentsia*: physicians, chemists, lawyers, notary publics and teachers from Lviv, Drohobych, Stryi, Stanislau, Kolomyia and Tarnopol.

Keywords: Lviv, students, Jews, interwar period.

Jacek TARASZKIEWICZ

<https://orcid.org/0000-0002-3529-9079>

dr hab., prof. Uniwersytetu Gdańskiego

e-mail: jacek.taraszkievicz@ug.edu.pl

Uczniowie szkoły pijarskiej w Podolinie w latach 1642–1795

Słowa kluczowe: pijarzy, Podolin, edukacja.

Przybycie pijarów do Polski zostało przyspieszone wydarzeniami historycznymi. Obszar objęty walkami wojny trzydziestoletniej rozszerzył się na teren Moraw. Zwycięskie wojska szwedzkie pod dowództwem generała Lennarta Torstensona wkroczyły 16 czerwca 1642 r. do Ołomuńca. Prowincjał O. Conti za namową nuncjusza papieskiego w Wiedniu, udał się do Częstochowy a następnie Warszawy, gdzie przyjął fundację Władysława IV, nadaną 1 grudnia 1642 r.¹

Niemal równocześnie z propozycją osiedlenia pijarów w swych ziemiach wystąpił wojewoda ruski i krakowski, a od 1638 r. starosta spiski, Stanisław Lubomirski (1583–1649). Zwycięzca Turków z 1621 r. różnymi sposobami dążył do polonizacji miast, które mocą zastawu Korony Czeskiej od 1412 r., znalazły się we władaniu Rzeczypospolitej. Ludność miejscowa w zdecydowanej większości była niemiecka (sascy koloniści). Znaczące były tu także wpływy protestantyzmu. Stanisław Lubomirski wychowanek jezuitów od początku XVII wieku czynił starania mające na celu rekatolicyzację swojego starostwa.

Prowincjał niemiecki Onufry Conti 8 października 1642 r. osobiście przybył do księcia S. Lubomirskiego do zamku w Niepołomicach i wspólnie ustalili wzajemne warunki fundacji. S. Lubomirski podczas spotkania mówił prowincjałowi o swoich planach przywrócenia „prawdziwej wiary” wśród różnowierczych mieszkańców oraz prosił, aby zakonnicy niezwłocznie udali się na Spisz celem wybrania jednego z tamtejszych miasteczek na swoją siedzibę. S. Lubomirski za

¹ J. Taraszkievicz, *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim Rzeczypospolitej 1642–1773*, Gdańsk 2011, s. 32.

najbardziej odpowiednie uważał miasteczko Podolin, gdzie znajdował się zamek starościński, który fundator ofiarował zakonnikom jako tymczasową siedzibę². Prowincjał O. Conti przyjechał do Podolina i osobiście wybrał miejsce pod budowę klasztoru. 20 października tegoż roku prowincjał przybył do Wiśnicza gdzie otrzymał od Lubomirskiego część sprzętów na wyposażenie rezydencji, księgozbiór dla biblioteki klasztornej oraz żywność i pieniądze potrzebne na utrzymanie zakonników w ciągu trzech miesięcy³. Po kilku dniach prowincjał w towarzystwie dwóch chorągwi żołnierzy Lubomirskiego wyruszył na Morawy celem sprowadzenia zakonników z Lipnika. Orszak dotarł jednak tylko do Cieszyna gdzie napotkano uciekających z Moraw zakonników. Pijarzy wcześniej niż zamierzali wrócili do Wiśnicza, w którym fundator wyznaczył im zamek jako siedzibę na pobyt czasowy. W Wiśniczu trwały już zaawansowane przygotowania do otwarcia nowej fundacji⁴.

W celu uzyskania zgody generała zakonu książę napisał doń list, który został doręczony osobiście przez jego syna Jerzego, zamieszkałego wówczas w Italii samemu Kalasancjuszowi⁵. Generał zaaprobował fundację w liście do ojca Conti z 23 II 1643 r.⁶

S. Lubomirski obiecał wybudować w Podolinie klasztor i odpowiednio go wyposażyć⁷. W listopadzie 1642 r. książę wyznaczył na utrzymanie 18 zakonników sumę 800 talarów rocznie⁸. Na zabezpieczenie tej sumy hipotekował 11 500 polskich talarów na kopalni soli w Wieliczce i innych swoich posiadłościach (między innymi 2400 florenów na dobrach Świercza)⁹. Książę zobowiązał swoich spadkobierców do corocznego wypłacania ustalonej kwoty i obiecywał zapewnić zakonnikom bezpieczeństwo. W zamian żądał od pijarów „[...] by zgodnie ze swoim powołaniem ćwiczyli młodzież w chrześcijańskiej pobożności i w naukach [...] szerzyli wiarę i religię katolicką przez głoszenie kazań i katechizację oraz aby modlili się w intencji fundatora [...]”¹⁰.

² Archivio generale delle Scuole Pie Roma (dalej AGSP), rkps sygn. Reg. Prov.57 B. *Prov Polonia: Podolino* N. 8, *Status Domus Podolinensis Conscriptus Anno Dñi 1696*, k.4.

³ AGSP, rkps sygn. Reg. Prov.56 A. *Provincia Polonia*, N.46, *Familia Domus ... Podolinens 1690*, k. 90–93.

⁴ J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu w latach 1643–1670* „Rocznik Zakładu Narodowego im. Ossolińskich” 1972, t. 7, s. 237–238.

⁵ *Epistulae ad. s. Josephum Calasancium ex Europa centrali, collect. comment.* G Santha, Editiones Calasancianae, Romae 1969, list XXXII.

⁶ S. Giner, A. Rodenas, M.A. Asiain, J. Lecea, L.M. Bandres, *Cartas selectas de S.Josè de Calasanz*, Colegio P. Scio., Salamanca 1977, list P 4084.

⁷ W znacznej liczbie opracowań używa się słowackiej nazwy Podoliniec. W okresie Pierwszej Rzeczypospolitej miejscowość ta nosiła nazwę Podolin, co potwierdzają liczne źródła.

⁸ AGSP, rkps sygn. Reg. Prov. 57 B *Prov Polonia: Podolino* N. 8, *Status Domus Podolinensis conscriptus Anno Dni 1697*, k. 34.

⁹ AGSP, rkps sygn. Reg. Prov. 57 B *Prov Polonia: Podolino* N. 8, *Status Domus Podolinensis Conscriptus Anno Dñi 1696*, k. 5, 34.

¹⁰ Cyt. za: M.Gotkiewicz, *Trzy wieki Kolegium Podolinieckiego 1642–1942*, „Nasza Przeszłość” 1962, t. XV, s. 86–87.

Fundacja Stanisława Lubomirskiego w Podolinie ostatecznie rozpoczęła swą działalność od uroczystej inauguracji 10 grudnia 1642 r.¹¹ Wcześniej albowiem na początku listopada pijarzy zakupili w Krakowie i Wiśniczu książki, meble, odzież i przedmioty liturgiczne niezbędne do prowadzenia działalności swej placówki, a dnia 20 listopada prowincjał dokonał wprowadzenia pijarów do tymczasowej siedziby umiejscowionej na zamku¹².

Wśród osiemnastu pijarów osiedlonych przez księcia S. Lubomirskiego w 1642 r. w Podolinie nie było żadnego Polaka. W uroczystości otwarcia klasztoru od strony zakonu wzięli udział Włoch ks. Jan Dominik Franchi, Niemiec ks. Augustyn Strinboch od świętego Karola i Słowak ks. Jan Franciszek Horlik od Maryi Magdaleny, zaś przedstawicielami biskupa i Kapituły Krakowskiej byli kanonicy Mikołaj Oborski i Krzysztof Sapelius, którzy 10 grudnia w imieniu biskupa doręczyli pijarom dokument zezwalający na osiedlenie – „*ius incolatus realis*”¹³.

Szkoła, którą otwarto 18 czerwca 1643 r., mieściła się w budynku zamkowym (zajmowała zaledwie dwie izby). Pierwszym przełożonym placówki został Jan Dominik Franchi, a jego zastępcami Augustyn Strinboch i Jan Franciszek Horlik. W uroczystościach inauguracyjnych wziął udział wicekasztelan Krakowa oraz wicestarosta i cały senat lubowski. Uczniowie w obecności zaproszonych gości otrzymali katechizmy.

Powszechnie przyjęło się sądzić, że fundator Stanisław Lubomirski bardzo był zadowolony z działalności szkoły i swojego syna Konstantego Jacka skierował tam celem kształcenia¹⁴. Następnym rektorem placówki w Podolinie mianowano pochodzącego z Moraw Wacława Opatowskiego, który zasłynął znaczącą wiedzą matematyczną. Po nim funkcję rektora sprawował Niemiec ks. Glycerius Neumann. Do roku 1701 przełożeni kolegium byli różnej narodowości. Po Włochu, Morawianinie i Niemcu władzę rektorską sprawowało dwóch Polaków. Dwukrotnie przełożonym kolegium był Niemiec pochodzący z Podolina Michał Kraus. Od roku 1701 na czele kolegium stali już tylko Polacy. Po przyłączeniu

¹¹ AGSP, rkps sygn. Reg. Prov.57 B *Prov Polonia: Podolino* N. 8, *Status Domus Podolinensis Conscriptus Anno Dñi 1696*, k. 5.

¹² Tamże, k. 4.

¹³ AGSP, rkps sygn.Reg. Prov.57 B: *Prov Polonia: Podolino* N. 8, *Status Domus Podolinensis Conscriptus Anno Dñi 1696*, k. 5.

¹⁴ Józef Długosz powołując się na zachowane katalogi uczniów i pracę Jana Franciszka od świętej Marii Magdaleny (Jana Benedicti) *Scholae Piae seu de origine, progressu, instituto, utilitate Piarum Scholarum Qvas Hoc saeculo aperiunt Religiosi, qui Pauperes Matris Dei, Scholarum Piarum nuncupari solent...*, wydanej w Warszawie w 1646 r., uważa, że wbrew twierdzeniu niektórych autorów wśród uczniów placówki w Podolinie nie było żadnego z synów fundatora, Zarówno Aleksander, Jerzy, jak i Konstanty Lubomirscy kształcili się w Krakowie i za granicą, zob. J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu...*, s. 239. Por. Ł. Kurdybacha, *Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich w XVII wieku*, „*Minerwa Polska*” 1929, nr 1/4, por. J. Taraszkiewicz, *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642–1740)*, Gdańsk 2015, s. 36.

Podolina do prowincji węgierskiej władzę nad kolegium sprawowali Węgrzy, Słowacy i węgierscy Niemcy.

W pierwotnej szkole pijarskiej w Podolinie otwarto zasadniczo tylko dwie klasy: *schola legendi*, prowadzoną przez Łukasza od św. Ludwika, i *schola grammaticae*, w której uczył Augustyn Strinboch. Łącznie w pierwszym r. działalności placówki zgłosiło się do niej 189 uczniów. Później ich liczba zaczęła rosnąć i w r. 1663 wynosiła już 213, w r. 1683 – 236, a w roku 1703 było 260 uczniów¹⁵. Pierwsza z klas odpowiadała poziomowi szkoły elementarnej, druga zaś niższej klasie szkoły średniej.

Po śmierci księcia Stanisława w 1649 r. opiekunem domu w Podolinie stał się jego syn Jerzy Lubomirski. W roku 1669 w kolegium wybuchł pożar. Dzięki pomocy mieszkańców Podolina, wśród których znajdowało się wielu byłych wychowanków szkoły, udało się go ugasić. Żywiół zagrażał zwłaszcza kościołowi i bibliotece klasztornej. Przypuszczalnie z powodu tego pożaru, jak również z uwagi na niepewną sytuację polityczną oraz częste epidemie i wylewy Popradu kolegium w Podolinie w latach 1671–1673 przerwało działalność¹⁶. Wznowiono ją głównie dzięki wsparciu Polaków. Jesienią 1684 r. potężny pożar strawił całe miasto razem z pijarskimi szkołami. Odbudowy kolegium dokonano w czasie, kiedy przełożonym domu w Podolinie był Michał Kraus. Pomoc w tym dziele okazał mu Stanisław Herakliusz Lubomirski, marszałek wielki koronny, syn Jerzego a wnuk pierwszego fundatora Stanisława¹⁷.

W Podolinie obok szkoły powstał w 1648 r. nowicjat, na którego czele stanął Augustyn Strinboch, a pierwszym nauczycielem został Glicery Neumann¹⁸. Nowicjusze, którzy przybywali tutaj z obszaru Rzeczypospolitej i z krajów ościennych, uzyskiwali formację duchową i składali pierwsze śluby. Później w różnych placówkach prowincji prowadzili działalność edukacyjną, byli misjonarzami lub urzędnikami administracji kościelnej¹⁹. Przykładowo w latach 1717–1735 wstąpiło do nowicjatu w Podolinie 209 nowicjuszy²⁰. W latach 1717–1735 najwięcej nowicjuszy przybyło z Rzeszowa – 20, następnie z Krakowa – 15, z Warszawy,

¹⁵ B. Chowaniec-Lejczyk, *Śluby nowicjatów w XVIII-wiecznym Podolińcu*, [w:] *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych*, red. K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz, t. II, Wydawnictwo eSPe, Kraków – Lublin 2010, s. 253; J. Taraszkiewicz, *Pierwsze stulecie zakonu...*, s. 37.

¹⁶ Piarista Rend Magyar Tartomány Kőzponti Levéltára Budapest - Główne Archiwum Pijarskie w Budapeszcie (dalej PRMT) rkps sygn. For. 0-6-Nr 75, [Moesch Lucacs] *Catalogus Studiosorum Scholas Pias Clericorum Regularium, pauperum Matris Dei Podolini olim & nunc frequentantium ab Anno Domini 1643* [Ad Annum 1722], s. 225; por. J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu...*, s. 242.

¹⁷ *Podręczna Encyklopedia Kościelna*, G. Gebethner, Kraków 1913, t. XXXI–XXXII, s. 145.

¹⁸ AGSP, rkps sygn. Reg. Prov.56 A. *Provincia Polonia*, N. 46, *Familia Domus ... Podolinens 1690*, k. 96–98.

¹⁹ I. Chalupcecký, *Kolegium Pijarów w Podolińcu miejscem przenikania się kultur między Polską a Słowacją*, [w:] *Spisz, wielokulturowe dziedzictwo*, red. A. Kroh, Sejny 2000, s. 82.

²⁰ W latach 1725–1766 ukończyło nowicjat złożeniem ślubów aż 427 pijarów, I. Chalupcecký, dz. cyt., s. 82–83.

Piotrkowa i Łowicza po 8, pozostali przybyli między innymi ze Szczuczyna Mazowieckiego, Chełma, Wilna, Łukowa, z Góry Kalwarii, Wielunia i Radomia. Oprócz Polaków kształcili się tu także nowicjusze innych narodowości. Niezwykle trudnym zadaniem jest dokładne ustalenie ich nacji. Iwan Chalupceky na podstawie zachowanych źródeł określa, że w przybliżeniu w omawianym okresie było tu 166 Polaków, 31 Słowaków, 11 Niemców i jeden Węgier²¹. Zachowane dokumenty określają nie tylko miejsce urodzenia nowicjusza, ale także diecezję, do której należał. Obok diecezji polskich można tu znaleźć także diecezje litewskie, białoruskie, ukraińskie, czeskie, morawskie, austriackie, węgierskie i niemieckie²².

Pijarzy w Rzeczypospolitej Obojga Narodów zakładali szkoły elementarne i średnie. Do szkół w myśl konstytucji zamierzano przyjmować dzieci i młodzież „bez różnicy stanów”. Oficjalnie zakon jezuicki, na którym w pierwszym okresie swojej działalności wzorowali się pijarzy, także nie dzielił uczniów ze względu na pochodzenie społeczne, a nawet wyznaniowe²³. Pamiętać należy jednak, że celem wszystkich zakonów katolickich działających na ziemiach Rzeczypospolitej było dążenie do jednolitości wyznaniowej.

Twórca zakonu pijarskiego Józef Kalasancjusz początkowo wymagał od uczniów tzw. świadectwa ubóstwa. Później od tego odstąpił, dopuszczając do nauki wszystkich chętnych, włącznie z dziećmi fundatorów. Zdarzało się we Włoszech, iż w jednej ławie szkolnej zasiadali *nobilowie*, *posesjonaci* oraz bezdomni. O ile jednak było to możliwe w Italii, to w Rzeczypospolitej, ze względu na osobiste poddaństwo chłopów i tzw. przywiązanie do ziemi, wydaje się to nierealne. Należy pamiętać, że panowało tu poddaństwo chłopów zarówno osobiste, gruntowe, jak i sądownicze. „Przypisańcy” pozbawieni byli nie tylko prawa do opuszczenia miejsca zamieszkania, ale nawet prawa do kształcenia własnych dzieci. Wśród uczniów szkół pijarskich w Rzeczypospolitej były jednak reprezentowane wszystkie stany, z tym, że dobrodziejstwo nauczania obejmowało tylko ludzi wolnych, nie dotyczyło *glebae adscripti* (przypisańców). Najliczniej reprezentowani w podolińskiej szkole byli polscy mieszczenie, których w latach 1643–1670 kształciło się tu 376, co stanowiło ok. 25% ogółu uczniów. Następnie była szlachta – 351 uczniów – ok 24%, i chłopci 349 uczniów, czyli także – ok 24%²⁴. Przy ponad 26% nazwisk spisy uczniów nie podają ich pochodzenia, dlatego trudno cokolwiek powiedzieć o ich statusie społecznym.

²¹ Štátny oblastný archív Levoča, rkps: *Evidencia prijatých novicov z rokov 1717–1735*, za I. Chalupceky, dz. cyt., s. 82–83.

²² W latach 1725–1766 zdecydowana większość profesów, bo 155 na całkowitą liczbę 427, pochodziła z diecezji krakowskiej. Štátny oblastný archív Levoča, rkps.: *Professiones novitiorum clericorum et operariorum... 1725–1766*; I. Chalupceky, *Kolegium Pijarów w Podolińcu...*, s. 83.

²³ J. Tazbir, *Jezuici między Rzeczpospolitą a Rzymem*, [w:] *Szkice z dziejów papieżstwa*, t. I, red. I. Koberdowa, J. Tazbir, Warszawa 1989, s. 82.

²⁴ Do roku 1650, a więc za życia Stanisława Lubomirskiego, który często ingerował w sprawy działalności szkoły, wśród uczniów mieszczenie stanowili 33%, szlachta 30% i chłopci 24%, J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu...*, s. 247.

Wiadome jest, że pijarzy dość skrupulatnie zapisywali dane dotyczące uczniów pochodzenia magnackiego i szlacheckiego *dominus magnificus, nobiles* lub *nobilis*, bowiem przyjęcie do szkoły synów o takim rodowodzie mogło wiązać się z dotacjami na rzecz zakonu, czy też samego kolegium. Przykładowo sytuacja taka miała miejsce w latach 1660–1663 (1665?) w Podolinie, gdy starosta muszyński Wojciech Bedliński zapisał: „[...] grosz dwunasty cła [pobranego] w Zubrzyku i Florynce za pozwoleniem Biskupa Krakowskiego A. Trzebnickiego szkole podolinieckiej wypłacić do czasu bytności tam syneczków naszych [...]”²⁵. W tych latach rzeczywiście do szkoły pijarskiej uczęszczali synowie starosty Bedlińskiego: Jan Aleksander, Franciszek i Stanisław. Dochodem własnym zaś starostów były środki pobrane, jako cła²⁶.

Odnośnie do uczniów pochodzenia szlacheckiego w szkole w Podolinie należy zauważyć, że w latach 1698–1711 większość młodzi tylko przez krótki czas przebywała w kolegium, pobierając nauki. Z wyliczeń wynika, że zaledwie 4 osoby uczęszczały do kolegium przez osiem lat (1,06%), natomiast 12 (3,18%), studiowało przez siedem lat. Sześć lat nauki pobierało 8 uczniów pochodzenia szlacheckiego (2,12%), pięć lat – 30 uczniów (7,96%), przez cztery lata kształciło się 42 (11,14%), a przez trzy lata – 41 (10,88%). Największą liczbę (64 uczniów) stanowili ci, którzy uczęszczali do szkoły przez dwa lata (16,98%) i przez jeden rok – 176 (46,68%). Wynika z tego, że ponad połowa uczniów kształciła się jeden rok, lub co najwyżej dwa lata²⁷. Wpływ zapewne na to miały warunki materialne, zasobność danego szlachcica, ale i realne potrzeby przedstawicieli tego stanu. Preferowano zatem kształcenie językowo-retoryczne. W omawianym okresie młodzi przedstawiciele stanu szlacheckiego w szkole w Podolinie uczęszczali do najniższej klasy – *Infimistae* 133 uczniów (18,50%), do klasy, którą nazywano tu *parvistae* – 148 uczniów (20,58%). Klasę *gramatyki* studiowało 118 uczniów (16,41%), *syntaksy* 112 (15,58%), *poetyki* 87 (12,10%), a *retoryki*, uważanej za koronę wykształcenia szkolnego, 80 słuchaczy (11,13%). Arytmetyka nie cieszyła się dużym zainteresowaniem wśród *nobilów* w latach 1698–1711, uczyły się jej 33 osoby (4,59%). Filozofii uczyli się tylko ci, którzy wybierali stan duchowny. Było ich wówczas zaledwie 8, co stanowiło (1,13%) wszystkich uczniów²⁸. Widać wyraźnie, że wykształcenie szlachty miało służyć praktycznie w życiu codziennym i karierze politycznej (wystąpienia na sejmikach). Obok polskiej szlachty najliczniejsza była tu węgierska, która preferowała zbliżony model wykształcenia.

Zastanawiająca jest liczebność uczniów pochodzenia chłopskiego (24% ogółu). Zwykło się uważać, że wraz z rozwojem stosunków pańszczyźnianych

²⁵ Cyt za W. Kmiotowicz, *Muszynianie w Kolegium oo Pijarów w Podolinie*, „Almanach Muszyny” 2008, s. 99.

²⁶ Tamże, s. 99.

²⁷ P. Wierzbicki, *Szlachta w kolegium oo. Pijarów w Podolinie (1699–1711)*, „Zeszyty Sądecko-Spiskie” t. 2, 2007, s. 40.

²⁸ Tamże.

chłopi utracili możliwość dostępu do szkół. Fakty jednak temu zaprzeczają, choć zapewne uczniowie nie byli synami chłopów pańszczyźnianych. Na Podhalu, gdzie stosunki pańszczyźniane nigdy nie były w pełni rozwinięte, istniała znaczna liczba chłopów korzystających z większej swobody. Zapewne niektórzy z nich mogli nawet kształcić swoich synów. Jednakże oprócz Podhalan w podolińskiej szkole znajdowali się synowie chłopscy z Małopolski, Mazowsza i pozostałych regionów Rzeczypospolitej. W ustroju pańszczyźnianym funkcjonowało także prawo pozwalające na legalne odejście ze wsi za zgodą pana. Zdarzały się również ucieczki chłopów bez jego wiedzy. Nie wiadomo jednak, czy z tych sposobów korzystali uczniowie szkoły pijarskiej w Podolinie. Wydaje się, że nawet rozwinięte stosunki pańszczyźniane nie mogły chłopom całkowicie zamknąć dostępu do szkół. Dla synów chłopskich wykształcenie było największą szansą na poprawę ich sytuacji społeczno-ekonomicznej²⁹. Wśród uczniów szkół pijarskich w Rzeczypospolitej znajdowali się zatem uczniowie bardzo ubodzy wywodzący się z reguły ze stanu chłopskiego, zwani *pauperami*. Utrzymywali się oni z żebraniny, a wspomagani byli także przez swoich kolegów członków bractwa „Maryi Łaskawej” („*Sodalitas Mariana*”)³⁰. Pauperom prefekt wyznaczał dyrektorów z klas wyższych, którzy mieli im pomagać, bezpłatnie powtarzając z nimi materiał przerabiany w czasie lekcji. Niektórych pauperów utrzymywał sam zakon, w zamian rąbali oni drewno, palili w piecach, zamiatali klasy oraz wymierzali kary uczniom. Od palenia w piecach nazywano ich „kalefaktorami”. Po narąbaniu drewna, napaleniu w piecu i posprzątaniu klasy kalefaktor resztę czasu poświęcał na naukę wraz z innymi uczniami³¹.

Skład socjalny uczniów w kolegium podolińskim przedstawiał się następująco. W klasach poziomu gimnazjalnego kształcili się niemal sami *nobilowie*. W roku 1645 na ogólną liczbę 87 uczniów w klasie *parvy* było 31 uczniów, a w klasie *poetyki* tylko 1. W roku 1658 na ogólną liczbę 44 uczniów 24 uczęszczało do *parvy*, 12 do *principiów*, 2 do klasy *gramatyki*, 3 do klasy *syntaksy*, a w klasach *poetyki* i *retoryki* nie było ani jednego ucznia. W roku 1662 na ogólną liczbę 153 uczniów 58 było w klasie *parvy*, 43 w *principiach*, 21 w *gramatyce*, 12 w *syntaksie*, 11 w *poetyce* a 8 w *retoryce*. W roku 1670 na ogólną liczbę 89 uczniów 58 uczyło się w *parvie*, 12 w *principiach*, 11 w *gramatyce*, 5 w *syntaksie*, 3 w *poetyce*, a w klasie *retoryki* nie było ani jednego ucznia. Tendencja ta w szkołach pijarskich omawianego okresu była stała i zawsze liczba uczniów w klasach wstępnych była znacznie większa niż w klasach wyższych.

Najbardziej interesujących informacji na temat uczniów szkół pijarskich w Rzeczypospolitej, geografii ich pochodzenia, przekroju społecznego, narodo-

²⁹ J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu...*, s. 247; tenże, *National and social composition of scholars the Piaristic College In Podoliniec 1643–1670*, [w:] *Slovenska kultura a umenie v Európskom kulturnom priestore*, Pedagogická fakulta UK, Bratislava 1993, s. 51–54.

³⁰ J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. I, Poznań 1849, s. 294.

³¹ Tamże, s. 295.

wego i religijnego dostarczają materiały związane z działalnością placówki w Podolinie. Wpływ na to ma nie tylko położenie geograficzne miejscowości i różnorodność etniczna jej mieszkańców, ale także fakt, iż zachowały się tu w dobrym stanie katalogi uczniów, obecnie przechowywane w Głównym Archiwum Pijarskim w Budapeszcie (Piarista Rend Magyar Tartománya Központi Levéltára Budapest). Jan Reychman stwierdził, że szkoła w Podolinie „na terenie narodowościowo mieszanym stała się łącznikiem wszystkich narodowości i wyznań”³².

W Podolinie w latach 1643–1670 na ogólną liczbę 2398 uczniów do parwy uczęszczało 785, do klasy *principiów* 530, do *gramatyki* 263, do *syntaksy* 200, do *poetyki* 114, a do *retoryki* tylko 49. Dla pozostałych uczniów klas, do których uczęszczali nie udało się ustalić³³. Stosunek procentowy w poszczególnych klasach przedstawiał się zatem następująco: *parva* 33%, *principia* 21%, *gramatyka* 11%, *syntaksa* 9%, *poetyka* 5% i *retoryka* 2%. Ostatnią klasę poziomu szkoły średniej – *retorykę* (nie licząc klas filozofii i teologii moralnej przeznaczonych tylko dla kleryków), kończył tu zaledwie co szesnasty uczeń z tych, którzy byli zapisani do klasy wstępnej. Można przypuszczać, że obliczenia wypadłyby nieco inaczej, gdyby udało się ustalić brakujące informacje, dotyczące 19% uczniów. Z zapisów katalogu uczniów wynika jednak, że ponad połowa z nich zakończyła edukację na klasie wstępnej lub na klasie pierwszej. Tylko jedna czwarta uczniów uczęszczała do klas wyższych. Jednakże nawet wśród tej drugiej, pozornie lepszej części uczniów występowało zjawisko odbywania nauki z krótszymi lub dłuższymi przerwami oraz powtarzanie klas³⁴.

Józef Długosz uważał, iż w pierwszym roku funkcjonowania szkoły w Podolinie zapisanych było 186 uczniów³⁵. Zdaniem Mariana Gotkiewicza było ich 189, zaś Artur Nojszewski, głównie na podstawie publikacji węgierskich określa liczbę uczniów w pierwszym r. działalności szkoły zaledwie na 162³⁶. Pierwsi uczniowie zgłosili się tu jeszcze przed otwarciem szkoły (Aleksy Frydrychowski,

³² Cyt za M. Gotkiewicz, *Trzy wieki Kolegium Podolinieckiego 1642–1942*, „Nasza Przeszłość” 1962, t. XV, s. 90. M. Gotkiewicz, cytuje pracę Jana Reychmana, *Z dziejów kolegium na kresach polsko-węgierskich*, Budapest 1942. Wyniki badań i postulaty badawcze uczonych węgierskich odnoszące się do historii placówki w Podolinie ogłosił J. Reychman [w:] *Stan i postulaty literatury historycznej o dawnym Podolińcu*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, R. 12, 1969, nr 4, s. 443–454.

³³ PRMT, rkps sygn. For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643* [Ad Annum 1670], por. J. Długosz, *Sądcażanie w kolegium pijarów w Podolińcu 1643–1670*, „Rocznik Sądecki” 1993, t. XXI, s. 73–88.

³⁴ PRMT, rkps sygn. For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643* [Ad Annum 1670], por. J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu...*, s. 235–256; tenże, *Sądcażanie w kolegium pijarów w Podolińcu...*, s. 73–88.

³⁵ J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu...*, s. 245.

³⁶ M. Gotkiewicz, *Trzy wieki Kolegium Podolinieckiego 1642–1942*, „Nasza Przeszłość” 1962, t. XV, s. 8; A. Nojszewski, *Rola podolińskiego kolegium OO. Pijarów w tworzeniu wspólnoty duchowej Polski i Węgier*, [w:] *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX w.*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, Warszawa – Kraków 1993, s. 413.

syn szlachcica z Kleszczowa i Stefan Piszczowski, syn szlachcica z Piszczowej). W kolejnych latach nastąpił spadek liczby uczniów. M. Gotkiewicz uważał, że częściowo przenieśli się oni do nowopowstałej szkoły jezuickiej w Sepeshely koło Podgrodzia Spiskiego³⁷. Tezę tę potwierdził Józef Długosz, pisząc, że zgodnie z obawami S. Lubomirskiego szkoła jezuicka rozpoczęła skuteczną konkurencję ze szkołą pijarską w Podolinie. Zdaniem autora jezuici nie przebiegali w środkach, aby przeciągnąć do siebie uczniów pijarskich. Jesienią 1647 r. miał nastąpić prawdziwy *exodus* uczniów do szkoły jezuickiej. Niektórzy odeszli legalnie za wiedzą przełożonych, pozostali uczynili to potajemnie, a ponoć jeden z uczniów został nawet uprowadzony siłą. Innych skuszono obietnicą kariery. Prawdopodobnie za wiedzą S. Lubomirskiego prowodyrów ucieczki ukarał podstarości lubowski. Niektórzy z uczniów powrócili później dobrowolnie. Jak się zdaje, od samego początku szkoła w Podolinie miała problem z ciągłym wędrowaniem i przenoszeniem się uczniów z miejsca na miejsce. Przy wielu nazwiskach w katalogu można spotkać adnotacje: *instabilis*, *abiit* lub *vagabundus*³⁸. W tej sytuacji pijarzy starali się zmniejszyć skutki konkurencyjnej działalności jezuitów poprzez podniesienie atrakcyjności własnej placówki. Uczynić miało to powołanie studium filozofii. Z pewnością w tym celu ojciec przełożony Jan Dominik Franchi na początku 1648 r. zwrócił się do S. Lubomirskiego o wyasygnowanie 100 talarów na pokrycie kosztów tego przedsięwzięcia³⁹.

W początkowym okresie działalności szkoły, a więc w latach 1643–1670, najwięcej uczniów zostało zapisanych w 1643 r., albowiem najprawdopodobniej 186, następnie w roku 1662 – 153 uczniów, w 1646 – 151 uczniów, a w 1652 – 147 uczniów. Najmniej zaś w latach: 1647 – 59 uczniów, w 1658 – 44 uczniów, w 1665 – 33 uczniów, a w roku 1667 tylko 26 uczniów⁴⁰. Średnia roczna liczba uczniów w tym okresie wynosiła powyżej 100. Po krótkim regresie liczba uczniów jednak w miarę upływu czasu znów zaczęła wzrastać. W roku 1686 uczniów było 152, w 1687 – 197, w 1688 – 238, w 1689 – 240, w 1689/1690 – 220, w 1690/1691 – 268, w 1692 i 1693 – brak danych, w 1694 – 255, w 1695 – 244, w 1696 – 233 w 1697/1698 – 233, w 1698/1699 – 343, 1699/1700 – 341, 1700/1701 – 363, 1701/1702 – 352, 1702/1703 – 346, 1703/1704 – 260, 1704/1705 – 265, 1705/1706 – 276, 1706/1707 – 269, 1707/1708 – 26, 1708/1709 – 136, 1709/1710 – 149, 1710/1711 – 82, 1711/1712 – 212, 1712/1713 – 219, 1713/1714 – 192, 1714/1715 – 107, 1715/1716 – 179, 1716/1717 – 176. W sumie w latach 1686–1717 kształciło się tu 6573 uczniów⁴¹.

³⁷ M. Gotkiewicz, *Trzy wieki Kolegium Podolinieckiego...*, s. 88.

³⁸ PRMT, rkps sygn. For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643* [Ad Annum 1670].

³⁹ J. Długosz, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu...*, s. 241.

⁴⁰ PRMT, rkps sygn. For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643* [Ad Annum 1670].

⁴¹ B. Wierzbicka, *Zagadnienie frekwencji w kolegium oo. Pijarów w Podolińcu (1686–1717)*, „Zeszyty Sądecko-Spiskie”, t. 2, 2007, s. 96–97; J. Taraszkiewicz, *Pierwsze stulecie zakonu...*, s. 169.

Jak wynika z badań, okresem największego wzrostu aktywności edukacyjnej kolegium w Podolinie był przełom XVII i XVIII wieku, kiedy liczba uczących się nie spadała poniżej 250 uczniów. Gwałtowny spadek liczby słuchaczy miał miejsce w latach 1707–1711, kiedy nasiliły się działania wojny północnej. Dodatkowy wpływ miała też epidemia, która w latach 1707–1708 i 1710–1711 spowodowała, że w kolegium kształciło się zaledwie 26 i 82 uczniów. Należy podkreślić, że kryzys zapoczątkowany w 1707 r. spowodował, że do roku 1717 nie udało się już przekroczyć liczby 230 uczących się. Warto zaznaczyć, że brak danych liczbowych w odniesieniu do lat 1692 i 1693 nie oznacza braku uczniów w kolegium Podolińskim. Począwszy od 1707 r. można dostrzec powolny spadek ilości uczących się. Tendencja ta utrzymywała się w latach późniejszych. Jedynie w latach 1711–1713 nastąpił niewielki wzrost, stanu liczebnego uczniów do ponad dwustu. Przełom XVII i XVIII w. miał istotne znaczenie dla rozwoju kolegium w Podolinie, które w tym czasie było jednym z najbardziej znaczących ośrodków edukacyjnych Rzeczypospolitej Obojga Narodów⁴².

Pod względem narodowościowym pierwsi uczniowie szkoły w Podolinie w 1643 r. byli bardzo zróżnicowani. W Katalogu uczniów z lat 1643–1772 czytamy: *Polonus, Germanus, Rutenus, Moravus, Silesita, Bohemus, Ungarus*⁴³. Zdają się to potwierdzać także nazwiska pierwszych słuchaczy szkoły podolińskiej: Gieraltowski, Fasowicz, Graff, Glouiczko, Masleck, Sponer, Simonski, Belchacki, Gładeczki, Gast, Grawłowicz, Taranowsky, Pisarowsky, Fridrikowsky, Nut, Ogiba, Scultetus, Suabi, Poremsky, Szelski. Zachowany katalog uczniów informuje, że ich stosunkowo największa grupa pochodziła z Podolina. Następnie z terenu miast spiskich (szczególnie okolice Lubowli). Część Polaków przybywała nawet z Mazowsza, choć częściej z okolic Nowego Sącza, Limanowej, Nowego Targu, Myślenic, Wadowic, Jasła, Brzeska, Miechowa, Gorlic, Olkusza, Chrzanowa, Rzeszowa, Dębicy, Tarnowa, Bochni, Wieliczki, Krakowa a nawet z Muszyny. Daje się ustalić, że w latach 1643 – 1670 wśród 404 uczniów pochodzących z Małopolski, aż 292 pochodziło z Sądecczyzny. Uczniami byli tu przedstawiciele stanu szlacheckiego: Bielski Nicolas, Braclawski Dominik, Chronowski Casimirus, Chwalibóg Andreas, Gaboński Stanislaus, Strzała Casimirus czy Wyganowski Sigismundus. Więcej jednak było przedstawicieli stanu mieszczańskiego, a nawet chłopskiego: Bobrowicz Sebastianus, Cieśla Nicolas, Chwalski Johannes, Folwarski Andreas, Miejski Johannes, Maślek Albertus czy Krowiarz Andreas⁴⁴. Zdecydowana jednak większość młodzieży sądeckiej

⁴² B. Wierzbicka, dz. cyt., s. 97.

⁴³ PRMT, rkps sygn. For. 0-6-nr 75: [Moesch Lucacs] *Catalogus Studiosorum Scholas Pias Clericorum Regularium, pauperum Matris Dei Podolini olim & nunc frequentantium ab Anno Domini 1643* [Ad Annum 1722].

⁴⁴ PRMT, rkps sygn. For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643* [Ad Annum 1670]; *Tamże*, rkps sygn. For. 0-6-nr 75: [Moesch Lucacs] *Catalogus Studiosorum Scholas Pias Clericorum Regularium, pauperum Matris Dei Podolini olim & nunc frequentantium ab Anno Domini 1643* [Ad Annum 1722].

pochodziła z niższych stanów kończyła naukę na klasach niższych i znajdowała później pracę w handlu, rzemiośle, lub jako urzędnicy miejscy czy dworscy. Józef Długosz w artykule *Sądeczanie w kolegium pijarów w Podolińcu 1643–1670*, stwierdza, że w szkole pijarskiej w Podolinie w tych latach było 272 uczniów pochodzących z ziemi sądeckiej⁴⁵. Źródła archiwalne wykazują jednak, iż było ich 292⁴⁶. Jak wspomniano, pewna liczba uczniów placówki pijarskiej w Podolinie pochodziła z Muszyny. Położenie Muszyny, na poprzadzkim szlaku handlowym, nie pozostawało bez wpływu na zainteresowanie się muszyńskiej szlachty, a szczególnie mieszczan, powstała tam szkoła i możliwościami kształcenia młodzieży w tej placówce. W pierwszym okresie działalności spośród mieszkańców tzw. „Państwa Muszyńskiego” do szkoły w Podolinie uczęszczali: *Johannes Alexander Bedlinski – Polonus, nobilem, Filus capitanei Muszynensis annorum 12 – 1660, Franciscus Bedlinski – Polonus, nobiles, Filus capitanei Muszynensis annorum 10 – 1662, Stanislaus Bedlinski – Polonus, nobiles, Filus capitanei Muszynensis annorum 10 – 1663, Joannes Miejski de Powroźnik officialis filius annorum 14 – 1652, Michael Miejski gente Ruthenus, natione Polonus - Powroźnicensis, officialis filius annorum 15 – 1651, Stephanus Miejski Rutenus de Powroźnik officialis Filus annorum 17 – 1660, Blassius Milicki de Milik gente Ruthenus, natione Polonus 1668, Joannes Milicki de Milik Polonus 1668, Laurentius Carolus Sobolewski nobiles annorum 12 – venit ad nostras scholas cum duobus pueris Magnifici d [omi]ni Bedlinski capitanei Muszynensis 1667, Joannes Kuropatwinski Polonus Jastebiensis c. Muszyna annorum 12 – 1662, Joannes Żywczak gente Ruthenus, natione Polonus Tylicensis annorum 13 – 1667, Joannes Majchrowicz – Polonus Tylicensis annorum 9 – 1668, Joannes Szydłowski Polonus nobiles Muszynensis annorum 15 – 1666, Antonius Bobrowski Polonus Andrejoviensis annorum 18 – 1665, Franciscus Sławski Polonus de Krynica annorum cicerit 18 – 1647. Jak wynika z tego spisu w pierwszym okresie działalności szkoły uczęszczało tu piętnastu uczniów z Muszyny. Starosta muszyński i sołtys z Powroźnika, posyłali w tym okresie do kolegium po trzech swoich synów. Bracia Jan i Błażej z Milika byli zapewne synami sołtysa, a jako nazwisko wpisano im w katalogu miejsce pochodzenia. Stąd figuruje przy ich imionach nazwisko Milicki, a Wawrzyniec Karol Sobolewski przyjęty został do szkoły w wyniku protekcji starosty Bedlińskiego. Ojciec Karola Sobolewskiego w 1664 r. został po Bedlińskim starostą muszyńskim⁴⁷. W połowie XVII wieku do szkoły w Podolinie uczęszczało kilkudziesięciu Ślązaków. Pierwsze informacje o istnieniu szkół pijarskich na Morawach dotarły prawdopodobnie na Śląsk wkrótce po*

⁴⁵ J. Długosz, *Sądeczanie w kolegium pijarów...*, s. 76; J. Taraszkiewicz, *Pierwsze stulecie zakonu...*, s. 170.

⁴⁶ PRMT, rkps sygn. For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643 [Ad Annum 1670]*

⁴⁷ W. Kmiotowicz, *Muszynianie w Kolegium oo Pijarów w Podolińcu*, „Almanach Muszyny” 2008, s. 101.

osiedleniu się zakonników na tych ziemiach. Zapewne młodzież śląska uczęszczała do szkoły w Lipniku, a gdy zakonnicy, prześladowani przez wojska szwedzkie, udali się do Polski, a później na Spisz, ich uczniowie udali się za nimi. W pierwszym roku działalności szkoły w Podolinie w 1643 r. wśród 186 uczniów było zapisanych 5 Ślązaków. W 1645 r. naukę pobierało tu 4 Ślązaków. W 1646 na ogólną liczbę 151 uczniów kształciło się 15 Ślązaków. W 1647 zmniejszyła się liczba uczniów, gdyż część – jak już wspomniano – przeniosła się do szkoły jezuickiej w Podgrodziu Spiskim. W roku 1649 na ogólną liczbę 141 uczniów zapisanych do szkoły aż 19 było pochodzenia śląskiego. Po roku 1650 nastąpił znaczny spadek liczby uczniów pochodzenia śląskiego. W latach 1651, 1657, 1663, 1664, 1665, 1667, 1668 i 1670 nie kształcił się tu żaden Ślązak. Zapewne można to tłumaczyć uspokojeniem sytuacji międzynarodowej po okresie działań wojennych związanych z wojną trzydziestoletnią, ale także z faktem otwarcia nowych, konkurencyjnych szkół. Najwięcej uczniów ze śląskim rodowodem pochodziło z Lublińca oraz innych miejscowości Górnego Śląska i Śląska Opolskiego. Bardzo nieliczni uczniowie pochodzili z Dolnego Śląska. Ślązacy, uczniowie szkoły pijarskiej w Podolinie byli głównie pochodzenia mieszczańskiego i chłopskiego. Szlachta śląska w omawianym okresie była już zgermanizowana. Przy nazwiskach uczniów pochodzących ze Śląska zapisywano *Silesita* lub *Silesita Polonus-Aquaticus*. Przypuszczalnie pojęcia te posiadały to samo znaczenie. Użycie takiego lub innego określenia zależało zapewne tylko od osoby, która aktualnie prowadziła rejestr uczniów⁴⁸. Większość uczniów pochodzenia śląskiego w szkole pijarskiej w Podolinie, zgodnie z możliwościami swego stanu społecznego, kończyła edukację na klasie wstępnej, lub co najwyżej na klasach gramatyki. Zaledwie kilku Ślązaków ukończyło ostatnią klasę ówczesnej szkoły średniej – klasę retoryki⁴⁹.

Na podstawie pochodzenia blisko 900 uczniów szkoły w Podolinie, czyli więcej niż połowy wszystkich zapisanych, można stwierdzić, że 45% wywodziło się z Małopolski, 41% ze Spisza (w tym 30% z samego Podolińca), a 14% z innych obszarów Rzeczypospolitej Obojga Narodów, głównie ze Śląska. Szkoła pijarska w Podolinie, jak widać, przede wszystkim służyła młodzieży z Małopolski i Spisza. Zdąжали się tu jednak także uczniowie z Węgier, Czech, Moraw, Słowacji Austrii, Bawarii, Dolnych Niemiec, a nawet z Francji, stanowili oni jednak tylko niewielki odsetek ogólnej ilości słuchaczy⁵⁰.

Skład narodowościowy w szkole w Podolinie wykazywał nieustanne zmiany. W latach 1643 i 1645 przeważali uczniowie narodowości niemieckiej pocho-

⁴⁸ PRMT, rkps sygn. For. 0-6-nr 77: *Nomina Discipulorum Podolini Scholas Pias Apud Patres Pauperes frequentantium ab anno 1643* [Ad Annum 1670], por. J Długosz, *Ślązacy uczniami szkoły pijarskiej w Podolińcu na Spiszu*, „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka”, nr 30, 1975, s. 270–271.

⁴⁹ J Długosz, *Ślązacy uczniami szkoły pijarskiej...*, s. 273.

⁵⁰ Tenże, *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu...*, s. 248; J. Taraszkiewicz, *Pierwsze stulecie zakonu...*, s. 173.

dzący z miast spiskich, głównie Podolina. Zdaniem J. Długosza, odpowiednio w roku 1643 było ich 78, a w 1645 – 36. Polaków w tych latach było mniej, w 1643 – 64, a w 1645 tylko 26. Nieco inne wyliczenia przedstawia Artur Nojszewski. Jego zdaniem w roku 1643 kształciło się w pijarskiej szkole w Podolinie 77 Niemców (47% wszystkich uczniów), 70 Polaków (42%), 11 Węgrów i 4 Słowaków (stanowiących razem 11%)⁵¹. Najmniej w tym okresie w szkole pijarskiej było Rusinów w 1643 – 1, a w 1645 – 5. W tym czasie kształcili się tu też Węgrzy i Słowacy. W 1643 r. było 11 Węgrów, a w 1645 r. 6. Słowaków w roku 1643 było 4, a w 1645 – 7. Określanych jako odrębna narodowość Ślązaków w 1643 r. było 5, a w 1645 – 4. Dla szesnastu uczniów kształcących się w tych latach w podolińskiej placówce narodowości nie można ustalić. Już w roku 1646 liczba uczniów pochodzenia polskiego i niemieckiego wyrównała się i wynosiła 60. W roku tym w szkole nie było żadnego Rusina, a co interesujące, aż 15 zostało zapisanych jako Ślązacy. Najwięcej Ślązaków w tutejszej szkole było w 1649 r. – 19. Od roku 1647 przewagę uzyskali uczniowie pochodzenia polskiego i utrzymali ją do końca istnienia szkoły. W roku 1660 Polaków było 93, przy 16 Niemcach, 6 Słowakach, 6 Ślązakach, 3 Rusinach i 2 Węgrach. W roku 1662 Polaków było 96, przy 37 Niemcach, 5 Słowakach, 4 Ślązakach, 3 Węgrach i 2 Rusinach. W roku 1666 Polaków było 100, Niemców 16, Słowaków 4, Węgrów 3, a Ślązak 1. Najwięcej uczniów pochodzenia polskiego zapisano w 1651 r. – 101, przy 28 Niemcach, 4 Rusinach, i 2 Słowakach. W roku tym nie zapisano uczniów pochodzenia węgierskiego i śląskiego. Napływ uczniów pochodzenia polskiego związany był z brakiem szkół w tej części Małopolski, która graniczyła ze Spiszem. W sumie w latach 1643–1670 w Podolinie kształciło się 2398 uczniów, w tym 1456 Polaków (blisko 61%) i 590 Niemców (ponad 24,5%). Następnie 95 Ślązaków, 87 Słowaków, 55 Węgrów i 43 Rusnaków (przodków dzisiejszych Łemków). Dla kilkudziesięciu uczniów nie zapisano przynależności narodowej. Można przypuszczać, że pochodzili oni z Niemiec, Austrii, Czech i Moraw. W latach 1702–1707 kształciło się w podolińskiej placówce dwóch Francuzów – przy ich nazwiskach w katalogu zapisano *Gallicus*. Jan Dewanżu uczęszczał do klas *infimy*, *gramatyki* i *syntaksy*, Michał Dewanżu zaś do klas *infimy*, *gramatyki*, *syntaksy*, *poetyki* a nawet *retoryki*⁵². Ze względu na poziom kształcenia, w którym uczestniczyli, można przypuszczać, iż byli oni *nobilami*, choć w dokumencie nie jest to zaznaczone.

Dzięki zachowanym źródłom oprócz narodowości i pochodzenia społecznego możemy ustalić przynależność religijną uczniów placówki w Podolinie. Skład wyznaniowy był w pewnym stopniu odbiciem skomplikowanej sytuacji religijnej na Spiszu. Zdecydowanie przeważali tu katolicy, którzy stanowili 97%

⁵¹ A. Nojszewski, dz. cyt., s. 413.

⁵² PRMT, rkps sygn. For. 06, nr 76: *Liber XLIII Collegii Podolinien[sis] Scholarum Piarum in quo continentur Nomina Studiosorum Scholarum Nostrarum ab Anno 1696 ad annum 1786*, s. 31–32; 40 i n.

wszystkich uczniów. W okresie 1643–1670 wśród uczniów obok wyznawców katolicyzmu do szkoły uczęszczało 43 unitów – Rusinów (*Rusnaków*)⁵³. Dla nich ustanowiono nawet osobne duszpasterstwo, sprawowane przez księdza greckokatolickiego z Kamionki koło Lubowli. Oprócz katolików i unitów uczęszczało do pijarskiej szkoły w Podolinie 15 protestantów, przeważnie Słowaków i Węgrów, oraz dwaj arianie, bracia Mierzyńscy z Mierzyna w powiecie myślenickim. Najwięcej, bo aż 8, protestantów uczęszczało do szkoły w roku 1645. Z niewyjaśnionej przyczyny wszyscy protestanci przebywali w szkole dość krótko. Dotyczyło to nawet i tych, którzy przeszli na wiarę katolicką⁵⁴.

Znaczący wydaje się fakt, że w grupie uczniów pobierających nauki w podolińskim kolegium od pierwszej do ostatniej klasy w XVII wieku najwięcej było Polaków⁵⁵. W roku 1700 w Podolinie na 365 uczniów 310 było Polakami, co stanowiło około 85%. Tendencja ta w późniejszych latach została zachowana⁵⁶.

Po upływie niemal stu lat i wielu zmianach politycznych w kolegium w Podolinie większość uczniów stanowili nadal Polacy. W 1794 r. w II klasie *Humanitatis* było w sumie 29 słuchaczy. Na poziomie wyższym *Eminentes* kształciło się siedmiu uczniów. W katalogu spotkać zanotowano nazwiska: Mochnacki Basilius, Javorski Cyprianus, Midowicz Vincentius, czy Zuławski Cantius⁵⁷. Na poziomie *Classis I* było 15 uczniów, w tym między innymi: Brydzinski Andreas, Radecki Adalbertus, Javorski Vincentius, Vislocki Basilius, Kozelski Adalbertus, Vavrzyński Cantius, czy Kovalevski Hilarius⁵⁸. Na poziomie *Classis II* kształciło się 7 uczniów, w tym między innymi: Kuziarski Stanislaus, Tokarski Joannes, Vitkovski Joannes czy Valigorski Stanislaus⁵⁹.

W I klasie *Humanitatis* w roku 1794 kształciło się ogółem 47 słuchaczy. Na najwyższym poziomie było ich 8, w tym: Skoczniowski Romanus, Vronski Cajetanus, Marschalkovits Ignatius, czy Dunikovski Pantaleon⁶⁰. Na poziomie *Classis I* było 31 uczniów, w tym: Vronski Michael, Sokulski Alexander, Ptaszinski Adalbertus, Javorski Julius, Zakrzewski Michael, Zubrzycki Petrus, Konkolovski Jacobus, Sieravski Josephus, Kuziarski Paulus, Szafranski Sebastianus, Krynicki Thomas czy Myszkowski Josephus⁶¹. Na poziomie *Classis II* w 1794 r. kształciło się 8 słuchaczy, w tym: Dembezinski Laurentius, Matecki Josephus, Zdemski Josephus, czy Rucinski Joannes⁶².

⁵³ M.J. Adameczyk, *Unici w Kolegium i Gimnazjum Podolinieckim 1643–1849*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 31, 1989, s. 3–36.

⁵⁴ J. Długosz *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu ...*, s.252.

⁵⁵ A. Nojszewski, dz. cyt., s. 413.

⁵⁶ M. Gotkiewicz, dz. cyt., s. 89–91.

⁵⁷ AGSP, rkps sygn. Reg. Prov.57 B. *Provincia Polonia, Podolino(8),Juventus Gymnasii Regii Podolinensis Scholarum Piarum Anno M.DCC.XCIV*, k. 63.

⁵⁸ Tamże, k. 63.

⁵⁹ Tamże, k. 63–64.

⁶⁰ Tamże, k. 64.

⁶¹ Tamże, k. 64–65.

⁶² Tamże, k. 65.

W III klasie *Grammaticae* w omawianym roku kształciło się łącznie 56 uczniów. Na najwyższym poziomie *Eminentes* było ich 10, w tym między innymi: Zułavski Vincentius, Fiutovski Martinus, Piasecki Joannes, czy Martyniuk Thomas⁶³. Na poziomie *Classis I* było 38 słuchaczy, w tym: Stadnicki Andreas, Kalisievski Cantius, Krolevski Antonius, Trochanovski Josephus, Visłocki Sylvester, Bzovski Franciscus, Krynicki Gabriel, Kovalski Ludovicus, Tomaszowski Mathias, Jarzerzembinski Simon, Chronovski Mathias, czy Janovski Josephus⁶⁴. Na poziomie *Classis II* było 5 słuchaczy, w tym: Zaborovski Michael, Vilczynski Stephanus, czy Holovkiewicz Paulus⁶⁵. Na poziomie *Classis III* uczyło się zaledwie 3 słuchaczy, w tym: Maruszinski Mathias i Kalatovicz Stanislaus⁶⁶.

W II klasie *Grammaticae* w sumie kształciło się 81 chłopców. Na najwyższym poziomie było ich 12, w tym: Sobolovski Ludovicus, Borkovski Stephanus, Przibilski Stanislaus, Zułavski Adalbertus czy Lapinski Ignatius⁶⁷. Na poziomie *Classis I* było 54 uczniów, w tym między innymi: Obremski Josephus, Gluzinski Josephus, Ordovski Blasius, Żabinski Josephus, Krynicki Basilius, Piasecki Simon, Przibilski Antonius, Vroblovski Joannes, Tokarski Petrus, Kaliszowski Andreas, Glembocki Michael, Konikiewicz Stanislaus, Bogucki Michael, Duziński Andreas, Guzakiewicz Valentinus, Malecki Mathias, Dzedzicki Mathias, Lapinski Casimirus, Chronovski Cajetanus, Bronikowski Michael, Pietruski Dominicus czy Gawroński Joannes⁶⁸. Na poziomie *Classis II* na zajęcia uczęszczało 11 uczniów, w tym: Borovicz Stanislaus, Moskalski Joannes, Mieczkowski Michael, Szutevich Basilius czy Szynkevicz Adalbertus⁶⁹. Na poziomie *Classis III* kształciło się zaledwie 4 chłopców, w tym: Kudaszikiewicz Casimirus, Mientuszowski Michael i Skublovski Adalbertus⁷⁰.

W I klasie *Grammaticae* kształciło się w sumie 64 słuchaczy. Na najwyższym poziomie było ich 7, w tym: Mattyasovski Alexander, Kociszowski Cajetanus, Kalatovics Joannes czy Sembratovski Joannes⁷¹. Na poziomie *Classis I* uczyło się 35 chłopców, w tym między innymi: Kovalski Thomas, Roczynski Cantius, Macieiovski Gabriel, Konarovski Valentinus, Jankovski Antonius, Voycicki Jacobus, Sieravski Antonius, Olesiak Bartholomeo, Valevicz Antonius, Olechovski Joannes, Lenartovicz Martinus, Gizinski Casimirus, Pietruski Joannes, Frankovski Mathias czy Olesiak Joannes⁷². Na poziomie *Classis II* uczyło się 16

⁶³ Tamże.

⁶⁴ Tamże, k. 65–66.

⁶⁵ Tamże, k. 66.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże, k. 67.

⁶⁸ Tamże, k. 67–68.

⁶⁹ Tamże, k. 68.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Tamże, k. 69.

⁷² Tamże.

chłopców, w tym: Sokolovski Josephus, Bossovski Franciscus, Ziulkovski Franciscus, Kovalski Mathias, Polak Joannes, Vieloglovski Cajetanus, Kovalski Antonius czy Korasiewicz Simon⁷³. Na poziomie *Classis III* było 6 słuchaczy, w tym: Zabavski Thomas, Przibilski Josephus czy Grodzicki Vincentius⁷⁴.

Na podstawie zachowanego katalogu uczniów można stwierdzić, że w 1794 r. placówka pijarska w Podolinie była głównie szkołą drobnej szlachty, mieszczan i chłopów. Na styku wielu kultur nadal w omawianej szkole dominowali uczniowie narodowości polskiej, stanowiąc około 80% wszystkich słuchaczy. Oprócz Polaków kształcili się tu także Niemcy, Węgrzy, Słowacy i Rusini⁷⁵.

Bibliografia

- Adamczyk M.J., *Unici w Kolegium i Gimnazjum Podolinieckim 1643–1849*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 31, 1989.
- Archivio generale delle Scuole Pie Roma, rkps sygn. Reg. Prov. 57 B. *Prov Polonia: Podolino* N. 8.
- Chalupecký I., *Kolegium Pijarów w Podolińcu miejscem przenikania się kultur między Polską a Słowacją*, [w:] *Spisz, wielokulturowe dziedzictwo*, red. A. Kroh, Wyd. Pogranicze, Sejny 2000.
- Chowaniec-Lejczyk B., *Śluby nowicjatów w XVIII-wiecznym Podolińcu*, [w:] *Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych*, red. K. Wróbel-Lipowa, M. Ausz, t. II, Wydawnictwo eSPe, Kraków – Lublin 2010.
- Długosz J., *National and social composition of scholars the Piaristic College In Podoliniec 1643–1670*, [w:] *Slovenska kultura a umenie v Európskom kultúrnom priestore*, Pedagogická fakulta UK, Bratislava 1993.
- Długosz J., *Ślązacy uczniami szkoły pijarskiej w Podolińcu na Spiszu*, „Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka”, nr 30, 1975.
- Długosz J., *Uczniowie kolegium pijarskiego w Podolińcu w latach 1643–1670*, „Rocznik Zakładu Narodowego im. Ossolińskich” 1972, t. 7.
- Epistulae ad. s. Josephum Calasanctium ex Europa centrali, collect. comment.* G Santha, Editiones Calasanctianae, Romae 1969, list XXXII.
- Giner S., Rodenas A., Asiain M. A., Lecea J., Bandres L.M., *Cartas selectas de S.Josè de Calasanz*, Colegio P. Scio.,Salamanca 1977, list P 4084.
- Gotkiewicz M., *Trzy wieki Kolegium Podolinieckiego 1642–1942*, „Nasza Przyszłość” 1962, t. XV.
- Kmietowicz W., *Muszynianie w Kolegium oo Pijarów w Podolińcu*, „Almanach Muszyny” 2008.

⁷³ Tamże, k. 69–70.

⁷⁴ Tamże, k. 70.

⁷⁵ AGSP, rkps sygn. Reg. 57 B. *Provincia Polonia, Podolino(8), Juventus Gymnasii Regii Podolinensis Scholarum Piarum Anno M.DCC.XCIV*.

- Kurdybacha, *Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich w XVII wieku*, „Minerwa Polska” 1929, nr 1/4.
- Łukaszewicz J., *Historia szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. I, Wyd. Jan Konstanty Żupański, Poznań 1849.
- [Moesch Lucacs] *Catalogus Studiosorum Scholas Pias Clericorum Regularium, pauperum Matris Dei Podolini olim & nunc frequentantium ab Anno Domini 1643 [Ad Annum 1722]*.
- Nojszewski A., *Rola podolińskiego kolegium OO. Pijarów w tworzeniu wspólnoty duchowej Polski i Węgier*, [w:] *Wkład pijarów do nauki i kultury w Polsce XVII–XIX w.*, red. I. Stasiewicz-Jasiukowa, wyd. Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN, Warszawa – Kraków 1993.
- Piarista Rend Magyar Tartomány Kőzponti Levéltára Budapest – Główne Archiwum Pijarskie w Budapeszcie rkps sygn. For. 0-6-Nr 75.
- Podręczna Encyklopedia Kościelna*, G. Gebethner, Kraków 1913, t. XXXI–XXXII.
- Reychman J., *Stan i postulaty literatury historycznej o dawnym Podolińcu*, „Przeгляд Historyczno-Oświatowy”, R. 12, 1969, nr 4.
- Tazbir J., *Jezuici między Rzeczpospolitą a Rzymem*, [w:] *Szkice z dziejów papieżstwa*, t. I, red. I. Koberdowa, J. Tazbir, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1989.
- Taraszkiewicz J., *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim Rzeczypospolitej 1642–1773*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.
- Taraszkiewicz J., *Pierwsze stulecie zakonu pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642–1740)*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Wierzbicka B., *Zagadnienie frekwencji w kolegium oo. Pijarów w Podolińcu (1686–1717)*, „Zeszyty Sądecko-Spiskie”, t. 2, 2007.
- Wierzbicki P., *Szlachta w kolegium oo. Pijarów w Podolińcu (1699–1711)*, „Zeszyty Sądecko-Spiskie” t. 2, 2007.

Piarists school students in Podolin 1642–1795

Summary

The national composition of the Piarists school students certainly depended on the educational unit location. Based on the survived manuscript students catalogues, I determined that apart from the Polish, there were also Slovak, Ruthenian, Hungarian and German students. In the Commonwealth, not only Catholic but also Orthodox and Protestant students were in the Piarists' schools. Although the Piarists ran religious education, they did not compel the youth to convert to Catholicism, as confirmed in the archive materials available in the archives of Rome.

Keywords: Piarists, Podolin, education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.69>

Kazimierz PUCHOWSKI
dr hab. prof. Uniwersytetu Gdańskiego
e-mail: kacper@bg.ug.edu.pl

Kwestia żydowska na sejmiku szkolnym w warszawskim Collegium Nobilium Societatis Jesu

Słowa kluczowe: Żydzi, jezuitci.

Badanie historii społeczności żydowskiej w Rzeczypospolitej stanowi ważny składnik studiów nad dziejami Korony i Litwy¹. Stosunek do Żydów był też trwałym elementem dziejów zakonu jezuitów. Gdy w 1620 roku ukazał się opracowany przez Sacchiniego drugi tom *Historii Towarzystwa*², zawierający ustęp o żydowskim pochodzeniu generała zakonu Jakuba Layneza (1556–1564), jezuitci hiszpańscy ostro zaprotestowali³. Prosilili generała Mutiusa Vitelleschiego o wycięcie karty dotyczącej przodków Layneza, ponieważ posiada ona „obrzydłą plamę rzucającą cień na całe Towarzystwo” i ma charakter „wielkiego piętna hańbiącego słodką pamięć tego wielkiego ojca”. Nowa karta potwierdzać miała „czystość i szlachetność rodowodu tego ojca”. Sacchini otwarcie pisał o pochodzeniu żydowskim Layneza jako o rzeczy godnej uwagi, mniemając, iż to uwydatni wielkość następcy św. Ignacego. Obowiązek przedstawiania prawdy według Sacchiniego dotyczyć miał również, a nawet w szczególnym stopniu, historyków Kościoła: „Z tego wszystkiego wynika, że podejmując się pisanie historii w ścisłym tego słowa znaczeniu, a tym bardziej kiedy chodzi o sprawy dotyczące religii i świętych, winniśmy z największą dokładnością i sumiennością przestrzegać zasadniczych prawideł, aby wykazać i obronić prawdę”⁴. Postulat ten był bliski także bollandystom⁵.

¹ E. Gawron, *Jewish Studies in Postwar Poland*, „Scripta Judaica Cracoviensia”, vol. 11 (2013), s. 55–66.

² F. Sacchinus, *Historiae Societatis Iesu pars secunda sive Lainius*, Antverpiae 1620.

³ J. Lacouture, *I Gesuiti. La conquista (1540–1773)*, Casale Monferrato 1993, s. 238–240.

⁴ Cyt. za: J. Brodrick, *Powstanie i rozwój Towarzystwa Jezusowego*, t. 1: *Początki Towarzystwa Jezusowego*, przekł. W. Bogdanowicz, M. Bednarz, Kraków 1969, s. 406.

⁵ W Belgii bollandyści (*Societas Bollandiana*), grupa wykształconych historyków jezuitów studiowała wnikliwie żywoty świętych i legendy z nimi związane. Zespół belgijski był mały i przez

Antonio Possevino, jezuicki mówca, teolog i dyplomata, autor *Bibliotheca selecta de ratione studiorum* (Roma 1593), którą dedykował królowi Zygmuntovi III Wazie, wyraził przekonanie, że jezuici powinni Polskę włączyć do grona krajów misyjnych ze względu na znaczącą obecność Żydów, luteranów oraz arian⁶. W kaznodziejstwie, sztuce i literaturze prezentowano negatywny konterfekt Żyda⁷. Historia Korony i Litwy obfituje w epizody tumultów antyżydowskich, w których brali udział także uczniowie kolegów jezuickich. W środowisku uczącej się młodzieży zaszczepiane bywały niechętnie, a czasami nawet wrogie Żydom poglądy. Praktyka ta miała swą długą tradycję. Jan Drews, teolog, profesor braniewskiego kolegium w podbiciu Ameryki przez Hiszpanów widział przejaw specjalnych względów Opatrzności dla tego narodu. W swym przesiąkniętym providencjalizmem podręczniku *Flos Regnorum* (1733) twierdził, iż tak rozległe tereny dostały się Hiszpanom w nagrodę „z woli Boskiej, iż oni z całego Państwa swego wyrzucili Maurów (a potem Żydów), nie mając żadnego względu na doczesne profity”. Taka interpretacja historii podboju Ameryki przez tę nację nie była oryginalnym wywodem Drewsa. Autorem wypowiedzi, pełnej głębokiej niechęci wobec innowierców, jest Giovanni Battista Riccioli (1598–1671). Włoski jezuita, wybitny astronom zamieścił ją w *Geographia et hydrographia reformata* (1672)⁸.

Również na scenie szkolnej obecne były wątki antysemityczne, choć niekiedy jednak je przemilczano. W 1685 r. jezuici wystawili na zamku królewskim w Warszawie dramat *Imago victoriae*, poświęcony odsieczy wiedeńskiej. Całej sztuce towarzyszył zamysł porównania dwóch bohaterów: Gotfryda de Bouillon i Jana III Sobieskiego. Postać przywódcy pierwszej krucjaty prezentowana była na scenie jednostronnie. Wiemy, iż przed krucjatą, by zdobyć na nią środki, rozgłaszał, iż najpierw wymorduje Żydów. Dzięki tej groźbie uzyskał środki od Żydów Kolonii i innych miast na zbożną wyprawę⁹.

W Rzeczypospolitej Obojga Narodów szlachecka młodzież miała „w przyszłości w odpowiedni sposób pełnić swe obowiązki i służyć państwu w sądach i na sejmach, a także być pożytecznym dla dobra publicznego”¹⁰. Formy teatralne

cały okres walczył o swe przetrwanie. Ich przełożeni, obawiając się, że publikacje bollandystów ugodzą w dobre imię Towarzystwa Jezusowego, dawali im stosunkowo nikłe wsparcie finansowe i nie wyrażali ze swej strony znaczącego zadowolenia z prowadzonych prac.

⁶ P.S. Ślusarczyk, *Między traktatem historycznym a publicystyką. Studium o 'Trwałości szczęśliwej królestw' Szymona Majchrowicza*, praca doktorska wykonana pod kierunkiem dra hab. Romana Krzywego, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Instytut Literatury Polskiej, Warszawa 2013, s. 197.

⁷ I. Kąkolewski, *Tolerancja czy tolerowanie? Koncepcje tolerancji chrześcijan wobec Żydów w Rzeczypospolitej na tle Rzeszy Niemieckiej w XVI i w pierwszej połowie XVII wieku*, „Czasy Nowożytne”, t. 28, 2015, s. 11–23.

⁸ Zob. K. Puchowski, *Edukacja historyczna w kolegiach jezuickich Rzeczypospolitej*, Gdańsk 1999, s. 124.

⁹ Por. J. Okoń, *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Wrocław 1970, s. 386–387.

¹⁰ S. Sczaniecki, *Professio circa puerorum*, Calissii 1715. Zob. też przedruk i przekład [w:] J. Kochanowicz, *Podręcznik pedagogiki Stefana Sczanieckiego SJ z 1715 roku*, Kraków 2001, s. 67.

i parateatralne wspierały nauczanie retoryki, korony szkolnego wykształcenia. Związek ten nie był przypadkowy, bo jak pisał Jan Bielski, „te sejmy, te sejmiki i schadzki wybiernicze mężów na urzędy, te grody, trybunały sądowe, inne krzesła: czyliż nie teatrem są jednym, na którym urząd swój sprawuje krasomówstwo”¹¹. Działalność elitarnych szkół, w stopniu niespotykanym we współczesnych nam czasach, rzeczywiście związana była z funkcjonowaniem najważniejszych instytucji państwa. Uczniowski teatr, sejmiki i oracje towarzyszyły obradom sejmu, uświetniały ceremoniał powitania trybunałów, dostojników świeckich czy uroczyste ingresy biskupów. Dzięki temu następował proces upowszechniania politycznego myślenia o państwie i związane z nim dostrzeganie potrzeby reform.

Szkoła przygotowywała do przyszłych ról społecznych, uczyła zachowań niezbędnych w dorosłym życiu. Zauważmy, że występująca na scenie, w kościele, dziedzińcu kolegium czy dworu młodzież to częstokroć przyszli deputaci najwyższego sądu szlachty, posłowie, kasztelanowie, senatorowie, a nawet przyszły monarcha¹². Badacz oratorstwa politycznego doby Sejmu Czteroletniego, oceniając walory wystąpień stanowiące o praktycznym efekcie, słusznie stwierdził, iż sam tekst mowy nie przesądzał o sukcesie. Ważny był sposób i umiejętność nawiązywania przez mówcę kontaktu ze słuchaczami, a więc stopień swady i niezależności od napisanego tekstu, warunków głosowych i umiejętności aktorskich oraz stosunku słuchaczy wobec postawy polityczno-moralnej mówcy. Obok kwalifikacji organizujących audialną stronę pozajęzykowej ekspresji znacznej wagi nabierały umiejętności mówcy konstytuujące stronę wizualną. Wygląd i postawa mówcy, podobnie jak jego walory głosowe, współtworzyły pełnię oratorskiej siły oddziaływania¹³.

Takie kompetencje przyszłych posłów kształtowały między innymi sejmiki szkolne¹⁴. Koncepcja sejmiku szkolnego, jak gdyby specjalnej lekcji skoncentrowanej i zaktywizowanej koło jednego, doniosłego zagadnienia, odegrała poważną rolę w formowaniu pojęć wychowywanej młodzieży. Oracje stanowiły istotny element edukacji szkolnej, a większość z nich nosiła charakter aktualny, dotyczyła zagadnień konkretnych, ówczesnie żywo w społeczeństwie dyskutowanych. Odbywały się one w większości placówek prowadzonych przez zakony¹⁵. Szczególną

¹¹ J. Bielski, *Ćwiczenia krasomówstwa prawnego przez Młodź Krasomowską Collegii poznańskiego S.J. wyprawione...*, Poznań 1757, s. 213.

¹² S. Graciotti, *Echa włoskie działalności teatynów i pijarów w Polsce w XVIII wieku*, [w:] tenże, *Od Renesansu do Oświecenia*, przekł. W. Jekiel i in., t. 2: *Z literatury polskiego Oświecenia*, Warszawa 1991, s. 43, 337–338.

¹³ Zob. B. Krakowski, *Oratorstwo polityczne na forum Sejmu Czteroletniego. Rekonesans*, Gdańsk 1968, s. 51–72.

¹⁴ S. Kot, *Sejmiki szkolne jako środek wychowania obywatelskiego w Polsce XVIII w.*, Kraków 1921.

¹⁵ J. Plaza, *Program wychowania społeczeństwa u schyłku I Rzeczypospolitej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 24, 1981, s. 34.

wagę przypisywały im kolegia teatynów, pijarów i jezuitów. Pierwszą próbą sprawdzenia umiejętności oratorskich oraz popisania się niezbędną erudycją były organizowane *Sessye seymowe*, „reprezentujące Izbę Poselską”. Prócz funkcji ćwiczeń krasomówczych przypisywano im rolę instruktażową. Odbywano je w celu „przyuczenia” młodych szlachciców, jak „funkcję poselską mają sprawować, na którym miejscu siedzieć etc.” Sesje organizowano sześć razy w roku w dni świąteczne. Podczas pierwszej sesji młodzież, podzielona według reprezentowanych przez siebie województw, obierała marszałka. Podczas następnych rozprawiano nad „materią polityczną do rządu i obrad narodowych stosowaną”, którą określił wcześniej regens kolegium. Mowy uprzednio wygłoszone, odznaczające się prawością treści i pięknem formy, zapisywano w specjalnej księdze, by wyróżnić najlepszych oratorów, a pozostałych zachęcić do większego wysiłku¹⁶.

Sejmiki uczniowskie kształtowały kulturę polityczną wychowanków, wytrawnych mówców i mistrzów konwersacji, przygotowywały do przyszłych ról społecznych. Zdolność absolwentów kolegiów władania słowem może być wzorem dla wielu współczesnych Polaków. Swoboda i trafność słowa, łatwość argumentowania i konstruowania wywodów, umiejętność posługiwania się wymową dla rozumowego dowodzenia racji, sprawne formułowanie sądów, panowanie nad językiem, elegancja, a zarazem naturalność tonu, to cenione przez elity umiejętności wyniesione z ówczesnych szkół¹⁷.

Ars rhetorica sprawdzona i wypolerowana na scenie szkolnej była niezbędna do pozyskiwania zwolenników, godzenia stron czy zawierania kompromisów, do obywatelskiego działania na sejmiku, w komisjach sejmikowych, w sądach, trybunałach, w agitacji politycznej, życiu towarzyskim czy w obozie wojskowym, a także dowodzeniu wyższości własnej konfesji. Warto w tym miejscu podkreślić, że jakkolwiek formy teatralne i parateatralne pełniły ważną funkcję w procesie kształcenia i wychowania młodzieży szlacheckiej, synów arystokratów i bogatego mieszczaństwa, jednakże były zaledwie elementem tegoż procesu. Charakteryzowały się one przywiązaniem scenicznego słowa do retoryki, z powinnością wygłoszenia, nie zaś odegrania roli. Udział młodzieży w przygotowaniach do przedstawienia i w samym spektaklu ćwiczył w umiejętnościach oratorskich, oswajał przyszłe elity z publicznym zabieraniem głosu, pomagał pokonywać tremę, sprzyjał nabywaniu pewności siebie – kształcił cechy użyteczne i w naszych czasach w zdobyciu i utrzymaniu pozycji w kręgach prywatnych i publicznych. Poprzez grę młodzież miała okazję przywyknąć do nieskrępowanych występów przed większą zbiorowością, nauczyć się szlachetnego zewnętrznego zachowania i swobody ruchów, kształtować postawę ciała doskonałą w formie mimiki i gestu. Młody aktor uczył się słownej elegancji, wyraźnej wymowy,

¹⁶ K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007, s. 435.

¹⁷ T. Kostkiewiczowa, *Oświecenie. Próg naszej współczesności*, Warszawa 1994, s. 5.

opanowanego, ale prawdziwego wyrażania uczuć. Jednocześnie ćwiczył pamięć, pogłębiał i doskonalił znajomość języka i literatury, wzbogacał wyobraźnię.

Społeczny, ekonomiczny i religijny status Żydów w Rzeczypospolitej Obojga Narodów budził napięcia, które znajdowały odzwierciedlenie w publicystyce oświeceniowej i w końcu weszły pod obrady Sejmu Wielkiego.

Miejszem debaty nad tą tematyką były również szkoły. Nawiązując do aktualnej inicjatywy ustawodawczej, kwestię żydowską dyskutowano w jezuickim Collegium Nobilium w Warszawie. Przygotowujący się do objęcia najwyższych godności w państwie wychowankowie tamtejszej placówki wygłosili cykl mów „z okoliczności tej ustawy, którą ziemia warszawska na fundamencie praw swoich kazała wszystkim Żydom z swych granic ustąpić”. Poświęcono jej szkolny sejmik, podczas którego prócz wystąpień marszałka i interlokutorów zabrało głos aż dziesięciu posłów¹⁸. Występujący w auli kolegium inscenizowali debatę nad zagadnieniem: *Jeżeli Żydów mamy cierpieć w Polsce. Zabierali głos Przeciwko Żydom* (6 mów) i *Za Żydami* (4 mowy). Oracje te, wydane w roku 1755 pod nazwiskiem Franciszka Bohomolca, który jako nauczyciel retoryki, miał bez wątpienia znaczny wpływ na ich ostateczną formę, związane były prawdopodobnie z publiczną prezentacją – parateatralnym popisem retorycznej sprawności przed dostojną publicznością. Pozostające w ścisłym związku z tradycją teatru jezuickiego mowy wyreżyserowane zostały przez Bohomolca na kształt obradującego parlamentu i stanowią interesujący przykład propagowania postaw niechętnych, a zarazem racjonalnych, wobec Żydów.

W parateatralnym popisie retorycznej sprawności przeciwko społeczności żydowskiej wysunięto, zapewne przed dostojną publicznością, znane od wieków argumenty natury teologicznej („Na chrześcijan nie przystoi nieprzyjaciół Chrystusa dawać przytulenie”), politycznej (utrata Ukrainy), gospodarczej i obyczajowej (pijaństwo chłopów).

Z drugiej strony, w czterech wystąpieniach optujących za pozostawieniem wyznawców religii mojżeszowej w Rzeczypospolitej przywołano głosy oparte na racjonalnych, głównie ekonomicznych i demograficznych przesłankach (kryzys handlu, rzemiosła i spadek podatków, wyludnienie). Doceniano sprawność organizacyjną Żydów, pożytek z prowadzonych przez nich zajazdów – „domów gościnnych”. Przypomniano, iż Kazimierz Wielki, propagowany jako wzór pozytywnego władcy w publicystyce oświeceniowej, nadał im zasadnie przywileje za rzetelne usługi oddawane Królestwu. Podniesiono zasługi Żydów w tych dziedzinach życia, w których mogli oni przejawiać i rozwijać naturalne predyspozycje

¹⁸ *Zabawki oratorskie niektórych Kawalerow Akademii Szlacheckiej Warszawskiej Societatis Iesu w ... pozwoleniem Starszych powtórnie przedrukowane w Wilnie, w drukarni J. K. Mci Akademickiej Societatis Jesu*, wyd. F. Bohomolec, cz. 2, Wilno 1755 (i następne edycje), s. 66–96: „Mowy: *Jeśli żydów mamy cierpieć w Polsce*. Następujące Mowy są pisane od Ichmościów Kawalerów niżej wyrażonych z okoliczności tej ustawy, którą Ziemia Warszawska na fundamencie praw swoich kazała wszystkim żydom z swych granic ustąpić.”

i uzdolnienia: „Wielu między Żydami znajdzie się rzemieślników, którzy nie mniej biegli nad innych w swej sztuce, taniej jednak nierównie niż inni swe prace szacują. Towary także swoje i najlepsze mniejszą nie i bez zbytków żyjący, niewiele na swe wyżywienie potrzebują, nasi zaś kupcy, jako rozrzutniej żyją, tak też większego od nas zysku wyciągają”¹⁹.

Franciszek Bohomolec w sejmikowej dyskusji konstruuje europejski wzorzec obywatelstwa, dostrzegając potrzebę akceptacji jego różnorodności: „Jako różnego gatunku są potrzeby państwa naszego, tak też różnego rodzaju i obywatelów mieć nam należy. Nie wszyscy mogą bawić się wojną, nie wszyscy rolę wyrabiać, nie wszyscy w rady wchodzić publiczne. Trzeba i kupców, którzy by nam rzeczy potrzebnych dowozili, trzeba i rzemieślników, którzy by potrzebom naszym dogadzali, trzeba i takich obywateli, którzy by swemi podatkami skarb ojczyzny mnożyli”²⁰.

Bohomolec propagował więc społeczeństwo, odbiegające od kryteriów przyjętych przez przedstawicieli narodu szlacheckiego. Miała to być zbiorowość, którą tworzą wszyscy „sposobni”²¹. Zauważmy, również iż Bohomolec pragnął zmienić konterfekt szlachecka. Specyficzne warunki rozwoju społeczno-gospodarczego Polski w XVI wieku, refeudalizacja i brak przemian wczesnokapitalistycznych oraz zacofanie społeczne sprawiły, że w mentalności szlachty polskiej epoki nowożytnej ugruntowała się pogarda dla rzemiosł i handlu, która cechowała stan rycerski już w dobie średniowiecza²². Jedną z ważniejszych tez podejmowanych w kolegium – „handel nie szkodzi honorowi szlacheckiemu”, dotyczyła modyfikacji ideału szlachectwa. Uczniowie głosili, że wymiana gospodarcza zapewnia państwu bogactwo i przyjaźń z sąsiadami. Należy porzucić żywe wśród szlachty Rzeczypospolitej stereotypy dotyczące handlu i przyjrzeć się takim przodującym ekonomicznie państwom, jak Anglia i Holandia, „gdzie najgodniejsi ludzie bez żadnej honoru swego szkody tym się rzemiosłem bawią”²³. Przywołanie tych państw zasługuje na uwagę tym bardziej, że prezentacja krajów protestanckich bywała jednostronna.

Racjonalne uzasadniania obecności Żydów w Rzeczypospolitej spotkały się z ostrą repliką, a kontrargumenty użyte w sejmiku szkolnym były dalekie od humanitaryzmu czy tolerancji. W oracjach głoszone, podobnie jak w całym ówczesnym piśmiennictwie jezuickim, że wyrzucenie Żydów z Hiszpanii nie spowodowało tam upadku gospodarki i wyludnienia, co więcej, przyniosło temu państwu międzynarodowe uznanie, a Hiszpanie w nagrodę zdobyli rozległe tereny w Ameryce. W wyznaniowej szkole stawiano retoryczne pytanie: „Kto wie, co

¹⁹ *Zabawki oratorskie...*, s. 108.

²⁰ Tamże, s. 100.

²¹ B. Kryda, *Szkolna i literacka działalność Franciszka Bohomolca*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979, s. 136–137.

²² J. Tazbir, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit, upadek, relikty*, Poznań 2002, s. 34–36.

²³ *Zabawki oratorskie...*, s. 40–41.

i nam Bóg gotuje, jeśli tak pięknym Hiszpanów śladem iść zechcemy?”²⁴. Dwóch spośród czterech posłów broniących Żydów wyrażało przy tym natychmiastową gotowość zmiany stanowiska, gdyby sejm znalazł rozwiązanie rekompensujące straty gospodarcze, które przyniosłoby wygnanie tej społeczności.

W warszawskim kolegium szlacheckim jezuitów z ust przeciwników padały pod adresem mniejszości żydowskiej niewybredne, brutalne inwektywy, których język przypominał sformułowania użyte w opublikowanej przez jezuitów anonimowej broszurze *Sekret żydowskiej przewrotności wyjawiony i światu polskiemu w przestrodze wielce pożyteczny pokazany*, w której typowy Żyd jest: „Przewrotny, krwawy wściekły, zjadły i tak Imieniowi Chrystusa Pana Boga naszego jako całemu narodowi chrześcijańskiemu najnieprzyjaźniejszy”²⁵. Określenia użyte w oracjach *Zabawek* („zaraza i oszpeccenie państwa naszego”, „wymiot państw innych”, „żydowska sprośność”, „naród obrzydły”, „plugastwo”, „naród plugawy”, „naród od całego świata wzgardzony”, „plama honoru polskiego”, „lud niezbożny”, „stek przebrzydły”, „brzydki naród”, „żydostwo plugawe”, „żydostwo niezbożne”, „łakomstwo żydowskie”) długo pobrzmiwać będą w szkole jezuickiej i nie tylko²⁶.

Wartość oracji sejmiku szkolnego Collegium Nobilium Societatis Jesu nie polega, jak sądziła Barbara Kryda, na przełomowej zmianie stanowiska w kwestii

²⁴ Tamże, s. 89.

²⁵ Cyt. za: B. Rok, *Problematyka żydowska w polskim piśmiennictwie czasów saskich*, [w:] *Rzeczpospolita wielu narodów i jej tradycje. Materiały z konferencji: Trzysta lat od początku unii polsko-saskiej. Rzeczpospolita wielu narodów i jej tradycje, Kraków 15–17 IX 1997*, red. A.K. Link-Lenczowski, M. Markiewicz, Kraków 1999, s. 169.

²⁶ W Drugiej Rzeczypospolitej na linii zetknięcia ludności polskiej z żydowską pojawiały się najsilniejsze antagonizmy. Ich skrajnie nacjonalistyczna, faszyzująca radykalizacja następowała przy czynnym udziale części duchowieństwa katolickiego. Znaczna, niestety niechlubna, rola przypadła w tym procesie jezuitom (w 1880 roku jezuicka „La Civiltà Cattolica” rozpoczęła druk cyklu antysemitycznych artykułów) i prowadzonym przez nich placówkom oświatowym. W gazecie gimnazjum wileńskiego, mimo zaleceń ministerialnych i kuratorskich, z których przebijało dążenie, „aby w myśl zasad Konstytucji, szkoła była środowiskiem zgodnego współżycia wszystkich uczniów bez różnic narodowości, religii”, Żydzi uchodzili za największych wrogów państwa. Podobnie było w nawiązującym do tradycji kolegiów szlacheckich gimnazjum chyrowskim, polskim Eton. Na scenie teatru szkolnego przed oczami widzów przewijała się żalonna galeria przedstawicieli wyznania mojżeszowego – postaci tchórzliwych, zabobnych, podstępnych, głupawych, ceniących ponad wszystko majątek. Młodzi aktorzy używali zwrotów: „ty cybuchu, szachraju, kacapie, parszywy Żydzie”, poszerzając tym samym arsenał stosowanych od stuleci inwektyw. Po wielu latach powracała również kwestia wygnania Żydów z Rzeczypospolitej, nad którą dyskutowali szlacheccy uczniowie jezuitów w Oświeceniu. Zob. M. Puchowska, *Tematyka żydowska na scenie jezuickiego teatru szkolnego w Chyrowie*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*, red. K. Rędziński, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika”, t. XIII, Częstochowa 2004, s. 75–84; D.I. Kertzer, *Papieże a Żydzi. O roli Watykanu w rozwoju współczesnego antysemityzmu*, przekł. A. Nowakowska, Warszawa 2005, s. 287; M. Łapot, *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*, Częstochowa 2016, *passim*.

żydowskiej, ale raczej na kształceniu w kulturze dyskusji politycznej²⁷. Jednocześnie głosy optujące, by Żydów „cierpieć w Polsce”, uznać należy za swoiste, dość odosobnione, pozytywne stanowisko wobec mniejszości żydowskiej, kontrastujące w tej kwestii z piśmiennictwem i patrystyką jezuicką oświecenia. Wkrótce bowiem Szymon Majchrowicz nawoływać zaczął rodaków, by nie oglądając się na żadne względy i profity, spełnili testament antenatów i wyrzucili Żydów z Rzeczypospolitej²⁸. Głosił, iż Bóg, „Kiedy Żydzi niegodnymi się stali Chrystusowej wiary, odrzucił ich”. Majchrowicz, powołując się na autorytet Flawiusza, interpretował późniejsze klęski narodu żydowskiego jako karę za odtrącenie chrześcijaństwa. Jezuita dopatrywał się źródeł przyszłego upadku Rzeczypospolitej w deprecjonowaniu pozycji Kościoła, umacnianiu się głosów hołdujących ideom oświecenia, a także tolerowaniu innowierców, szczególnie protestantów i właśnie żydów²⁹. Kwestia żydowska w kaznodziejstwie, tak jak i w szkołach, długo odbiegała od koncepcji Erazma z Rotterdamu, który głosił tolerancję, pokój religijny i zwalczał ekskluzywizm wyznaniowy³⁰.

Warto dodać, że echa dysputy uczniowskiej znalazły też swój wyraz podczas Sejmu Czteroletniego. Ignacy Chołoniewski, wychowanek Bohomolca, szambelan Stanisława Augusta Poniatowskiego należał wówczas do Deputacji dla reformy sprawy żydowskiej i wystąpił z własnym projektem, który upadł, lecz na jego żądanie został wydrukowany na końcu druku ulotnego pod tytułem *Reforma Żydów z 1791 roku* (oraz osobno – *Projekt względem Żydów i długów kahalnych żydowskich*). Projekt był jednostronny, mniej liberalny od projektu Deputacji, „zawierał zaś echa dysput, toczonych przez współuczniów w Collegium jezuickim 1755 roku”³¹. Elity żydowskie od końca 1788 roku bezskutecznie usiłowały przekonać króla i sejm o potrzebie zmian w statusie prawnym ich nacji, śląc stosowne memoriały.

Bibliografia

Bielski J., *Ćwiczenia krasomówstwa prawnego przez Młodź Krasomowską Collegii poznańskiego S.J. wyprawione...*, Typis Collegii Societatis Jesu, Poznań 1757.

²⁷ Por. B. Kryda, dz. cyt., s. 133–139, gdzie, jak się wydaje, autorka, koncentrując się na problematyce stylistycznej oracji, nadmiernie akcentuje pozytywne stanowisko Bohomolca w kwestii żydowskiej, które wykraczałoby poza ramy nakreślone polityką Rzymu.

²⁸ Sz. Majchrowicz, *Trwałość szczęśliwa królestw, albo ich smutny upadek*, cz. 3, Kalisz 1783, s. 124.

²⁹ P.S. Ślusarczyk, *Między traktatem historycznym a publicystyką...*, s. 136, 270.

³⁰ I. Kąkolewski, dz. cyt., s. 16–17; W. Kriegseisen, *Stosunki wyznaniowe w relacjach państwo – Kościół między reformacją a oświeceniem (Rzesza Niemiecka – Niderlandy Północne – Rzeczpospolita polsko-litewska)*, Warszawa 2010, passim.

³¹ W. Ogrodziński, *Chołoniewski Myszka Ignacy*, Polski Słownik Biograficzny, t. 3, s. 409.

- Brodrick J., *Powstanie i rozwój Towarzystwa Jezusowego*, t. 1: *Początki Towarzystwa Jezusowego*, przekł. W. Bogdanowicz, M. Bednarz, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1969.
- Gawron E., *Jewish Studies in Postwar Poland*, „Scripta Judaica Cracoviensia”, vol. 11, 2013.
- Graciotti S., *Echa włoskie działalności teatynów i pijarów w Polsce w XVIII wieku*, [w:] tenże, *Od Renesansu do Oświecenia*, przekł. W. Jekiel i in., t. 2: *Z literatury polskiego Oświecenia*, PIW., Warszawa 1991.
- Kąkolewski I., *Tolerancja czy tolerowanie? Koncepcje tolerancji chrześcijan wobec Żydów w Rzeczypospolitej na tle Rzeszy Niemieckiej w XVI i w pierwszej połowie XVII wieku*, „Czasy Nowożytne”, t. 28, 2015.
- Kertzer D.I., *Papieże a Żydzi. O roli Watykanu w rozwoju współczesnego antysemityzmu*, przekł. A. Nowakowska, Księgarnia Odkrywczy, Warszawa 2005.
- Kochanowicz J., *Podręcznik pedagogiki Stefana Szanieckiego SJ z 1715 roku*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 2001.
- Kostkiewiczowa T., *Oświecenie. Próg naszej współczesności*, Semper, Warszawa 1994
- Kot S., *Sejmiki szkolne jako środek wychowania obywatelskiego w Polsce XVIII w.*, Kraków 1921.
- Krakowski B., *Oratorstwo polityczne na forum Sejmu Czteroletniego. Rekonesans*, Gdańsk 1968.
- Kriegseisen W., *Stosunki wyznaniowe w relacjach państwo – Kościół między reformacją a oświeceniem (Rzesza Niemiecka – Niderlandy Północne – Rzeczpospolita polsko-litewska)*, Warszawa 2010.
- Kryda B., *Szkolna i literacka działalność Franciszka Bohomolca*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1979.
- Lacouture J., *I Gesuiti. La conquista (1540–1773)*, Piemme: Casale Monferrato, 1993.
- Łapot M., *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*, AJD, Częstochowa 2016.
- Majchrowicz Sz., *Trwałość szczęśliwa królestw, albo ich smutny upadek*, cz. 3, w Drukarni [...] prymasa Arcybiskupa Gnieźnieńskiego, Kalisz 1783.
- Ogrodziński W., *Choloniański Myszka Ignacy*, Polska Akademia Umiejętności, Warszawa – Kraków – Łódź – Poznań – Wilno – Zakopane 1937.
- Okoń J., *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1970.
- Płaza J., *Program wychowania społeczeństwa u schyłku I Rzeczypospolitej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 24. 1981.
- Puchowska M., *Tematyka żydowska na scenie jezuickiego teatru szkolnego w Chyrowie*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wielokulturowym*, red. K. Rę-

- dziński, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. XIII, Częstochowa 2004.
- Puchowski K., *Edukacja historyczna w kolegiach jezuickich Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.
- Puchowski K., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
- Sacchinus F., *Historiae Societatis Iesu pars secunda sive Lainius*, Antwerpiae: ex officina filiorum Martini Nvtii, 1620.
- Szczaniecki S., *Professio circa puerorum...* Typis Collegii Societatis Jesu, Kalisz 1715.
- Ślusarczyk P.S., *Między traktatem historycznym a publicystyką. Studium o 'Trwałości szczęśliwej królestw' Szymona Majchrowicza*, praca doktorska wykonana pod kierunkiem dra hab. Romana Krzywego, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Instytut Literatury Polskiej, Warszawa 2013.

The School Council of the Warsaw Collegium Nobilium Societatis Jesu on the Jewish question

Summary

Among the issues raised in the Warsaw Collegium Nobilium of the Society of Jesus in the 1750s, in connection with the contemporary legislative initiative of deputies of the Warsaw region, was the Jewish question. It was discussed during the school council meeting, during which the dignified audience could listen to the speaker, his interlocutors, and as many as nine deputies. The council was prepared under the guidance of distinguished teacher of rhetoric, author of comedies for the students of the Warsaw college, Franciszek Bohomolec.

In a para-theatrical feat of rhetorical skill centuries-old theological, political, economic and moral arguments were levied against the Jewish community. On the other hand, four addresses which opted for Jews to remain in the Polish Commonwealth presented rational, primarily economic and demographic arguments (crisis in trade and crafts, as well as decrease in tax revenue and depopulation). The value of the addresses does not lie, contrary to what some researchers believe, in the ground-breaking change of position, but in the shaping of political discourse in culture. Voices opting for “suffering the Jews in Poland” should be regarded as a specific, isolated, and positive attitude towards the Jewish minority, contrasting with Jesuit literature and patristics from the Enlightenment period. The echoes of students’ disputes were also expressed during the Four Year Sejm (1788-1792). In the Warsaw Jesuit college for nobility one could hear brutal insults hurled at the Jewish minority – insults which would still resound in the Jesuit school during the period of the Second Polish Republic.

Keywords: Jews, Societatis Jesu.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.70>

Małgorzata PUCHOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-5678-4460>

dr, Akademia Pomorska w Słupsku

e-mail: mpuchowska@op.pl

Clio na konwiktowej scenie w Chyrowie

Słowa kluczowe: konwikt chyrowski, teatr szkolny, dramaty historyczne.

Zakład Naukowo-Wychowawczy OO Jezuitów w Chyrowie (dzisiejsza Ukraina), spadkobierca bogatych doświadczeń szkół zakonu Rzeczypospolitej Obojga Narodów, działał w latach 1886–1939. Ekskluzywny konwikt i gimnazjum męskie o bardzo wysokim poziomie nauczania zyskały miano polskiego Eton¹. Placówka programowo kształciła przyszłych liderów. Wychowała wielu dyplomatów, parlamentarzystów, wysokich urzędników państwowych, generałów, ludzi sztuki², współtwórców jednej z obowiązujących w dwudziestoleciu międzywojennym, ale także później, narracji o dziejach Polski i świata.

Zgodnie z tradycją Towarzystwa Jezusowego nieodłączne ogniwo edukacji w Chyrowie stanowiła uczniowska scena. Na podstawie zachowanych programów teatralnych, czasopism uczniowskich, wydawnictw jubileuszowych i wspomnień³

¹ A. Nowaczyński, *Dzień w Chyrowie*, „Mały Dziennik” 18 X 1936. Najobszerniejsze informacje na temat placówki zob. J. Niemiec, *Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie 1886–1939*, Rzeszów – Kraków 1998. Tu także bogaty wykaz źródeł i literatury przedmiotu.

² Losy absolwentów przedstawia *Chyrowiaczy. Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie, 1886–1939*, oprac. L. Grzebień, J. Kochanowicz, J. Niemiec, Kraków 2000.

³ *Programy sztuk teatralnych, odegranych przez uczniów w latach 1923–1936 [w Chyrowie]*, rkps Archiwum Prowincji Polski Południowej (dalej: APPP) 2113, s. 161–365; *Programy teatru szkolnego w Chyrowie z lat 1916–1928*, rkps APPP 2274, nr 109–141; *Programy teatralne [z Chyrowa]*, rkps APPP 2056, s. 167–220; *Programy przedstawień teatralnych odegranych przez młodzież w latach 1888–1924 [w Chyrowie]*, rkps APPP 1172-III, nr 1–195; *Programy sztuk teatralnych, odegranych przez uczniów Konwiktów Chyrowskiego od 26 IX 1934 do 19 III*

wiemy dziś, że konwiktorzy dokonali 758 inscenizacji⁴, dając średnio 12 premier rocznie, a to wynik, którego nie powstydziliby się niejeden teatr profesjonalny.

Badacze, zajmujący się teatrem jezuickim do czasu kasaty zakonu, zazwyczaj przyjmowali metodę klasyfikacji sztuk według okazji wystawień lub obserwowali rozwój struktur poszczególnych gatunków⁵. Te dobrze umotywowane zasady okazują się przydatne także w przypadku placówki galicyjskiej. Wystąpienia sceniczne chyrowskich konwiktorów układają się bowiem w barwną mozaikę względnie stałych, powtarzalnych okazji, takich jak: imieniny rektora i prefektów, święta kościelne, publiczne klasyfikacje czy ferie szkolne. Prócz nich okazję teatralną rodziły państwowe oraz zakonne rocznice i jubileusze, odwiedziny znamienitych gości, wizytacje urzędników i władz towarzystwa. Zgodnie z regułą decorum, każda z tych sytuacji wymagała stosownej oprawy przemyślanej w treści i formie. W repertuarze konwiktorowego teatru znajdowały się zarówno jednoaktowe farsy, jak i pięcioaktowe tragedie. Inscenizowano dramaty, dzieła prozatorskie. Wystawiano opery, operetki, oratoria i muzyczne ballady. Odgrywano pantomimy i parateatralne żywe obrazy. Pod względem liczbowym przeważały gatunki komiczne, jednakże wszystkie najważniejsze uroczystości w zakładzie uświetniały inscenizacje tragedii i dramatów historycznych. Preferencje te zgodne były z sugestiami siedemnastowiecznego jezuickiego teoretyka poetyki Kazimierza Macieja Sarbiewskiego, który za Arystotelesem najwyżej cenił tragedie o wątkach historycznych⁶, ale także zakonną tradycją scenicznego wykorzystywania kostiumu teatralnego do przekazu nauk moralnych. Clio w teatrze chyrowskim to również efekt uprzywilejowanego traktowania w konwikcie historii jako przedmiotu nauczania⁷.

1936, rkps 2624, nr 3–57; Program przedstawienia jubileuszowego na 50-lecie Konwiktu Chyrowskiego i 25-lecie Związku Byłych Chyrowiaków w dniu 20 września 1936, rkps APPP 5002, k. 388; Dumy i dumki półwiecza chyrowskiego z prologiem w układzie Ant. Kozłowskiego i Stanisława Mokrzyckiego na jubileusz 50-lecia Konwiktu Chyrowskiego i 25-lecia Związku Byłych Chyrowiaków, rkps APPP 7696; „Z Chyrowa”; „Kwartalnik Chyrowski”; „Przegląd Chyrowski”; Pamiętnik Chyrowski, Bąkowiec pod Chyrowem 1903; Pamiątka dwudziestopięcioletnia chyrowskiego konwiktu 1886–1911, Chyrow 1911; Księga pamiątkowa pięćdziesięciolecia Konwiktu i Gimnazjum OO. Jezuitów w Chyrowie 1886–1936, Kraków 1936.

⁴ Ta liczba jest niepełna, ponieważ wiele programów teatralnych zaginęło.

⁵ Zob. m.in. J. Okoń, *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Wrocław 1970; I. Kadulska, *Ze studiów nad dramatem jezuickim wczesnego Oświecenia (1746–1765)*, Wrocław 1974; teźże, *Komedia w polskim teatrze jezuickim XVIII wieku*, Wrocław 1993; A. Kruczyński, *W teatrach jezuickich*, [w:] J. Lewański, *Dramat i teatr średniowiecza i renesansu w Polsce*, Warszawa 1981.

⁶ K. Sarbiewski, *O poezji doskonałej czyli Wergiliusz i Homer*, przeł. M. Plezia, oprac. S. Skimina, Wrocław 1954, s. 459: „Tragedia zdaniem Arystotelesa, jednak jest lepsza, jeśli zaczerpnie temat z jakiejś historycznej tradycji.”

⁷ J. Niemiec, dz. cyt., s. 191–195. W nauczaniu dziejów ojczystych i powszechnych wykorzystywano chyrowskie zbiory specjalne: etnograficzny, numizmatyczny, orderów i odznaczeń wojskowych oraz sfragistyczny. Ponadto w sali rekreacyjnej, w refektarzu i na korytarzach szkolnych uczniowie na co dzień oglądali zdobiące ściany ryciny, które prezentowały ważne momenty historyczne. W 1914 r. na samych tylko korytarzach wisiało 860 obrazów, a zbiór ten ustawicznie powiększano. Były wśród

Dobór podstawy dramatycznej w Chyrowie nie był sprawą prostą. Sztuka, którą zdecydowano się wystawić, nie powinna budzić żadnych zastrzeżeń ze strony władz państwowych i zakonnych, musiała odpowiadać przyjętej linii wychowawczej, a jednocześnie tematem i wytwarzanym nastrojem wiązać się z okazją sceniczną. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że do 1918 r. obowiązywała w Galicji austriacka prewencyjna cenzura teatralna, a prawo ustanowione w II Rzeczypospolitej zachowało w wielu punktach sformułowania ustawy z czasów istnienia monarchii Habsburgów⁸. Działalność teatru chyrowskiego przypadła w okresie sprawowania funkcji cenzora Namiestnictwa we Lwowie przez Adama Krechowickiego, który chętnie widział na scenie dramaty patriotyczne, ale zajmował nieprzychylnie stanowisko wobec sztuk poruszających kwestie ustrojowe czy społeczne. Konserwatysta i katolik całą literaturę modernistyczną nazywał „systematycznie uprawianym bluźnierstwem przeciw zasadom chrześcijańskiego społeczeństwa”⁹. Oceniając tekst utworu, brał pod uwagę, czy jego tendencja nie jest sprzeczna z nauką społeczną i dogmatami Kościoła katolickiego¹⁰.

Można przypuszczać, że opinia Krechowickiego o recenzowanej sztuce w znacznej mierze pokrywała się z poglądami samych jezuitów, których zakonna cenzura wewnętrzna była o wiele bardziej restrykcyjna – budująca akcja zachęcać winna do poprawy obyczajów, a przed oczami publiczności nie mógł pojawić się żaden wątek miłosny¹¹. Kryteria te bardzo rzadko spełniała dramaturgia świecka, w której, jak pisał Mieczysław Kuznowicz, jezuita, wychowanek Chyrowa i założyciel jednej z krakowskich scen amatorskich: „90% sztuk zbudowanych jest na pierwiastku erotycznym, pozostałe 10%, które można pokazać młodzieży, to sztuki o małej wartości literackiej”¹². Z tego powodu profesorowie konwikt sami chwyтали za pióro. Dokonywali skreśleń i przeróbek, bądź pisali własne sztuki.

nich płótna Jana Matejki, Artura Grottgera, Juliusza Kossaka, o których kronikarz szkolny pisał: „Z tych ścian przemawiają do nas w obrazach dawni królowie i hetmani nasi o wielkiej przeszłości i jej dziejach, o zwycięstwach i chwale...”. Zob.: „Kwartalnik Chyrowski” z. 84, 1914.

⁸ O początkach świeckiej cenzury w Austrii i dziejach kolejnych ustaw w tej dziedzinie zob. M. Szydłowska, *Cenzura teatralna w Galicji w dobie autonomicznej 1860–1918*, Kraków 1995, s. 17–52.

⁹ Cyt. za: tamże, s. 62.

¹⁰ O działalności Krechowickiego i innych lwowskich cenzorów zob.: tamże, s. 53–76.

¹¹ Szkoła w Chyrowie posiadała własne przepisy szkolne oparte na obowiązującej całe Towarzystwo Jezusowe *Ratio studiorum*, którego wersja z roku 1832 oraz, specjalnie przeznaczona dla Prowincji Galicyjskiej, z 1911 zachowały zgodność z podstawowymi prawidłami ordynacji z 1599 roku. W myśl tych zasad wszystkie utwory dramatyczne wystawiane na szkolnej scenie charakteryzować powinna pobożna treść i stosowna akcja. Zob.: *Ratio atque Institutio Studiorum SJ, czyli Ustawa Szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, wstęp i oprac. K. Bartnicka, T. Bieńkowski, Warszawa 2000; *Ratio instituendae iuventutis in Convictu Chyrowiensi S. J., Żółkiewiae 1903; Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae dilucidatae a G. M. Pachtl SJ, Berlin 1887–1894.*

¹² „Związkowiec” z. 9, 1935, s. 20. Zob. też: M. Puchowska, *Teatr Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie – chyrowskie inspiracje ks. Mieczysława Kuznowicza*, „Horyzonty Wychowania” 2015, t. 14, nr 30: *Praca a tożsamość*, s. 283–303.

Kolejne ograniczenie w doborze repertuaru pojawiło się z Watykanu. Od 1910 r. cały kler katolicki obowiązywać zaczęła tzw. *Przysięga antymodernistyczna (Formula Juramenti anti-modernistici)*¹³, której rota zawierała zbiór prawd kwestionowanych przez nowe kierunki filozoficzne, społeczne i artystyczne. Wcześniej, w 1864 r. opublikowany został *Syllabus errorum*¹⁴, a w nim zestaw osiemdziesięciu szkodliwych według Kościoła katolickiego poglądów, w tym takich, które odnajdujemy u modernistów. Prawa i rozporządzenia papieskie tłumaczą długą nieobecność w chyrowskim repertuarze sztuk Stanisława Wyspiańskiego¹⁵, mimo że uczniami konwiktów byli dwaj synowie poety¹⁶.

Austriacka cenzura teatralna, wierność regułom *Ratio studiorum* i przestrzeganie papieskich nauk to czynniki, które twórcom konwiktowej sceny znacznie ograniczały dobór materiału scenicznego. Być może dlatego sporą grupę scenicznych obrazów dziejów stanowiły sztuki autorstwa jezuitów i księży katolickich, np. Henri Tricarda *Śmierć Don Garcii Moreny* (1890)¹⁷ i *Alfred Wielki* (1892)¹⁸, Karla Weickuma *Krzysztof Kolumb* (1893)¹⁹ czy Georga Thibauta *Francesco Karrara* (1897)²⁰ – każda z nich została wystawiona w dniu imienin rektora – największego konwiktowego święta stanowiącego „punkt kulminacyjny i oś wszystkich przedstawień teatralnych w Zakładzie”²¹.

Postać Francesca Carrary, księcia Padwy, wpisuje się w długą listę rycerzy Chrystusa, którzy występując w Jego imieniu, zdobywają, jak Krzysztof Kolumb, zwyciężają, jak umacniający katolicyzm w Brytanii Alfred Wielki, lub ponoszą klęskę, jak Garcia Moreno, zamordowany dyktator-teokrata Ekwadoru, kraju uchodzącego niemal za wzór państwa katolickiego. Ich porażki to w istocie zwycięstwa moralne. Bohaterów tych dramatów różni miejsce i czas wydarzeń scenicznych – od antycznego Rzymu, poprzez średniowieczną Brytanię, wczesno-

¹³ *Przysięga antymodernistyczna* została dołączona do *Professio fidei* Piusa IV i wraz z nim stanowiła pełne wyznanie wiary katolickiej. Zob. A. Starker, *Przysięga antymodernistyczna*, „Przełom Powszechny” 1911, R. 28, t. CX, s. 179–188.

¹⁴ *Syllabus errorum: Zbiór obejmujący ważniejsze błędne poglądy rozpowszechniane w naszych czasach, które zostały napiętnowane w encyklikach i innych dokumentach papieskich naszego Ojca świętego Piusa IX*, [w:] *Dokumenty zapomniane i niechciane*, tłum. J. Wojtczak, [b.r.m.w.]. Przedruk wyjątków *Syllabusa* zob.: K. Grzybowski, B. Sobolewska, *Doktryna polityczna papieżstwa (1789–1968)*, Warszawa 1971, s. 226–232.

¹⁵ Dopiero w roku 1925 po raz pierwszy na konwiktowych deskach ukazały się dwie sceny z dramatu Stanisława Wyspiańskiego *Bolesław Śmiały*, mimo że tekst tego utworu, a także *Kazimierza Wielkiego*, *Legionu* i *Wesela*, już w roku 1901 zasilily zbiory biblioteki profesorskiej. Rkps APPP 2113, s. 179.

¹⁶ Obaj opuścili Chyrów w marcu 1917 roku. Mieczysław był wtedy uczniem klasy VII, a Stanisław V.

¹⁷ Rkps APPP 1172-III, nr 3; *Pamiętnik chyrowski...*, s. 41.

¹⁸ *Pamiętnik chyrowski...*, s. 63–64.

¹⁹ Tamże, s. 72–73; „Z Chyrowa” z. 1, 1893.

²⁰ Rkps. APPP 1172-III nr 7; *Pamiętnik chyrowski...*, s. 157; „Z Chyrowa” z. 15, 1897.

²¹ „Z Chyrowa” z. 3 1894, z. 7, 1895.

renesansowy Mediolan i Hiszpanię aż do Ameryki Południowej – łączy postawa wiary i wynikające z niej wybory życiowe.

Na osobną uwagę zasługują inscenizowane w galicyjskim konwiktzie dramaty historyczne autorstwa chyrowskich profesorów, wśród których szczególne miejsce zajmują dzieła dramatyczne Aleksandra Piątkiewicza²² – długoletniego opiekuna szkolnej sceny. W roku 1902 Piątkiewicz wyreżyserował własne oratorium *Ostatni dziadunio*, którego *Prolog* kończył śpiew:

Płyną śpiewy, płyną płacze,
Przeszłość dawno przeminęła
Ale Polska nie zginęła!²³

Równie optymistyczna była wizja przedstawiona w obrazku scenicznym Piątkiewicza *Straż czasów* „zastosowanym do dziejów ojczyzny naszej w chwili obecnej”. Występujący w nim powstały właśnie z mogiły husarz polski przypomina, jak niegdyś „hetmany i króle wiodły na boje”²⁴.

O wiele okazalej prezentowała się „symfonia z dziejów naszych w pięciu szkicach scenicznych z chórami i muzyką” *Straż* (1908)²⁵. Jej wymowę oddaje finałowy śpiew Chóru:

A niechby wróg szalał i gromem w was bił,
Grom nań się obróci i przyda wam sił...
Byleście razem stali wiekami,
a Pan wasz Król był wodzem nad wami.

Po spektaklu uczniowie pisali: „Motywów pięknych, patriotycznych jest wiele. Szczególne, a raczej wspaniałe robi na słuchaczu wrażenie, gdy widzi przed sobą, w całej swej wspaniałości, potędze, ze wszystkimi swymi wadami i błędami, przeszłość w stal zbrojną, a zarazem raźniejszym okiem w przyszłość może rzucić wzrokiem, widząc epigona tej szlachty mocarnej, wojowniczej, dziś zstępującego z wyżyn dumy i buty magnackiej do ludu, ten lud za sobą porywającego, wiodącego na gody narodowe. Raźniejszym okiem w przyszłość rzucić może, bo widzi, że cały naród w zgodzie, że staje on, jak mąż jeden, że naród cały już za winy swoje odpokutował, a teraz po ekspiacji może być wolnym, wielkim, olbrzymim. Większe jeszcze robi wrażenie ta myśl i ten motyw na słuchaczu, bo to, co przeczuło serce szlachetne autora, dziś zdaje się przybierać zaczyna szaty na arenie szerokiej życia narodowego”²⁶.

Podobną wymowę miały też wystawiane w Chyrowie dramaty o tematyce historycznej rodzimych autorów spoza kręgów zakonnych, ale i tutaj widownie

²² Wiele z nich ukazało się drukiem w seriach wydawniczych przeznaczonych dla teatrów amatorskich. „Z Chyrowa” z. 36, 1902.

²³ Rkps A PPP 1172-III nr 90; „Z Chyrowa” z. 51, 1906.

²⁴ Rkps A PPP 1172-III nr 126; „Z Chyrowa” z. 59, 1908; W. Chmura, *O chyrowskim teatrze szkolnym i muzyce*, [w:] *Księga pamiątkowa pięćdziesięciolecia Konwikt i Gimnazjum OO. Jezuitów w Chyrowie 1886–1936*, Kraków 1936, s. 117.

²⁶ „Z Chyrowa” z. 59, 1908.

poruszały przeżycia postaci, których działania często motywowane były przez czynnik religijny, a wydzźwięk prezentowanych obrazów służył kształtowaniu postaw moralnych. Pierwszą sztuką dramaturga świeckiego wykorzystującą zagadnienia dziejów ojczyznych był *Jerzy Lubomirski* Józefa Szujskiego (1895)²⁷. W ujęciu Szujskiego marszałek wielki koronny i hetman polny to bohater chwiejny i niezdecydowany, szlachetny, „dumą, intrygami i siłą wypadków tylko popchnięty do rokoshu przeciw królowi”, „idąc za szlachetniejszymi popędami swego serca chce zgody, krwi bratniej nie chce przelewać, gdzie może ustępuje”²⁸. Przeciwnicy Lubomirskiego – patrioty słuszne cele polityczne pragną osiągnąć za pomocą niemoralnych środków. Konflikt przynosi klęskę obu obozom, gdyż „jedna celu daje dopiąć – cnota”, a tej stronom zabrakło²⁹.

Konwiktoryzy wystawili także inne dzieła Szujskiego: w całości lub fragmentach tragedię *Śmierć Władysława IV* (1895, 1896, 1900, 1932) – najdoskonalszy „wyraz literacki pesymistycznych koncepcji historiozoficznych” autora³⁰, czy „obraz historyczny” *Długosz i Kallimach*, całkowicie podporządkowany światopoglądowej tendencji, po którego spektaklu uczniowie pisali w szkolnej gazecie o starciu dwóch racji: Długosza, reprezentującego tradycyjny i katolicki punkt widzenia i Kallimacha, libertyna, głosiciela kultu rozumu i wolności myśli³¹.

Prócz obrazów scenicznych Szujskiego dużym uznaniem konwiktowej sceny cieszyła się sztuka Elizy Bośniackiej-Tuszowskiej *Przeor Paulinów* (1898 i 1920)³² czy dramaty popularne Władysława Ludwika Anczyca: *Kościuszko pod Raclawicami* (1903, 1914, 1921)³³, *Emigracja chłopska* (1922), *Tyrteusz* (1924 i 1929) i *Jan III pod Wiedniem* (1933). Liczna reprezentacja tych utworów w repertuarze teatru chyrowskiego świadczy o aprobachie dla poglądów przedstawicieli pozytywistycznego dramatu historycznego, uznających, że „celem dramaturga powinno być odsłanianie prawdy dziejowej i wierność historycznym faktom, dzięki czemu z dramatu wypływać będzie określona nauka”³⁴.

²⁷ *Pamiętnik chyrowski*, dz. cyt., s. 111–113; „Z Chyrowa” z. 7, 1895.

²⁸ W ten sposób ocenili postać dramatu recenzujący przedstawienie konwiktoryzy. *Pamiętnik chyrowski*, dz. cyt., s. 111–113; „Z Chyrowa” z. 7, 1895.

²⁹ R. Skręt, *Józef Szujski*, [w:] *Obraz literatury polskiej XIX i XX wieku*. Seria 4, t. 3: *Literatura polska w okresie realizmu i naturalizmu*, red. J. Kulczycka-Saloni, H. Markiewicz, Z. Żabicki, Warszawa 1969, s. 40–41.

³⁰ Rkps APPP: 1172-III nr 6, 10; 909 b, k. 289; *Pamiętnik chyrowski...*, s. 133–134, 216–218; „Z Chyrowa” z. 11, 1896, z. 27, 1900; W. Chmura, dz. cyt., s. 114.

³¹ Rkps APPP 1172-III nr 179; „Kwartalnik Chyrowski” z. 74, 1912; R. Skręt, dz. cyt., s. 43.

³² Rkps APPP 1172-III nr 8, 37, 251; *Pamiętnik chyrowski...*, s. 176–178, 261; „Z Chyrowa” z. 19. 1898, z. 34, 1902; „Kwartalnik Chyrowski” z. 103, 1920; W. Chmura, dz. cyt., s. 113, 115. Inscenizując utwór Bośniackiej w 1920 r., wybrano drugą część tytułu – *Obrona Częstochowy*.

³³ Rkps APPP 1172-III nr 47, 212, 265, 267; *Pamiętnik chyrowski...*, s. 299–301; „Z Chyrowa” z. 39, 1903; „Kwartalnik Chyrowski” z. 84, 1914, z. 108, z. 109, 1921.

³⁴ J. Waligóra, *Dramat historyczny w epoce Młodej Polski*, Kraków 1993, s. 15–16.

Decyzja o wprowadzeniu do repertuaru szkolnej sceny *Przeora Paulinów* i *Kościuszki pod Raclawicami* nie była dziełem przypadku. Choć Wilhelm Feldman ubolewał, że kariera takich utworów to cena płacona za niewolę, a sukces zapewniają użyte w nich „akcesoria narodowe, garderoba i błyskotki, frazes popularny i gest patriotyczny”³⁵, choć sztukę Bośniackiej uważał za „pozbawioną wyższych cech poetyckich”³⁶, przedstawienia te były niezwykle popularne we Lwowie³⁷. Obraz księdza Kordeckiego, krzyżem i wiarą broniącego Jasnej Góry przed najeźdźcą i „panorama insurekcyjnych fragmentów”, składających się na wizerunek powstania roku 1794 nabierały wymiaru etosu rycerskiego³⁸ także w oczach konwiktów chyrowskich, nazywających w recenzjach sztukę Bośniackiej-Tuszuwskiej epopeją narodową³⁹.

Repertuar historyczny sceny chyrowskiej nie ograniczał się do dzieł wymienionych autorów. Z czasem zaczęły się w nim pojawiać pozycje ambitniejsze, „czerpane głównie ze skarbcza literatury narodowej”⁴⁰. Wprawdzie od odgrywania dramatów popularnych nie odstąpiono, jednak sięgano także po pozostające w kanonie lektur szkolnych dzieła literatury polskiej i światowej o najwyższym poziomie. Tematy z dziejów rodzimych przeplatały się z obrazami historii opracowanymi scenicznie przez pióra tej rangi, co Schiller, Szekspir czy Calderon de la Barca. Warto jednak podkreślić, że nawet sięgnięcie do europejskiej klasyki nie spowodowało zmiany prezentowanego przez amatorów obrazu postaci historycznych, czy ideowej wymowy ich losów⁴¹.

W Chyrowie podjęto się inscenizacji kilku dramatów Schillera. Z tragedii w formie trylogii *Wallenstein* wystawiono tylko dwie części: *Śmierć Wallensteina* (1899) i *Obóz Wallensteina* we fragmentach (1900), a całość w roku 1902. Tym samym wymowa dzieła została znacznie osłabiona⁴². Z *Wilhelma Tella*, sztuki głoszącej hasła wolności, w roku 1895 pojawiła się wyłącznie jedna scena⁴³. W całości odegrano natomiast *Dziewicę Orleańską* – studium wzniosłego idealizmu. Pojawiła się w teatrze galowym w roku 1923. Rok później wystawiono już tylko kilka scen⁴⁴. W ten

³⁵ W. Feldman, *Współczesna literatura polska 1864–1918*, t. 2, Kraków 1985, s. 386.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 94. Autor podaje, że odbyło się około 1000 wystawień utworu Bośniackiej. Popularność *Przeora Paulinów* potwierdza też H.T. Jakubowski, *Amatorski ruch teatralny. Zarys historii do roku 1939*, Warszawa 1975, passim oraz M. Szydłowska, dz. cyt., s. 210.

³⁸ D. Ratajczakowa, *Obrazy narodowe w dramacie i teatrze*, Wrocław 1994, s. 193.

³⁹ Zob.: *Pamiętnik chyrowski...*, s. 176–178; „Z Chyrowa” z. 19, 1898.

⁴⁰ W. Chmura, dz. cyt., s. 118.

⁴¹ O strukturze postaci scenicznych, o ich charakterze syntetycznym i symbolicznym zob. I. Sławińska, *Główne problemy struktury dramatu. Propozycje badawcze*, „Pamiętnik Teatralny” 1958, z. 3–4, s. 367–379.

⁴² Rkps APPP 1172-III nr 45; *Pamiętnik chyrowski*, dz. cyt., s. 107, 200–201, 237, 288; „Z Chyrowa” z. 7, 1895, z. 23, 1899, z. 30, 1901, z. 38, 1903; W. Chmura, dz. cyt., s. 114.

⁴³ *Pamiętnik chyrowski*, dz. cyt., s. 119; „Z Chyrowa” z. 9, 1895.

⁴⁴ Rkps APPP: 1172-III nr 281; Rkps APPP 2113 s. 161–163; „Przegląd Chyrowski” z. 115, 1923, z. 121, 1924; W. Chmura, dz. cyt., s. 113.

sposób, mimo że nazwisko wielkiego niemieckiego romantyka w programach chyrowskich widnieje kilkakrotnie, widownia konwiktowa nie miała zbyt wielu okazji, by poznać jego twórczość dzięki miejscowym inscenizacjom.

Niewiele prawdziwie tragicznych wyborów przeżyli goście chyrowskiej sali popisowej dzięki inscenizacjom utworów szekspirowskich. Niestety, również większość sztuk mistrza ze Stratford wystawiano w skróceniu lub jedynie we fragmentach. W 1913 r. wystawiono urywek *Króla Jana*, nieco obszerniejsze fragmenty tej tragedii o pozbawionym woli monarsze zobaczyli konwiktorzy w roku 1924. Ukazały się prawdopodobnie w przeróbce, utwór zyskał bowiem odmienny tytuł: *Artur, książę Bretanii*⁴⁵. Jediną tragedią Szekspira, która uświetniła uroczystość imienin rektora był *Koriolan* (1928)⁴⁶. Czternaście lat wcześniej wystawiono *Juliusza Cezara*, utwór próbujący w scenicznej formie oddać „siły zła szalejące po świecie, pochłaniające i niszczące wszystko na swej drodze”⁴⁷. Właśnie te dwie sztuki Szekspira z dziejów starożytnego Rzymu kierownictwo teatru w Chyrowie zdecydowało się pokazać w całości⁴⁸.

Przedstawiana spektatorom chyrowskim wizja historii to świat pozbawiony chaosu i przypadku. W stosunku do tematów rodzimych na scenie nie toczył się dyskurs lecz ucieleśniały się narodowe święte mity: idylli czasów sarmackich i powstań roku 1794, 1830 i 1863. Prezentowano sukcesy polskiego oręża oraz pełne patriotyzmu, męstwa i prawości postaci kolejnych wielkich synów Rzeczypospolitej: władców, dowódców, biskupów i księży. Ich heroizm poświadczał potrzebę ekspiacji, odkupienia win, nade wszystko jednak wlewał w serca widowni otuchę. Wizje te jednoznacznie wskazywały sens dziejów realizujących plany Opatrzności. Zgodnie z tą koncepcją zwycięstwo sprawiedliwości musiało być nieuniknione, a niewola narodu, choćby zawiniona, oznaczała stan przejściowy. W dwukrotnie inscenizowanym w Chyrowie dziele Leona Żypowskiego *Ostatni sen Naczelnika* tytułowy bohater, Kościuszko, na łożu śmierci dostępuje łaski rozmowy z czczoną przez siebie Matką Boską, która wyjawia mu promienną przyszłość umiłowanej Ojczyzny⁴⁹.

Analiza obecności Clio w teatrze konwiktowym wskazuje, że znacznie bliżej mu było do scen amatorskich, zwłaszcza prowadzonych przez stowarzyszenia

⁴⁵ Rkps APPP 1172-III nr 204; „Kwartalnik Chyrowski” z. 82, 1914, „Przegląd Chyrowski” z. 121, 1924.

⁴⁶ Rkps APPP 2113, s. 271–273; „Przegląd Chyrowski” z. 139, 1928.

⁴⁷ Rkps APPP 1172-III nr 118, 119; „Z Chyrowa” z. 57, 1907; A. Nicoll, *Dzieje dramatu od Aj-schylosa do Anouilha*, Warszawa 1983, t. 1, s. 264.

⁴⁸ Preferencje konwiktowej sceny wyraźnie określa porównanie częstotliwości wystawień utworów Szekspira i Schillera z ilością premier według tekstów Pedro Calderona de la Barca. W Chyrowie dokonano inscenizacji siedmiu jego sztuk, przy czym jedynie *Śmierć zmyślona* zaprezentowana została we fragmentach. Rkps APPP 1172-III nr 96, 118, 119, 283; Rkps APPP 2113, s. 167–169, 181–183, 261; Rkps APPP 2624, s. 25.

⁴⁹ Rkps APPP 2113, s. 285–287; „Przegląd Chyrowski” z. 122, 1924, z. 143, 1929.

katolickie, niż równolegle działających scen szkolnych⁵⁰. W tamtejszym repertuarze spotkamy też wiele pozycji, znanych z afiszy teatrów profesjonalnych, ale również odnajdziemy silną troskę o historyczny detal, zwłaszcza kostium sceniczny, dzięki czemu, jak pisał Aleksander Piątkiewicz, obrazy historyczne „zapalając i użyźniając wyobraźnię dawały aktorom i widzom bohaterskie i święte wzorce osobowe”. Tym samym umacniały w przyszłych liderach krajowego życia społeczno-politycznego przekonania światopoglądowe i postawy moralne.

Oglądając tragedie i dramaty historyczne, widownia chyrowska z podziwem patrzyła na kolejnych królów, książąt czy wodzów, jak wplecieni w wir dziejów walczą z przeciwnikami swego narodu, pozostając wierni aż do końca prawdy i głoszonym ideałom. Dla nich nie wahają się ponieść najcięższych ofiar. Spektatorzy poznawali też, jak straszliwe skutki wywołuje uleganie pokusie własnej ambicji, dumy i prywaty. Świat postaci odgrywanych sztuk, bez względu na to, w jakim punkcie historii czy miejscu na mapie osadził je autor tekstu, był łatwo rozpoznawalny, a konstrukcja bohatera dość podobna – szlachetny, odpowiedzialny za los zbiorowości, której przewodzi, postawiony w sytuacji wyboru pomiędzy dobrem własnym, a wyznawanymi wartościami. Determinacja moralna najczęściej osłabiała tragizm takiego dylematu. Niezlomny bohater ginął, by odnieść zwycięstwo zza grobu. wymowę większości spektakli o tematyce historycznej trafnie ujmują słowa Stefana Treugutta: „niezlomny bohater poprowadzi gromadę na triumf lub męczeństwo, mniejsza o to, czy na triumf czy na męczeńską klęskę, gdyż i w jednym i w drugim przypadku objawi się wola Boża”⁵¹.

Czasami dramaturdzy nie wymagali od swojego bohatera ofiary życia, zawsze jednak triumfowała prawda, sprawiedliwość, miłość ojczyzny i głęboka wiara. W doborze repertuaru wyraźnie widać, że kierownictwu teatru zależało, by jego widz, dzięki pogładowej lekcji, jaką dawał spektakl, mógł pogłębić treści światopoglądowe i etyczne na co dzień wpajane przez profesorów i wychowawców. By nabrał przekonania o szczególnej wadze, ale i odpowiedzialności spoczywającej na barkach przywódców (do tej wszakże roli konwikt przygotowywał swych wychowanków). By w swym życiu mężnie i bez żadnych wątpliwości stawał po stronie propagowanych ideałów. W tym sensie teatr chyrowski stawał się szkołą postaw narodowych i obywatelskich. Pomagał uczestniczyć w sporach o racje, w dysputach. Podejmowane przez konwiktową scenę tematy historyczne stanowiły sentymentalny arsenał dający poczucie bezpieczeństwa, będący receptą na szczęście i pomyślność ojczyzny, a świadomie poddana selekcji narracja budowała umocnioną emocjonalnie wspólnotę.

⁵⁰ Zob.: H.T. Jakubowski, dz. cyt., s. 159–180; *Słownik polskich teatrów niezawodowych*, red. E. Orzechowski, Seria I, t. 1: *Galicja do roku 1918*, część 1: *Albigowa – Lwów*, Wrocław 1992, cz. 2: *Ladyczyn – Żyznomierz*, Wrocław 1993.

⁵¹ S. Treugutt, *Książę Niezlomny na murach Baru*, [w:] tenże, *Geniusz wydziedziczony. Studia romantyczne i napoleońskie*, Warszawa 1993, s. 242–243. Cyt. za: D. Ratajczakowa, dz. cyt., s. 190. Zob. też: B. Oleksowicz, *Legenda Kościuszki: narodziny, Wiek XIX*, Gdańsk 2000.

Bibliografia

- Chyrowiaczy. Słownik biograficzny wychowanków Zakładu Naukowo-Wychowawczego OO. Jezuitów w Chyrowie, 1886–1939*, oprac. L. Grzebień, J. Kochanowicz, J. Niemiec, Wyd. WAM: WSF-P „Ignatianum”, Kraków 2000.
- Feldman W., *Współczesna literatura polska 1864–1918*, t. 1–2, Wydawnictwo Literackie, Biblioteka Studiów Literackich, Kraków 1985.
- Grzybowski K., Sobolewska B., *Doktryna polityczna papieżstwa (1789–1968)*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Jakubowski H.T., *Amatorski ruch teatralny. Zarys historii do roku 1939*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Upowszechniania Kultury (COK), Warszawa 1975.
- Kadulska I., *Komedia w polskim teatrze jezuickim XVIII wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1993.
- Kadulska I., *Ze studiów nad dramatem jezuickim wczesnego Oświecenia (1746–1765)*, Rozprawy Literackie, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich – Wyd. Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1974.
- Kruczyński A., *W teatrach jezuickich*, [w:] J. Lewański, *Dramat i teatr średniowiecza i renesansu w Polsce*, Dzieje Teatru Polskiego, PWN, Warszawa 1981.
- Księga pamiątkowa pięćdziesięciolecia Konwiktu i Gimnazjum OO. Jezuitów w Chyrowie 1886–1936*, Kraków 1936, Nakładem Konwiktu w Chyrowie.
- „Kwartalnik Chyrowski” z. 74–113, 1912–1922.
- Nicoll A., *Dzieje dramatu od Ajschylosa do Anouilha*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Niemiec J., *Zakład Naukowo-Wychowawczy Ojców Jezuitów w Chyrowie 1886–1939*, Instytut Europejskich Studiów Społecznych; Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego, Rzeszów – Kraków 1998.
- Nowaczyński A., *Dzień w Chyrowie*, „Mały Dziennik”, 18 X 1936.
- Okoń J., *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku*, Studia Staropolskie, t. 26, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1970.
- Oleksowicz B., *Legenda Kościuszki: narodziny, Wiek XIX*, Wyd. Słowo. Obraz. Terytoria, Gdańsk 2000.
- Pamiętka dwudziestopięciolecia chyrowskiego konwiktu 1886–1911*, [b.n.w.], Chyrów 1911.
- Pamiętnik Chyrowski*, [b.n.w.], Bąkowice pod Chyrowem 1903.
- Programy przedstawień teatralnych odegranych przez młodzież w latach 1888–1924 [w Chyrowie]*, rkps APPP 1172-III.
- Programy sztuk teatralnych, odegranych przez uczniów Konwiktu Chyrowskiego od 26 IX 1934 do 19 III 1936*, rkps 2624.

- Programy sztuk teatralnych, odegranych przez uczniów w latach 1923–1936* [w Chyrowie], rkps APPP 2113.
- Programy teatralne* [z Chyrowa], rkps APPP 2056.
- Programy teatru szkolnego w Chyrowie z lat 1916–1928*, rkps APPP 2274.
- „Przegląd Chyrowski” z. 114–196, 1923–1939.
- Puchowska M., *Teatr Związku Młodzieży Przemysłowej i Rękodzielniczej w Krakowie – chyrowskie inspiracje ks. Mieczysława Kuznowicza*, „Horyzonty Wychowania” 2015, t. 14, nr 30: *Praca a tożsamość*.
- Ratajczakowa D, *Obrazy narodowe w dramacie i teatrze*, *Dramat w Teatrze, Teatr w Dramacie*, t. 14, „Wiedza o Kulturze”, Wrocław 1994.
- Ratio atque Institutio Studiorum SJ, czyli Ustawa Szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, wstęp i oprac. K. Bartnicka, T. Bieńkowski, *Archiwum Dziejów Oświaty*, t. XIII, wyd. „Ateneum”, Warszawa 2000,.
- Ratio instituendae iuventutis in Convictu Chyroviensi S.J., Żółkiewiae* 1903, Bazylianie.
- Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae dilucidatae* a G. M. Pachtler SJ, [*Monumenta Germaniae Paedagogica*, t. 2, 5, 9, 16], Berlin 1887–1894, A. Hofmann.
- Sarbiewski S., *O poezji doskonałej czyli Wergiliusz i Homer*, przeł. M. Plezia, oprac. S. Skimina, *Biblioteka Pisarzy Polskich Seria B*, nr 4, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1954.
- Skreń R., *Józef Szujski*, [w:] *Obraz literatury polskiej XIX i XX wieku*. Seria 4, T. 3: *Literatura polska w okresie realizmu i naturalizmu*, red. J. Kulczycka-Saloni, H. Markiewicz, Z. Żabicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Sławińska I, *Główne problemy struktury dramatu. Propozycje badawcze*, „Pamiętnik Teatralny” 1958, z. 3–4.
- Słownik polskich teatrów niezawodowych*, red. E. Orzechowski, Seria I, t. 1: *Galicja do roku 1918*, część 1: *Albigowa–Lwów*, Wrocław 1992, cz. 2: *Ładyczyn – Żyznomierz*, Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze” Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.
- Starker A., *Przysięga antymodernistyczna*, „Przegląd Powszechny” 1911, R. 28, t. CX.
- Szydłowska M., *Cenzura teatralna w Galicji w dobie autonomicznej 1860–1918*, *Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas*, Kraków 1995.
- Treugutt S., *Księżę Niezłomny na murach Baru*, [w:] tenże, *Geniusz wydziedziczony. Studia romantyczne i napoleońskie*, *Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk*, Warszawa 1993.
- Waligóra J., *Dramat historyczny w epoce Młodej Polski*, *Universitas*, Kraków 1993,
- „Z Chyrowa” z. 1–73, 1893–1911.
- „Związkowiec” z. 9, 1935.

Clio on the College Stage in Chyrów

Summary

According to the tradition of the Society of Jesus the school theatre constituted an indispensable part of education in Chyrów. Based on preserved sources 750 plays were staged between 1886 and 1939. The majority of these plays were tragedies and historical dramas. These were the most popular theatrical forms in the college. They were staged during the most important monastic, religious and state holidays. The authors of the plays were secular and monastic priests, including the tutors of the school theatre in Chyrów. The works of Polish authors were also staged, especially the popular dramas of Władysław Ludwik Anczyc and Józef Szujski, which indicates approval for the views of representatives of positivist historical drama. These plays, with their little poetic value, owed their success to the use of national paraphernalia, popular clichés and patriotic gestures. With time the repertoire of the college theatre began including more ambitious works belonging to the classics of Polish and world literature, now found on school required reading lists. These were staged mostly in fragments. Subjects connected with national history were interwoven with images of history adapted to the stage by the likes of Schiller, Shakespeare or Calderon de la Barca. Regardless of the historical setting, the aim of the presented images was similar: to provide both actors and audience with heroic and holy role models, to convince them that providence is watching over the fate of Poland and of the world, that justice will inevitably prevail, and that the enslavement of the nation, even through no fault of its own, is only a transitional period. Spectators were also shown the terrible consequences of succumbing to one's ambition, pride and self-interest. The admired hero is always noble, responsible for the fate of the community which he leads, who finds himself in a position where he has to choose between his interests and the values he espouses.

The educational mission of the theatre in Chyrów, which made use of historical subjects, consisted in convincing the spectators of the importance and responsibility resting on the shoulders of leaders. We must remember - it was this role that the students were being prepared for. In this sense the theatre in Chyrów was the school of national attitudes and citizenship.

Keywords: the Chyrów college, school stage, historical plays.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.71>

Roman PELCZAR

<https://orcid.org/0000-0002-0612-0009>

prof. zw. dr hab., Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: rpelczar@poczta.fm

Warunki lokalowe i wyposażenie wiejskich szkół ludowych w rzymskokatolickiej diecezji przemyskiej w latach 1774–1873

Słowa kluczowe: szkolnictwo ludowe (elementarne) w Galicji, szkolnictwo w łacińskiej diecezji przemyskiej w okresie zaborów, szkoły trywialne w Galicji, szkoły parafialne w Galicji, szkoły gminne w Galicji, baza lokalowa szkół ludowych (elementarnych) w Galicji, baza dydaktyczna szkół ludowych (elementarnych) w Galicji.

W okresie zaborów rzymskokatolicka diecezja przemyska znajdowała się na terenie Galicji i należała do Austrii. Moje tytułowe rozważania odnoszą się do trzech typów wiejskich szkół ludowych tworzonych na jej obszarze, a mianowicie: parafialnych, trywialnych i gminnych. Czynię tak ze względu na ich ówczesną konfesyjność. Datę początkową artykułu wyznacza rok ogłoszenia w Austrii pierwszej państwowej ustawy oświatowej, wprowadzającej system szkolnictwa ludowego (elementarnego) dla ludności plebejskiej. Data końcowa (1873) oznacza kolejną reformę oświaty początkowej w Galicji, w wyniku której powstała nowa organizacja szkół ludowych. Dokonane przeze mnie ustalenia dotyczące diecezji przemyskiej można odnieść do obszaru całej Galicji, gdyż w pełni odzwierciedlają one sytuację panującą w tej części Austrii.

Od początków zaborów newralgiczną sprawą dla całego szkolnictwa ludowego w Galicji była baza lokalowa. Realizacja procesu dydaktycznego zazwyczaj związana była z istnieniem przeznaczonych na ten cel budynku lub pomieszczenia nazywanego „szkołą”. Budynek szkolny miały spełniać bardzo ważne i wielorakie funkcje. Dlatego austriackie prawodawstwo oświatowe poruszało kwestie związane z budową, utrzymaniem i wyposażeniem szkół. Już w 1774 r.

państwowa ustawa oświatowa tworząca szkolnictwo ludowe postulowała, aby szkoła mieściła się w oddzielnym budynku, posiadającym co najmniej dwie izby (jedną do nauki, drugą służącą za mieszkanie nauczyciela). Pomieszczenia klasowe miały być obszerne i jasne, wyposażone w odpowiedni sprzęt: ławki, stół, tablicę, krzesło dla nauczyciela i szafę do przechowywania pomocy dydaktycznych¹. Także w następnych latach władze wypowiadały się w kwestii budowy i utrzymania tych obiektów. Zgodnie z przepisami z 1785 r., w przypadku budowy szkoły na wsi, grunt i budulec na ten cel miał zabezpieczyć dziedzic lub proboszcz. Na pierwszym ciążył ponadto obowiązek opłacenia budowniczych, a na miejscowej społeczności (gminie miejscowej) – wykonania prac pomocniczych. Dodatkowo na dziedzica nałożono powinność wyposażenia szkoły w potrzebne sprzęty oraz zakupu materiałów pisarskich i remontowania budynku. Ponadto organizował on opał, który do szkoły miała dostarczyć społeczność gminy. Szybko jednak okazało się, że ustanowiona przez państwo konkurencja szkolna, którą tworzyły dominia i gminy miejscowe, nie sprawdziła się. Dlatego 7 lutego 1787 r. cesarz Józef II powołał tzw. patronat szkolny, na mocy którego kolatorowie (patronowie) wiejskich kościołów parafialnych zostali obciążeni obowiązkiem budowy i utrzymania szkół na terenie swej parafii. W większym niż dotychczas stopniu do udziału w ponoszeniu kosztów finansowania szkół włączono mieszkańców. W gminach posiadających lasy zobowiązano ich do dostarczania $\frac{1}{3}$ części potrzebnego opału. W sytuacji gdy okręg szkolny obejmował kilka miejscowości należących do różnych właścicieli, rozdziału kosztów miano dokonywać na podstawie wspólnych ustaleń lub w przypadku braku porozumienia – na podstawie decyzji administracyjnej urzędu cyrkularnego. W Galicji sprawę utrzymania szkół ludowych regulowały kolejne zarządzenia Gubernium lwowskiego z 30 kwietnia 1788 i 11 marca 1789 r., zobowiązujące dziedziców do przekazania terenu pod budowę szkoły, budulca oraz partycypowania w kosztach jej utrzymania w $\frac{1}{3}$ części. Gminy obciążono obowiązkiem pomocy w budowie szkoły, przywozu opału i współfinansowania nauczyciela².

W państwowej ustawie oświatowej z 1805 r. zapisano, że ciężar budowy i utrzymania szkół należał do dominiów, które miały dawać bezpłatnie grunt pod budynki szkolne lub środki pieniężne w wysokości $\frac{1}{3}$ ceny jego zakupu. W sytuacji wynajmu pomieszczeń dominia miały włączać się w opłatę czynszu oraz partycypować w kosztach wewnętrznego urządzenia pomieszczeń szkolnych. Dodatkowo ponosiły wydatki na konserwację budynków. W razie budowy szkoły dominia były zobowiązane dostarczyć bezpłatnie materiał budowlany. Miały też zabezpieczać opał szkołom, który powinna zwieźć gmina. Takie zasady obowiązywały do 1866 r.³

¹ M. Krupa, *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1981, t. 24, s. 74.

² Tamże, s. 68–69.

³ S. Gruński, *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji, cz. 1. Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Lwów 1916, s. 25–26.

W tym roku władze państwowe powołały w gminach komitety konkurencyjne, na które nałożono obowiązek sprawowania opieki nad podległymi szkołami ludowymi. Z kolei na mocy ustawy oświatowej z 1869 r. w każdej gminie miano tworzyć rady szkolne miejscowe, którym m.in. zlecono dbałość o bazę lokalową dla tych placówek. Formalnie organy te zaczęto organizować jednak dopiero na mocy ustawy o władzach nadzorczych miejscowych i okręgowych dla szkół ludowych z 25 czerwca 1873 r.⁴

W całym okresie przed autonomią Galicji jednym z najważniejszych mankamentów wiejskich rzymskokatolickich szkół parafialnych (w tym z terenu diecezji przemyskiej) był stan bazy lokalowej oraz jej wyposażenie w potrzebne sprzęty i pomoce naukowe. W tym zakresie panowała szczególnie trudna sytuacja. Ukazują to dane zawarte w wizytacjach dziekańskich dekanatów łańcuckiej diecezji przemyskiej z całego analizowanego okresu. Powszechny brak budynków szkolnych odnotowano np. w 1788 r. w dekanacie samborskim, gdzie w parafiach wiejskich nie było żadnej tego typu budowli, a także w 1795 r. w 10 parafiach wiejskich dekanatu rymanowskiego⁵. Również w następnych latach sytuacja nie poprawiała się, czego dowodzą informacje na ten temat z 1810 r. odnoszące się do szkół z terenu dekanatu przeworskiego. Wynika z nich, że w żadnej z odnotowanych w źródłach parafii wiejskich nie było odpowiedniego obiektu dla celów szkolnych. W Siennowie taki budynek nie został wybudowany pomimo wcześniejszych nakazów zwierzchnich władz kościelnych. Wizytator więc ponownie zobowiązał parafian oraz miejscowe dominium do wzniesienia szkoły⁶.

W zaistniałej sytuacji niejednokrotnie nauka musiała odbywać się w pomieszczeniach zastępczych. W pierwszych dziesięcioleciach omawianego okresu lekcje często odbywały się na plebaniach, np. Winniki (1788)⁷. Także w Besku w 1815 r. proboszcz uczył na plebanii⁸. Sytuacji takich było dużo również w późniejszym okresie. Innym miejscem lokowania zajęć dydaktycznych stawały się wikarówki. Tak było np. w Rychcicach (1788)⁹. W przypadku powyższych lokalizacji zajęć edukacyjnych można mówić o swoistym zwyczaju, wynikającym z faktu, iż w wielu parafiach nauczanie realizowali proboszczowie lub wikarzy. Ponadto nieraz nauczanie prowadzono w pomieszczeniach adaptowanych na cele szkolne. Dla przykładu w Słocinie w 1845 r. świeżo uruchomiona szkoła, która nie posiadała własnego budynku, została przez proboszcza ulokowana w domu przeznaczonym dla służby plebańskiej¹⁰.

⁴ E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Lublin–Tarnów 2013, s. 153, 164–165.

⁵ Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu (dal. AAP), sygn. 341, s. 36, 72; sygn. 343, s. 96.

⁶ Biblioteka Czartoryskich w Krakowie, sygn. 2147, s. 253–260.

⁷ AAP, sygn. 343, s. 72.

⁸ AAP, sygn. 347, s. 307.

⁹ AAP, sygn. 343, s. 72.

¹⁰ F. Malak, *Dzieje parafii Słocina*, Słocina 1997, s. 127.

W przypadku szkół parafialnych, z powodu powszechnego braku właściwych obiektów szkolnych, przez wiele lat omawianego okresu miejscem odbywania nauki były zazwyczaj organistówki. Znamienny jest przykład dekanatu sanockiego (1803), gdzie w żadnej parafii nie wykazano obecności *domi magistri scholae*, a równocześnie w każdej odnotowano organistówkę (organarię)¹¹. Wynikało to z faktu, iż zazwyczaj w szkołach parafialnych (oprócz księży) nauczaniem zajmowali się organiści. W Markowej mieszkanie tamtejszego organisty stało się miejscem nauczania jeszcze przed 1783 r. i z kilkuletnią przerwą w początkach XIX w. było nim do końca omawianego okresu¹². Powyższy przykład świadczy o tym, że w części miejscowości przez cały analizowany przedział czasowy nauczanie odbywało się w tego typu obiektach. Jednak, zwłaszcza w początkach omawianego okresu, część organistówek była albo poważnie zniszczona, a przez to nie nadawała się do celów nauczania, albo za ciasna, aby prowadzić w nich zajęcia. Dowodzą tego m.in. opisy tych budynków dokonane przez wizytatora dekanatu krośnieńskiego w 1783 r., np.: Targowiska (domek skromny i bliski ruinie), Równe (budynek niewygodny i zniszczony). Były w tym dekanacie także organarie w dobrym stanie, dość wygodne (Haczów, Korczyzna)¹³. Podobnie zły stan techniczny organistówek przekazują opisy z 1788 r. dotyczące dekanatu samborskiego. I tak w Dublanach była ona w złym stanie, w Winnikach – bliska ruiny, w Łanowicach – wymagała naprawy. Tylko w Medynicach była nowa, wybudowana w 1778 r. W pozostałych parafiach nie określono stanu organistówek. Natomiast ich brak odnotowano w 2 wsiach (Czukwi i Błozewie)¹⁴.

Wielkość organistówek zależała od możliwości finansowych plebanów, parafian oraz kolatorów parafii, którzy wzajemnie partycypowali w kosztach ich budowy. Dlatego pod tym względem organistówki w poszczególnych wsiach trochę różniły się między sobą. Rozmiar budynku wpływał na jego układ wewnętrzny. Jednak w przypadku obiektów tego typu nie można mówić o jakimś ogólnie przyjętym rozkładzie pomieszczeń¹⁵. Najczęściej organistówki miały ich niewielką ilość, a na salę do nauczania przeznaczano jedną izbę. Wydaje mi się, że sytuowano ją zazwyczaj od strony południowej, co zapewne było spowodowane lepszym oświetleniem przez promienie słoneczne. Resztę budynku zajmowało mieszkanie nauczyciela-organisty. W Harcie w 1775 r. obiekt tego typu składał się wyłącznie z izdebki i piekarni. Natomiast w Hyżnem był wystawiony z drewna ciosanego i miał sięń, izbę z piecem kafłowym i piecykiem piekarskim oraz komórkę¹⁶.

¹¹ AAP, sygn. 347, s. 140.

¹² H. Borez, *Parafia Markowa w okresie staropolskim i do schyłku XIX stulecia*, [w:] *Markowa – sześć wieków tradycji. Z dziejów społeczeństwa i kultury*, red. W. Blajer, J. Tejchma, Markowa 2005, s. 170–173.

¹³ AAP, sygn. 319, s. 141, 155, 164, 181.

¹⁴ AAP, sygn. 343, s. 96.

¹⁵ B. Gajewski, *Domaradz. Szkice i materiały*, „Rocznik Sanocki” 1971, t. 3, s. 75.

¹⁶ AAP, sygn. 300, k. 7, 15, 25.

Zachowane opisy z lat 70. XVIII w. pozwalają na uogólniające stwierdzenie, że były to wówczas budynki niewielkich rozmiarów, które składały się zazwyczaj z izby z piecem, komory i sieni (np. Wola Rafałowska, Chmielnik, Kraczkowa, Wysoka)¹⁷.

Niekiedy organistówki-szkoły z czasem zmieniały swój wygląd. Dowodzi tego przykład Krościenka Wyżnego, gdzie w 1814 r. był to budynek określany jako „stary”. W środku miał dwa pomieszczenia mieszkalne – izbę i piekarnię. W tym pierwszym zapewne epizodycznie odbywało się nauczanie. Resztę budynku zajmowała stajenka. Całość pokrywał dach gontowy. Obok organistówki znajdowała się niewielka stodoła¹⁸. Dopiero w 1841 r. wybudowano nową drewnianą szkołę-organistówkę, w czym partycypował miejscowy dwór. Budynek wzniesiono na ziemi kościelnej, w pobliżu świątyni. Składał się z sieni, dwóch izb szkolnych oraz mieszkania dla nauczyciela¹⁹.

Czasami organiści-nauczyciele (z braku właściwego budynku organistówki) mieszkali w zastępczych pomieszczeniach, przekazanych im przez proboszczów. Niekiedy były to izby usytuowane w przytułkach parafialnych. Taka sytuacja panowała w 1788 r. w Rudkach²⁰. Zaś w Tuligłowach około 1790 r. pleban przybudował do plebanii izbę, którą przekazał organiście²¹.

W przypadku szkół parafialnych ciężar ich budowy i utrzymania należał do proboszczów. Część obiektów powstawała także przy pomocy dominium i społeczności parafialnej. Tak było np. w Haczowie, gdzie w 1824 r. wspólnie wzniesiono budynek szkolny, bowiem organistówka spełniająca dotychczas rolę szkoły okazała się za ciasna. Dziedzic Stanisław Urbański dał grunt i część budulca. Resztę dostarczyli parafianie. Oni też wykonali prace budowlane. Jednak już w 1831 r., w efekcie konfliktu z mieszkańcami Haczowa, dziedzic odebrał budynek oraz grunt szkolny i umieścił w nim urząd dominialny, a uczyć polecił swoim urzędnikom. Stan taki, pomimo śmierci S. Urbańskiego, trwał przez 25 lat. Dopiero w 1856 r. jeden z jego następców oddał budynek parafii. W międzyczasie naukę prowadzono w przypadkowych pomieszczeniach²². Nieraz także chłopcy nie chcieli budować lub remontować tych obiektów²³. Dlatego wydaje mi się, że jeszcze w drugiej połowie XIX w. budowa właściwych szkół parafialnych była zjawiskiem dość rzadkim.

Pomimo tego w części miejscowości lokalne społeczności podejmowały trud wybudowania stosownego budynku na cele oświatowe. W niektórych parafiach

¹⁷ AAP, sygn. 334, k. 22, 23v, 25, 26v.

¹⁸ AAP, sygn. 1026, s. 54; R. Pelczar, *Dzieje Krościenka Wyżnego 1350–2000*, Krościenko Wyżne 2000, s. 153.

¹⁹ Archiwum parafii Krościenko Wyżne, Liber memorabilium parochiae Krościenko Wyżne, bns.; R. Pelczar, *Dzieje...*, s. 153.

²⁰ AAP, sygn. 343, s. 96.

²¹ AAP, sygn. 1778, s. 66.

²² S. Rymar, *Haczów, wieś ongiś królewska (1350–1960)*, Kraków 1962, s. 141.

²³ H. Błażkiewicz, *Szkolnictwo parafialne w diecezji przemyskiej w latach 1636–1757 w świetle wizytacji biskupich*, „Nasza Przeszłość” 1976, t. 46, s. 183.

takie działania stawały się ważnym wydarzeniem społecznym. Dla przykładu w Golcowej na początku lat 60. XIX w. utworzono nawet komitet budowy, na czele którego stanął ks. Michał Kaszubski, a członkami wybrano trzech mieszkańców parafii. Wszystkie prace budowlane włościanie wykonali za darmo, bowiem budynki szkolne spełniały wówczas ważne funkcje²⁴. Przedstawił je obrazowo w swojej wypowiedzi z 21 lutego 1866 r. proboszcz Bielin, ks. Wojciech Harmata w trakcie uroczystości poświęcenia miejscowej szkoły parafialnej. Stwierdził on mianowicie: „Dzisiaj dom ten staje się czymś więcej jak domem zwyczajnym, staje się przybytkiem nauki, wychowania i wykształcenia młodego pokolenia [...]. Nie bez przyczyny zatem domy szkolne kładziemy na pierwszym zaraz miejscu po domach Bożych, po kościołach. Kochane dziatki! Pamiętajcie, że odtąd to miejsce jest miejscem świętym. Gdyby was więc pokusy lub namowy nęciły do grzechu, spojrzycie na ten wizerunek Zbawiciela i posłuchajcie jak z krzyża woła na nas, byśmy byli świętymi i niewinnymi. A jeżeli lenistwo i opieszałość odrywałyby was od nauki popatrzcie na ten napis «Módl się i pracuj» gdyż i praca prawdziwie nas ubogaca”²⁵.

Jeżeli chodzi o bardziej szczegółowe opisy właściwych budynków szkół parafialnych, to udało mi się kilka takich odnaleźć. Jeden z nich odnosi się do Starej Wsi, gdzie szkołę uruchomiono w 1853 r., czyli w rok po erekcji parafii. Pierwotnie proboszcz ulokował ją w budynku starego przytułku. Już dwa lata później przystąpił on do budowy nowej szkoły. Na ten cel przeznaczył plac przykościelny oraz zarządził zbiórkę pieniędzy wśród parafian. Działania te szybko przyniosły pożądaną efekt i już w 1855 r. obiekt był gotowy. Mieściła się w nim sala lekcyjna oraz pomieszczenie mieszkalne dla nauczyciela. Jednak już po czterech latach budynek rozebrano, gdyż kolidował z planami rozbudowy miejscowego sanktuarium maryjnego. W związku z tym gmina w tym samym roku zakupiła od jednego z mieszkańców Brzozowa za 400 złr budynek kryty strzechą „w dość lichym stanie”, w którym urządzono jedno pomieszczenie lekcyjne, izbę mieszkalną dla nauczyciela oraz kuchnię. W 1876 r. gmina przekazała na potrzeby oświatowe nowy drewniany budynek, który wzniosła za własne pieniądze. Koszt budowy wyniósł 1700 złr. Budowla (jak na owe czasy) była przestronna i nowoczesna (liczyła ponad 26 m długości i ok. 13 m szerokości). Dach miała gontowy i posiadała dwa murowane kominy. Znajdowała się w nim jedna izba lekcyjna oraz mieszkanie dla nauczyciela (dwa pokoje, kuchnia, spiżarnia i piwnica)²⁶. Z kolei szkoła w Zaczerniu uzyskała nowy budynek w 1861 r. Miał wymiary 12 łokci na 12 łokci i był pokryty słomą. Usytuowano go w pobliżu kościoła, przy drodze wiejskiej. Przy obiekcie urządzono ogródek o wymiarach 16 sążni na 18 sążni²⁷.

²⁴ B. Gajewski, *Golcowa, Brzozów* 1989, s. 75–76.

²⁵ Szkoła Podstawowa w Bielinach, *Kronika szkolna*, s. 4–5.

²⁶ S. Dydek, *Stara Wieś. Z dziejów wsi i sanktuarium, Brzozów* 1996, s. 124–125.

²⁷ S. Rząsa, *Rozwój oświaty w Zaczerniu, [w:] Zaczernie dawniej i dziś*, red. K. Ruszel, Rzeszów 1988, s. 136.

Kolejny opis dotyczy szkoły w Golcowej, wzniesionej w 1867 r. Był to budynek drewniany, kryty strzechą, z jedną izbą lekcyjną oraz mieszkaniem dla nauczyciela. Usytuowany został w centrum wsi. Jego budowa trwała dwa lata²⁸.

Także stan bazy lokalowej szkół trywialnych oraz ich wyposażenie w potrzebne sprzęty i pomoce dydaktyczne były jednym z najważniejszych mankamentów oświatowych w całym badanym okresie. Zdawano sobie z tego sprawę już od początków procesu ich tworzenia, lecz mimo to przez wiele pierwszych dziesięcioleci omawianego okresu baza lokalowa pozostawała bardzo skromna²⁹. Problem budynków szkolnych znacznie ostrzej rysował się na wsi aniżeli w mieście. Stąd z konieczności często naukę prowadzono w lokalach zastępczych, przypadkowych lub naprędce adaptowanych do tych celów. Na wsi na szkołę przeznaczano zazwyczaj wynajętą lub zakupioną chałupę, karczmę, dawną organistówkę. W wielu przypadkach zajęcia odbywano w mieszkaniach nauczycieli. Często miejsca te nie nadawały się do tej funkcji³⁰. Wskazują na to dane z 1789 r. odnoszące się do cyrkułu przemyskiego, gdzie na 24 szkoły tylko 8 posiadało własne budynki³¹.

Podobnie (jak w przypadku szkół parafialnych) jednym z prowizorycznych miejsc lokowania zajęć dydaktycznych stawały się wikarówki³². Dowodzi tego przykład Pysznicy, gdzie szkoła trywialna (zorganizowana w 1791 r.) początkowo mieściła się w tego typu obiekcie. Jednak warunki nauczania było bardzo trudne, gdyż brakowało odpowiednio przygotowanego pomieszczenia oraz sprzętów szkolnych. Dlatego nauczyciel w tych sprawach interweniował u władz państwowych. W 1793 r. za staraniem proboszcza wybudowano w pobliżu kościoła nowy budynek szkolny. Jednak w następnych latach świecił on pustkami, ze względu na niską frekwencję uczniów. W takiej sytuacji w 1816 r. władze państwowe, reprezentowane przez prefekturę rządową w Zarzeczcu, odebrały budynek gminie i przeznaczyły go na mieszkanie dla urzędnika. Nauczyciel wraz z uczniami zostali więc ze szkoły usunięci³³. Z kolei w Mrowli szkołę trywialną, utworzoną prawdopodobnie w 1814 r., usytuowano w budynku starej plebanii, który jednak po pewnym czasie spłonął. Dlatego z konieczności naukę przeniesiono do karczmy. Po roku szkołę ulokowano w domu prywatnym, a nauczyciela zakwaterowano w jeszcze innym miejscu. Jednak te obiekty były od siebie dość oddalone, co pedagogowi znacznie utrudniało pracę. Dlatego przeniósł się on do budynku szkoły, w którym znajdowała się druga izba. Nauka w tym obiekcie

²⁸ B. Gajewski, *Golcowa...*, s. 75–76.

²⁹ M. Krupa, *Szkola ludowa w Galicji...*, s. 72–73.

³⁰ J. Semków, *Baza lokalowa galicyjskiego szkolnictwa ludowego w okresie wiceprezydentury Michała Bobrzyńskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 199, Prace Pedagogiczne II, 1973, s. 155, 157.

³¹ M. Krupa, *Szkola ludowa w Galicji...*, s. 77.

³² AAP, sygn. 343, s. 72.

³³ L. Błażejowicz, T. Mierzwa, *Budować fundamenty pod ich przyszłe życie. Zarys historii szkolnictwa w Pysznicy*, Pysznica 2010, s. 9.

prowadzona była do 1844 r. Rok wcześniej (18 V 1843 r.) Gubernium wydało rozporządzenie nakazujące wzniesienie nowej szkoły. Zbudowano ją w następnym roku³⁴.

W najgorszej sytuacji lokalowej znalazły się szkoły gminne. Zaczęto je organizować dopiero w latach 40. XIX w. Były tworzone przez pojedyncze wsie, co zazwyczaj skutkowało słabym finansowaniem tych instytucji przez lokalną społeczność, najczęściej bardzo ubogą. Dlatego szkoły gminne zwykle mieściły się w różnych przypadkowych budynkach (adaptowanych dla potrzeb edukacyjnych): dworskich, gminnych oraz wydzierżawianych od miejscowych mieszkańców³⁵. Dla przykładu w Chwałowicach szkołę umieszczono w budynku należącym do dworu. Znajdowała się w nim do 1861 r., gdy budowlę przejął nowy właściciel, który jednak o nią nie dbał. Dlatego gmina postanowiła wystawić własny budynek³⁶. Z kolei w Turbi szkołę zlokalizowano w budynku gminnym, w którym był także przytułek dla ubogich. Także w Wielowsi nauczanie prowadzono w budynku należącym do gminy. Podobna sytuacja istniała w Żupawie³⁷.

Oprócz przypadkowych lokalizacji szkół gminnych trafiały się także sytuacje budowy budynków z przeznaczeniem na ten cel. Rozpocznę od szkoły w Hermanowej założonej latem 1845 r. Wtedy to właściciel wsi Dolna Hermanowa Henryk Jędrzejowicz podarował gminie stary drewniany budynek z przylegającym do niego placem i ogrodem z przeznaczeniem na szkołę. Dnia 21 IX 1845 r. proboszcz parafii Tyczyn ks. Leopold Olcyngier poświęcił obiekt, którego patronem został św. Henryk³⁸. W następnym roku ten sam kapłan otworzył szkołę w domu plebańskim w Kielnarowej – kolejnej wsi parafii tyczyńskiej. Wkrótce wójt kielnarowski Wawrzyniec Jopek zainicjował budowę właściwego budynku szkolnego, który ks. Olcyngier poświęcił 24 X 1852 r. oraz przekazał szkole trochę potrzebnego wyposażenia. Patronem szkoły uczyniono św. Jana Kantego³⁹. Zaś 11 XII 1847 r. ks. Olcyngier poświęcił nowo wybudowaną szkołę w Budziwoju p.w. św. Jana Chrzyciela. Na tymczasowy dom szkolny dziedzic wsi hr. Aleksander Wodzicki ofiarował budynek bażantarni, wraz z placem, który dotychczas pełnił rolę ogrodu dworskiego⁴⁰. Jednak corocznie liczba uczniów wzrastała,

³⁴ Archiwum Państwowe w Rzeszowie (dal. APRz), Zespól 221, sygn. 1, s. 51–53.

³⁵ Szkoła Podstawowa w Zbydniowie, Kronika szkolna, t. I, bns.; J. i W. Rawscy, *Dzieje oświaty w powiecie tarnobrzeskim w czasach austriackich*, „Tarnobrzeskie Zeszyty Historyczne” 1993, nr 7, s. 12.

³⁶ W. Wiącek, *Stuletnia historia rozwoju szkół i szkolnictwa w powiecie tarnobrzeskim*, Machów 1931, s. 8.

³⁷ Tamże, s. 31, 32, 34.

³⁸ Szkoła Podstawowa w Hermanowej, Kronika szkoły w Hermanowej, s. 7.

³⁹ Archiwum parafii w Tyczynie, Kronika parafii, t. I, s. 13, 14, 20, 55. F. Malak, *Dzieje parafii Tyczyn*, Tyczyn 1996, s. 165–166; F. Kiryk, S. Mateszew, *Tyczyn w okresie rozbiorów i niewoli (1772–1918)*, [w:] *600 lat Tyczyna (1368–1968)*, red. T. Kowalski, Rzeszów 1973, s. 99.

⁴⁰ APRz, Zespól 180, sygn. 1, s. 30; F. Malak, *Dzieje parafii Tyczyn...*, s. 166; F. Kiryk, S. Mateszew, dz. cyt., s. 99.

dlatego obiekt z czasem stał się za ciasny. W związku z tym w 1864 r. gmina własnym kosztem wybudowała nową drewnianą szkołę. W jej wzniesieniu pomógł hr. Ludwik Wodzicki (syn Aleksandra), który przeznaczył na ten cel 12 drzew z lasów dworskich. Ks. L. Olcyngier poświęcił ją w 1865 r.⁴¹

Zasady dalszego funkcjonowania szkoły gminnej w Hermanowej szczegółowo zostały określone w akcie fundacyjnym z dnia 12 VIII 1869 r. W umowie (zawartej między gminą i dominium) podniesiono kwestię dotychczasowego budynku szkolnego, dostrzegając potrzebę budowy nowego. Na ten cel gmina miała przeznaczyć dochód uzyskany ze sprzedaży obligacji długu państwa (za zgodą władz) oraz zorganizować składkę w gminie. W sierpniu 1869 r. właściciel Hermanowej hr. Ludwik Wodzicki podarował szkole grunt o powierzchni 62 arów. Przez zimę 1869 r. na 1870 r. miano zgromadzić budulec, a w lecie 1870 r. wystawić budynek z mieszkaniem nauczyciela (o dwóch izbach) i izbą szkolną na 70 uczniów. Jego wznoszenie trwało pięć miesięcy: od marca do września 1870 r. Obiekt był wykonany z drewna jodłowego, na betonowym podpiwniczeniu, o wymiarach 13 m na 8 m. Szkoła składała się z jednej sali przeznaczonej do nauki, w której były cztery okna, oraz dwóch pomieszczeń mieszkalnych dla nauczyciela. Dach budowli pokryty został gontem. Na Radę Szkolną Miejsową scedowano obowiązek utrzymania budynku w stanie nadającym się do korzystania z niego przez uczniów i nauczycieli⁴².

Z kolei właściciel Babicy hr. Józef Piniński na budowę szkoły w tej wsi przeznaczył 449 sążni kw. pola i drewno modrzewiowe⁴³. Ponadto przyrzekł corocznie dostarczać drewno na opalanie izby szkolnej i mieszkania nauczyciela. Budynek usytuowany został naprzeciwko skrzyżowania drogi do Lubeni, na terenie ogrodu należącego do jednej z miejscowych rodzin. Był zbudowany z drewna jodłowego i miał wymiary 18 łokci na 12 łokci⁴⁴. Przez środek obiektu szła sień, po lewej stronie znajdowała się izba szkolna i pokój dla nauczyciela, a po prawej – spiżarka i stajnia. Budynek w takim stanie przetrwał do 1872 r. W tym roku zbudowano nowy obiekt, który zlokalizowano naprzeciwko starego, na rogu wspomnianej już drogi. Koszt budowy szkoły wyniósł 887 złr 97 kr. Budynek rozdzielala sień. Z jednej strony była izba szkolna z trzema oknami, po jednym w każdej ścianie. Po drugiej stronie były pomieszczenia dla nauczyciela (kuchnia, izdebka i pokój). W sieni było też wejście do piwnicy, zajmującej połowę wielkości klasy⁴⁵.

⁴¹ R. Kawa, *To już 160 lat*, „Głos Tyczyna” 2008, nr 4, s. 7; *Kalendarium wydarzeń*, <http://www.sp15.rzeszow.pl/index.php/o-nas/historia> [dostęp: 22.09.2018].

⁴² Szkoła Podstawowa w Hermanowej, *Kronika szkoły w Hermanowej*, s. 7.

⁴³ Uwagi: 1 mórg (mrg) dolnoaustriacki = 1600 sążni, tj. ok. 57,5 ara; 1 sążeń wiedeński = 3,6 m² – I. Ihnatowicz, A. Biernat, *Vademecum do badań nad historią XIX i XX wieku*, Warszawa 2003, s. 46.

⁴⁴ Uwaga: 1 łokieć wiedeński = 78 cm.

⁴⁵ Z. Domino, *Historia szkoły podstawowej – Zespołu Szkół im. Jana Pawła II w Babicy*, <http://www.babica.czudec.pl/index.php?strona=historiaszkola> [dostęp: 19.09.2018].

We wsi Suchodół w 1856 r. na potrzeby oświatowe wzniesiono budynek drewniany, kryty słomą, jednoizbowy. W kronice szkoły opisano go jako „dosyć obszerny, lecz bez planu zbudowany przez miejscowych cieśli”⁴⁶. Z kolei w sąsiedniej wsi Głowienka w 1857 r. wzniesiono z drewna jodłowego budynek na wzór wiejskiej chaty, który oceniano jako „dość wygodny”. Na otwarcie szkoły przybyli: kanonik i proboszcz krośnieński ks. Franciszek Struś, dziekan krośnieński i proboszcz odrzykoński ks. Szymon Serafin oraz komisarz państwowy z Krakowa⁴⁷.

18 VIII 1870 r. w Bartkówce staraniem gminy oddano do użytku nową szkołę. Plac pod budowę podarował właściciel obszaru dworskiego Ludwik de Zaremba Skrzyński. Był to sad położony w sąsiedztwie dworu o powierzchni 300 sążni kw. Na jego części miał powstać budynek, a reszta miała spełniać dotychczasowe funkcje, aby dzieci korzystały z nauki ogrodnictwa. Obiekt wzniesiono z drewna i pokryto dachem gontowym. Miał wymiary: 13,4 m na 8 m. W budynku była sala lekcyjna oraz mieszkanie nauczyciela, na które składały się dwa pokoje i kuchnia. Obok szkoły wybudowano drewnianą drewnutnię krytą słomą o wymiarach 6 m na 3 m⁴⁸.

Bardzo szczegółowo szkołę gminną w swej rodzinnej wsi Sobów opisał Ferdynand Kuraś: „Budynek szkolny stojący mniej więcej w środku wsi na obszernym piaszczystym placu w pobliżu kuźni gminnej, składał się z głównej, dość przestronnej lecz niskiej sali, w której na środku stał słup podtrzymujący pułap; dalej była sień i szczypty alkierz, służący na przechowywanie ksiąg i aktów gminnych”⁴⁹.

Utworzenie szkoły wymagało wyznaczenia dla niej lokalizacji. W sytuacji, gdy po jakimś czasie nie udało się znaleźć stosownego budynku lub pomieszczeń na jej prowadzenie – nieraz ją likwidowano. Taka sytuacja miała miejsce np. w Januszkowicach, gdzie szkoła gminna powstała w 1864 r. Jednak brak budynku spowodował, że zlikwidowano ją już po trzech latach⁵⁰. Takich przypadków na badanym terenie było znacznie więcej. Stanowiło to wynik różnych niekorzystnych uwarunkowań, np. ubóstwa miejscowej ludności oraz niedoceniań wielorakiej roli tej instytucji.

Jak dowodzą liczne przykłady odnoszące się do wszystkich omawianych typów szkół, na potrzeby edukacyjne często wyszukiwano pomieszczenia doraźne, nienadające się do tego celu. Sytuacja taka utrudniała uczyć w nich nauczycielom efektywną pracę z młodzieżą, a dzieciom – osiągnięcie oczekiwanych efektów kształcenia.

Dokonując uogólnień odnośnie do stanu bazy lokalowej szkół ludowych na omawianym terenie, należy stwierdzić, iż wpływ na to miało kilka czynników.

⁴⁶ Szkoła Podstawowa nr 5 w Krośnie–Suchodole, Kronika szkolna założona dla szkoły ludowej w Suchodole w 1879 r., s. 4.

⁴⁷ Tamże, s. 1–2.

⁴⁸ Szkoła Podstawowa nr 2 w Dynowie-Bartkówce, Kronika szkoły powszechnej w Bartkówce, k. 1.

⁴⁹ F. Kuraś, *Przez ciernie żywota*, t. I, Częstochowa 1925, s. 40.

⁵⁰ *Historia szkoły w Januszkowicach*, <http://www.zsjanuszkowice.pl/> [dostęp: 19.09.2018].

Najważniejszym był brak środków finansowych na ich budowę i remonty, spowodowany dużym ubóstwem ludności chłopskiej. Z tego powodu władze gmin często wołały remontować stare budynki zamiast wznosić nowe. Inne powody to: swoboda prawna w budowaniu przez lokalne społeczności tych obiektów, brak ustawowych wymogów, jakie powinny spełniać budynki oraz wzorcowych planów ich budowy. Na przeszkodzie stała też niska świadomość oświatowa chłopów⁵¹.

Jak dowodzą powyższe opisy, na wsiach szkoły i organistówki powszechnie wznoszono z drewna. Budynek zbudowany z takiego materiału miało m.in. Zaczernie. Powstał on dla potrzeb szkoły parafialnej utworzonej w 1844 r. Jednak w 1860 r. zbudowano kolejny obiekt (prawdopodobnie ten wcześniejszy nie mieścił już wszystkich uczniów). Został on wzniesiony na terenie ogrodu plebańskiego, przy drodze. Miał kształt kwadratu o wymiarach: 12 łokci na 12 łokci i był pokryty słomą. Przylegał do niego ogródek o wymiarach 18 sążni na 16 sążni. Drewno na budowę przekazał dziedzic wsi Jan Kanty Jędrzejowicz, a prace budowlane wykonała gmina. W 1872 r. nauczyciel zwrócił się do proboszcza z propozycją budowy większej szkoły, gdyż w tej panowała już ciasnota. Na zebraniu gminnym podjęto jednak negatywną decyzję, uzasadniając to brakiem środków finansowych⁵². W całym analizowanym okresie wiejskie szkoły i inne budynki wykorzystywane na cele oświatowe kryto strzechą lub gontem. Słomiany dach miała np. w 1775 r. organistówka w Harcie, zaś gontowy – w Hyżnem⁵³. Jak wynika z powyższych opisów, budynki szkolne nie różniły się od chat chłopskich, z wyjątkiem posiadania pieców grzewczych w izbie lekcyjnej i mieszkaniu nauczyciela⁵⁴.

Drewno i słoma były materiałami nietrwałymi i z tego powodu budowle z nich wznoszone łatwo ulegały niszczeniu, nieraz nawet w konsekwencji niewielkich zaniedbań w zakresie ich konserwacji. Dowodzi tego przykład Handzlówki, gdzie w dokumencie z 1775 r. tak opisano stan techniczny tamtejszej organarii: „Zaraz przy cmentarzu była, ale teraz piekarnia i dach spadł, tylko jeszcze izdebka stoi z komorą”. Podobną sytuację obrazuje relacja z 1783 r. odnosząca się do Husowa. Tamtejsza organistówka była wtedy wewnątrz bardzo zniszczona („zgniłe wszystko”). Jak dalej zanotowano: „Dawno by może nastąpiła reperacja, gdyby lasów nie zabraniano, boby cokolwiek i gromada do stawiania dopomogła”⁵⁵. Także w późniejszych opisach budynków lub pomieszczeń znaleźć można uwagi na temat ich złego stanu technicznego. Tak było

⁵¹ E. Juško, dz. cyt., s. 173; tenże, *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Lublin 2006, s. 181.

⁵² S. Rzaśa, dz. cyt., s. 137; D. Pustelak, *Ród Jędrzejowiczów w okresie autonomii Galicji*, Rzeszów 2011, s. 38.

⁵³ AAP, sygn. 300, k. 7, 15, 25.

⁵⁴ M. Łapot, *Szkolnictwo ludowe w Galicji u progu działalności Rady Szkolnej Krajowej (w stu pięćdziesięciolecie jej powołania)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Pedagogika”, t. XXVI, nr 2, s. 249.

⁵⁵ AAP, sygn. 332, k. 85.

w przypadku szkoły trywialnej w Zgłobniu (lata 60. XIX w.). Był to wówczas drewniany budynek, posiadający izbę lekcyjną i mieszkanie nauczyciela „w jakim takim stanie, tylko że jedna szyba w oknie wybita. Wewnątrz ściany z wapna cokolwiek poobcierane i w piecach dziury powybijane”⁵⁶. Również w innych miejscowościach spotkać można było podobny stan tych obiektów, tzn.: nieszczelne albo powybijane okna w izbach lekcyjnych, odrapane z tynku ściany, permanentnie zabrudzone lub zabłocone podłogi, zniszczone lub słabo grzejące piece⁵⁷. Jak świadczą powyższe przypadki, w wielu miejscowościach budynki szkolne znajdowały się w opłakanym stanie⁵⁸. Sytuacja taka (w odniesieniu do wszystkich typów omawianych szkół) istniała do końca omawianego okresu⁵⁹.

Wadą wielu pomieszczeń szkolnych był także ich niedostateczny stan sanitarny. Powszechny mankament – to brak właściwego oświetlenia izb oraz ich wentylacji. Sale lekcyjne rzadko kiedy miały ponad 2,5 wysokości, a małe okna nie zapewniały dostatecznego oświetlenia. Często nie można było ich otworzyć, co utrudniało wietrzenie tych pomieszczeń. Powszechnie panujący w nich zaduch, związany z obecnością dużych grup dzieci, potęgowała dodatkowo pozostawiana w klasie odzież wierzchnia uczniów (często mokra). Duża liczba młodzieży powodowała także ogromną ciasnotę i brak możliwości wykonywania swobodnych ruchów⁶⁰. Tak było w przypadku Tarnowca, gdzie po pewnym czasie miejscową szkołę parafialną (a od 1861 r. – trywialną) rozbudowano, gdyż z powodu zwiększającej się stopniowo liczby dzieci, zaczynało brakować miejsca. Gminy należące do miejscowej konkurencji szkolnej podjęły działania w tym zakresie 30 I 1865 r. Uchwalono przybudowanie do dotychczasowej szkoły nowej, obszerniejszej izby lekcyjnej. Zebrano na ten cel 270 złr, zaś właściciel miejscowych dóbr ziemskich Konstanty Piliński przekazał 40 pni bukowych. Prace zostały przeprowadzone w czasie wakacji, jednak ograniczono się tylko do pomieszczenia klasowego. Natomiast pominięto mieszkanie nauczyciela, które wymagało pilnych napraw. Ten, nie mogąc doczekać się pomocy, sam podjął się przeprowadzenia remontu, w trakcie którego wymieniono podłogę, wprawiono 3 nowych drzwi oraz przebudowano sień. Kosztowało go to 70 złr. Liczył, że gminy zwrócą mu tę kwotę, co jednak nie nastąpiło. W 1870 r. nauczyciel Józef Kamiński wniósł do miejscowego komitetu szkolnego prośbę w sprawie remontu dachu szkolnego, postawienia drewnutni na drewno opałowe dla szkoły oraz stajni. Gminy złożyły się na potrzebną kwotę, z wyjątkiem jednej miejscowości, niechętniej wszelkim wydatkom na cele szkolne⁶¹.

Dodatkowo do dewastacji szkół przyczyniały się czynniki atmosferyczne, które m.in. wywoływały wilgoć w izbach lekcyjnych, a w konsekwencji poja-

⁵⁶ APRz, Zespół 164, sygn. 8, s. 1.

⁵⁷ J. Semków, dz. cyt., s. 156–157.

⁵⁸ AAP, sygn. 760, s. 25; H. Borcz, dz. cyt., s. 168.

⁵⁹ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 173.

⁶⁰ J. Semków, dz. cyt., s. 157; E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 174.

⁶¹ Urząd Gminy w Tarnowcu, Kronika szkolna, s. 7–8, 14.

wienie się pleśni i zapachu stęchlizny. Zawilgotnieniu budynków sprzyjało także niedostateczne ich ogrzewanie w zimnych okresach roku. W niektórych obiektach w zimie temperatura w izbach lekcyjnych wynosiła zaledwie kilka stopni Celsjusza⁶². Stan taki istniał pomimo tego, iż przed otwarciem każdej szkoły ustalano zasady jej ogrzewania poprzez zabezpieczenie określonej ilości drewna opałowego, które pozyskiwano od kolatorów parafii, wiernych, a nawet Żydów mieszkających na terenie parafii. Dla przykładu na opał dla szkoły hermanowskiej i nauczyciela hr. Wodzicki zobowiązał się corocznie przekazywać po 3 pólśażki (miary austriackiej) drewna miękkiego, które gmina miała wyrąbać i zwieźć. Resztę potrzebnego do opału drewna miała (jak do tej pory) dostarczyć gmina⁶³.

W związku ze stosowaniem przy budowie nietrwałych rodzajów budulca zachodziła więc konieczność częstych napraw tych obiektów. Dlatego ważną sprawą było, aby osoby odpowiedzialne za ich stan techniczny (proboszczowie, kolatorzy lub wierni) wykazywały o nie należyta troskę. W przypadku szkół parafialnych i trywialnych na stan budynków szkolnych zwracali uwagę kościelni nadzorcy w osobach dziekanów. Niejednokrotnie nie tylko odnotowywali problemy lokalowe, ale także domagali się ich likwidacji⁶⁴. Również niektóre gminy tworząc szkoły gminne nakładały na siebie obowiązek należytego dbania o te obiekty. Tak było np. w Hermanowej, w której (według umowy podpisanej 12 VIII 1869 r.) gmina zobowiązała się przez cały czas utrzymywać budynek szkoły oraz sprzęty szkolne w należyłym stanie. Niedotrzymanie tych ustaleń miało skutkować egzekucją ze strony władz politycznych. Natomiast za stan ogrodzenia wokół budynku odpowiedzialność wzięła na siebie rada gminy⁶⁵.

Niezmiernie ważne znaczenie miała lokalizacja szkoły. Władze szkolne domagały się, aby wzorem wcześniejszych wieków, budynki sytuować w centrum miejscowości, w miejscu suchym, z wolnym placem wokół obiektu. Warunki takie zazwyczaj spełniały tereny należące do parafii, na których lokalizowano kościoły oraz plebanie. W związku z tym wiejskie szkoły i organistówki wznoszono na terenach należących do parafii (zazwyczaj w centrum wsi, w sąsiedztwie kościołów i plebanii). Taka lokalizacja była wygodna dla dzieci, nauczyciela, osób kontrolujących pracę szkoły, oraz umożliwiała bliski kontakt między nauczycielami (lub organistami) i świątyniami oraz między szkołami i proboszczami⁶⁶. Świadczyło to także o randze i znaczeniu szkoły dla całej społeczności. Wskazywało również na realizowany w nich religijny kierunek wychowania. Lokalizacja

⁶² J. Semków, dz. cyt., s. 156.

⁶³ Szkoła Podstawowa w Hermanowej, Kronika szkoły w Hermanowej, s. 7.

⁶⁴ J. Stachowicz, *Oświata, kultura i język Jaćmierz i Bażanówki*, „Rocznik Sanocki”, t. 2, 1967, s. 14.

⁶⁵ Szkoła Podstawowa w Hermanowej, Kronika szkoły w Hermanowej, s. 7.

⁶⁶ H. Błażkiewicz, dz. cyt., s. 181; A. Horbowski, dz. cyt., s. 539; R. Pelczar, *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)*, Warszawa 1998, s. 74–75; tenże, *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, Lublin 2009, s. 229.

w centrum miejscowości wiązała się równocześnie z usytuowaniem budynków w sąsiedztwie traktów wiejskich. Tak było np. w Odrzykoniu, gdzie powstała w 1841 r. szkołę parafialną wybudowano właśnie w pobliżu drogi prowadzącej przez wieś. Aby uchronić dzieci przed ewentualnymi wypadkami, wybudowano dla nich nad gościńcem drewnianą kładkę⁶⁷. Jednak często osoby lub instytucje odpowiedzialne za budowę szkół nie przestrzegały tego nakazu i sytuowały je w innych częściach wsi, niejednokrotnie na obrzeżach⁶⁸.

Wiele zastrzeżeń można mieć także do urządzenia klas lekcyjnych, które nie zachęcało dzieci do uczenia się. Zwykle na ich wyposażenie składały się jedynie ławki dla uczniów oraz stół i krzesło dla nauczyciela. Przy czym ławki zazwyczaj przystosowane były do osób dorosłych, a nie dzieci, co znacznie utrudniało im pisanie⁶⁹. W wielu szkołach w izbach lekcyjnych brakowało nawet podstawowych sprzętów. Stan taki widoczny był zwłaszcza w ostatnich latach XVIII w. W cyrkule przemyskim nierzadko w szkołach uczniowie siedzieli na ziemi, brakowało pomocy dydaktycznych⁷⁰. W szkole w Pysznicy w pierwszych latach jej działalności nie było nawet ławek⁷¹. Według opisu szkoły gminnej w Sobowie z lat 60. XIX w. wynika, że w sali lekcyjnej przy ścianie naprzeciw drzwi wejściowych stał na stopniach stół dla nauczyciela. Wzdłuż ścian bocznych ustawiono: rzędy ławek, nieco z tyłu na sztalugach dużą czarną tablicę, a przy słupie, na którym przybita była biała kartka z narysowanym osłem, tzw. osłą ławkę. Na ścianie obok drzwi wisiał spory krzyż z figurą Chrystusa⁷². Z kolei w szkole gminnej w Hermanowej w 1870 r. na wyposażenie klasy składało się: 5 ławek, stolik i krzesło. Pozostały sprzęt gmina miała uzupełniać w miarę potrzeb⁷³. Należy także zauważyć, że nie wszystkie szkoły miały drewniane podłogi. Niekiedy zastępowano je ubitą gliną⁷⁴.

Powszechnie budynki szkolne przeznaczano nie tylko na realizację procesu dydaktycznego, lecz także na mieszkania służbowe dla nauczycieli. Najczęściej wydzielano dla nich niewielką ilość pomieszczeń. Nauczyciele zazwyczaj posiadali rodziny, z którymi musieli pomieścić się w wydzielonych mieszkaniach. Równie ważną dla nich sprawą była potrzeba posiadania niewielkich pomieszczeń gospodarskich, w celu prowadzenia dodatkowo zajęć rolniczych⁷⁵.

⁶⁷ J. Jucha, *Odrzykoń – wieś. Studium historyczne*, „Zeszyty Odrzykońskie” 2000, nr 6, s. 36.

⁶⁸ J. Semków, dz. cyt., s. 155.

⁶⁹ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 174; tenże, *Wpływ szkolnictwa ludowego...*, s. 181–182.

⁷⁰ M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku*, [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989, s. 95.

⁷¹ L. Błażejowicz, T. Mierzwa, dz. cyt., s. 8.

⁷² F. Kuraś, dz. cyt., s. 40.

⁷³ Szkoła Podstawowa w Hermanowej, *Kronika szkoły w Hermanowej*, s. 7.

⁷⁴ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 174.

⁷⁵ J. Semków, dz. cyt., s. 157–158.

Bibliografia

- Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu, sygn. 300, 319, 332, 341, 343, 346, 347, 760, 1026, 1778.
- Archiwum Państwowe w Rzeszowie, zespół 164, sygn. 8; zespół 180, sygn. 1; zespół 221, sygn. 1.
- Archiwum parafii Krościenko Wyżne, Liber memorabilium parochiae Krościenko Wyżne.
- Archiwum parafii Tyczyn, Kronika parafii, t. I.
- Biblioteka Czartoryskich w Krakowie, sygn. 2147.
- Błażejowicz L., Mierzwa T., *Budować fundamenty pod ich przyszłe życie. Zarys historii szkolnictwa w Pysznicy*, Urząd Gminy Pysznica, Pysznica 2010.
- Błażkiewicz H., *Szkolnictwo parafialne w diecezji przemyskiej w latach 1636–1757 w świetle wizytacji biskupich*, „Nasza Przeszłość” 1976, t. 46.
- Borc H., *Parafia Markowa w okresie staropolskim i do schyłku XIX stulecia*, [w:] *Markowa – sześć wieków tradycji. Z dziejów społeczeństwa i kultury*, red. W. Blajer, J. Tejchma, Urząd Gminy Markowa, Markowa 2005.
- Domino Z., *Historia szkoły podstawowej – Zespołu Szkół im. Jana Pawła II w Babicy*, <http://www.babica.czudec.pl/index.php?strona=historiaszkola> [dostęp: 19.09.2018].
- Dydek S., *Stara Wieś. Z dziejów wsi i sanktuarium*, Muzeum Regionalne im. Adama Fastnachta w Brzozowie, Brzozów 1996.
- Gajewski B., *Domaradz. Szkice i materiały*, „Rocznik Sanocki” 1971, t. 3.
- Gajewski B., *Golcowa*, Muzeum Regionalne PTTK, Brzozów 1989.
- Gruński S., *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, cz. 1. *Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów 1916.
- Historia szkoły w Januszkowicach*, <http://www.zsjanuszkowice.pl/> [dostęp: 19.09.2018].
- Horbowski A., *Drogi edukacyjne dziecka wsi galicyjskiej*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 20: *Historia wychowania. Misja i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Ihnatowicz I., Biernat A., *Vademecum do badań nad historią XIX i XX wieku*, PWN, Warszawa 2003.
- Jucha J., *Odrzykoń – wieś. Studium historyczne*, „Zeszyty Odrzykońskie” 2000, nr 6.
- Juśko E., *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej, Lublin-Tarnów 2013.
- Juśko E., *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.

- Kalendarium wydarzeń*, <http://www.sp15.rzeszow.pl/index.php/o-nas/historia> [dostęp: 22.09.2018].
- Kawa R., *To już 160 lat*, „Głos Tyczyna” 2008, nr 4.
- Kiryk F., Mateszew S., *Tyczyn w okresie rozbiorów i niewoli (1772–1918)*, [w:] *600 lat Tyczyna (1368–1968)*, red. T. Kowalski, Rzeszowskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Rzeszów 1973.
- Krupa M., *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku*, [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1989.
- Krupa M., *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1981, t. 24.
- Kuraś F., *Przez ciernie żywota*, t. I, Częstochowa 1925.
- Łapot M., *Szkolnictwo ludowe w Galicji u progu działalności Rady Szkolnej Krajowej (w stu pięćdziesięciolecie jej powołania)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Pedagogika” 2017, t. XXVI, nr 2; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.39>.
- Malak F., *Dzieje parafii Słocina*, Urząd Gminy Krasne, Słocina 1997.
- Malak F., *Dzieje parafii Tyczyn*, Zarząd Gminy i Miasta Tyczyn, Tyczyn 1996.
- Pelczar R., *Dzieje Krościenka Wyżnego 1350–2000*, Wydawnictwo „PAIR”, Krosno 2000.
- Pelczar R., *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)*, Wydawnictwo Aspra-JR, Warszawa 1998.
- Pelczar R., *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Pustelak D., *Ród Jędrzejowiczów w okresie autonomii Galicji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
- Rawscy J. i W., *Dzieje oświaty w powiecie tarnobrzeskim w czasach austriackich*, „Tarnobrzeskie Zeszyty Historyczne” 1993, nr 7.
- Rymar S., *Haczów, wieś ongiś królewska (1350–1960)*, Komitet Obchodu 1000-lecia Polski i 600-lecia Haczowa w Haczowie, Kraków 1962.
- Rząsa S., *Rozwój oświaty w Zaczerniu*, [w:] *Zaczernie dawniej i dziś*, red. K. Ruszel, Urząd Gminy w Trzebownisku, Rzeszów 1988.
- Rzemieniuk F., *Unickie szkoły początkowe w Królestwie Polskim i w Galicji 1772–1914*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1991.
- Semków J., *Baza lokalowa galicyjskiego szkolnictwa ludowego w okresie wiceprezydentury Michała Bobrzyńskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 199, Prace Pedagogiczne II, 1973.
- Stachowicz J., *Oświata, kultura i język Jaćmierza i Bażanówki*, „Rocznik Sanocki” 1967, t. 2.
- Szkoła Podstawowa w Bielinach, Kronika szkolna.
- Szkoła Podstawowa w Hermanowej, Kronika szkoły w Hermanowej.

Szkoła Podstawowa nr 2 w Dynowie-Bartkówce, Kronika szkoły powszechnej w Bartkówce.

Szkoła Podstawowa nr 5 w Krośnie-Suchodole, Kronika szkolna założona dla szkoły ludowej w Suchodole w 1879 r.

Szkoła Podstawowa nr 15 w Rzeszowie-Budziwoju, Kronika szkolna.

Szkoła Podstawowa w Zbydniowie, Kronika szkolna, t. I.

Urząd Gminy w Tarnowcu, Kronika szkolna.

Wiącek W., *Stuletnia historia rozwoju szkół i szkolnictwa w powiecie tarnobrzeskim*, Machów 1931.

Accommodation base and equipment for rural folk schools in the Roman Catholic diocese of Przemyśl in the years 1774–1873

Summary

The aim of the article is to show the housing base and equipment of folk (elementary) schools operating in the villages. The research area covers the area of the Latin Przemyśl diocese belonging to Galicia during the partitions. The research covered the years 1774–1873. The basic information base are archival sources supplemented with scientific literature. The article analyzes the legal conditions of school operations and the attitude towards local communities. A lot of space was devoted to the description of school buildings. Attention was paid to the ways of their construction, size, technical condition and location. Their internal appearance was also discussed. The appearance of classrooms and the sanitary conditions that prevailed in them were also described. Article is designed to help in the study of elementary education in the Polish territories in times of partitions, and especially in Galicia.

Keywords: folk education (elementary) in Galicia, education in the Latin diocese of Przemyśl during the partitions, trivial schools in Galicia, parish schools in Galicia, communal schools in Galicia, housing base of folk (elementary) schools in Galicia, didactic base of folk (elementary) schools in Galicia.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.72>

Ewa KULA

dr hab. prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: ewa.kula@ujk.edu.pl

Wsparcie finansowe uczniów szkół średnich w świetle protokołów posiedzeń Rady Wychowania Publicznego w latach 1845–1850

Słowa kluczowe: Królestwo Polskie, Rada Wychowania Publicznego, Warszawski Okręg Naukowy, wsparcie finansowe uczniów.

Rada Wychowania Publicznego, naczelną instytucją oświatową Królestwa Polskiego, nazywana „najwyższą zwierzchnością szkolną”, funkcjonowała w latach 1833–1867. Powołana została 30 września 1833 r. na podstawie ustawy szkolnej zatwierdzonej 15 lipca tego roku przez cara Mikołaja I. Ustawa ta była narzędziem pozwalającym przekształcić system oświaty w Królestwie Polskim w taki sposób, aby zniesiona została jego odrębność w stosunku do Cesarstwa. Miało to być jeden z ważniejszych elementów pełnej rusyfikacji Królestwa w ramach represji podjętych przez rosyjskie władze oświatowe po upadku powstania listopadowego. Istotną rolę w realizacji tych planów powierzono Radzie Wychowania Publicznego. Nadzorowała ona wówczas funkcjonowanie około 900 elementarnych szkół rządowych, około 100 elementarnych szkół prywatnych, 70 szkół rzemieślniczo-niedzielnich oraz około 10 pełnych szkół średnich (gimnazjów) i 20 niepełnych szkół średnich (tzw. obwodowych). Utworzenie w grudniu 1839 r. Warszawskiego Okręgu Naukowego zwiększyło kompetencje Rady¹.

¹ Do nieco poszerzonych kompetencji Rady należało: 1. Omawianie projektów nowych praw i przepisów; 2. Przygotowywanie raportów ogólnych i specjalnych dotyczących szkolnictwa w Królestwie Polskim; 3. Interpretowanie przepisów w dziedzinie oświaty; 4. Przygotowywanie budżetów Warszawskiego Okręgu Naukowego; 5. Zakładanie instytucji oświatowych i naukowych oraz sprawy związane z ich bytem materialnym; 6. Nadzór nad organizowaniem, zakładaniem i zamykaniem szkół prywatnych oraz udzielanie zezwoleń na prywatne nauczanie;

Przejęła ona szereg uprawnień należących wcześniej do Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Wśród różnych spraw wnoszonych pod obrady Rady przez instancje nadzędne, takie jak Namiestnik Królestwa Polskiego, Minister Oświecenia Publicznego, Rada Administracyjna Królestwa Polskiego, Minister Sekretarz Stanu Królestwa Polskiego, czy też kuratorzy innych okręgów naukowych, spora grupa wniosków dotyczyła uczniów. Należały tu kwestie dotyczące stypendystów wysyłanych z Królestwa Polskiego na uniwersytety Cesarstwa, sprawy zobowiązań finansowych uczniów szkół średnich wobec szkół, sprawy kar dyscyplinarnych stosowanych wobec uczniów itp. Obradom Rady w omawianym okresie przewodniczył kurator, którym był generał major Mikołaj Okuniew², a wiceprezesem był generał major Paweł Muchanow³. Skład Rady uregulowany został zatwierdzonym przez ministra aktem prawnym dopiero w 1842 r. Oprócz prezesa i wiceprezesa do Rady wchodził naczelnik administracji Warszawskiego Okręgu Naukowego, dwaj przedstawiciele Kościoła rzymskokatolickiego, dwaj radcowie etatowi, dwaj prezesi konsystorza ewangelickiego, oraz członkowie honorowi, których liczby dokument nie ograniczał⁴.

7. Sprawdzanie kwalifikacji nauczycieli szkół półwyższych, średnich i niższych; 8. Nadzór nad przygotowaniem podręczników i pomocy naukowych; 9. Prowadzenie śledztw w sprawach wykroczeń i nadużyć urzędników i nauczycieli oraz sprawy karności szkolnej; 10. Udzielanie pochwał i nagan, patentów szkolnych, nagród i promocji uczniów do klas wyższych; 11. Opiniowanie w sprawach emerytur, zwalnianie urzędników, oddawanie pod sąd urzędników, nauczycieli i innego personelu oświatowego; 12. Zaopatrywanie szkół w pomoce naukowe; 13. Zawieranie kontraktów z dostawcami; 14. Cenzura z wyjątkiem periodyków i gazet; 15. Nadzór nad legatami i zapisami prywatnymi na cele oświatowe; 16. Nadzór nad handlem książkami, 17; Rozpatrywanie wszelkich spraw wniesionych przez kuratora; 18. Urządzenie dozoru nad szkołami elementarnymi; 19. Podejmowanie decyzji w sprawie zwolnienia ubogich uczniów od opłat szkolnych; 20. Zmiany w zakresie programów szkolnych; 21. Zatwierdzanie podziału przedmiotów pomiędzy nauczycieli gimnazjów ogólnych i gimnazjum realnego; 22. Nadzór nad działalnością Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa. T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1817–1915)*, Warszawa 1929, s. 34–35; *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, oprac. E. Kula, A. Massalski, t. 1, lata 1845–1846, Łódź – Kielce 2014, s. 11–12.

² Mikołaj Okuniew (1788–1850), wyznania prawosławnego. Generał major/lejtant armii rosyjskiej, uczestnik kampanii napoleońskiej i wojny polsko-rosyjskiej w l. 1830–1831. Od 1837 r. członek Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia Publicznego Królestwa Polskiego. W latach 1839–1850 kurator WON. *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, s. 11.

³ Paweł Muchanow (1798–1871), wyznania prawosławnego, generał major armii rosyjskiej. Uczestnik wojny polsko-rosyjskiej w l. 1830–1831. W 1832 r. objął stanowisko dyrektora Komisji Kwaterunkowej w Warszawie. Od 1849 r. pracował w Kuratorium Warszawskiego Okręgu Szkolnego jako członek jego kierownictwa, a od marca 1851 r. jako kurator. W 1856 r. został mianowany dyrektorem Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych i pełnił obowiązki do 1861 r. Tamże, s. 13.

⁴ Tamże, s. 12.

Przedmiotem analizy w niniejszym artykule są decyzje Rady dotyczące różnych form wsparcia finansowego uczniów w latach 1845–1850, tj. w czasie, kiedy uprawnienia Rady Wychowania Publicznego były największe. Należy wyjaśnić, że nowa ustawa szkolna, zatwierdzona przez cesarza 31 sierpnia 1840 r., ograniczyła władzę dyrektorów gimnazjów. Jak wyjaśnił kurator M. Okuniew w poufnym liście do ministra Siergieja Uwarowa⁵, wprowadził taki zapis w ustawie, bowiem nie mógł na nich polegać, ponieważ dokonywali nadużyć, które stały się tradycją⁶.

Na początku omawianego okresu, 9 sierpnia 1845 r. najwyższym rozporządzeniem podzielono Królestwo Polskie na pięć guberni. Tym samym w Warszawskim Okręgu Naukowym było od tego roku pięć dyrekcji szkolnych: Warszawska, Radomska, Lubelska, Płocka i Augustowska⁷. Protokoły posiedzeń Rady z tego okresu zostały opracowane i wydane w języku oryginału w dwóch tomach⁸. Dotychczas nie udało się odnaleźć protokołów posiedzeń Rady z lat 1833–1845. Jeśli chodzi o protokoły z lat następnych, tj. 1851–1860, znajdujące się w Rosyjskim Państwowym Archiwum Historycznym w Sankt Petersburgu, czekają one na opracowanie i opublikowanie. Nie natrafiono niestety na informacje dotyczące protokołów posiedzeń z ostatnich siedmiu lat działalności Rady, tj. 1861–1867.

Wspomniane decyzje Rady Wychowania Publicznego z lat 1845–1850 można podzielić na trzy grupy. Pierwsza obejmowała zwolnienia z opłaty szkolnej uczniów, których ubóstwo było udokumentowane zaświadczeniem władz oświatowych, druga grupa to przyznawanie stypendiów w ramach istniejących zapisów fundacyjnych, natomiast trzecia dotyczyła kwestii uregulowania opłat, czyli chesnego, za naukę w różnych typach szkół.

Zgodnie z zapisem Najwyżej zatwierdzonej *Ustawy dla gimnazjów, szkół obwodowych tudzież elementarnych Okręgu Naukowego Warszawskiego* z 31 sierpnia 1840 r., opłata od ucznia szkoły obwodowej wynosiła 50 złp rocznie, zwolnione zaś od niej były dzieci urzędników po przedstawieniu świadectwa ubóstwa. Świadectwa takie były honorowane dopiero po wydaniu w tej kwestii decyzji

⁵ Siergiej Siemionowicz Uwarow (1786–1855), w latach 1833–1849 minister oświaty Imperium Rosyjskiego. Autor formuły „prawosławie, samowładztwo, ludowość” (самодержавие, православие, народность). W celu zmniejszenia liczby studentów z warstw niższych dwukrotnie zwiększył odpłatność za studia. Ю.М. Сокольский, *Цари и министры*, Изд. Полигон, Санкт Петербург 2002, s. 388.

⁶ K. Poznański, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, t. 3. *Polityka oświatowa caratu w latach 1834–1861*, Warszawa 2004, s. 107.

⁷ *Sprawozdanie zastępcy kuratora P. Muchanowa o stanie ogólnych zakładów naukowych Okręgu Naukowego Warszawskiego w roku szkolnym 1844/45*, [w:] *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870*, opr. K. Poznański, Warszawa 1993, s. 105–107.

⁸ *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...; Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 2, Lata 1848–1850, wybór i oprac. E. Kula i A. Massalski, Łódź – Kielce 2015.

Rady Wychowania Publicznego. Opłata od uczniów gimnazjum różniła się od tej za naukę w szkołach obwodowych, bowiem wprawdzie w pierwszych czterech klasach gimnazjum wynosiła podobnie jak w szkole obwodowej 50 złp, ale w trzech wyższych klasach należało opłacać po 200 złp na rok⁹. Szczegóły dotyczące terminu uiszczania opłat regulowały obowiązujące wówczas przepisy z 1834 r.¹⁰

Decyzją Rady Wychowania Publicznego z dnia 8 sierpnia 1845 r. ustalono nowe stawki opłat za naukę w szkołach średnich Królestwa Polskiego. Zatwierdzono wówczas dodatkowe przepisy *O otwarciu szkół realnych*, w których zalecano ograniczenie liczby szkół ogólnych i przekształcenie ich w realne¹¹. Chodziło o skierowanie większej liczby młodzieży Królestwa do szkół realnych, których ukończenie nie dawało uprawnień do podjęcia studiów. Z tego też powodu podwyższono opłaty w gimnazjach i szkołach filologicznych, a obniżono je w szkołach realnych¹². Od opłat tych postanowiono również nikogo nie zwalniać, za wyjątkiem uczniów pobierających stypendium niższe niż opłata szkolna.

Zwrot opłaty za czas nauki w wyższych klasach gimnazjum decyzją Rady przysługiwał jedynie uczniom, którzy po ukończeniu gimnazjum wstąpili do uniwersytetów imperium rosyjskiego w celu uzyskania uprawnień nauczycielskich lub podjęli studia w innych wyższych szkołach rosyjskich albo wstąpili do stanu duchownego¹³.

Dla zilustrowania rozmiarów omawianego zjawiska przedstawiono w tabeli 1 przykładowe liczby uczniów korzystających w 1845 r. z całkowitego zwolnienia od opłaty szkolnej z powodu udokumentowanego ubóstwa.

Wykaz nie uwzględnia szkoły we Włocławku, ponieważ po likwidacji szkoły powiatowej w tym mieście w 1840 r. jej działalność w omawianym roku jeszcze nie została wznowiona. Od jesieni 1845 r. działała tam szkoła powiatowa realna¹⁴.

⁹ Zob. § 54 *Ustawy w: Zbiór przepisów administracyjnych Królestwa Polskiego*. Wydział Oświecenia (dalej: ZPA WO), t. 2, Warszawa 1868, s. 237–285.

¹⁰ *Wyciąg z instrukcji dotyczącej części ekonomicznej instytucji naukowych*. ZPA WO, t. 3, Warszawa 1868, s. 201–203.

¹¹ J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998, s. 67.

¹² Stawki różnicowano w podziale na klasy, i w ramach klas szkolnych każdy stan płacił inną stawkę. W szkole powiatowej realnej była to kwota 3 rbs rocznie, w szkołach wyższych realnych w pierwszych czterech klasach po 4 rbs, a w klasach V i VI – 6 rbs. W szkołach powiatowych filologicznych synowie szlachty opłacać mieli po 6 rbs rocznie, synowie urzędników pochodzenia szlacheckiego po 3 rbs rocznie, synowie nieszlachty – 10 rbs. Za naukę w gimnazjach filologicznych w klasach I–IV synowie szlachty opłacać mieli po 8 rbs rocznie, synowie urzędników pochodzenia szlacheckiego po 4 rbs rocznie, uczniowie pochodzenia nieszlacheckiego po 15 rbs. Natomiast w klasach V–VII synowie szlachty opłacali po 20 rbs rocznie, synowie urzędników pochodzenia szlacheckiego po 10 rbs, a uczniowie pochodzenia nieszlacheckiego po 45 rbs rocznie. *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, s. 228.

¹³ Tamże.

¹⁴ S. Chodyński, *Szkoły oo. pijarów w Radziejowie i Włocławku*, Włocławek 1911, s. 33–34.

Tabela 1. Liczba uczniów zwolnionych od opłaty szkolnej w zestawieniu z ogólną liczbą uczniów w szkole w 1845 r.

Szkoła	Liczba uczniów	Liczba uczniów zwolnionych od opłaty	% uczniów zwolnionych od opłaty
Rawa szk. powiat.	94	25	26,5
Biała szk. powiat.	132	59	44,7
Opole szk. powiat.	65	49	75,3
Hrubieszów szk. powiat.	91	39	42,8
Sandomierz szk. powiat.	145	57	39,3
Piotrków gimn.	377	241	63,9
Kalisz szk. powiat.	313	99	31,6
Szczebrzeszyn szk. powiat.	262	131	50,0
Sieradz	202	50	24,7
Warszawa gimn. gubern.	564	223	39,5
Warszawa II gimn.	461	119	25,8
Siedlce szk. powiat.	317	139	43,8
Łomża	333	42	12,6
Mariampol	39	13	33,3
Warszawa 2 szk. powiat.	102	44	43,1
Warszawa 3 szk. powiat.	134	35	26,1
Łowicz	142	69	48,5
Pułtusk szk. powiat.	158	31	19,6
Lipno	106	40	37,7
Kielce szk. powiat.	333	91	27,3
Suwałki gimn.	300	91	30,3
Lublin gimn.	307	98	31,9
Warszawa 1 szk. powiat.	107	62	57,9
Łęczycza szk. powiat.	204	51	25,0
Końskie szk. powiat.	64	1	1,5
Łuków szk. powiat.	95	27	28,4
Radom gimn.	532	182	34,2
Wieluń	153	35	22,8
Płock	475	123	25,8

Źródło: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870*, opr. K. Poznański, Warszawa 1993, s. 118, 407–441; A. Massalski, *Collegium Gostomianum. Szkoła średnia w Sandomierzu 1773–1914*, t. II, Sandomierz 2002, s. 121; A. Massalski, *Szkoły średnie rządowe męskie w Ziemi Kielecko-Radomskiej w latach 1833–1862*, Kielce 2001, s. 139; *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, passim.

Największy odsetek uczniów zwolniono od opłaty szkolnej w 1845 r. w szkole powiatowej w Opolu Lubelskim (75,3), natomiast najmniej – 1 uczeń (1,5% ogólnej liczby uczniów) zwolniony został od opłaty w szkole powiatowej w Końskich.

Nie zawsze Rada akceptowała wnioski przedstawione pod obrady w tym zakresie. Negatywnie zaopiniowano wniosek o zwolnienie od opłaty szkolnej i przyznanie zasiłku Pawłowi Rybarczukowi, uczniowi Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie. Wyjaśniono w uzasadnieniu decyzji 8/20 stycznia 1845 r., że przepisy nie przewidują zwolnienia od opłaty uczniów tej szkoły i w związku z tym nie przewidziano dla nich zasiłków¹⁵. Odmawiano zwolnień od opłaty szkolnej także synom urzędników bez rangi. Z tego powodu nie został zwolniony od tych kosztów uczeń 3 szkoły powiatowej w Warszawie, syn kancelisty warszawskiego urzędu celnego, a także uczeń szkoły powiatowej w Łukowie, syn archiwisty kancelarii naczelnika powiatu radzyńskiego czy też uczeń szkoły powiatowej w Rawie, którego ojciec był ekspedytorem poczty w Rawie¹⁶. Stanowiska zajmowane przez ojców wymienionych uczniów pozostawały poza tabelą rang urzędniczych. W przypadku wniosków zbiorowych z protokołów nie dowiadujemy się, kto konkretnie nie został zwolniony od opłaty. Wniosek dotyczący 191 uczniów gimnazjum radomskiego nie został w całości zaopiniowany pozytywnie. Zaznaczono bowiem w protokole, że 18 uczniom zwolnienia takiego odmówiono¹⁷.

Nie miała natomiast Rada wątpliwości w przypadku wniosku Zarządu Warszawskiego Okręgu Naukowego w sprawie zwolnienia od opłaty ucznia gimnazjum łomżyńskiego, Karola Olędzkiego, którego ojciec Michał Olędzki¹⁸ był starszym nauczycielem w tej szkole i w tym czasie miał rangę radcy dworu.

Z analizy protokołów wynika, że Rada Wychowania Publicznego honorowała wszystkie zapisy fundacyjne i przyznawała stypendia, jeśli tylko uczniowie lub studenci odpowiadali warunkom zapisu. Nawet jeżeli mogły pojawiać się wnioski o przyznanie stypendium osobom nie spełniającym wskazań fundatorów, decyzja Rady w omawianym okresie była odmowna. W 1846 r. stypendia Warszawskiego Okręgu Naukowego były umieszczone przy Warszawskiej Kasie Powiatowej, Radomskiej Kasie Powiatowej, Lubelskiej Kasie Gubernialnej, Płockiej Kasie Gubernialnej oraz Augustowskiej Kasie Gubernialnej. W większości zapisy zawierały zastrzeżenia, że stypendia przeznaczone są dla dzieci rodziny

¹⁵ *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim...*, s. 41.

¹⁶ Tamże, s. 46, 137, 162.

¹⁷ Tamże, s. 286.

¹⁸ Michał Olędzki (1794–1861) pochodził ze szlachty województwa augustowskiego. Był wyznania rzymskokatolickiego. Po ukończeniu studiów na Uniwersytecie Warszawskim z tytułem magistra uczył języków klasycznych oraz historii powszechnej i języka polskiego w szkołach średnich Warszawy, Łomży i Pułtuska. Od 1855 r. był inspektorem szkół rządowych i prywatnych w Warszawskim Okręgu Naukowym. Emeryturę uzyskał w 1858 r. A. Massalski, *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862*, Warszawa 2007, s. 305–306.

fundatora. Czasem zapis był bardziej szczegółowy. Na przykład przy Płockiej Kasie Gubernialnej było osiem stypendiów Ubysza dla dzieci z rodziny fundatora, ale w przypadku braku kandydatów z tej rodziny zapisano, iż mogą je otrzymać dzieci z rodziny herbu „Cholewa”¹⁹. Ksiądz Andrzej Ubysz, kanonik płocki, zapisał aktem z 11 września 1641 r., na fundusz edukacyjny młodzieży z jego rodziny sumę 10 000 złp²⁰.

Stypendia przyznawano również uczniom Szkoły Rabinów. Między innymi na wniosek dyrektora II gimnazjum w Warszawie Rada decyzją z 10 stycznia 1848 r. przyznała stypendia w wysokości po 30 rbs Henrykowi Gendlerowi, Forirstowi Lemanowi, Judzie Luksenbergowi, Maurycemu Kasiusowi i Szaji Sterlingowi²¹.

Zdarzył się przypadek, kiedy Rada Wychowania Publicznego na posiedzeniu 4 stycznia 1849 r. zwróciła uwagę dyrektorowi gimnazjum gubernialnego w Radomiu oraz inspektorowi szkoły powiatowej w Sandomierzu, że przedstawione przez nich kandydatury do stypendium są niezgodne z rozporządzeniem byłej Komisji Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia Publicznego z 21 października 1835 r. Nie określono w decyzji Rady rodzaju nieprawidłowości, polecono jednak przygotowanie wniosków o stypendia dla dwóch innych kandydatów²².

Na posiedzeniach Rady Wychowania rozpatrywano także raporty o postępach uczniów i studentów pobierających stypendia. W przypadku niewystarczających osiągnięć pozbawiano zainteresowanych stypendium. Były jednak wyjątki, kiedy pozostawiano stypendium, jeśli nawet uczeń nie przeszedł do następnej klasy, jeśli przyczyną była choroba. Tak postąpiono w stosunku do ucznia Szkoły Wyższej Realnej w Kielcach, Jana Krawczyńskiego. Z powodu „rozstrojonego zdrowia” decyzją Rady z 12/24 września 1849 r. utrzymano przyznane mu stypendium w wysokości 54 rbs 75 kop. srebrnych rocznie²³.

Jeśli chodzi o stypendia dla studentów, należy wyjaśnić, iż w omawianym okresie przysługiwały one wyłącznie młodzieży z Królestwa Polskiego, studiującej w uniwersytetach lub innych szkołach wyższych na terenie imperium rosyjskiego. Po upadku powstania listopadowego w ramach restrykcji politycznych zamknięto Uniwersytet Warszawski i wszystkie szkoły wyższe, a także starsze klasy szkół średnich. W związku z pilną potrzebą wykształcenia nauczycieli szkół średnich car zatwierdził uchwałę, zezwalającą na posyłanie przez 6 najbliższych lat po 10 stypendystów do Petersburga i Moskwy na koszt rządu Królestwa

¹⁹ *Sprawozdanie zastępcy kuratora P. Muchanowa...*, s. 105–107.

²⁰ W 1859 r. procent od kapitału, powiększony oszczędnościami, wynosił 214 rbs 22 kop. sr. Szczegóły dotyczące warunków i zasad dysponowania środkami na przyznawanie stypendiów zob.: „Dziennik Urzędowy Guberni Radomskiej” 1859, nr 17, s. 181–182.

²¹ *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 2, Lata 1848–1850, wybór i oprac. E. Kula i A. Massalski, Łódź – Kielce 2015, s. 10.

²² Tamże, s. 171.

²³ Tamże, s. 269.

Polskiego. Wtedy też, w sierpniu 1835 r. nawiązano do wcześniejszych postanowień, by bezwzględnie egzekwowane były decyzje Rady Administracyjnej Królestwa, zabraniające młodzieży Królestwa Polskiego studiowania na zagranicznych uniwersytetach²⁴. Należy podkreślić, iż zasada ta była w omawianym okresie ściśle przestrzegana.

Kwestię tę podniesiono ponownie w marcu 1845 r., kiedy car zatwierdził *Przepisy dodatkowe dla zarządu Okręgu Naukowego Warszawskiego*, zastrzegając jednocześnie, że nie podlegają one publikacji, powinny jedynie służyć jako wytyczne dla zarządzania Warszawskim Okręgiem Naukowym. W punkcie 6 *Przepisów...* zaznaczono, że przy wysyłaniu do rosyjskich uniwersytetów najlepszych wychowanków gimnazjów dawać należy pierwszeństwo dzieciom urzędników i szlachty, zwalniając ich z obowiązku odsłużenia określonej liczby lat za otrzymane tam wykształcenie, „jeżeli rząd nie będzie ich potrzebował”. W uwagach zawarto wyjaśnienie, iż wydanie specjalnych przepisów o zmianie obecnych rządowych stypendiów studenckich pozostawia się wzajemnemu uzgodnieniu Namiestnika Królestwa z Ministrem Oświecenia Publicznego²⁵.

Stypendyści Królestwa Polskiego, studiujący na uniwersytetach rosyjskich w omawianym okresie, tj. w latach 1845–1850, zwracali się niekiedy z prośbą do Rady Wychowania o przyznanie im środków finansowych na podróż do uniwersytetu. Między innymi decyzją Rady z 29 maja/10 czerwca 1850 r. przyznano pieniądze na podróż z Warszawy do Sankt Petersburga stypendyście Władysławowi Dębickiemu, studiującemu prawo na Uniwersytecie w Petersburgu. Pieniądze, jak zapisano w protokole posiedzenia Rady, pochodziły ze środków na utrzymanie stypendystów Królestwa Polskiego w wyższych uczelniach imperium²⁶.

Do Rady Wychowania wpłynęło też w maju 1845 r. pismo od kuratora Moskiewskiego Okręgu Naukowego w sprawie zwrócenia Uniwersytetowi Moskiewskiemu kwoty 78 rbs 79 ½ kop. sr, wypłaconej na koszty podróży wychowankowi Królestwa Polskiego, kształcącego się w Moskwie, Janowi Wnorowskiemu, który otrzymał urlop i zgodę na wyjazd do Królestwa na leczenie²⁷.

Kwestię stypendiów rządowych uregulowano dopiero w 1857 r. ustawą o stypendiach rządowych w Warszawskim Okręgu Naukowym²⁸. Przewidziano dwa rodzaje stypendiów: dla biednych uczniów oraz drugi rodzaj dla uczniów

²⁴ K. Poznański, *Pierwsi polscy stypendyści z Królestwa Polskiego w rosyjskich uniwersytetach po powstaniu listopadowym (1835–1842)*, [w:] *Virginibus puerisque*, t. 1, *Z dziejów szkolnictwa i oświaty w XVIII–XX wieku*, pod red. E. Kuli i M. Pękowskiej, Kielce 2011, s. 137–150.

²⁵ Tenże, *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, t. 3, s. 223.

²⁶ *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 2, s. 381.

²⁷ *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 1, s. 147.

²⁸ *Ustawa o stypendiach rządowych w Okręgu Naukowym Warszawskim z 7/19 września 1857 r.* ZPA WO, t. 4, Warszawa 1868, s. 265–279.

odznaczających się szczególnieymi zdolnościami do nauk matematycznych i technicznych. W tym drugim przypadku chodziło o wsparcie dla wykształcenia budowniczych, inżynierów cywilnych, mechaników, chemików, agronomów, malarzy, rzeźbiarzy i nauczycieli w tych gałęziach nauk i sztuk, stąd mogli je otrzymać uczniowie gimnazjum realnego w Warszawie, szkół wyższych realnych, Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie oraz Instytutu Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa w Marymoncie. Stypendium dla uczniów biednych wynosiło 100 rbs rocznie, a dla szczególnie zdolnych – 150 rbs. Wspomnianą ustawą zarezerwowano również środki w celu przyznawania stypendiów uzdolnionym uczniom na studia zagraniczne pod warunkiem odpracowania w służbie rządowej 6 lat²⁹.

Młodzież z Królestwa Polskiego pojawiła się w uczelniach Francji, Belgii, Szwajcarii i Niemiec dopiero w efekcie rewolucji 1905 r.³⁰ Wyjazdy te ułatwiała zorganizowana pomoc finansowa i organizacyjna polskiego społeczeństwa, nie były one bowiem wspierane ze środków publicznych. Jednak każdy, kto po ukończeniu studiów na Zachodzie chciał wrócić do Królestwa Polskiego i tu podjąć pracę, musiał przedtem pojechać do któregoś z uniwersytetów rosyjskich (mógł to być również funkcjonujący w latach 1870–1915 Cesarski Uniwersytet Warszawski), w celu uzyskania dyplomu „potwierdzającego” uprawnienia do wykonywania zawodu lekarskiego, prawniczego czy nauczycielskiego³¹.

Odrębną grupą spraw podejmowanych podczas obrad Rady Wychowania były kwestie dotyczące uregulowania chesnego. 24 lutego 1845 r. Rada przyjęła do wykonania zalecenie kuratora Warszawskiego Okręgu Naukowego, aby zgodnie z postanowieniem Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego z 4 października 1833 r. uczniowie wnosili opłatę za naukę w gimnazjach i szkołach powiatowych w dwóch terminach, tj. na początku każdego półrocza, ale tylko za czas pobierania nauki w szkole. Uczniowie porzucający szkołę po pierwszym półroczu oraz rozpoczynający naukę dopiero od II półrocza nie byli obowiązani płacić za cały rok szkolny. Zadaniem Rady Wychowania było więc anulowanie już wpłaconych pieniędzy, które należało wpłacającym zwrócić, a także egzekwowanie należności, które nie zostały uiszczone. Anulowano m.in. opłatę od dwóch uczniów 3 szkoły powiatowej w Warszawie, Rajmunda Zajączkowskiego i Franciszka Kazulaka. Rada postanowiła zwrócić im opłatę po 3 rbs 75 kop. sr.

²⁹ Tamże.

³⁰ J. Dybiec, *Studia zagraniczne Polaków w latach 1795–1918 i wydawnictwo raportów o ich przebiegu*, „Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności”, t. 5, Kraków 2003, s. 61–74.

³¹ Dorota Zamojska podaje przykłady osób, które po studiach medycznych i prawnych w uniwersytetach w Heidelbergu, Berlinie, Uniwersytecie Jagiellońskim zmuszone były „wzmocnić” uzyskane tam dyplomy studiami w Charkowie, Kijowie, Moskwie, Kazaniu, Petersburgu. Zob.: D. Zamojska, *Rola uczelni rosyjskich w kształtowaniu kadry profesorskiej akademickich szkół państwowych II RP*, [w:] *Akademie nauk. Uniwersytety. Organizacje nauki. Polsko-rosyjskie relacje w sferze nauki XVIII–XX w.*, pod red. L. Zasztowta, Warszawa 2013, s. 263–270.

z powodu ich udokumentowanego ubóstwa³². W maju 1845 r. przedstawiono Radzie raport o zwolnieniu od opłaty w roku szkolnym 1843/44 uczniów gimnazjum radomskiego, którzy chcieli kształcić się na duchownych. Ponieważ jednak nie przedstawili zaświadczenia o wstąpieniu do stanu duchownego, Rada Wychowania Publicznego zaleciła Rządowi Gubernialnemu Radomskiemu egzekucję tych należności³³.

Do kłopotliwych należały sytuacje, kiedy opłata czesnego wpływała do kasy, a uczniowie nie zgłaszali się do szkoły. Jedną z takich okoliczności była powodem, dla którego magistrat warszawski wystąpił do Rady Wychowania z wnioskiem o zgodę na wyłączenie kwot czesnego za uczniów Rauszera i Ciempielewicza, którzy nie zjawili się w gimnazjum. Przy tej okazji Rada zaleciła, aby opłacać czesne za uczniów dopiero po ich zgłoszeniu się do szkoły³⁴.

Postanowieniem Rady Administracyjnej Królestwa z 29 listopada/11 grudnia 1838 r. zwalniano od opłaty szkolnej tych uczniów najwyższych klas gimnazjalnych, którzy po ukończeniu nauki podejmowali studia w uniwersytetach rosyjskich. Na tej podstawie Rada na posiedzeniu 10/22 maja 1848 r. wydała polecenie Komisji Rządowej Przychodów i Skarbu zwrócenia opłaty szkolnej w wysokości 30 rbs Janowi Zaruskiemu³⁵ za ostatni rok kształcenia się w gimnazjum w Suwałkach, ponieważ, jak zapisano, był on aktualnie studentem Uniwersytetu w Sankt Petersburgu³⁶.

Podczas obrad Rady Wychowania podejmowano także decyzje w sprawach o zasięgu krajowym. Wpłynął mianowicie 29 lipca 1845 r. między innymi wniosek namiestnika Królestwa Polskiego, aby obywatele Królestwa, którzy nie mają tu na stałe mieszkających ani pracujących krewnych, nie mogą być dopuszczane do instytucji edukacyjnych Królestwa. Rada poleciła, po zatwierdzeniu wniosku, rozesłać go do wszystkich zwierzchników szkół³⁷. Przyczyną takiej decyzji było najprawdopodobniej osiedlanie się Polaków z guberni zachodnich Imperium Rosyjskiego w Królestwie na czas nauki ich dzieci w szkołach średnich.

Szkoły średnie we wspomnianych guberniach zdominowane były przez polską szlachtę. Do 1863 r. odsetek uczniów pochodzenia szlacheckiego wahał się od osiemdziesięciu do dziewięćdziesięciu procent ogółu. Po wykryciu

³² *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 1, s. 68.

³³ Tamże, s. 104.

³⁴ Tamże, s. 221.

³⁵ Jan Zaruski (1831 – po 1862), wyznania rzymskokatolickiego, syn urzędnika z woj. lubelskiego. Po ukończeniu gimnazjum w Suwałkach i Kursów Prawa w Warszawie studiował na wydziale prawa w Uniwersytecie w Sankt Petersburgu. Po ukończeniu studiów w 1854 r. pracował w Sądzie Kryminalnym gub. lubelskiej i równolegle jako nauczyciel prawa w gimnazjum w Lublinie w l. 1858–1861. A. Massalski, *Słownik biograficzny...*, s. 474–475.

³⁶ *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 2, s. 68.

³⁷ *Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń*, t. 1, s. 221–222.

sprzysiężenia Konarskiego zaostrozony został kurs polityczny w guberniach zachodnich w latach 1839–1840. Polscy nauczyciele, przenoszeni na emeryturę lub do szkół w centralnej i azjatyckiej części Rosji oraz na lewobrzeżnej Ukrainie, zastępowani byli rosyjskimi kadrami. Spowodowało to znaczne obniżenie poziomu nauczania w tych szkołach, ponieważ przybywali tu nawet nieposiadający kwalifikacji nauczycielskich. Poza tym nagonka na Polaków zamieszkałych w guberniach zachodnich powodowała u części nauczycieli rosyjskich dość negatywne podejście do uczniów z polskich rodzin³⁸.

Decyzje Rady Wychowania Publicznego, omówione powyżej, podejmowane były na przestrzeni pięciu lat: 1845, 1846, 1848, 1849 i 1850. Był to krótki okres, ale z zapisów w protokołach posiedzeń Rady wynikało, że dość zasadniczo przestrzegano obowiązujących przepisów, dotyczących stosowania wsparcia finansowego dla uczniów i studentów zarówno wtedy, kiedy pieniądze pochodziły z kasy państwowej jak i wówczas, gdy chodziło o przyznawanie stypendiów z prywatnych fundacji. Poza tym był to czas, kiedy rosyjskie władze oświatowe dopiero przygotowywały się do prawnego uregulowania zasad przyznawania stypendiów rządowych, co ostatecznie miało miejsce w 1857 r.

Bibliografia

Źródła drukowane

„Dziennik Urzędowy Guberni Radomskiej” 1859, nr 17.

Manteuffel T., *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1817–1915)*, Warszawa 1929.

Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń, oprac. E. Kula, A. Massalski, t. 1, lata 1845–1846, Wyd. Marron, UJK, Łódź – Kielce 2014.

Rada Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w latach 1845–1850. Protokoły posiedzeń, t. 2, Lata 1848–1850, wybór i oprac. E. Kula i A. Massalski, Wyd. Marron, UJK, Łódź – Kielce 2015.

Sprawozdanie zastępcy kuratora P. Muchanowa o stanie ogólnych zakładów naukowych Okręgu Naukowego Warszawskiego w roku szkolnym 1844/45, [w:] *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870*, opr. K. Poznański, Wyd. APS, Warszawa 1993.

Ustawa o stypendiach rządowych w Okręgu Naukowym Warszawskim z 7/19 września 1857 r. ZPA WO, t. 4, Warszawa 1868.

Wyciąg z instrukcji dotyczącej części ekonomicznej instytutów naukowych. ZPA WO, t. 3, Warszawa 1868.

³⁸ L. Zasztowt, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997, s. 268–269.

Opracowania

- Chodyński S., *Szkoły oo. pijarów w Radziejowie i Włocławku*, Drukarnia Diecezjalna, Włocławek 1911.
- Dybiec J., *Studia zagraniczne Polaków w latach 1795–1918 i wydawnictwo raportów o ich przebiegu*, „Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Umiejętności”, t. 5, Kraków 2003.
- Massalski A., *Collegium Gostomianum. Szkoła średnia w Sandomierzu 1773–1914*, t. II, Wyd. Komitet Obchodów 400-lecia Collegium Gostomianum, Sandomierz 2002.
- Massalski A., *Słownik biograficzny. Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862*, Wyd. RYTM, Warszawa 2007.
- Massalski A., *Szkoły średnie rządowe męskie w Ziemi Kielecko-Radomskiej w latach 1833–1862*, Wyd. Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2001.
- Poznański K., *Pierwsi polscy stypendyści z Królestwa Polskiego w rosyjskich uniwersytetach po powstaniu listopadowym (1835–1842)*, [w:] *Virginibus puerisque*, t. 1, *Z dziejów szkolnictwa i oświaty w XVIII–XX wieku*, pod red. E. Kuli i M. Pękowskiej, Wyd. UJK, Kielce 2011.
- Poznański K., *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, t. 3. *Polityka oświatowa caratu w latach 1834–1861*, Wyd. APS, Warszawa 2004.
- Schiller J., *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Wyd. IHN PAN, Warszawa 1998.
- Zamojska D., *Rola uczelni rosyjskich w kształtowaniu kadry profesorskiej akademickich szkół państwowych II RP*, [w:] *Akademie nauk. Uniwersytety. Organizacje nauki. Polsko-rosyjskie relacje w sferze nauki XVIII–XX w.*, pod red. L. Zasztowta, Wyd. IHN PAN, Warszawa 2013.
- Zasztowt L., *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Wyd. IHN PAN, Warszawa 1997.
- Соколовский Ю.М., *Цари и министры*, Изд. Полигон, Санкт Петербург 2002 [Sokolnickij J.M., *Cary i ministry*, Izd. Poligon, Sankt Peterburg 2002].

Financial support for high school students in the light of the minutes from the Public Education Board meetings 1845–1850

Summary

The Public Education Board, the primary educational institution of the Kingdom of Poland, also called “the supreme school authority”, functioned in the years 1833–1867. It took over a number of competencies formerly held by the Government Commission for Religious Denominations and Public Education. This paper attempts to analyse the Board's decisions regarding various forms of financial support for students in the years 1845–1850. Said resolutions can be divided into three

groups. The first included exemptions from school fees for pupils whose poverty was well documented by a certificate from education authorities. The second group featured all cases of granting scholarships under preexisting foundation regulations. Finally, the third batch was concerned with regulating fees, i.e. tuition fees in various types of schools. The entries found in the minutes of the Board's meetings evidence that the provisions governing the use of financial support were strictly followed, regardless whether the source of the funds was the Government or some private foundations.

Keywords: Kingdom of Poland, The Public Education Board, Warsaw Scientific District, financial support for students.