

**ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI**

**XVII**

#### **RADA NAUKOWA**

Olena ALEJNIKOVA, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet  
Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Halina BEWZ, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet  
Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Agnieszka CZAJKOWSKA, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Stanisław GAJDA, Uniwersytet Opolski

Dmitro HERCIUK, Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie

Wiktor OLIJNIK, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet  
Menedżmentu Oświaty w Kijowie

Olena OTICZ, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych – Uniwersytet Menedżmentu  
Oświaty w Kijowie

Kazimierz RĘDZIŃSKI, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Ewgen SINKIEWICZ, Czarnomorski Uniwersytet Państwowy im. Piotra Mohyły  
w Mikołajowie

Oleksandr SPIWAKOWSKI, Rada Najwyższa Ukrainy w Kijowie, deputowany

Tadeusz SROGOSZ, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Andrzej STROYNOWSKI, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Larysa WACHNINA, Ukraińska Akademia Nauk w Kijowie

Stefania WALASEK, Uniwersytet Wrocławski

#### **LISTA RECENZENTÓW**

Tadeusz DUBICKI, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Igor KRIWOSZEJA, Uniwersytet Państwowy w Chersoniu

Switłana LUPIY, Akademia Sztuk Pięknych we Lwowie

Ewa KULA, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Elżbieta MAGIERA, Uniwersytet Szczeciński

Olga MOROZOWA, Ukraińska Akademia Nauk w Kijowie

Jerzy POTOCZNY, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Zoja RIABOWA, Uniwersytet Menedżmentu w Kijowie

Tamara SOROCZAN, Uniwersytet Menedżmentu w Kijowie

Kazimierz SZMYD, Uniwersytet Rzeszowski

Adam WINIARZ, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

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

# **ROCZNIK POLSKO-UKRAIŃSKI**

**tom XVII**

**pod redakcją**  
**Kazimierza Rędzińskiego**  
**Dmitra Herciuka**



**Częstochowa – Kijów – Lwów 2015**

Redaktor naukowy  
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu  
Kazimierz RĘDZIŃSKI  
Dmitro HERCIUK

Redaktor naczelny wydawnictwa  
Andrzej MISZCZAK

Korekta, skład i łamanie  
zespół

Projekt okładki  
Teodor LESZCZAK  
Adrianna SARNAT-CIASTKO

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2015

**ISSN 2391-8594**

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

## Spis treści

### CZĘŚĆ I

#### Z HISTORII XVIII, XIX I XX WIEKU

Andrzej STROYNOWSKI	
Walory Szkoły Rycerskiej w opinii sejmowej .....	11
Tadeusz SROGOSZ	
Stosunki polsko-ukraińskie podczas panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego w historiografii polskiej w XIX i pierwszej połowie XX wieku .....	29
Dominik KUBICKI	
Rewolucja godnościowa kijowskiego Majdanu jako zakwestionowanie ideowych wieszczzeń współczesnych mocarstw globalnego świata .....	41
Irina KRIWOSZEJA	
Значкове товариство Гетьманщини на етапі інкорпорації до Російської імперії (друга половина XVIII ст.) .....	51
Olga GAJDAJ	
Історія династії Харитоненків на шпальтах регіональної періодичної преси (1990 – 2000 рр.) .....	61
Irina MYSZCZYSZYN	
Культурно-просвітня діяльність Українського студентського союзу (1909–1939 рр.) .....	73
Kazimierz RĘDZIŃSKI	
Bratnia Pomoc studentów Uniwersytetu Lwowskiego (1865–1918) .....	85
Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA	
Działalność Związku Młodzieży Polskiej w liceach ogólnokształcących w Częstochowie (1948–1956) .....	113

### CZĘŚĆ II

#### Z ZAGADNIEŃ PEDAGOGIKI

Kazimierz KOSSAK-GLÓWCZEWSKI	
Nowe pytania w pedagogice – wielokulturowość, edukacja regionalna, pedagogika miejsca, reinhabitacja i deterytorializacja .....	131
Joanna TOROWSKA	
Tożsamość i podmiotowość międzykulturowa a pedagogika kultury (wybrane aspekty) .....	145
Wasył HUMENIUK	
Особливості здобуття іноземними студентами вищої освіти в Україні: історія і перспективи на прикладі медичної освіти .....	167

Aleksandra HURYN	
Пошуково-краєзнавча робота школи і музею як чинник полікультурного виховання учнів .....	179
Krystyna KALAHURKA	
Федір Науменко – видатний український вчений і освітній діяч .....	191
Beata ŁUKASIK	
Twórczość w edukacji akademickiej – zasady, metody i techniki stymulowania twórczego myślenia studentów .....	203
Oleksij KARAMANOW	
Музейна педагогіка в Україні: аналіз технологічних аспектів у контексті сучасних тенденцій розвитку .....	213
Larysa KOWALCZUK	
Полікультурність і міжкультурна компетентність у контексті формування культури професійного мислення вчителя .....	225
Tatiana KUK	
Інтегрований підхід до формування еколого-валеологічної культури хіміків в умовах університетської освіти .....	245
Mirosław ŁAPOT	
Problemy świeckiej szkoły żydowskiej w Galicji doby autonomicznej w świetle opracowań Artura Załęckiego .....	255
Halina PIATAKOWA, Natalia PIATAKOWA	
Особливості дидактичної підготовки магістрів філології у Львівському та Wrocławському Університетах (за результатами педагогічного експерименту) ....	267
Olga TURICJA	
Роль міжкультурної співпраці у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю на основі інтегрованого підходу .....	283
Nadia ZAJACZKIWSKA	
Міжкультурна освіта як виклик для сучасної освіти України .....	293
Izabela WRONA-MERYK	
Męskie Seminarium Nauczycielskie w Częstochowie w okresie międzywojennym .....	307
Katarzyna ZALAS	
Żeńskie Seminarium Nauczycielskie w Częstochowie w latach 1914–1934. Zarys organizacji .....	327
Karol MOTYL	
Możliwości wykorzystania koncepcji komizmu Henriego Bergsona w badaniu codzienności szkolnej .....	335
Maria KRYWA	
Методологічні підходи до формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності .....	347
Natalia JAREMCZUK	
Особливості розвитку наукових шкіл у галузі педагогіки .....	357
Julia ZAJACZUK	
Сучасні “Головні гравці” у сфері вищої освіти: тенденції, роль та стратегії взаємовпливу .....	369

Olga BILJAKOWSKA	
Оцінювання навчальних досягнень учнів: традиції та перспективи .....	381
Andrij PROKIP	
Можливості застосування елементів музейної педагогіки у взаємодії з учнівською та студентською молоддю (на прикладі роботи Музею Зброї «Арсенал» у Львові) .....	391
Julia TRISZCZUK	
Науково-теоретичні підходи до освітнього процесу обдарованих учнів у європейському контексті .....	405
Tatiana RAWCZYNA	
Моделі педагогічної діяльності викладача вищої школи у європейському контексті .....	417
Natalia HORUK	
Концептуальні моделі самодирективного навчання дорослих: теорія і практика .....	429
<b>CZĘŚĆ III</b>	
<b>Z DZIEJÓW KULTURY MATERIALNEJ I DUCHOWEJ</b>	
Wiaczesław HORDIJENKO, Halina HORDIJENKO	
Образ польской культуры второй половины XIX века в советской историографии .....	443
Oksana HOMENIUK	
Міжнародний пролеткульт – осередок культурних інтеграційних процесів у Європі в 20–х рр. XX ст. ....	455
Marek Jan KUCIAPÍŃSKI	
Tradycje nauczania muzyki w Piotrkowie Trybunalskim od XVII wieku do wybuchu II wojny światowej .....	465
Romana MICHAJLYSZYN	
Роль декоративно-прикладного мистецтва у формуванні міжкультурної компетенції .....	491
Noty o autorach .....	499





# **CZEŚĆ I**

**Z HISTORII XVIII, XIX I XX WIEKU**



Andrzej STROYNOWSKI

## Walory Szkoły Rycerskiej w opinii sejmowej

**Słowa kluczowe:** opinie parlamentarne, Szkoła Rycerska, historia Polski w XVIII wieku.

**Key words:** parliamentary opinions, the Knight's School, history of Poland in the XIXth century.

Wydaje się, że dzieje Szkoły Rycerskiej (1765–1794) są dobrze znane, głównie dzięki pracy Kamili Mrozowskiej<sup>1</sup>. W literaturze historycznej powszechnie wysoko ocenia się Szkołę Rycerską ze względu na jej najwybitniejszych absolwentów: Tadeusza Kościuszkę, Jakuba Jasińskiego i Juliana Ursyna Niemcewicza<sup>2</sup>, jak też danie możliwości zdobycia wykształcenia przez szerokie grono synów szlacheckich, chociaż zapomina się najczęściej, jak wielka była liczba Polaków, którzy studiowali w Europie<sup>3</sup>. To ograniczanie zainteresowań

<sup>1</sup> K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765–1794)*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961. Por. J. Fabre, *La propagande des idées philosophique en Pologne sous Stanislas Augvuste et l'Ecole Varsavienne des Cadet*, „Revue de Littérature Comparée”, Paris 1935; tenże, *Stanislas–Auguste Poniatowski et l'Europe de Lumières. Étude de cosmopolitisme*, Paris 1952; A. Jobert, *La Commission d'Education National en Pologne*, Paris 1941; tenże, *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794)*, Wrocław 1979; A. Knot, *Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce*, Lwów 1938; T. Korzon, *Dzieje wojen i wojskowości w Polsce*, Lwów – Warszawa – Kraków 1925.

<sup>2</sup> Widać to chociażby w ujęciach życiorysu Tadeusza Kościuszki: J. Dihm, *Studia Kościuszki w Korpusie Kadetów i w Paryżu*, [w:] tegoż, *Kościuszkę nieznaną. Wydanie pośmiertne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969, s. 17–39; F. Koneczny, *Tadeusz Kościuszkę. Życie, czyny, duch*, wyd. 2, Poznań 1922; T. Korzon, *Kim i czym był Kościuszkę. Opowiedział to krótko i jasno Tadeusz Korzon*, Warszawa – Kraków 1907; B. Szyndler, *Tadeusz Kościuszkę 1746–1817*, Warszawa 1991. Zauważmy, że równie wybitnych uczniów miało Collegium Nobilium, z którego wyszli bracia Potoccy (Ignacy i Stanisław Kostka), Michał Mniszech, czy też Aleksander Linowski, Leonard i Ludwik Pocięjowie, Antoni i Ludwik Tyszkiewiczowie, Tadeusz Matuszewicz, Jan Ossoliński, ale i ocenieni później negatywnie Józef Ankwicz i Piotr Ożarowski, M. Adamczuk, *Uczniowie Collegium Nobilium*, [w:] *Ks. Stanisław Konarski – „Pionier edukacji narodowej”*, Kielce 1990, s. 46–48.

<sup>3</sup> Dla przykładu Stanisław Leszczyński zapewnił bezpłatną edukację w jego akademii w Lunéville aż 167 synom szlacheckim z Rzeczypospolitej (na ogólną liczbę 564 kadetów), gdy

i długotrwałe akcentowanie rewolucyjnego charakteru dokonujących się wówczas zmian<sup>4</sup> owocowało ograniczeniem badań dziejów samej Szkoły Rycerskiej. Nic więc dziwnego, że w dotychczasowych badaniach najczęściej pomijany był problem oceny walorów tej szkoły przez szlachtę<sup>5</sup>. Dla wypełnienia tej luki badawczej, z racji ograniczeń objętościowych, muszą skupić się tu tylko na oficjalnej części tych opinii, wyrażanych na forum sejmowym<sup>6</sup>. Śledząc te dyskusje sejmowe nad funkcjonowaniem Szkoły Rycerskiej, nie możemy spodziewać się analizowania jej programów i metod nauczania, którymi się nie interesowano<sup>7</sup>. W dyskusjach tych można jednak oczekiwać większego zrozumienia dla problemów wychowania, związanego z początkami zainteresowania dziećmi, od którego zaczęto uzależniać możliwość poprawy stanu politycznego, demograficznego i gospodarczego Rzeczypospolitej<sup>8</sup>.

---

w wychwalanej za demokratyzm Szkole Rycerskiej wykształcenie na koszt państwa przez 30 lat jej funkcjonowania zdobyło około 650 kadetów (kolejnych 300 kształciło się w oparciu o środki własne), K. Mrozowska, dz. cyt., s. 18, 202.

<sup>4</sup> Wcześniejszy stan oświaty po 1945 roku przedstawiany był w skrajnie negatywny sposób, z odwołaniem się głównie do polemicznej pracy Hugona Kołłątaja i pamiętników działacza KEN, B. Baranowski, W. Lewandowski, J.S. Piątkowski, *Upadek kultury w dobie reakcji katolickiej*, Warszawa 1950; *Historia Polski*, t. 1, cz. 2, red. H. Łowmiański, Warszawa 1955, s. 589–599 (partia autorstwa B. Baranowskiego i S. Herbsta); Ł. Kurdybacha, *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*, Wrocław 1957, s. 6–7. Por. H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III*, oprac. J. Hulewicz, Biblioteka Narodowa, seria 1, nr 144, Wrocław 1963; A. Moszczeński, *Pamiętnik do historii polskiej w ostatnich latach panowania Augusta III i pierwszych Stanisława Poniatowskiego*, Kraków 1888, s. 1; J. Wybicki, *Życie moje*, Warszawa 1958, s. 9, 91, 139. Por. S. Kot, *Reforma szkolna Stanisława Konarskiego*, Kraków 1923. W opiniach tych wiele jednak było przesady, por. A.S. Kamiński, *Imponderabilia społeczeństwa obywatelskiego Rzeczypospolitej Wielu Narodów*, [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. 57–58; K. Puchowski, *Model kształcenia szlachty w kolegiach jezuickich*, [w:] *Między Barokiem a Oświeceniem. Nowe spojrzenie na czasy saskie*, red. K. Stasiewicz, S. Achremczyk, Olsztyn 1996, s. 100–104; W. Smoleński, *Przewrót umysłowy w Polsce wieku XVIII. Studia historyczne*, wyd. 3, Warszawa 1949.

<sup>5</sup> Temu zagadnieniu Kamila Mrozowska poświęciła zaledwie kilka stron, dz. cyt., s. 210–214.

<sup>6</sup> Wówczas sejmy miały być zwoływane co 2 lata na 6 tygodni, zaś ich ustawy nazywano konstytucjami.

<sup>7</sup> Zachodnimi teoriami mogli interesować się tylko nauczyciele, K. Mrozowska, *Działalność Stanisława Konarskiego na tle prądów pedagogicznych Europy Zachodniej*, [w:] *Ks. Stanisław Konarski...*, s. 12–14.

<sup>8</sup> K. Bartnicka, *Dziecko w Ustawach szkolnych Stanisława Konarskiego*, [w:] *Ks. Stanisław Konarski...*, s. 23–24; K. Mrozowska, *Działalność Stanisława Konarskiego...*, s. 11; A. Stroynowski, *Błędy w wychowaniu magnatów polskich w XVIII w.*, [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. 2, red. U. Szusić, B. Oelszlaeger, L. Wollman, Katowice 2013, s. 21–34; tegoż, *Polityczne cele oświeconego sarmatyzmu*, [w:] *Język. Religia. Tożsamość*, t. 10: *Znamiona tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2013, s. 123–138; tenże, *Polityczna rola Izabeli Czartoryskiej*, „Przegląd Za-

Na charakter tych ocen wpływały osobiste doświadczenia szkolne ówczesnych parlamentarzystów, jak również tradycja rozwiązań edukacyjnych, chociaż nie musiano się do niej odwoływać. Na rolę osobistych doświadczeń najlepiej wskazują wystąpienia Kazimierza Nestora Sapiehy, który – będąc absolwentem Szkoły Rycerskiej – wielokrotnie podkreślał jej rolę w kształtowaniu swego charakteru i umiejętności, mając też możliwość porównania jej z innymi akademiami rycerskimi w Europie<sup>9</sup>. W omawianym tu okresie niewielu jednak było wychowanków Szkoły Rycerskiej wśród sejmujących. Większość z nich kończyła kolegia jezuickie i pijarskie, zaś tylko nielicznym dane było uczęszczać do bardziej renomowanych akademii, rozsianych po całej Europie<sup>10</sup>, zaczynając od sąsiednich Prus i Austrii, po szczególnie popularną w Lunéville<sup>11</sup>. Nade wszystko jednak bliskie były doświadczenia z funkcjonowania Collegium Nobilium, założonego w 1740 roku przez Stanisława Konarskiego<sup>12</sup>. Jego program wypłynął ze szkolnictwa pijarów, których uczniowie ostro rywalizowali z kolegami ze szkół jezuickich. Rywalizacja ta jednak nie owocowała podnoszeniem poziomu nauczania. Podobne też były cele edukacji i wychowania, skoro kolegia te były przeznaczone dla młodzieży szlacheckiej, którą przygotować miały do działalności publicznej<sup>13</sup>. Dla przytłaczającej większości sejmujących dotychczasowe szkolnictwo zakonne miało jeden podstawowy walor, którym było przygotowanie młodzieży do życia publicznego<sup>14</sup>. Stąd kolegia szlacheckie

---

chodniopomorski”, zeszyt specjalny: *Kobieta w kulturze politycznej świata*, nr 2, red. R. Gałaj-Dempniak, D. Okoń, Szczecin 2012, s. 41–54.

<sup>9</sup> Szczególnie ważna była jego edukacja w Turynie, gdzie obok przedmiotów wojskowych uczył się również muzyki i tańca, jak też uczęszczał do teatru i na zabawy, K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 131, 229–231. Por. K. Puchowski, *Collegium Nobilium Stanisława Konarskiego a elitarne instytucje wychowawcze zakonów nauczających w Europie*, „Wiek Oświecenia” 2004, t. 20: *Stanisław Konarski (1700–1773)*, s. 13.

<sup>10</sup> Za pierwszy tego rodzaju uznaje się konwikt w Coimbrze, założony przez jezuitów w 1556 roku, K. Puchowski, *Collegium Nobilium...*, s. 15.

<sup>11</sup> K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 10–19.

<sup>12</sup> Podkreślano tam rolę wychowania obywatelskiego, A. Jobert, *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. XX–XXI.

<sup>13</sup> S. Konarski, *Mowa o potrzebie kształtowania od najmłodszych lat uczciwego człowieka i dobrego obywatela...*, [w:] *Stanisław Konarski pedagog – polityk – filozof*, red. J. Ziętarska, Warszawa 2004, s. 9–51; A. Bartczakowa, *Collegium Nobilium*, Warszawa 1971, s. 19; H. Dziechcińska, *Wstęp*, [do:] *Kultura żywego słowa w dawnej Polsce*, red. H. Dziechcińskiej, Warszawa 1989, s. 5; J.S. Bystroń, *Dzieje obyczajów dawnej Polsce. Wiek XVI–XVIII*, t. 1, wyd. 3, Warszawa 1976, s. 83–84. Reforma pozostałych szkół pijarskich dokonana się w 1753 roku, S. Kot, *Wstęp*, [do:] *Ustawy szkolne dla Polskiej Prowincji Pijarów*, Kraków 1925; Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 33–37; J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim*, t. 1, Poznań 1849, s. 178; K. Puchowski, *Collegium Nobilium Societatis Jesu w Warszawie wobec „dobrze oświeconej Europy”*, „Wiek Oświecenia” 2001, t. 17, s. 136, 140–143; tegoż, *Collegium Nobilium...*, s. 59; J. Tazbir, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Poznań 2002, s. 62.

<sup>14</sup> Podkreślał to J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, wyd. 3, oprac. R. Pollak, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970, s. 111–112.

starały się dawać możliwie szeroką wiedzę prawniczą, której pogłębieniu sprzyjać miało wydanie przez Stanisława Konarskiego kolejnych tomów *Volumina Legum*<sup>15</sup>.

Szkoły te miały również dostrzegalne wady, wśród których wymieniano chociażby poszukiwanie przykładów godnych naśladowania w odległej historii, przy odwracaniu się od bieżących doświadczeń<sup>16</sup>. Bardziej jednak szkodliwy był elitaryzm najlepszych szkół, które nie były przeznaczone dla szerszego grona młodzieży szlacheckiej, lecz dla synów magnackich. Elitarność tych szkół wynikała nie tylko z założonej koncepcji ich twórców<sup>17</sup>, ale też z wysokiego czesnego, wynoszącego np. u Stanisława Konarskiego 80 dukatów rocznie<sup>18</sup>. Najlepsze szkoły dawały jednak swoim wychowankom bardzo duże możliwości awansu, głównie w wojsku<sup>19</sup>.

Problemy te wówczas nie były właściwie poruszane w dyskusjach sejmowych. Szkoła Rycerska w oczywisty sposób ustępowała też zainteresowaniu Komisją Edukacji Narodowej, gdyż w obradach sejmów stanisławowskich, od 1773 roku poczynając, zawsze musiano poświęcić wiele miejsca jej ocenie, jako jednemu z ministerstw<sup>20</sup>. Natomiast Szkoła Rycerska była stale traktowana jako dzieło króla Stanisława Augusta, podlegające tylko jego decyzjom. Stąd z rzadka tylko wkraczano w zasady jej funkcjonowania, najczęściej ograniczając się do wyrażenia troski o finansowe podstawy jej działalności. Szkoła Rycerska w dyskusjach sejmowych stanowiła jednak dogodny motyw panegiryków na cześć Stanisława Augusta, zwyczajowo oczekiwanych w najbardziej uroczys-

<sup>15</sup> W. Konopczyński, *Stanisław Konarski*, Warszawa 1926, s. 34.

<sup>16</sup> Dlatego właśnie swoje dzieło życia Stanisław Staszic dedykował żyjącemu w XVI hetmanowi, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, oprac. S. Czarnowski, Wrocław [1951]. Por. A. Stroynowski, *Rola elity w życiu parlamentarnym epoki stanisławowskiej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica” 1985, z. 22, s. 45–60; W. Szczygielski, *Oświecony elitaryzm w Polsce w XVIII w.*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1976, seria 1, z. 4, s. 111–120.

<sup>17</sup> „...sławę i prestiż zakonem nauczającym przynosiły nie szkoły publiczne czy konwikty dla ubogiej szlachty, ale właśnie elitarne kolegia szlacheckie”, K. Puchowski, *Collegium Nobilium...*, s. 11.

<sup>18</sup> Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 63.

<sup>19</sup> Paryską École Militaire kończyli Stanisław Mokronowski i Józef Orłowski. Berlińską szkołę kadetów ukończył Mikołaj Bronikowski. Po studiach w Lunéville był Jan Dąbbski. Najwięcej jednak generałów wyszło ze Szkoły Rycerskiej (Jakub Lanckoroński, Karol Kniaziewicz, Michał Piotrowski, Stanisław Wołczyński oraz Michał Sokolnicki, Stanisław Fiszer, Stefan Grabowski, Karol Pakosz), J. Czuby, *Wodzowie i politycy. Generalicja polska lat 1806–1815*, Warszawa 1993, s. 35.

<sup>20</sup> A. Czaja, *Między tronem, buławą a dworem petersburskim. Z dziejów Rady Nieustającej 1786–1789*, Warszawa 1988; W. Filipczak, *Sejm 1778 roku*, [Warszawa 2000]; W.M. Grabski, *U podstaw wielkiej reformy. Karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, Łódź 1984; J. Hulewicz, *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Studia z dziejów kultury*, red. H. Barycz, J. Hulewicz, Warszawa 1949; H. Izdebski, *Kolegialność i jednoosobowość w zarządzie centralnym państwa nowożytnego*, Warszawa 1975; Z. Szczańska, *Odpowiedzialność rządu w Polsce w latach 1775–1792*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1975, t. 27, z. 1.

tych momentach obrad. Zwłaszcza dla opozycjonistów, nieskorych do wychwalania władcy, był to wdzięczny temat, pozwalający na wyrażenie uzasadnionej wdzięczności, zamiast głoszenia czystych frazesów pochwalnych.

Szkoła Rycerska budziła zainteresowanie szlachty nawet przed swoim powstaniem, ponieważ od czasu pierwszych wolnych elekcji stale żądano utworzenia takiej akademii, czy przynajmniej finansowania zagranicznych studiów młodzieży szlacheckiej. Uzyskiwano nawet odpowiednie zobowiązania kolejnych królów elekcyjnych<sup>21</sup>. Dla cudzoziemskich władców masowa edukacja młodzieży szlacheckiej nie miała jednak sensu, gdyż obawiano się zbytniego rozbudzenia ambicji i ducha republikańskiego społeczeństwa. Zadawano się wspieraniem elitarnych podróży edukacyjnych synów magnackich, zaś August III przyznał w 1748 roku pewne przywileje Collegium Nobilium Stanisława Konarskiego, nigdy nie przejął kosztów jej utrzymania<sup>22</sup>. Stąd na sejmie konwokacyjnym w 1764 roku poseł poznański Władysław Gurowski przypomniał o elekcyjnym zobowiązaniu Augusta III utworzenia Szkoły Rycerskiej i przeznaczania na to 100 000 złp rocznie. Z uwagi na to, że przez 30 lat nie wywiązał się z tego zobowiązania, chciał zażądać 3 000 000 od sukcesorów Augusta III, proponując przejęcie pałacu saskiego w Warszawie na poczet tego długu<sup>23</sup>.

Dopiero Stanisław August Poniatowski w 1765 roku zrealizował swoje obietnice z *pacta conventa*, zostały one jednak usankcjonowane przez sejm odpowiednią konstytucją w 1766 roku. Dla określenia opinii sejmujących istotne było uzasadnienie dla tej konstytucji sejmowej. Wskazano w niej na konieczność realizacji królewskich zobowiązań z 1764 roku, zgodnych z powszechnymi żądaniami szlachty. Kaszt utrzymania szkoły miał być bardzo wysoki, bo ustalono go wówczas na 760 432 złp rocznie, z czego Korona miała pokrywać 400 000 a Litwa 300 000, co miało wystarczyć na utrzymanie 200 kadetów. Prócz tego corocznie miano przeznaczać 300 000 złp (Litwa  $\frac{1}{3}$  tej sumy) na zakup lub wzniesienie odpowiedniego gmachu szkoły, czasowo jedynie przeznaczając na nią Pałac Kazimierzowski. Uzasadnieniem dla przyjęcia decyzji o przeznaczeniu tak dużych środków mogły być tylko cele jej powołania, które konstytucja określiła jako stworzenie instytucji zajmującej się edukacją synów szlacheckich i przygotowującej ich do służby publicznej i obrony kraju<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> Od czasów Henryka Walezego królowie zawsze w *pacta conventa* zobowiązywali się do założenia i utrzymania własnym kosztem szkoły wojennej dla młodzieży szlacheckiej. Jako ostatni taką niezrealizowaną obietnicę złożył August III, powtarzając zobowiązania Władysława IV, Jana Kazimierza, Jana III Sobieskiego, *Volumina Legum. Przedruk Zbioru Praw staraniem XX Pijarów*, Petersburg 1860, [dalej: *Vol. Leg.*], t. 3, s. 764, t. 5, s. 271, 383, t. 6, s. 308.

<sup>22</sup> Ł. Kurdybacha, dz. cyt., s. 55. Por. A. Stroynowski, *Podróże edukacyjne w XVIII wieku (na przykładzie Poniatowskich)*, [w:] *Migawki z podróży poprzez dzieje*, red. M. Franz i B. Siek, Toruń 2011, s. 282–297; tenże, *Błędy w wychowaniu magnatów...*, s. 21–34.

<sup>23</sup> Sesja XV dnia 24 V 1764, *Dyaryusz Seymu Convocationis Siedmio-Niedzielnego Warszawskiego. Zdania, Mowy, Projekta y Manifesta w sobie zawieraiący, przez Sesje Zebrany. RP 1764*, bmd, nlb.

<sup>24</sup> „Sklaniając się do dawnego a powszechnego Rzeczypospolitey żądania, y uprzedzając skutek *pactis conventis* przez nas Króla przyjętego, z oycowskiego starania o istotne dobro Królestwa

Oczywiście na tym sejmie nie oceniano działalności Szkoły Rycerskiej, bo też ufano jej komendantowi, którym został popularny Adam Kazimierz Czartoryski, twórca późniejszego „Katechizmu Kadeta”<sup>25</sup>. Zastanawiano się tylko nad zapewnieniem Szkole Rycerskiej odpowiednich środków finansowych. Zgodnie z tradycją szlachecką chciano ich poszukiwać w dawnych fundacjach na cele oświatowe, co zalecał kasztelan bełski Ewaryst Kuropatnicki<sup>26</sup>. Wojewoda mazowiecki Paweł Mostowski dla uniknięcia nowych podatków proponował zaś przeznaczać na potrzeby korpusu kadetów część wakujących królewszczyzn<sup>27</sup>.

Na kolejnym sejmie delegacyjnym, z lat 1767–1768, nie podejmowano dyskusji nad problemami Szkoły Rycerskiej, ponieważ główną kwestią stały się gwałty rosyjskie (uwięzienie i wywiezienie najwybitniejszych opozycjonistów z biskupem Kajetanem Sołtykiem na czele) oraz prace nad ustaleniem zasad nowego ustroju Rzeczypospolitej, gwarantowanego przez Rosję<sup>28</sup>. Z podobnych powodów i sejm rozbiorowy lat 1773–1775 nie podjął oceny funkcjonowania Szkoły Rycerskiej. Jedynie Adam Czartoryski w 1773 r. zaproponował wprowadzenie zakazu wyjazdów z kraju dla młodzieży, która nie ukończyła szkół krajowych. Wprowadzenie takiego zakazu miało chronić młodzież szlachecką przed negatywnymi skutkami zagranicznej edukacji, opisanymi później w *Listach JMCi Pana Doświadczyńskiego*<sup>29</sup>. Propozycja Czartoryskiego nie zyskała jednak szerszego poparcia i w dodatku sprzeciwił się jej król Stanisław August<sup>30</sup>.

Również w czasie obrad sejmku skonfederowanego w 1776 roku, którego głównym celem było wzmocnienie pozycji Rady Nieustającej, nie podjęto dyskusji nad funkcjonowaniem Szkoły Rycerskiej. Dla sejmujących znacznie ważniejsze było wówczas uporządkowanie finansowych problemów szkolnictwa Komisji Edukacji Narodowej, zagrożonego dokonującą się grabieżą, jak też żądaniem szlachty o przyznanie pierwszeństwa w egzekwowaniu dawnych zo-

---

y sławę narodu, założywszy własnym kosztem naszym szkołę rycerską, dla edukacji szlacheckiej młodzieży sposobienie iey dla zdatnych usług oyczyźnie, w radzie y boiu [...]”, *Szkoła rycerska*, [w:] *Vol. Leg.*, t. 7, s. 204–205.

<sup>25</sup> [A.K.] Czartoryski, *Katechizm kadecki*, bmd.

<sup>26</sup> Tylko tę mowę cytuje K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 212. Por. Sesja XX dnia 29 X 1766, *Dyaryusz Seymu Walnego Ordynaryjnego odprawionego w Warszawie Roku 1766... zebrany*, Warszawa [1767, wyd. S. Rembieliński], [dalej: *Diariusz 1766*], k. nlb. Por. A. Stroynowski, *Opozycja sejmowa w dobie rządów Rady Nieustającej. Studium z dziejów kultury politycznej*, Łódź 2005, s. 402.

<sup>27</sup> Sesja XXVIII 10 XI dnia 1766, *Diariusz 1766*, k. nlb.

<sup>28</sup> *Dyaryusz Seymu Walnego Ordynaryjnego odprawionego w Warszawie Roku 1766... zebrany*, Warszawa [1767, wyd. S. Rembieliński]; Por. Б.В. Носов, *Усатновление российской госнодства в Речи Посполитой 1756–1768 гг.*, Москва 2004, s. 609–660; J. Michalski, *Dyplomacja polska w latach 1764–1795*, [w:] *Historia dyplomacji polskiej*, red. Z. Wójcik, Warszawa 1982, s. 511; tegoż, *Sejm w czasach panowania Stanisława Augusta*, [w:] *Historia sejmku polskiego*, t. 1: *Do schyłku Rzeczypospolitej*, red. J. Michalski, Warszawa 1984, s. 359–366.

<sup>29</sup> Por. T. Mańkowski, *O poglądach na sztukę w czasach Stanisława Augusta*, Lwów 1929, s. 10.

<sup>30</sup> A. Stroynowski, *Opozycja...*, s. 400.



bowiązań zakonu jezuitów<sup>31</sup>. Spotykało się to czasem z odwoływaniem się do wspaniałomyślności szlachty i wskazywaniem na rolę edukacji, bez której „[...] młodź szlachecka w potrzebnych naukach wyćwiczona nie będzie; jeżeli do Magistratur Sądowych zawczasu nie przysposobi się; jeżeli nie pozna powinności dobrego Obywatela ku obronie Ojczyzny”<sup>32</sup>, co tylko pośrednio odnosiło się do Szkoły Rycerskiej.

Dopiero w 1778 roku, na pierwszym nieskonfederowanym sejmie w czasach stanisławowskich, doszło do ożywionej dyskusji nad dokonaniem Szkoły Rycerskiej. Po części wiązało się to z pojawieniem się wśród posłów grupy dawnych kadetów<sup>33</sup>. Jednak popularność tego tematu wynikała też z dojścia do głosu opozycji antykrólewskiej, która ganiąc działania Rady Nieustającej, musiała jednak czasem szukać pozytywnych dokonań króla, do czego najlepiej nadawała się jego Szkoła Rycerska. Stąd w pochwałach króla i wyrażaniu mu podziękowań przodował poseł brzesko-litewski Kazimierz Nestor Sapieha, siostrzeniec hetmana Franciszka Ksawerego Branickiego. Wtórował mu w tym poseł wołyński Ignacy Krzucki, poseł czernihowski Antoni Pułaski, poseł łomżyński Wiktoryn Wiszowaty oraz posłowie poznańscy Maciej Jabłonowski i Kalikst Poniński.

Wyrażanie wdzięczności za powołanie Szkoły Rycerskiej i chwalenie jej dokonań nie oznaczało zgody na królewskie propozycje podniesienia wynagrodzenia kadry nauczającej. Szczególne oburzenie wywołał wniosek o pokrycie ze skarbu państwa kwoty 246 000 złp, wydatkowanej przez Fryderyka Moszyńskiego na jej utrzymanie. Zanegowano wówczas jego wyliczenia, jak też pojawiły się wątpliwości o zasadność wypłacania mu pensji, jako zastępcy komendanta, skoro rezygnację z części swojego wynagrodzenia (ponad 163 tysiące złp) złożył Adam Czartoryski, jak też Kalikst Poniński (z rocznej gaży w Szkole Rycerskiej)<sup>34</sup>. Ponadto Poniński, jako wyraz wdzięczności za otrzymane w niej wykształcenie, ofiarował coroczną kwotę tysiąca dukatów na utworzenie i utrzymanie lazaretu<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> [R.] Gurowski, *Mowa... 10 IX 1776*, [w:] *Zbiór mów różnych w czasie dwóch sejmów ostatnich Roku 1775 i 1776 mianych*, t. 2, Poznań 1777, s. 177–180. Por. J. Hulewicz, dz. cyt., s. 427–437.

<sup>32</sup> [M.] Sierakowski, *Mowa... 19 X 1776*, bmd. Pojawiały się też żądania przekazania nauczania w ręce jezuitów, którzy mieli być utrzymywani przez KEN, co postulowały liczne sejmiki, W. Filipczak, dz. cyt., s. 125.

<sup>33</sup> K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 212.

<sup>34</sup> Był to również wyraz ówczesnej niechęci do tworzenia płatnych urzędów, Sesja XXX dnia 7 XI 1778 r., *Dyaryusz Sejmu Walnego Ordynaryjnego Warszawskiego...*, MDCCLXXVIII, wyd. [S.] Sokołowski, Warszawa 1779 [dalej: *Diaryusz sejmu 1778*], s. 264–266; I. Krzucki, *Mowa... 7 XI 1778*, [w:] *Zbiór mów różnych w czasie Sejmu ostatniego Sześcienniedzielnego roku 1778 mianych*, Wilno [1778], nlb, [dalej: *Zbiór mów 1778*]; W. Wiszowaty, *Zdanie... 5 XI 1778*, [w:] *Zbiór mów 1778*. Fryderyk Moszyński nie zrzekł się swoich pretensji finansowych, ani nie zrezygnował z pobierania pensji w Szkole Rycerskiej, por. Ł. Kądziela, *Między zdradą a służbą Rzeczypospolitej. Fryderyk Moszyński w latach 1792–1793*, Warszawa 1993, s. 31; A. Zahorski, M. Złomska, *Moszyński Fryderyk*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny* [dalej: *PSB*], t. 22, s. 112–117; Z. Zielińska, *Poniński Kalikst*, [w:] *PSB*, t. 27, s. 539.

<sup>35</sup> Z. Zielińska, *Poniński Kalikst*, s. 539.

W tej samej wysokości ofiarę zadeklarował Kazimierz Nestor Sapieha, wskazując indywidualną ofiarności jako kierunek rozwiązywania problemów finansowych, bez uciekania się do zwiększania obciążenia skarbu państwa<sup>36</sup>. Obydwu dziękował za te ofiary poseł wołyński Ignacy Krzucki<sup>37</sup>.

Pojawił się również problem wykorzystania jej absolwentów dla potrzeb wojska. Oczywiście punktem wyjścia były kierowane do króla podziękowania (I. Krzucki, K. Poniński i K.N. Sapieha) za powołanie szkoły, dającej możliwość kształcenia zastępów przyszłych obrońców kraju<sup>38</sup>. Jednocześnie jednak pojawiły się żądania ograniczenia cudzoziemcom dostępu do oficerskich szarż, by zapewnić rodzimym kadetom szerszą możliwość awansu, co zapoczątkowały wystąpienia posła łomżyńskiego Wiktoryna Wiszowatego i posła poznańskiego Macieja Jabłonowskiego<sup>39</sup>. Pojawiły się nawet skrajne głosy, uznające cudzoziemskich oficerów za niekarnych i niezaangażowanych, a przez to za zbędnych w armii i może nawet szkodliwych dla kraju<sup>40</sup>.

Powstanie Szkoły Rycerskiej ujawniło również istniejące antagonizmy pomiędzy szlachtą koronną i litewską, która zażądała dla młodzieży litewskiej równego z Koroną dostępu do szkolnictwa. Spotkało się to z ponadpartyjną zgodą i na sejmie tym uchwalono konstytucję „Umieszczenie młodzieży litewskiej...”, na mocy której trzecia część miejsc w Szkole Rycerskiej miała być zagwarantowana dla Litwinów<sup>41</sup>.

Na kolejnym sejmie zwyczajnym, w 1780 roku, o Szkole Rycerskiej po raz pierwszy wspomniano przy okazji oceny Komisji Edukacji Narodowej. Podkreślono wówczas zasługę Stanisława Augusta, który zrealizował obietnice składane od tylu wieków i dzięki utworzeniu Szkoły Rycerskiej nastąpiła „[...] odmiana sposobu uczenia wzbudziła zrazu w naśladowcach dawnego układu zazdrość i nieukontentowanie, lecz ciągle ku dobru Publicznemu ustawy, których pożyteczne [...] widzieć się dały skutki, stłumiły głos niechęci, ustąpił błąd z przeszą-

<sup>36</sup> Sesja XXX dnia 7 XI 1778 r., *Diariusz sejmu 1778*, s. 265. Por. Ł. Kądziała, *Sapieha Kazimierz Nestor*, [w:] *PSB*, t. 35, s. 53; Z. Zielińska, *Poniński Kalikst*, [w:] *PSB*, t. 27, s. 539.

<sup>37</sup> K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 213–214.

<sup>38</sup> I. Krzucki, *Mowa... 7 XI 1778*, [w:] *Zbiór mów 1778*; K.N. Sapieha, *Mowa... 6 X 1778*, [w:] *Zbiór mów 1778*. Por. K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 253; Ł. Kądziała, *Sapieha Kazimierz Nestor*, s. 52; E. Rostworowski, *Krzucki Ignacy*, [w:] *PSB*, t. 15, s. 542; Z. Zielińska, *Poniński Kalikst*, s. 539.

<sup>39</sup> Sesje XXVIII, XXIX i XXX w dniach 5, 6 i 7 1778 r., *Diariusz sejmu 1778*, s. 212–230, 233–239, 241–265; W. Wiszowaty, [w:] *Zbiór mów 1778*. Por. K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 213.

<sup>40</sup> A. Pułaski, *Mowa... 7 XI 1778*, [w:] *Zbiór mów 1778*.

<sup>41</sup> Jako pierwszy projekt w tej sprawie wniósł poseł wilkomierski Kazimierz Kościalkowski, poparł go i rozwinął poseł brzesko-litewski K.N. Sapieha, a poddał pod głosowanie marszałek sejmu Ludwik Tyszkiewicz – „Umieszczenie młodzieży litewskiej...”, Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie [dalej: AGAD], APP 313, t. 9, s. 316; Sesje XXX i XXXI w dniach 7 i 9 XI 1778 r., *Diariusz sejmu 1778*, s. 263–265, 280–284. Por. opinię o niezbyt dużym znaczeniu tego prawa: Filipczak, dz. cyt., s. 336.

du pochodzący [...]”<sup>42</sup>. Obok tego pojawił się problem nierównego dostępu młodzieży z poszczególnych województw, jak też nieproporcjonalnego wkładu finansowego poszczególnych prowincji w jej utrzymanie. Szczególnie ostro protestowali posłowie braclawscy, twierdząc, że wśród kadetów nie ma nawet jednego szlachcica z ich województwa. Rozwiązaniem sporów stało się wprowadzenie zasady równej ilości kadetów z każdej z trzech prowincji Rzeczypospolitej, chociaż nastąpiło to dopiero pod koniec obrad tego sejmiku, gdy wśród innych drobnych projektów uchwalono konstytucję „Szkoła Rycerska”<sup>43</sup>.

Podjęmowane też były problemy finansowania Szkoły Rycerskiej, co zapoczątkował jej komendant Adam Czartoryski, ostatecznie zrzekając się swojej pensji. Podobnych decyzji oczekiwano od jego zastępców i oficerów sztabowych. Wiązało się to z ujawnionym wtedy brakiem pieniędzy na uzupełnienie kadry nauczającej w Szkole Rycerskiej. Posłowie poparli wnioski o jej dofinansowanie, zastrzegając jednak, by pieniądze te nie trafiały do przedstawicieli magnaterii (Fryderyk Morszynski i August Sułkowski), lecz tylko do rzeczywiście uczących oficerów. Ci zaś mieli rekrutować się wyłącznie spośród rodowitej i katolickiej szlachty polskiej<sup>44</sup>.

Problem finansowania Szkoły Rycerskiej stanął również na sejmiku w 1782 roku. Sytuacja była wówczas o tyle groźna, że w obliczu dążeń do przeprowadzenia aukcji wojska zaczęły pojawiać się głosy o wykorzystaniu na ten cel funduszy edukacyjnych, głównie przeznaczonych na Komisję Edukacji Narodowej i Towarzystwo Ksiąg Elementarnych<sup>45</sup>. Sprawa ta jednak nie dotyczyła bezpośrednio Szkoły Rycerskiej. Natomiast powrócono wówczas do konieczności przestrzegania przyjętej na poprzednim sejmiku zasady, że 1/3 kadetów ma pochodzić z Wielkiego Księstwa, czego domagał się poseł słonimski Michał Szwykowski, a poparł go poseł wileński Adam Czartoryski<sup>46</sup>.

Dyskusje wokół funkcjonowania Szkoły Rycerskiej na sejmiku 1784 roku praktycznie koncentrowały się wokół problemu jej finansowania. Grunt do jego podję-

<sup>42</sup> J. Ankwicz, *Relacja... delegowanego do egzaminowania Komisji Edukacyjnej 19 X 1780*, [w:] *Zbiór mów różnych w czasie sejmiku Sześcioniedzielnego Roku 1780 Mianych*, Wilno [po XI 1780].

<sup>43</sup> Sesja XXX w izbie senatorskiej dnia 6 XI 1780, *Dyaryusz Sejmu Wolnego Ordynaryjnego Warszawskiego szesćniedzielnego Roku Pańskiego MDCCLXXX dnia 2 miesiąca października odprawującego się*, [wyd. Stanisław Badeni], Warszawa [1780], [dalej: *Diariusz sejmiku 1780*], s. 419–422, 446–449.

<sup>44</sup> Sesje XXVIII, XXIX, XXX w dniach 3, 5 i 6 XI 1780, *Diariusz sejmiku 1780*; I. Witosłowski, *Mowa... 25 octobris 1780 roku przy podaniu projektu dla Szkoły Rycerskiej*, bmd. Por. K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 214–215.

<sup>45</sup> [J.] Kraszewski, *Mowa... 22 X 1782*, [w:] *Zbiór mów różnych w czasie sejmiku sześcioniedzielnego sejmiku roku 1782 mianych*, Wilno [1782], [dalej: *Zbiór mów 1782*]. Z tymi pomysłami polemizowali np. [M.] Garnysz, *Mowa... 17 X 1782*, [w:] *Zbiór mów 1782*; J. Sumiński, *Mowa... 17 X 1782*, [w:] *Zbiór mów 1782*.

<sup>46</sup> Sesja XVI dnia 17 X 1782, *Dyaryusz Sejmu Wolnego ordynaryjnego Warszawskiego... MDCCLXXXII* [P. Kicińskiego], [Warszawa 1782], s. 119. Por. A.B. Zakrzewski, *Paradoksy unifikacji prawa i ustroju Wielkiego Księstwa Litewskiego i Korony XVI–XVIII w.*, „Zasopismo Prawno-Historyczne” 1999, t. 51, z. 1, s. 222.

cia stanowiło sprawozdanie z działalności KEN posła poznańskiego Józefa Kielczowskiego, który zaznaczył wyjątkową staranność prowadzenia finansów edukacyjnych, zaś ufundowanie Szkoły Rycerskiej przez króla uznał za początek wieku „nauk”<sup>47</sup>. Później król, w mowie poświęconej uzasadnieniu propozycji od tronu, wezwał do zwiększenia nakładów na Szkołę Rycerską, na której utrzymanie od momentu jej powołania przeznaczał kwotę 200 000 złp rocznie, do czego Korona miała dokładać 400 000, ale od czasu rozbioru kwota ta zmalała do 100 000 złp, co pociągnęło za sobą obniżenie liczby kadetów do osiemdziesięciu<sup>48</sup>. Poparcie dla królewskiego wniosku poseł podolski Józef Zajączek uzależnił jednak od przyjęcia zasady, że w czasach pokoju stopnie oficerskie mogą otrzymywać tylko absolwenci Szkoły Rycerskiej, by nie musieli poszukiwać zatrudnienia w obcych wojskach. Dopiero w czasie wojny mogli pojawiać się cudzoziemcy, ale za lepsze rozwiązanie uznawał awans polskich podoficerów, choćby nie mieli ukończonych szkół wojskowych<sup>49</sup>. Nie podjęto natomiast dyskusji nad propozycją Hugona Kołłątaja, by Komisja Edukacji Narodowej objęła kontrolę nad Szkołą Rycerską<sup>50</sup>.

W czasie obrad sejmku w 1786 roku nie podejmowano już poważniejszej dyskusji nad Szkołą Rycerską, której pozytywne dokonania przedstawił tylko poseł brzesko-litewski Kazimierz Nestor Sapieha, uznając jej powołanie za „[...] najpiękniejszą cechą Panowania STANISŁAWA AUGUSTA. Tyle ją Królów przez Pacta Conventa próżnie Polszcze obiecywało [...] Jakżeby ten co ją swoim fundował kosztem, swoim utrzymywał staraniem, co jej stał się Ojcem, miał chcieć odpychać niejako swoje dzieci”<sup>51</sup>.

Podobnie też było w początkach obrad Sejmu Czteroletniego, gdy kasztelan łukowski Jacek Jezierski gratulował sejmującym i królowi, że „Nie może to być nas starych wstydem, ale radością pociechą, żeśmy tak pożytecznego, a wiekiem oczekiwanego dla Ojczyzny z niej doczekali się fruktu, a że go mamy z zaszczerpienia umiejętnego Najjaśniejszego naszego Gospodarza Króla Jmci, jest mu czego powinszować, bo początek Panowania zaczął od Szkoły Kadeckiej, y Krajowych nauk, według rozumnej Maxymy: *Qualem vis futuram Republicam, talem cura habere juventutem*”<sup>52</sup>.

<sup>47</sup> Sesja XVII dnia 21 X 1784, *Dyaryusz Sejmu Ordynaryjnego Warszawskiego... MDCCLXXX*, wyd. S. Badeni, Grodno 1780, [dalej: *Diariusz sejmu 1784*], s. 141–157.

<sup>48</sup> Sesja XXI południowa dnia 23 X 1784, *Diariusz sejmu 1784*, s. 295–296; [Stanisław August], *Mowa J. K. Mci... 23 X 1784*, [w:] *Zbiór mów w czasie sejmu sześćcioniedzielnego Roku 1784 mianych w Grodnie*, Wilno [po XI 1784], [dalej: *Zbiór mów 1784*], s. 104–106. Por. A. Stroynowski, *Скліканне першага пры Станіславу Аўгусту Панятоўскім сойма ў Горадні ў 1784 годзе*, „Arche”, „Гарадзенскі міленіум”, № 11 (за 2014 год), s. 251–274.

<sup>49</sup> [J.] Zajączek, *Mowa... 2 XI 1784*, [w:] *Zbiór mów 1784*, s., 490–492.

<sup>50</sup> K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*, s. 215.

<sup>51</sup> [K.N.] Sapieha, *Przymówienie się... przy Kwicie Wojskowym* [3 XI 1786] [w:] *Zbiór mów, głosów, przymówień, manifestów etc. Mianych na sejmie R. 1786*, t. 2, Warszawa 1787, s. 775.

<sup>52</sup> Sesja XXVII dnia 29 XI 1788, [w:] J.P. Łuszczewski, *Dyaryusz seymu ordynaryjnego pod związkiem Konfederacyi Generalney obojga narodow w Warszawie rozpoczętego roku 1788*, Warszawa 1790, [dalej: *Diariusz sejmu 1788*], t. 1, cz. 2, s. 243.

Uchwała o aukcji wojska do 100 000 otworzyła perspektywę przyjęcia do armii większej liczby absolwentów Szkoły Rycerskiej. Dyskusję w tej sprawie zapoczątkował w grudniu 1788 roku jej komendant, poseł lubelski Adam Czartoryski, który przemawiając za powoływaniem do wojska kadetów, szczególnie polecił Tadeusza Kościuszkę<sup>53</sup>. Na następnej sesji wątek ten rozwinął marszałek Kazimierz Nestor Sapieha, mówiąc „Teraz gdy mi przychodzi osobiste sentymenta wynurzyć, pozwolisz Miłościwy Panie, żebym oświadczył wdzięczność źródłu, gdzieś czerpał te błahie zdadności mojej części. Obiecywana od Poprzedników W.K. Mci, a nieuiszczana nigdy wzniosła się Szkoła Rycerska. Ten, co pod bokiem W.K. Mci mając własny majątek, otwarty na zastępowanie potrzeb tej Szkoły, ten już nie z zwrotu przez assygnacye podjętych wydatków doprasza się, ale żeby widział owoc ten pożyteczny dla Rzpltey. Z żalem wyznać przychodzi, że to, cośmy z wychodzących z tej Szkoły odnosić spodziewali się, to obce Narody brały w korzyści. Nie było innej tego przyczyny, tylko iż szczupłość Wojska ścieśnia tu pole do usług Oyczyźnie. Zapominać nauczonych ćwiczeń, udawać się do innych Rzemiosł, iść do Prawa byli przymuszeni, nie znajdując sposobności do wydania w kraju swych talentów. Teraz otworzyła się pora: jeżeli nie sto, przynajmniej 60. tysięcy Wojska w aktualnej służbie będące, uczynią miejsce Obywatelskim talentom. Czyż można, żeby ten szczerp Szlachetny młodzi mógł być zapomniany, y wyłączony, bo pytam się co będzie za powód tej Edukacji, i Emulacji, gdy nie będą mieć wstępu do Rang Wojskowych, a Prawo starszeństwa, jużby im to odjęło. Z tego powodu, Miłościwy Panie, takowym względem y litości W.K. Mci polecam te latorośle [...]”<sup>54</sup>. W całej rozciągłości poparł go, dziękując królowi za powołanie Szkoły Rycerskiej, jak też postulując poprawę warunków nauki kadetów i umieszczanie ich w wojsku, posłowie: braclawski podolski Józef Mierzejewski (dwukrotnie), braclawski Fryderyk Moszyński, inflancki Stanisław Kublicki i poseł sandomierski Michał Kochanowski. Na kolejnej sesji do sprawy tej powrócił kasztelan czernihowski Janusz Tomasz Czetwertyński, dziękując królowi za powołanie Szkoły Rycerskiej i wnosząc o zabezpieczenie interesów kadetów przy nominowaniu nowych oficerów<sup>55</sup>.

W wyniku sporów króla z opozycją o powołanie do wojska również księcia Józefa Poniatowskiego do sprawy tej powrócono dopiero w sierpniu 1789 roku, gdy posłowie: inflanccy Julian Ursyn Niemcewicz i Stanisław Kublicki, żmudzki Jerzy Tyszkiewicz, brzesko-litewski Tadeusz Matuszewicz, podolski Józef Mierzejewski i sandomierski Michał Kochanowski podnieśli problem zapewnienia miejsca w wojsku dla absolwentów Szkoły Rycerskiej, w czym wspierał ich

<sup>53</sup> Sesja XXIX dnia 4 XII 1788, *Diariusz sejmu 1788*, t. 1, cz. 2, s. 278.

<sup>54</sup> W oparciu o instrukcje poselskie rekomendował szczególnie Tadeusza Kościuszkę i Michała Zabiełę, jako doświadczonych oficerów, Sesja XXX dnia 5 XII 1788, *Diariusz sejmu 1788*, t. 1, cz. 2, s. 302–304, 304.

<sup>55</sup> Sesja XXXI dnia 6 XII 1788, [w:] *Diariusz sejmu 1788*, t. 1, cz. 2, s. 326.

marszałek Sapieha. Zgodnie rekomendowali oni przyjęcie do armii w generalskich stopniach Tadeusza Kościuszki, Józefa Orłowskiego i Michała Zabiełłę. Natomiast poseł inflancki Michał Zabiełło chciał zobowiązać nowych generałów inspektorów do odbycia stażu w Szkole Rycerskiej<sup>56</sup>. Z pochwałą dokonań Szkoły Rycerskiej wystąpił też poseł lubelski Stanisław Kostka Potocki, który przedstawiając wyniki wizytacji, podkreślił ofiarność całej kadry nauczającej i prosił o jej awansowanie, w czym poparł go Moszyński<sup>57</sup>.

Sprawa funkcjonowania Szkoły Rycerskiej była też obecna w czasie dyskusji ostatniego sejmiku Rzeczypospolitej, obradującego w Grodnie w 1793 roku. Tu również wyrażano uznanie wobec króla za jej powołanie, co najdobitniej ujął poseł mielnicki Adam Szydłowski, przypominając, „[...] że W.K. Mość zaczął panowanie swoje od założenia szkoły rycerskiej od tyłu Królów obiecywanej, do uformowania ziomków swych do boju i rady; żeś hojnością i dobroczynnością swą wzbudził dowcipy, aby kraj ten dobywały z odłogu”<sup>58</sup>. Większe znaczenie miały starania o zapewnienie środków na jej utrzymanie. Wobec braku pieniędzy na utrzymanie wojska pojawił się bowiem projekt posła smoleńskiego Fabiana Aleksandrowicza, który 9 X 1793 „[...] wnosił: aby szkoła rycerska z korpusem kadetów w Warszawie konsystująca była oblikwidowana”<sup>59</sup>. Groziło to wstrzymaniem finansowania kadetów, przed czym uchronił marszałek Fryderyk Moszyński. Najpierw, przy rekomendowaniu Tęgoborskiego do Departamentu Interesów Cudzoziemskich, podkreślał znaczenie jego edukacji w Szkole Rycerskiej<sup>60</sup>, później zaś (11 XI 1793) „[...] przekładał szeroce użyteczność szkoły rycerskiej czyli korpusu kadetów i że ta szkoła będąc na ratę septembrową nie zapłaconą, będzie się musiała rozejść, gdy się jej należytość nie odda. A stosowny do głosu swego podał projekt, wnosząc prośbę do króla JMci i stanów, aby on jako zwłoki nie cierpiący unanimitate był zadecydowanym, ile że to nie jest projekt, ale proste tylko zalecenie”. Ten wniosek zyskał poparcie króla, który wezwał sejmujących do jednomyślnego wyrażenia zgody na wypłacenie Szkole Rycerskiej wrześniowej raty i w efekcie izba, „[...] gdy się marszałek po trzykroć o zgodę zapytał, unanimitas projekt ten w prawo zamieniła”<sup>61</sup>.

Kończąc tu prezentację szlacheckich opinii, należy stwierdzić, że sprawa funkcjonowania Szkoły Rycerskiej – wbrew naszym oczekiwaniom – nie była

<sup>56</sup> Sesja CXXXV dnia 6 VIII 1789, AGAD, ASCz, t. 3, k. 540–543.

<sup>57</sup> Sesja CXXXV dnia 6 VIII 1789, AGAD, ASCz, t. 3, k. 546.

<sup>58</sup> A. Szydłowski, *Głos... 12 VIII 1793 miany*, [w:] *Dyaryusz seymu 1793 roku w Grodnie agitującego się*, [w:] *Diariusze sejmowe 1764 i 1793. Elity polityczne Polski 16–18 w.*, red. J. Wiśłocki, Poznań – Kórnik 2001. (wyd. elektroniczne 1998, BK PAN, [www.bkpan.poznan.pl/old/elity](http://www.bkpan.poznan.pl/old/elity)), [dalej: *Diariusz seymu 1793*], s. 592.

<sup>59</sup> Sesja LXXIV dnia 9 X 1793, *Diariusz 1793*, s. 592. W złożonym projekcie żądał przedstawienia rozliczenia wszystkich wydatków na utrzymanie Szkoły Rycerskiej i jej kadetów od ostatniego przyjętego jej rozliczenia (oblikwidacji).

<sup>60</sup> Sesja LXXXVI dnia 5 XI 1793, *Diariusz seymu 1793*, s. 702.

<sup>61</sup> Sesja XC dnia 11 XI 1793, *Diariusz seymu 1793*, s. 740.

podnoszona zbyt często. Dyskusje dotyczyły głównie kwestii podstaw finansowych jej działalności. Ważne też były postulaty szerszego wykorzystania jej absolwentów w planowanej aukcji wojska, z czym wiązał się problem nadania mu narodowego charakteru, poprzez rezygnację z werbowania cudzoziemskich oficerów. Szersze wystąpienia poselskie często miały tylko zastępczy charakter, ponieważ głoszone w nich pochwały pod adresem króla Stanisława Augusta, jako jej fundatora, pozwalały na wygłoszenie koniecznego panegiryku, opartego jednak na rzeczowych podstawach. Należy jednak pamiętać, że kryło się za tym rzeczywiste przekonanie, iż „[...] przyczyniła się do odrodzenia wojska polskiego, wydała bowiem oficerów bardziej wykształconych, niż bywali dotąd”, które w swoich pamiętnikach wyrażał Michał Starzeński, poseł podlaski na sejm w 1782 roku<sup>62</sup>.

## Bibliografia

- Adamczuk M., *Uczniowie Collegium Nobilium*, [w:] Ks. Stanisław Konarski – „Pionier edukacji narodowej”, Kielce 1990.
- Ankwicz J., *Relacja... delegowanego do egzaminowania Komisji Edukacyjnej 19 X 1780*, [w:] *Zbiór mów różnych w czasie sejmu Sześcioniedzielnego Roku 1780 Mianych*, Wilno [po XI 1780].
- Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie, APP 313, t. 9.
- Baranowski B., Lewandowski W., Piątkowski J.S., *Upadek kultury w dobie reakcji katolickiej*, Warszawa 1950.
- Bartczakowa A., *Collegium Nobilium*, Warszawa 1971.
- Bystroń J.S., *Dzieje obyczajów dawnej Polsce. Wiek XVI–XVIII*, t. 1, wyd. 3, Warszawa 1976.
- Czaja A., *Między tronem, buławą a dworem petersburskim. Z dziejów Rady Nieustającej 1786–1789*, Warszawa 1988.
- Czartoryski [A.K.], *Katechizm kadecki*, bmd.
- Czubaty J., *Wodzowie i politycy. Generalicja polska lat 1806–1815*, Warszawa 1993.
- Dihm J., *Studia Kościuszki w Korpusie Kadetów i w Paryżu*, [w:] tegoż, *Kościuszko nieznany. Wydanie pośmiertne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969.
- Dyaryusz *Seymu Walnego Ordynaryjnego odprawionego w Warszawie Roku 1766... zebrany*, Warszawa [1767, wyd. S. Rembeliński].
- Dziechcińska H., *Wstęp*, [do:] *Kultura żywego słowa w dawnej Polsce*, red. H. Dziechcińska, Warszawa 1989.

<sup>62</sup> M. Starzeński, *Na schyłku dni Rzeczypospolitej. Kartki z pamiętnika Michała Starzeńskiego (1757 – 1795)*, wyd. H. Mościcki, Warszawa 1914, s. 23.

- Fabre J., *La propagande des idées philosophique en Pologne sous Stanislas Auguste et l'Ecole Varsavienne des Cadet*, „Revue de Littérature Comparée”, Paris 1935.
- Fabre J., *Stanislas Auguste Poniatowski et l'Europe de Lumières. Étude de cosmopolitisme*, Paris 1952.
- Filipczak W., *Sejm 1778 roku*, [Warszawa 2000].
- Garnysz [M.], *Mowa... 17 X 1782*, [w:] *Zbiór mów 1782*.
- Grabski W.M., *U podstaw wielkiej reformy. Karta z dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, Łódź 1984.
- Gurowski [R.], *Mowa... 10 IX 1776*, [w:] *Zbiór mów różnych w czasie dwóch sejmów ostatnich Roku 1775 i 1776 mianych*, t. 2, Poznań 1777.
- Historia Polski*, t. 1, cz. 2, red. H. Łowmiański, Warszawa 1955.
- Hulewicz J., *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Studia z dziejów kultury*, red. H. Barycz, J. Hulewicz, Warszawa 1949.
- Izdebski H., *Kolegialność i jednoosobowość w zarządzie centralnym państwa nowożytnego*, Warszawa 1975.
- Jobert A., *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce (1773–1794)*, Wrocław 1979.
- Jobert A., *La Commission d'Education National en Pologne*, Paris 1941.
- Kamiński A.S., *Imponderabilia społeczeństwa obywatelskiego Rzeczypospolitej Wielu Narodów*, [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.
- Kądziela Ł., *Między zdradą a służbą Rzeczypospolitej. Fryderyk Moszyński w latach 1792–1793*, Warszawa 1993.
- Kądziela Ł., *Sapieha Kazimierz Nestor*, [w:] *PSB*, t. 35.
- Kitowicz J., *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, wyd. 3, oprac. R. Pollak, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970.
- Knot A., *Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce*, Lwów 1938.
- Kołłątaj H., *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III*, oprac. J. Hulewicz, Biblioteka Narodowa, seria 1, nr 144, Wrocław 1963.
- Konarski S., *Mowa o potrzebie kształtowania od najmłodszych lat uczciwego człowieka i dobrego obywatela...*, [w:] *Stanisław Konarski pedagog – polityk – filozof*, red. J. Ziętarska, Warszawa 2004.
- Koneczny F., *Tadeusz Kościuszko. Życie, czyny, duch*, wyd. 2, Poznań 1922.
- Konopczyński W., *Stanisław Konarski*, Warszawa 1926.
- Korzon T., *Dzieje wojen i wojskowości w Polsce*, Lwów – Warszawa – Kraków 1925.
- Korzon T., *Kim i czym był Kościuszko. Opowiedział to krótko i jasno Tadeusz Korzon*, Warszawa – Kraków 1907.
- Kot S., *Reforma szkolna Stanisława Konarskiego*, Kraków 1923.



- Kot S., *Wstęp*, [do:] *Ustawy szkolne dla Polskiej Prowincji Pijarów*, Kraków 1925.
- Kraszewski [J.], *Mowa... 22 X 1782*, [w:] *Zbiór mów różnych w czasie sejmu sześciodzielnego roku 1782 mianych*, Wilno [1782].
- Krzucki I., *Mowa... 7 XI 1778*, [w:] *Zbiór mów różnych w czasie Sejmu ostatniego Sześciodzielnego roku 1778 mianych*, Wilno [1778], nlb.
- Kurdybacha Ł., *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*, Wrocław 1957.
- Łukaszewicz J., *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim*, t. 1, Poznań 1849.
- Mańkowski T., *O poglądach na sztukę w czasach Stanisława Augusta*, Lwów 1929.
- Michalski J., *Dyplomacja polska w latach 1764–1795*, [w:] *Historia dyplomacji polskiej*, red. Z. Wójcik, Warszawa 1982.
- Michalski J., *Sejm w czasach panowania Stanisława Augusta*, [w:] *Historia sejm polskiego*, t. 1: *Do schyłku Rzeczypospolitej*, red. J. Michalski, Warszawa 1984.
- Moszczeński A., *Pamiętnik do historii polskiej w ostatnich latach panowania Augusta III i pierwszych Stanisława Poniatowskiego*, Kraków 1888.
- Mrozowska K., *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego (1765–1794)*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- Puchowski K., *Collegium Nobilium Societatis Jesu w Warszawie wobec „dobrze oświeconej Europy”*, „Wiek Oświecenia” 2001, t. 17.
- Puchowski K., *Collegium Nobilium Stanisława Konarskiego a elitarne instytucje wychowawcze zakonów nauczających w Europie*, „Wiek Oświecenia” 2004, t. 20: *Stanisław Konarski (1700–1773)*.
- Puchowski K., *Model kształcenia szlachty w kolegiach jezuickich*, [w:] *Między Barokiem a Oświeceniem. Nowe spojrzenie na czasy saskie*, red. K. Stasiwicz, S. Achremczyk, Olsztyn 1996.
- Pułaski A., *Mowa... 7 XI 1778*, [w:] *Zbiór mów 1778*.
- Rostworowski E., *Krzucki Ignacy*, [w:] *PSB*, t. 15.
- Sapieha [K.N.], *Przymówienie się... przy Kwicie Wojskowym [3 XI 1786]* [w:] *Zbiór mów, głosów, przymówień, manifestów etc. Mianych na sejmie R. 1786*, t. 2, Warszawa 1787.
- Sapieha K.N., *Mowa... 6 X 1778*, [w:] *Zbiór mów 1778*.
- Sesja CXXXV dnia 6 VIII 1789, AGAD, ASCz, t. 3.
- Sesja LXXIV dnia 9 X 1793, *Diariusz 1793*.
- Sesja LXXXVI dnia 5 XI 1793, *Diariusz sejmu 1793*.
- Sesja XC dnia 11 XI 1793, *Diariusz sejmu 1793*.
- Sesja XV dnia 24 V 1764, *Dyaryusz Seymu Convocationis Siedmio-Niedzielnego Warszawskiego. Zdania, Mowy, Projekta y Manifesta w sobie zawieraiący, przez Sesje Zebrany. RP 1764, bmd*, nlb.

- Sesja XVI dnia 17 X 1782, *Dyaryusz Sejmu Wolnego ordynaryjnego Warszawskiego... MDCCLXXXII* [P. Kicińskiego], [Warszawa 1782].
- Sesja XVII dnia 21 X 1784, *Dyaryusz Sejmu Ordynaryjnego Warszawskiego... MDCCLXXX*, wyd. S. Badeni, Grodno 1780.
- Sesja XX dnia 29 X 1766, *Dyaryusz Seymu Walnego Ordynaryjnego odprawionego w Warszawie Roku 1766... zebrany*, Warszawa [1767, wyd. S. Rembieniński].
- Sesja XXI popołudniowa dnia 23 X 1784, *Diariusz sejmu 1784*, s. 295–296; [Stanisław August], *Mowa J. K. Mci... 23 X 1784*, [w:] *Zbiór mów w czasie sejmu sześćniedzielnego Roku 1784 mianych w Grodnie*, Wilno [po XI 1784].
- Sesja XXIX dnia 4 XII 1788, *Diariusz sejmu 1788*, t. 1, cz. 2.
- Sesja XXVII dnia 29 XI 1788, [w:] J.P. Łuszczewski, *Dyaryusz seymu ordynaryjnego pod zwiazkiem Konfederacyi Generalney obojga narodow w Warszawie rozpoczętego roku 1788*, Warszawa 1790, t. 1, cz. 2.
- Sesja XXVIII 10 XI dnia 1766, *Diariusz 1766*, k. nlb.
- Sesja XXX dnia 5 XII 1788, *Diariusz sejmu 1788*, t. 1, cz. 2.
- Sesja XXX dnia 7 XI 1778 r., *Dyaryusz Sejmu Walnego Ordynaryjnego Warszawskiego...*, MDCCLXXVIII, wyd. [S.] Sokołowski, Warszawa 1779.
- Sesja XXX w izbie senatorskiej dnia 6 XI 1780, *Dyaryusz Sejmu Wolnego Ordynaryjnego Warszawskiego szescioniedzielnego Roku Pańskiego MDCCLXXX dnia 2 miesiaca października odprawuiącego się*, [wyd. Stanisław Badeni], Warszawa [1780].
- Sesja XXXI dnia 6 XII 1788, [w:] *Diariusz sejmu 1788*, t. 1, cz. 2.
- Sesje XXVIII, XXIX i XXX w dniach 5, 6 i 7 1778 r., *Diariusz sejmu 1778*.
- Sesje XXVIII, XXIX, XXX w dniach 3, 5 i 6 XI 1780, *Diariusz sejmu 1780*.
- Sesje XXX i XXXI w dniach 7 i 9 XI 1778 r., *Diariusz sejmu 1778*.
- Sierakowski [M.], *Mowa... 19 X 1776*, bmd.
- Smoleński W., *Przezwrot umysłowy w Polsce wieku XVIII. Studia historyczne*, wyd. 3, Warszawa 1949.
- Starzeński M., *Na schyłku dni Rzeczypospolitej. Kartki z pamiętnika Michała Starzeńskiego (1757–1795)*, wyd. H. Mościcki, Warszawa 1914.
- Staszic S., *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, oprac. S. Czarnowski, Wrocław [1951].
- Stroynowski A., *Błędy w wychowaniu magnatów polskich w XVIII w.*, [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. 2, red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger, L. Wollman, Katowice 2013.
- Stroynowski A., *Opozycja sejmowa w dobie rządów Rady Nieustającej. Studium z dziejów kultury politycznej*, Łódź 2005.
- Stroynowski A., *Podróże edukacyjne w XVIII wieku (na przykładzie Poniatowskich)*, [w:] *Migawki z podróży poprzez dzieje*, red. M. Franz i B. Siek, Toruń 2011.

- Stroynowski A., *Polityczna rola Izabeli Czartoryskiej*, „Przegląd Zachodniopomorski”, zeszyt specjalny: *Kobieta w kulturze politycznej świata*, nr 2, red. R. Gałąj-Dempniak, D. Okoń, Szczecin 2012.
- Stroynowski A., *Polityczne cele oświeconego sarmatyzmu*, [w:] *Język. Religia. Tożsamość*, t. 10: *Znamiona tożsamości*, red. G. Cyran, E. Skorupska-Raczyńska, Gorzów Wielkopolski 2013.
- Stroynowski A., *Rola elity w życiu parlamentarnym epoki stanisławowskiej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica” 1985, z. 22.
- Stroynowski A., *Скліканне першага пры Станіславу Аўгусту Панятоўскім сойма ў Горадні ў 1784 годзе*, „Arche”, „Гарадзенскі міленіум”, № 11 (за 2014 год).
- Sumiński J., *Mowa... 17 X 1782*, [w:] *Zbiór mów 1782*.
- Szczańska Z., *Odpowiedzialność rządu w Polsce w latach 1775–1792*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1975, t. 27, z. 1.
- Szczygielski W., *Oświecony elitaryzm w Polsce w XVIII w.*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego” 1976, seria 1, z. 4.
- Szkoła rycerska*, [w:] *Vol. Leg.*, t. 7.
- Szydłowski A., *Głos... 12 VIII 1793 miany*, [w:] *Dyaryusz seymu 1793 roku w Grodnie agitującego się*, [w:] *Diariusze sejmowe 1764 i 1793. Elity polityczne Polski 16–18 w.*, red. J. Wisłocki, Poznań – Kórnik 2001 (wyd. elektroniczne 1998, BK PAN, [www.bkpan.poznan.pl/old/elity](http://www.bkpan.poznan.pl/old/elity)).
- Szyndler B., *Tadeusz Kościuszko 1746–1817*, Warszawa 1991.
- Tazbir J., *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Poznań 2002.
- Volumina Legum. Przedruk Zbioru Praw staraniem XX Pijarów*, Petersburg 1860.
- Wiszowaty W., [w:] *Zbiór mów 1778*.
- Wiszowaty W., *Zdanie... 5 XI 1778*, [w:] *Zbiór mów 1778*.
- Witosławski I., *Mowa... 25 octobris 1780 roku przy podaniu projektu dla Szkoły Rycerskiej*, bmd.
- Wybicki J., *Życie moje*, Warszawa 1958.
- Zahorski A., Złomska M., *Moszyński Fryderyk*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny* [dalej: *PSB*], t. 22.
- Zajaczek [J.], *Mowa... 2 XI 1784*, [w:] *Zbiór mów 1784*.
- Zakrzewski A.B., *Paradoksy unifikacji prawa i ustroju Wielkiego Księstwa Litewskiego i Korony XVI–XVIII w.*, „Czasopismo Prawno-Historyczne” 1999, t. 51, z. 1.
- Zielińska Z., *Poniński Kalikst*, [w:] *PSB*, t. 27.
- Носов Б.В., *Усатновление российского госнодства в Речи Посполитой 1756–1768 гг.*, Москва 2004.

## **Streszczenie**

Artykuł ukazuje opinie parlamentarne o istnieniu i funkcjonowaniu Szkoły Rycerskiej (1765–1794). Zawsze chwalono decyzję króla o utworzeniu Szkoły Rycerskiej. Była to realizacja żądań społeczeństwa szlacheckiego, wysuwanych od XVI wieku. Uznawano jej zasługi w wychowaniu przyszłych oficerów i urzędników. Obawiano się jednak o możliwość zabezpieczenia pieniędzy na jej utrzymanie.

## **Summary**

### **Knight's School in the seym opinion**

The article is revealing parliamentary opinions of existence and for functioning of the Knight's School (1765–1794). The king's decision about to create the Knight's School has always been praised. She was it is the realization of requests advanced from 16th age, for nobleman's society. Merits were being considered for her in education of future officers and officials. However they were dreading for the chance to protect money for her maintenance.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.02>

Tadeusz SROGOSZ

## **Stosunki polsko-ukraińskie podczas panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego w historiografii polskiej w XIX i pierwszej połowie XX wieku**

**Słowa kluczowe:** Stosunki polsko-ukraińskie, panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego, historiografia polska XIX wieku i pierwszej połowie XX wieku.

**Key words:** Polish-Ukrainian relations, reign of Stanisław August Poniatowski, Polish historiography of the XIXth century and the first half of the XXth century.

Wokół stosunków polsko-ukraińskich z obu stron narosło wiele nieporozumień, mitów itd. To stwierdzenie dotyczy również okresu panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego, charakteryzujący się zaostrzeniem konfliktów społecznych, narodowych i wyznaniowych na prawobrzeżnej Ukrainie. Zarzewie buntu nieśli hajdamacy. Określenie hajdamaka pochodziło z języka tureckiego i znaczyło: grabić, rabować, napadać. Kulminacyjny moment niepokoїв to koliszczyzna i rzeź humańska, która stanowi do tej pory jedną z najczarniejszych kart obu narodów. Po tych tragicznych wydarzeniach zagrożenie nie minęło, a pod koniec lat 80. XVIII w. istniały uzasadnione obawy o wybuch nowej koliszczyzny. Jaką optykę stosunków polsko-ukraińskich znajdujemy w polskiej historiografii do 1939 r. w zależności od perspektywy czasowej i kontekstu społeczno-kulturowego? Jak przedstawiano przedstawicieli obu stron konfliktu?

W pracy pominię autorów traktujących stosunki na prawobrzeżnej Ukrainie marginesowo, niejako przy okazji problematyki dotyczącej szerszych ram chronologicznych, terytorialnych lub merytorycznych. Charakterystykę społeczną prawobrzeżnej Ukrainy, koliszczyznę, nową koliszczyznę spotykamy zwłaszcza w pracach analizujących stosunki religijne.

W XIX w. trwał proces profesjonalizacji nauki historycznej, który na ziemiach polskich natrafiał na bariery wynikające z niedomogów instytucjonalnych. Mimo to historię dalej uprawiały rzesze miłośników, a podstawową formą literacką pozostawała gawęda historyczna, zwłaszcza na dawnych kresach

wschodnich, obszarze tęsknot, opiewanym przez Wincentego Pola. Andrzej Feliks Grabski napisał przed laty: „więcej jednak było osób zajmujących się historią po amatorsku, bezkrytycznie, co sprzyjało krzewieniu się tendencji apologetycznych w spojrzeniu na dzieje Polski. Ich nasilanie się było zresztą zgodne ze zrozumiałą reakcją polskiego społeczeństwa na politykę zaborców; im bardziej aktualny porządek postrzegano jako nie do zniesienia, tym silniej narodową przeszłość otaczano świetlaną aureolą”<sup>1</sup>. Należy jednak dodać, że wiele ustaleń amatorów nadal funkcjonuje w nauce historycznej.

W okresie międzypowstaniowym światło dzienne ujrzały relacje o rzezi humańskiej<sup>2</sup>, a jednocześnie zaktywizowały się ukraińskie środowiska naukowe i kulturalne, kultywujące tradycję hajdamacką<sup>3</sup>. Na tle tragicznych wydarzeń koliszczyzny powstał *Sen srebrny Salomei* Juliusza Słowackiego. Stosunki polsko-ukraińskie odzwierciedliły się również w twórczości Seweryna Goszczyńskiego (1801–1876), polskiego działacza społecznego, rewolucjonisty, pisarza i poety polskiego romantyzmu. Zasłynął jako autor wierszy patriotycznych oraz jeden z czołowych członków grona mesjanistycznego Andrzeja Towiańskiego. Zagadnienie stosunków polsko-ukraińskich najpełniejszy wyraz znalazło w powieści poetyckiej *Zamek kaniowski*, gdzie występują autentyczne postacie przywódców hajdamackich. Polską optykę stosunków polsko-ukraińskich reprezentował między innymi Michał Grabowski (pseud. Edward Tarsza; 1804–1863) – powieściopisarz, publicysta i krytyk literacki, którego wzorem pozostawał Walter Scott<sup>4</sup>. Wśród powieści Grabowskiego najważniejsze były te podejmujące tematykę ukraińską, zwłaszcza *Koliszczyzna i stepy*, *Stanica hulajpolska*, *Pan Starosta Zakrzewski*, *Pan Starosta Kaniowski*. Akcja powieści historycznych Grabowskiego toczyła się zwykle w nieodległej przeszłości (najczęściej w XVIII w.). Autor traktował realia historyczne dość swobodnie, nie unikając anachronizmów. Bardziej niż wydarzenia historyczne interesowały go wątki prywatne i dzieje rodów.

Dziejami Ukrainy zajmował się Eustachy Antoni Iwanowski (1813–1903), piszący pod pseudonimem Heleniusz. Był on jednym z ostatnich wychowanków Liceum Krzemienieckiego. Początkowo gospodarował w swoim majątku ziemskim na Ukrainie, później zamieszkał w Krakowie.

Według Heleniusza Iwanowskiego, szczególną surowością w czasie koliszczyzny wyróżnił się sędzia grodzki żytomierski Andrzej Dubrawski, który bez pomocy komend wojskowych zgromadził ochotników i poskramiał bunty, ochraniając przed rozprzestrzenieniem się powstania Żytomierz, Berdyczów

<sup>1</sup> A.F. Grabski, *Zarys historii historiografii polskiej*, Poznań 2000, s. 119.

<sup>2</sup> Między innymi Jana Lippomana w 1832 r. i Weroniki Krebsowej z Mładanowiczów w 1840 r.

<sup>3</sup> Między innymi w 1841 r. powstał poemat *Hajdamacy* Tarasa Szewczenki, wnuka hajdamaki.

<sup>4</sup> M. Płusa, *Z dziejów powieściopisarstwa okresu międzypowstaniowego – twórczość prozatorska Michała Grabowskiego*, Łódź 2014, s. 14; [dspace.uni.lodz.pl](http://dspace.uni.lodz.pl) [stan z 30.05.2014] – rozprawa doktorska.

i powiat owrucki. Z drugiej strony Heleniusz Iwanowski pisał, że ludność ukraińska dobrowolnie informowała o przywódcach hajdamaków, winnych rzezi itd., którzy mogli uciec do Rosji, ponieważ „rząd rosyjski silnie sprzyjał i dopomagał wszelkim wędrownikom i wyjściom z Rzpltej”<sup>5</sup>. Powyższe zachowania, czyli donoszenie na bliskich i sąsiadów, zwłaszcza w atmosferze strachu, nie są oczywiście wykluczone, a nawet wysoce prawdopodobne. Zresztą potwierdza to Paweł Mładanowicz, który napisał w swojej relacji, że w wyniku działań Stempkowskiego „mało zostało się gospodarzy na Ukrainie. Kto poczuwał się umykał na Wołoszczyznę, do Krymu, do Moskwy, do Donu i sami tylko poczciwi zostali się, nie składając więcej ludności, jak w wsiach dziesięciu. Reszta wsi zostały opuszczone i w pustki zamieniły się. Wydawał Stempkowskiemu syn ojca, ojciec syna, męża żona”<sup>6</sup>. Heleniusz Iwanowski w innej pracy opisał również życie Józefa Gabriela Stempkowskiego i jego rodziny<sup>7</sup>.

Jednym z najwybitniejszych XIX-wiecznych historyków amatorów był Antoni Józef Apolinary Rolle (1830–1894)<sup>8</sup>. Pochodził on z rodziny o korzeniach francuskich, związanej z kresami, zresztą on sam większość życia mieszkał w Kamieńcu Podolskim. Rolle do gimnazjum uczęszczał w Winnicy, a następnie w Niemirowie. Maturę zdał w Kijowie, studia medyczne odbył w latach 1850–1855 na Uniwersytecie Kijowskim. Po studiach poświęcił się psychiatrii – odbył praktykę specjalizacyjną w Sonnenstein pod Dreznem w 1858 r., a następnie hospitał ośrodki psychiatryczne w Paryżu. Od 1861 r. mieszkał w Kamieńcu Podolskim, gdzie kierował oddziałem dla umysłowo chorych, uzyskując opinię dobrego lekarza i społecznika. Rolle zniósł krępowanie chorych, wprowadził wodolecznictwo i terapię zajęciową. Chociaż nie piastował stanowiska akademickiego, ma znaczny dorobek pisarski, liczący około 75 prac. Jego dworek przy ul. Karmelickiej w Kamieńcu Podolskim mieścił imponującą bibliotekę, liczącą kilkanaście tysięcy kolekcję pamiątek narodowych. Szkice historyczne i felietony sygnował pseudonimami: dr Antoni J., dr A.J., Adscriptus, Antoni J., Dr Antoni, Józef z Henrykówki, Pirożko Fulgencjusz. W latach 1882–1894 był członkiem honorowym Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Rolle utrwalił postać pogromcy koliszczyzny regimentarza Józefa Gabriela Stempkowskiego jako „straszego Józefa”<sup>9</sup>. W szkicu Rollego Stempkowski

<sup>5</sup> E. Heleniusz Iwanowski, *Rozmowy o polskiej koronie*, t. 2, Kraków 1873, s. 23.

<sup>6</sup> [P. Mładanowicz], *Rzeź humańska czyli historia rewolucyi przez Żeleźniaka i Gontę: napisana rzetelnie wiernie, dokładnie przez znajdującego się w tejże okropnej rewolucyi*, [w:] *Z dziejów hajdamaczyzny*, oprac. H. Mościcki, t. 1, Warszawa – Kraków 1905, s. 151.

<sup>7</sup> E. Heleniusz Iwanowski, *Listki wichrem do Krakowa z Ukrainy przyniesione*, t. 2, Kraków 1901, s. 87–98 (rozdział VI: *Stempkowski, regimentarz, wojewoda kijowski i jego stryjeczni wnukowie*).

<sup>8</sup> S. Kościński, *Słownik lekarzów polskich*, Warszawa 1883 s. 422–423; S. Kieniewicz, *Rolle Józef Apolinary*, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, red. E. Rostworowski, t. 31/4, z. 131, Kraków 1989, s. 564–567.

<sup>9</sup> A.J. Rolle, *Straszny Józef*, [w:] tegoż, *Wybór pism*, t. 1: *Gawędy historyczne*, oprac. W. Zawadzki, Kraków 1966, s. 23–84.

jawi się jako okrutny pogromca hajdamaków, który przypadkowo wznosił się na szczyty drabiny społecznej, po czym nieudolnie kierował sprawami wojskowymi i politycznymi na Ukrainie, mając przede wszystkim na uwadze interes osobisty (budowę swojej potęgi ekonomicznej). Rolle, po części tendencyjnie i krzywdząco, tak go scharakteryzował: „Rycerskie umiłował rzemiosło, ale ducha wojennego rzeczywiście nie nosił w sobie, tylko w formie cały utonął. Rubaszny i posuwisty, polskiego stroju nie zrzucił do zgonu, czuprynę podgalał, z dykteryjkami się nosił, a te właśnie jovialites jednały mu potem stronników, pomagały do popularności. Szlachta, na kresach szczególnie, przepadała za tłustymi żartami pana wojewody”<sup>10</sup>. Zainteresowania Rollego wynikały ze znajomości dziejów Podola i Ukrainy, wiedział on bowiem, że Stempkowski był na tych terenach pierwszoplanową postacią w drugiej połowie XVIII w. Jego działalność w tym trudnym okresie została należycie nagrodzona, a zwieńczeniem dotychczasowej kariery było uzyskanie 29 października 1772 r. kasztelanii kijowskiej, a 7 września 1773 r. orderów św. Stanisława i Orła Białego<sup>11</sup>.

W tym samym szkicu Rolle tak ujął podłoże koliszczyzny i jej przebieg: „Ciemne duchowieństwo za Dnieprem, antagonizm religijny, polityka prozelityczna na własną prowadzona rękę, wreszcie zbyt swoboda w włościach wzdłuż polskiej rzuconych granicy – to przyczyny główne rzezi”<sup>12</sup>.

Wyrazicielem profesjonalizacji nauki historycznej, jaka postępowała w drugiej połowie XIX w., był przedstawiciel krakowskiej szkoły historycznej Józef Szujski (1835–1883), o którym Andrzej Feliks Grabski napisał: „niegdyś romantyk i uczestnik powstania styczniowego, później krytyk romantyzmu i współtwórca ugodowego stronnictwa stańczyków, współautor słynnej «Teki Stańczyka», przede wszystkim jednak ogromnie utalentowany historyk i organizator pracy naukowej na polu historii, profesor Katedry Historii Polski na uniwersytecie, sekretarz generalny Akademii Umiejętności, autor syntez dziejów Polski oraz wielu innych prac historycznych”<sup>13</sup>. Był współtwórcą krakowskiej szkoły historycznej, która badała przyczyny narodowych niepowodzeń Polaków.

Szujski podkreślał aspekt ruskiego fanatyzmu religijnego, twierdząc że Melchizedek Znaczo-Jaworski działał jako narzędzie dworu rosyjskiego<sup>14</sup>. Uznał on prawdziwość manifestu Katarzyny II, wzywającego prawosławną ludność do rzezi „schizmatyków”. W manifestie imperatorowa mianowała Maksyma Żeleźniaka naczelnikiem ruchu. Według Szujskiego, o inspirowaniu przez Rosjan koliszczyzny świadczą opisy współczesne tym wydarzeniom, a także bezkarność, jaką cieszyli się wszyscy zadnieprzańscy uczestnicy ruchu, oraz ochrona obcych kupców na terenach objętych powstaniem.

<sup>10</sup> A.J. Rolle, dz. cyt., s. 28.

<sup>11</sup> Tamże, s. 45.

<sup>12</sup> Tamże, s. 37.

<sup>13</sup> A.F. Grabski, dz. cyt., s. 128. Szerzej o sylwetce Szujskiego: H.S. Michalak, *Józef Szujski 1835–1883: światopogląd i działanie*, Łódź 1987.

<sup>14</sup> J. Szujski, *Dzieje Polski podług najnowszych badań spisane*, Lwów 1866 s. 440–441.



Przedstawicielem warszawskiej szkoły historycznej był Tadeusz Korzon (1839–1918), studiował prawo w Moskwie w latach 1855–1859, a następnie pracował jako nauczyciel w szkolnictwie średnim, w okresie powstania styczniowego skazany na zesłanie na Ural, w 1897 r. objął stanowisko dyrektora biblioteki ordynacji Zamojskich, dzięki temu mógł bardziej poświęcić się pracy naukowej<sup>15</sup>. Korzon był czołowym przedstawicielem warszawskiej szkoły historycznej, w uznaniu zasług został członkiem Akademii Umiejętności w Krakowie. Wytoczył nowe drogi dla badań historycznych, uwzględniał w swych pracach historycznych warunki administracyjne, ekonomiczne, finansowe, ludnościowe, w jakich funkcjonował naród.

Korzon w swoim podstawowym dziele o czasach Stanisława Augusta Poniatowskiego jeden z fragmentów poświęcił koliszczyźnie<sup>16</sup>. Twierdził między innymi, że komisja sejmowa w 1790 r. wskazywała na Rosję jako inspiratorkę rebelii, a „bunt Żeleźniaka i Gonty wynikł z poduszczenia rządu rosyjskiego”<sup>17</sup>. Komisja, według Korzona, zbyt poważnie potraktowała poszlaki w tej sprawie, między innymi zeznania świadków, którzy mieli jakoby widzieć przebranych oficerów rosyjskich między hajdamakami i wskazywać na Rosjan mieszkających w dostatku za granicą dzięki szybkiemu wzbogaceniu w trakcie rzezi. Jego zdaniem posłowie mieli ten fakt wywodzić także z obserwacji działań władz rosyjskich, które nie karały wydanych im uczestników rebelii. Korzon pisał: „Owóż historia nic przyjmie i nie potwierdzi oskarżenia bez dowodów jasnych a nawet, określając wagę podejrzeń i domysłów, uwzględnić winna, że Wojekow i władze rosyjskie nie miały obowiązku osłaniać państwa obcego, podówczas nieprzyjacielskiego, i zapobiegać klęskom jego; że wśród wojny partyzantkiej z konfederatami, przy roznamiętnieniu żołnierstwa, wypadki «wyrzynania Polaków» i obecność jakiegoś oficera między hajdamakami (np. Stankiewicza, kapitana pułku czarnych huzarów i Maryanowicza) jeszcze nie wystarcza do twierdzenia o inicjatywie rządu petersburskiego w sprawie buntu Żeleźniaka i że Repnin w korespondencji swojej z Paninem oburzał się na biskupa Gerwazego, a szczególnie na Melchizedecha; nareszcie że Panin w liście z dnia 2 września v. s. 1768 do biskupa Gerwazego ostro go karmił za dobieranie ludzi «nieskromnych», za popieranie buntu, za protegowanie Melchizedecha, «o którego niespokojnym charakterze my wiemy tu (w Petersburgu) dosyć»”<sup>18</sup>.

Korzon wskazywał na religijne podłoże koliszczyzny, cytując i uznając za słuszną opinię Stanisława Augusta Poniatowskiego o walce fanatyzmu greckiego i niewolniczego z fanatyzmem katolickim i szlacheckim. Podkreślał związek

<sup>15</sup> Szerzej: J. Kolbuszewska, *Tadeusz Korzon (1839–1918). Między codziennością, nauką a służbą narodowi*, Łódź 2011.

<sup>16</sup> T. Korzon, *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta (1764–1794)*, t. 1, Kraków – Warszawa 1897, s. 197–200.

<sup>17</sup> Cyt. za: tamże, t. 1, s. 198.

<sup>18</sup> Tamże, t. 1, s. 199–200.

wybuchu buntu z katolickimi hasłami konfederatów barskich. Równocześnie Korzon uznał Melchizedeka Znaczk-Jaworskiego za jego moralnego winowajcę, zarzucając mu bezpośrednie skłonienie Maksyma Żeleźniaka do rebelii w imię obrony prawosławia<sup>19</sup>. Korzon inspirację Rosji uważał za niepotwierdzoną. Zatem Melchizedek Znaczk-Jaworski działał na własną rękę, co wywołało razem ze stanem umysłów ludu ukraińskiego i trwającą konfederacją barską uwarunkowania koliszczyzny: „Nie potrzebujemy też wyszukiwać innych sprawców, skoro do wyjaśnienia faktu rzezi wystarcza zestawienie krwiożerczych poduszczeń ciemnego fanatyka z podrażnionym stanem umysłów ludu ukraińskiego, który słyszał, że caryca wystąpią z obroną «Błahocestija», a Lachy stawiają opór jej usiłowaniom i toczą z jej pułkami wojnę”<sup>20</sup>.

W czasie koliszczyzny dochodziło do różnego rodzaju ekscesów i zbrodni, na przykład wieszanie na wspólnej szubienicy polskiego szlachcica (Lacha), Żyda i psa nie było przypadkiem odosobnionym<sup>21</sup>. Chłopski charakter buntu spowodował krwawy przebieg koliszczyzny. Korzon stwierdził, że w Humanii miało zginąć 18 000 ludzi, co uważał za liczę przesadzoną, ponieważ urzędnicy sądowi doliczyli się nie więcej niż 5000 ofiar rzezi<sup>22</sup>.

Henryk Stanisław Mościcki (1881–1952) studiował historię na Uniwersytecie Lwowskim, między innymi pod kierunkiem Szymona Askenazego i Ludwika Finkla<sup>23</sup>. Początkowo pracował jako profesor historii w Seminarium dla Nauczycieli Ludowych w Ursynowie, a następnie w Towarzystwie Kursów Naukowych w Warszawie i Wolnej Wszechnicy Polskiej. W 1920 r. habilitował się z historii nowożytnej Polski na Uniwersytecie Jagiellońskim. Został docentem w Katedrze Historii Polski i Litwy Uniwersytetu Wileńskiego, a od 1921 r. w Katedrze Historii Polski Nowożytnej Uniwersytetu Warszawskiego (od 1936 r. profesorem tytularnym). W czasie wojny więziony na Pawiaku. Po wojnie był profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego. Był także członkiem rzeczywistym Polskiej Akademii Umiejętności.

Jeszcze w czasie studiów Mościcki opublikował nakładem Gebethnera i Wolffa na temat hajdamaków niezbyt krytycznie wydany, według dzisiejszych standardów, zbiór relacji wiążących się zwłaszcza z wydarzeniami humańskimi<sup>24</sup>. Praca ukazała się w ramach serii „Dzieje Porozbiorowe Narodu Polskiego w Żywym Słowie” (t. 5–6) oraz „Biblioteka Tygodnika Ilustrowanego (t. 7–8). Relacje te spisane zostały przeważnie z już opublikowanych wydawnictw źródłowych, rzadziej z oryginalnych rękopisów. W tomie pierwszym znajdziemy w większości szerzej znane relacje o hajdamakach i koliszczyźnie: wyjątek

<sup>19</sup> Tamże, t. 1, s. 192–193, 197.

<sup>20</sup> Tamże, t. 1, s. 200.

<sup>21</sup> Tamże, t. 1, s. 197.

<sup>22</sup> Tamże, t. 1, s. 197–198.

<sup>23</sup> E. Kipa, *Henryk Mościcki (1881–1952)*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego” 1952, R. 46, s. 106–107.

<sup>24</sup> *Z dziejów hajdamacczyzny*, t. 1–2, oprac. H. Mościcki, Warszawa 1905, ss. 105, 168.

z pamiętników starosty ostrzańskiego Szymona Zakrzewskiego *Wyprawa na hajdamaków*, relację Jana Lippomana *Bunt hajdamaków na Ukrainie roku 1768*, wyjątek z *Opisu autentycznego rzezi humańskiej* Weroniki Krebsowej z Mładanowiczów oraz relację o rzezi humańskiej Pawła Mładanowicza.

W tomie drugim Mościcki zamieścił *Opisanie rzezi humańskiej w roku 1768* Stanisława Kruszelnickiego, który po latach spisał swoje traumatyczne wspomnienia z okresu dzieciństwa (w czasie wydarzeń w Humaniu miał 8 lat); skargi i zażalenia unickich księży archidiecezji kijowskiej; list oficjalisty Jakuba Kwiatkiewicza do swojego chlebobawcy, wojewody kijowskiego Franciszka Salezego Potockiego; relacje o Franciszku Salezym Potockim, staroście kaniowskim Mikołaju Bazyliu Potockim i kasztelanowej kamieńskiej Katarzynie z Potockich Kossakowskiej; a także wyciąg z pamiętnika list Antoniego Chrząszczewskiego, szlachcica w służbie Potockich. Mościcki we wstępie zaznaczył, że powyższe relacje w większości wyszły z kręgu osób uzależnionych od rodu Potockich. Napisał: „Brak w tych relacjach wytrawnego sądu krytycznego, wiele jednak ciekawych szczegółów obyczajowych nadaje rzeczonym wiadomościom wartość interesującą”<sup>25</sup>. Mościcki nie kontynuował wątku hajdamackiego, aczkolwiek pozostawił przecież bogatą spuściznę naukową.

Franciszek Rawita-Gawroński urodził się 4 listopada 1846 r. w Stepaszkach nad Bohem, a zmarł 16 kwietnia 1930 r. w Józefowie<sup>26</sup>. Pochodził z polskiej rodziny szlacheckiej, edukację rozpoczął w szkole w Winnicy, a następnie uczył się w gimnazjum w Kijowie. Podczas powstania styczniowego został aresztowany i uwięziony w kijowskiej cytadeli. Przez kilkanaście miesięcy przebywał w różnych więzieniach. Do 1867 r. pracował w majątku w Niesłuchowie, zapisując się na studia w Szkole Rolniczej w Dublanach. Studia zakończył w 1871 r. W kolejnych latach odbywał praktykę rolniczą, jednocześnie pracując nad zagadnieniami rolniczymi i publikując w tej dziedzinie. Rawita-Gawroński dużo podróżował po Europie, znał wielu przedstawicieli nauki i kultury oraz polityki. Kolejno mieszkał we Lwowie, Warszawie, Brzuchowicach pod Lwowem, Przemysłu, Krakowie, Zakopanem i Wiśle. Gospodarował w zakupionych majątkach: Tarnawa pod Dobromilem, Łozin pod Lwowem, Józefów pod Warszawą. W Tarnawie i Łozinie spotykał się z wrogim stosunkiem ludności ukraińskiej. Był inicjatorem i wiceprezesem Związku Naukowo-Literackiego we Lwowie, współorganizatorem Towarzystwa Ludoznawczego we Lwowie, członkiem korespondentem Towarzystwa Muzeum Polskiego w Rapperswilu, wiceprezesem Towarzystwa Dziennikarzy Polskich, prezesem Związku Dziennikarzy Polskich, członkiem Towarzystwa Miłośników Przeszłości Lwowa, wydawcą i redaktorem czasopism „Ruś” i „Litwa i Ruś”. Rawita-Gawroński jest autorem wielu powieści, prac historycznych, głównie o tematyce kresowej, oraz licznych biografii.

<sup>25</sup> Tamże, t. 2, s. 6.

<sup>26</sup> Szerzej: E. Koko, *Franciszek Rawita-Gawroński (1846–1930) wobec Ukrainy i jej przeszłości*, Gdańsk 2006.

Rawita-Gawroński wskazywał na podsycanie nastrojów nienawiści do szlachty polskiej i Żydów przez przedstawicieli Cerkwi prawosławnej. Panujący fanatyzm religijny oraz proveniencja hajdamaków pojawiały się często na kartach jego książki. Na przykład napisał: „Jedyną myślą ożywiającą te krwiożercze tłumy była albo zemsta osobista, albo pospolita chęć rabunku, albo niekiedy fanatyzm religijny ludzi bardzo prostych i dzikich z natury”<sup>27</sup>. Miało to ponoć wynikać z etnicznych pierwiastków turańskich, tkwiących „w krwi ukraińskiego społeczeństwa ruskiego”<sup>28</sup>. Autor tych słów, absolwent szkoły rolniczej i właściciel majątku ziemskiego na Wołyniu, oceniał położenie kresowej ludności chłopskiej jako lepsze niż na zachodnich terenach Rzeczypospolitej. Pisał: „Powożności poddanych ówczesnie były lekkie, niemal powszechnie: robocizny jakby żadnej prawie, a daniny i opłaty (czynsze) wcale nie uciążliwe”<sup>29</sup>. W związku z tym Rawita-Gawroński stanowczo odrzucał opinie o ucisku ludu ukraińskiego przez polską szlachtę. Natomiast odnosząc się do dyskusji na temat oddziaływania Rosji na wypadki na prawobrzeżnej Ukrainie, wprost napisał, że Rosja „zagarnąwszy Ukrainę lewobrzeżną nigdy nie spuszczała z oczu całości, mówiąc inaczej – dążyła także do zagarnięcia prawobrzeżnej Ukrainy”<sup>30</sup>. Rawita-Gawroński podkreślał okrutne traktowanie zbuntowanych chłopów przez regimentarza partii ukraińskiej i podolskiej Józefa Gabriela Stempkowskiego<sup>31</sup>.

Emigracyjny historyk i politolog ukraiński Zenon E. Kohut omówił historiografię dotyczącą ruchów hajdamackich i koliszczyzny jako kształtowanie się mitu<sup>32</sup>. Pierwszymi pracami zajmującymi się koliszczyzną były pamiętniki pisane przez przeciwników powstania, przedstawiające powstańców jako bandytów, nieposłusznych poddanych, prawosławnych fanatyków, inspirowanych przez rosyjskich agentów<sup>33</sup>. Właśnie pamiętniki, ostre w tonie, miały pierwszorzędne znaczenie w tworzeniu polskiego mitu hajdamaki. Dlatego Kohut skrytykował jednoczynnikowe wyjaśnienie Rawity-Gawrońskiego, który przedstawił ruch hajdamacki jako wynik zdegenerowanego charakteru narodu ukraińskiego<sup>34</sup>. Z drugiej strony historiografia sowiecka przedstawiała ruch hajdamacki i koliszczyznę jako walkę klasową biednych chłopów i Kozaków przeciwko porządkowi feudalnemu, walkę narodowo-wyzwoleńczą w stronę „spotkania” z Rosją<sup>35</sup>. Andrzej Stępnik stwierdził, że amatorstwo Rawity-Gawrońskiego oraz jego wyraźny konserwatyzm, przechodzący w nacjonalizm, nie pozwalały mu na obiektywny ogląd problematyki ukraińskiej<sup>36</sup>.

<sup>27</sup> F. Rawita-Gawroński, *Historja ruchów hajdamackich (w. XVIII)*, t. 1, Brody 1913, s. 200.

<sup>28</sup> Tamże, t. 1, s. VI.

<sup>29</sup> Tamże, t. 1, s. 149.

<sup>30</sup> Tamże, t. 1, s. 77.

<sup>31</sup> Tamże, t. 2, s. 216, 227–228.

<sup>32</sup> Z.E. Kohut, *Myths old and new the Haidamak movement and the Kolivschyna 1768 in recent historiography*, „Harvard Ukrainian Institute” 1997, vol. 1, nr 3, s. 359–378.

<sup>33</sup> Tamże, s. 360.

<sup>34</sup> Tamże, s. 361–362.

<sup>35</sup> Tamże, s. 365–367.

<sup>36</sup> A. Stępnik, *Mit Kozaczyzny w historiografii polskiej XIX i XX wieku*, [w:] *Mity i stereotypy w dziejach Polski i Ukrainy w XIX i XX wieku*, red. A. Czyżewski i in., Warszawa – Łódź 2012, s. 377.

Wybitnym badaczem XVIII w. był Władysław Konopczyński (1880–1952) – profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek Towarzystwa Naukowego Warszawskiego i Polskiej Akademii Umiejętności, współtwórca i pierwszy redaktor *Polskiego słownika biograficznego*, działacz endecji, poseł na Sejm I kadencji w II Rzeczypospolitej, więzień Sachsenhausen i działacz tajnego nauczania, po II wojnie światowej powrócił na Uniwersytet Jagielloński, ale oskarżony o nastawienie szowinistyczne został zmuszony do rezygnacji z pracy<sup>37</sup>.

Wraz z badaniami nad konfederacją barską Konopczyński analizował również wydarzenia z nią związane. Według niego, związek między Barem a Humanem był wieloraki. Gdy zaraz po wstąpieniu na tron Katarzyna II silnie popierała dyzunitów, a apel barżan do chrześcijan greckiego wyznania przeszedł bez echa, „hasła i emblemata katolickie doprowadziły popów do zdwojonej, zajadłej agitacji”<sup>38</sup>. Obszar prawobrzeżnej Ukrainy znalazł się bez dozoru z powodu dezercji żołnierzy z oddziałów komputowych i nadwornych do konfederatów.

Konopczyński sugerował – w ślad za częścią opinii publicznej z epoki stanisławowskiej – początkowe inspirowanie koliszczyzny przez rosyjskie kręgi dyplomatyczne i wojskowe. Władze rosyjskie dopiero później zmieniły stanowisko, gdy zrozumiały, że ewentualnie zwycięska na Ukrainie polskiej rewolucja chłopska udzieli się łatwo na Ukrainie rosyjskiej, a może nawet wywołać powikłania międzynarodowe<sup>39</sup>. Wprawdzie imperatorowa wyparła się autorstwa Złotej Hramoty, kwerendy archiwalne w tym kierunku też nie dały rezultatu, ale sprawa nie jest jeszcze rozstrzygnięta. Konopczyński podał wiele przykładów na poparcie tej hipotezy: wypadki Zaporozców na polską stronę, popieranie hajdamaków i dyzunitów przez polityków rosyjskich, wreszcie instrukcje z rosyjskich kręgów wojskowych dla Melchizedeka Znaczko-Jaworskiego. Konopczyńskiego zdumiewały rozmiar i gwałtowność koliszczyzny: „W trzy tygodnie pożar strawił cały kąt między Dnieprem, Siniuchą, Bohem i Rosią, nie dotykając terenu, który Kreczetnikow już wydarł powstańcom polskim, po czym zgasł, przydeptany kacapskim butem”<sup>40</sup>.

Stosunki polsko-ukraińskie w ciągu stuleci kształtowały się w złożonych okolicznościach. W okresie panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego oddziaływały na nie czynniki społeczne, narodowe, wyznaniowe, międzynarodowe. Pisali o nich historycy XIX i pierwszej połowy XX w., reprezentując jednak polską optykę. Od XVIII w. skala konfliktu zmieniała się, oscylując między sporadyczną współpracą a ludobójstwem, co niewątpliwie oddziaływało na twórczość historyczną. Mimo to należy obecnie dążyć do pojednania między bratnimi narodami, co wcale nie znaczy pomijania spraw trudnych i bolesnych.

<sup>37</sup> Szerzej: P. Biliński, *Władysław Konopczyński: historyk i polityk II Rzeczypospolitej (1880–1952)*, Warszawa 1999.

<sup>38</sup> W. Konopczyński, *Konfederacja barska*, t. 1, Warszawa 1991, s. 69.

<sup>39</sup> Tamże, s. 71.

<sup>40</sup> Tamże, s. 70.

W dalszym ciągu w sferze postulatu pozostaje wspólny polsko-ukraiński program badawczy dotyczący hajdamaków i koliszczyzny, który przynajmniej wypracuje protokół rozbieżności. Niewątpliwie oprócz argumentów merytorycznych, dalej funkcjonować będą inne, związane z kontekstem ideologicznym, politycznym itd. Chodzi jednak o to, aby dyskurs na temat stosunków polsko-ukraińskich w różnych epokach sprowadzić do zbliżonego do normalności dyskursu naukowego, mającego na uwadze jedynie ograniczenia wynikające z imputacji kulturowej, co nie było zachowane zarówno ze strony ukraińskiej, jak i polskiej.

## Bibliografia

- Biliński P., *Władysław Konopczyński: historyk i polityk II Rzeczypospolitej (1880–1952)*, Warszawa 1999.
- Czyżewski A., *Mity i stereotypy w dziejach Polski i Ukrainy w XIX i XX wieku*, Warszawa – Łódź 2012.
- Grabski A.F., *Zarys historii historiografii polskiej*, Poznań 2000.
- Heleniusz Iwanowski E., *Listki wichrem do Krakowa z Ukrainy przyniesione*, t. 2, Kraków 1901.
- Heleniusz Iwanowski E., *Rozmowy o polskiej koronie*, t. 2, Kraków 1873.
- Kieniewicz S., *Rolle Józef Apolinary*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, red. E. Rostworowski, t. 31/4, z. 131, Kraków 1989.
- Kipa E., *Henryk Mościcki (1881–1952)*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego” 1952, R. 46.
- Kohut Z.E., *Myths old and new the Haidamak movement and the Kolivschyna 1768 in recent historiography*, „Harvard Ukrainian Institute” 1997, vol. 1, nr 3.
- Koko E., *Franciszek Rawita-Gawroński (1846–1930) wobec Ukrainy i jej przeszłości*, Gdańsk 2006.
- Kolbuszewska J., *Tadeusz Korzon (1839–1918). Między codziennością, nauką a służbą narodowi*, Łódź 2011.
- Konopczyński W., *Konfederacja barska*, t. 1, Warszawa 1991.
- Korzon T., *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta (1764–1794)*, t. 1, Kraków – Warszawa 1897.
- Kośmiński S., *Słownik lekarzów polskich*, Warszawa 1883.
- Mładanowicz P., *Rzeź humańska czyli historia rewolucji przez Żeleźniaka i Gontę: napisana rzetelnie wiernie, dokładnie przez znajdujące się w tejże okropnej rewolucji*, [w:] *Z dziejów hajdamaczyzny*, oprac. H. Mościcki, t. 1, Warszawa – Kraków 1905.
- Plusa M., *Z dziejów powieściopisarstwa okresu międzypowstaniowego – twórczość prozatorska Michała Grabowskiego*, Łódź 2014; [dspace.uni.lodz.pl](http://dspace.uni.lodz.pl) [stan z 30.05.2014] – rozprawa doktorska.

- Rawita-Gawroński F., *Historja ruchów hajdamackich* (w. XVIII), t. 1, Brody 1913.
- Rolle A.J., *Wybór pism*, t. 1: *Gawędy historyczne*, oprac. W. Zawadzki, Kraków 1966.
- Szujski J., *Dzieje Polski podług najnowszych badań spisane*, Lwów 1866.
- Z dziejów hajdamacczyzny*, t. 1–2, oprac. H. Mościcki, Warszawa 1905.

## Streszczenie

Istnieje wiele nieporozumień i mitów dotyczących relacji polsko-ukraińskich, zarówno po stronie jednego, jak i drugiego kraju. Stwierdzenie to odnosi się także do czasów panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego, kiedy to zintensyfikowały się społeczne, narodowe i religijne konflikty prawobrzeżnej Ukrainy. Ich kulminacją była tzw. Lishchyna. Stosunki te zostały omówione na podstawie prac Antoniego Józefa Rollego, Józefa Szujskiego, Tadeusza Korzona, Henryka Mościckiego, Franciszka Rawity-Gawrońskiego i Władysława Konopczyńskiego.

## Summary

### **Polish-Ukrainian relations during the reign of Stanisław August Poniatowski in Polish historiography of the XIXth century and the first half of the XXth century**

There have been a lot of misunderstandings and myths concerning Polish-Ukrainian relations on both Polish and Ukrainian sides. This statement also refers to the times of the reign of Stanisław August Poniatowski when social, national and religious conflicts in Right-bank Ukraine intensified. Their culminating point was so-called Koliyivshchyna. The relations have been discussed on the basis of works of Antoni Józef Rolle, Józef Szujski, Tadeusz Korzon, Henryk Mościcki, Franciszek Rawita-Gawroński and Władysław Konopczyński.





<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.03>

Dominik KUBICKI

## **Rewolucja godnościowa kijowskiego Majdanu jako zakwestionowanie ideowych wieszczów współczesnych mocarstw globalnego świata**

**Słowa kluczowe:** kijowski *Majdan*, historiografia ukraińska, rosyjska agresja, kulturowa *oikoumene*, naród jako wspólnota podmiotów, spełnienie się w *glorii* życia, sens ofiary z własnego życia.

**Key words:** The „dignity revolution” of the Kiev „Majdan”, Ukrainian historiography, cultural *oikoumene*, self-fulfilment in the glory of life.

Bezspornie wydarzenia, które na oczach społeczeństw globalnego świata w przekazie medialnym na „żywo” rozegrały się na kijowskim Majdanie (Placu Niepodległości) od końca listopada 2013 do końca lutego 2014 roku, nieodwracalnie zapisały się na karcie dziejów. Okazały się dramatyczne i tragiczne z powodu przelewu krwi uczestników protestu społecznego, stanowiąc zdecydowane wystąpienie ukraińskiego społeczeństwa wobec autorytarnej decyzji sprawujących władzę. Przypomnijmy, że chodziło o niepodpisanie przez urzędującego prezydenta w listopadzie 2013 roku umowy stowarzyszeniowej Ukrainy z Unią Europejską.

Kijowski Majdan nie był wydarzeniem zawieszonym w dziejowej próżni. Protest Ukraińców ma swe dziejowe podłoże – wiąże się ze złożonym i wielopłaszczyznowym procesem nabywania tożsamości kulturowej oraz narodowej. W kijowskim Majdanie da się rozpoznać istotną prawidłowość, która w zachodnioeuropejskich dziejach przejawiała się wielokrotnie. Wszystko, co wydarza się w funkcjonowaniu społeczeństw, w *physis* rzeczywistości, jest uwarunkowane nieusuwalnymi prawami jej natury. Rozpoznali je już starożytni Grecy, podejmując kwestię duszy ludzkiej, *glorii* człowieczego życia. Kijowski Majdan jako reprezentacja społeczeństwa Ukrainy pokazał, że człowiek nie żyje *światłą przyszłością* czy *wzrostem ekonomiczno-gospodarczym*, lecz *glorią* życia.

Teza ta, wydaje się ujmować istotę wydarzenia nie tylko na Majdanie. Podejmiemy tu zatem próbę zarysowania perspektyw jego postrzegania i rozumie-

nia. I tak, jak nie można konkretnego wydarzenia izolować od wielowątkowego kontekstu historycznego i geopolitycznego, tak również nie sposób nie postrzegać go przez pryzmat postaw moralnych oraz sytuacji duchowej naszych czasów.

### **Ideologia imperium europejskiego Wschodu a *gloria* życia jej wieloetnicznych społeczności**

Już tzw. *pomarańczowa rewolucja* z 2004 roku zaskakiwała politycznych obserwatorów oraz społeczeństwa Zachodu. Kijowski Majdan zdumiewał determinacją społeczeństwa Ukrainy, które wybierało nie tylko nadzieję na godne życie, lecz także wykonywało naturalny odruch – *glorię* życia.

Protest na Majdanie odsłonił skrywane mechanizmy sprawowania władzy (jej ślepe i bezrefleksyjne gromadzenie bogactwa dla siebie, pogardę wobec zwyczajnych członków społeczeństwa). I chociaż da się zauważyć istotne różnice pomiędzy tym nowym władztwem ukraińskim a *samodzierzawiem* carów Rosji, to jednak trudno nie dostrzec podobieństw. Władztwo Rosji bolszewickiej i następnie komunistycznej różni się od Rosji carskiej instytucjami, czy raczej mutacjami instytucji, lecz również ułatwiało wzrost klasy próżniaczej. Jego instytucje, rekrutując nieodpowiednimi metodami ludzi na stanowiska kierownicze (zwłaszcza partyjne), skutecznie rozkładały istniejące w każdej społeczności elity umysłowe i moralne (*resp.* duchowe). Jeśli klasa wyróżniona i ustanowiona jako kierownicza nazbyt egoistycznie koncentruje się na osiągnięciu własnego dobrobytu materialnego, to traci zdolności niezbędne do przewodnictwa kulturowego. Wówczas dalszy rozwój społeczeństwa zorganizowanego w określony systemat państwowy okazuje się możliwy jedynie wówczas, gdy nowe elity są w stanie od razu zastąpić zdegenerowaną klasę próżniaczą. W przeciwnym razie następuje mniej lub bardziej głęboki rozkład duchowy systematu państwowego i cywilizacyjnego, unicestwiający kościec moralny również w resztkach elity intelektualnej i duchowej. Gangrena moralna obejmuje również pozostałe części organizmu społecznego<sup>1</sup>.

Wejrzenie w ten mechanizm umożliwiła już rewolucja 1905 roku w Rosji<sup>2</sup>. Analizy społeczno-politycznych przyczyn rewolucji 1905 roku wskazują, że wynikała ona z olbrzymiego zacofania polityczno-gospodarczego Rosji carskiej<sup>3</sup>. Dlaczego zatem systemat cywilizacyjnego Rosji nie udało się nakierować na zmiany równoległe do zmian gospodarczych, społecznych i politycznych?

<sup>1</sup> Zob. F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej*, [w:] tegoż, *Pisma filozoficzne*, t. 2: „*Humanizm i poznanie*” i *inne pisma filozoficzne*, Warszawa 1991, s. 1069.

<sup>2</sup> Por. E. Czapiewski, *Rewolucja 1905 roku w Rosji – kryzys starego świata*, [w:] *Nauka i społeczeństwo w stulecie szczególnej teorii względności Alberta Einsteina (1905–2005)*, red. B. Płonka-Syroka, Warszawa – Wrocław 2006, s. 295.

<sup>3</sup> Zob. R. Pipes, *Rewolucja rosyjska*, tłum. T. Schafar, Warszawa 1994.

Nietrafna okazuje się teza Lenina przypisująca proletariatowi robotniczo-chłopskiemu główną rolę w dążeniu do rewolucji i do obalenia caratu. To biurokratyczno-klasowy system Rosji carskiej stanowił najbardziej zasadniczą przyczynę zacofania przemysłowego i cywilizacyjnego kraju. Dlaczego 1905 rok nie stał się przełomem w dziejach Rosji carskiej<sup>4</sup>?

Pokojowa manifestacja robotników, których postulaty miały zostać przedstawione carowi Mikołajowi II, u wrót Pałacu Zimowego w styczniu 1905 roku przekształciła się w „krwawą niedzielę”. Jednak również elity ziemiańskie oraz pewna część sfer przemysłowych i warstwy inteligenckiej ówczesnej Rosji domagały się zmian w szkolnictwie wyższym<sup>5</sup>, zwiększenia roli samorządów, a także wprowadzenia w Rosji konstytucji.

W świetle europejskiego Oświecenia i rewolucji francuskiej z 1789 roku bezproduktywność rewolucji 1905 roku zastanawia. Wydawać by się mogło, że po okcydentalistycznym zwrocie reformy Piotra I Wielkiego (1672–1725) zbliżyły Rosję do Europy. Czy jednak Piotr I nie zagubił naturalnych ewolucyjnych przekształceń, likwidując Dumę bojarską i wszelkie formy samorządności, które w Rosji znajdowały się jeszcze na wczesnym etapie wykształcania się? Na ich miejsce implantował tabele rang, wzmacniających w sumie system biurokratyczny, a za cenę poparcia ze strony rosyjskiej szlachty umocnił faktyczne zniewolenie, czy wręcz niewolnictwo, chłopów w dobrach prywatnych<sup>6</sup>.

Kwestia niespożytkowanego wrzenia społecznego i zniecierpliwienia zacofaniem cywilizacyjnym Rosji przeradza się zatem w natarczywe pytanie o swoisty determinizm, jakiemu miałyby podlegać Rosja carska. Dlaczego w Anglii nie zrodził się rewolucyjny czyn, skoro w początkach XIX stulecia wskutek uprzemysłowienia przechodziła ona burzliwe zmiany ekonomiczne i społeczne, a system wyborczy zaczął się stawać bardziej demokratyczny dopiero od 1832 roku? Dlaczego Francja musiała przeżywać kilka rewolucji, z których mimo iż ta z 1789 roku okazała się najbardziej dogłębna, to jednak trwałe zmiany nastąpiły dopiero w okresie po rozstrzygnięciu konfrontacji militarnej Francji i zwycięskich Prus w 1871 roku?

Z dzisiejszej perspektywy w burzliwych dziejach władztw (monarchii absolutnych), społeczeństw i państwowych systematów dziewiętnastowiecznej Europy Zachodniej i Środkowej dostrzega się pewne prawidłowości rozwoju. Demokratyczny „nabytek” Wielkiej Brytanii z końca XVII wieku w XVIII stuleciu doprowadził do utrwalenia się systemu parlamentarno-gabinetowego, co od początku XIX wieku powodowało stopniowe rozszerzanie ideału demokratycznego. W sumie oddolny nacisk, wraz z umiarkowaną zgodą zmieniającego się u władzy establishmentu politycznego, przyniósł w ciągu XIX w. korzystne

<sup>4</sup> Por. tamże.

<sup>5</sup> Chodzi o strajki studentów w 1899 roku. B. Pipes rozpoznaje w tychże zaburzeniach studenckich prolog rewolucji (zob. R. Pipes, *Rewolucja rosyjska*, s. 3).

<sup>6</sup> Por. E. Czapiewski, *Rewolucja 1905 roku w Rosji – kryzys starego świata*, s. 298.

zmiany stanowiącego prawa, które pozwalało wielowarstwowej (*resp.* wieloklasowej) społeczności osiągać życiowe spełnienie się w lepszych warunkach bytowych.

Poszukujący obiektywnych i uniwersalnych prawidłowości rządzących społeczeństwami K. Marks (1818–1883) i F. Engels (1820–1895) pomylili się w swojej diagnozie. Ich idee puszczone w obieg w Europie Zachodniej powróciły w ideologicznych przemyśleniach W.I. Lenina (1870–1924), przepracowującego najnowsze osiągnięcia myśli zachodniej.

Tymczasem niewątpliwie sytuacja carskiej Rosji była całkiem odmienna od tej, jaka panowała na Zachodzie. Przemiany w Europie zachodniej dokonywały się ewolucyjnie, natomiast dziewiętnastowieczna Rosja znalazła się wobec rewolucyjnego determinizmu. Ukształtowała się błędna spirala reform i kontrreform. Choć car Aleksander I (1801–1825) zainicjował niezbędne, fundamentalne reformy (m.in. dotyczące nowoczesnego systemu oświaty, którego zwieńczeniem miało być utworzenie nowych uniwersytetów w celu przygotowania kadry dla nowoczesnej administracji), to jednak zaciekle opór kasty biurokratyczno-urzędniczej (etatystycznej) doprowadził do ich zaniechania. Zaprzepaszczone reformy sprawiły zaś, że Rosja pozostała uwięziona w coraz bardziej absurdalnym i brutalnym systemie samowładczej monarchii absolutnej, *samodzierżawiu*. Za absolutnymi rządami Aleksandra I skrywała się ślepa i nieoświecona (w przeciwieństwie do ideałów oświeceniowych) władza biurokratyczna.

Autokratyczne rządy Mikołaja I jedynie pogłębiły system *samodzierżawia*, cofając wszystkie uprzednie reformy Aleksandra I oraz niezmiernie poszerzając zakres władzy carskiej policji, *Ochrany* i dowolność decyzyjną urzędników różnych szczebli, wraz z uznaniowością kasty sędziowskiej. Cofnięta została autonomiczność uczelni, ograniczono dostęp do oświaty, zaprowadzono wszechwładną cenzurę. Nadto nie zostały dokonane przeobrażenia systemu pańszczyźnianego. Niezrealizowane i niewdrożone reformy powodowały rozwojowe zapóźnienie Rosji. W tym samym czasie Europa rozwijała się szybko dzięki symbiozie nauki i technologii.

Systemu zarządzania i władania systematem państwowym Rosji carskiej nie zmieniło również panowanie carów Aleksandra II (1855–1881) i Aleksandra III (1881–1894). Pierwszy z nich poczynił kroki w kierunku zapoczątkowania ważnych reform, jednak niekonsekwencje w podjętych bądź podejmowanych przekształceniach funkcjonowania imperium carów nie poprawiły położenia Rosji w stosunku do sytuacji społeczno-politycznej i ekonomiczno-industrialnej krajów zachodnioeuropejskich<sup>7</sup>. W sumie ocenia się, że reformy Aleksandra II nie były wystarczające na tyle, aby zadowolić społeczeństwo rosyjskie. Wyrazem niezadowolenia stał się radykalny ruch narodniacki, który, opowiadając się za wywołaniem rewolucji w Rosji, zdołał wstrząsnąć podstawami państwa carów w końcu lat 70. XIX stulecia<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Por. tamże, s. 299.

<sup>8</sup> Por. J. Kucharzewski, *Od białego do czerwonego caratu*, t. 1–7, Warszawa 1998–2000; tegoż, *Od białego do czerwonego caratu*, Londyn 1989.

Oslabienie władzy carów nad zróżnicowanym klasowo społeczeństwem zostało dostrzeżone przez Marksa. Autor *Kapitału* uznał możliwość wybuchu rewolucji w Rosji. Nie mógł nie uwzględnić faktycznego stanu ówczesnej europejskiej części Rosji carskiej, w której rozwijający się coraz szybciej od lat 70. XIX stulecia przemysł powodował znaczne przeobrażenia gospodarcze i społeczne. Nadało to rozpęd ruchowi robotniczemu, który swym radykalizmem przewyższał ruch narodnicki i stawał się widocznym zagrożeniem dla systemu.

Zapętlenie, jakiego doznawało społeczeństwo Rosji carskiej i jej państwo-cywilizacyjny systemat na niemal każdym etapie dziejów, uzasadnia postawioną tezę. To nietrafna (w stosunku do każdorazowego stanu Rosji carskiej) diagnoza, brak rozpoznania właściwych i skutecznych perspektyw wydatniejszego i skuteczniejszego rozwoju cywilizacyjnego i kulturowego jej systematu państwowego przyczynił się do kumulacji społecznego buntu wobec systemu, który okazywał się niereformowalny. Sytuację z pewnością pogarszał fakt, że zachodziła olbrzymia dysproporcja pomiędzy poziomem życia różnych klas i grup większości społeczeństwa Rosji a tym, który stawał się udziałem nielicznej grupy z kręgu *samodzierzawnej* władzy.

Rewolucja z 1905 roku została skutecznie skanalizowana we wszechogarniającym Rosję ruchu rewolucyjnym. Dyskusje o reformach w nowo powołanej Dumie nie stanowiły skutecznej przeciwwagi dla idei Lenina, że nie tylko w Rosji wojna doprowadzi do wielkiej rewolucji, kładącej ostateczny kres systemowi kapitalistycznemu<sup>9</sup>.

Ówczesne elity nie potraktowały poważnie Lenina. Natomiast zarówno rewolucyjna partia polityczna, której przewodził, jak i on sam zostali w istotnym momencie Wielkiej Wojny wykorzystani przez mocarstwa zachodnie (a zasadniczo przez władze niemieckie) do skutecznego rozłożenia od wewnątrz rosyjskiego imperium i zarazem spowodowania zapaści zdolności militarnych Rosji carskiej<sup>10</sup>.

Niemiecko-rosyjskie sojusze i konflikty miały decydujący wpływ na losy Polski, czyniąc jej społeczeństwo – zwłaszcza i przede wszystkim wieloetniczne społeczeństwo II Rzeczypospolitej – zarówno ofiarą stalinowskiego Związku Sowieckiego, jak i nazistowskich Niemiec, III Rzeszy Niemieckiej<sup>11</sup>. Niemcy i Rosja nie zawahały się podsycać nastrojów mniejszości etnicznych. W imię swoich imperialnych ideologii Niemcy i Rosja nie cofnęły się także przed drastycznymi rozwiązaniami, które doprowadziły do śmierci milionów ludzi.

Kijowski Majdan to wyraz sprzeciwu samoorganizującej się reprezentacji społeczeństwa ukraińskiego wobec *samodzierzawnego* sposobu sprawowania

<sup>9</sup> Zob. przemówienie Lenina z 5 kwietnia 1920 r. na zamknięcie IX Zjazdu RKP(b) (W. Lenin, *Dzieła wszystkie*, Warszawa – Moskwa 1983–1990, t. 40, s. 269–275).

<sup>10</sup> Por. B. Musiał, *Wojna Stalina 1939–1945. Terror, grabież, demontaże*, tłum. E. Stefańska, Poznań 2012, s. 11.

<sup>11</sup> Por. tamże, s. 9; także: S. Haffner, *Der Teufelspakt. Die deutsch-russischen Beziehungen vom Ersten zum Zweiten Weltkrieg*, Zürich 1988, s. 5.

władzy, uzależnionej od władców Kremla. Ostatecznie skutkowało on wyborami prezydenckimi i obraniem kandydata sprawującego urząd w interesie ukraińskiej racji stanu. Wybuch sprzeciwu wynikał z dostrzegania przez młode pokolenie Ukraińców niemałej dysproporcji jakości życia na Ukrainie i w społeczeństwach zachodnioeuropejskich. Nie widzieli oni żadnego sensu w materialno-moralnych wyrzeczeniach na rzecz panującej ideologii.

### Konkluzja

Siła ewolucyjnego rozwoju społeczeństw wynika stąd, że człowiek żyje *glorią* życia, a nie utopiami *światlanej przyszłości* czy obietnicami *wzrostu ekonomicznego*. Ideologiczne recepty zaburzają – bardziej lub mniej niszczyliście – właściwy określonym społecznościom ewolucyjny rozwój.

Upadek Związku Sowieckiego uczynił otwartą kwestię suwerennościowych aspiracji dotychczasowych radzieckich republik. Nie byłoby kijowskiego Majdanu w takim kształcie, jaki można było zaobserwować, gdyby uprzednio nie zapadła decyzja kierownictwa władców Kremla (1991) o likwidacji komunizmu, której również nie podjęto w dziejowej próżni. Postępująca od lat 70. ubiegłego stulecia rewolucja informatyczno-technologiczna globalnych społeczeństw i globalnie realizowanej polityki gospodarczo-ekonomicznej postawiła Związek Radziecki przed dylematem modernizacji bądź ortodoksji ideologicznej. Wybrana została modernizacja. Zdecydowano się na nią, aby w sumie uniknąć zapóźnienia cywilizacyjnego wieloetnicznych i wielonarodowych społeczności imperium moskiewskiego. Ten wybór dowiódł błędu ideologii, której absolutnym „dekalogiem” miała być praca i znoyny wysiłek proletariuszy<sup>12</sup>, jedynej rzekomo wartościowej klasy społecznej *Kraju Rad*, a także obłudy czy hipokryzji posługujących się ideologią komunistyczną nieświadomie lub z całkowitą premedytacją.

Zastanowienia wymaga kwestia, na ile mamy do czynienia z determinizmem współczesnej rosyjskiej polityki imperialnej przez kolejne zapętlanie w systemacie *samodzierżawia*<sup>13</sup>. Na ile obecna Federacja Rosyjska stanowi kolejne, bardziej złożone mutacyjne przeobrażenie *samodzierżawnego* systematu wzrastającego na sile od systemu rządów Iwana Groźnego. W sumie dla zrozumienia obecnej współczesności trzeba nowych ustaleń i bardziej dogłębnych badań. Na ile „wrodzony dualizm umysłowości rosyjskiej, który jest «w najwyższym stop-

<sup>12</sup> Na marginesie powyższego powinniśmy więc skorygować ponowożytnie (*resp.* postnowożytnie) rozumienie praktyki jako kryterium prawdy. Nie jest wzięty pod uwagę podmiot człowieczy i podmiot człowieczej zbiorowości, które mogą być pozbawione rzetelnego poznania, a przecież fałsz w poznaniu nie może nie wyrażać się konsekwentnie złem w działaniu – błąd poznawczy nadaje złu pozór dobra i w konsekwencji prowadzi człowieczy podmiot do działań bezcelowych i moralnie nikczemnych.

<sup>13</sup> Zob. J. Kucharzewski, *Od białego do czerwonego caratu*, t. 1–7.

niu spolaryzowany» i stanowi mieszaninę wewnętrznych sprzeczności<sup>14</sup>, pozostaje nieprzewycięzalną skłonnością w niemożności myślenia i postrzegania rzeczywistości w kategoriach kultury europejskiej.

Wydaje się zrozumiałe, że wobec ewentualnej pozytywnej odpowiedzi trzeba by dogłębnie rozważyć, na ile genezy konfliktu Europy Środkowo-Wschodniej z Rosją nie należy wiązać z przyjęciem katolicyzmu przez ten region. Rosja rościła i nadal rości sobie prawo do opieki nad ziemiami rusko-prawosławnymi, a także nad terytoriami zamieszkałymi przez Słowian. Wprawdzie postanowienia soborowe o zawarciu unii między Rzymem a Konstantynopolem ani na Wschodzie, ani na Zachodzie nie zostały praktycznie urzeczywistnione, to jednak ich zastosowanie na ziemiach wielonarodowego i wielowyznaniowego państwa polsko-litewsko-ruskiego okazywało się doniosłym, i zarazem ekumenicznym przedsięwzięciem, które prowadziło ku jedności Kościołów na terytoriach Rzeczypospolitej. Nie ulega wątpliwości, że unia brzeska (1596), jako wyraz jedności Kościołów, pociągnęła skutki nie tylko w porządku życia religijnego społeczności i stosunków kościelnych, ale także w sferze kultury oraz w wymiarze życia społeczno-politycznego Rusinów<sup>15</sup>.

Negatywnym efektem okazały się nowe podziały i ostrzejsze od poprzednich konflikty. Wraz z aktem z 1596 roku ujawniły się bowiem niemałe różnice interesów wszystkich stron – Rusinów, polsko-łacińskiej eklezjalnej hierarchii, stanu szlacheckiego, sejmu i króla. Wykształciły się w sumie dwie rzeczywistości odrębne i z biegiem dziejów sobie niechętne: unicka i prawosławna. Nie należy jednak przesłaniać negatywem tego dokonania ekumenicznego oraz swoistego rozszerzenia wpływów cywilizacji łacińskiego Zachodu. W warunkach przedrozbiorowej Rzeczypospolitej pojawiał się pierwszy, skromny ilościowo i jakościowo, wkład rusko-ukraińskiego piśmiennictwa do ogólnopolskiego i ogólnoeuropejskiego dorobku kulturowego doby Renesansu. Dopiero w połowie XIX stulecia Kościół greckokatolicki nabył dojrzałości kulturowej i zaczął odgrywać doniosłą rolę. XX stulecie nie okazało się przychylne Ukraińcom i ich kulturze narodowej. Przyniosło wyzwanie i doświadczenie szczególnego dramatyzmu w dwóch wojnach, dwóch rewolucjach (marcowej i listopadowej z 1917 roku) i w krwawej wojnie domowej z 1918 roku. Ukraina doznała olbrzymich ubytków w substancji ludzkiej oraz w potencjale kulturowym i duchowym. Jednym z najbardziej tragicznych doświadczeń pozostaje naznaczenie Ukraińców (z zachodniej części kraju) czynem zbrodni z 1939 roku, dokonanej na Polakach na terytoriach od Bugu aż po granicę polsko-sowiecką<sup>16</sup>. Nie wydaje się, aby

<sup>14</sup> O. Halecki. N. Berdyaev, *The Russian Idea, The Catholic World*, „A Monthly Magazine of General Literature and Science” 1957, s. 565–566.

<sup>15</sup> Por. R. Łużny, *Chrześcijaństwo Rusi-Ukrainy*, „Ethos” 1988, 1, s. 99.

<sup>16</sup> Por. R. Szawłowski, *Przedmowa*, [w:] W. Siemaszko, E. Siemaszko, *Ludobójstwo dokonane przez nacjonalistów ukraińskich na ludności polskiej Wołynia 1939–1945*, t. 1, Warszawa 2008, s. 14–15.

właściwą rolę Kościoła jako *Ciała mistycznego* Chrystusa i Kościoła Ducha Świętego było podtrzymywanie zbutwiałych struktur systematu narodowego czy państwowego, które powinny ustąpić naturalnemu rozwojowi tegoż systematu. Także w wymiarze religijnym i kościelnym zachodzi prawidłowość wspólnotowego rozwoju. Wystarczy przykład z wczesnych dziejów chrześcijaństwa. Konstantyn Wielki (ok. 282–337) próbował posłużyć się chrześcijaństwem, chcąc ratować zupełnie przestarzałą i doszczętnie zbutwiałą strukturę rozpadającego się imperium. Współcześnie rozumiemy, że cesarstwo upadło dlatego, że jego niewolniczy ustrój się już przeżył i pozostawał zapóźniony, a jego chrześcijańskość była pozorna.

W tej perspektywie to, co się wydarza wokół imperium dawnych carów rosyjskich, rodzi pytanie, na ile przejęty w struktury państwa moskiewskiego cezaropapizm pełni podobną rolę do tej, jaką chrześcijaństwu usiłował wyznaczyć Konstantyn, na ile według zamysłu władzy kremlowskiej zasięg wspólnot prawosławia ma wyznaczać zasięg potęgi imperialnej Kremla. Zmienność stosunku do prawosławia ze strony władców Rosji skłania do stwierdzenia, że chrześcijaństwo prawosławne stanowi instrument władzy.

Kijowski Majdan mógł zaskoczyć i zadziwić odbiorcę mediów żywą i cierpliwą modlitewną obecnością duchowieństwa na jego scenie. I to duchowieństwa różnych Kościołów oraz obrządków. W proteście przeciw władzy podjęty został czyn aż po ofiarę ze swego życia. Spełnienie tego czynu stało się wyrazem *glorii* życia. Jednak nie sposób jednoznacznie określić, na ile szerokie było rozpoznanie sensu tego czynu.

## Literatura

- Czapiewski E., *Rewolucja 1905 roku w Rosji – kryzys starego świata*, [w:] *Nauka i społeczeństwo w stulecie szczególnej teorii względności Alberta Einsteina (1905–2005)*, red. B. Płonka-Syroka, Warszawa – Wrocław 2006.
- Grossman W., *Wsio tieczot*, Frankfurt am Main 1970.
- Haffner S., *Der Teufelspakt. Die deutsch-russischen Beziehungen vom Ersten zum Zweiten Weltkrieg*, Zürich 1988.
- Kucharzewski J., *Od białego do czerwonego caratu*, t. 1–7, Warszawa 1998–2000.
- Musiał B., *Wojna Stalina 1939–1945. Terror, grabież, demontaże*, tłum. E. Stefańska, Poznań 2012.
- Pipes R., *Rewolucja rosyjska*, tłum. T. Schafar, Warszawa 1994.
- Siemaszko W., E. Siemaszko, *Ludobójstwo dokonane przez nacjonalistów ukraińskich na ludności polskiej Wołynia 1939–1945*, t. 1, Warszawa 2008.
- Smaga J., *Narodziny i upadek imperium ZSRR 1917–1991*, Kraków 1992.
- Znaniński F., *Upadek cywilizacji zachodniej*, [w:] tegoż, *Pisma filozoficzne*, t. 2: „Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne, Warszawa 1991.



## Streszczenie

W kontekście postmodernistycznej współczesności społeczeństw konsumpcyjnych ery globalizacji autor interpretuje wydarzenia, które rozegrały na kijowskim Majdanie (XI 2013 – II 2014). Tę „rewolucję godnościową” rozpatruje w kategoriach wiedzy opisowej. Kijowski Majdan pokazał globalnym społeczeństwom, że nie opisami bądź wieszczzeniami *światlanej przyszłości* czy obietnicami *wzrostu ekonomiczno-gospodarczego* żyje człowiek, ale *glorią* życia. Potwierdzenie tej tezy widzi w rosyjskiej aneksji Krymu oraz w separatystycznie zorientowanych nacjonalizmach na wschodniej Ukrainie.

## Summary

### **The „dignity revolution” of the Kiev „Maidan” as the challenge of the ideological expectations of the contemporary world powers**

In the context of the contemporary postmodern era of consumer societies in a globalized world the author proposes the perception of the Kiev ‘Maidan’ (November 2013 – February 2014) – the so-called ‘dignity revolution’, in terms of – almost global – crisis of all the descriptive knowledge and unprecedented in the history of the past epistemological solstice of the objective truth – in a sense similar to the events described as 9/11. Against all modern – postmodern visions of a happy and new humanity, the community of Soviet Union, a *good future* of history and so on, with which also the Ukrainian society was “impregnated”, social Kiev ‘Maidan’ has proved to be a global society that no a man lives with not the vision of the bright future or promises of the economic growth, but with the glory of life. The author analyses the confirmation of that intelligible look at the Russian annexation of the Crimea and terrorist-like nationalisms in the eastern part of the territory of Ukraine.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.04>

Irina KRIWOSZEJA

## Значкове товариство Гетьманщини на етапі інкорпорації до Російської імперії (друга половина XVIII ст.)

**Słowa kluczowe:** elita, status uprzywilejowany, hetmanat.

**Key words:** znachkove comrade, neuryadova starshyna, elite, priviledge status, Ukrainian Cossack state.

Значкове товариство<sup>1</sup>, як один з чинів неурядової козацької старшини, усталилося на початку XVIII ст. Протягом століття статус і функції товариства узвичаїлися та оформилися юридично. Останнє відбувалося за наказами російських імператорів, які прагнули унормуватися українську дійсність та наблизити козацькі інституції до загальноімперських. Мета даного дослідження з'ясувати зміни, що відбулися зі значковим товариством на етапі ліквідації інституту гетьманства та автономного козацького полкового–сотенного устрою.

Найважливішим наслідком процесів, що відбувалися в середині XVIII ст. зі значковим товариством, був перехід до прискореної фази руйнації його статусу й сутності як частини традиційної для Гетьманщини станової групи, що служила з населеної маєтності. Її ряди розмивалися вихідцями з інших станів і момент знатності, заслуженості козаком і старшинами права служити під полковим значком витіснявся фінансовою спроможністю претендента на чин нести службу. Значкове товариство

---

<sup>1</sup> Значкове товариство – найнижчий чин неурядової старшини, представники якого служили під полковим знаком, були внесені до відповідного компуту, підпорядковувалися полковнику, звільняючись від влади сотника, підлягали полковому суду, мали права й привілеї, належні козацькому старшинському стану, виконували службові функції (насамперед військову), визначені традицією для полкового рівня або пізніше нормативними документами інституцій різного рівня для чину значкових.

почало все більше набувати чиновної риси, зближуючись з відповідними російськими чинами. Служба значковим стала непрестижною для деякої частини товариства, що прагнула отримати звання військового товариша й вийти з-під юрисдикції полковників.

Після 1764 р. втретє спостерігаємо спробу російської влади унормувати кількість значкового товариства, тепер Другою Малоросійською колегією. Вперше, в 1723 р., Перша Малоросійська колегія змусила козацьку адміністрацію створити реальні компути значкового товариства й чіткіше означити службові обов'язки значних товаришів військових/товаришів полку в новому чині на службі під значком. Очевидними з компутів є два піки зростання чисельності значкового товариства: за гетьманування Д. Апостола та в кінці гетьманування К. Розумовського. А потім в обох випадках відбулося скорочення кількості цього чину за ініціативою російської адміністрації. Коли почалася чергова російсько-турецька війна (1768–1774 рр.), половина значкового товариства була відправлена в похід. Простежується посилення надання чину значкового виборним козакам протягом війни саме під час походу. Обиралися для цього економічно спроможні козаки, адже, незважаючи на певне зближення з російськими чинами, значкові товариші продовжували служити власним коштом і поєднувати військові й цивільні функції.

Друга Малоросійська колегія з 1764 р. вела чіткий облік цієї категорії неурядової старшини й активно навантажувала службовими дорученнями. Через це з роками все привабливішою для значкового товариства виглядала відставка, з підвищенням у чині до військового товариша чи полкового старшини, як правило, полкового осавула. Якщо значковий продовжував службу, то наступною сходинкою найчастіше ставав чин військового товариша, посада сотника чи полкового старшини або поєднання чину значкового з урядом дозволеного рівня, найчастіше сотенного старшини чи возного<sup>2</sup>.

У 70-х роках XVIII ст. чисельність значкового товариства в полках дещо скоротилася. Опубліковані В. Панашенко реєстри значкового товариства різних полків зовсім малолюдні: в Гадяцькому в 1772 р. – 26 значкових, у 1775 – 17; в Чернігівському в 1772 – 32 товариша; в Прилуцькому в 1775 – 41; в Переяславському в 1778 – 50; в Стародубському в 1778 – 23 значкових<sup>3</sup>. Видається, що крім реєстру Прилуцького і Переяславського полків, інші неповні.

<sup>2</sup> Центральний державний історичний архів України в м. Київ (далі ЦДІАУК). – Ф.193. – Оп.1. – Спр.196. – 13 арк.; Ф.763. – Оп.1. – Спр.683.– 153 арк.

<sup>3</sup> Панашенко, В. Бунчукові, військові і значкові товариші в Гетьманщині / В. Панашенко // Істину встановлює історія : зб. на пошану Ф. П. Шевченка / НАН України, Ін-т історії України. – К., 2004. – Т. 2 : Наукові студії. – С.342–347.

Укладаючи компути значкових, Колегія чіткіше вказувала імена всіх членів родини та «свойственников», які служили «за одного». При цьому в числі значкових офіційно рахувалася лише одна особа. Та на практиці поглиблювалася стара тенденція, коли всі записані вважали себе значковими товаришами, й неофіційне число значно перевищувало офіційне. Так у компуті значкового товариства Миргородського полку 1783 р. вписано 34 значкових товариші, а поруч – 27 осіб, які служили «за одного» з основними товаришами<sup>4</sup>. Реальне число – 61 значковий товариш. В іншій справі щодо значкових цього полку в тому ж 1783 р. вказано, що 60 товаришів прагнуть продовжувати військову службу<sup>5</sup>. А були ж ще й ті, хто хотів відставки чи цивільної служби. Зауважимо, що відбувалося це на етапі ліквідації полкового–сотенного устрою та активного отримання неурядовою козацькою старшиною дійсних російських військових і цивільних чинів.

У останній чверті існування Гетьманщини простежується загальна тенденція серед неурядової старшини до поєднання чину з певною оплачуваною посадою. Цей процес зауважив ще Л. Окіншевич, вказуючи, що значкові товариші могли займати в 70-х роках уряди полкового хорунжого, сотника, гродського писаря, сотенного отамана<sup>6</sup>. Можливості значкових були ширшими. Після проведення судової реформи значкові товариші охоче посідали уряди від сотенних возних до коморників. Функції возних взагалі збігалися з традиційними функціями значкових, тому цей процес був закономірним. Службовий аванс багатьох значкових виглядав так: у 1763 – значковий, в 1764 – возний, в 1764/1767 – коморник. У 1772 р. в Переяславському полку возними служили 11 значкових товаришів<sup>7</sup>.

Значкове товариство Гетьманщини після ліквідації гетьманату поповнювалося через розширення категорії абшитованих значкових товаришів. Необхідно пам'ятати, що в середині XVIII ст. абшитовані значкові часто продовжували служити<sup>8</sup>. Цей чин при відставці отримували різні категорії козацького населення, особливо підканцеляристи й канцеляристи, військові служителі (музики та інші), колишні комонники, запорожці, рядові козаки<sup>9</sup>, часто й представники некозацького стану, насамперед, вихідці із заможного міщанства. У 1758 р. чин значкового

<sup>4</sup> ЦДІАУК. – Ф.193. – Оп.1. – Спр.267.– Арк. 19–33, 37.

<sup>5</sup> ЦДІАУК. – Ф.54. – Оп.2. – Спр.541. – арк. 36–39.

<sup>6</sup> Окіншевич, Л. Значне військове товариство в Україні–Гетьманщині XVII–XVIII ст., Л. Окіншевич, Записки наукового товариства імени Шевченка – Мюнхен 1948. – Т. CLVII : Праці Історико–Філологічної Секції. – С.102.

<sup>7</sup> ЦДІАУК. – Ф.54. – Оп.2 – Спр.202. – 22 арк.; Ф.54. – Оп.2 – Спр.262. – 98 арк.

<sup>8</sup> ЦДІАУК. – Ф.51. – Оп.3. – Спр.14037.– арк. 221зв; Ф.51. – Оп.3. – Спр.16961.– 32 арк.

<sup>9</sup> ЦДІАУК. – Ф.51. – Оп.3. – Спр.14037.– арк.227.

товариша гетьман Розумовський надав Семену Максименку, бурмістру Полтавського магістрату (1752–1758)<sup>10</sup>. Того ж року просив чин військового товариша ще один бурмістр Полтавського магістрату А. Терентенко, але гетьман надав йому лише чин значкового товариша<sup>11</sup>. А в 1763 р. про нього вже є згадка як про військового товариша. Панашенко В. звертає увагу на надання в 70–х роках при відставці чину значкового сотенним урядникам, різним категоріям сотенних служителів та рядовим козакам<sup>12</sup>.

Протягом існування Гетьманщини ніколи не ставилася під сумнів належність значкового товариства до привілейованого стану, тому цей чин ставав пропуском до вищого прошарку суспільства козакам і міщанам. Із ліквідацією полково–сотенного устрою значкові товариші, дійсні й абшитовані, переходили на військову службу в регулярні російські та переформатовані українські військові частини або на цивільну службу. Чин значкового товариша, на відміну від бунчукового та військового, що на практиці зрівнялися з відповідними чинами Табеля про ранги, не отримав чіткого відповідника, й все вирішувалося індивідуально. На військовій службі значкові служили в чині корнета. На цивільній службі займали виборні посади в судах різного рівня й призначення, в городових магістратах та інших численних «присутніх» місцях<sup>13</sup>. Найчастіше вони обиралися словесними суддями<sup>14</sup>, міськими головами<sup>15</sup>, засідателями сирітського суду, засідателями нижніх земських судів та верхніх і нижніх міських розправ у повітах<sup>16</sup>. Від уряду в козацькій ієрархії чи рівня виборної посади залежав цивільний чин значкового згідно Табелю про ранги, як правило, рівня 12–14 класів. Такі класи забезпечували особисте дворянство. Подальша дійсна служба, зрештою, приводила значкових товаришів до спадкового дворянства. Для тих значкових, які вийшли у відставку й не продовжували службу в нових чинах, спочатку все також складалося добре, адже за підставу для надання російського дворянства визнавалася традиційна старшинська служба, й чин значкового товариша слугував пропуском до омріяного статусу. Через це на схилі Гетьманщини він знову став привабливим, і на початку 80–х років XVIII ст. зросла кількість значкового товариства.

Соціальне походження значкового товариства в останні роки існування Гетьманщини документи визначали узагальнено. Наприклад, у списку

<sup>10</sup> ЦДІАУК. – Ф.51. – Оп.3. – Спр.15391. – 16 арк.

<sup>11</sup> ЦДІАУК. – Ф.51. – Оп.3. – Спр.15390. – 15 арк.

<sup>12</sup> Панашенко, В. Бунчукові, військові і значкові товариші ... С.313

<sup>13</sup> ЦДІАУК. – Ф.193. – Оп.1. – Спр.201. – 6 арк.; Опис Новгород–Сіверського намісництва : (1779–1781) / ВУАН, Археографічна комісія ; передм. П. Федоренка. – Київ 1931. – 592 с.

<sup>14</sup> ЦДІАУК. – Ф.193. – Оп.1. – Спр.201. – Арк.6.

<sup>15</sup> ЦДІАУК. – Ф.193. – Оп.1. – Спр.196. – Арк.7

<sup>16</sup> ЦДІАУК. – Ф.193. – Оп.1. – Спр.110. – 5 арк.

значкових Переяславського полку за 1780 р., де вписано 58 товаришів, 46 осіб зазначили походження з козаків і 12 – з шляхти<sup>17</sup>. Вказуючи козацьке походження, лише троє додали, що вони сини значкових товаришів і двоє – військових. Доцільно зазначити, що при вказівці на соціальне походження в списках другої половини XVIII ст., значкові товариші часто вказували узагальнення – «з козаків». Проте генеалогічні розвідки відразу відкривають зовсім не рядових предків таких козаків. Особи, які проходили до значкового товариства, в більшості мали давнє знатне походження й не випадково разом із вищими чинами неурядової старшини претендували на визнання своєї шляхетності.

Вікову характеристику значкового товариства дав Л. Окіншевич<sup>18</sup>. Він проаналізував реєстр 1763 р. і зазначив переважання людей середнього віку (30–50 років – 55%), особи, старші 50 років, склали 30% загальної кількості. Варто погодитися з висновком вченого, що до чину значкового товариша рядовим козакам інколи доводилося довго служити. Хоча непоодинокі приклади служби в чині значкового протягом всього життя й представників знатних родин. Яким був віковий склад значкового товариства в попередній період, свідчить такий приклад. У компуті 1735 р. в Стародубському полку було 56 значкових (один із них вислав за себе наймита). З 55 товаришів 7 були молодшими 20 років, 24 у віці до 30 років, середнього віку (30–49 р.) – 18 осіб, 50 і більше років мали 6 осіб (найстаршому 63 р.). Переважали товариші молодого віку до 30 років (56%)<sup>19</sup>. Більше даних цього періоду не маємо, тому поширювати статистику одного полку на всі не можемо. В останній період існування Гетьманщини за реєстрами 1782 р. бачимо переважання серед значкового товариства людей середнього віку й молоді. Так у Прилуцькому полку (37 з. т.) молодь до 30 років складала 22% (8 осіб), люди середнього віку від 30 до 50 років – 51 % (19 осіб) і люди старшого віку, від 50 до 70 років – 27% (6 осіб)<sup>20</sup>. Л. Окіншевич навів дані про вік значкових Лубенського полку за 1783 р. з переважанням молоді. У списку значкових товаришів Київського полку 1782 р. було 65 товаришів. З них 20 товаришів були молодшими 16 років, і переважаюча їх кількість мала вік від 2 до 10 років<sup>21</sup>. Такої картини більше не зустрічаємо ні в одному з полків. На думку Л. Окіншевича, така практика вписування дітей до складу військовослужбовців для вислуги була запозичена з російської дворянської<sup>22</sup>. Та не менше важила, особливо

<sup>17</sup> ЦДІАУК. – Ф.763. – Оп. 1. – Стр.688. – Арк.86–112.

<sup>18</sup> Окіншевич, Л. Значне військове товариство ... С.97–99.

<sup>19</sup> Кривошея, І. Реєстри значкових товаришів Стародубського полку 1735 та 1737 років, І. Кривошея, Гілея : науковий вісник: зб. наукових праць. – Київ 2009. – Вип. 19. – С.65–70

<sup>20</sup> ЦДІАУК. – Ф.204. – Оп.1. – Стр.8.

<sup>21</sup> ЦДІАУК. – Ф.193. – Оп.1. – Стр.78.

<sup>22</sup> Окіншевич Л. Значне військове товариство... С.97–99.

для порубіжного Київського полку, аналогічна польська традиція, де ще в XVII ст. до складу елітних гусарських хоругв вписували немовлят. Загалом варто згодитися з висновками Л. Окіншевича про «помолодшання» розряду значкових в останні роки існування Гетьманщини через практику отримання дворянства молоддю, для якої чин значкового ставав першою сходинкою. Доречно зауважити, що ця молодь належала до різних станів, не лише до козацького, й для них чин значкового ставав можливістю зміни статусу.

Значкове товариство, посідаючи нижню сходинку в ієрархії чинів неурядової старшини, мало всі права й привілеї старшинської верстви й одночасно було найбільш експлуатованою і незахищеною державою спільнотою еліти. Цей розряд старшини у межах військової та кількох цивільних функцій (адміністративної, господарчо-фінансової, судової, дипломатичної) виконував 180 видів доручень, а головний принцип застарілої моделі феодальної держави (принцип служби з населеною маєтністю) приводив середньостатистичного значкового до зубожіння й навіть повного розорення. Іноді лише впливовість роду, деякі представники якого займали високі посади або належали до бунчукового товариства, захищала значкового товариша від надмірного навантаження. При всій престижності соціального статусу цього розряду старшини – на практиці виявлялася вельми неприваблива реальність. І ця невідповідність між уявленням про статус і реальними вигодами, які отримувало значкове товариство в середині XVIII ст., не була таємним знанням окремих станових груп. Наближеність нижчого чину неурядової старшини до рядових козаків сприяла не лише кар'єрному просуванню козаків і включенню їх до числа елітної станової групи, але й поширенню інформації про реалії служби значкових товаришів. На початку 40-х років XVIII ст., внаслідок службової перевантаженості товариства, громадська думка про співвідношення статусу й вигод від чину значкового товариша хитнулася в бік зменшення привабливості його здобуття. На практиці це зумовило появу в низці полків вакансій у компутах значкових.

Ситуація зі значковим товариством в Українській козацькій державі не була історичним винятком. Вона характерна для будь-якої соціальної групи, що знаходилася на нижньому ярусі еліти конкретного суспільства, про що свідчать приклади з історії сусідніх держав: становище бояр в литовсько-польській державі в XVI ст. чи дітей боярських у російській державі в XVII–XVIII ст. Усередині привілейованої частини суспільства таким спільнотам залишалася дуже мала частка привілеїв при непропорційному їм функціональному навантаженні. Попри це для представників зазначеної старшинської групи не існувало іншого шляху для збереження статусу, як втриматися на хиткій позиції й шляхом вислуги зайняти наступну сходинку в ієрархії чинів неурядової старшини. Тому



самі значкові товариші й члени їх сімей, які також вважали себе належними до значкових, усіма можливими способами намагалися залишатися у товаристві. Випадання за його межі, особливо в 30–х роках, не було дивним. Значкове товариство виявилось розмінною монетою в становій політиці російської держави. Законом 1734 р. було встановлено ліміт товаришів для кожного полку, однак після війни з Польщею відразу ж почалася війна з Туреччиною, тому уряд закрити очі на перевищення ліміту значкових у декількох з них. Подібне відбувалося і в наступні десятиліття. Надлишок або нестача значкових товаришів у полках перекривалися за рахунок існування неофіційних категорій значкового товариства. У кожному випадку в момент браку людських ресурсів у військово–адміністративній сфері привілейований статус усіх значкових підтверджувався, їх чисельність зростала, а за відсутності потреби відбувалося їх виключення зі складу еліти.

Разом із тим слід пам'ятати, що значкове товариство володіло всіма правами й привілеями старшинського прошарку, навіть у дрібницях як це було, наприклад, з їх правом на курінчиків. При виконанні більшості цивільних доручень значковий товариш мав помічників козаків чи здійснював загальне керівництво військовим загоном на завданні. Незважаючи на окремі ексцеси у відносинах чинів, суспільством того часу значкове товариство сприймалося як гідна й освічена частина козацької старшинської верстви, яка за привілейований статус платила державі службою. Проте, протягом XVIII ст. відбувалося поступове падіння значення військової функції в службі значкових товаришів. Разом з іншими факторами це призвело до зміни основного критерію, за яким визначалося право на владу козацького стану в цілому.

У реаліях XVII ст. і першої половини XVIII ст. для українського суспільства досить було фактора належності до старшинської частини військової корпорації, що визначалася дійсною військовою службою, аби влада правлячого стану, включаючи його низи, визнавалася легітимною. Однак з поступовою ліквідацією окремих інститутів козацької автономії важливим стало не лише визнання місцевого соціуму, а й російської влади. Привілейований статус значкового товариства, як і всієї старшини, залежав від визнання за ними російською стороною прав, котрі мало російське дворянство. У зв'язку з цим варто звернути увагу на ще одну важливу обставину сприйняття суспільством значкового товариства. Коли в середині XVIII ст. старшина, намагаючись потрапити до російського дворянства, заявляла про шляхетське походження та відповідні права, усе це визнавалося сучасниками за значковим товариством. Надалі для Герольдії та інших російських інститутів виявилось недостатньо української практики, в якій аргумент дійсної служби на посаді або в чині був основним. Тому представникам значкового товариства довелося

доводити своє шляхетське походження, часто досить сумнівними документами, адже оригінальні документи за минулий, дуже неспокійний час, були втрачені. Складність процесу визначалася також різницею української та російської традицій у трактуванні витоків шляхетності. Показово, що дійсної служби в чині бунчукового й військового товариша для влади було достатньо, аби надати їм російське дворянство. І це в черговий раз демонструє станову політику держави щодо значкового товариства як частини еліти, що перебувала на нижній сходинці ієрархії. Слід зазначити, що проблеми з визнанням прав дворянства за значковими товаришами старшиною сприймалися зі співчуттям. Коли у 80-х роках на першому етапі інкорпорації значковим товаришам дозволялося отримати дворянство при наданні письмових свідчень про своє походження дванадцяти місцевих дворян, бунчукові й військові товариші разом із посадовими особами охоче такі свідчення підписували. Привілейований стан досить організовано відстоював корпоративні інтереси. Значною мірою це визначалося залишками традиційного сприйняття себе старшиною у вигляді спільноти з цінностями й привілеями військової корпорації, які в нових історичних умовах доводилося відстоювати в незвичній для них бюрократичній системі.

У 80-х роках XVIII ст. численне значкове товариство фіксується в документах намісництв та в дворянських книгах. Доводячи своє походження в умовах, коли саме чин значкового товариша забезпечував російське дворянство, нащадки значних товаришів військових часто вносили в документи відповідну правку щодо звання предків. У 90-х роках XVIII ст. ситуація змінилася, й Герольдія перестала визнавати право на дворянство за нижчим чином неурядової старшини. У 1835 р., коли проблема вирішувалася остаточно, саме значкове товариство та його нащадки, які не перебували на державній російській службі в необхідному для отримання дворянства чині, втратили всі права й привілеї дворян<sup>23</sup>.

## Література

- Когут З., Російський централізм і українська автономія: ліквідація Гетьманщини, 1760–1830, Київ 1996.  
Кривошея І., Реєстри значкових товаришів Стародубського полку 1735 та 1737 років, «Гілея» 2009, Вип. 19.

<sup>23</sup> Миллер, Д. Очерки из истории и юридического быта старой Малороссии: превращение малорусской старшины в дворянство, Д. Миллер, Киевская Старина. – 1897. – № 1. – С. 1–31 ; № 2. – С. 188–220 ; № 3. – С. 351–374 ; № 4. – С. 1–47; Окіншевич Л. Значне військово товариство... С.167–171; Когут, З. Російський централізм і українська автономія : ліквідація Гетьманщини, 1760–1830, З. Когут. – Київ 1996. – С.208–224.

- Миллер Д., Очерки из истории и юридического быта старой Малороссии: превращение малорусской старшины в дворянство, «Киевская Старина» 1897, № 1–4.
- Окіншевич Л., Значне військово товариство в Україні–Гетьманщині XVII–XVIII ст., «Записки наукового товариства імени Шевченка», Мюнхен 1948, Т. CLVII.
- Панашенко В., Бунчукові, військові і значкові товариші в Гетьманщині, «Істину встановлює історія», Київ 2004, Т. 2.
- Опис Новгород–Сіверського намісництва: (1779–1781), ВУАН, Археографічна комісія; передм. П. Федоренка, Київ, 1931.
- Центральний державний історичний архів України в м. Київ (далі ЦДАУК). – Ф.51. – Оп.3. – Спр.14037.– арк. 221зв.
- ЦДАУК. – Ф.51.
- ЦДАУК. – Ф.54.
- ЦДАУК. – Ф.193.
- ЦДАУК. – Ф.204.
- ЦДАУК. – Ф.763.

## Streszczenie

### **Znaczkowe Towarzystwo Hetmanatu na etapie włączenia do Imperium Rosyjskiego (w drugiej połowie XVIII wieku)**

W artykule zostały opisane zmiany w statusie Znaczkowego Towarzystwa Hetmanatu na etapie włączenia do Imperium Rosyjskiego. Autor podaje jego demografię i strukturę społeczną w latach 1760–1780.

## Summary

### **Znachkove society of Ukrainian Cossack state on the stage of incorporation to the Russian Empire (the second half of the 18<sup>th</sup> century)**

The changes in znachkove society's status on the stage of Ukrainina Cossack state's incorporation to the Russian Empire have been revealed in the article. The authos has followed the number, social structure, age and career advance of znachkove sociaty in sixties – eighties of the 18<sup>th</sup> century.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.05>

Olga GAJDAJ

## **Історія династії Харитоненків на шпальтах регіональної періодичної преси (1990 – 2000 рр.)**

**Słowa kluczowe:** prasa regionalna, kupiec, przedsiębiorca, przemysł cukrowniczy, dobroczynność.  
**Key words:** periodical press, merchant, entrepreneur, sugar industry, charity.

В кінці 80 –х на початку 90–х років ХХ ст. у зв'язку з доленосними змінами в усіх сферах суспільного та культурного життя України починає відроджуватися інтерес до ролі та діяльності купецтва як стану. За радянських часів купецтво згадувалось в основному з негативним відтінком. І лише з набуттям Україною незалежності стало можливим розпочати новий етап у дослідженні загальноросійського та регіонального купецтва. Роль та діяльність династії підприємців цукрозаводчиків Харитоненків потребує всебічного вивчення. Подолавши шлях від селян слободи Нижньої Сироватки, Сумського повіту, Харківської губернії, до найзаможнішого та впливового роду цукрозаводчиків, Харитоненки, завдяки наполегливій праці перетворили провінційне місто Суми на провідний центр цукрово–рафінадної галузі Харківщини. Саме тому ця тема на сторінках регіональної Сумської преси набуває особливої актуальності в контексті соціально–економічних процесів, що проходили у Російській імперії в кінці ХІХ на початку ХХ століття. Криза феодально–кріпосницької системи, жвавий розвиток капіталістичних відносин, визначення ролі та місця регіонального купецтва в складних історичних процесах є однією з проблем, що потребує вивчення. Науковий інтерес мають також проблеми пов'язані з підприємництвом, спадкоємності родинного підприємництва, проблеми повсякденного життя та сімейно–родинних відносин.

При підготовці статті використовувався синтез методологічних підходів, що полягають у співвідношенні індивідуального та соціального

параметрів досліджуваного історичного процесу. Наше дослідження має соціоантропологічну спрямованість. На нашу думку це допоможе розкрити індивідуальність історичних осіб, показати багатогранність їх діяльності, особливості міжособистісних та сімейних відносин, сутність зв'язків з суспільством, особистісні якості, що склалися в мікро та макро соціально-економічній ситуації середини XIX початку XX століття. Сферою дослідження гуманітарних наук повинні стати проникнення у сутність людини, осягнення його фізичних, духовних та соціальних властивостей та якостей його багатомірних та багатоваріантних зв'язків з навколишнім середовищем<sup>1</sup>. Серед українських науковців, вивчаючих методологічні засади дослідження історії преси слід назвати М. Нечиталюка та М. Романюка. М. Нечиталюк виділяє такі методи дослідження як: бібліографічно-статистичний, біографічно-науковий, структурно-аналітичний, жанрово-видовий, хронологічно-проблемний, тематично-монографічний<sup>2</sup>. На думку М. Романюка, є три найчастіше вживані конкретно-наукові методи дослідження – бібліографічно-описовий, комплексно-аналітичний (він поєднує різні методи: системно-хронологічний, історико-описовий й аналітичний, проблемно-тематичний, жанровий, біографічний, бібліографічний), монографічне дослідження.<sup>3</sup> Приклад історичного образу, образу видатної людини, що з'являється у переломні епохи, чи "образ" власне епохи наводиться як взірць історичного узагальнення, як спосіб теоретичного і естетичного освоєння світу у дослідженнях О. Гулиги<sup>4</sup>. Вагомою з методологічної точки зору є робота С. Костя<sup>5</sup>. Автор, на прикладі західноукраїнської преси з'ясовує теоретичний аспект методологічних проблем дослідження першої половини XX ст. Засадами дослідження він вважає ідеї державності, соборності й боротьби. Саме ці три ідеї, які одночасно є суттю і українського національного життя, і його пізнання, і науки про нього, повинні стати загальними фундаментальними засадами досліджень з історії преси<sup>6</sup>.

Регіональна преса є важливим джерелом вивчення персоніфікованої історії. На сторінках регіональної преси мали можливість друкувати історичні матеріали краєзнавці та колекціонери. З'являється низка статей

<sup>1</sup> Медушевская О.М. Румянцева М.Ф. Методология истории. Москва 1997. – С. 37.

<sup>2</sup> Нечиталюк М. Методологічні проблеми історико-журналістських досліджень, Українська періодика: Історія і сучасність: Тези доп. і повід. Всеукр. наук.-теорет. конференції 9–10 грудня 1993 р., Львів, 1993. – С.17.

<sup>3</sup> Романюк М. Українське пресознавство на порозі XXI століття. Львів, 2000. – С.32.

<sup>4</sup> Гулыга А. Эстетика истории. Москва 1974. – 127 с.

<sup>5</sup> Кость С. Дослідження історії західноукраїнської преси: методологічні проблеми, Вісник Львівського університету. Серія журналістики. 2006. Вип. 28. – С. 184–192.

<sup>6</sup> Кость С. Дослідження історії західноукраїнської преси: методологічні проблеми, Вісник Львівського університету. Серія журналістики. 2006. Вип. 28. – С. 191.

наукового та популяризаторського характеру. Саме через пресу краєзнавці отримали трибуну для поширення історичної інформації, яку вони роками збирали по крихтах. Активно статті у періодичних виданнях: газетах, журналах, тижневиках, наукових записках та частинах літературно-художніх альманахів та збірниках, присвячені родині Харитоненків, починають виходити у 1990 році. Виходять друком статті: Петрова Г. Чехов про Харитоненка<sup>7</sup>, І. Ліщинського та В. Токарева: І мільонер, і меценат<sup>8</sup>, Експлуататор чи благодійник?<sup>9</sup>, З тієї ж династії<sup>10</sup>, Продолжилделоотца<sup>11</sup>; Кисельова О. Що обіцяв батько, віддава син<sup>12</sup>, Циндренко В. Про І.Г. Харитоненка<sup>13</sup>, Звагельський В. Хто же він?<sup>14</sup> Ці статті були присвячені дослідженню життя та діяльності родини Харитоненків, їх значенню та ролі у створенні інфраструктури міста Суми, забезпеченню роботою місцевого населення. Позабуті за радянських часів сторінки історії почала відновлювати регіональна преса. Тижневик «Панорама Сумщини» став флагманом повернення славних імен Івана Герасимовича Харитоненка та його сина Павла Івановича.

1991 рік розпочався з друку 10 січня у «Панорамі Сумщини» номеру під назвою «Нижньосироватський селянин і його нащадки в творчості видатних художників»<sup>15</sup>. Широкому загалу було представлено картинну галерею портретів родини Харитоненків. Серед них: портрет Герасіма Харитоненка (батька Івана Герасимовича) роботи художника М. Невр'юва, портрет Віри Харитоненко роботи І. Рєпіна, портрет Олени Олив (дочки Павла Івановича Харитоненка) роботи В. Серова. Також були надруковані парні портрети Павла Івановича та Івана Павловича Харитоненків (батька та сина) роботи Ф. Малявіна. Згодом наступні номери «Панорами Сумщини» поповнюються роботами Ф. Фламенга та К. Сомова. Праця портретистів та історичних живописців, відомих та успішних була по кишені лише найзаможнішим та впливовим родинам Європи, до яких і належала династія Харитоненків.

<sup>7</sup> Петров Г. Чехов про Харитоненка, Панорама Сумщини. 1990. – 27 вересня.

<sup>8</sup> Ліщинський І., Токарев В. І мільонер, і меценат, Панорама Сумщини. 1990. – 29 березня. – С.7.

<sup>9</sup> Ліщинський І., Токарев В. Експлуататор чи благодійник?, Панорама Сумщини. 1990. – 16 серпня. – С.6.

<sup>10</sup> Ліщинський І., Токарев В. З тієї ж династії, Панорама Сумщини. 1990. – 29 листопада. – С.6.

<sup>11</sup> Лищинский И.П., Токарев В.Р. Продолжилделоотца, Машиностроитель. – 1990. – 7 июня.

<sup>12</sup> Кисельов О. Що обіцяв батько, віддава син, Панорама Сумщини. 1990. – 13 вересня.

<sup>13</sup> Циндренко В. Про І.Г. Харитоненка, Панорама Сумщини. 1990. – 24 травня.

<sup>14</sup> Звагельський В. Хто же він?, Панорама Сумщини. 1990. – 29 березня. – С.7.

<sup>15</sup> Нижньосироватський селянин і його нащадки в творчості видатних художників, Панорама Сумщини. 1991. – 10 січня.

6 червня 1991 році виходить спеціальний випуск «Панорами Сумщини» – «Харитоненко без домислів и прикрас»<sup>16</sup>. Це був благодійний випуск, який підтримали об'єднання цукрової промисловості Сумської, Харківської, та Курської областей. Тираж 50000 примірників. Виручені за продаж газет гроші пішли у фонд відновлення пам'ятника Івану Герасимовичу Харитоненку<sup>17</sup>. І дійсно у 1996 році до Дня міста Суми пам'ятник роботи місцевого скульптора Анатолія Аврамовича Івченка було відновлено. За підрахунками автора у регіональній пресі за 1991 рік з'явилося 7 статей присвячених родині Харитоненків. Серед авторів статей слід відзначити Петрова Г., Чугая М., Яковенко Л. Вони писали про незвичайну долю Харитоненків<sup>18</sup>, про станцію, яка носила ім'я Харитоненка (Белгородська область), яка з невідомих причин була перейменована на станцію Ільок–Пеньківку<sup>19</sup>.

Починаючи з 1992 року інтерес до історії родини Харитоненків не впинно зростає. Крім «Панорами Сумщини», матеріали друкуються у Сумській суспільно-діловій газеті «Ваш шанс», у районній громадсько – політичній газеті «Глухівщина», газетах «Вісті з України», «Літературна Україна», «Добрий день», «Предприниматель», «Уик-енд». Зростало і коло авторів, що переймалися долею повернення доброго імені родини Харитоненків. До плеяди журналістів – краєзнавців – дослідників приєднуються Книш Н.<sup>20</sup>, Кондратенко С.<sup>21</sup>, Вороненко М.<sup>22</sup>, Кравченко А.<sup>23</sup>, Звагельський В.<sup>24</sup>, Токарев В.<sup>25</sup>, Сорока В.<sup>26</sup>, Мигулько О.<sup>27</sup>, Мусін–Пушкін В.<sup>28</sup>. Головним чином їх цікавила тема благодійництва,

<sup>16</sup> Харитоненки без домислів і прикрас, Панорама Сумщини. 1991. – 6 червня.

<sup>17</sup> Сергиенко М.В. Иван Герасимович Харитоненко глазами сумских краеведов, Матеріали історико – краєзнавчої конференції до 190-річчя з дня народження І.Г.Харитоненка. Суми 2012. – С. 70–75.

<sup>18</sup> Петров Г., Чугай М. КетлінМаррел: доля Харитоненків – незвичайна, Панорама Сумщини. 1991. – 4 липня. – С.3.

<sup>19</sup> Петров Г. Знищена назва, Панорама Сумщини. 1991. – 5 вересня. – С.6.

<sup>20</sup> Книш Н.В. Сумщина: 18-й год, Ваш шанс. 1994. – № 23, 24, 25. – С.14.

<sup>21</sup> Кондратенко С. Семья Харитоненко: Промышленники, благотворители, меценаты, коллекционеры, Ваш шанс. 1993. – №25. – С.2, – №26. – С.2, – №29. – С.3.

<sup>22</sup> Вороненко М. Добро пам'ятається віки: розповідь про відомих цукрозаводчиків Харитоненків, Глухівщина. 1992. – 5 грудня.

<sup>23</sup> Кравченко А. Доброчинці, Літературна Україна. 1992. – 4 червня.

<sup>24</sup> Звагельський В. За духовним заповітом Харитоненків, Панорама Сумщини. 1992. – 30 квітня. – С.5. Сумчани в посольстві Великобританії, Добрий день. 1992 – 3 квітня. – С.2.

<sup>25</sup> Токарев В. Главная контора Харитоненко, Предприниматель. 1992. – №5(6), – 28 февраля – 6 марта. – С.8.

<sup>26</sup> Сорока В. Меценаты. Добрий день. 1994. – 14 жовтня. – С.5.

<sup>27</sup> Мигулько О. Доля родини Павла Харитоненка, Панорама Сумщини. 1992. – 27 лютого. – С.3.

<sup>28</sup> Мусін–Пушкін В.П., Побувати б у Сумах, Панорама .Сумщина. 1992. – 9 квітня. – С.3.



меценатства, колекціонування, мистецької та будівельної діяльності. Петров Г.<sup>29</sup> продовжував плідно популяризувати улюблену тему. Особливе значення для читачів «Панорами Сумщини» мала стаття Чугая М. присвячена презентації книги К. Бертон «Посольство Великобританії у Москві. Особняк Харитоненка»<sup>30</sup>. Книга вийшла у 1991 році в Лондоні двома мовами: англійською та російською. Дослідження присвячено святкуванню 100-річного ювілею особняка Харитоненко у Москві, яке будувалось протягом 1891–1893 років. К. Бертон не випадково звернулася до вивчення історії особняка Харитоненків, бо саме в ньому знаходився центр соціального та культурного життя Москви кінця XIX століття, і саме тут впродовж багатьох років розміщувалося Британське посольство. Саме періодична преса на початку 90-х років могла оперативним чином донести нову та цікаву інформацію до пересічних громадян.

Не залишився осторонь висвітлення історії династії Харитоненків і український науково-популярний щомісячний ілюстрований журнал «Пам'ятки України», що висвітлював проблеми збереження та популяризації в Україні скарбів матеріальної і духовної культури, україністики, розвитку музейної справи. Статті Скибицької Т.<sup>31</sup> та Акуленко В.<sup>32</sup> показали, що зацікавленість історією родини Харитоненків виходить з регіонального на всеукраїнський рівень. Протягом 1992–1994 років вийшло більше ніж 22 публікації у періодичній пресі.

З початком 1995 року відчуваються зміни у напрямках досліджень сумських краєзнавців. З'являються статті присвячені господарській та підприємницькій діяльності родини Харитоненків. Так автор Карапетян Н. у трьох номерах друкує матеріал під назвою «Рафинад в кусках, в плитках, в головах...»<sup>33</sup>. Господарській діяльності також присвячена публікація Безсмертного В. «У господарствах поміщиків»<sup>34</sup>. На початку XX століття володіння Харитоненків складала майже 70 тисяч десятин власної землі і 30 тисяч орендованої з 11 маєтками, посівами цукрових буряків і хлібів, лісництвами, молочними фермами, садами і т. д.<sup>35</sup>. Але все ж таки купецтво в кінці XIX на початку XX століття залишалось носієм старої патріархальної культури. Поступово в його колі сформувалося

<sup>29</sup> Петров Г. Художня Харитоненкіана, Панорама Сумщини. 1992. – 27 лютого. – С.4 – 5.

<sup>30</sup> Чугай М. Презентація книги «Посольство Великобританії у Москві. Особняк Харитоненка», Панорама Сумщини. 1992. – 26 березня. – С.4.

<sup>31</sup> Скибицька Т. Харитоненки, Пам'ятки України. 1992. – №2 – 3. С.39–40, 117–118.

<sup>32</sup> Акуленко В. Творці мистецького добра, Пам'ятки України. 1992. – №2–3. – С.38.

<sup>33</sup> Карапетян Н. Рафинад в кусках, в плитках, в головах..., Ваш шанс. 1995. – 24 декаб. – С.12; 21–31 декаб. – С.13; 28.12 – 7.01. – С. 11.

<sup>34</sup> Безсмертний В. У господарствах поміщиків, Наш Тростянець. 1995. – 2 серпня. – С.2.

<sup>35</sup> Слабошпицький М.Ф. Українські меценати: Нариси з історії української культури/2-ге видання, допов., – К.: Вид-во М.П.Коць; Ярославів Вал, 2006. – С.195.

принципово нове світорозуміння, засноване на сполученні традиційного і прогресивного. Стаття Талденко В.І. «Слово чести» Павла Харитоненко»<sup>36</sup>, присвячена спогадам вихованки дитячого притулку Харитоненка, яскраво ілюструє новий підхід до підприємництва, як приватної ініціативної діяльності, де вивчається як матеріальна так і духовна сторона його розвитку, роль і місце в ньому людини з високим творчим і культурним потенціалом. Стаття про створення в Сумах торгового дому «Харитоненко і син ХХІ ст.», мета якого сприяти відродженню меценатства і спонсорства на базі досвіду родини Харитоненків, з'являється на шпальтах газети «Голос Посулля»<sup>37</sup>. На творчий характер підприємництва, і, зокрема, його внесок у розвиток освіти і культури звертається увага у статті Прохасько Е. «К истории отношений мецената и художника (П.И. Харитоненко и М.В. Нестеров)»<sup>38</sup>. Пошуковій роботі сумських архівістів по уточненню дати народження їхнього земляка Івана Герасимовича Харитоненка присвячена стаття Кныш Н.В.<sup>39</sup> Історія першої дитячої аптеки в Сумах, побудованої 1914 року П.І. Харитоненком розкривається у статті Гноевої Н.<sup>40</sup>

1996 рік став роком відновлення історичної справедливості. На своє місце у центрі м. Суми, на Покровській площі, було повернуто пам'ятник Івану Герасимовичу Харитоненку. Тому більшість публікацій у регіональній періодичній пресі були присвячені особистості І.Г. Харитоненка, його різноплановій діяльності, легендарному заповіту, в якому більша половина спрямована на благодійні цілі, на потреби монастирів, храмів і церковних шкіл. Показовими для цього періоду були статті Мірошник В. «Коли Харитоненко займе свій постамент?»<sup>41</sup>, Максютенка В. «Трудом возвеличиваюсь...»<sup>42</sup>, Ліщинського І. та Токарева В. «Хто такі Харитоненки?»<sup>43</sup>, Хвостенко Г. «Любіть Суми так, як люблю я»<sup>44</sup>, та інші. У 1997 році продовжують виходити статті присвячені засновнику династії цукрозаводчиків – Івану Герасимовичу Харитоненку<sup>45</sup>.

<sup>36</sup> Талденко В.І. «Слово чести» Павла Харитоненко, Ваш шанс. 1995. – 28 декабря. – С. 11.

<sup>37</sup> Факти, Голос Посулля. 1995. – 15 липня. – С.2.

<sup>38</sup> Прохасько Е. К истории отношений мецената и художника (П.И.Харитоненко и М.В.Нестеров), Уик-енд. 1995. – № 12, 23 – 30 марта. – С.9.

<sup>39</sup> Кныш Н.В. Скупые рыцари архива (записки архивиста), Ваш шанс. 1995. – №5, –2 – 12 февраля. – С.1.

<sup>40</sup> Гноевая Н. Возвращение «Святой Зинаиды», Данкор. – Сумы. 1996. – 12 сентября. – С.6.

<sup>41</sup> Мірошник В. Коли Харитоненко займе свій постамент?, Ярмарок. 1996. – 12 квітня.

<sup>42</sup> Максютенко В. «Трудом возвеличиваюсь...», Голос України. 1996. – 25 июня. – С.12; Ворскла (В.Писарьвка). – 1996. – 10 июля. – С.2; Славутич (Сумы). 1997. – 28 марта. – С.2.

<sup>43</sup> Ліщинський І., Токарев В.Хто такі Харитоненки?, Фрунзенець. 1996 – 14 червня. – С. 1.

<sup>44</sup> Хвостенко Г. «Любіть Суми так, як люблю я», Добрий день. 1996. – 28 червня. – С.4 – 5.

<sup>45</sup> Махайова О. Засновник цукрової династії, Перемога. 1997. – 24 вересня. – С.2.

На шпальтах газети «Сумское обозрение» починають виходити статті відомого сьогодні сумського історика і краєзнавця І. Скворцова<sup>46</sup>. Перші проби пера також робить О. Козлов<sup>47</sup>, який згодом стане автором родоводу Харитоненків<sup>48</sup>. Протягом 1996–1997 років було надруковано більше 20 статей у регіональній пресі, що розкривають різні сторони життя відомої родини цукрозаводчиків Харитоненків.

1998–1999 роки можна назвати рекордсменами за кількістю публікацій, присвячених історії династії Харитоненків (за підрахунками автора більше ніж 30). Найбільше статей відповідної тематики друкували газети «Ваш шанс», «Данкор» та «Фрунзенець». Стабільним було коло авторів: «Ваш шанс» друкував статті Комарова В.<sup>49</sup>, Шульженко Н.<sup>50</sup>, газету «Данкор» представляла Гноєва Н.<sup>51</sup>, «Фрунзенець» – Бугайченко Л.<sup>52</sup> В цей період тематика статей стосувалась в основному візиту в Суми правнуків П.І. Харитоненка В.В. Мусіна–Пушкіна та Петра фон Ріттера в Україну в 1998 році<sup>53</sup>. 1999 рік відзначився появою нового напрямку у дослідженнях краєзнавців. Виникає зацікавленість у вивченні історії маєтків родини Харитоненків, як придбаних так і новостворених<sup>54</sup>. Піднімаються питання збереження культурної спадщини<sup>55</sup>, які стають особливо актуальними з початком нової ери.

Регіональна періодична преса, в якій протягом 1990–2000 років друкувалися матеріали щодо династії Харитоненків представлена

<sup>46</sup> Скворцов И. Памяти почетного гражданина, Сумское обозрение. 1997. – 27 июня. – С.9.; Скворцов И., Волгарева Г. «Звон в Троицком храме будет всегда московский», Сумское обозрение. 1997. – 23 мая. – С.11.

<sup>47</sup> Козлов А. Вино семья Харитоненко получала из Петербурга, а вот наливку покупала в Сумах, Сумское обозрение. 1997. – 10 октября. – С.8.

<sup>48</sup> Былая слава (Родословная Харитоненко) / А. Козлов, Скарбниця української культури: Зб. наук. пр. – Чернівці, 2006. – Вип. 7. – С. 95–105.

<sup>49</sup> Комаров В. «Многое замолкло. Многие ушли...», Ваш шанс. 1998. – 7 мая. – С.5; «Лебединая песня» П.И.Харитоненко, Ваш шанс. 1998. – 27 августа. – С.8; «Все прошлое кажется сном...», Ваш шанс. 1999. – 4 марта. – С. 30; 18 марта. –С.31; 25 марта. – С.30.; 1 апреля. – С.32; 8 апреля. – С.36; 15 апреля. – С.36; 29 апреля. – С.32; 13 мая. – С.32; 20 мая. – С.32; Харитоненко в Натальевке, Ваш шанс. 1999. – 11.02. – С.31; 18 февраля. – С.28.

<sup>50</sup> Шульженко Н. Особняк Харитоненко в Москве, Ваш шанс. 1998. – 9 июля. – С.8; Посольство Великобритании – особняк Харитоненко, Ваш шанс. 1998. – 27 августа. – С.8.

<sup>51</sup> Гноєвая Н. Путешествие по родным местам, Данкор. 1998. – 21 августа. – С.6; 28 августа. – С.7.

<sup>52</sup> Бугайченко Л. Один з династії Харитоненків, Фрунзенець. 1998. – 15 травня. – С.3.

<sup>53</sup> Гноєвая Н. Правнуки Харитоненко в Сумах, Данкор. 1998. – 14 августа. – С.6

<sup>54</sup> Комаров В. Харитоненко в Натальевке, Ваш шанс. 1999. – 11.02. – С.31; 18 февраля. – С.28.

<sup>55</sup> Родичкина О., Родичкин И. Три века Качановки, Вісник. 1999. – №1(3). – С. 30 – 36; Клименко Ю., Клименко Г. Качанівське диво, Жінка. 1999. – №2(лютий). – С. 8 – 9.

наступними виданнями: Панорама Сумщини, Данкор, Ваш шанс, Арх и факт, Суми і сумчани, Агробізнес сьогодні, Панорама, Сумська старовина, Фрунзенець, Все для вчителя, Сумщина, Путивльські відомості, Дзвін, Людина і світ, Перемога, Труд.Украина, Artline, Голос Посулля, Радянська правда, Сумскоеобозрение, Славутич, Ворскла, Ленінська правда, Глухівщина, Вісті з України, Літературна Україна, День, Пам'ятки України, Предприниматель, Огонек, Вперед, В двух словах, Ділові новини, Новина, Вісник СДАУ, Ярославна, Наша демократична Сумщина, Ярмарок, Голос Украины, Червоний промінь, Площа незалежності, Уик-енд, Жінка, ВестникСумскойнедвижимости, Комсомольская правда в Украине, Слобідський край, Молодь України, Вісник, Наш Тростянець, Рада. Така кількість періодичних видань говорить про цікавість з боку читача до історичних тем, зокрема до династії Харитоненків. Саме вони допомогли комплексно висвітлити історію підприємницької, меценатської діяльності цієї родини, з'ясувати маловідомі факти життя, та об'єктивно визначити місце й оцінити значення в суспільних процесах Слобідської України.

Періодична преса впливає безумовно на формування громадської думки. Тому періодична преса, зокрема газетна періодика, є важливою групою історичних джерел для дослідження історії династії Харитоненків. І власне вони заслуговують на таке дослідження, тому що девіз герба родини Харитоненків «Працею возвеличуюсь» став сенсом їхнього життя.

## Література

- Акуленко В. Творці мистецького добра, Пам'ятки України. 1992. – №2–3.  
Безсмертний В. У господарствах поміщиків, Наш Тростянець. 1995.  
Козлов А. Скарбниця української культури: Зб. наук. пр. – Чернігів, 2006. – Вип. 7.  
Вороненко М. Добро пам'ятається віки: розповідь про відомих цукрозаводчиків Харитоненків, Глухівщина. 1992.  
Гноевая Н. Возвращение «Святой Зинаиды», Данкор. – Сумы. 1996. – 12.  
Гноевая Н. Правнуки Харитоненко в Сумах, Данкор. 1998.  
Гноевая Н. Путешествие по родным местам, Данкор. 1998.  
Гулыга А. Эстетикаистории. Москва 1974.  
Звагельський В. За духовним заповітом Харитоненків, Панорама Сумщини. 1992. Сумчани в посольстві Великобританії, Добрий день. 1992.  
Звагельський В. Хто же він?, Панорама Сумщини. 1990.  
Карапетян Н. Рафинад в кусках, в плитках ,в головах..., Ваш шанс. 1995.  
Кисельов О. Щообіцявбатько, віддавасин, Панорама Сумщини. 1990.

- Кныш Н.В. Скупые рыцари архива (записки архивиста), Ваш шанс. 1995. – №5.
- Кныш Н.В. Сумщина: 18-й год, Ваш шанс. 1994. – № 23, 24, 25.
- Козлов А. Вино семья Харитоненко получала из Петербурга, а вот наливку покупала в Сумах, Сумское обозрение. 1997.
- Комаров В. «Многое замолкло. Многие ушли...», Ваш шанс. 1998.
- Комаров В. «Лебединая песня» П.И.Харитоненко, Ваш шанс. 1998.
- Комаров В. «Все прошлое кажется сном...», Ваш шанс. 1999.
- Комаров В. Харитоненко в Натальевке, Ваш шанс. 1999.
- Комаров В. Харитоненко в Натальевке, Ваш шанс. 1999.
- Кондратенко С. Семья Харитоненко: Промышленники, благотворители, меценаты, коллекционеры, Ваш шанс. 1993. – №25. №26. №29.
- Кость С. Дослідження історії західноукраїнської преси: методологічні проблеми, Вісник Львівського університету. Серія журналістики. 2006. Вип. 28.
- Кравченко А.Доброчинці, Літературна Україна. 1992.
- Лищинский И.П., Токарев В.Р. Продолжилделоотца, Машиностроитель. – 1990.
- Ліщинський І., Токарев В. Експлуататорчиблагодійник?, Панорама Сумщини. 1990.
- Ліщинський І., Токарев В. З тієї ж династії, Панорама Сумщини. 1990.
- Ліщинський І., Токарев В. І мільонер, і меценат, Панорама Сумщини. 1990. – 29 березня. – С.7.
- Ліщинський І., Токарев В. Хто такі Харитоненки?, Фрунзенець. 1996
- Максютенко В. «Трудом возвеличиваюсь...», Голос Украины. 1996.
- Махайова О. Засновникцукровоїдинастії, Перемога. 1997.
- Медушевская О.М.Румянцева М.Ф.Методологияистории. Москва 1997.
- Мигулько О. Доля родини Павла Харитоненка, Панорама Сумщини. 1992.
- Мірошник В. Коли Харитоненко займе свій постамент?, Ярмарок. 1996.
- Мусін–Пушкін В.П., Побувати б у Сумах, Панорама .Сумщина. 1992.
- Нечиталюк М. Методологічні проблеми історико–журналістськихдосліджень, Українська періодика: Історія і сучасність: Тези доп. і повід. Всеукр. наук.–теорет. конференції 9–10 грудня 1993 р., Львів, 1993.
- Нижньосироватський селянин і його нащадки в творчості видатних художників, Панорама Сумщини. 1991.
- Петров Г. Знищенна назва, Панорама Сумщини. 1991.
- Петров Г. Художня Харитоненкіана, Панорама Сумщини. 1992.
- Петров Г. Чехов про Харитоненка, Панорама Сумщини. 1990.
- Петров Г., Чугай М. КетлінМаррел: доля Харитоненків – незвичайна, Панорама Сумщини. 1991.
- Прохасько Е. К истории отношений мецената и художника (П.И.Харитоненко и М.В.Нестеров), Уик–енд. 1995. – № 12, 23.

- Родичкина О., Родичкин И. Три века Качановки, Вісник. 1999. – №1(3).
- Клименко Ю., Клименко Г. Качанівське диво, Жінка. 1999. – №2(лютий).
- Романюк М. Українське пресознавство на порозі ХХІ століття. Львів, 2000.
- Сергиенко М.В.Иван Герасимович Харитоненко глазами сумских краеведов, Матеріали історико – краєзнавчої конференції до 190-річчя з дня народження І.Г.Харитоненка. Суми 2012.
- Скворцов И. Памяти почетного гражданина, Сумское обозрение. 1997. – 27 июня. – С.9.;Скворцов И., Волгарева Г. «Звон в Троицком храме будет всегда московский», Сумское обозрение. 1997.
- Скибицька Т. Харитоненки, Пам'ятки України. 1992. – №2 – 3.
- Слабошпицький М.Ф. Українські меценати: Нариси з історії української культури/2-ге видання, допов., – К.:Вид-во М.П.Коць; Ярославів Вал, 2006.
- Сорока В. Меценати. Добрий день. 1994.
- Талденко В.И. «Слово чести» Павла Харитоненко, Ваш шанс. 1995.
- Токарев В. Главная контора Харитоненко, Предприниматель. 1992. – №5(6), Факти, Голос Посулля. 1995.
- Харитоненки без домислів і прикрас, Панорама Сумщини. 1991.
- Хвостенко Г. «Любіть Суми так, як люблю я», Добрий день. 1996.
- Циндренко В. Про І.Г.Харитоненка, Панорама Сумщини. 1990.
- Чугай М. Презентація книги «Посольство Великобританії у Москві. Особняк Харитоненка», Панорама Сумщини. 1992.
- Шульженко Н. Особняк Харитоненко в Москві, Ваш шанс. 1998.
- Посольство Великобританії – особняк Харитоненко, Ваш шанс. 1998.

## Streszczenie

### Historia dynastii Garitonenkiw na łamach prasy regionalnej (w latach 1990–2012)

Pod koniec lat 80. i na początku 90. XX wieku, w związku z doniosłymi zmianami we wszystkich sferach życia społecznego i kulturalnego, na Ukrainie zaczyna się wzrastać zainteresowanie rolą i działalnością kupców. W czasach sowieckich kupcy przedstawiani byli najczęściej w złym świetle. Natomiast po uzyskaniu niepodległości przez Ukrainę możliwe stało się rozpoczęcie nowego etapu w badaniach dotyczących kupców krajowych i regionalnych.

Rola i działalność dynastii Garitonenkiw w zakresie przemysłu cukrowniczego wymaga kompleksowego badania. Ten wątek, pojawiający się na łamach prasy regionalnej, ma szczególne znaczenie w kontekście procesów społeczno-gospodarczych w Imperium Rosyjskim pod koniec XIX i na początku XX wieku. Kryzys systemu feudalnego, szybki rozwój kapitalizmu, określenie roli i miejsca kupców w złożonych procesach historycznych to tylko nieliczne problemy, które wymagają rozważenia. Tekst dotyczy także aspektów związanych z przedsiębiorczością i biznesem tejeż rodziny, z problemami życia codziennego i relacjami rodzinnymi.

## **Summary**

### **The history of the dynasty Kharitonenko in the pages regional periodical press (1990–2012 ages)**

In the late 80's and early 90-ies of XX century in connection with the momentous changes in all spheres of social and cultural life of Ukraine is starting to revive interest in the role and activities of the merchants as a class.

In Soviet times, the merchants were mentioned most often with a negative shade. Only after Ukraine gained independence, it became possible to start a new stage in the study of national and regional merchants.

The role and activities of the Kharitonenko's dynasty of sugar entrepreneurs requires a comprehensive study. Having overcome the way from the peasants of the Niznya Sirivitka, Sumy district, Kharkov province, to the very wealthy and influential family of Kharitonenko, through hard work have transformed the provincial city of Sumy on the lead centre of the sugar-refinado industry of Kharkiv region.

That is why the topic on the pages of the Sumy regional press is of particular relevance in the context of socio-economic processes that took place in the Russian Empire in the late XIX early XX century. The crisis of the feudal system, brisk development of capitalist relations, defining the role and place of regional merchants in complex historical processes is one of the issues that need consideration. Scientific interest are also problems associated with entrepreneurship and family business succession, the problems of every day life and family relations.

On the pages of the regionalpress had the opportunity to print historical materials historians and collectors. You receive a number of scientific articles and promotional nature. Actively articles in periodicals: Newspapers, magazines, weeklies, scientific notes and parts of literary anthologies and collections devoted to the family Kharitonenko, starting to come out since 1990. It is through the press historians got a platform for the dissemination of historical information they collected over the years bit by bit.





<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.06>

Irina MYSZCZYSZYN

## Культурно-просвітня діяльність Українського студентського союзу (1909–1939 рр.)

**Słowa kluczowe:** ruch studencki, Ukraiński Związek Studencki, działalność kulturalno-oświatowa, wzrost narodowo-kulturalny, Uniwersytet Ukraiński.

**Key words:** students' movement, Ukrainian students' union, cultural-educational activity, national-cultural growth, the ukrainian university.

Студентський рух в історії української держави займає особливо вагомe місце. Він завжди був зорієнтований на вирішення найбільш значимих та актуальних завдань державотворчого й національного характеру, вирізнявся прогресивністю, ідейною спрямованістю та масштабністю. Студентські акції протесту неодноразово ставали каталізатором суспільно-політичних перетворень у нашій країні. Так, наприклад, студентські мітинги листопада–грудня 2013 року стали поштовхом до невідворотних змін у сфері національного самовизначення, громадянського усвідомлення, зростання політичної зрілості нашого народу.

Початки організації українського студентства датуються заснуванням у Львові студентської Січі (1861–1863), наступником якої були Академічна Бесіда (1870–1871) та допомогове товариство Дружній Лихвар (1872–1882). Ще одне студентське об'єднання Академічний кружок було створене в 1870 р. У Відні в 1868 р. було засноване товариство Січ. У 1896 р. шляхм об'єднання товариств Дружній Лихвар і Ватра було створено загальну студентську Академічну Громаду. Українські студенти Львівської Політехніки у 1897 р. заснували організацію Основа. Також були створені українські студентські об'єднання: «Громада» в Кракові, «Русь» у Граці, «Українська громада» в Празі<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Енциклопедія українознавства. Т. 8. Ред. В. Кубійович; Наукове товариство ім. Т. Шевченка у Львові. Перевидання в Україні. Львів 1993. – с. 3078; K. Rędziński, Towarzystwo Bratniej Pomocy Studentów Politechniki Lwowskiej (1918–1939), „Prace

Проблема координації діяльності об'єднань була в центрі провідників студентського руху. Тому на спеціальних студентських з'їздах, що відбулися в Коломиї у 1881 і 1884 роках це питання стало завданням першочергової ваги.

Результатом консолідації та проявом зрілості українського студентського руху став перший всеукраїнський з'їзд студентських організацій, що відбувся у Львові в 1909 р. за участю представників із Наддніпрянщини, на якому було засновано офіційний центральний орган студентства – Український студентський союз (далі – УСС). Міністерство внутрішніх справ своїм розпорядженням від 15.09.1909 дало дозвіл на його існування. Основним організаційним завданням стало об'єднання студентських організацій університетів не лише Західної, але й Наддніпрянської України, а також українських студентів за кордоном.

Мета новоствореного товариства передбачала поєднання наукового і товариського життя українських студентів, надання їм моральної та матеріальної допомоги, підтримка вже існуючих наукових, культурних і просвітніх товариств, прояв ініціативи щодо створення нових організацій, сприяння розвитку культури українського народу<sup>2</sup>. Для досягнення цієї цілі товариство визначило низку завдань:

- утримувати для своїх членів бібліотеку, читальні,
- публікувати наукові й літературні дописи в періодичних і неперіодичних виданнях,
- скликати конгреси студентів, організувати наукові лекції, літературні вечори, концерти, театральні вистави та інші зібрання навчального або відпочинкового спрямування;
- збирати і оголошувати статистичні дані про народне, середнє і вище шкільництво та студентське життя;
- влаштовувати курси для неграмотних, підготовчі курси до народних виділових, фахових, середніх і вищих шкіл,
- створювати окремі комісії для реалізації локальних цілей товариства, відкривати секції та контролювати їх діяльність;
- налагоджувати зв'язки з іншими студентськими товариствами в австрійській державі<sup>3</sup>.

До лав УСС могли вступати українські студенти, а також вже існуючі українські студентські об'єднання.

---

Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. *Pedagogika*”, 2014, t. XXIII, s. 379 i in.; tenże, Stowarzyszenie Bratnia Pomoc studentów Politechniki Lwowskiej (1861–1918), „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, t. XVI.

<sup>2</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДА України у м. Львові, ф. 146, оп.25, спр. 17416, арк. 3.

<sup>3</sup> Там само, арк. 4.

Організаційну структуру товариства склали: головна рада, загальні збори, комісії, секції, контрольна комісія, мировий суд. Окрема секція (філія) товариства відкривалася якщо у певній місцевості проживало не менше 8 членів, які виконували роботу в повітах і утворювали секційну раду. Дозвіл на відкриття секції давала головна рада.

У кінці 1912 академічного року товариство мало 32 секції із 895 членами. При чому згідно статистичних даних, зібраних товариством, усіх світських українських студентів в Австрії у 1913 р. було 1414 осіб<sup>4</sup>. В 1913 р. було засновано ще 6 секцій в Бродах, Зборові, Коломиї, Олеську, Радехові, Серафінцях<sup>5</sup>. На 1 січня 1914 р. українські студенти входили до складу 13 фахових академічних товариств, серед яких було 8 львівських, 2 чернівецьких та по 1-му у Відні, Граці та Леобені<sup>6</sup>. В свою чергу УСС був членом Просвіти, Наукового товариства імені Шевченка, Українського педагогічного товариства.

Діяльність УСС була спрямована в русло національного відродження українського народу, розвитку його самоусвідомлення та підтримки державотворчих ініціатив. Тому ключовим завданням студентського руху було домагання створення українського університету й політична самостійність України.

Задля розбудови злагодженої та ефективної діяльності товариство створило спеціальні комісії: організаційну, просвітню, драматичну, відчитову, видавничу.

Надзвичайно оперативно та масштабно розвинула свою роботу видавничу комісія. До її складу входили видатні представники української інтелігенції: М. Чайківський (голова; згодом відомий математик, фізик, письменник-фантаст), М. Залізняк (заступник голови; наддніпрянський політемігрант), І. Крип'якевич (історик, професор, академік АН УРСР), В. Левицький (професор, голова НТШ), Ф. Замора (діяч ЗУНР, репресований педагог), В. Дорошенко, В. Питлик, В. Юринець, В. Бригідер<sup>7</sup>.

З 1 січня 1910 р. видавничу комісія УСС започаткувала видання друкованого органу "Молода Україна", з накладом 1 тис. примірників. Часопис виконував функції трибуни товариства, координатора його діяльності, забезпечував зв'язки центральних органів і філій.

1910 рік став черговим етапом боротьби прогресивної громадськості за український університет. Один із найбільших політичних діячів того часу

<sup>4</sup> Статистика українського студентства в Австрії, Шляхи, 1913. – ч.8–9. – с.109.

<sup>5</sup> Огляд студентського життя, Шляхи 1913. – ч.10 – с.133.

<sup>6</sup> Ковалюк Р. Т. Український студентський рух на західних землях XIX – XXст. Автореф. дис... д-ра іст. наук: 07.00.01, Р.Т. Ковалюк; НАН України. Ін-т українознав. ім. І.Крип'якевича. Ін-т народознав. – Л., 2003. –31 с.

<sup>7</sup> Львівська національна бібліотека України. Відділ рукописів. Ф. 314. – Ум. од. збер. № 147.

Кость Левицький писав, що боротьба за університет стала «альфою і омегою наших національних змагань». Після сецесії в 1901 р. коли студенти українці демонстративно покинули Львівський університет події 1910 р. знову засвідчили вияв національної свідомості та громадянської зрілості українського студентства. Після студентського віче, яке стало наслідком демонстративного ігнорування домагань студентів відкрити український університет, виникла сутичка між українськими і польськими студентами. Це протистояння призвело до судового обвинувачення 101 українського студента. Таке судове рішення викликало хвилю обурень серед прогресивної української громадськості та студентства. Одним із прикладів вияву такого незадоволення була «Декларація українців і студентів вищих шкіл Варшави з протестом проти судової розправи над українськими студентами Львівського університету з приводу їхньої боротьби за право навчання на рідній мові». У ній зокрема зазначалося: «Ми звертаємо увагу порядних людей, особливо польського й російського громадянства і преси на ненормальність того становища, в якому знаходиться тепер українське питання. Пора зрозуміти нарешті, що без визволення нашого стражденного українського народу, без його відродження як нації, не може бути справжнього визволення ні російського, а ні польського люду, і звернути на це питання серйозну увагу, не залишаючи його російським і вшехпольським часописам, що не хочуть визнавати 30 мільйонний український народ навіть за національність»<sup>8</sup>.

Боротьба за розвиток української культури та освіти, яку вів УСС, не обмежувалася лише питанням рідномовного університету. Не менш вагомою ділянкою в руслі просвітництва та культурного піднесення українського народу були освітньо-виховні акції, що ініціювалися членами товариства.

Як відомо, серед найбільш діяльних тогочасних борців за українську школу особливо вирізнялося товариство «Рідна школа». Товариством була організована мережа національних освітньо-виховних установ різного рівня, видавалася дитяча, навчальна, наукова й популярна література, проводилася культурно-просвітня робота. Тому доволі часто просвітня діяльність студентського союзу розгорталася у формі тісної співпраці з «Рідною школою». Враховуючи такий позитивний досвід, просвітня комісія УСС доручила всім секціям включити в програму своєї роботи сприяння й підтримку діяльності Рідної Школи. Така діяльність набувала ще більшою значимості з огляду активізації старань Рідної Школи щодо створення приватної чоловічої вчительської семінарії у Львові та відкриття великої кількості народних шкіл<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп.1, спр. 6, арк. 1.

<sup>9</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп.1, спр. 7, арк. 3.

Серед дієвих шляхів реалізації просвітницьких завдань комісією було визначено: проведення відчитів, підготовчих курсів, аматорських вистав, влаштування зразкових мандрівних бібліотек, курсів для неграмотних, продаж з доставкою на дім друкованих видань, збір та популяризація преси<sup>10</sup>.

На прикладі діяльності окремих секцій товариства можна проілюструвати межі та напрями його діяльності в 1912 р.

Так, секція в Дрогобичі разом з філією «Просвіти» організували народні віча з приводу питань національно-культурного характеру, активно займалася заснуванням приватної української школи. Секція влаштовувала вечорниці, концерти, курси танців. Копиченецька секція налічувала 23 члени разом з Просвітою і філією Руського Педагогічного Товариства. Учасники секції працювали над організацією сокільсько-січового здвигу, вели курси для неграмотних, влаштовували відчити з господарства, займалися створенням приватної народної української школи, організували хор і та ін. «Українська громада» в Кракові, що об'єднувала 31 особу також відзначалася особливою активністю. Учасники громади влаштовували вечорниці, відчити, курси для неграмотних робітників, наукові відчити для інтелігенції. Члени стрийської секції зібрали бібліотеку з 400 томів. Фондами цієї книгозбірні активно користувалася молодь міста. В тернопільську секцію входило 33 особи. Вони систематично організували відчити для своїх членів. У співпраці з філією Просвіти розгорнули просвітницьку діяльність<sup>11</sup>.

До просвітньої діяльності під егідою студентського союзу активно долучилися студентки-українки Львівського університету. Вони створили окрему секцію студенток, що налічувала 16 осіб. Їх силами були організовані підготовчі навчальні курси, які працювали у «Просвіті», проводились відчити з загальнополітичних та жіночих питань тощо. Згодом просвітня секція УСС перебудувалася в просвітній кружок – це була єдина інституція у Львові, в якій гуртувалася та частина академічної молоді, що присвячувала значну увагу просвіті нашого народу. Через повітові секції, товариство розгорнуло широкомасштабну культурно-освітню працю серед сільського населення. В 1911–12 рр. було виголошено 586 просвітянських рефератів, проведено 21 курс, поставлено 48 аматорських вистав. За рік членами гуртка було здійснено 242 поїздки просвітнього характеру. На сходах оголошувалися реферати, які також сприяли інтенсифікації просвітницької діяльності. Як приклад можна навести теми рефератів: «Як має виглядати історичний реферат на селі»,

<sup>10</sup> Там само, арк. 9.

<sup>11</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп.1, спр. 10, арк. 2.

«Що і як має робити просвітник на селі», «Про алкоголь», «Стан читалень у львівському повіті»<sup>12</sup>.

Значну увагу провід українського студентства приділив святкуванню 100-ліття від дня народження Шевченка. Керівництво комісії вважало, що така вагома історична обставина повинна бути повною мірою використана для національно-культурного піднесення українського народу, формування національної свідомості та патріотизму. Тому аби гідно відзначити шевченківський рік в кожному селі провід закликав влаштувати святкування, провести відчит, підготувати реферати про Т. Шевченка з використанням проектора. Також студентство мало заохочувати громадян називати іменем Т. Шевченка вулиці, площі, парки, садити пам'ятні дуби, влаштовувати символічні могили в честь корифея української нації.

Більше того з нагоди шевченківських роковин було запропоновано видати «Ювілейний Альманах» аби молодь взяла участь в загальнонаціональному святі. До роботи над альманахом були запрошені видатні представники української культурної еліти: О.Левицького, І. Франка, Д. Дорошенка, Д. Донцова, М. Вороного, О. Олеся, Т. Чупринку<sup>13</sup>.

Розвиток почуття національної гідності в широких мас українського населення мали забезпечити урочисті заходи, організовані студентською молоддю, з нагоди святкування річниці смерті Маркіяна Шашкевича.

Для розбудови організаційної діяльності товариство потребувало значних фінансових засобів. Членські внески не задовільняли фінансові потреби тому було вирішено провести акцію збирання одноразові допомоги УСС. Для того щоб збірка виконала поставлену мету, студенти мали всіляко популяризувати й агітувати до участі у ній. Для цього слід було нав'язати якнайтісніші стосунки з усіма священиками, учителями та свідомими громадянами, з допомогою відозв та особистого прикладу впливати на сільське населення. Акція окрім матеріального мала суттєве моральне й педагогічне значення, так як створювала можливості для відродження й зміцнення зв'язків студентства з селом<sup>14</sup>.

Учасники студентського союзу працювали над вдосконаленням діяльності товариства із залученням найбільш ефективних засобів впливу на студентську молодь, її згуртування, просвіти, популяризації концептуальних засад, формування національного світогляду.

У липні 1913 р. головна управа товариства закликала гідно відзначити 40 річчя діяльності Івана Франка. З метою більш тісного згуртування і обговорення становища української молоді в суспільно-політичному

<sup>12</sup> Просвітня діяльність львівської академічної молодіжи, Шляхи 1913. – ч 8–9. – с.112

<sup>13</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп.1, спр. 7, арк. 20.

<sup>14</sup> Там само, арк. 7.

й культурному житті рідної нації було вирішено провести всеукраїнський студентський з'їзд. На цьому з'їзді були виголошені реферати на такі теми: «Українська молодь за останніх 40 років», «Політичне становище української нації», «Українська молодь і духовна культура», «Молодь російської України в просвітній і політичній праці»<sup>15</sup>.

У резолюціях II всеукраїнського з'їзду студентства висувалася вимога негайного заснування українського університету. Зважаючи на особливу вагу національного виховання молоді, для культурного і політичного майбутнього нашого народу, студентство визнало необхідність розбудови своєї рідної, незалежної від впливу чужинців школи, свободи виховання і свободи керування своїм національним вихованням і шкільництвом. Першим кроком до досягнення цих вимог мав стати поділ краєвої шкільної ради на польську і українську секцію. Також з'їзд закликав українську молодь до інтенсивної праці в самоосвітніх гуртках, пропонував активно популяризувати пластовий рух<sup>16</sup>.

Проблема виховання молодого покоління української молоді, зокрема учнів середніх і вищих шкіл, на думку провідників студентського союзу, набувала ще більшого значення в умовах нових викликів часу. Власне молодь покликана привносити в суспільне життя новий зміст, ставати ідейним провідником і натхненником. Однак студентські очільники при цьому відзначали, що зі зростанням чисельності українського студентства, його «моральна сила та інтелігентна вартість» не тільки не зростає, а навпаки помітно занепадає. Констатувалось, що сучасні студенти не лише втрачають зацікавлення до здобуття ґрунтовної освіти, а й до активної участі в громадянському житті, втрачають ідейність та завзяття. Все більш притаманними молоді стають байдужість та малодушність<sup>17</sup>.

Такий стан справ повинен спонукати кожного члена студентської спільноти докласти усіх зусиль для виправлення і покращення становища. Насамперед необхідно було знайти причини, звернути увагу на всі недоліки духовно-морального та національно-культурного розвитку молоді, створити умови для формування її громадянського самоусвідомлення.

Щоб вирішити окреслені проблеми головна рада УСС вислала до всіх секцій та інших академічних товариств спеціальне розпорядження, в якому були окреслені основні пункти програмної діяльності. Головними були визначені такі: 1) необхідність самоосвіти; 2) матеріальна допомога студентам; 3) згуртування організації; 4) видання студентського друкованого органу; 5) збір детальних статистичних даних про українське студентство<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Із Українського Студентського Союзу, Шляхи 1913. – ч.3–5. – С.62

<sup>16</sup> Наш з'їзд. Резолюції, Шляхи 1913. – ч.7. – С.82

<sup>17</sup> Теперішня хвиля в життю академічної молоді, Шляхи 1913. – ч.1. – с.4–5

<sup>18</sup> Там само, с.4–5

Зміцнення студентських організацій, взаємодопомога, взаємоконтроль і критика, цілеспрямований ідейний вплив мали стати першими кроками реалізації окреслених завдань. Консолідація значної кількості молоді з різних університетських міст, знову вимагала створення спеціального об'єднуючого чинника, що міг би стати своєрідним дороговказом для спільного життя. Найбільш повно виконувати такі функції міг тільки власний друкований орган, що був би «словом і душею української молоді». «Він би сильною ниткою об'єднав усе українське студентство спонукав до праці над собою, над виправленням недочетів української культури і створенням сильної самостійної української думки, якої брак щораз більш відчутно. Йдеться про перетворення української душі, її внутрішнє відродження»<sup>19</sup>.

У свій час, як згадувалося вище, друкованим органом товариства, що успішно реалізував свою місію, був часопис Молода Україна. Власне виходом цього часопису пояснювали значне піднесення студентського руху на поч. ХХ ст. Тому справа видання нового друкованого органу товариства набула першочергової важливості.

Провідниками УСС було запропоновано організувати видання друкованого органу «Орли», який буде незалежним від будь-яких політичних течій, й навпаки «стане гострим бичем до творчих дій. Дальше він повинен сформувавати сильне почуття солідарності, піднести в очах дорослого населення втрачений престиж української академічної молоді, розпалити живий інтерес до інтелектуального руху, який втратив своє значення в студентському середовищі»<sup>20</sup>. Більше того, такий студентський орган мав би стати з'єднувальною ланкою між західноєвропейською думкою і культурою та нашим студентством, повинен мати прогресивний характер і відповідати духові часу.

У цей же час радикально-войовничо настроєна група молоді розпочала видання нового часопису «Відгуки», який мав вестесторонньо висвітлювати життя української молоді. Видавництво поставило собі за мету – поглиблення та популяризацію ідеї самостійності України<sup>21</sup>. У статтях цього видання проявлялася нечувана досі енергійність молоді. Така ідейна спрямованість могла розцінюватися не інакше як підготовка молоді до неминучої боротьби за незалежність України.

Потреба якісного періодичного видання посилювалася незадовільним становищем у сфері українських часописів. Спеціально для учнів середніх шкіл видавався журнал «Житте». Однак виходив він не систематично. Недоліком було й те, що журнал не містив занадто багато матеріалу для

<sup>19</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп.1, спр. 7, арк. 21.

<sup>20</sup> Там само, арк. 18.

<sup>21</sup> Теперішня хвиля в життю академічної молоді, Шляхи 1913. – ч.1. – с.4–5



самоосвіти, однак він успішно спрямовував своїх читачів до праці над самовдосконаленням. Багато місця на сторінках журналу присвячувалось питанням організації таємних гімназійних гуртків, а також специфіці розвитку їх діяльності. Участь у роботі таких гуртків значною мірою сприяла інтелектуальному зростанню та особистісному розвитку молодих людей.

Тим не менше питання видання часопису, що відповідав би усім суспільно–культурним викликам часу залишалось відкритим. Таким чином було розпочато видання нового органу «Шляхи», завданням якого було різнобічне висвітлення життя молоді, налагодження зв'язків між різними організаціями в Україні та за кордоном, визначення пріоритетних завдань студентства в суспільно–політичному житті нації, висвітлення поглядів молоді в різноманітних питаннях. Такий журнал повинен «виробляти критичний змісл, розбуджувати духовне життя та потребу етичної культури, а передовсім звертати увагу на поширення та поглиблення українського самостійницького руху, на суспільно–економічне становище нашого народу та боротьбу за вільну думку й поступ»<sup>22</sup>.

Структурно в «Шляхах» були представлені такі тематичні рубрики:

1. Статті про поточні справи з сфери суспільно–національного і студентського життя;
2. Загальнокритичні статті з сфери суспільних, природничих наук, філософії, літератури, естетики;
3. Дискусійні статті, які сприятимуть формуванню в молоді критичного світосприймання;
4. Огляд українського студентського життя на батьківщині та за кордоном, звіти з діяльності студентських організацій, повідомлення про життя молоді середніх шкіл та огляд студентського руху в різних країнах.
5. Критику і бібліографію, огляд книжок, журналів, передовсім студентської преси.
6. Оголошення УСС та інших товариств.

В силу історичних обставин як орган УСС часопис «Шляхи» зміг виходити у світ лише протягом року, з квітня 1913 по березень 1914 р. Оскільки значна кількість студентської молоді увійшла в ряди Українських Січових Стрільців журнал став виконувати функції провідного органу цього об'єднання<sup>23</sup>.

Діяльність Українського Союзу була припинена в час війни. У 1920 р. після включення Східної Галичини до Польської держави тут було відновлено діяльність довоєнних українських студентських організацій,

<sup>22</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп. 1, спр. 7, арк. 22.

<sup>23</sup> Там само, арк.22

зокрема “Українського студентського союзу”, “Української академічної помочі”, “Академічної громади”, “Основи”, “Медичної громади» та ін. Загальне число українських студентів на початок 1920–х рр. сягало близько 2000 осіб.

На краєвих з'їздах початку 1920–х рр. українське студентство вирішило рішуче продовжувати боротьбу за українську державність, бойкотувати польську владу та навчальні заклади й розвивати систему національної освіти. Головна рада УСС розробила план дій, в якому йшлося про “політичну підготовку студентства для остаточного довершення нашого політичного визволення”<sup>24</sup>. 1 травня 1921 р. рада союзу оголосила відозву до українських студентів, які вчилися у польських вищих навчальних закладах, де йшлося про бойкот навчання та пропонувалося вступати до Українського університету у Львові, який зміг працювати лише таємно<sup>25</sup>.

Така позиція студентства викликала репресії влади, погром низки українських студентських товариств, насамперед “Академічної громади” та змусила студентів перейти до нелегальної діяльності. Тим не менше головна студентська рада, вважаючи УСС речником організованого українського студентства, й надалі зобов'язувалася вести боротьбу за права студентства на вільне навчання рідною мовою. При цьому студенти визнали, що репресії навпаки можуть лише внутрішньо зміцнювати їх й викликати активну підтримку з боку всієї української громадськості<sup>26</sup>.

Після офіційної заборони секції студентського союзу продовжили своє існування при різних легальних товариствах, як студентські секції “Просвіти”, “Молодої Громади”, спортивного товариства “Сокіл” і та ін. Завдяки діяльності цих секцій підтримувалися зв'язки між центральними студентськими органами та студентською молоддю, яка залишалась у селах й випускниками гімназій.

Студентська молодь – одна з найбільш дієвих та активних суспільних груп. Характерні для юнацького віку рішучість, завзяття, непокора стають запорукою успіху в задоволенні їх потреб та реалізації планів. Студентство є ініціатором перетворень і трансформацій. Завдяки високій освіченості, критичному мисленню й широті світогляду воно вимагає прогресивних змін у різних сферах суспільно–культурного життя. Особливо гостро такі риси активізуються в умовах незадоволення національних інтересів і обмеження громадянських свобод. Саме такі обставини стали чинником

<sup>24</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДІА України у м. Львові, ф. 399, оп. 1, спр. 12, арк. 1.

<sup>25</sup> Виздрик В. С. До питання становлення Українського таємного університету у Львові, В. С. Виздрик, [Електронний ресурс]. – Львів, 2009. – С. 116–121. – Режим доступу до статті: [http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Armia/2009\\_652/20.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Armia/2009_652/20.pdf).

<sup>26</sup> Центральний державний історичний архів України у м. Львові, ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп. 1, спр. 7, арк. 25.

активізації українського студентського руху на поч. ХХ ст. Виражаючи інтереси найбільш прогресивної частини української громадськості, студентство вело наполегливу боротьбу за законне право навчатися рідною мовою в середній та вищій школах, розбудовувати систему національного виховання й здобуття державності. Завдяки активним й доволі часто героїчним діям студентства український народ зміцнював віру в національні ідеали, утверджував ідентичність та ставав активним учасником державотворчих процесів.

## Література

- Виздик В. С. До питання становлення Українського таємного університету у Львові / [Електронний ресурс]. – Львів, 2009. – С. 116–121. – Режим доступу до статті: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Armia/2009\\_652/20.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Armia/2009_652/20.pdf).
- Енциклопедія українознавства. Т. 8 / Ред. В. Кубійович; Наукове товариство ім. Т. Шевченка у Львові. Перевидання в Україні. – Львів, 1993.
- Із Українського Студентського Союзу // Шляхи. – 1913. – ч.3–5.
- Ковалюк Р. Т. Український студентський рух на західних землях ХІХ – ХХст. Автореф. дис... д-ра іст. наук: 07.00.01 / Р.Т. Ковалюк; НАН України. Ін-т українознав. ім. І.Крип'якевича. Ін-т народознав. – Л., 2003.
- Львівська національна бібліотека України. Відділ рукописів. Ф. 314. – Ум. од. збер. № 147.
- Наш з'їзд. Резолюції // Шляхи. – 1913. – ч.7.
- Огляд студентського життя // Шляхи. – 1913.
- Просвітня діяльність львівської академічної молодіжи // Шляхи. – 1913. – ч. 8–9.
- Теперішня хвиля в життю академічної молоді // Шляхи – 1913. – ч.1.
- Центральний державний історичний архів України у м. Львові / ЦДІА України у м. Львові, ф. 146, оп.25, спр. 17416, арк. 3.
- Центральний державний історичний архів України у м. Львові / ЦДІА України у м. Львові, ф. 399, оп. 1, спр. 12, арк. 1.
- Центральний державний історичний архів України у м. Львові / ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп.1, спр. 6, арк. 1.
- Центральний державний історичний архів України у м. Львові / ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп.1, спр. 7, арк. 20.
- Центральний державний історичний архів України у м. Львові / ЦДІА України у м. Львові, ф. 400, оп.1, спр. 10, арк. 2.

Rędziński K., Towarzystwo Bratniej Pomocy Studentów Politechniki Lwowskiej (1918–1939), „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, 2014, t. XXIII.

Rędziński K., Stowarzyszenie Bratnia Pomoc studentów Politechniki Lwowskiej (1861–1918), „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko–Ukraiński” 2014, t. XVI.

## **Streszczenie**

### **Działalność kulturalno-oświatowa Ukraińskiego Związku Studenckiego (1909–1939)**

W artykule ukazano podstawowe kierunki, specyfikę organizacyjną i cele działalności Ukraińskiego Związku Studenckiego, założonego we Lwowie w 1909 r. Wnikliwie przeanalizowano społeczno-kulturowe przesłanki utworzenia towarzystwa, określono priorytetowe kierunki jego działalności, przedstawiono specyfikę pracy poszczególnych sekcji i sposoby realizacji działań kulturalno-oświatowych. Szczególne znaczenie w pracy towarzystwa miała walka o prawo do nauczania w języku ojczystym, utworzenia ukraińskiego uniwersytetu, rozwoju narodowej szkoły i kultury. Działalność Związku Studenckiego jest doskonałym przykładem społecznej dojrzałości i przejawem świadomości narodowej ukraińskiego społeczeństwa.

## **Summary**

### **Cultural-educational activities of the Ukrainian students' union (1909–1939)**

The main branches, organizational peculiarities and tasks of the activity of the Ukrainian students' union, which was founded in Lviv in 1909, are covered in the article. Social-cultural preconditions of the institution's foundation are analyzed in details. Priority directions of its activity are determined. The specificity of the activity of some separate sections and the ways of realisation of the cultural-educational tasks are described in the article. The fight for the right to study in native language, to create Ukrainian university and to develop national school and culture was very considerable in the activity of the institution. The activity of the students' union is a bright example of the expression of public coming of age and national self-awareness of the Ukrainian nation.

Kazimierz RĘDZIŃSKI

## Bratnia Pomoc studentów Uniwersytetu Lwowskiego (1865–1918)

**Słowa kluczowe:** Lwów, Uniwersytet Lwowski, stowarzyszenia studenckie, Bratnia Pomoc, pomoc materialna dla studentów.

**Key words:** Lviv, university, students associations, organization Fraternal Help, material assistance for students.

### 1. Organizacja towarzystwa

Idea powołania Bratniej Pomocy jako stowarzyszenia samopomocowego narodziła się w roku 1855. Otóż 15 stycznia studenci zwołali zgromadzenie, podczas którego zebrano kwotę 154 złotych reńskich i 5 centów na cele pomocy koleżeńskiej. Zebrany „grosz studencki” złożono na ręce Mieczysława Pawlikowskiego w celu wsparcia potrzebujących pomocy studentów. Z zachowanych dokumentów wynika, iż „summa ta sto razy była drobnymi kwotami bezprocentowo wypożyczana i zwracana, a kilkakrotnie (a działało się to najczęściej za wspólnym porozumieniem się szczupłego kółka, które pierwszą myśl utworzenia funduszu na cele pomocy koleżeńskiej rzuciło) na bezpowrotnie koleżeńskie wydatki nadszarpniętą”<sup>1</sup>.

W maju 1855 r. studenci wnieśli podanie do Namiestnictwa we Lwowie o zatwierdzenie statutu stowarzyszenia. Podpisy złożyli: Jan Baranowski, Ferdynand Kratter, Michał Kałmucki, Mieczysław Pawlikowski, Eugeniusz Stiegriz, Mieczysław Romanowski, Ludwik Wolski, Alfred Linzbauer, Karol Stras-

---

<sup>1</sup> M. Reiter, *Historia Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej*, Lwów 1895, s. 4; L. Finkel, S. Starzyński, *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1894, s. 408. O wcześniejszych organizacjach studenckich pisze W. Borys: tegoż, *Do historii ruchu społeczno-politycznego studentów Uniwersytetu i młodzieży rzemieślniczej Lwowa w latach 1832–1846*, „Przegląd Historyczny” 1963, t. 54, z. 3, s. 418 i nn.

ser, Juliusz Malczewski, Jan Artymowicz, Albin Strojnowski, Maciej Lewartowski, Waclaw Jastrzębski, Emil Nomethy, Piotr Zdziarski i Izydor Szałaniewicz. Proszono o zgodę na powołanie stowarzyszenia „eines Leih – und Aushilfsfondes”, z którego pomocy korzystać będą: „uczniowie biedni i nienaganni bez różnicy wyznania i narodowości”<sup>2</sup>. W statucie przewidziano, iż przewodniczącym stowarzyszenia będzie każdorazowy rektor Uniwersytetu Lwowskiego. Zarząd zaś składać się będzie z 6 osób i sekretarza, wybieranych spośród studentów na walnym zgromadzeniu na okres roku. Przyznawanie pożyczek miało być dokonywane raz w miesiącu w obecności rektora, a korzystać z nich mogli wyłącznie studenci niepobierający stypendium. Przewidziano również pomoc w postaci wyżywienia, ubrania, mieszkania oraz w poszukiwaniu korepetycji.

Statut zatwierdzono dopiero 28 grudnia 1865 r., za czasów namiestnictwa Agenora Gołuchowskiego. Pierwsze posiedzenie zarządu odbyło się 29 stycznia 1866 r. Wybrano zarząd w składzie: Ksawery Berezowski – przewodniczący, Bolesław Baranowski – wiceprezes, Tadeusz Romanowicz – I sekretarz, Tadeusz Pilat – II sekretarz, Emil Szutt – skarbnik, członkowie zarządu: Emil Blumenfeld, Robert Czajkowski, Władysław Czajkowski, Bolesław Heffern, Jan Pietruski, Albin Rajski, Bartłomiej Rozwadowski, Robert Terlecki, Hugo Zathay, Antoni Zaleski i Emil Zubrzycki. Pierwszymi kuratorami z ramienia senatu Uniwersytetu zostali: prof. dr Jan Paździera i prof. dr A. Małecki. Stowarzyszenie w pierwszym roku działalności liczyło 276 członków (na 749 studentów)<sup>3</sup>. W odezwie do studentów zarząd Bratniej Pomocy stwierdził: „naszym pierwszym obowiązkiem będzie kiedyś służenie narodowi, że konieczną do tego jest nauka, gruntownie a zarazem swobodnie i z pojęciem celu nabyta, chcemy w Towarzystwie naszym koleżeństwo i pomoc braterską, niezbędne warunki swobodnej nauki rozwoju w wykonanie wprowadzić. Sprawa nasza jest już tym samym sprawą kraju całego”<sup>4</sup>.

Stowarzyszenie wydało także odezwę do mieszkańców Galicji z prośbą o poparcie inicjatywy. Stwierdzono w nim m.in.: „Sprawa nasza jest już tym samym sprawą kraju całego, że należyte w nauce postępy nie są możliwe dopóki ucząca się młodzież walczyć musi z nędzą i niedostatkiem. Pomoc na tej drodze będzie nam zachętą i utwierdzeniem w zaczętych działaniach”<sup>5</sup>. Otrzymano liczne listy z poparciem oraz pierwsze datki. Dr Walenty Hickiewicz napisał: „Kochana młodzieży! Przeczytawszy w „Gazecie Narodowej” Waszą odezwę do udziału w szlachetnym Waszym Stowarzyszeniu, pospieszam z przesłaniem Wam [...] jako kwartalną ratę, którą ciągle co kwartał do kasy uiszczać, pokąd mi Bóg życia dozwoli, niniejszym się obowiązuję, i zarazem proszę Was, abyście mię

<sup>2</sup> M. Reiter, dz. cyt., s. 5.

<sup>3</sup> Tamże, s. 6.

<sup>4</sup> Derżawnyj Archiw Lwiwskiej Oblaści u Lwowi (dalej: DALO), fond (f.) 26, opis (op.) 17, sygn. 1, k. 38a.

<sup>5</sup> Tamże, f. 17, op. 1, k. 2.

w poczet Waszych członków wspierających wpisać zechcieli, do czego jako doktor praw a przeto członek Waszego Uniwersytetu, sędzę mieć zarówno prawo, jak i obowiązek”<sup>6</sup>. Inny piszący, Henryk Janko życzył: „by Instytucja nasza wzmagając w coraz większe siły, tem większą niosła korzyść zacnej młodzieży, a tem samem Ojczyźnie naszej”<sup>7</sup>.

**Tabela 1.** Bratnia Pomoc w latach 1865–1892

Lp.	Rok	Liczba studentów	Liczba członków		Dochód (w zł reń.)	Pożyczki studenckie	
			zwyczaj.	honorow. i wsp.		Liczba	Kwota
1.	1865/1866	749	276	35	1804,30	203	2765,81
2.	1866/1867	828	.	117	3508,37	275	3339,37
3.	1867/1868	891	.	47	2290,98	207	3281,88
4.	1868/1869	941	.	15	888,30	125	1622,00
5.	1869/1870	1029	.	11	1182,94	104	1320,70
6.	1870/1871	1038	.	7	926,75	92	1359,10
7.	1871/1872	1006	.	28	682,58	121	1764,00
8.	1872/1873	955	240	29	3229,35	177	2539,96
9.	1873/1874	937	320	46	1947,66	191	2371,00
10.	1874/1875	914	270	47	3329,62	177	2424,70
11.	1875/1876	898	227	40	2105,03	175	2421,00
12.	1876/1877	948	207	149	2267,83	205	1964,35
13.	1877/1878	973	254	151	2426,98	236	2194,50
14.	1878/1879	1010	215	138	2147,87	226	1619,50
15.	1879/1880	1028	188	161	2755,43	217	1700,13
16.	1880/1881	1030	229	156	3754,48	310	2704,50
17.	1881/1882	1035	200	155	2391,28	225	1869,00
18.	1882/1883	955	236	156	1895,23	236	2753,50
19.	1883/1884	972	159	58	2062,25	218	1715,00
20.	1884/1885	1002	181	59	3252,01	265	2752,20
21.	1885/1886	1001	164	53	2607,91	222	1948,50
22.	1886/1887	1111	141	51	3578,59	281	3245,00
23.	1887/1888	1129	196	56	3291,56	321	2771,50
24.	1888/1889	1151	192	54	4051,53	427	3574,42
25.	1889/1890	1177	199	55	4121,55	325	3041,75
26.	1890/1881	1197	196	50	4509,52	343	3746,00
27.	1891/1882	1238	143	50	3041,34	217	2469,50
28.	1892/1883	1228	149	55	4600,49	243	2964,55

Źródło: M. Reiter, *Historia Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej*, Lwów 1895, aneks; *W dziesiątą rocznicę istnienia Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej*, Lwów 1877, s. 7; Sprawozdanie z czynności Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego z r. 1871/72, Lwów 1872, s. 2 i nn.

<sup>6</sup> Tamże, k. 9.

<sup>7</sup> Tamże, k. 10.

Już w 1861 r. wypracowano formułę działania stowarzyszenia. W statucie Akademickiego Stowarzyszenia Bratniej Pomocy na Uniwersytecie Lwowskim napisano, iż jego celem jest „pieniężne wspieranie potrzebujących słuchaczy uniwersytetu”<sup>8</sup>.

Pierwszy zarząd Bratniej Pomocy w 1865 r. uzupełnił statut o inne formy aktywności: udzielanie pomocy w naturze, pielęgnowanie chorych, sprawianie pogrzebów w razie śmierci, dostarczanie środków utrzymania się własną pracą oraz założenie podręcznej biblioteki dzieł naukowych<sup>9</sup>. W 1867 r. powstała Czytelnia Akademicka o charakterze naukowym. Ostatni punkt działalności Bratniej Pomocy przestał więc być aktualny. Inne zaś zamiary: „znalazły natychmiast wykonawców, a przejęcie się młodzieży dobrem swoich ubogich kolegów oddziało i na ogół, bo datki pieniężne płynęły obficie, a młode Towarzystwo nad wszelki podziw rozporządzało już wcześniej znaczniejszymi środkami”<sup>10</sup>. Świadczą o tym wpływy ze składek członkowskich, w pierwszym roku działalności 1865/1866 zebrano 1225,83 zł. reńskich, a w następnym – 2925,77 zł reńskich<sup>11</sup>. W sprawozdaniach z działalności stowarzyszenia akcentowano: „Te pierwsze lata są bezsprzecznie najpiękniejsze w naszych rocznikach, gdyż Towarzystwo doznało szczerzego przyjęcia i poparcia”<sup>12</sup>.

W trzecim roku istnienia Bratniej Pomocy środki finansowe znacznie zmalały, dysponowano jedynie kwotą 1337,74 zł reńskich. Składki członków wspierających były nadal trzykrotnie wyższe od składek studentów. Ci ostatni płacili miesięczną składkę w wysokości 25 centów. W pierwszych trzech latach działalności dawało to od 537 złr. do 490 złr., by w czwartym roku gwałtownie obniżyć się do kwoty 257,30 złr. Był to wynik zubożenia studentów, ale także zapisu statutowego. Warunkiem bowiem uznania studenta za członka zwyczajnego było wpłacenie co najmniej jednej składki miesięcznej. Od 1873 r. wprowadzono składkę roczną w wysokości 2 złr.

Od powstania Czytelni Akademickiej liczba członków Bratniej Pomocy spadała, a w jej działalności pojawił się poważny kryzys. Sprawozdania z owego okresu ujmują liczbę członków jedynie z roku 1865/1866 – 276, by przez sześć kolejnych lat pomijać liczebność stowarzyszenia. W roku 1872/1873 członków zwyczajnych było 233<sup>13</sup>. W sprawozdaniu zarządu stowarzyszenia za rok 1875/1876 stwierdzono otwarcie: „Oto w naszym urzędowaniu nie mieliśmy należytego poparcia u członków Towarzystwa, spostrzegliśmy za mało zainteresowania się Towarzystwem, za mało członków. Do Towarzystwa należą prawie

<sup>8</sup> *W dziesiątą rocznicę istnienia Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej*, Lwów 1877, s. 4.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże, s. 5.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> *W dziesiątą rocznicę...*, s. 7.



tylko ci słuchacze, którym ono korzyść przynosi, reszta miała za mały zastęp między członkami”<sup>14</sup>.

**Tabela 2.** Rozwój Bratniej Pomocy (1893–1916)

Lp.	Rok	Liczba członków	Majątek trwały towarzystwa	Udzielone pożyczki		Przewodniczący
				Liczba	Kwota	
1.	1893	149	51635,96	243	2964,55	Jan Narolski
2.	1894	155	54300,63	247	2988,50	Bolesław Huczyński
3.	1895	210	54352,38	387	2923,-	Marian Reiter
4.	1896	283	59413,29	315	3943,-	Jan Piepes–Poratyński
5.	1897	351	61615,33	386	4363,-	Zbigniew Pazdro
6.	1898	376	65758,20	430	5124,-	Marian Krauss
7.	1899	378	69723,51	434	5730,66	Marian Krauss
8.	1900	325	153957,54	507	12127,96	Zygmunt Skórski
9.	1901	253	157088,77	465	10784,60	Stanisław Kachnikiewicz
10.	1902	254	162342,43	384	8604,22	Jan Antoniewicz
11.	1903	354	166736,81	414	10140,50	Jan Antoniewicz
12.	1904	487	167121,65	646	14316,36	Michał Kochański
13.	1905	518	142968,14	535	12628,94	Włodzimierz Bochenek
14.	1906	376	101954,79	528	10073,12	Józef Browiński
15.	1907	420	108556,07	504	9324,98	Czesław Mączyński
16.	1908	430	110348,97	371	7368,72	Stanisław Małkowski Lesław Węgrzynowski
17.	1909	431	113109,65	462	10944,66	Antoni Gałusza
18.	1910	409	120248,-	451	11904,66	Władysław Węgrzynowski
19.	1911	676	130141,45	564	15720,03	Tadeusz Wilczek
20.	1912	396	128103,44	454	12000,64	Roman Hahn
21.	1913	573	136637,27	619	14441,83	Adam Kopacz
22.	1914	.	.	.	7520,17	Michał Stankiewicz
23.	1916	109	239119,06	.	1430,70	Fryderyk Plattner Kazimierz Tyszkowski Józef Lazarowicz
24.	1917	.	.	14	810	W. Wyczyński
25.	1918	.	.	30	2500	Kazimierz Tyszkowski

Legenda: x – do 1899 r. w złotych reńskich

xx – od 1900 r. w koronach

Źródło: XXXV Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej, Lwów 1900, s. 11 i nn.; XXXVII Sprawozdanie..., Lwów 1902, s. 34 i nn.; XLVI Sprawozdanie..., Lwów 1912, s. 26 i nn.; XLVIII Sprawozdanie..., Lwów 1914, s. 36 i nn.; XLIX Sprawozdanie..., Lwów 1917, s. 18 i nn.; DALO, f. 36, op. 17, sygn. 28, k. 16 i nn.

Kryzys organizacyjny utrzymywał się do połowy lat dziewięćdziesiątych XIX wieku. W roku 1892/1893 z 1000 studentów Uniwersytetu do Bratniej Po-

<sup>14</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej z czynności w r. szkolnym 1875/76, Lwów 1976, s. 25.

mocy należało jedynie 153, w poprzednim roku akademickim było tylko 143 członków. Sytuację tę tak oto wyjaśniono w sprawozdaniu za rok 1893/1894: „ci bogatsi usuwają się i bardzo mała ich liczba wpisuje się do Bratniej Pomocy”<sup>15</sup>. Skład socjalny studentów w dużym stopniu decydował o ich aktywności na rzecz pomocy dla biednych członków społeczności. W roku akademickim 1882/1883 na 1100 studentów jedynie 44 było pochodzenia rzemieślniczego i robotniczego, a 59 chłopskiego. W 1906 roku nastąpiła pewna przerwa, na 3292 studentów 308 było pochodzenia chłopskiego, robotniczego zaś 112, a więc około 13% ogółu<sup>16</sup>. W roku akademickim 1870/1871 na 1082 studentów pomoc materialną otrzymało jedynie 108 osób – w formie stypendium fundacyjnego z różnych fundacji i zapisów osób fizycznych. Opłaty za studia wynosiły zaś w tym okresie od 20 do 25 złotych reńskich, ponadto płacono za immatrykulację (tzn. wpisowe), wydanie dokumentów, egzaminy, seminaria, laboratoria, bibliotekę<sup>17</sup>.

**Tabela 3.** Rozwój Towarzystwa w latach 1893–1913

Lp.	Rok	Liczba członków	Majątek towarzystwa (w koronach)	Udzielone pożyczki		Wpłaty na Dom Akademicki
				Liczba	Kwota	
1.	1893/1894	155	54300,63	247	2988,50	–
2.	1894/1895	210	54352,38	387	2923,00	–
3.	1895/1896	283	59413,29	315	3943,00	–
4.	1896/1897	381	61615,33	386	4363,00	401,93
5.	1897/1898	376	65758,20	430	5124,00	593,84
6.	1898/1899	378	69723,51	434	5730,66	2082,49
7.	1889/1900	325	153957,54	507	12127,96	4897,13
8.	1900/1901	253	157008,77	465	10784,60	7607,23
9.	1901/1902	254	162342,43	384	8604,22	9168,82
10.	1902/1903	354	166736,81	414	10140,50	11113,48
11.	1903/1904	487	167121,65	646	14315,36	13485,25
12.	1904/1905	518	142968,14	535	12628,94	18283,19
13.	1905/1906	376	101954,79	528	10073,12	4663,17
14.	1906/1907	420	108556,07	504	9324,98	31966,90
15.	1907/1908	430	110348,97	371	7368,72	6696,50
16.	1908/1909	431	113109,65	462	10944,66	6258,15
17.	1909/1910	409	120248,00	451	11904,66	5727,20
18.	1910/1911	676	130141,45	564	15720,03	378,80
19.	1911/1912	396	128103,44	438	12000,64	122,20
20.	1912/1913	573	136637,27	535	14441,83	63,80

Źródło: XLVIII Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1913, Lwów 1914, s. 34 i nn.; XLVI Sprawozdanie... Rok administracyjny 1911, Lwów 1912, s. 19, 26 i nn.; XXXVII Sprawozdanie... Rok administracyjny 1901/1902, Lwów 1902, s. 34 i nn.

<sup>15</sup> XIX Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy... za rok 1893/94, Lwów 1895, s. 12.

<sup>16</sup> E. Łazarenko, *300 roku Lwowskiego Uniwersytetu*, Lwów 1961, b. pag.

<sup>17</sup> Tamże.

Zarząd Bratniej Pomocy wielokrotnie donosił, iż w działalności nie osiągał zamierzonych celów, albowiem „suma powstała z wkładek nie wystarcza Towarzystwu na najniezbędniejsze potrzeby”<sup>18</sup>.

W roku akademickim 1899/1900 do stowarzyszenia zapisały się dwie kobiety, studentki Irena Jawic i Helena Freundlich, spośród ogólnej liczby pięciu kobiet studiujących. W roku 1901/1902 było zaś 254 członków, w tym 4 kobiety: Felicja Iwanowska, Irena Jawic, Zofia Kachnikiewicz i Józefa Siedlecka<sup>19</sup>. Znaczący wzrost członków odnotowano w roku 1904/1905, wśród 518 było 38 kobiet, w 1911 r. było 676, zaś w 1913 – 573 członków<sup>20</sup>.

W ostatniej nowelizacji statutu z 1905 r. w § 6 uregulowano warunki przyjęć członków honorowych, wspierających i wieczysto wspierających. Członkiem zwyczajnym mógł zostać każdy słuchacz zwyczajny Uniwersytetu narodowości polskiej. Ograniczenia narodowościowego wcześniej nie było, jednakże wobec istnienia odrębnych stowarzyszeń ukraińskich i żydowskich, do Bratniej Pomocy należeli Polacy i nieliczni zasymilowani Żydzi, identyfikujący się jako Polacy wyznania mojżeszowego. Opłaty dla członków zwyczajnych ustalono na wpisowe w wysokości 1 korony i 6,80 koron składki rocznej płatnej w dwóch ratach. Członkiem wspierającym na okres roku mógł zostać każdy, kto wpłacił przynajmniej 20 koron. Członkiem wieczystym wspierającym mogła zostać osoba fizyczna wydatnie wspierająca cele Towarzystwa lub jednorazowo płacąca 200 koron. Wprowadzono nadto status członka honorowego, mianowanego przez Walne Zgromadzenie na wniosek zarządu stowarzyszenia. Dotyczyło ono osób, które położyły szczególne zasługi dla rozwoju Towarzystwa<sup>21</sup>.

Bratnia Pomoc jako pierwsza organizacja studencka na Uniwersytecie rozwinęła się szybko dzięki solidarności studenckiej i poparciu społeczeństwa. W latach 1866–1899 do stowarzyszenia należało 327 członków honorowych i wspierających niebędących studentami. Byli to przedstawiciele władz krajowych, wyższej hierarchii kościelnej, właściciele dóbr ziemskich, profesorowie Uniwersytetu i Politechniki, adwokaci, lekarze, aktorzy teatralni. Byli wśród nich: minister Leon Biliński, marszałek krajowy Eustachy Sanguszko, minister Florian Ziemiałkowski, marszałek krajowy Mikołaj Zyblikiewicz, Antoni Dziamski – prezydent Sądu Krajowego, Agenor Gołuchowski – były minister i namiestnik, Antoni Kochanowski – marszałek Sejmu Bukowińskiego, Edmund Mochnacki – prezydent miasta Lwowa, Alfred Potocki – namiestnik Galicji, Franciszek Smolka – członek Izby Panów w Wiedniu.

Stowarzyszenie wspierali właściciele wielkiej własności ziemskiej: Adolf Abrahamowicz, Michał Baworowski, Władysław Badeni, Waclaw, Wiktor

<sup>18</sup> W dziesiątą rocznicę..., s. 9.

<sup>19</sup> XXXVII Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa... 1901/1902, Lwów 1902, s. 44 i nn.; K. Twardowska, Kobiety na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego w dziesięcioleciu 1897–1907, Lwów 1908, s. 3 i nn.

<sup>20</sup> XLVIII Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa... za 1913 rok, Lwów 1914, s. 36.

<sup>21</sup> XLVII Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa... Rok administracyjny 1911, Lwów 1912, s. 52.

i Włodzimierz Badeniowie, Amelia Bochdanowa, Romuald Bocheński, Leszek i Alfred Borkowscy, Józef Brunicki, Artur Cielecki, Walerian Czajkowski, Jerzy i Władysław Czartoryscy, Mieczysław Darowski, Jan Działyński, Włodzimierz Dzieduszycki, Jan Fedorowicz, Antoni Golejewski, Walenty Hickiewicz, Franciszek Wirscher, Edwin Hohendorf, Maurycy Hoffmann, Rudolf i Tomasz Horodyscy, Karol Hubicki, Józef Jabłonowski, Aniela i Tytus Kielanowscy, Adam Kopiński, Szczęsny Kozibrodzki, Karol Kraśniepolski, Feliks Krzekowiecki, Zenon i Kornel Krzeczunowiczowie, Kazimierz Lanckoroński, Ignacy Łukasiewicz, Józef i Piotr Mączyńscy, Feliks i Felicja Mier, Onufry Turkuł, Jakub, Wiktor i Kazimierz Wodziczcy<sup>22</sup>.

Wsparcie finansowe na rzecz stowarzyszenia przekazywali biskupi rzymskokatoliccy oraz obrządku ormiańskiego: Antoni Gałęcki, Maciej Hirschler, Seweryn Morawski, Łukasz Solecki, Ksawery Wierzchlejski, Litwinowicz, Monasterski oraz przeor O.O. Bazylianów Dalmaty Ufrijewicz.

Bratnią Pomoc wspierali prezydenci miast, burmistrzowie i starości. Byli to Michał Gnoiński i Edmund Mochnacki ze Lwowa, Aleksander Dworski z Przemysła, Aleksander Zrembicki – starosta. Członkami wspierającymi były magistraty, rady miejskie i rady powiatowe z Bohorodczan, Borszczowa, Brzeżan, Czortkowa, Horodenki, Brzozowa, Buczacza, Lwowa, Mielca, Mostów Wielkich, Podhajec, Przemysła, Rudek, Sanoka, Śniatynia, Sokala, Stanisławowa, Starego Miasta, Stryja, Tarnowa i Tarnopola<sup>23</sup>.

Licznie reprezentowani byli profesorowie Uniwersytetu i Politechniki, m.in.: Jan Bayer, Henryk Brunner, Ludwik Ćwikliński, Euzebiusz Czerkawski, Andrzej Fangor, Albert Filarski, ks. Franciszek Gatscher, Feliks Gryziecki, Eugeniusz Janota, Aleksander Janowicz, Maurycy Kabath, Franciszek Kotter, Ksawery Liske, Antoni Małecki, ks. Jan Mazurkiewicz, Eugeniusz Mor, Jan Paździera, Leonard Pięta, Tadeusz Pilat, Bronisław Radziszewski, Gustaw Roszkowski, Fryderyk Rulf, Tomasz Stanecki, Henryk Zeissberg, Jozafat Zielonacki. Politechnikę reprezentowali Feliks Strzelecki – rektor i Karol Maszkowski.

Bratnią Pomoc wspierały kobiety: Amelia Bochdanowa, Aniela Kielanowska, księżna Eleonora Lubomirska, hrabina Ludwika Niezabitowska, księżna Ponińska, Emilia Oleksińska, Aniela Paparowa oraz Marcelina Sembrich – Kochańska – śpiewaczka operowa i Helena Modrzejewska – aktorka.

W pierwszych trzech latach działalności stowarzyszenia składki członków wspierających były trzykrotnie wyższe niż składki studenckie. Wynosiły one odpowiednio: 1225,83 zł. reńskich w 1865 r., w następnym roku 2925,77 zł. oraz 1337,74 zł. w 1867 r. Składki studenckie wyniosły odpowiednio kwotę od 537 zł. do 490 zł., by w 1868 r. obniżyć się gwałtownie do 257,30 zł.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> M. Reiter, dz. cyt., s. 50.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

Nie stała była również liczba członków wspierających. Traktowali oni swoją pomoc materialną na rzecz stowarzyszenia jako jednorazowy datek, a nie stałą składkę członkowską. W roku akademickim 1867/1868 – 40 członków wpłaciło kwotę 411,50 złr., a w 1868/1869 jedynie 14 członków uiściło składkę w kwocie 143 złr.<sup>25</sup> W sprawozdaniu zarządu stowarzyszenia za rok 1868/1869 stwierdzono: „Towarzystwo nasze tak silnie przez kraj poparte zostało, teraz już na własnych oprzeć się powinno siłach i tym sposobem dowieść, że istnienie jego młodzieży rzeczywistą przynosi korzyść. Jedynie więc regularne uiszczanie miesięcznych składek i zwroty pożyczek mogą Towarzystwu zapewnić istnienie”<sup>26</sup>.

Środki finansowe na działalność statutową towarzystwa pozyskiwano także z imprez kulturalnych i oświatowych (bale i odczyty), ponieważ – jak podano w sprawozdaniu z 1877 r. – „Suma powstała z wkładek nie wystarcza Towarzystwu na najniezbędniejsze potrzeby”<sup>27</sup>. Przyczyn tego stanu rzeczy upatrywano w braku własnej aktywności i odpowiedniej formuły członków wspierających: „Co do rozmaicie niestałej liczby naszych członków honorowych to szukać należy przyczyny smutnego tego objawu w tem, że Wydziały zawsze wdzięczne, jeżeli kto nasze Towarzystwo dobrowolnie popierał, nie zawsze uciekały się do środków, które co najmniej z natrętnością graniczą”<sup>28</sup>.

Wkrótce po rozpoczęciu działalności Bratniej Pomocy na Uniwersytecie powstały dwa inne towarzystwa studenckie, od 1871 r. ukraińskie „Drużeskiej Łychwiar” i żydowskie „Der akademische Unterstützungus Verein für israelitische Studierende”, a po zmianie nazwy „Rigorosanten – Verein”. Towarzystwo unikało sporów narodowościowych, a wręcz przeciwnie – szukało współpracy<sup>29</sup>. Podkreślano, iż Bratnia Pomoc nie jest towarzystwem: „o jakichkolwiek, choćby najdelikatniejszych tendencjach stronnico-politycznych, co uchroniło ją od waśni wewnętrznych i sporów z innymi towarzystwami akademickimi”<sup>30</sup>.

Już w 1871 r. na wniosek studentów Boczarskiego i Aulichy zaproponowano połączenie się z organizacjami ukraińską i żydowską w jedno stowarzyszenie samopomocowe. Pozytywną odpowiedź otrzymano dopiero w 1879 r. ze strony towarzystwa Drużeskiej Łychwiar, a w 1882 r. ponownie przez Akademickie Bractwo jako następcę poprzedniego stowarzyszenia. Ze strony polskiej zabiegali o to studenci Wierzejski i Turek. Do połączenia jednak nie doszło, mimo że warunki były do przyjęcia przez obie strony. Ustalono, iż fundusze zapomogowe ulegną połączeniu, język ukraiński będzie równouprawniony w stosunkach wewnętrznych i zewnętrznych, a nazwę Akademickie Bractwo stosować będzie

<sup>25</sup> Sprawozdanie... 1868/69, Lwów 1869, s. 2.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> *W dziesiątą rocznicę...*, s. 9.

<sup>28</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej z czynności w r. szk. 1875/76, Lwów 1876, s. 9.

<sup>29</sup> Sprawozdanie Wydziału... 1866/67, Lwów 1867, s. 2.

<sup>30</sup> M. Reiter, dz. cyt., s. 71.

można dla prowadzonej czytelnicy. Przyczyną braku porozumienia była: „jak się zdaje nieuzasadniona nieufność udaremniła na razie urzeczywistnienie tej pięknej myśli, odepchnięto przyjazną dłoń podaną z naszej strony bezinteresownie celem połączenie pod hasłem „Bratniej Pomocy” dwóch bratnich szczepli słowiańskich”<sup>31</sup>.

Ideę połączenia stowarzyszeń podniesiono ponownie w 1887 r., lecz układy nie doszły do skutku. Mimo to prowadzono nadal, do końca lat dziewięćdziesiątych XIX wieku, życzliwą współpracę.

Na łamach „Czasopisma Akademickiego”, nieoficjalnego organu Bratniej Pomocy i Czytelnicy Akademickiej, w 1895 r. ukazywano relacje z innymi organizacjami studenckimi. Pisano w duchu zgody i harmonii. W numerze 2 z 1895 r. prezes Akademickiego Bractwa Osyp Prysłowski stwierdził, iż stowarzyszenie: „od 23 lat działa i położyło niemałe zasługi w rozwoju i kształceniu młodych sił ruskich”. Wielu wybitnych ruskich patriotów pracowało w jego szeregach, niosło z chlubą nazwę „bratnych” jako nazwę jego członka. Obecnie liczy ono 46 członków. Największą przeszkodą do większego ruchu są po większej części bardzo skromne dochody ruskich akademików. „Bratczyki starają się przygotować do przyszłej pracy nad ludem. Uznając zasadę, iż lud ruski nie da się odgraniczyć żadnym murem od reszty świata, że on idąc drogą ewolucji musi przebyć to co się odbyło na Zachodzie, że prądy międzynarodowe muszą i jego porwać w swoje wiry, starają się oni zaznajomić z obecnymi prądami społecznymi, literackimi i zastosować je do stosunków ludu ruskiego”<sup>32</sup>.

W podobnym duchu działały inne ukraińskie stowarzyszenia akademickie – „Watra” i „Druh”. Towarzystwo Akademickie „Watra” powstało w 1892 r. z inicjatywy Włodzimierza Barwińskiego, miało charakter socjalistyczny. W 1895 r. zarząd stanowili Jan Gruszkiewicz – przewodniczący, Stanisław Staninczak – zastępca przewodniczącego, Emil Terlecki – bibliotekarz, członkowie: Lewicki, Wizner, Baczyński, Kuźnia, Owczerski i Rybaczek<sup>33</sup>. Kolejnym przewodniczącym był Ostap Makaruszka.

W drugim stowarzyszeniu – „Druh” – działali: Jarosław Wierbicki – prezes, Jan Hordyński – sekretarz. Dwa razy w tygodniu organizowano w czytelnicy dyskusje na temat literatury ukraińskiej oraz wieczorynki artystyczne<sup>34</sup>. W 1896 r. z połączenia Akademickiego Bractwa i Watry powstała Akademicka Hromada. Od 1909 r. działało stowarzyszenie Ukraiński Studencki Sojuz, obejmujący wszystkich studentów Ukraińców w Austro-Węgrzech<sup>35</sup>. W 1902 r. skupiało 895 członków.

<sup>31</sup> Tamże, s. 24 i nn.

<sup>32</sup> „Czasopismo Akademickie” 1895, nr 6, s. 15.

<sup>33</sup> Tamże, nr 2, s. 15; L. Finkel, S. Starzyński, dz. cyt., s. 409.

<sup>34</sup> „Czasopismo Akademickie” 1895, nr 6, s. 13.

<sup>35</sup> I. Myszczyzn, *Kulturalno-prośwytinia dijalnist Ukrainskoho studeintskoho sojuzu (1909–1939)*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2015, nr 17.

W latach 1888–1895, to jest w okresie pełnienia funkcji namiestnika przez Kazimierza Badeniego, na Uniwersytecie panowała atmosfera współpracy polsko-ukraińskiej. Z jego inicjatywy w 1894 r. sprowadzono na Uniwersytet z Kijowa prof. M. Hruszewskiego. Powierzono mu katedrę historii powszechnej. Stał się on jednocześnie promotorem naukowego ruchu ukraińskiego skupionego w Towarzystwie Naukowym im. Szewczenki. Funkcję rektora pełniło 15 Ukraińców. Byli to: Antin Angiełowicz (1783), Nikołaj Skorodinskij (1798), Modest Hryniewickij (1821/1822), Nikołaj Napadijewicz (1829/1830), Benedykt Lewickij (1830/1831), Onufry Krynickij (1834/1835), Grigorij Jachimowicz (1837/1838), Martin Barwiński (1838/1839), Jakiw Herowski (1841/1842), Jakiw Hałowieckij (1864/1865), Józef Delkiewicz (1867/1868), Franciszek Kostek (1870/1871), Jewsej Czerkawski, – trzykrotnie (1875/1876, 1876/1877, 1877/1878), Klemens Sarnicki (dwukrotnie 1880/1881 i 1889/1890), Jakub Hołowacki i Józef Komarnicki (1896/1898)<sup>36</sup>.

Następcy Kazimierza Badeniego, namiestnicy Eustachy Sanguszko (1895–1898) i Leon Piniński (1898–1903), realizując politykę partii konserwatywnej tzw. Podolaków, poparli inny odłam polityczny Ukraińców, tzw. moskalofilów. Spowodowało to napięcie wśród samych Ukraińców i konflikty wewnątrz Uniwersytetu. Od 1901 r. uczelnia stała się widownią drastycznych zaburzeń studentów ukraińskich dążących do przekształcenia jej w uniwersytet dwujęzyczny, polsko-ukraiński. Wspomina o tym Stanisław Kot (1885–1975), późniejszy profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego i minister w rządzie emigracyjnym W. Sikorskiego. Będąc działaczem organizacji młodzieżowej „Promień”, a we Lwowie jako student Stowarzyszenia Akademickiej Młodzieży Postępowej „Życie”, podaje, iż: „na wiecach akademickich jego zwolennicy utrzymywali przyjazne stosunki z młodzieżą ukraińską i solidaryzowali się z jej żądaniem równych praw językowych”<sup>37</sup>. O jednym z wieców studenckich w budynku Uniwersytetu, gdzie został pobity laskami przez polskich studentów o orientacji narodowo-demokratycznej, wspomina: „zwołano polski wiec ogólnoakademicki dla zwalczania ukraińskiego postulatu równouprawnienia w urzędowaniu i wykładach języka ukraińskiego z polskim. Uważałem to za naturalne żądanie, wszak Ukraińcy byli na tej ziemi tubylcami, a nie widziałem żadnej szkody w udzieleniu im różnych praw w szkolnictwie na wszystkich stopniach”<sup>38</sup>.

## 2. Formy działalności

Celem stowarzyszenia było niesienie studentom pomocy materialnej na zasadach samopomocowych. Skupiano się na udzielaniu pożyczek finansowych,

<sup>36</sup> *Encyklopedia ukrainoznawstwa*, t. 2, 3, 7, Lwów 1994–1998, passim; I. Czornowół, *Polsko-ukraińska ugoda w latach 1890–1894*, Lwów 2000, s. 207 i nn.; M. Karowiec, *Ukraińcy – Rektori Lwiewskiego Uniwersytetu*, Żowkwa 1936, s. 3–14.

<sup>37</sup> S. Kot, *Wspomnienia*, „Zeszyty Historyczne” 1968, z. 14, [Paryż], s. 146.

<sup>38</sup> Tamże.

prowadzeniu jadalni, domu studenckiego, pośrednictwie pracy oraz opiece zdrowotnej.

Zdecydowana większość studiujących znajdowała się w trudnym położeniu materialnym. Decydowały o tym trzy czynniki: sytuacja rodzinna, miejsce zamieszkania oraz opłaty za studiowanie. Blisko 70% studentów pochodziło z prowincji, ponosili więc koszty zamieszkania i wyżywienia. Za prawo studiowania wnoszono różnorodne opłaty: wpisowe, opłatę roczną, tzw. czesne, za egzaminy semestralne i końcowe, za prawo korzystania z biblioteki.

Władze akademickie uniwersytetów galicyjskich (to jest lwowskiego i krakowskiego) znały trudności studentów i podejmowały szereg działań pomocowych. Jedną z nich były apele do Rady Szkolnej Krajowej we Lwowie o poparcie działań na rzecz zmiany rozwiązań prawnych dotyczących statusu studenta. W memoriale z 1914 r. stwierdzono: „olbrzymia większość młodzieży uniwersyteckiej rekrutuje się z warstw włościańskich i drobnomieszczańskich, przy niesłuchaniu drobnej zapomocy rodziców, własną pracą zarabiając na kawałek chleba”<sup>39</sup>. Tymczasem nie było stypendiów państwowych i samorządowych. Istniały nieliczne fundacje osób prywatnych zarządzane przez władze administracyjne, to jest Wydział Krajowy we Lwowie. Jak podaje Julian Dybiec, we wszystkich uczelniach galicyjskich w 1869 r. ze stypendiów korzystało 265 studentów, a w 1912 r. – 1220, zaś kwota wypłaconych stypendiów wynosiła 32 615 koron<sup>40</sup>. Jedynym źródłem pomocy były pożyczki zaciągane we własnym stowarzyszeniu na bieżące, najpilniejsze potrzeby. Środki finansowe na pożyczki zdobywano własną przedsiębiorczością, to jest urządzaniem odczytów, sprzedażą książek, urządzaniem balów, imprez artystycznych (wystaw obrazów i przedstawień teatralnych), wreszcie zbieraniem datków oraz zabieganiem o subwencje od instytucji samorządowych i finansowych.

Składki członkowskie Bratniej Pomocy stanowiły jedynie około 20% rocznego budżetu działalności, jak stwierdzono: „suma powstała z wkładek nie wystarcza Towarzystwu na najniezbędniejsze potrzeby”<sup>41</sup>. W roku akademickim 1866/1867 płatne odczyty w sali ratusza na rzecz stowarzyszenia prowadzili: dr Majer – „Pogląd porównawczy na wychowanie człowieka i zwierząt”, dr W. Urbański – „O zasadniczych prawach natury”, Lucjan Tatomir – „O Bohdanie Chmielnickim”, dr Antoni Małecki – „Rzecz o literaturze polskiej”, dr Z. Sawczyński – „O siłach narodów w historii”, dr Strzelecki – „O galwanizmie”<sup>42</sup>. W 1867 r. płatne odczyty na rzecz Bratniej Pomocy przeprowadzili profesorowie Uniwersytetu: A. Małecki, Strzelecki, Majer, Urbański, E. Saw-

<sup>39</sup> Cyt. wg: J. Suchmiel, *Polskie stowarzyszenie studentek Uniwersytetu Jagiellońskiego „Jedność” w Krakowie 1910–1939*, Częstochowa 2005, s. 132.

<sup>40</sup> J. Dybiec, *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Wrocław 1982, s. 81 i nn; tegoż, *Finansowanie nauki i oświaty w Galicji*, Kraków 1979, 65, 101.

<sup>41</sup> *W dziesiątą rocznicę...*, s. 9.

<sup>42</sup> DALO f. 26, op. 17, sygn. 2, k. 72.



czyński i Karol Szajnocha. Józef Laskownicki przekazał bezpłatnie do sprzedaży połowę nakładu swojej książki pt. *O instytucie krajowej opieki sierot*. W latach 1866–1869 otrzymano – jako dary – książki do sprzedania: Torosiewicza *O potrzebie nabywania wiadomości w naukach przyrodniczych*; Zaleskiego *Poezje* (1000 egzemplarzy); L. Starzeńskiego *Syn Bohdana* (600 egzemplarzy); Nowickiego *O świstaku*; P. Torczyńskiego *Kiejstut*; B. Czerwieńskiego *Kilka słów nad „Odą do młodości”*. W. Baworowski złożył 500 egzemplarzy własnego tłumaczenia *Don Juana* Byrona. Henryk Niewiadomski zorganizował w Samborze bal, przekazując połowę dochodu na rzecz Bratniej Pomocy. Odczyty i bal dały kwotę 874,42 zł reńskich, jednorazowe datki wyniosły 376,90 zł., wpłata od M. Pawlikowskiego – 100 zł. Razem więc osiągnięto w ten sposób 1351,32 zł. Składki od 117 członków honorowych przyniosły 1561,25 zł., , zaś studenckie – 519,64 zł.<sup>43</sup>

Wśród pierwszych ofiarodawców na rzecz stowarzyszenia wymienić należy: Agenora Gołuchowskiego, arcybiskupa Wierchlejskiego, metropolitę Litwinowicza, arcybiskupa Szymonowicza, biskupa M. Wirschlera, W. Badeniego, Mikołaja Zyblikiewicza, W. Dzieduszyckiego, W. Baworowskiego, Jerzego i Władysława Czartoryskich, biskupa A. Gałęckiego, Alfreda Potockiego, Franciszka Smolkę, Karola Szajnochę, Kazimierza Lanckorońskiego, Kazimierza Wodzickiego<sup>44</sup>. Jednorazowe datki złożyli konwent oo. bernardynów we Lwowie, magistraty Jaworowa i Sokala oraz 22 osoby prywatne.

Statut z 1861 r. przedłożony Namiestnictwu do zatwierdzenia zawierał szczypliwy zakres działalności, określony jako „pieniężne wspieranie potrzebujących słuchaczy uniwersytetu”<sup>45</sup>. Nowy zarząd stowarzyszenia z 1866 r. uzupełnił zapis w statucie, wskazując narzędzia pomocy: udzielanie zasiłków w naturze, pielęgnowanie chorych, sprawianie pogrzebów w razie śmierci, pośrednictwo pracy, prowadzenie biblioteki. Zarząd stowarzyszenia w 1867 r. dla realizacji zadań powołał dwie komisje: dla udzielania pożyczek i pomocy oraz prowadzenia kuchni. Zrezygnowano natomiast z prowadzenia własnej biblioteki w związku z powstaniem w 1867 r. nowego stowarzyszenia – Czytelni Akademickiej – zajmującego się życiem naukowym studentów. Jednocześnie przyjęto stanowisko, iż: „Towarzystwo nasze powinno być w samej rzeczy «bratnią pomocą udzielaną kolegom przez kolegów» o ile możliwości ograniczyć się na własnych siłach, to jest na wkładkach wpływających od członków zwyczajnych”<sup>46</sup>. Pogląd ów przynosił złe rezultaty. Argumentowano, iż: „ciągłe odwoływanie się do dobroczynności publicznej ubliża młodzieży akademickiej, tak z drugiej strony narażamy się na to, że publiczność znudzona nieustannymi żądaniem wsparcia swego zupełnie nam odmówi”<sup>47</sup>.

<sup>43</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy w roku 1866/7, Lwów 1867, s. 4.

<sup>44</sup> Tamże, s. 3.

<sup>45</sup> *W dziesiątą rocznicę...*, s. 4.

<sup>46</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego z czynności w roku 1867/8, Lwów 1878, s. 2.

<sup>47</sup> Tamże.

Począwszy od roku akademickiego 1868/1869 ówczesny konserwatywny zarząd Bratniej Pomocy, w składzie: Władysław Czajkowski – przewodniczący, Piotr Zbrożek – wiceprzewodniczący, Teofil Srokowski i Stanisław Krzyżanowski – sekretarze oraz Stanisław Badeni (późniejszy marszałek Sejmu Krajowego), Jan Antoniewicz, Ksawery Boczarski, January Bajewski, Ludwik Brożyński, Kornel Fischer, Eugeniusz Stark, Marceli Starski, Władysław Seredowski, Paweł Roskosz, przyjął model działania stowarzyszenia bardziej jako studenckiego niż instytucji charytatywnej. Dano temu wyraz w sprawozdaniu za rok 1868/1869: „Towarzystwo nasze tak wiernie przez kraj poparte zostało, teraz już na własnych oprzeć się powinno siłach i tym sposobem dowieść, że istnienie jego młodzieży rzeczywistą przynosi korzyść”<sup>48</sup>.

Zaczęły dramatycznie spadać dochody stowarzyszenia, w roku 1867/1868 wpłynęło do kasy jeszcze 2290,98 złr., w następnym, 1868/1869, już 888,30 złr., w 1869/1870 – 926,75 złr., a w 1871/1872 – tylko 682,58 złr.<sup>49</sup> Ponadto znacząco spadły składki członków honorowych: w 1867/1868 r. wyniosły one 411,50 złr., w 1868/1869 r. – 143 złr., 1870/1871 – 95 złr., 1871/1872 r. – 308 złr.<sup>50</sup>

W roku akademickim 1870/1871 stowarzyszenie przyjęło jedynie 5 członków honorowych, byli to profesorowie Uniwersytetu: Ksawery Liske i Leonard Piętak, a ponadto: Klobassa, Tytus Kielanowski i Feliks Pohorecki. Fakt ten zarząd stowarzyszenia wytłumaczył następująco: „Jeżeli w tym roku liczba członków honorowych okazuje się szczuplejszą niż w innych, to szukać należy przyczyn smutnego tego objawu w tym, że wydział zawsze wdzięczny jeżeli kto nam dobrowolnie chce w pomoc przyjść [...]”<sup>51</sup>.

Wobec znaczącego spadku dochodów zmalała również pomoc dla studentów. W roku akademickim 1867/1868 udzielono pożyczek na kwotę 2281 złr. i zapomóg na kwotę 1000,81 złr., w następnym roku – 1868/1869 – udzielono zaś pożyczek w kwocie 1184 złr. i zapomóg o łącznej wysokości 438 złr.<sup>52</sup> Najgorsze pod tym względem był rok 1870/1871, kiedy to pożyczek udzielono na sumę 706,1 złr., a zapomóg w wysokości 653 złr., zaś w 1869/1870 r. odpowiednio 936 złr. i 384,7 złr.<sup>53</sup>

Prezydium Zarządu Bratniej Pomocy na rok akademicki 1875/1876, w składzie Janusz Sadowski – prezes, Adolf Czerwiński – wiceprezes, Stanisław Długochowski – I kasjer, Eugeniusz Hek – II kasjer, Władysław Zielonka – sekretarz oraz Janusz Bastgen – II sekretarz, w sprawozdaniu stwierdziło, iż stowarzyszenie przechodziło kryzys organizacyjny i finansowy: „Oto w naszym urzę-

<sup>48</sup> Sprawozdanie... z czynności w r. 1868/9, Lwów 1869, s. 2.

<sup>49</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego z czynności za rok 1867/8; 1868/9; 1870/71, Lwów 1878, s. 3; Sprawozdanie... 1871/2, s. 2.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Sprawozdanie... 1870/71, s. 2.

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> *W dziesiątą rocznicę...*, s. 13.

dowaniu nie mieliśmy należytego poparcia u członków Towarzystwa, spostrzeżliśmy za mało zainteresowania Towarzystwem, za mało członków”. Liczba członków wyniosła 227, jednakże 60 nie uiściło 2 raty składki, studiowało natomiast ponad 1100 studentów.

Przez pierwszych 10 lat działalności istniały dwa fundusze pomocowe: na pożyczki i na zapomogi. Pożyczki były zwrotne, zapomogi zaś zwrotne w miarę możliwości. Już w pierwszym roku 1865/66 rozdano sumę 2765,81 złr. między 203 studentów. W następnym r. na pomoc finansową przekazano kwotę 3746 złr. dla 343 potrzebujących<sup>54</sup>. Pierwszymi beneficjentami zapomóg, w kwotach od 5 do 20 złr., zostali w 1866 r.: Bielaniak, Pomorski, Flacz, Domański, Jeziorowski, Wierzbicki, Winowski i Sadowski<sup>55</sup>. W tymże roku jeszcze 21 razy udzieleno zapomóg dla 126 członków w wysokości od 3 do 20 złr.

Z uwagi na to, że środki z funduszu zapomogowego w praktyce nie były zwracane, w 1875 r. zniesiono tę formę pomocy. Na jej miejsce wprowadzono pożyczki bezprocentowe, zwrotne w ciągu 4 lat po skończeniu studiów. W latach 1865–1895 łącznie udzielono pożyczek i zapomóg na kwotę 100 000 złr.<sup>56</sup>

**Tabela 4.** Pożyczki udzielane studentom w latach 1865–1875 (w złotych reńskich)

Lp.	Rok akad.	Pożyczki procentowe			Zapomogi			Kwota ogółem
		Liczba	Suma	Średnia pożyczka	Liczba	Suma	Średnia	
1	1865/1866	155	1885,12	12,16	48	880,69	18,16	2765,81
2	1866/1867	166	2361,50	14,22	78	1369,13	17,55	3730,63
3	1867/1868	143	2281,00	16,00	64	1000,88	15,64	3281,88
4	1868/1869	96	1184,00	11,30	29	438,00	15,00	1622,00
5	1869/1870	78	936,00	12,00	26	384,70	14,70	1320,70
6	1870/1871	60	706,10	11,90	32	653,00	20,40	1359,10
7	1871/1872	93	1344,00	14,45	28	420,00	15,00	1761,00
8	1872/1873	120	1584,00	13,20	57	955,96	16,77	2539,96
9	1873/1874	115	1323,00	11,50	76	1048,00	14,00	2371,00
10	1874/1875	88	1251,00	14,00	89	1173,00	13,18	2424,00
11	1875/1876	112	1552,00	13,80	63	869,00*	13,90	2421,00

\* od roku 1875/1876 wprowadzono pożyczki bezprocentowe.

Źródło: *W dziesiątą rocznicę istnienia Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej*, Lwów 1877, s. 13.

Stale istniał problem niespłaconych długów, który obniżał kondycję finansową organizacji. W lutym 1900 r. zarząd stowarzyszenia zmuszony był naruścić fundusz żelazny dla pokrycia długów u dostawców kuchni studenckiej.

<sup>54</sup> M. Reiter, dz. cyt., s. 12.

<sup>55</sup> DALO, f. 26, op. 17, sygn. 3, k. 2.

<sup>56</sup> M. Reiter, dz. cyt., s. 15.

Zabrakło bowiem bieżących środków finansowych pochodzących z planowanych zwrotów rat pożyczek. W połowie lipca 1900 r. wstrzymano wszelkie zamówienia do stołówki, a komisję kredytową rozwiązano<sup>57</sup>.

W roku sprawozdawczym 1899/1900 sytuację finansową stowarzyszenia ratowały stałe subwencje instytucji publicznych. Sejm Krajowy przekazał 300 koron, Rada Miasta Lwowa – 500 k., Senat Uniwersytetu – 400 k., Fundacja im. dr Towarnickiego – 200 k., Rada Powiatowa w Rudkach – 20 k. Dochód z wieczorku w Stanisławowie wyniósł 123 k., a wpływy z przedstawienia teatralnego – 361,40 k. Składki członków zwyczajnych i nadzwyczajnych wyniosły 1154 k., wpisowe 148 k., składki członków wspierających zapłaciły jedynie 4 osoby, a byli to: dr Stanisław Głębiński – 40 k., Aniela Kielanowska – 40 k., prof. dr Antoni Mars – 20 k. i dr Bronisław Kruczkiewicz – 20 k. Odnotowano także dwa datki dobrowolne – od Bolesława Huczyńskiego i Vayhinger<sup>58</sup>.

W 1911 r. subwencje i datki dały kwotę 3510,45 zł i przewyższyły wysokość składek członków towarzystwa (2583 k.). W drodze subwencji otrzymano kwotę 2200 koron, na co złożyły się wpłaty: Senatu Akademickiego – 400 k., Fundacji im. Olszańskiego – 300 k., Wydziału Krajowego – 600 k., Rady Miasta Lwowa – 400 k., Ministerstwa Wyznań i Oświecenia Publicznego w Wiedniu – 500 k. Składki członków wspierających wnieśli: Bank Lwowski – 50 k., Bank Kredytowy dla Handlu i Przemysłu – 20 k., Rady Powiatowe w Przemyślu, Kałuszu, Sanoku, Brzeżanach, Drohobyczu, Stryju i Brodach – w wysokości od 20 do 25 k., Magistrat Tarnowa – 50 k., a magistraty Tarnopola i Stryja po 20 k. Członkami wspierającymi byli nadto: Aniela Kielanowska (40 k.), Leon Pieknik (20 k.), Jerzy Grodyński (20 k.), dr M. Allerhand (20 k.), dr Lesław Gluziński (100 k.), dr Zygmunt Lisiewicz (200 k.), prof. dr Bronisław Kruczkiewicz (20 k.)<sup>59</sup>.

Jednocześnie w roku 1911 udzielono 438 pożyczek długoterminowych na kwotę 15720,03 k. oraz krótkoterminowych – w wysokości 1578 k. Na prowadzenie kuchni studenckiej przeznaczono 1509,40 k., zaś na koszty leczenia sanatoryjnego studentów wydzielono kwotę 1071,71 k.<sup>60</sup>

Okres bezpośrednio poprzedzający I wojnę światową odznaczał się przełomem na polu społeczno-politycznym. W warunkach wzrastającego antagonizmu narodowościowego Uniwersytet przekształcił się w szkołę walki politycznej, gdzie ostro ścierały się różne prądy ideologiczne radykalne i zachowawcze, liberalne i nacjonalistyczne.

Konflikt ze studentami ukraińskimi silnie narastał od lipca 1899 r., kiedy to studencka Akademicka Hromada zwołała pierwszy wiec studentów Ukraińców z całej monarchii Habsburgów. Stał się on początkiem ruchu na rzecz otwarcia

<sup>57</sup> XXXV Sprawozdanie Wydziału... 1899/1900, Lwów 1900, s. 6; XXXVII Sprawozdanie..., s. 7.

<sup>58</sup> XXXV Sprawozdanie..., s. 11.

<sup>59</sup> XLVI Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy..., Lwów 1912, s. 14 i nn.

<sup>60</sup> Tamże.

uniwersytetu we Lwowie<sup>61</sup>. Była to próba realizacji programu partyjnego Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego, założonego w tymże roku przez profesora Uniwersytetu Lwowskiego Michała Hruszewskiego<sup>62</sup>. Była to najbardziej wpływowa partia ukraińska przed I wojną światową. Od tego momentu na Uniwersytecie nasiliła się walka narodowościowa między Polakami a Ukraińcami.

Rosła liczba studentów ukraińskich, w roku akademickim 1893/1894 było ich 424 na ogólną liczbę 1337 osób, w 1899/1900 – 572 na 2004 osoby, a w 1905/1806 – 856 na 3249 studiujących<sup>63</sup>. Mnożyły się ponadto ekscesy studentów ukraińskich, będące wyrazem poparcia dla posłów ukraińskich składających wnioski w Radzie Państwa i Sejmie Krajowym o powołanie uniwersytetu ukraińskiego<sup>64</sup>.

W 1901 r. nowo wybrany rektor, Ludwik Rydygier (1850–1920), wybitny lekarz chirurg, wezwał studentów polskich do ochrony polskiego charakteru Uniwersytetu Lwowskiego. Na inauguracji roku akademickiego w dniu 10 października 1901 r. nawiązał do istotnego konfliktu w murach Uniwersytetu, stwierdzając: „Wytężmy więc wszyscy całe nasze siły, żeby imię nauki polskiej wznieść tak wysoko, otoczyć je takim blaskiem, że zedrzyć go nie zdoła, ani blasku jego zmniejszyć żadna brutalna siła, ni wściekłość zażarta niczemnych dusz”<sup>65</sup>. W odpowiedzi Akademicka Hromada wezwała studentów ukraińskich do opuszczenia Uniwersytetu i podjęcia studiów w innych ośrodkach. Do odezwy przyłączyło się inne stowarzyszenie studenckie – Druh. Większość studentów bojkotujących Lwów została przyjęta w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie<sup>66</sup>. Ich przyjęcia odmówił Uniwersytet w Czerniowcach.

W następnym roku akademickim 1902/1903, za rektora Władysława Ochenskowskiego, nastąpiło pewne uspokojenie sytuacji. Walki ponownie rozgorzały w roku następnym po wyborze na rektora ks. prof. Jana Fijałka (1864–1936). Studenci ukraińscy po wiecu 10 października 1903 r. wnieśli pisemny protest przeciwko wyborowi, wzywając rektora elekta do ustąpienia. Uważali go za jednego z winnych ich secesji z 1901 r.

Namiestnik Andrzej Potocki zwrócił się do nowo obranego rektora, aby ten zrezygnował z wyboru dla uniknięcia zamieszek studenckich. Na propozycję namiestnika Senat Akademicki Uniwersytetu zareagował ponownym wyborem J. Fijałka na rektora.

<sup>61</sup> J. Kozik, *Ziemie ukraińskie w latach 1795–1917*, [w:] *Ukraina. Teraźniejszość i przeszłość*, red. M. Karaś i A. Podraza, Kraków 1970, s. 295.

<sup>62</sup> Tamże; D. Maciak, *Ukraiński ruch narodowy w Galicji przed I wojną światową*, „Więź” 1987, nr 9, s. 128 i nn.

<sup>63</sup> S. Pacholkiw, *Ukraińska inteligencja u Gabsburzkij Galiczi: oświeczona wierstwa i emancipacja nacji*, Lwów 2014, s. 261.

<sup>64</sup> J. Gruchała, *Rząd austriacki i polskie stronnictwa polityczne w Galicji wobec kwestii ukraińskiej (1880–1914)*, Katowice 1988, s. 60.

<sup>65</sup> [L. Rydygier], *Przemówienie rektora Uniwersytetu Lwowskiego dr Ludwika Rydygiera przy inauguracji roku szkolnego 1901/2 z dnia 10 października 1901*, Lwów 1901, s. 16.

<sup>66</sup> J. Buszko, *Spoleczno-polityczne oblicze Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 1963, s. 45.

Od tego momentu walka narodowościowa na Uniwersytecie przybrała permanentny, zapiekły charakter. 16 października 1903 r. studenci ukraińscy wtargnęli na wykład rektora i go poturbowali. W następstwie tego incydentu zajęcia dydaktyczne zostały zawieszane.

Od tego czasu każde wystąpienie rektorskie odnosiło się do stosunków polsko-ukraińskich w murach uczelni. Rektor Bronisław Dembiński podczas inauguracji w dniu 12 października 1907 roku koncyliacyjnie stwierdził: „Wobec młodzieży ruskiej stwierdzam, że jest to jedyny Uniwersytet, w którym z katedr rozbrzmiewa jej ojczysta mowa. Stwierdzam jako rektor Uniwersytetu, że zdolność i praca naukowa znalazła tu i znajdzie bez różnicy narodowości sprawiedliwa i życzliwą ocenę”<sup>67</sup>.

W 1908 r. rektor Antoni Mars w przemówieniu inauguracyjnym podniósł: „Chcę wierzyć, że to, co dotąd zawracało spokój Uniwersytetu, było wynikiem chwilowego zamętu i nieopatrności, chwilowego braku rozwagi, boć jestem w pełni przekonania, że ci, którzy niepokój niecili, gdyby na zimno rozważyli, byłiby wiedzieli, że Uniwersytet może być polem i przedmiotem tylko do walki ducha i umysłu”<sup>68</sup>.

W 1911 roku rektor Ludwik Finkel pojednawczo stwierdził: „Raz po raz stawała przed nami omawiana w pismach i na zebraniach wiadomość, że już rychło ziszcza się życzenia narodu ruskiego i że otrzyma on własny uniwersytet. Jakkolwiek rzecz się ma i jakie też dalsze odbywać się będą w tej sprawie rokowania, z tego miejsca należy jeszcze raz stwierdzić, nie tylko dla dzisiejszych, lecz i dla przyszłych pokoleń, że powstaniu ruskiego Uniwersytetu w naszym kraju nigdy i nigdzie nie stawialiśmy przeszkód, nie podnosiliśmy protestów, my władze i profesorowie tego Uniwersytetu polskiego”<sup>69</sup>.

Wybory powszechne do Rady Państwa w 1907 r. oraz do Sejmu Krajowego w 1908 r. doprowadziły do wrzenia sytuację polityczną między Polakami i Ukraińcami. 12 kwietnia 1908 r. student ukraiński Mirosław Siczyński zastrzelił namiestnika Galicji Andrzeja Potockiego. Zabójstwo pogłębiło konflikt narodowościowy w całej Galicji. 1 lipca 1910 r. w budynku Uniwersytetu strony konfliktu wszczęły bójkę z użyciem broni palnej. Kula dosięgła współorganizatora zajęcia, studenta ukraińskiego Adama Koćko, zadając śmiertelną ranę<sup>70</sup>. W następstwie radykalizacji ukraińskiego ruchu narodowego wśród studentów ukraińskich pojawiły się również nacjonalistyczne postawy studentów polskich.

<sup>67</sup> [B. Dembiński], *Przemówienie rektora Uniwersytetu Lwowskiego Bronisława Dembińskiego na uroczystym otwarciu roku akademickiego 1907/1908 w dniu 12 października 1907*, Lwów 1907, s. 12.

<sup>68</sup> A. Mars, *Przemówienie rektora Uniwersytetu Lwowskiego na uroczystym otwarciu roku akademickiego 1908/1909*, Lwów 1908, s. 15.

<sup>69</sup> [L. Finkel], *Przemówienie rektora Uniwersytetu Lwowskiego Ludwika Finkla na inaugurację roku akademickiego 1911/12*, Lwów 1911, s. 15–16.

<sup>70</sup> K. Michalewska, *Sprawa uniwersytetu ukraińskiego w latach 1848–1914*, „Studia Historyczne” 1984, R. XXVII, z. 1, s.52.

Należy zgodzić się z poglądem E. Łazarenko (rektora Uniwersytetu im. I. Franko w latach sześćdziesiątych XX wieku), iż politycy obydwu stron sztucznie rozgrywali spory narodowościowe przy pomocy studentów<sup>71</sup>.

Wybuch I wojny światowej w 1914 r. i zajęcie Lwowa przez armię rosyjską przerwały działalność Bratniej Pomocy. Część studentów i profesorów znalazła się na uchodźstwie wojennym w Wiedniu. Tam prof. Kazimierz Twardowski – rektor uniwersytetu – zorganizował dla uchodźców możliwość studiowania w Uniwersytecie Wiedeńskim.

Po odbiciu Lwowa przez armię państw centralnych w czerwcu 1915 r. Uniwersytet wznowił w ograniczonym zakresie zajęcia dydaktyczne. Bratnia Pomoc 8 stycznia 1916 r. reaktywowała swoją działalność. Powołano wtenczas Komitet Tymczasowy, w skład którego weszli: Fryderyk Plattner – jako przewodniczący, Kazimierz Tyszkowski – sekretarz oraz W. Broczkowski, M. Herbst, J. Schönhuber – jako członkowie.

21 października 1916 r. na Walnym Zebraniu wybrano zarząd stowarzyszenia, Stanowili go: Józef Lazarowicz – przewodniczący, Adam Adam – skarbnik i W. Broczkowski – skarbnik II. Członkami byli: Lech Głużyński, Janina Kutaszewicz, Roman Lutman, Maria Łeszega, Kazimierz Micher, Stefan Mukowicz, Franciszek Orzechowski, Włodzimierz Paygert, Maria Schmidt, Waleria Sabatowska, Kazimierz Tyszkowski i Wacław Wrzak<sup>72</sup>.

Nowy zarząd miał ograniczone możliwości działania. W kasie towarzystwa znaleziono jedynie książeczki oszczędnościowe na kwotę 897,27 k. Nie można było ściągać rat pożyczek z uwagi na ogłoszone moratorium wojenne, a ponadto faktyczne warunki. Jedynymi dochodami były 3 subwencje w kwocie 400 koron, uzyskane od arcybiskupa Józefa Bilczewskiego (250 k.), Galicyjskiego Banku Hipotecznego (100 k.) oraz Banku Zalickowego we Lwowie (50 k.).

Członkowie wspierający wpłacili 260 k., byli to profesorowie Uniwersytetu: Kazimierz Twardowski, Stanisław Głębiński, Władysław Abraham, Ludwik Finkel, Bronisław Kruczkiewicz, Roman Rencki, Ernest Till, wszyscy wpłacili po 20 k. Wpłaty uiścili ponadto: Aniela Kielanowska – 40 k., Teodor Bałaban – 20 k., biskup przemyski Józef Sebastian Pelczar – 20 k., Lesław Węgrzynowski – 20 k. oraz Rada Powiatowa w Przemyślanach – 20 k. W drodze dobrowolnych ofiar zebrano 109,80 k.<sup>73</sup>

Z posiadanych środków udzielono 54 pożyczek na kwotę 819,50 k., przy czym były to kwoty od 3 do 40 k. Z racji braku gotówki potrzebującym studentom odmówiono pożyczek na kwotę 6500 k. Pomocy udzielano ponadto w naturze – w postaci ubrań, bielizny i butów, jakie otrzymano od Lwowskiej Delegacji Księżęcej Biskupiego Komitetu Pomocy<sup>74</sup>.

<sup>71</sup> E. Łazarenko, dz.cyt., b. pag. [21].

<sup>72</sup> XLIX Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1916, Lwów 1917, s. 3.

<sup>73</sup> XLIX Sprawozdanie..., s. 27 i nn.

<sup>74</sup> Tamże, s. 10 i nn.

Zdobyte fundusze przeznaczano na różnorodne formy samopomocy. Podstawowa polegała na udzielaniu pożyczek i zapomóg, które często przeznaczano na pokrycie opłat studenckich. Drugą istotną formą działalności było prowadzenie kuchni. Inną formą pomocy było organizowanie opieki zdrowotnej. Młodzież studencka wychodząca ze studiów wносиła – dzięki pracy w Bratniej Pomocy – dużą rutynę w sztuce życia społecznego i politycznego.

### 3. Walka o wpływy polityczne w stowarzyszeniu

Tendencje narodowe przeradzające się stopniowo w działalność o charakterze politycznym doprowadziły do sporu Czytelni Akademickiej z Bratnią Pomocą – dwóch głównych polskich stowarzyszeń studenckich. Początkowo współpraca między nimi była poprawna. Na początku lat dziewięćdziesiątych XIX wieku wzajemne stosunki zaczęły się jednak psuć, z błahych powodów. Przyczyną nieporozumień było wspólne korzystanie z lokalu na biura stowarzyszeń oraz podział kosztów wynajmu. Na posiedzeniu zarządu w dniu 30 listopada 1893 r. Stefan Łukawski zgłosił wniosek o zerwanie współpracy z Czytelnią Akademicką z powodów materialnych. Jego zdaniem, podział zysku ze wspólnych imprez dochodowych, to jest wieczorku mickiewiczowskiego, jubileuszu Czytelni oraz rautu Bratniej Pomocy, był niesprawiedliwy<sup>75</sup>. Wniosek poparł inny członek zarządu, Feliks Narolski, stwierdzając, że Czytelnia Akademicka osiągnęła zyski, a Bratnia Pomoc poniosła straty. W wyniku głosowania wniosek poparło 7 członków zarządu, to jest: S. Hankiewicz, F. Narolski, S. Łukowski, E. Bartl, W. Hołowecki, książe Szczepan Jabłonowski, F. Leurmann. Przeciwni byli: M. Reiter, K. Błażek, Jan Pieracki, Eliaz Löwenthal, K. Ziembicki i Jan Piepes. Wstrzymał się od głosu przewodniczący B. Huczyński.

Wniosek uzyskał wprawdzie większość, lecz został zawieszony do najbliższego walnego zgromadzenia w wyniku zgłoszenia votum separatum przez 2 członków zarządu, tj. J. Piepesa i J. Pierackiego, jako szkodliwy dla organizacji. Wkrótce po sporach o rozliczenia finansowe przyszły nieporozumienia na tle politycznym, znacznie gorsze w swych efektach. Na posiedzeniu zarządu w dniu 13 grudnia 1901 r. analizowano celowość organizacji tradycyjnej wspólnej wieczery wigilijnej. Uznano, iż organizacja wieczery na święta Bożego Narodzenia będzie kontynuowana, natomiast zrezygnowano z organizacji innych imprez, w tym z wieców ogólnoakademickich, przeradzających się w polityczne. Za głosowało 9 członków zarządu, przeciwko – 4<sup>76</sup>. Wnioskodawca – I skarbnik Edward Żurawski – uzasadnił następująco swoją propozycję: „Towarzystwo zostało założone dla biedaków a nie dla polityków i zdanie w przyszłych kwe-

<sup>75</sup> DALO, f. 26, op.17, sygn. 16, k. 37.

<sup>76</sup> Tamże, sygn. 23, k. 45.



stiach wypowiedzie Czytelnia Akademicka<sup>77</sup>. Inny członek zarządu Michał Kochański wsparł wniosek, argumentując: „nasze Towarzystwo nie bierze udziału w życiu politycznym. Nasz przewodniczący [Jan Antoniewicz – K.R.] zabiera głos zaledwie kilka razy do roku, tj. przy opłatku i święconem, a jest zapraszany do wzięcia udziału w uroczystościach tylko tych, gdzie mają być reprezentowane wszystkie towarzystwa akademickie”<sup>78</sup>.

Ponowne rozbieżności pojawiły się na posiedzeniu zarządu 13 marca 1903 r. Omawiano sprawę wspólnej organizacji tzw. „święconego” z okazji świąt Wielkiej Nocy. Zarząd zgodził się tylko dlatego: „ażeby choć na zewnątrz wyglądało, że panuje zgoda, bo wewnątrz zupełnie nie ma [...] gdybyśmy zerwali zupełnie węzły łączące nas z Czytelnią to profesorowie opuściliby nas, a których my obecnie potrzebujemy”<sup>79</sup>.

W tej skomplikowanej sytuacji szukano tylko pretekstu do rozpoczęcia wojny, przy czym stroną atakującą była Czytelnia Akademicka. Od 1898 r. opanowana była przez studentów związanych ideologicznie przez Narodową Demokrację. W Bratniej Pomocy zaś sympatie studentów były po stronie ideologii socjalistycznej i ludowej.

Pretekstem do ataku na Bratnią Pomoc były jej związki z polską organizacją studencką „Ogniwo” w Krakowie. W dniach 6–7 czerwca 1901 r. na zjeździe polskich organizacji studenckich działających w monarchii habsburskiej powołano Związek Towarzystw Kształcącej się Młodzieży w Austrii „Ogniwo”. W zjeździe brało udział 90 delegatów z 23 stowarzyszeń. Do „Ogniwa” przystąpiła Bratnia Pomoc – jako członek prawny. Zadaniem nowej organizacji było koordynowanie życia studenckiego we wszystkich ośrodkach akademickich Austro-Węgier. Dano temu wyraz w sprawozdaniu za rok 1902/1903: „W obecnym r. przystąpiliśmy do «Ogniwa» [...] pobudką zaś był piękny cel tego związku, tj. zaspokajanie potrzeb młodzieży w kierunku: 1) etycznym, 2) naukowym, 3) materialnym i 4) towarzyskim, a ponadto dominująca myśl zjednoczenia całej młodzieży akademickiej polskiej «w jedno ognisko». Myśl zaś łączenia się wedle zasady «w jedność siła» staje się niemal z każdym dniem bardziej żywotna wobec coraz liczniejszych zakusów na nasze prawa narodowe”<sup>80</sup>.

Na walnym zgromadzeniu towarzystwa w dniu 16 lutego 1903 r. podjęto uchwałę o przystąpieniu Bratniej Pomocy do Ogniwa. Od nadzwyczajnego walnego zgromadzenia w dniu 26 czerwca 1903 r. rozpoczęła się wojna podjazdowa przeciwko Bratniej Pomocy, pod różnymi pretekstami, a celem było opanowanie towarzystwa przez zwolenników narodowej demokracji.

<sup>77</sup> Tamże, k. 75a.

<sup>78</sup> Tamże.

<sup>79</sup> Tamże, k. 109.

<sup>80</sup> XXXVIII sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1902/03, Lwów 1903, s. 7; por. J. Reizes-Dzieduszycki, *Książka i biblioteka w działalności polskich towarzystw naukowych młodzieży akademickiej we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Katowice 2005, s. 93 i nn.

Legalnie działające, od 17 stycznia 1904 r., Stronnictwo Demokratyczno-Narodowe w Galicji przyjęło za punkt programu deprecjonowanie ruchu ukraińskiego. Uważano bowiem, że będzie on wypierał wpływy polskie z Galicji Wschodniej. Od 1902 r., to jest od masowych strajków chłopów ukraińskich i robotników na folwarkach wielkiej własności polskiej, w miejsce dotychczasowej tolerancji endecja przeszła do konfliktu narodowościowego<sup>81</sup>.

Endecja była ruchem politycznym adresowanym do polskich klas i warstw posiadających, analogicznym do tych, które pod koniec XIX wieku powstały w większości państw europejskich. Głoszone hasła nacjonalizmu i koncepcje państwa narodowego, ponadto wrogość wobec socjalizmu oraz wszystkich doktryn ponadnarodowych znajdowały zwolenników także w środowisku studenckim. Stanowisko narodowej demokracji w kwestii ukraińskiej było pochodną lansowanych przez nią koncepcji ideologiczno-politycznych. Nacjonalizmowi ukraińskiemu przeciwstawiono nacjonalizm polski.

Początek XX wieku był więc okresem coraz większej polaryzacji postaw politycznych, ideologicznych i narodowościowych także w środowisku studenckim, wynikających z dążenia do uzyskania większego udziału w życiu publicznym. Narastał konflikt ze środowiskiem studentów ukraińskich, którzy ulegli wpływowi podobnego typu argumentacji ze strony własnych partii politycznych. Wszystkie ukraińskie organizacje studenckie wprowadzały do swoich statutów zapisy, iż ich członkami mogą być tylko Ukraińcy.

W tej sytuacji w 1897 r. na Nadzwyczajnym Walnym Zgromadzeniu Bratniej Pomocy po raz pierwszy pojawił się wniosek o zmianę w statucie zapisu dotyczącego języka urzędowego stowarzyszenia. Zaproponowano wyłącznie język polski. Na 79 delegatów wypowiedziało się w dyskusji ponad 20 osób. Przeciwko zmianie zapisu głosowało 21 delegatów. Ich stanowisko przedstawił Oskar Katzenellenbogen, stwierdzając: „Ja przeciwko tym opacznyemu poglądom kolegów, którzy obawiają się, że narodowość polska będzie musiała wielki uszczerbek ponieść, jeżeli pozwolimy Rusinom przemawiać po rusku, postawię twierdzenie wręcz przeciwne. Jeżeli my chcemy, ażeby kiedyś spełniło się to, o co walczą nasi bohaterzy od szeregu lat, musimy się przede wszystkim pozbyć szowinistycznego poglądu. My nie mamy prawa gwałcić praw narodowościowych Rusinów, bo wtedy damy Niemcom prawo do tego, co oni zrobią tam z Polakami [...] Niech koledzy na swoje sumienie wezmą stratę dla nas wynikłą przez powiększenie liczby naszych przeciwników i tworzenie tutaj, gdzie mamy się łączyć, rozłam”<sup>82</sup>.

<sup>81</sup> R. Wapiński, *Narodowa Demokracja 1893–1939. Ze studiów nad dziejami myśli nacjonalistycznej*, Wrocław 1980, s. 86 i nn.; tegoż, *Endecja wobec kwestii ukraińskiej*, [w:] *Słowianie w dziejach Europy. Studia historyczne ku uczczeniu 75 rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej profesora Henryka Łowmiańskiego*, Poznań 1974, s. 301–308.

<sup>82</sup> DALO, f. 26, op. 17, sygn. 19, k. 13.

Zmianę przyjęto dużą większością głosów, za było 58 delegatów, przeciw 17, a 4 osoby wstrzymały się od zajęcia stanowiska. Wśród nich był gorący obrońca prawa do równouprawnienia języka ukraińskiego Oskar Katzenellenbogen. Wydaje się, że na tym etapie nie było jeszcze między studentami konfliktu narodowościowego, a jedynie dyplomatyczne zaznaczanie sfery wpływów i określanie zasad polityki we wzajemnych stosunkach.

Zwolennicy endecji od nadzwyczajnego walnego zgromadzenia w dniu 26 czerwca 1903 r. rozpoczęli ofensywę ideologiczną i organizacyjną w celu przejęcia Bratniej Pomocy. Walka trwała do 7 lipca 1904 r. W tym czasie odbyto, na raty, 11 burzliwych zebrań zwyczajnych i nadzwyczajnych. Mówcy z obydwu stron nie przebierali w środkach. Władze rektorskie w osobach kuratorów stowarzyszenia ostrzegaly, iż w sytuacji braku porządku i spokoju rozwiążą zgromadzenie. Na przykład 4 marca 1904 r. dr Chłamtacz i dr Zuber przed rozpoczęciem obrad oświadczyli, iż: „przybyli z władzą rektorską i mogą w imieniu Senatu rozwiązać zebranie zbyt burzliwe albo po godz. 24.00”<sup>83</sup>.

Jeszcze na walnym zgromadzeniu 16 lutego 1903 r., na wniosek zarządu, przystąpiono do Ogniwia. Fakt ten zaognił konflikt między przewodniczącym Bratniej Pomocy Janem Antoniewiczem a przewodniczącym Czytelni Akademickiej Edwardem Dubanowiczem (1881–1943), od 1904 r. w SND, z powodu przystąpienia Bratniej Pomocy do Ogniwia. Jan Antoniewicz pełnił w Ogniwie funkcję sekretarza, a w Czytelni Akademickiej członka zarządu, z której na znak protestu zrezygnował. W tej sytuacji Bolesław Bator: „za lekkomyślne i samowolne zerwanie stosunków z Czytelnią Akademicką”<sup>84</sup> zgłosił wniosek o nieudzielenie zarządowi Bratniej Pomocy *votum* zaufania. Wnioskodawca podnosił, iż „większość członków Czytelni upomina się o krzywdę jaka jej przez Wydział Bratniej Pomocy wyrządzona została. Czytelnia zawsze była ogniskiem bojujących [sic!] szeregów narodowych”<sup>85</sup>. Prezes J. Antoniewicz wykazał się rozsądkiem i obiektywizmem; stwierdził: „stoję więcej na stanowisku ludzkim a nie narodowym. Wydział Bratniej Pomocy nie występuje przeciw Czytelni, tylko przeciw obecnemu Wydziałowi, z którym żadnych stosunków utrzymywać nie może. Wydział Czytelni popełnił szereg nietaktów a w takim Wydziale reprezentant Br. Pomocy zasiadać nie może”<sup>86</sup>.

Stanisław Kachniewicz zgłosił wniosek przeciwny o treści: „Walne Zgromadzenie Br. Pomocy: 1) zrywa stosunki z obecnym Wydziałem Czytelni Akad., 2) wyraża swemu Wydziałowi *votum* zaufania”<sup>87</sup>. W wyniku głosowania

<sup>83</sup> Tamże, sygn. 18, k. 79.

<sup>84</sup> Tamże, k. 55. Endecja po przejęciu Bratniej Pomocy nie walczyła już z Ogniwem, a postanowiła je opanować. Stało się to w 1908 r., kiedy to Czesław Mączyński (1881–1935) został prezesem Ogniwia; w poprzednim roku był prezesem Bratniej Pomocy.

<sup>85</sup> Tamże, k. 55.

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> Tamże.

zarząd uzyskał poparcie (66 głosów), przeciwko było 45, a wstrzymało się 4 delegatów<sup>88</sup>. Oznaczało to silną opozycję wobec zarządu i kierunku działania oraz rozpoczęło wojnę bezpardonową na wyniszczenie.

Na zwyczajnym walnym zgromadzeniu w dniu 7 listopada 1903 r. po wyborze nowego zarządu prezesa Stanisława Kochańskiego powrócono do koncepcji poprawy stosunków z Czytelnią Akademicką. Nowy prezes pojednawczo oświadczył: „nowy Wydział będzie się starał nawiązać stosunki z wydz. Czytelni Akad., jeżeli ten zrobi krok do zgody”<sup>89</sup>. Ripostował Bolesław Bator, stwierdzając, że jest to spór między dwoma stowarzyszeniami. Nie szukano już drogi porozumienia.

12 listopada tegoż roku na dokończeniu programu walnego zgromadzenia zwolennicy endecji odpowiednio wyreżyserowali przebieg zebrania. Stanisław Stroński (1882–1955), od 1905 r. w SND, postawił wniosek o nieudzielenie *votum* zaufania nowemu zarządowi. Dla poparcia wniosku Stanisław Zakrzewski (1873–1936) oświadczył, iż jest socjalistą<sup>90</sup>, co miało zdyskredytować Bratnią Pomoc. Student Jarosiński podnosił, iż S. Zakrzewski pożyczek stowarzyszenia używał na cele agitacji, a innym odmawiał pomocy. Inny student, Żurawski, rzekomo bez wiedzy prezesa i jego zastępcy pożyczył z kasy kuchni 30 koron<sup>91</sup>. W konkluzji swego wystąpienia nazwał on „Wydział obecny złodziejami”<sup>92</sup>.

W rezultacie owych wystąpień za wnioskiem o odwołanie zarządu głosowało 77 osób, a przeciwko 76<sup>93</sup>. Po raz pierwszy od 40 lat zarządowi nie udzielono absolutorium. Wynik ten jednak oprotestowano, stwierdzono bowiem naruszenie prawa statutu przy głosowaniu. W programie zebrania nie było odpowiedniego punktu obrad dotyczącego *votum* zaufania. Ponownie głosowano ten wniosek 14 listopada 1903 r. Tym razem wynik głosowania był korzystny dla zarządu – 127 głosów za, 1 przeciw i 14 wstrzymujących się<sup>94</sup>.

Burzliwe było kolejne nadzwyczajne walne zgromadzenie 13 lutego 1904 r. Było to po oficjalnym zarejestrowaniu Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego. Rozpoczęto batalię o przejęcie Bratniej Pomocy. Przebieg zebrania zdominowany został dwoma tematami: nawiązaniem współpracy z Czytelnią Akademicką i wprowadzeniem języka polskiego jako urzędowego do funkcjonowania stowarzyszenia. Wniosek Bolesława Batora o współpracę z Czytelnią Akademicką uzyskał większość 106 głosów, 103 osoby były przeciw, a 1 wstrzymała się od głosu<sup>95</sup>. Wynik ten świadczył, iż zwolennicy endecji uzyskali przewagę wśród członków towarzystwa.

---

<sup>88</sup> Tamże, k. 55.

<sup>89</sup> Tamże, k. 59.

<sup>90</sup> Tamże, k. 63.

<sup>91</sup> Tamże, k. 61”a”.

<sup>92</sup> Tamże, k. 62.

<sup>93</sup> Tamże, k. 63.

<sup>94</sup> Tamże, k. 64 „a”.

<sup>95</sup> Tamże, k. 59.

Walne Zgromadzenie z powodu niekończących się wystąpień kontynuowano w kilku turach, to jest 4 marca, 9 marca i 17 marca 1904 r. Obrady trwały od godziny 19.00 do 24.00. 9 marca przewodniczący Komisji Rewizyjnej Bratniej Pomocy, Butkiewicz, zgłosił wniosek o *votum* nieufności dla zarządu. Poparł wniosek student Marcinek, stwierdzając: „Zarząd jest niedołężny i do materialnego upadku doprowadził towarzystwo, domagam się surowej nagany i odwołania<sup>96</sup>. Wniosek o odwołanie prezesa i zarządu upadł. Za było 69 osób, przeciwko 108, wstrzymało się 4 delegatów<sup>97</sup>. W rezultacie głosowania do dymisji podała się Komisja Rewizyjna, w jej imieniu student Kielb oświadczył: „różnimy się z większością Walnego Zgromadzenia i nie możemy imieniem Walnego Zgromadzenia zasiadać w komisji kontrolującej i dlatego rezygnujemy”<sup>98</sup>. Kandydaci do nowej Komisji Rewizyjnej: Bochenek, Wierzbicki, Prószyński, Horwath, Niemiec i Wczaczyński, odmówili zgody na wybór. W rezultacie wybrano komisję w składzie: Czajkowski, Dawid, Józef Dobrowolski, Osatowicz i Pałczyński<sup>99</sup>.

Walne Zgromadzenie zakończono dopiero 4 lipca 1904 r., kiedy to przez aklamację uchwalono język polski jako urzędowy w pracy towarzystwa. Przeciwnych było jedynie 4 delegatów, a jeden z nich, Marian Kukiel (1885–1973, późniejszy profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego i generał Wojska Polskiego), złożył oświadczenie: „takie załatwienie pewnych kwestii języka za nazbyt jątrzące obie narodowości a to tutaj i w tej sprawie kiedy powinniśmy się starać o jak największą zgodę, nie powinno mieć miejsca”<sup>100</sup>.

Dr Ludwik Jaxa-Bykowski – kurator stowarzyszenia z ramienia Senatu Akademickiego – odrzucił 11 lipca 1904 r. protokół z zebrania. Zarzucił, iż: „W protokole powyższym oprócz rozlicznych drobniejszych usterek, znajduje się nadto wiele faktów bądź rozmyślnie, bądź może przypadkowo opuszczonych lub przekreślonych, co w tekście czerwono zaznaczyłem. Aż do poprawienia i uzupełnienia tych kwestii protokołu przyjąć nie mogę”<sup>101</sup>.

Dzisiejsza analiza inkryminowanego dokumentu, gdzie znajduje się faktycznie kilka błędów literowych oraz stwierdzenie, iż kilku mówców poruszało daną sprawę, zresztą mało istotną, nie daje asumptu do zdyskwalifikowania protokołu. Kurator dr L. Jaxa-Bykowski nie był w tym przypadku obiektywny. Był już zwolennikiem endecji i zapewne względy ideologiczne wpłynęły na jego spostrzeżenie rzeczywistości.

Kolejne wybory zarządu, które odbyły się 12 listopada 1904 r., dały sukces endecji. Nowym przewodniczącym został Włodzimierz Bochenek. Praca zarządu pod wpływem ideologicznym spowodowała odejście z towarzystwa licznej

<sup>96</sup> Tamże, k. 60 „a”.

<sup>97</sup> Tamże, k. 78 „a”.

<sup>98</sup> Tamże.

<sup>99</sup> Tamże, k. 79 „a”.

<sup>100</sup> Tamże, k. 69 „a”.

<sup>101</sup> Tamże, k. 64.

grupy studentów. Liczba członków do 1910 r. nieustannie spadała. Ze względu na brak tolerancji ze strony członków związanych z endecją studenci innych opcji światopoglądowych opuszczali stowarzyszenie.

Liczne wydarzenia na przełomie XIX i XX wieku związane z procesami krystalizowania się postaw społeczno-politycznych oraz upodmiotowienia się świadomości narodowej determinowały aktywność Bratniej Pomocy. Stowarzyszenie jako reprezentant polskich środowisk studenckich wobec władz galicyjskich oraz wobec środowiska zewnętrznego powoli przyjmowało ideologię narodowo-demokratyczną oraz włączało się w nurt walki politycznej, zmierzającej do odzyskania niepodległości.

## Bibliografia

- Borys W., *Do historii ruchu społeczno-politycznego studentów Uniwersytetu i młodzieży rzemieślniczej Lwowa w latach 1832–46*, „Przegląd Historyczny” 1963, t. 54, z. 3.
- Buszko J., *Spółeczno-polityczne oblicze Uniwersytetu Jagiellońskiego w dobie autonomii galicyjskiej (1869–1914)*, Kraków 1963.
- „Czasopismo Akademickie” 1895, 1897, nr 1–12.
- Czornowół I., *Polsko-ukraińska ugoda w latach 1890–1894*, Lwów 2000.
- [Dembiński B.], *Przemówienie rektora Uniwersytetu Lwowskiego Bronisława Dembińskiego na uroczystym otwarciu roku akademickiego 1907/1908 w dniu 12 października 1907*, Lwów 1907.
- Derżawnij Archiw Lwiwskiej Oblastii u Lwowi, fond 17, opis 1, sprawy 1–79, Bratnia Pomoc studentów UJK.
- Dybiec J., *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Wrocław 1981.
- Dybiec J., *Finansowanie nauki i oświaty w Galicji*, Kraków 1979.
- Encyklopedia ukrainoznawstwa*, t. 2, 3, 7, Lwów 1994–1998.
- [Finkel L.], *Przemówienie rektora Uniwersytetu Lwowskiego Ludwika Finkla na inaugurację roku akademickiego 1911/12*, Lwów 1911.
- Finkel L., Starzyński S., *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1894.
- Gruchała J., *Rząd austriacki i polskie stronnictwa polityczne w Galicji wobec kwestii ukraińskiej (1880–1914)*, Katowice 1988.
- Karowiec K., *Ukraińcy – Rektori Lwiwskiego Uniwersytetu*, Żowkwa 1936.
- Kot S., *Wspomnienia*, „Zeszyty Historyczne” 1968, z. 14, [Paryż].
- Kozik J., *Ziemia ukraińska w latach 1795–1917*, [w:] *Ukraina. Teraźniejszość i przeszłość*, red. M. Karaś A. Podraza, Kraków 1970.
- Kruszelnickij M., *Ukraińsko-Ruśkij Uniwierzitet. Pamiatkowa kniżka pierwszego wicza studentiw Ukraińciw-Rusiniw wsich wisszich szkół Awstrii w sprawi osnowanija ukraińsko-ruśkogo unwerzitetu*, Lwów 1899.
- Łazarenko E., *300 rokiw Lwiwśkogo Uniwersitetu*, Lwów 1961.

- Maciak D., *Ukraiński ruch narodowy w Galicji przed I wojną światową*, „Więź” 1987, nr 9.
- Mars A., *Przemówienie rektora Uniwersytetu Lwowskiego na uroczystym otwarciu roku akademickiego 1908/1909*, Lwów 1908.
- Michalewska K., *Sprawa uniwersytetu ukraińskiego w latach 1848–1914*, „Studia Historyczne” 1984, R. XXVII, z. 1.
- Myszczyżyn I., *Kulturno-proswitnia dijalnist Ukrainского studentskogo sojuzu (1909–1939 r.)*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2015, nr 17.
- Pachołkiw S., *Ukraińska inteligencja u Gabsburzkij Galicini: oświeczona wierstwa i emansipacija nacji*, Lwów 2014.
- Reiter M., *Historia Tow. Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy lwowskiej*, Lwów 1895.
- Reizes-Dzieduszycki J., *Książka i biblioteka w działalności polskich towarzystw naukowych młodzieży akademickiej we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej*, Katowice 2005.
- [Rydygier L.], *Przemówienie rektora Uniwersytetu Lwowskiego dr Ludwika Rydygiera przy inauguracji roku szkolnego 1901/2 z dnia 10 października 1901*, Lwów 1901.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy wszechnicy lwowskiej z czynności w r. szk. 1875/6, Lwów 1876.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego z czynności w r. 1866/7, Lwów 1867.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego z czynności w r. 1867/8, Lwów 1868.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego z czynności w r. 1868/9, Lwów 1869.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Uniwersytetu Lwowskiego z r. 1871/72, Lwów 1872.
- Twardowski K., *Kobiety na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego w dziesięcioleciu 1897–1907*, Lwów – Warszawa 1908.
- Wapiński R., *Narodowa Demokracja 1893–1939. Ze studiów nad dziejami myśli nacjonalistycznej*, Wrocław 1980.
- Wapiński R., *Endecja wobec kwestii ukraińskiej i białoruskiej*, [w:] *Słowianie w dziejach Europy. Studia historyczne ku uczczeniu 75 rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej profesora Henryka Łowmiańskiego*, Poznań 1974.
- W dziesiątą rocznicę istnienia Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej*, Lwów 1877.
- XXXV Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1899/1900, Lwów 1900.
- XXXVII Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Słuchaczy Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1901/1902, Lwów 1902.

XXXVIII Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy słuchaczy  
Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1902/1903. Lwów 1903.

XLVI Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Słuchaczy  
Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1911, Lwów 1912.

XLVIII Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Słuchaczy  
Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1913, Lwów 1914.

XLIX Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Bratniej Pomocy Słuchaczy  
Wszechnicy Lwowskiej. Rok administracyjny 1916, Lwów 1917.

## Streszczenie

W 1865 roku studenci Uniwersytetu Lwowskiego założyli Towarzystwo Bratniej Pomocy. Celem organizacji była pomoc materialna dla ubogich studentów w formie dotacji i pożyczek, prowadzenia niedrogiej stołówki, opieki medycznej, zapewnienia mieszkania lub kredytu na apartament. W pierwszym okresie działalności towarzystwa, pomoc była ukierunkowana na zakup odzieży i obuwia. Studentom oferowano pracę opiekuna dla uczniów szkół średnich oraz pracę w biurach różnych instytucji. Członkami Bratniej Pomocy było od 20 do 30 procent studentów.

## Summary

### **Fraternal Help the students of the Univeristy of Lviv (1865–1918)**

In 1865, the students of the University of Lviv established the association Fraternal Help. The aim of the organization was material assistance for poor students. Support was provided in the form of grants and loans, running an inexpensive canteen, medical care, providing a flat or a loan for an apartment. In the first period, the assistance was provided for the purchase of clothing and footwear. The employment agency for students was constantly run. Students were offered a job as a tutor for secondary schools students and in the offices of different institutions.

The members of Fraternal Help were from 20 to 30 percent of students.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.08>

Izabela ZIMOCH-PIASKOWSKA

## Działalność Związku Młodzieży Polskiej w liceach ogólnokształcących w Częstochowie (1948–1956)

**Słowa kluczowe:** Związek Młodzieży Polskiej, liceum ogólnokształcące, Częstochowa.

**Key words:** Union of Polish Youth, comprehensive school, Czestochowa.

Z inicjatywy PZPR w lipcu 1948 r. na Kongresie Jedności Młodzieży Polskiej we Wrocławiu utworzono Związek Młodzieży Polskiej, którego podwaliny dały cztery organizacje uznane przez partię za demokratyczne: ZMW, OM TUR, ZWM „Wici” oraz ZMD<sup>1</sup>. Zasadniczym zadaniem ZMP było ukształtowanie „nowego człowieka”. W myśl założeń partii organizacja miała spełniać wśród młodzieży rolę podobną do roli PZPR w społeczeństwie. Inne organizacje młodzieżowe zobowiązano do uznania kierowniczej roli ZMP. W społeczeństwie dorosłych ZMP określano mianem „pierwszego pomocnika Partii”, co oznaczało, że organizacja miała stać się najważniejszym partnerem PZPR w procesie społeczno-gospodarczej przebudowy państwa i świadomości społeczeństwa<sup>2</sup>. Jak donosił komunikat ministerstwa, organizacja ZMP miała być uważana w szkole za „nieodzowny warunek socjalistycznego wychowania, za pomocnika szkoły w walce o socjalistyczną treść oraz wyniki nauczania i wychowania”<sup>3</sup>.

Promowana przez partię organizacja stała się ważnym ogniwem procesu wychowawczego w szkole, o jej znaczeniu świadczyło powołanie w liceach z początkiem września 1951 r. etatowych organizatorów ZMP<sup>4</sup>, co wiązało się z nasileniem ofensywy ideologicznej w oświacie<sup>5</sup>. W lutym 1949 r. powołano Zespoły Młodzieżowe, których celem miało być koordynowanie działalności organizacji młodzieżowych. Wiodącą rolę w zespole przypisano oczywiście

<sup>1</sup> L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002, s. 297.

<sup>2</sup> Tamże, s. 298; M. Wierzbicki, *Związek Młodzieży Polskiej i jego członkowie*, Warszawa 2006, s. 396.

<sup>3</sup> Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty (dalej: Dz. Urz. MO) 1950, nr 22, poz. 285.

<sup>4</sup> Tamże, 1951, nr 16, poz. 216.

<sup>5</sup> L. Szuba, dz. cyt., s. 299.

ZMP, niższą rangę wyznaczono kolejno SP, ZHP i Samorządowi Szkolnemu. Zespołom wytyczono zadania zgodne z polityką partii, miały one: „pogłębiać wychowanie w ideologii Polski Ludowej, zwalczać antyludowe, wsteczne wpływy na młodzież oraz włączać ją w proces budownictwa zrębów socjalizmu”<sup>6</sup>. Zespoły jednocześnie ograniczyły autonomię organizacji młodzieżowych, ustalając wytyczne, kontrolując i koordynując działalność innych kół funkcjonujących na terenie szkoły<sup>7</sup>. Szkolne koła ZMP odpowiadały za wyniki w nauce, pracę samorządu uczniowskiego, opiekę nad drużynami harcerskimi, organizację imprez o charakterze politycznym i kulturalno-oświatowym<sup>8</sup>.

W roku szkolnym 1948/1949 szkolne koła ZMP były w fazie organizacji. Akcją werbunkową młodzieży robotniczej i szkolnej w Częstochowie prowadził Zarząd Miejski ZMP.

W poszczególnych kołach odbywały się masowe szkolenia oraz 10-dniowe kursy ideologiczne dla młodzieży. Pod kierunkiem ZM ZMP urządzano capstrzyki, defilady i akademie miejskie organizowane głównie w związku z Tygodniem Światowej Federacji Młodzieży. Brała w nich udział młodzież szkolna i robotnicza<sup>9</sup>. W niektórych liceach, gdzie nie powołano jeszcze kół ZMP, młodzież mogła należeć do koła miejskiego. W jednym z liceów przedstawiciele partii wygłosili referaty „orientujące młodzież w ideologii Polski Socjalistycznej”<sup>10</sup>, a przedstawiciele ZMP zapoznali z ideologią organizacji.

ZMP stosował różne metody pozyskiwania uczniów. Jedną z nich stanowiło połączenie oddziaływań ideologicznych z elementami rywalizacji sportowej pod postacią zawodów, którym patronowała organizacja. Na początku 1949 r. ZMP zorganizował w Częstochowie 39 nowych sekcji sportowych zrzeszających 800 zawodników<sup>11</sup>. Metody werbunku musiały być skuteczne, skoro udział w organizacji przybierał charakter masowy. W LO im. R. Traugutta w roku szkolnym 1949/1950 do organizacji ZMP należało 80% uczniów<sup>12</sup>. W żeńskim LO im. J. Słowackiego nastąpił wzrost liczebny ZMP z 42% uczennic w 1949 r.<sup>13</sup> do 70% na koniec roku szkolnego 1952/1953<sup>14</sup>. W 1951 r. w SP i LO TPD koło

<sup>6</sup> Okólnik nr 4 z 18.II.1949 r. w sprawie Zespołów Młodzieżowych w szkołach ogólnokształcących stopnia licealnego, zakładach kształcenia nauczycieli oraz w szkołach zawodowych, Dz. Urz. MO 1949, nr 3, poz. 29.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Archiwum Państwowe w Częstochowie (dalej: APCz), Zespół: Komitet Miejski PZPR (dalej: KM PZPR), sygn. 171, k. 177.

<sup>10</sup> Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Zespół: Ministerstwo Oświaty (dalej: MO), sygn. 1384, KOS Kieleckiego, Załącznik Nr 7 do pisma Kuratorium z dnia 23.III.1949 r. o nadanie szkołom prywatnym uprawnień szkół państwowych, k. 300.

<sup>11</sup> 39 nowych sekcji (sic!) sportowych zorganizował Związek Młodzieży Polskiej w ostatnim czasie, „Życie Częstochowy” 1949, nr 25, s. 4.

<sup>12</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, k. 73.

<sup>13</sup> Tamże, k. 74.

<sup>14</sup> Archiwum Państwowe w Katowicach (dalej: AP Kat.), Zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej (dalej: PWRN), sygn. 224/1135, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania

ZMP obejmowało 74% uczniów klas licealnych<sup>15</sup>. W tych liceach, gdzie odsetek młodzieży ZMP wydawał się zbyt mały, wizytatorzy naciskali na zwiększenie liczby członków<sup>16</sup>.

Częstym zjawiskiem był wzrost liczby członków organizacji wraz z wysokością klasy. Przykład może stanowić LO im. H. Sienkiewicza, gdzie w 1950 r. w jednej z klas VIII nie było ani jednego członka ZMP, w klasach IX liczba ta wahała się od 20–30%, w klasach X już od 40–50%, natomiast w klasach XI od 45–85%. Zjawisko podyktowane było świadomością młodzieży dotyczącą korzyści z przynależności do ZMP podczas egzaminów maturalnych czy rekrutacji na studia<sup>17</sup>. Podobna sytuacja miała miejsce w LO im. R. Traugutta, gdzie do ZMP należało 42% uczniów. Jednocześnie największy odsetek występował w klasach XI, obejmując 63,6% młodzieży<sup>18</sup>. Władze oświatowe zdawały sobie sprawę z intencji młodzieży wstępującej do ZMP, w jednym z liceów wizytator zauważył: „kalkulacja uczniowska obok uświadomienia gra widoczną rolę – ale nie wychowawczą”<sup>19</sup>. KM PZPR przyczyny braku wzmocnienia politycznego i ideologicznego ZMP upatrywał w tym, że intencją znacznego odsetka młodzieży wstępującej do organizacji było posiadanie legitymacji<sup>20</sup>. Również w samych szkołach przyznawano, że akcję werbunkową do ZMP w 1949 r. przeprowadzono bez przemyślenia. Młodzież wstępowała do organizacji masowo. Nie wszyscy członkowie wypełniali powierzone obowiązki, a wielu miało słabe wyniki w nauce. W LO TPD członków spełniających odgórne wymagania było około 60%<sup>21</sup>. W LO im. R. Traugutta zauważono, że w związku z nadmierną liczebnością ZMP jej „oblicze ideologiczne” było zamazane<sup>22</sup>.

Organizacja ZMP miała skupiać przede wszystkim młodzież pochodzenia robotniczego. Tymczasem w liceach częstochowskich część młodzieży ZMP określano jako „obcą klasowo”. W klasach jedenastych LO im. J. Słowackiego w 1951 r. znajdowała się przede wszystkim młodzież pochodzenia inteligentkiego lub byłych kupców, a młodzież robotnicza, nawet gdy ojciec był człon-

---

za rok szkolny 1952/53, Państwowa Szkoła Ogólnokształcąca stopnia licealnego im. J. Słowackiego, k. 39.

<sup>15</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 51, Protokół Nr 20/51 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Analiza pracy szkoły TPD na Egzekutywę Komitetu Miejskiego PZPR, k. 53.

<sup>16</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/550, Sprawozdanie z kontroli 11-letniej szkoły ogólnokształcącej stop. podstawowego i licealnego im. H. Sienkiewicza, k. 37.

<sup>17</sup> Tamże, sygn. 224/485, Protokół Komisji Kontrolnej z dokonanej wizytacji Państwowej Szkoły Ogólnokształcącej stopnia podstawowego i licealnego (męska), k. 21.

<sup>18</sup> Tamże, sygn. 224/486, Sprawozdanie z przeprowadzonej wizytacji Szkoły Ogólnokształcącej Męskiej stopnia licealnego im. R. Traugutta, k. 236–239.

<sup>19</sup> Tamże, sygn. 224/485, k. 21.

<sup>20</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 52, Protokół Nr 41 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Analiza pracy Wydziału Agitacji i Propagandy przy Zarządzie Miejskim ZMP, k. 226.

<sup>21</sup> Tamże, sygn. 51, k. 54.

<sup>22</sup> Tamże, sygn. 47, k. 73.

kiem PZPR lub „przodownikiem pracy”, nie należała do organizacji<sup>23</sup>. We wspomnianej szkole już w 1949 r. zarząd zdominowany był przez młodzież inteligentką<sup>24</sup>. Również w LO im. H. Sienkiewicza młodzież ta miała duży udział w ZMP, stanowiąc 28% członków w 1950 r.<sup>25</sup> Tendencja ta utrzymywała się w kolejnych latach<sup>26</sup>. Nawet w LO TPD młodzież wywodząca się z inteligencji pracującej stanowiła 36,6% w 1951 r.<sup>27</sup> W organizacji zasadniczo dominowała jednak młodzież o pochodzeniu robotniczym.

W LO im. H. Sienkiewicza stanowiła ona w 1950 r. 44% członków organizacji, 25% to dzieci „biednych chłopów” i tylko 7% rzemieślników lub kupców<sup>28</sup>. Z kolei w LO TPD w 1951 r. młodzież pochodzenia robotniczego liczyła 46,7% członków, a chłopskiego 1,7%<sup>29</sup>.

Istotne miejsce w działalności ZMP przypisywano sprawom związanym z teorią o zaostrzającej się walce klas, zalecając bezkompromisową walkę z tymi, którzy upowszechniali wśród młodzieży ideologię drobnomieszczańską, za którą miała kryć się „różnorodna i nie do końca określona treść”<sup>30</sup>. Działalnością wroga klasowego i zaostrzającą się walką klas tłumaczono jednocześnie szereg niepowodzeń i niedociągnięć w pracy szkół<sup>31</sup>.

Teorią zaostrzającej się walki klasowej na terenie liceów tłumaczono nawet aresztowania i procesy uczniów<sup>32</sup>. Brak systematycznej pracy ZMP w roku 1949/1950 przypisywany był niezrozumieniu istoty walki klasowej na „odcinku szkolnym”<sup>33</sup>. Młodzież zetempowska nie rozumiała uchwał Rady Naczelnej, przenosiła je do pracy kół „raczej formalnie”. Tymczasem oceniano je jako „specjalnie ważne w Częstochowie, gdzie młodzież ZMP-owska nie umie jeszcze przeciwdziałać sprawnie akcji wstecznych”<sup>34</sup>. W LO im. H. Sienkiewicza zarzucono ZMP, że nie zwrócił uwagi na „wrogą działalność”, jak zrywanie lub zamazywanie gazetek i nie wykrył sprawców<sup>35</sup>. Wizytator stwierdził, że: „Zrywanie gazetek, szeptana propaganda są dowodem, że wróg działa sprytnie

<sup>23</sup> Tamże, sygn. 52, k. 226.

<sup>24</sup> Tamże, sygn. 47, k. 74.

<sup>25</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/485, k. 21.

<sup>26</sup> Tamże, sygn. 224/550, k. 37.

<sup>27</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 51, k. 53.

<sup>28</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/485, k. 21.

<sup>29</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 51, k. 53.

<sup>30</sup> B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław 1992, s. 108–109.

<sup>31</sup> J. Król, *To idzie młodość...* Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957, Kraków 2011, s. 192; tejże, *Przejawy kultury organizacyjnej Związku Młodzieży Polskiej (1948–1957) – wybrane aspekty*, „Kultura i Historia”, <http://www.kultura.ihistoria.umcs.lublin.pl/archives/3453> [stan z 2.01.2014].

<sup>32</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół z posiedzenia egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR w Częstochowie z dnia 8 września 1950 r., Załącznik. Praca organizacji młodzieżowych na terenie szkolnictwa, 191 i nn.; AP Kat., PWRN, sygn. 224/485, k. 22.

<sup>33</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół... z dnia 8 września 1950 r., k. 191 i nn.

<sup>34</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/485, k. 22.

<sup>35</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, k. 73.

w szkole”, a organizacji ZMP brak tzw. czujności rewolucyjnej<sup>36</sup>. Usunięcie wrogich haseł pod adresem Związku Radzieckiego, który uczniowie nazwali „czerwoną zarazą”, nie wystarczyło wobec faktu, że nikt otwarcie i odważnie nie potępił zajścia<sup>37</sup>. W celu poprawy takiego stanu rzeczy zalecono „zwrócić większą uwagę na działalność sił wstecznych w szkole, wzmóc czujność rewolucyjną”<sup>38</sup>. KM PZPR wskazywał, że rolą organizacji partyjnych jest „hartować młodzież w zaostrzającej się walce klasowej, by uczyły jej czujności rewolucyjnej”<sup>39</sup>.

Za wroga klasowego postrzegano przede wszystkim Kościół katolicki. Jako zadanie specjalne, wymagające przemyślanej taktyki i znajomości środowiska, wizytator zlecił ZM ZMP, we współpracy z KM PZPR, kontrolę uczniów, szczególnie niezorganizowanych, poza lekcjami i poza szkołą – na stacjach, w internatach oraz pobierających naukę religii w kościołach. Działania te wprowadzono, aby uniemożliwić powstanie „wrogich zakonspirowanych organizacji wśród młodzieży oraz zmniejszyć wpływy wrogie i klerykalne na młodzież”<sup>40</sup>. Za sukces ZMP w LO im. H. Sienkiewicza uznano przeciwstawienie się „wrogiej propagandzie” księdza prefekta<sup>41</sup>. W LO im. R. Traugutta polecono opracować „plan oczyszczania z elementów wrogich i klerykalnych i scementowania szeregów ZMP na terenie szkoły”<sup>42</sup>. Działania te należało wprowadzić z uwagi na rzekomą walkę klasową wśród młodzieży i brak pomocy ze strony Rady Pedagogicznej<sup>43</sup>. Również dyrektor szkoły wykazywał obojętną postawę wobec ZMP, ignorując uwagi zetempowców w sprawie jednego z profesorów „organizującego wrogie elementy uczniowskie w szkole” i powierzając mu pracę w świetlicy i radiu<sup>44</sup>.

Zgodnie z założeniami władz ZMP miało współpracować z nauczycielami w obszarze zmiany oblicza ideologicznego szkoły, stanowiąc jednocześnie dodatkowe narzędzie kontroli tej grupy zawodowej. Polityka kadrowa i władza, jaką dysponowali członkowie organizacji, stworzyły barierę dla współpracy na linii ZMP – nauczyciele i dystansowanie się tych ostatnich wobec przedsięwzięć zetempowców na terenie szkoły<sup>45</sup>. Ta tendencja utrzymywała się także w większości liceów ogólnokształcących na terenie miasta<sup>46</sup>. W LO im. R. Traugutta nauczyciele przeważnie nie czuli się związani z ZMP, wykazując bierne, a nawet oportunistyczne wobec niej stanowisko, w czym upatrywano przyczyn niższych

<sup>36</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/485, k. 22.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże, k. 28.

<sup>39</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 22, Protokół z Plenum Komitetu Miejskiego PZPR 29 września 1954 r., b. pag.

<sup>40</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, k. 255.

<sup>41</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół... z dnia 8 września 1950 r., k. 192.

<sup>42</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, k. 255.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, k. 73.

<sup>45</sup> J. Król, *To idzie młodość...*, s. 288 i 308.

<sup>46</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół ... z dnia 8 września 1950 r., 191 i nn.

niz zakładano wyników pracy narad wytwórczych i zespołów samopomocy koleżeńskiej<sup>47</sup>.

Tymczasem autorytet i kierowniczą rolę ZMP na terenie szkół uzależniano od stosunku do niej Rady Pedagogicznej, dyrekcji oraz Podstawowej Organizacji Partyjnej, która odpowiadała za poziom pracy ZMP w danej placówce<sup>48</sup>. W rzeczywistości w większości szkół nie zapraszano przewodniczących zarządów szkolnych ZMP na Rady Pedagogiczne dotyczące spraw młodzieży. Losami organizacji ZMP nie interesowano się nawet w placówkach tepedowskich<sup>49</sup>. Wychowawcy nie uczestniczyli w zebraniach klasowych kół ZMP i słabo interesowali się ich pracą, co należało wówczas do ich obowiązków<sup>50</sup>. W jednym z liceów brak zainteresowania POP organizacją ZMP spowodował, że zetem-powcy podejmowali decyzje sprzeczne z życzeniami POP i dyrekcji, doprowadzając do interwencji Komitetu Miejskiego<sup>51</sup>. W innym szkolny aktyw ZMP nie wiedział, którzy nauczyciele należą do partii<sup>52</sup>. Można sądzić, że lepszą opiekę miały szkolne koła ZMP w tych liceach, gdzie partyjni dyrektorzy interesowali się działalnością organizacji młodzieżowych<sup>53</sup>. Wówczas członkowie aktywu ZMP brali udział w posiedzeniach Rady Pedagogicznej, gdy jej porządek obejmował problemy związane z młodzieżą<sup>54</sup>.

Niedostateczna praca nauczycieli z ZMP spotykała się z reakcją lokalnych władz oświatowych, próbujących uporządkować współpracę obu stron za pomocą zarządzeń powizytacyjnych. Zwracano w nich uwagę, że „Wszyscy nauczyciele powinni znać i opierać się na uchwałach XV Plenum i II Zjazdu ZMP oraz wytycznych regulaminu wychowawcy klas”<sup>55</sup>. Przypomniano, że kwestie wychowawcze i organizacji młodzieżowych stanowiły jeden z głównych obowiązków dyrektorów, wychowawców klas i nauczycieli. Istotną rolę wyznaczono wychowawcom, którzy mieli być doradcami i inspiratorami dla klasowych kół ZMP, uczestniczyć w dyskusjach, również na tematy drażliwe i trudne, pomagać w organizacji życia kulturalnego, rozwijaniu zainteresowań i rozbudowie szeregów organizacyjnych<sup>56</sup>. Nauczycie-

<sup>47</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, k. 236–239.

<sup>48</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 21, Protokół z Plenum Komitetu Miejskiego PZPR odbyłym w dniu 20 grudnia b. r., Załącznik. Referat na Plenum KM PZPR „Praca polityczno-wychowawcza w szkolnictwie średnim i podstawowym” w świetle wytycznych IX Plenum, k. 193.

<sup>49</sup> Tamże, k. 193–194.

<sup>50</sup> Tamże; AP Kat., PWRN, sygn. 224/491, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej przy IV Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym im. H. Sienkiewicza, k. 242; AP Cz, KM PZPR, sygn. 47, k. 74.

<sup>51</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 21, k. 193–194.

<sup>52</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/491, k. 242.

<sup>53</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 51, k. 44.

<sup>54</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, k. 236–239.

<sup>55</sup> Tamże, sygn. 224/491, Protokół 2/53 z powizytacyjnego posiedzenia Rady Pedagogicznej w II Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym TPD w Częstochowie-Rakowie, k. 236.

<sup>56</sup> Tamże, k. 228; sygn. 224/473, k. 57; sygn. 224/493, Protokół z konferencji Powizytacyjnej w III Liceum Ogólnokształcącym im. J. Słowackiego, k. 95.

le mieli również udzielać wsparcia w zakresie doboru odpowiednich zajęć i tematyki o treści ideologicznej i przygotowania szkolenia ideologicznego ZMP<sup>57</sup>.

Jeśli dać wiarę zachowanym materiałom źródłowym, przynajmniej w niektórych szkołach w wyniku zaleceń powizytacyjnych współpraca na linii ZMP – nauczyciele ulegała poprawie. W jednej ze szkół TPD przeanalizowano plany pracy wychowawcy klasowego i włączono do nich współpracę z radą klasową i organizacją ZMP w zakresie podnoszenia wyników nauczania<sup>58</sup>. W LO im. J. Słowackiego wychowawcy opiekowali się klasowymi kołami ZMP i pomagali w doborze lektur związanych z tematyką wyznaczoną przez organizację<sup>59</sup>.

Młodzież należąca do ZMP uczestniczyła w szkoleniu ideologicznym. Zasadniczą literaturę w szkoleniu uczniów szkół średnich stanowił *Krótki kurs historii WKP(b)* i broszury propagandowe, które obowiązkowo musiały znaleźć się w bibliotekach ZMP<sup>60</sup>. Treść szkoleń obejmowała takie problemy, jak: teoria rozwoju społecznego K. Marksa, materializm dialektyczny i historyczny, historia ruchu robotniczego, kierownicza rola PZPR, budownictwo komunizmu w ZSRR oraz rozwój gospodarczy Polski z uwzględnieniem planu 6-letniego<sup>61</sup>.

Szkolenie ideologiczne członków ZMP z częstochowskich liceów zwykle przybierało charakter kółek samokształceniowych<sup>62</sup>. Problemem bywał brak dostatecznej liczby podręczników, stąd samokształcenie przybierało postać referatu i dyskusji. Poruszano tematykę dotyczącą tradycji ZMP, stosunku Kościoła i państwa, życia i działalności J. Stalina oraz moralności komunistycznej<sup>63</sup>, budowy socjalistycznej Warszawy, stosunku Watykanu do Polski, rewolucji październikowej, czy kwestie „Jak żyje i pracuje młodzież w Związku Radzieckim” lub „Nasze osiągnięcia Planu 6-cio Letniego, Złot młodych budowniczych Polski Ludowej” oraz inne<sup>64</sup>. W roku szkolnym 1952/1953 w liceum TPD działały nawet kółka studiowania życiorysu Stalina<sup>65</sup>. Celem szkoleń było podniesienie na wyższy poziom dyscypliny i świadomości ideologicznej, od których partia uzależniała sukcesy w pracy z młodzieżą<sup>66</sup>. Aktywiści koła ZMP działającego w szkole TPD zdołali nawet założyć koło ZMP w Domu Dziecka, przeprowadzając tam krótki kurs szkolenia ideologicznego<sup>67</sup>.

<sup>57</sup> Tamże, sygn. 224/493, k. 117.

<sup>58</sup> Tamże, sygn. 224/491, Protokół 2/53..., k. 226.

<sup>59</sup> Tamże, sygn. 224/493, k. 90.

<sup>60</sup> L. Szuba, dz. cyt., s. 300.

<sup>61</sup> B. Potyrała, dz. cyt., s. 108.

<sup>62</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół... z dnia 8 września 1950 r., k. 192; sygn. 51, k. 44; sygn. 47, k. 73; AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, k. 236–239.

<sup>63</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 51, k. 54.

<sup>64</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/33, Sprawozdanie roczne Szkoły TPD. Rok szkolny 1951/52, k. 205.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> Tamże; APCz, KM PZPR, sygn. 22, b. pag.

<sup>67</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/1134, Sprawozdanie z wykonania planu dydaktyczno-wychowawczego za rok 1952/53, Ogólnokształcąca Szkoła Stopnia Podstawowego i Licealne TPD, k. 56.

Ważne miejsce w pracy organizacji zajmowała krytyka i samokrytyka, które traktowano jako „wypróbowany oręż w budownictwie socjalizmu”<sup>68</sup>. Przybierała ona różne formy, jednak najpopularniejsze były zebrania kół klasowych organizacji, w niektórych szkołach krytyce służyły pisemka szkolne, jak „Błyskawica” w LO im. J. Słowackiego<sup>69</sup>.

ZMP miał pełnić w szkole kierowniczą rolę, sprawując kontrolę nad pracą pozostałych organizacji i pełniąc rolę kierownika politycznego wśród młodzieży. Miał być przy tym „nierozzerwalnie związany z najszerszymi masami młodzieży, znać jej zamiłowania i dążenia, wyczuwać jej potrzeby, przychodzić jej z pomocą, organizować młodzież i wychowywać, kształcić i uświadamiać, być z nią tam, gdzie ona pracuje, uczy się i spędza wolny od pracy i nauki czas”<sup>70</sup>. Kierunek pracy organizacji miały wytyczać osiągnięcia Komsomołu w ZSRR<sup>71</sup>. Jednym z zadań ZMP było zapoznanie młodzieży z życiem i pracą ich radzieckich rówieśników<sup>72</sup>. W lipcu 1950 r. Wydział Propagandy, Oświaty i Kultury KW PZPR w Kielcach postawił przed organizacją częstochowską zadanie wybrania w każdej szkole kadry aktywistów, co miało ułatwić oddziaływanie na pozostałych uczniów i kadre pedagogiczną<sup>73</sup>. Zarządzenie nie przyniosło oczekiwanych rezultatów. Szkolne zarządy ZMP pracowały w oderwaniu od reszty uczniów, co przynosiło nikłe rezultaty w pracy politycznej z młodzieżą<sup>74</sup>. Praca organizacyjna spoczywała wyłącznie na nielicznych jednostkach aktywu, powodując ich przeciążenie przy braku aktywizacji pozostałych członków. Nie stosowano żadnego podziału pracy<sup>75</sup>. W niektórych liceach ZMP nie spełniał roli kierownika politycznego wśród młodzieży<sup>76</sup>, zarzucano mu brak wystarczającej kontroli nad pracą innych organizacji młodzieżowych i aktywizacji Samorządu Szkolnego<sup>77</sup>. W LO im. R. Traugutta polecono otoczyć szkolne koło ZMP opieką i kontrolą ze strony ZM ZMP, aby „nie dopuścić do oderwania się aktywu od mas członkowskich”<sup>78</sup>. W innym wizytator polecił, aby ZS ZMP pomagał w pracy innych organizacji masowych przez pracę aktywu oraz omawianie sprawozdań na posiedzeniach ZS ZMP. Szczególną uwagę polecono skupić na Towarzystwie Przy-

<sup>68</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 22, b. pag.

<sup>69</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, Sprawozdanie z wyników nauczania i wychowania za rok szkolny 1952/53. Liceum Ogólnokształcące im. J. Słowackiego, k. 39.

<sup>70</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 22, b. pag.

<sup>71</sup> J. Król, *To idzie młodość...*, s. 188–189.

<sup>72</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 22, b. pag.; AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, Zarządzenia powizytacyjne, Do Szkoły Ogólnokształcącej stopnia licealnego w Częstochowie, k. 226.

<sup>73</sup> AP Cz, KM PZPR, sygn. 47, k. 72.

<sup>74</sup> Tamże, Protokół... z 8 września 1950 r., k. 192; AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 236–239.

<sup>75</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół z posiedzenia KM PZPR w Częstochowie z dnia 29 września 1950 r., k. 209 i nn.

<sup>76</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/493, k. 102.

<sup>77</sup> Tamże, sygn. 224/485, Protokół Komisji Kontrolnej..., k. 22.

<sup>78</sup> Tamże, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 255.



jaźni Polsko-Radzieckiej i Lidze Przyjaciół Żołnierza. ZMP miał pełnić na terenie szkoły rolę stróża socjalistycznego porządku<sup>79</sup>. Celem koordynacji działalności organizacji młodzieżowych zalecano ożywienie pracy zespołów młodzieżowych, których praca była na niskim poziomie<sup>80</sup>.

W niektórych liceach ZMP wywiązywało się z roli kierowniczej. W LO im. R. Traugutta w roku szkolnym 1950/1951 zawdzięczano to silnemu aktywowi, wśród którego był członek PZPR<sup>81</sup>. Pod opieką ZMP znajdowały: TPPR, TPP Czechów, SKS, KOW, PCK, LPŻ, LM, a także kółka naukowe: polonistyczne, fotograficzne i muzyczne<sup>82</sup>. Szkolne koła ZMP notowały osiągnięcia w zakresie pracy z drużynami harcerskimi<sup>83</sup>. W jednym z liceów TPD Wydział Harcerski ZS ZMP, opiekując się ZHP, organizował referaty o treściach ideologicznych, pomoc koleżeńską, opiekę w czasie imprez i wycieczek<sup>84</sup>. Członkowie ZMP opiekowali się zespołami klasowymi, omawiali aktualne sprawy i dokonywali krytycznej oceny pracy poszczególnych klas na porankach<sup>85</sup>.

Organizacja ZMP brała udział w kampaniach politycznych i masówkach. W roku szkolnym 1951/1952 członkinie z LO im. J. Słowackiego licznie uczestniczyły w akcji Frontu Narodowego, za co 13 agitatorek otrzymało dyplomy honorowe<sup>86</sup>. W następnym roku koło działające w szkole TPD w okresie przedwyborczym malowało hasła propagandowe na murach, urządzało masówki, akademie i wieczornice. Członkowie ZMP kilka razy dziennie wychodzili na ulice miasta, aby muzyką i śpiewem „zadokumentować swą bojową postawę i poziom ideologiczny”<sup>87</sup>. Celem masówki zorganizowanej przez aktywistów ZMP w LO im. R. Traugutta w 1952 r. było potępienie imperializmu angloamerykańskiego. Członkowie ZMP postanowili podjąć walkę o wyniki nauczania, poszerzyć działalność społeczną, zorganizować spotkania protestacyjne we wszystkich klasach oraz zredagować gazetki i hasła aktywizujące uczniów<sup>88</sup>.

Szkolne koła ZMP uczestniczyły w obchodach uroczystości państwowych i okolicznościowych, organizowały akademie i poranki, występowały z programem artystycznym na zewnątrz, a nawet organizowały wspólne wieczornice i akademie z kołami ZMP zakładów opiekuńczych<sup>89</sup>. Szkolne koło ZMP w LO

<sup>79</sup> Tamże, sygn. 224/485, Protokół Komisji Kontrolnej..., k. 28.

<sup>80</sup> Tamże, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 254; APCz, KM PZPR, sygn. 51, k. 54.

<sup>81</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 236–239.

<sup>82</sup> Tamże.

<sup>83</sup> Tamże, sygn. 224/493, Sprawozdanie z wizytacji VI Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego TPD, k. 92.

<sup>84</sup> Tamże, sygn. 224/33, k. 205.

<sup>85</sup> Tamże, k. 204.

<sup>86</sup> Tamże, sygn. 224/1135, k. 39.

<sup>87</sup> Tamże, sygn. 224/1134, k. 56.

<sup>88</sup> Robotnicy i młodzież protestują przeciw odbudowie Wehrmachtu, „Życie Częstochowy” 1952, nr 22, s. 4.

<sup>89</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 51, k. 55; sygn. 83, Protokół nr 23/56 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Ocena wyników nauczania i wychowania młodzieży

im. J. Słowackiego zorganizowało w roku 1952/1953 ponad 25 uroczystości i masówek w szkole i niemal tyle samo poza nią<sup>90</sup>. W tym samym roku ZMP w szkole TPD pomagał w organizacji większości uroczystości na terenie szkoły, takich jak: uroczysty pochód i akademie z okazji inauguracji roku szkolnego, uroczyste powitanie Wojska Polskiego powracającego z manewrów, ognisko w celu uczczenia bitwy pod Lenino, akcja przedwyborcza, akademie poświęcone 35 rocznicy rewolucji październikowej, konkurs recytatorski, akademie i poranki z okazji 73 urodzin Stalina, akademie z okazji 29 rocznicy śmierci Lenina, żałobny poranek w dniu śmierci Stalina, akademie pierwszomajowa oraz akademie z okazji zakończenia roku szkolnego i wręczenia świadectw dojrzałości<sup>91</sup>.

Jednym z zadań młodzieży zorganizowanej w ZMP była walka o wyniki nauczania i dbanie o socjalistyczną dyscyplinę pracy. W 1950 r. KM PZPR w Częstochowie powierzyło ZMP organizację współzawodnictwa w nauce przez nacisk na podniesienie poziomu nauki, zlikwidowanie ocen niedostatecznych, walkę z absencją, aktywizację członków ZMP do pracy społecznej i wciągnięcie do współzawodnictwa młodzieży niezorganizowanej<sup>92</sup>. ZMP odniosło w tym zakresie częściowy sukces, prowadziło kółka przedmiotowe samopomocy koleżeńskiej<sup>93</sup>. W LO im. J. Słowackiego szkolne kółko ZMP wywiązywało się nie tylko z zadania walki o wyniki nauczania i naukowy światopogląd, sukcesy organizacja odnosiła we współzawodnictwie indywidualnym i międzyklasowym w nauce, walce o dyscyplinę pracy i frekwencji<sup>94</sup>. W LO im. R. Traugutta ZS ZMP interweniował nawet w sprawie wprowadzenia socjalistycznych treści na lekcjach<sup>95</sup>. W jednej ze szkół TPD członkowie ZMP utrzymywali kontakt z rodzicami uczniów sprawiających problemy wychowawcze i słabo uczących się, udzielali pomocy w nauce młodszym uczniom w świetlicy, a nawet w razie nieobecności nauczyciela, wyposażeni w odpowiednie materiały, prowadzili zajęcia w młodszych klasach. Takie zagadnienia jak wyniki nauczania, frekwencja, prace społeczne i uroczystości stanowiły obok spraw organizacyjnych stałe punkty zebrania szkolnego kółka ZMP<sup>96</sup>. Członkowie ZMP włączali się w organizację kursów dla analfabetów<sup>97</sup>. Bywało jednak, że do walki o wyniki i treść nauczania socjalistycznego i dyscyplinę angażował się tylko aktyw organizacji przy biernej postawie pozostałych członków. W LO im. R. Traugutta sytuację

---

szkół ogólnokształcących i zawodowych za rok szkolny 1955/56, k. 12–13; AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 236–239; sygn. 224/33, k. 205.

<sup>90</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, k. 39.

<sup>91</sup> Tamże, sygn. 224/1134, k. 56.

<sup>92</sup> AP Cz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół... z 29 września 1950 r., k. 209 i nn.

<sup>93</sup> Tamże, sygn. 51, k. 44, 54; sygn. 83, k. 12–13.

<sup>94</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, k. 39.

<sup>95</sup> Tamże, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 236–239.

<sup>96</sup> Tamże, sygn. 224/33, k. 205.

<sup>97</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół... z 8 września 1950 r., k. 192; AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 236–239.

taką próbowano usprawiedliwić „klerykalnym środowiskiem” i słabą pomocą ze strony grona pedagogicznego<sup>98</sup>.

Zachowały się ślady świadczące o trudnościach w obszarze walki o wyniki w nauce, co w roku 1949/1950 uwidoczniło się w słabym zaangażowaniu uczniów w samopomoc koleżeńską i ograniczeniu aktywności organizacji do pracy świetlicowej<sup>99</sup>. W pracy ZMP zdarzały się przypadki pomijania zagadnienia wyników nauczania i wychowania młodzieży<sup>100</sup>. W wyniku przeprowadzanych kontroli zobowiązywano rady pedagogiczne do poprawy pracy z ZMP w zakresie podnoszenia wyników i „walki o treść nauczania”<sup>101</sup>, wzmocnienia oddziaływania w tym obszarze na młodzież niezrzeszoną. Polecano przy tym nie przeciążać aktywu ZMP zajęciami w Zarządzie Miejskim ZMP. Organizacja ZMP miała być wzmocniona na polu oddziaływania na młodzież niezrzeszoną oraz walki o wyniki nauczania<sup>102</sup>. Największe problemy występowały w roku szkolnym 1955/1956, ZMP brakowało inicjatywy i nie potrafił zmobilizować młodzieży do osiągania lepszych wyników w nauce<sup>103</sup>, pomimo zapewnień KM PZPR o zwiększeniu wymagań w stosunku do członków ZMP i OH w szkołach, gdzie „nie tolerowano nieuctwa i bumelanctwa”<sup>104</sup>.

Wkrótce po wprowadzeniu nowego regulaminu uczniowskiego z 1950 r. ZMP obarczono odpowiedzialnością za jego nieskuteczność, co miało wynikać z braku umiejętności wykorzystania dokumentu w prowadzonej przez organizację walce o dyscyplinę szkolną<sup>105</sup>. Istniały trudności z utrzymaniem pożądanej dyscypliny członków ZMP. W roku szkolnym 1950/1951 słabej aktywności ZMP przypisywano wybryki uczniów, jak: zrywanie gazetek ściennych, zamykanie ich czy wycinanie emblematów ZMP, co miało miejsce w LO im. H. Sienkiewicza. Do niepokojących zachowań należała kradzież książek z biblioteki i zniszczenie głośnika radiowego podczas egzaminów maturalnych w LO im. R. Traugutta<sup>106</sup>. Zetempowcy nie mogli dawać przykładu dbałości o dyscyplinę pracy, skoro w niektórych liceach sami się spóźniali<sup>107</sup>. Występowały niedociągnięcia w postaci braku umiejętności dopilnowania dobrego zachowania się klasy, rozluźnienia dyscypliny wewnątrz koła, niewłaściwego odnoszenia się niektórych członków ZMP do nauczycieli, braku systematycznej pracy<sup>108</sup>. Dbałość o dyscyplinę stanowiła problem wielowymiarowy. Występo-

<sup>98</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 255.

<sup>99</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół... z 8 września 1950 r., 191 i nn.

<sup>100</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, k. 39.

<sup>101</sup> Tamże, sygn. 224/486, Sprawozdanie..., k. 254.

<sup>102</sup> Tamże, k. 255.

<sup>103</sup> Tamże, sygn. 224/493, Protokół z konferencji powizytacyjnej..., k. 92; APCz, KM PZPR, sygn. 83, k. 2.

<sup>104</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 8, k. 12–13.

<sup>105</sup> J. Król, *To idzie młodość...*, s. 193.

<sup>106</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół... z 8 września 1950 r., 191 i nn.

<sup>107</sup> Tamże, sygn. 51, k. 54.

<sup>108</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/33, k. 205.

wały różnice w poszczególnych liceach. Istnieją wzmianki, że w LO im. R. Traugutta, ZMP włączało się w akcję zwalczania chuligaństwa wśród młodzieży wykorzystując audycje nadawane przez szkolny radiowęzeł<sup>109</sup>. Widoczne błędy i niedociągnięcia w pracy ZMP wynikały z jednej strony z braku rzeczywistego zaangażowania większości członków w życie organizacji, z drugiej – negatywna ocena pracy ZMP mogła wynikać z rozbudowanej krytyki i samokrytyki.

Jedną z funkcji ZMP było wychowanie przez pracę. ZMP organizowało brygady żniwne. W roku szkolnym 1949/1950 ochotnicza brygada żniwna im. Stachanowa pracowała w województwie olsztyńskim<sup>110</sup>. Za wyniki pracy w brygadach rolnych w roku 1954/1955 LO im. J. Słowackiego otrzymało podziękowanie ministra PGR, co wykorzystano na apelach porannych w celu motywacji brygad na kolejny rok<sup>111</sup>. Zetempowcy ze szkolnych kół pracowali nawet na Hucie im. B. Bieruta<sup>112</sup>. Popularne było podejmowanie zobowiązań z okazji uroczystości państwowych. Przedstawiciele koła ZMP w LO im. R. Traugutta w ramach czynu pierwszomajowego zobowiązali się do radiofonizowania budynku szkoły i zebrania na ten cel kwoty 100 tys. złotych<sup>113</sup>. Zetempowcy prowadzili zeszyty pracy społecznej i organizacyjnej poszczególnych członków, mobilizowali do prac społecznie użytecznych młodzież niezorganizowaną<sup>114</sup>. Koła ZMP pracowały w bibliotekach szkolnych, dyżurowały w świetlicach, brały udział w zbiórkach<sup>115</sup>.

Począwszy od 1954 r., wizytatorzy zauważali, że ZMP, poświęcając się pracom społecznym, zaniedbywał inne zadania, choć już wcześniej prace te wykonywano w trakcie zajęć lekcyjnych<sup>116</sup>. W LO im. J. Słowackiego zalecono „Z.M.P zmobilizować wokół walki o wyniki nauczania i wychowania tak, by przestał być na terenie szkoły sekcją prac społecznych”<sup>117</sup>. W LO im. H. Sienkiewicza zwrócono uwagę, że „zadaniem ZMP na terenie szkoły jest nadawanie polityczno-ideowego kierunku młodzieży, a nie takie czynności jak zbieranie makulatury lub organizowanie dyżurów”<sup>118</sup>. Nie zważał na to ZM ZMP, który w 1955 r. zachęcał do podejmowania zobowiązań z okazji Światowego Festiwalu Młodzieży<sup>119</sup>.

<sup>109</sup> ZMP-owcy z Liceum Traugutta na obozie wędrownym dookoła Polski, „Życie Częstochowy” 1951, nr 194, s. 6; Młodzież częstochowskich szkół średnich przystępuje do walki z chuligaństwem, „Życie Częstochowy” 1951, nr 318, s. 4.

<sup>110</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 47, Protokół... z 8 września 1950 r., k. 192.

<sup>111</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/490, Sprawozdanie z inspekcji III Liceum Ogólnokształcącego im. J. Słowackiego, k. 63.

<sup>112</sup> Tamże, sygn. 224/1134, k. 56.

<sup>113</sup> *Dar 1-majowy ZMP dla gimn. im. Traugutta*, „Życie Częstochowy” 1949, nr 87, s. 4.

<sup>114</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 51, k. 54; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1135, k. 39.

<sup>115</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/33, k. 205.

<sup>116</sup> Tamże, sygn. 224/1135, k. 39.

<sup>117</sup> Tamże, sygn. 224/491, Protokół 2/53..., k. 248.

<sup>118</sup> Tamże, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej przy IV Szkole..., k. 242.

<sup>119</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 77, Protokół Nr 29/55 z posiedzenia Egzekutywy Komitetu Miejskiego PZPR, Załącznik. Informacja z prac przygotowawczych organizacji częstochowskiej ZMP do V SFMS, k. 84.

Pojawiające się systematycznie od początku działalności ZMP w liceach sygnały o różnorodnych niedomaganiach nasiliły się w pracy organizacji od 1954 r.<sup>120</sup> W LO im. R. Traugutta koło ZMP nie posiadało nawet planu pracy, zarząd szkolny nie wiedział, jakie zadania organizacja miała realizować, a przewodniczący klasowi nie znali w wystarczającym stopniu wyników nauczania. Brakowało konkretnej pracy politycznej, słaby był poziom ideologiczny i motywacja nielicznych aktywistów. ZMP nie mogło liczyć na zdecydowane poparcie nauczycieli<sup>121</sup>. Również w innych szkołach praca dyrektorów i nauczycieli z ZMP była dorywcza i niepełna<sup>122</sup>. W następnym roku w LO im. H. Sienkiewicza Zarząd ZMP, nie posiadając planu zebrań, organizował je doraźnie „na wolnych lekcjach”<sup>123</sup>. Nawet LO TPD w Rakowie zarzucono, że: „Postawa członków organizacji młodzieżowych O.H. i Z.M.P. jest niepokojąca i wymaga dużej troski i wnikliwej analizy, by pracę tych organizacji skierować na właściwe tory”<sup>124</sup>. Zalecenia wizytatorów i partii<sup>125</sup>, obligujące szkoły do poprawy funkcjonowania ZMP, nie przyniosły już oczekiwanych rezultatów.

W maju 1955 r. kierownik Wydziału Oświaty KW PZPR zwrócił uwagę na dyrygowanie ZMP przez organizacje partyjne i brak umiejętności zaktywizowania młodzieży w kierunku pożądanym przez partię<sup>126</sup>. Pomimo tego, że ZM ZMP nadal prowadził działania kulturalno-oświatowe, propagandowe i eliminacje sportowe<sup>127</sup>, narastała krytyka pracy organizacji. W lipcu 1955 r. przyznano, że błędem ZMP było stosowanie form pracy zaczerpniętych bezpośrednio z metod partyjnych, co powodowało niechęć młodzieży do uczestnictwa w zebraniach z uwagi na stałe omawianie tych samych zagadnień. Zwracano jeszcze uwagę na konieczność uatrakcyjnienia zebrań organizacji, zajmowania się problemami młodzieży z uwzględnieniem zagadnień religijnych i światopoglądowych.

O kryzysie organizacji świadczyła również nieodbyta Konferencja Miejska – ze względu na zbyt małą liczbę delegatów i brak quorum<sup>128</sup>. W roku 1955/1956 zarządy szkolne czekały na odgórne polecenia, narzekano na słabą pracę ZMP

<sup>120</sup> Tamże, PMRN, sygn. 432/4/293, Protokół z walnego zebrania rodziców w V LO, k. 3; KM PZPR, sygn. 21, k. 202; sygn. 47, Protokół... z 29 września 1950 r., k. 209 i n.; sygn. 51, k. 44 i 53; AP Kat., PWRN, sygn. 224/1134, k. 56; sygn. 224/1135, k. 39; sygn. 224/486, Zarządzenia..., k. 226; sygn. 224/485, Protokół Komisji Kontrolnej..., k. 22.

<sup>121</sup> AP Kat., PWRN, sygn. 224/490, Sprawozdanie z przeprowadzonej wizytacji w V Liceum Ogólnokształcącym im. R. Traugutta, k. 68.

<sup>122</sup> Tamże, sygn. 224/473, k. 56.

<sup>123</sup> Tamże, sygn. 224/491, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej przy IV Szkole..., k. 244.

<sup>124</sup> Tamże, sygn. 224/493, Zarządzenia powizytacyjne z dnia 8 lutego 1956 r., II Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące, k. 84–85.

<sup>125</sup> APCz, KM PZPR, sygn. 23, Protokół z Plenum Komitetu Miejskiego PZPR z 21.V.1955 r., Załącznik nr 1, Referat: O pracy Komitetu Miejskiego z Podstawowymi Organizacjami Partyjnymi w szkołach i nauczycielstwie bezpartyjnym oraz wychowaniu młodzieży, b. pag.

<sup>126</sup> Tamże.

<sup>127</sup> Tamże, sygn. 77, Protokół Nr 29/55... k. 84.

<sup>128</sup> Tamże, sygn. 23, Protokół z Plenum KM PZPR z 30 lipca 1955 r., b. pag.

w szkołach, oceniając nastroje w organizacji jako niekorzystne<sup>129</sup>. Stwierdzono, że zarząd szkolny i miejski ZMP nie wykorzystywały wszystkich możliwości aktywności dla „ubojowienia ZMP”<sup>130</sup>.

Słabe zaangażowanie członków i w efekcie niska efektywność pracy ZMP, skutkujące słabą oceną instancji nadrzędnych, stanowiły zapowiedź rychłej likwidacji tej masowej organizacji młodzieżowej. Poddany krytyce na fali październikowej odwilży związek uległ rozwiązaniu 11 stycznia 1957 r.<sup>131</sup> Przez kilka lat funkcjonowania będący na usługach partii ZMP wdrażał politykę PZPR wśród młodzieży, mobilizował młodych do budowy socjalizmu, realizował socjalizację polityczną, prowadził infiltrację w środowisku, a wreszcie stanowił bazę rekrutacyjną partii<sup>132</sup>. ZMP wychował całe pokolenie aktywistów zafascynowanych ideologią komunistyczną, którzy od lat 70. począwszy, zajmowali stanowiska na partyjnych szczytach władzy. Następne organizacje, jak ZMS, ZHP czy ZSMP, odegrały podobną rolę, jednak inna była już motywacja młodzieżowych aktywistów, którzy ponad komunistyczne ideały wynosili pragmatyzm i korzyści płynące z przynależności do PZPR<sup>133</sup>.

## Bibliografia

### I. Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Zespół: Ministerstwo Oświaty.

Archiwum Państwowe w Częstochowie, Zespół: Komitet Miejski Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

Archiwum Państwowe w Katowicach, Zespół: Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Katowicach.

### II. Źródła publikowane

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty z lat 1949–1951.

### III. Czasopisma i prasa

„Życie Częstochowy” 1949, 1951–1952.

---

<sup>129</sup> Tamże, sygn. 83, Protokół nr 23/56..., k. 2.

<sup>130</sup> Tamże, k. 12–13.

<sup>131</sup> L. Szuba, dz. cyt., s. 302.

<sup>132</sup> J. Sadowska, *Organizacje młodzieżowe – przybudówki PZPR a szkoła*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010, s. 96.

<sup>133</sup> Taż, *Znaczenie polityczne Związku Młodzieży Socjalistycznej (1957–1976). Założenia i rzeczywistość*, [w:] *Jesteście naszą wielką szansą. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944–1989*, pod red. P. Ceranki i S. Stępnia, Warszawa 2009, s. 148 i n.; M. Wierzbicki, dz. cyt., s. 470 i nn.

#### IV. Opracowania

- Król J., *To idzie młodość... Związek Młodzieży Polskiej w szkole średniej ogólnokształcącej w latach 1948–1957*, Kraków 2011.
- Król J., *Przejawy kultury organizacyjnej Związku Młodzieży Polskiej (1948–1957) – wybrane aspekty*, „Kultura i Historia”, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/3453> [stan z 2.01.2014].
- Potyrała B., *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław 1992.
- Sadowska J., *Organizacje młodzieżowe – przybudówki PZPR a szkoła*, [w:] *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Kraków 2010.
- Sadowska J., *Znaczenie polityczne Związku Młodzieży Socjalistycznej (1957–1976). Założenia i rzeczywistość*, [w:] *Jesteście naszą wielką szansą. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944–1989*, red. P. Ceranka i S. Stępień, Warszawa 2009.
- Szuba L., *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002.
- Wierzbicki M., *Związek Młodzieży Polskiej i jego członkowie*, Warszawa 2006, <http://dx.doi.org/10.15290/sp.2006.16.15>.

### Streszczenie

W artykule przedstawiono funkcjonowanie jednej z największych młodzieżowych organizacji w Polskiej Republice Ludowej. Zgodnie z założeniem władz Związku Młodzieży Polskiej, miała być ona warunkiem koniecznym dla edukacji socjalistycznej młodzieży. W szkołach powszechnych liczba członków organizacji była bardzo wysoka. Zjawisko to było w dużej mierze związane ze świadomością przywilejów w dostępie do szkolnictwa wyższego. Poziom organizacji pracy w poszczególnych szkołach był nierówny. Niska skuteczność Związku Młodzieży Polskiej w ocenie władz doprowadziła do jego rozwiązania w dniu 11 stycznia 1957 r.

### Summary

#### **Activities of the Union of Polish Youth in comprehensive schools in Czestochowa (1948–1956)**

The article presents the functioning of one of the greatest official mass youth organizations during the Polish People's Republic. According to the assumption of the authorities the Union of Polish Youth was to be a necessary condition for socialist education of the youth. In comprehensive schools the number of members of the organization was very high. This phenomenon was largely related to the awareness of privileges in access to higher education. The level of the organization's work in particular schools was uneven. Low effectiveness of the Union of Polish Youth in the evaluation of authorities led to the dissolution of 11 January 1957.





**CZEŚĆ II**  
**Z ZAGADNIEŃ PEDAGOGIKI**



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.09>

Kazimierz KOSSAK-GLÓWCZEWSKI

## **Nowe pytania w pedagogice – wielokulturowość, edukacja regionalna, pedagogika miejsca, reinhabitacja i deterytorializacja**

**Słowa kluczowe:** pedagogika, wielokulturowość, edukacja regionalna, pedagogika miejsca, reinhabitacja, deterytorializacja.

**Key words:** pedagogy, multiculturalism, regional education, pedagogy of place, reinhabitation, deterritorialisation.

### **Wprowadzenie**

W tekście niniejszym próbuję odnieść się do nowych kategorii pedagogiki, to jest pedagogiki miejsca, edukacji regionalnej oraz reinhabitacji, związanej teoretycznie z pedagogiką miejsca i edukacją regionalną oraz wielokulturową. Kategoria deterytorializacji w mojej ocenie wiąże się wyraźnie z kategoriami pedagogiki miejsca, edukacją regionalną, a także wielokulturową. Relacje między tymi kategoriami nie są do końca rozpoznane. Spróbuję w niniejszym szkicu ukazać wstępnie istniejące między nimi powiązania teoretyczne.

Edukacja etniczna staje się faktem. Patrząc na problem powrotu do regionalności w perspektywie europejskiej, dostrzegamy interesujące zjawiska i procesy społeczne, przypadek kaszubski ma więc znaczenie nie tylko incydentalne, ale stanowi w istocie szerszy projekt kulturowy. Jeżeli uznamy, że w Europie istnieje prawie trzysta języków rodzimych o statusie języków małych, to przyznać musimy, iż mamy tu do czynienia ze swoistym odradzaniem się etniczności. Jeżeli dodatkowo uświadomimy sobie jeszcze fakt, że nosicielami owych języków jest społeczność wynosząca sto milionów osób (w Europie), to problem ich odradzania się jest już poważnym zadaniem społecznym i kulturowym. Otóż zagadnienie to – poza aspektami politycznymi – związane jest z pojęciem tożsamości społecznej jednostki.

Kategoria tożsamości w literaturze przedmiotu ujawniła się szczególnie intensywnie w okresie ostatnich trzech dekad wieku poprzedniego. Można stwierdzić, że zakwestionowanie Wielkich Opowieści modernizmu wywołało efekt odradzania się procesów różnicy, etniczności, zwiększyło wrażliwość społeczną na inność i Innego. Niewątpliwie jednym ze znaczących w tych procesach był fakt dekolonizacji, rozumianej z jednej strony jako dekolonizacja krajów trzeciego świata, a z drugiej jako procesy dekolonizacyjne narodów europejskich po okresie imperialnej polityki wewnętrznej państw narodowych, w tym także upadku imperiów faszystowskich i komunistycznych. Niewątpliwym efektem tych procesów stał się postkolonializm, rozumiany jako złożony proces wmontowany w zagadnienia mentalności i tożsamości.

W ten sposób dotykamy pytania podstawowego dla niniejszego opracowania: czy i jakie istnieją szanse odbudowy, rekonstrukcji tożsamości po okresie kolonialnym i czasie globalizmu?

### Perspektywy bycia

Ostatnie dekady poprzedniego i początek obecnego wieku cechuje powrót do różnorodności społecznej i kulturowej. Jest to najbardziej fascynujące odkrycie; powracamy coraz aktywniej jako jednostki i społeczności do siebie, nie oznacza to jednak zerwania naszego kontaktu z tym, co globalne. Przeciwnie: to, co globalne, fascynuje – często całe grupy społeczne uwodzi – ale także umożliwia to, co lokalne i regionalne. Wybór zostawia jednostce. Różnorodność do tej pory likwidowana była w kategoriach państwa narodowego. Powodów tej sytuacji było wiele, jeden wydaje się dominujący, był (jest) nim nacjonalizm. „W nowożytnej historii nacjonalizm odegrał rolę ogniwa spajającego państwo i społeczeństwo. [...] państwo i naród jawiły się jako naturalni sprzymierzeńcy”<sup>1</sup>. Współcześnie jednak coraz wyraźniej układ ten zatracza swoje znaczenie; siłą dzisiejszego państwa narodowego staje się różnorodność.

Narody państwowe jako naturalny, przez Boga dany, sposób podziału ludzi, jako przyrodzone przeznaczenie stają się mitem, E. Gellner powiada: „Realnie istnieje tylko nacjonalizm, który czasem przekształca zastane kultury w narody, czasem kultury owe wymyśla, a często je unicestwia. [...] Nie musimy godzić się z mitem. Narody nie zostały wpisane w naturę rzeczy. Nie stanowią politycznego odpowiednika rodzajów naturalnych. A w narodowych państwach nie przejawia się bynajmniej ostateczne przeznaczenie grup regionalnych. Istnieją jedynie kultury”<sup>2</sup>.

Jeżeli przyjmiemy, że oto współcześnie dysponujemy potencjalnie wieloma możliwościami interpretacji świata, oraz że są one w dużym zakresie związane

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Ziemia, krew i tożsamość*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.

<sup>2</sup> E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991, s. 64.

z różnymi kulturami, to uznać musimy także, że języki mniejszości i ich nosiciele odnajdować mogą różną od dominującej perspektywę nie tylko odczuwania świata w emocjonalności, ale też odmienną perspektywę epistemologiczną i ontologiczną; różną od dominujących sposobów myślenia społecznego (racjonalności). Jeżeli zatem jest tak, jak stwierdziliśmy przed chwilą, to możemy powiedzieć z dużą trafnością, że istnieją różne perspektywy bycia człowieczeństwa, a „wskaźnikiem” owych odmienności bycia może stać się m.in. stosunek grup regionalnych, mniejszości etnicznych, członków ojczyzn prywatnych i regionalnych do własnej kultury, w tym języka w szkole narodowej<sup>3</sup>. Czy chcą oni obecnie własnej kultury w jej murach, czy jako skolonizowani oczekują kulturowej i językowej unifikacji?

Tę konstatację i jednocześnie pytanie, które odnosiłem dawniej do Kaszubów, można przenieść na myślenie o losie innych nacji lub grup etnicznych i regionalnych w naszym kraju i Europie (Ślązacy, Walijczycy, Bretończycy, Samowie, Retoromanowie, Katalończycy i inni). Myślenie owe można wzmocnić koncepcyjnie poprzez odwołanie się do teorii socjolingwistycznych. Szczególnie istotne mogą być rozważania nad tzw. językami macierzystymi<sup>4</sup>. Możemy odwoływać się do opracowań traktujących o typach społecznych racjonalności<sup>5</sup>, możemy także powiedzieć, że nieodzownym staje się namysł nad pojęciem tożsamości ujmowanej z perspektywy zdominowanych i kolonizowanych grup<sup>6</sup>, dostrzegamy równocześnie rodzącą się coraz mocniej potrzebę i pytania o zakres i rozwojowy sens wprowadzania w kulturę we współczesnym społeczeństwie poprzez instytucjonalną i upaństwowioną edukację.

Wydaje się, iż towarzyszącym czynnikiem „jednoczącym” zasygnalizowane perspektywy mniejszości jest świadomość istnienia obecnie dwóch znaczących, przeciwstawnych i paradoksalnie kompatybilnych, procesów społecznych; obok

<sup>3</sup> Teza powyższa odnajduje uzasadnienie szczególnie na gruncie socjolingwistyki i pedagogiki krytycznej oraz socjologii oświaty (B. Bernstein). Język posiada społeczną naturę i jest symbolicznym sposobem konstruowania wiedzy o rzeczywistości. Język przekazywany w procesie socjalizacji staje się więc sposobem kategoryzowania świata i jego rozumienia. On także definiuje tożsamość społeczną jednostki; ludzie mówiący odmiennymi językami żyją w odmiennych „światach rzeczywistych”. Wyrażamy w powyższej tezie m.in. poglądy zbliżone do koncepcji E. Sapira i B. Whorfa.

<sup>4</sup> Z. Aleksander, *Język wspólnoty etnicznej jako źródło tożsamości kulturowej dziecka*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M.M. Urlińska, Toruń 1995. Tegoż, *Problemy językowe i edukacyjne na Kaszubach w świetle socjolingwistyki*, [w:] *Problem statusu językowego kaszubszczyzny*, red. E. Breza, Gdańsk 1992.

<sup>5</sup> Np. H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Warszawa 1993.

<sup>6</sup> T. Szkudlarek, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*. Tegoż, *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995.

różnicowania mamy bowiem do czynienia z procesem globalizacji<sup>7</sup>. Wiadomo już, że procesy te są ze sobą dialektycznie powiązane, trwa między nimi swoisty dyskurs i walka o hegemonię; dyskurs nierozstrzygalny<sup>8</sup>.

### Ideologie wielokulturowości

Przyjrzymy się argumentacji W.J. Burszty<sup>9</sup>, który interpretuje poglądy P. McLaren'a dotyczące tej właśnie kwestii.

P. McLaren w swym opracowaniu poświęconym wielokulturowości wyodrębnia cztery typy ideologii (identyfikacji) wielokulturowej, są nimi: konserwatywna, liberalna, lewicowo-liberalna i krytyczna. Wyodrębnienie owych przestrzeni identyfikacji ukazuje szansę i bariery rozwoju dla całego społeczeństwa zlokalizowanego w przestrzeni określonego terytorium (państwa). W.J. Burszta zwraca uwagę, że spośród wyodrębnionych ideologii (teorii) wielokulturowości jedynie „Multikulturalizm krytyczny wydaje się najbardziej dojrzałą doktryną. Jest on opozycyjny wobec wszystkich pozostałych nurtów: odrzuca konserwatywny i liberalny nacisk na «identyczność» oraz – na równi – lewicowo-liberalne poszukiwanie «różnicy». Pojęcie Inności, opartej na «przyrodzonych» etniczno-rasowych różnicach, nie jest tutaj celem, ale argumentem, iż fakt zróżnicowania winien być afirmowany przez politykę kulturowego krytycyzmu i uwzględniany w polityce społecznej. Polityka państwa musi być policentryczna i zmierzać w kierunku skonstruowania wspólnej i otwartej na odmienności kultury demokratycznej”<sup>10</sup>. W przytoczonej argumentacji Burszty podkreślenia wymaga konstatacja, że kultura etniczna jest znakiem trwałej odrębności i odmienności; owa dyferencjacja winna być więc respektowana zarówno przez państwo (grupę dominującą), jak i przez członków własnej i innej (innych) społeczności etnicznej (etnicznych), i że mamy w takim układzie do czynienia we współczesnym świecie z heterogenicznością kulturowo-etniczną i „problemem wielości tożsamości”<sup>11</sup>. Skoro jest tak, jak powiedziałem, interpretując poglądy Burszty, to stajemy przed nową perspektywą społeczną i edukacyjną, której wyrazem staje się potrzeba uwzględniania w projektach społecznych pojawiającej się współcześnie ekspresji kulturowej etniczności, co w praktyce oznaczać powinno nową otwartość na Innych; rodzi się odmienna od dotychczasowej

<sup>7</sup> Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

<sup>8</sup> K. Kossak-Główczewski, *Etniczność i regionalność jako wylanianie „pustych znaczących” a problem tożsamości. Wokół książki Ernesto Laclaua „Emancypacje”*, [w:] *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, red. Z. Jasiński i T. Lewowicki, Opole 2007, s. 87–94.

<sup>9</sup> W.J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy. Teorie. Interpretacje*, Poznań 1998, s. 157–172.

<sup>10</sup> Tamże, s. 153.

<sup>11</sup> Tamże, s. 154.

perspektywa społeczna i odmienne sposoby działań edukacyjnych nakierowanych na transmisję dziedzictwa kulturowego. Należy więc zgodzić się z argumentem cytowanego autora, że powracają w nowym świetle stare tezy relatywizmu kulturowego – rozumianego obecnie jako hasło: „wszystkie kultury są równe”; konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska jest – jak można sądzić – ujmowanie kultur z perspektywy myślenia postmodernistycznego. Czy może ona ułatwić rozumienie współczesnej etniczności i wielokulturowości i odpowiedzieć na pytanie, jak dziś transmitować wartości kulturalne? Jak owe wartości interpretować?

W literaturze można spotkać się m.in. z następującym podziałem multikulturalizmów<sup>12</sup>, ukazującym, jak aspekty ideologiczne wpływają na rozumienie kategorii wielokulturowości: multikulturalizm liberalny, multikulturalizm konserwatywny/korporacyjny, multikulturalizm lewicowo-liberalny, multikulturalizm krytyczny/oporu<sup>13</sup>.

Okazuje się, że multikulturalizm liberalny obecnie zdecydowanie dominuje. Co więcej, funkcjonuje on często jako jedyna koncepcja wobec współczesnych zagadnień etnicznych – kiedy spotykamy się ze stwierdzeniami, iż multikulturalizm „wygrał”<sup>14</sup>, należy zwrócić uwagę, że dotyczy to tylko tej wersji wielokulturowości.

Konserwatywny multikulturalizm ze swoim głównym dążeniem do asymilacji wszystkich mniejszości znajduje pewną płaszczyznę wspólną z dominującym dyskursem (neo)liberalnym, m.in. poprzez politykę uniwersalizmu, bazowanie na „wspólnym rdzeniu kulturowym” – hegemonię kulturową<sup>15</sup>. Należy zdecydowanie podkreślić, że dopełnieniem prezentowanego tu obrazu koncepcji wielokulturowości wypracowanej w Stanach Zjednoczonych są m.in. analizy H.A. Giroux, który krytykuje wzmocnienie hegemonii kultury dominującej, dokonujące się w nurcie liberalnym poprzez dodawanie elementów multikulturalizmu w szkole, pozbawione refleksji nad pozycją tejże kultury – ukazywanie jej jako neutralnej. Jednym z pojęć wskazujących na powyższy problem jest termin *whiteness* (białość), którego problematyczność i uwikłania jako konstruktu społeczno-kulturowego nie są ujawniane w edukacji (odnosząc analizy Giroux do sytuacji polskiej, „białość” można zastąpić choćby „kulturą narodową”)<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Podziały na wersje ideologiczne multikulturalizmów prezentowane przez Clary-Lemon bazują na podziale amerykańskiej sceny politycznej – choć być może podobnych analiz można by dokonać na gruncie polskim.

<sup>13</sup> J. Clary-Lemon, *Critical multiculturalism. Pedagogy and rhetorical theory: a negotiation of recognition*, Baza EBSCO.

<sup>14</sup> C. Joppke, S. Lukes, *Introduction: Multicultural questions*, [w:] *Multicultural questions*, red. C. Joppke, S. Lukes, Oxford 1999, Baza Jstor.

<sup>15</sup> J. Clary-Lemon, *Critical Multiculturalism. Pedagogy and rhetorical theory...*

<sup>16</sup> H.A. Giroux, *Channel surfing: racism, the media, and the destruction of today's youth*, New York 1998, s. 89–137.

Na gruncie polskim m.in. Zbyszko Melosik dokonał krytyki głównego nurtu amerykańskiego multikulturalizmu. W jego analizie można wyróżnić dwa główne punkty: to z jednej strony „liberalna tolerancja”, która jest równoznaczna z obojętnością, a z drugiej dokonywane z pozycji liberalnej mitologizacje, do czołowych z nich należy mit „równości możliwości”<sup>17</sup>. Autor wskazuje, że ten amerykański mit z wielkim sukcesem został zglobalizowany i wraz z mglistym dyskursem wielokulturowości skutecznie przyczynia się do maskowania niesprawiedliwości społecznych, także tych wynikających z różnic etnicznych. W tej perspektywie liberalna wersja wielokulturowości, m.in. poprzez depolityzację kultury i etniczności, ukrywa problemy strukturalne i hamuje pośrednio opór i bunt wykluczonych grup<sup>18</sup>.

Kolejny z istniejących nurtów multikulturalizmu to multikulturalizm lewicowo-liberalny, w którym dominuje akceptacja różnicy, a nawet występuje jej celebrowanie. Jednakże – jak się okazuje – afirmacja różnic kulturowych może prowadzić do zjawiska orientalizacji Innego, którego egzotyczna inność kanalizuje potencjał zmiany; w tym ujęciu ignoruje się historyczne i społeczne struktury opresji dla zachowania jedności społeczeństwa – jednym z ważniejszych przejawów i wskaźników tego procesu jest polityczna poprawność<sup>19</sup>.

Najistotniejszy dla naszych rozważań wydaje się nurt nazywany multikulturalizmem krytycznym. Na jego znaczenie zwraca uwagę wielu badaczy. Perspektywa wielokulturowości krytycznej zasadza się na konstrukcjach wytworzonych przez język<sup>20</sup>. Dlatego tak ważny w tej interpretacji jest sprzeciw wobec dualizmów, na których opiera się polityka multikulturalizmów wcześniejszych. Multikulturalizm krytyczny – stawiający odpór kartezyjańskim dualizmom – sam tworzy wobec siebie dystans, namysł krytyczny nad własną (jego) kondycją i zagadnieniami problematyzowanymi w ramach dostępnego podejścia (nie pomijając obciążeń związanych z nurtem pedagogiki krytycznej<sup>21</sup>), pomimo własnego uwikłania we wcześniejsze ideologie wielokulturowości; ponadto możliwy staje się ciągły namysł, refleksja w tym również nad „opresyjnością” edukacji uwzględniającej różnice widziane nie tylko z pozycji etnicznych, ale także ekonomicznych czy płciowych. To wszystko budzi nadzieję na ewolucję tego podejścia w kierunku człowieczeństwa rozumianego na sposób heideggerowski.

Można już wskazać, że rozwijana w rodzimych ośrodkach badań (Cieszyn, Białystok, Opole, Gdańsk) edukacja międzykulturowa, uzupełniona komponentami krytycznymi, spełnia/może spełniać te same lub zbliżone warunki co multikulturalizm krytyczny.

<sup>17</sup> Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 114–115.

<sup>18</sup> Tamże, s. 127–128.

<sup>19</sup> J. Clary-Lemon, *Critical Multiculturalism...*, dz. cyt.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> P. Wexler, *Agonies of self criticism in critical education*, „Studies in Philosophy and Education” 2008, Vol. 27, No. 5, Baza Springerlink.



Jednym z pytań, które wyłaniają się z dokonanych do tej pory analiz, jest pytanie dotyczące możliwości uniknięcia obciążającej naszą refleksję historii wielokulturowości. Taką możliwość w polu namysłu pedagogicznego i działań edukacyjnych zdaje się zapewniać m.in. krytyczna pedagogika miejsca, a także edukacja regionalna<sup>22</sup>.

### **Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna, czyli pytania o adaptację i emancypację**

W toku rozważań rodzi się podstawowe pytanie, na ile edukacja może pomóc w dyskursie rekonstrukcji własnej tożsamości, na ile zatem może także pomóc w reinterpretacji ethosu mniejszości kulturowych, dostosowanego do nowych warunków społecznych świata postmodernistycznego i globalnego zarazem?

Niewątpliwym dorobkiem teoretycznym ostatnich kilkunastu lat ruchu edukacyjnego staje się wyodrębnienie dwóch różnych kategorii edukacji regionalnej: edukacji regionalnej i regionalizacji nauczania. Obie te kategorie opisane zostały w szeregu publikacji; cechą charakterystyczną odkrycia tych obu światów edukacyjnych w regionie jest ich ścisły związek z praktyką społeczną, a także z toczącymi się dyskursami w polach teoretycznych, H.A. Giroux nazywa ów proces tworzenia nowego związku między teorią i praktyką – za J. Habermasem – teorią praktyki, czyli krytyczną refleksją o edukacji. W ten sposób edukacja regionalna znalazła swoje miejsce w filozoficznym dyskursie współczesności. Przeprowadzone z tej perspektywy interpretacje i rekonstrukcje umożliwiły odkrycie obok edukacji regionalnej adaptacyjnej – nazwanej regionalizacją nauczania – także istnienia edukacji regionalnej krytyczno-emancypacyjnej oraz edukacji regionalnej krytyczno-hermeneutycznej. Niżej zdefiniuję te dwie odmiany edukacji, bez wchodzenia w zbędne w tym miejscu dyskusje.

Regionalizacja nauczania wymusza zgodę na istniejące nauczanie, a zatem na akceptację interesów przez to nauczanie realizowanych. Interesy owe są odbiciem dążeń grup dominujących, które często występują w imieniu zróżnicowanego społeczeństwa. Regionalizacja nauczania w praktyce realizacyjnej oznacza nasywanie istniejących programów, centralnie zadanych, treściami regionalnymi. Owa aplikacja ma uprawomocnić nauczanie, stworzyć wrażenie, że edukacja jest przychylna kulturze regionu i że zapewnia jego potrzeby. Regionalizacja nauczania to swoisty koń trojański, przy pomocy którego dokonuje się zawłaszczania regionu na rzecz centrum. To przystosowanie, adaptacja do starych schematów, to wykorzystanie regionu przez grupę dominującą do realizacji własnych celów<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Por. K. Kossak-Główczewski, M. Prusinowska, *Reinhabitacja regionu a wielokulturowość ideologicznie zamglona – krytyczna pedagogika miejsca*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. Teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Toruń 2010.

<sup>23</sup> K. Kossak-Główczewski, *Edukacja regionalna i regionalizacja nauczania*, [w:] *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, red. W. Frankiewicz i K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1997, s. 110.

Obok regionalizacji nauczania, będącej edukacją opartą na racjonalności adaptacyjnej, zachowawczej, czynione są próby edukacji regionalnej. Edukacja regionalna jest przeciwieństwem regionalizacji nauczania, jest edukacją autonomiczną, która wywodzi się z racjonalności emancypacyjnych i hermeneutycznych. Edukacja ta sięga w założeniach do regionu i centralnej kategorii tej edukacji – „regionalności”. Region w tym myśleniu nie posiada aspektu li tylko terytorialnego, ekologicznego, w tej perspektywie – zgodnie z ontologią bytu społecznego S. Ossowskiego – ojczyzna lokalna i regionalna jest sensem człowieczeństwa. Przyjmujemy dlatego stwierdzenie, że najbliższe otoczenie człowieka jest jednocześnie światem ogólnoludzkim (globalnym), tzn. światem ludzkim w jego całej rozciągłości. Istotą edukacji regionalnej staje się powrót do domu, do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej i regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej. W ten sposób poszukujemy źródeł edukacji regionalnej w przedzałożeniach, przedsensach, tak stworzymy warunki do bycia człowieka w edukacji i samostanowienia jej, w tym samostanowienia w zakresie doboru treści etnicznych (regionalnych, lokalnych) i form ich przekazywania jako dziedzictwa kulturowego<sup>24</sup>. Punktem wyjścia filozoficznego tej edukacji jest zatem filozofia hermeneutyczna, głównie Heidegger i Gadamer. Definicja edukacji regionalnej posiada charakter koła hermeneutycznego. Uzasadnienie tego podejścia znajduje się w dziale następnym.

### **W kierunku rekonstrukcji tożsamości poprzez reinhabitację a krytyczna (hermeneutyczna) pedagogika miejsca**

W tekście nawiązuję bezpośrednio do myśli M. Heideggera, do jego opracowania *Budować, mieszkać, myśleć*<sup>25</sup>, chcąc przez to podkreślić ontologiczny charakter problemu rekonstruowania tożsamości człowieka „będącego-w-świecie”. Idzie tu o proces nieustającego stawania się, którego niezbędnym warunkiem zaistnienia staje się porzucenie myślenia scjentystycznego oraz racjonalności adaptacyjnej; ciągłego rozwiązywania dylematu dualizmów kartezjańskich. K. Rosner tak interpretuje poglądy M. Heideggera: „Przejawem zapomnienia o byciu jest bowiem porzucenie, bezdomność człowieka. To właśnie jego bezdomność przejawia się w fascynacji człowieka rzeczami w nastawieniu uprzedmiotawiającym”<sup>26</sup>. M. Heidegger powiada, że w takiej sytuacji „brak Ojczyzny staje się losem człowieka”<sup>27</sup>, gdy – jego zadaniem – etycznym jest „zamieszkiwanie”. Bycie dla Heideggera to egzystencja. Bycie-w-świecie.

<sup>24</sup> Tamże, s. 110.

<sup>25</sup> M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa 1977.

<sup>26</sup> K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa 1991, s. 101.

<sup>27</sup> M. Heidegger, dz. cyt., s. 121.

Powracając do przywołanego problemu, tj. kwestii uwikłania ideologii wielokulturowości w spory „pozornie etniczne”, ukrywające fundamenty kryzysu, którego istotą jest zawłaszczanie wielokulturowości przez dominujące dyskursy, stajemy przed pytaniem, co zrobić w takiej sytuacji? Jak odkryć/ujawnić ów kryzys oraz zareagować nań, a jednocześnie uniknąć unifikacji i asymilacji grup mniejszościowych, np. poprzez ideologie konserwatywne i (neo)liberalne? Diagnoza Bourdieu i Wacquanta – co wykazałem za M. Prusinowską w tekście cytowanym w tym opracowaniu – budzi obawy, iż może owa diagnoza skłaniać do radykalnych kroków (nawet do odwrotu od kwestii etniczności – obejmującej choćby zablokowanie polityki małych języków). W takiej sytuacji warto zwrócić się ku krytycznej pedagogice miejsca i regionalności. W jej ramach wielokulturowość nie jest kategorią determinującą działania edukacyjne, jest nią za to „miejsce”. Miejsce postrzegane jest jako pewnego rodzaju punkt zbieżny perspektywy zmian kultury, środowiska, polityki i władzy, zaś krajobraz pedagogiczny danego miejsca tworzy historia relacji ludzi z miejscem i asymetryczne relacje między grupami ludzi zamieszkującymi to samo terytorium<sup>28</sup>. M. Mendel powiada: „Związek miejsca z jestestwem można za Heideggerem rozpatrywać w zawężeniu «bycia-w-świecie», kontynuującego jestestwo w określonym miejscu. Przyjmując tę perspektywę, mówić dalej będę o fenomenologii miejsca [...]”<sup>29</sup>. Na takiej podstawie można uznać, że dwa najważniejsze wyznaczniki krytycznej pedagogiki miejsca to procesy wyróżnione przez Davida A. Greenwooda (Gruenewald), czyli dekolonizacja i reinhabitacja.

Reinhabitacja oznacza proces głęboko zakorzeniony w ekologii, polegający na uczeniu się życia na nowo (życia „dobrego” ekologicznie i społecznie) w miejscu, które doznało uszczerbku w wyniku wcześniejszej działalności ludzkiej. Zaś dekolonizacja, jako dopełnienie reinhabitacji, zakłada uczenie się identyfikowania dokonanych w danym miejscu „szkód” oraz działania przeciw ujemnym ich skutkom<sup>30</sup>. „Z edukacyjnej perspektywy oznacza to oduczanie większości tego, czego uczy kultura dominująca i szkoła, a uczenie bardziej sprawiedliwych społecznie i zrównoważonych ekologicznie sposobów bycia w świecie”<sup>31</sup>.

Wagę emancypacyjną miejsca jako kategorii ważnej edukacyjnie dostrzega także Szkudlarek (o czym za chwilę wspomnę, mówiąc o deterytorializacji), podkreślając konieczność uwzględniania „wędrówki” miejsc w czasie i związanym z tym przemieszczaniem znaczeń<sup>32</sup>. Odczytywać można to wskazanie

<sup>28</sup> D.A. Greenwood, *Education in a culture of violence: a critical pedagogy of place in wartime*, Baza SpringerLink.

<sup>29</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M.Mendel, Wrocław 2006, s. 25.

<sup>30</sup> D.A. Gruenewald, *The Best of both worlds: a critical pedagogy of place*, „Educational Researcher” 2003, Vol. 32, No. 4, Baza EBSCO.

<sup>31</sup> D.A. Greenwood, *Education...*, dz. cyt., tłumaczenie własne M. Prusinowskiej.

<sup>32</sup> T. Szkudlarek, *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] *Miejsce, pamięć, obecność*, red. J. Hudzik, J. Mizińska, Lublin 1997, <http://www.tnn.pl/tekst.php?id=783> [stan z 20.04.2010].

z nadzieją, że wraz z odkryciem „nie niewinnej logiki przejść” staje się także możliwe odczarowanie kategorii wielokulturowości przez krytycznych pedagogów, a więc i odczarowanie edukacji międzykulturowej z jej amerykańskich naleciałości w postaci niedyskursywnych oczywistości.

Reinhabitacja oznacza więc proces rekonstruowania tożsamości, owo rekonstruowanie rozumiem nie jako przebudowę w ujęciu modernistycznym, jak przebudowa domu, w moim odczuciu idzie tu o otoczenie, przemianę bierności; owym otoczeniem jest zrekonstruowane wszechobecne i całościowe bycie. Pytam więc, co dzieje się pod wpływem niekiedy nagłych, ale też czasami przeczuwanych zdarzeń, które wywierają znaczący wpływ na człowieka jako osobę, człowieka jako grupę? Termin reinhabitacja stosowany jest przez D.A. Gruenewalda to: „Identyfikacja, odzyskiwanie i tworzenie przestrzeni i miejsc, które uczą nas jak żyć w naszych całościowych środowiskach”<sup>33</sup>. Powyższe odniesienia wskazują na wyraźnie krytyczny i dekonstruktywistyczny kontekst edukacji regionalnej, pokazują swoiste przesunięcie myślenia z perspektywy epistemicznej w kierunku szerszej, epistemologicznej i egzystencjalno-ontologicznej, ostrzegając przed odejściem od „bycia” w stronę „bytu”, w tym konsumpcji. Owo heideggerowskie ostrzeżenie dotyczy także mniejszości etnicznych.

Pozostaje pytanie, jak „realizować” edukacyjnie „zamieszkiwanie” i jak ma przebiegać owa „realizacja”: reinhabitacja, czyli odbudowywanie tożsamości? Jak nie popadać w nowe okowy myślenia adaptacyjnego oraz przemocy symbolicznej, a co – jak zauważa P. Bourdieu w *Reprodukcji... i Dystynkcji...* – niewątpliwie czyni szkoła państwowa, gwałcąca wolności człowieka, ten problem jest szczególnie widoczny w przypadku mniejszości etnicznych. Otóż Z. Melosik i T. Szkuclarek proponują w to miejsce trzy rozwiązania: 1) dokonanie dekonstrukcji procesu tworzenia tożsamości, m.in. w kontekstach politycznych, 2) następnie dopiero, po owym krytycznym oglądzie pedagogii, można przystąpić do konstruowania ewentualnych projektów interwencji w nasze umiejscowienie w świecie, 3) w dalszej kolejności należy przystąpić do projektowania wielu rozwiązań i „połączeń” nadających życiu sens „wciąż na nowo określanej tożsamości”<sup>34</sup>.

Zadanie karkołomne, tzn. niewykonywalne w oświacie i zamyśle teorii pedagogicznych. Rodzi się więc potrzeba powstania nowych ośrodków reinhabitacji. Kto ma nimi dysponować? Podmiot czy przedmiot? Oto pytania dla pedagogiki. Myślę, że inspiracją mogą być opracowania R. Miller i S. Ossowskiego.

## **Deterytorializacja a edukacja regionalna i pedagogika miejsca**

W związku z procesami społeczno-kulturowymi zachodzącymi współcześnie stwierdzić należy, że skończył się czas tożsamości przypisanej. Zrodziła się

<sup>33</sup> D.A. Gruenewald, *The Best of both worlds...*

<sup>34</sup> Z. Melosik i T. Szkuclarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 35.

bowiem nowa tożsamość – wybierana, o przyjęciu której decyduje sam zainteresowany. Efektem nowej świadomości tożsamości stały się m.in. problemy łączące się z deterytorializacją. Jest ona bowiem związana z migracjami, emigracjami (migranci) oraz z mass mediami, wszechobecnym rynkiem, otwartymi przestrzeniami komunikacyjnymi, a to oznacza pojawienie się w skali świata nowej nomadyczności – fizyczno-przestrzennej i elektronicznej. Sytuacja ta stawia pedagogikę miejsca i edukację regionalną i pedagogikę w nowej sytuacji teoretycznej oraz praktycznej (np. rola szkoły instytucjonalnej).

Z. Pucek powiada w sposób następujący: „Pojęcie deterytorializacji odnosi się do coraz powszechniej dostrzeganego procesu odkotwiczania się poszczególnych elementów kulturowych [...] od tych geograficznie rozumianych miejsc czy układów miejsc, do których dotychczas wydawały się one w zasadzie przypisane i w konsekwencji swobodne ich dryfowanie w przestrzeni ludzkiego świata”<sup>35</sup>. W ten sposób dochodzi do deterytorializacji kultury, w tym miejsc i regionów. Owe przemieszczenie oznacza jednak przeniesienie miejsc i regionów w nową przestrzeń, przestrzeń bez geografii, przestrzeń hybrydycznej tożsamości i tożsamości heterogenicznej. Co to oznacza dla tematu tu poruszanego? Oznacza, że miejsca i regiony odnajdujemy jedynie w kulturze, w antropologii. Świat bowiem nie posiada granic. Pedagogika akademicka musi to przyjąć to do wiadomości. W przeciwnym razie stanie się narzędziem władzy, a przed taką opcją przestrzegali P. Bauriedu.

### Słowo na zakończenie

Okazuje się, że egzystujemy w nowych przestrzeniach kulturowych i tożsamościowych, niespotykanych do tej pory. Przestrzenie te można opisywać i wyjaśniać za pomocą takich pojęć, jak edukacja regionalna, pedagogika miejsca, wielokulturowość, deterytorializacja oraz reinhabitacja. Jak zatem inkorporować te nowe odkrycia do pedagogiki? Pytanie zostawiam otwarte.

### Bibliografia

- Aleksander Z. *Język wspólnoty etnicznej jako źródło tożsamości kulturowej dziecka*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M.M. Urlińska, Toruń 1995.
- Aleksander Z., *Problemy językowe i edukacyjne na Kaszubach w świetle socjolingwistyki*, [w:] *Problem statusu językowego kaszubszczyzny*, red. E. Breza, Gdańsk 1992.

<sup>35</sup> Z. Pucek, *Tożsamość w wielokulturowej przestrzeni*, „Euro-limes” 2005, nr 1(5), Katedra Studiów Europejskich Akademii Ekonomicznej w Krakowie, [www.euro-limes.ae.krakow.pl](http://www.euro-limes.ae.krakow.pl) [stan z 12.05.2015].

- Bauman Z., *Ziemia, krew i tożsamość*, „Przegląd Polonijny” 1993, nr 4.
- Burszta W.J., *Antropologia kultury. Tematy. Teorie. Interpretacje*, Poznań.
- Clary-Lemon J., *Critical multiculturalism. Pedagogy and rhetorical theory: a negotiation of recognition*, Baza EBSCO.
- Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991.
- Giroux H.A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Warszawa 1993.
- Giroux H.A., *Channel surfing: racism, the media, and the destruction of today's youth*, St. Martin's Griffin, New York 1998.
- Greenwood D.A., *Education in a culture of violence: a critical pedagogy of place in wartime*, Baza SpringerLink.
- Gruenewald D.A., *The Best of both worlds: a critical pedagogy of place*, „Educational Researcher” 2003, Vol. 32, No. 4, Baza EBSCO.
- Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć*, Warszawa 1977.
- Joppke C., Lukes S., *Introduction: Multicultural questions*, [w:] *Multicultural questions*, red. C. Joppke, S. Lukes, Oxford 1999, Baza Jstor.
- Kossak-Główczewski K., *Edukacja regionalna i regionalizacja nauczania*, [w:] *Pedagogia Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, red. W. Frankiewicz i K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1997.
- Kossak-Główczewski K., *Etniczność i regionalność jako wylanianie „pustych znaczących” a problem tożsamości. Wokół książki Ernesto Laclaua Emancypacje*, [w:] *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*, red. Z. Jasiński i T. Lewowicki, Opole 2007.
- Kossak-Główczewski K., Prusinowska M., *Reinhabitacja regionu a wielokulturowość ideologicznie zamglona – krytyczna pedagogika miejsca*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. Teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.
- Pucek Z., *Tożsamość w wielokulturowej przestrzeni*, „Euro-limes” 2005, nr 1(5), Katedra Studiów Europejskich Akademii Ekonomicznej w Krakowie, [www.euro-limes.ae.krakow.pl](http://www.euro-limes.ae.krakow.pl).
- Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury*, Warszawa 1991.
- Szkudlarek T., *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M.M. Urlińska, Toruń 1995.

- Szkudlarek T., *Miejsce, przemieszczenie, tożsamość*, [w:] *Miejsce, pamięć, obecność*, red. J. Hudzik, J. Mizińska, Lublin 1997, <http://www.tnn.pl/tekst.php?id=783>.
- Szkudlarek T., *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995.
- Wexler P., *Agonies of self criticism in critical education*, „Studies in Philosophy and Education” 2008, Vol. 27, No. 5, Baza Springerlink.

## Streszczenie

Artykuł przedstawia nowe pytania odnośnie do pedagogiki, związane z wielokulturowością, edukacją regionalną, pedagogiką miejsca, kategorią reinhabitacji i deterytorializacji. Autor sięgając do pedagogiki krytycznej i filozofii Heideggera, wykazuje, że istnieje szansa odbudowy tożsamości w świecie uprzedmiotawiającym. Owey odbudowy może dokonać pedagogika i praktyka społeczno-edukacyjna nastawiona na bycie człowieka w świecie. Pedagogika owa powinna uwzględnić w swojej teoretyczności kategorie zaprezentowane w opracowaniu.

## Summary

### **New questions in pedagogy – multiculturalism, regional education, pedagogy of place, reinhabitation and deterritorialisation**

The article presents new questions concerning pedagogy related to multiculturalism, regional education, pedagogy of place, the categories of reinhabitation and deterritorialisation. Reaching for critical pedagogy and Heidegger's philosophy, the authors shows that there is a chance of reconstruction in the depersonalising world. The task of that reconstruction can be carried out by pedagogy and social-educational practice oriented towards the being of the human in the world. This pedagogy needs to take into account on the theoretical stratum the categories presented in this text.





<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.10>

Joanna TOROWSKA

## Tożsamość i podmiotowość międzykulturowa a pedagogika kultury (wybrane aspekty)

**Słowa kluczowe:** tożsamość, podmiotowość, pedagogika kultury.

**Key words:** intercultural identity, subjectivity, cultural education.

„Edukacja – rozumiana jako społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości – nie jest zasadniczo odróżniana od kultury: stanowi jej aspekt, jej wymiar formacyjny przenikający rozmaite kulturowe produkcje”<sup>1</sup>.

Tożsamość i podmiotowość to dwa pojęcia, z którymi zapewne zetknie się każdy współczesny pedagog. Warto w tym kontekście – wychowawczym – prześledzić występowanie tych pojęć, szczególnie w relacji do pedagogiki kultury, jako jednego z ważniejszych nurtów współczesnej pedagogiki. Spotykając się z wieloaspektowością definiowania wspomnianych pojęć<sup>2</sup>, w niniejszym artykule podejmę jedynie próbę przywołania niektórych kontekstów, jak mi się wydaje, stosunkowo mało akcentowanych w pedagogice. Biorąc z kolei pod uwagę fakt, że współczesna pedagogika posiada przynajmniej kilka odcieni, opcji interpretacyjnych, wśród których jednym z ważniejszych jest pójście w kierunku studiów edukacyjno-kulturowych<sup>3</sup>, warto sięgnąć do klasycznej myśli pedagogiki kultury (B. Nawroczyński, S. Hessen).

<sup>1</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 115.

<sup>2</sup> Zarówno tożsamość, jak i podmiotowość znajdują swe szerokie i wielopłaszczyznowe definicje w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, por. „tożsamość – istota, geneza, wymiary”, s. 754–773, autorstwa K. Błęszyńskiej w tomie 6, Warszawa 2007, i „podmiotowość w wychowaniu”, s. 456–459, autorstwa J. Sowy w tomie 4, Warszawa 2005.

<sup>3</sup> Dla przykładu Ch. Baker w swojej książce *Studia kulturowe. Teoria i praktyka* – w *Słowniku głównych pojęć* – pisze: „**tożsamość** (identity), przejaw tymczasowej stabilizacji znaczenia czy też opisu samego siebie, z którym dana osoba identyfikuje się emocjonalnie. Tożsamość sta-

W proponowanej przez Nawroczyńskiego kategorii podmiotu widoczny jest tzw. psychologizm. Autor ten traktuje doświadczenie indywidualne (podmiotowe) jako zjawisko psychologiczne, „ostateczne” jego wyjaśnienie wymaga odwołania się do intuicji – rozumienia<sup>4</sup>.

Z kolei opcję postmodernistyczną we współczesnej myśli pedagogicznej reprezentują np. Z. Melosik i T. Szkudlarek, przedstawiający wizje różnych rodzajów tożsamości w świetle zachodnich, czy światowych koncepcji pedagogiki krytycznej. Koncepcje te były już wielokrotnie przedstawiane na gruncie literatury pedagogicznej<sup>5</sup>. Jednym ze stwierdzeń, które pojawiają się przy okazji szczegółowych rozważań, jest to, że współczesny młody człowiek nie potrzebuje wiedzy o minionej kulturze, gdyż liczy się głównie kreatywność, umiejętność znajdowania informacji itp. Zauważa się, że „postmodernizm, w miejsce modernistycznej tożsamości narodowo-kulturowej, oferuje tożsamość «zawieszoną w próżni», bez odniesień historycznych, stworzoną ze zlepku różnych tożsamości, z których żadna nie jest bardziej uprawniona niż inna. Nie oferuje trwałych wartości, a edukację obywatelską, rozumianą jako kształtowanie kompetencji obywatelskich, odrzuca, jako formę praktykowania władzy/wiedzy<sup>6</sup>”.

Z drugiej strony zarysowuje się opcja związana z założeniem tradycyjnej pedagogiki kultury, że człowiek poprzez kontakt z dobrami kultury kształtuje i rozwija swoją osobowość. W nurcie pedagogiki międzykulturowej przywołać warto myśl Jerzego Nikitorowicza, wedle której „człowiek współczesny niemal codziennie musi szukać odpowiedzi na wiele pytań dotyczących trudnego i złożonego procesu kształtowania tożsamości, jej zakresu, ustawicznego definiowa-

---

nowi raczej proces stawania się niż byt ustalony i dotyczy łączenia bądź «zszywania» ze sobą dyskursywnego «zewnątrza» z «wewnętrznymi» procesami podmiotowości. Pojęcie to odnosi się również do punktów tymczasowego zaczepienia na pozycjach podmiotu, tworzonych w obrębie praktyk dyskursywnych”. Por. Ch. Baker (s. 525) wyróżnia: tożsamość kulturową (*culturalidentity*), tożsamość narodową (*nationalidentity*), tożsamość społeczną (*socialidentity*), tożsamość własną (*self-identity*) oraz **podmiotowość** (*subjectivity*), „stan i proces bycia osobą lub posiadania pewnej tożsamości. W obrębie studiów kulturowych podmiotowość postrzega się często – za Foucaultem – jako «skutek» dyskursu, co wynika z faktu, że jest ona następstwem pozycji podmiotu, które dyskurs nakazuje nam przyjąć. Podmiotowość odnosi się do cech sprawczości i tożsamości, które dyskursywne pozycje podmiotu udostępniają podmiotowi mówiącemu”. Por. Baker, dz. cyt., s. 526.

<sup>4</sup> A. Gofron, *Struktura metodologiczna pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 285–291.

<sup>5</sup> Na przykład Z. Melosik, T. Szkudlarek, dz. cyt., czy A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, [www.bc.ore.edu.pl/publication/673](http://www.bc.ore.edu.pl/publication/673) [stan z 23.09.2014], bądź W. Rogalski, *Tożsamość jako warunek i rezultat aktywności kulturalnej z perspektywy animacji kultury*, [w:] *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłego w dobie przemian*, red. T. Aleksander, Kraków 2003, s. 121–151 i nn.

<sup>6</sup> E. Ozga, *O obywatelskości i jej przemianach na przestrzeni wieków*, [w:] *Kategorie pojęciowe w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gawel, B. Bieszczad, Kraków 2011, s. 75.

nia, utraty, czy przededefiniowania, modyfikacji i integracji”<sup>7</sup>. Podzielając tą opinię i znając realia kultury ponowoczesnej, w pełni trzeba brać pod uwagę taką konieczność.

W trakcie jedynie przeglądowego spojrzenia na badania w zakresie tożsamości wyłania się wiele perspektyw badawczych i wielu autorów proponujących różne typy, rodzaje tożsamości. Na przykład Małgorzata Okupnik – przy okazji analizy tekstów autobiograficznych i problemu egzystencjalnego, jakim jest utrata – pisze o tożsamości narracyjnej. W ujęciu psychologicznym narracja jest nadrzędną kategorią porządkującą życie każdego człowieka, który poprzez opowiadanie o sobie buduje własną tożsamość, zdobywa wiedzę o świecie. W tym ujęciu narracja jest nierozdzielnie związana z tożsamością. W pojęciu tożsamości wpisana jest kategoria lęku. Najsilniejszy jest lęk przed utratą. W analizowanych autobiografiach dochodzi do głosu lęk przed utratą tożsamości, jeszcze częściej opisywany jest lęk przed utratą bezpieczeństwa ontologicznego, przed nieznanym losem i cierpieniem<sup>8</sup>.

Równie interesujące dla pedagoga kultury są wyniki badań dotyczące tożsamości zintegrowanej dwukulturowo. Mówi się tu o integracji tożsamościowej emigranta lub człowieka żyjącego w świecie dwóch kultur narodowych. Według teorii akulturacji J. Berry’ego, integracja jest jedną ze strategii akulturacyjnych jednostek i grup społecznych, jej wsparciem społeczno-politycznym jest wielokulturowość. Osoby, które realizują tę strategię są dwu- lub wielojęzyczne oraz charakteryzują się dwu- lub wielokulturową tożsamością. Osoby te mają zapas wiedzy i umiejętności pozwalających dawać sobie radę w kontekstach obu (wszystkich/wielu) tych kultur. Nie odczuwają więc obcości, zagrożenia i są dobrze psychologicznie zaadoptowane. Natomiast teoria tożsamości indywidualnej i społecznej M. Jarymowicz przedstawia integrację psycho-kulturową, która nie może oznaczać ani sumarycznego zestawienia umiejętności wziętych z obu kultur, ani też „wzniesienia się” ponad nie. Integracja rozumiana jest tutaj jako synteza swobodnego, kompetentnego poruszania się w warstwie symbolicznej obu kultur oraz autonomizującej „nadbudowy” w warstwie wartości. Z kolei sugestie Hogana i Cheeka dotyczą dojrzałego funkcjonowania psychospołecznego osób charakteryzujących się jednocześnie wysoką tożsamością osobistą i społeczną. Ciekawym zjawiskiem jest zmiana tożsamości w następstwie emigracji „bycia w kulturze współczesnej”, która jest zjawiskiem masowym, normalnym i oczywistym. Bez niego nie można mówić o amerykańskiej kulturze, narodzie itd. Wciąż niewystarczająco zbadano tempo i zakres tego procesu, a także stopień utrzymywania się pierwiastka „etnicznego” w pokoleniach urodzonych w Nowym Świecie.

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 64.

<sup>8</sup> M. Okupnik, *Wobec utraty. O badaniach narracji autobiograficznych*, „Pedagogika Kultury” 2009, nr 5, s. 29–41.

Z kolei tożsamość narodowo-kulturowa jest zjawiskiem wielostronnym. Może przybierać różne postaci i stopnie intensywności, poczynając od osób żyjących w rodzinnym kraju, na kolejnych pokoleniach emigrantów kończąc. Jeśli chodzi o związki z tożsamością, to ważne dla emigrantów jest utrzymywanie kontaktu z polską rzeczywistością symboliczną, co jest korzystne dla dobrostanu emigranta, podczas gdy trwanie przy „naszych specyficznych wartościach” zaburza to przystosowanie. Bardzo ważne są tu kwestie językowe. Dla szczęścia emigrantów ważniejsze jest „uporządkowanie w sobie” spraw polskich niż stopień amerykanizacji. Z kolei dla ich potomstwa kluczowa staje się sprawa zdefiniowania się przy pomocy terminów amerykańskich. Powoduje to rzecz jasna duży rozdzwitek między pokoleniami. Najlepszą ilustracją jest unikalny sposób porozumiewania się dzieci i rodziców w rodzinach emigranckich: rodzice mówią po polsku, dzieci po angielsku.

Co ważne, poziom szczęścia emigranta uwarunkowany jest polskimi, a nie amerykańskimi składnikami tożsamości, przy czym komponenty kryterialne<sup>9</sup> i korelatywne zdają się mieć przeciwstawne kierunki wpływu. Należy oczekiwać, że w pierwszym pokoleniu emigracji początkowo wystąpi konflikt wartości, z czasem zaś narastać będzie integracja i równowaga korelatywnych składników tożsamościowych obu kultur (tj. podobieństwa do prototypów). Biorąc pod uwagę socjalizacyjno-rodzinny nośnik transmisji, tożsamość korelatywna związana z krajem wychodźstwa powinna odznaczać się większym stopniem dziedzictwa międzypokoleniowego, niż to przewidywano w przypadku tożsamości kryterialnych. Dalej autorzy piszą o akulturacji i dynamice zmian tożsamościowych oraz poziomie przystosowania psychicznego (dobrostanu) emigrantów<sup>10</sup>. Co istotne, rewaloryzacja własnej tożsamości etnicznej może być zarówno wynikiem tęsknoty, jak i zagrożenia własnej tożsamości narodowej. Poczucie, że prawnie należy się już do innego państwa, podważa poczucie tożsamości narodowej (stąd wynikają starania o podwójne obywatelstwo, które ułatwia zachowanie dawnej tożsamości społecznej). Testem Alternatywnych Wyborów Kulturowych badano z kolei tożsamość negatywną i pozytywną. Tożsamość pozytywna to przekonanie, że posiadamy zalety i uzdolnienia, że przynajmniej w pewnej mierze możemy wpływać na otoczenie i że porównania z innymi nie są dla nas niekorzystne. Tożsamość negatywna to uczucie bezsilności, przykrości istnienia, przekonanie, że jest się gorszym od innych, że nasza aktywność jest

<sup>9</sup> Tożsamość kryterialna mierzona była Testem Symboli Kulturowych, odnoszących się odpowiednio do danego kraju. Symbole dotyczą ważnych dat (świąt) w kalendarzu kultury narodowej (Wszystkich Świętych, 3 Maja, 11 Listopada/Thanksgiving Day, July 1, July 4); miejsc – symboli i zabytków (Wawel, Jasna Góra, Parlament Hill, Capitol Hill, White House); postaci politycznych kształtujących najnowsze dzieje (J. Piłsudski, W. Gomułka, E. Gierek itd.), kultury masowej i sportu („Górnicy Zabrze”, „Legia Warszawa” itp.).

<sup>10</sup> *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, red. P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, Warszawa 1992, s. 107–119.

niewiele warta, że brak nam zalet i uzdolnień. Podkreśla się tu spójność tożsamości w sytuacji imigracji<sup>11</sup>.

Za Ralphem Lintonem J. Nikitorowicz pisze, że dana kultura wytwarza tylko 10% swojego dziedzictwa kulturowego, pozostałe 90% zapożycza z innych kultur<sup>12</sup>. Koncepcje edukacji międzykulturowej w ujęciu Nikitorowicza, w połączeniu z osobowością i jej kształtowaniem, co zakłada klasyczna pedagogika kultury, umożliwiają stworzenie obrazu człowieka, który otwarty jest na inne kultury, posiada tożsamość otwartą. Łączy się to zazwyczaj z dostarczaniem przeżyć i kreowaniem postaw otwartych i przyjaznych: „To przyswajanie (walencja kulturowa) może pozostawać w różnych związkach z deklarowanymi identyfikacjami obejmującymi oprócz subiektywnego poczucia tożsamości z określoną grupą także subiektywne wskaźniki przynależności, jak pochodzenie czy miejsce urodzenia<sup>13</sup>”.

Warto podkreślić, że pedagodzy kultury zbudowali oryginalną teorię wychowania społecznego i pankulturowego (globalnego), konsolidując występujące wówczas pomysły wychowania regionalnego, narodowego, państwowego, wokół integrujących je założeń aksjologicznych<sup>14</sup>.

Przypomnę wybrane myśli Bogdana Nawroczyńskiego. Pedagogika kultury w swym historycznym ujęciu przewidziana była dla państwa narodowego. Naród tworzył wspólnotę, ku której miało przygotowywać wychowanie. Bardzo cenne są w kontekście tożsamości wskazówki i zalecenia Nawroczyńskiego co do wyboru dóbr kształcących. Zalecał on wybór dóbr narodowych i ogólnoludzkich. Dobra narodowe nadają charakter narodowy i państwowy: „Na tym się jednak to wychowanie nie kończy, nawet gdy chodzi tylko o wybór przedmiotów nauczania. Samo bowiem przekazywanie tradycji narodowej i państwowej jeszcze nie gwarantuje współczesnym społeczeństwom pomyślnych warunków rozwoju. Chcąc sobie je zapewnić, każde z nich musi brać czynny udział w wymianie dóbr kulturalnych, zachodzącej pomiędzy wszystkimi społeczeństwami, które się utrzymują na poziomie współczesnego życia. Żywy naród musi nieustannie czerpać pokarm duchowy z zewnątrz, przerabiać go na własną własność, podsycać nim swoją twórczość, aby wreszcie oddać jej dzieła ludzkości w zamian za to, co sam jej zawdzięcza. Jakże inaczej wygląda społeczeństwo zamykające się przed wszystkim, co obce, w granicach swej własnej tradycji narodowej<sup>15</sup>. I dalej: „[...] nie dość przekazywać młodym pokoleniom jego tradycję narodową, trzeba jeszcze wprowadzić je w świat ogólnoludzkiej kultury, wychowywać jej na jej nosicieli i pomnożycieli”; oraz „dobry Polak musi

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 64.

<sup>13</sup> Tamże, s. 229.

<sup>14</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 154.

<sup>15</sup> B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, [w:] *Pedagogika kultury w zarysie*, red. J. Gajda, Kraków 2006, s. 264.

być jednocześnie dobrym Europejczykiem. Chcąc zaś ten cel osiągnąć, trzeba kształcić młodzież nie tylko na tradycji narodowej, lecz również na dobrach stanowiących wspólną własność wszystkich narodów kulturalnych. Istotnie też nauka, technika, języki obce, arcydzieła literatury i sztuki powszechnej, dzieje powszechne stanowiły i zawsze będą stanowić niezbędną część planu nauczania w szkołach ogólnokształcących, zwłaszcza średnich. W przeszłości nawet kształcono młodzież w szkołach średnich wyłącznie na dobrach mających walor międzynarodowy<sup>16</sup>. I konkluduje: „Wychowanie narodowe nie zasadza się na samym tylko przekazywaniu młodzieży takich czy innych wytworów kultury o charakterze rzeczowym, lecz również na urabianiu jej stosunku do kultury zarówno narodowej, jak i ogólnoludzkiej”. Następnie postuluje: „[...] całe wychowanie, przygotowując młodzież do twórczego udziału w życiu własnego narodu, powinno ją przez to samo przygotować do twórczego udziału w życiu kulturalnym ludzkości”. Uważa bowiem, że „w rzeczywistości wychowanie, chcąc być narodowym, musi mieć zarazem charakter ogólnoludzki; ale i odwrotnie – chcąc być ogólnoludzkim, musi być zarazem narodowym. Ludzkość bowiem nie jest ani realnie istniejącą grupą społeczną, ani zorganizowanym układem takich grup społecznych. Jest ona z naszych czasów ideałem zaledwie poczynającym się realizować w bardzo jeszcze luźnym współżyciu państw kulturalnych<sup>16</sup>. Największą zorganizowaną całość społeczną, wśród której i dla której możemy żyć i pracować, stanowi wobec tego naród sformowany w państwo. Tylko też przez swój naród i państwo lub przez wchodzące w skład tych największych całości grupy społeczne jednostka ludzka może brać udział w życiu międzynarodowym<sup>17</sup>”.

Podobnie w duchu idei ogólnego wykształcenia wypowiadał się Sergiusz Hessen, wybitny przedstawiciel rosyjskiej i polskiej pedagogiki kultury. Optując za ideą wykształcenia ogólnego, pisze on: „wykształcony człowiek jest to więc przede wszystkim taki człowiek, który potrafi zrozumieć i należycie interpretować dokumenty życia duchowego<sup>18</sup>”. „Świat historyczny nie jest człowiekowi dany bezpośrednio jak świat natury, lecz pośrednio w postaci «dóbr kulturalnych», będących jak gdyby osadem ducha w materii, przede wszystkim w materii mowy i pisma. Tam jakby «zatrzymany w materii duch» czyli «duch zobiektywizowany» (*objektivierter Geist*), według najnowszego trafnego określenia, musi być wydobyty z ukrycia: dobro kulturalne, czy to będzie dzieło artystyczne czy naukowe lub jakie bądź inne dzieło kulturalne, musi być «odczytane», tj. rozpoznane («rozpoznawać» – *anagignoskein* – oznacza po grecku też: czytać) w tym, co ono jako dokument twórczości ludzkiej w sobie zawiera. Dopiero wtedy może ono oddziaływać jako przedmiot kształcenia, jako materiał, na któ-

<sup>16</sup> Por. E. Durkheim, *Education morale*, Paris Alcan 1925, s. 85 i nn., cyt. za: Nawroczyński, dz. cyt.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa 1997, s. 240.

rym jednostka rozprawia się ze światem historycznym, aby osiągnąć swoje włączenie w tradycję i jednocześnie stać się osobowością<sup>19</sup>. Hessen pisze dalej: „Każde dzieło, czyli «dobro» kulturalne, jest zawsze tworem osobowości, ale jednocześnie i wyrazem pewnego «prądu» naukowego albo artystycznego, pewnej «wspólnoty» prawnej lub moralnej<sup>20</sup>. W dalszej części swej pracy wypowiada się następująco: „Prawo, sztuka, nauka i inne postaci ducha obiektywnego przenikają narodowość i państwo, nadają im duchową treść, która staje się organicznym składnikiem narodowej i państwowej tradycji. Jeżeli naród zamyka się przed ponadnarodowymi wartościami kultury, wtedy to oderwanie od wyższej warstwy ducha obiektywnego doprowadza do zaburzenia życia narodowego, wskutek czego następuje wewnętrzny rozkład narodu, zwyrodnienie jego w etnograficzną masę<sup>21</sup>”.

Z kolei Katarzyna Olbrycht w jednym ze swoich artykułów wyciąga jednoznaczny wniosek: „Problem tożsamości w wychowaniu jest więc przede wszystkim problemem wychowawców<sup>22</sup>. Podążając tym tropem, spróbujmy przywołać kilka współczesnych myśli z kręgu szeroko rozumianej edukacji kulturalnej i pedagogiki kultury. Nikitorowicz we *Wstępie* do swej książki pisze: „Podstawą niniejszego modelu kreowania tożsamości międzykulturowej jest zauważenie dziecka w zróżnicowanym środowisku kulturowym, w społeczności, w której występowały i występują od kilku pokoleń co najmniej dwa kody kulturowe (różnice językowe, wyznaniowe, etniczne, narodowe itp.). Osadzenie terytorialne z jednej strony może powodować kształtowanie tożsamości zamkniętej (skansenowej), z drugiej zaś sprzyjać kreowaniu tożsamości wielokulturowej. Drugim filarem jest wielowymiarowe poznanie dziecka, jego najbliższych, historii rodziny, jej osadzenia kulturowego w społeczności lokalnej jako bazy tożsamościowej. Ostatnie lata, jak sądzę, zaowocowały dołączeniem trzeciego filaru, czyli świadomości i zaangażowania twórczego nauczycieli i wychowawców. Dopiero w takich okolicznościach kształtują się umiejętności decentracji i alternacji oraz umiejętności komunikacyjne oparte na ustawicznym dialogu<sup>23</sup>. Celem takiej działalności wychowawczej byłoby tworzenie tożsamości otwartej na dialog i współpracę.

Biorąc pod uwagę zróżnicowanie kulturowe Polski, Nikitorowicz stwierdza, że prowadząc badania od lat 80. XX wieku w zakresie socjalizacji i wychowania w rodzinie i społecznościach lokalnych, zauważył brak programu pracy edukacyjnej w takich środowiskach: „Nauczyciel nie przygotowywał się do rozumienia

<sup>19</sup> Tamże, s. 240.

<sup>20</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997, s. 154–155.

<sup>21</sup> Tamże, s. 176.

<sup>22</sup> K. Olbrycht, *Pytania wokół roli tożsamości w wychowaniu*, „Horyzonty Wychowania. Niepokoje tożsamości” 2003, 2(4), s. 113.

<sup>23</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 10–11.

inności, traktując często odmienności kulturowe jako przeżytek, doprowadzając niejednokrotnie dziecko do poczucia niższości kulturowej, kompleksów i wstydu za swój język, nawyki, zachowania wyniesione z domu rodzinnego. Nauczyciel, wpiśnięty w rolę zawodową nauczyciela-administratora, przyjmując aksjologię administracyjną, wydawał się często narzucać sobie coś, co było w sprzeczności z własnym Ja, ograniczając tym samym swoją tożsamość i jej rozwój<sup>24</sup>.

W jednej ze swych ostatnich książek Jan Paweł II napisał: „Kraje Europy Zachodniej są dzisiaj na etapie, który można by określić jako «posttożsamościowy». Myślę, że jednym ze skutków II wojny światowej było właśnie kształtowanie się tej mentalności obywateli, w kontekście Europy, która kierowała się ku zjednoczeniu. Naturalnie, jest też wiele innych motywów jednoczenia się Starego Kontynentu. Jednym z nich jest niewątpliwie stopniowe wychodzenie poza kategorie wyłącznie narodowe w określaniu własnej tożsamości. Owszem, narody Europy Zachodniej z reguły nie boją się, że utracą swoją tożsamość narodową. Francuzi nie boją się, że przestaną być Francuzami przez fakt wstąpienia do Unii Europejskiej, jak też Włosi, Hiszpanie itd. Polacy też się tego nie boją, choć historia ich tożsamości narodowej jest bardziej złożona<sup>25</sup>. Ojciec Święty pisze dalej: „Tożsamość kulturalna i historyczna społeczeństw jest zabezpieczana i ożywiana przez to, co mieści się w pojęciu narodu<sup>26</sup>. Z kolei w rozdziale o historii mówi też o tożsamości w wymiarach czasowych: „O człowieku, o narodach i o całej rodzinie ludzkiej możemy powiedzieć, że mają charakter historyczny. Historyczność człowieka wyraża się we właściwej mu zdolności obiektywizacji dziejów. Człowiek nie tylko podlega nurtowi wydarzeń, nie tylko w określony sposób działa i postępuje jako jednostka i jako należący do grupy, ale ma zdolność refleksji nad własną historią i obiektywizacji, opisywania jej powiązanych biegów zdarzeń. Taką samą zdolność posiadają poszczególne ludzkie rodziny, jak też ludzkie społeczeństwa, a w szczególności narody. Te ostatnie, podobnie jak pojedynczy człowiek, są obdarzone pamięcią dziejową. Jest zrozumiałe, że narody starają się utrwalić również na piśmie to, co pamiętają. W ten sposób historia staje się historiografią. Ludzie piszą o dziejach grupy, do której należą. Czasem piszą też o swoich dziejach osobistych (myślę tu o autobiografiach sławnych ludzi), ale bardziej znaczące jest, że piszą też o dziejach swoich narodów. I te zobiektywizowane i utrwalone na piśmie dzieje narodów są jednym z istotnych elementów kultury – elementem, który stanowi o tożsamości narodu w wymiarach czasowych<sup>27</sup>. Stąd istotnym z pedagogicznego punktu widzenia byłoby przekazywać te właśnie elementy.

Współcześnie na gruncie pedagogiki kultury K. Olbrycht wyróżnia następujące rodzaje tożsamości:

<sup>24</sup> Tamże, s. 10.

<sup>25</sup> Tamże, s. 91.

<sup>26</sup> Tamże, s. 52, 57.

<sup>27</sup> Tamże, s. 78–79.



- 1) tożsamość (przez którą rozumie się tożsamość społeczno-kulturową) głównie w odniesieniu do działań realizowanych na pograniczach geograficzno-politycznych w ramach edukacji między- i wielokulturowej; traktowana jest jako ważny czynnik ułatwiający lub utrudniający procesy edukacyjne, czynnik, który musi być brany pod uwagę w ich programowaniu i realizacji<sup>28</sup>;
- 2) tożsamość ujmowaną jako cel i widzianą wówczas jako postulowaną tożsamość pogranicza, warunkującą funkcjonowanie w tych trudnych kulturowo miejscach (zob. prace oparte na pedagogicznych badaniach pogranicza wydawane w środowiskach białostockim, cieszyńskim i opolskim);
- 3) tożsamość w kontekście edukacji regionalnej i tzw. dziedzictwa kulturowego – chodzi tu głównie o tożsamość regionalną (a wydawałoby się, że zajęcia z historii powinny dążyć m.in. do budowania tożsamości narodowej, państwowej, kontynentalnej, jak i podobnie zajęcia z zakresu języka ojczystego. Z kolei religia jako przedmiot szkolny powinna u ochrzczonych kształtować tożsamość chrześcijańską. Powszechnie podkreśla się rolę religii w edukacji międzykulturowej; religia od słowa *religare*, tj. łączyć, scalać)<sup>29</sup>.

Tożsamość próbuje się także łączyć z wielowymiarowością człowieka i poczuciem sensu życia. W obowiązującej obecnie podstawie programowej wychowania do życia w rodzinie „Tożsamość i wielowymiarowość człowieka. Poczucie sensu życia” stanowi jeden z pierwszych tematów do omówienia. Zwyczaj jest on realizowany w ramach lekcji religii, biologii i godzin wychowawczych w II klasie liceum ogólnokształcącego.

Rozumienie pojęcia tożsamości nie jest na tyle oczywiste i jednoznaczne, że trzeba wskazać przyjęte rozumienie tego słowa, aby wprowadzić je w kontekst działań wychowawczych. Najczęściej tożsamość odnosi się do podmiotowości i jej poczucia, obrazu siebie, widzianych w perspektywie jednostkowej i społecznej<sup>30</sup>. Nauki społeczne mówią o tożsamości jednostkowej, społecznej (grupowej, regionalnej, narodowej) i ludzkiej; nauki o kulturze – o tożsamości kulturowej<sup>31</sup>.

Podmiotowość o różnym stopniu dojrzałości znajdujemy również w antropologii filozoficznej K. Wojtyły. Wyróżnia się tam wśród cech osoby świadomość refleksyjną i refleksywną. Świadomość refleksyjna obejmuje odzwierciedlanie siebie jako podmiotu, ogląd siebie; świadomość refleksywna z kolei zakłada, że człowiek przeżywa siebie jako podmiot sprawczy, podmiot czynów, za które zawsze jest odpowiedzialny w świetle prawdy o dobru<sup>32</sup>. W tej koncepcji tożsamość człowieka jest uznawaniem siebie jako osoby, rozumieniem siebie jako dynamicznej jedności podmiotu odzwierciedlającego siebie i przeżywającego swą sprawczość<sup>33</sup>.

<sup>28</sup> K. Olbrycht, dz. cyt., s. 103–104.

<sup>29</sup> *Rola religii w edukacji międzykulturowej*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lakášova-Kantorkovea, Kraków 2008.

<sup>30</sup> K. Olbrycht, dz. cyt., s. 104.

<sup>31</sup> Tamże, s. 105.

<sup>32</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

<sup>33</sup> K. Olbrycht, dz. cyt., s. 109.

Należy zaznaczyć, że „w 1992 roku Papież-Polak podjął krytykę absolutyzowania ludzkiej podmiotowości, twierdząc iż prowadzi ona do indywidualistycznego egoizmu, zagrażającego nie tylko kondycji moralnej społeczeństw, ale również czyniącego osobę niezdolną do nawiązania głębszych relacji międzyosobowych”<sup>34</sup>.

Zagadnienie podmiotowości, jako jedno z centralnych pojęć współczesnych nauk społecznych, obok wyraźnej obecności w myśli antropologiczno-filozoficznej Karola Wojtyły, wielokrotnie pojawia się w nauczaniu Jan Pawła II, będąc używanym zamiennie z pojęciem tożsamość. Ł. Kobeszko, badając kwestię zainteresowania podmiotowością przez Wojtyłę/Jana Pawła II na przestrzeni czasu, pisze, że można dostrzec interesującą, choć subtelną, ewolucję postrzegania tego zagadnienia przez autora.

Próbie zdefiniowania i opisanego podmiotowości podjął Wojtyła w serii studiów antropologicznych *Osoba i czyn*, opublikowanych po raz pierwszy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w 1969 roku. Wojtyła przedstawił w nich autorską koncepcję osoby i czynu, która według niego prowadzić może do całościowej próby odtworzenia podmiotowości człowieka, czyli ukazania jego swoistej i niepowtarzalnej tożsamości poprzez dwa zasadnicze aspekty: wewnętrzny (związany ze świadomością istniejącego „Ja”) oraz zewnętrzny (realizowany poprzez sprawczość i działanie). Zintegrowanie ze sobą obydwu aspektów pozwoli na ukazanie człowieka nie tylko jako zewnętrznego przedmiotu doświadczenia nauk filozoficznych i społecznych, ale także wewnętrznego podmiotu, działającego w świecie. Zdaniem Wojtyły, tego typu dwoiste ujęcie może pomóc w przewyciężeniu szkodliwego w nowożytnej myśli pokartezjańskiej antagonizmu pomiędzy filozofią bytu (metafizyką, ontologią) i filozofią świadomości (teorią poznania, psychologią). Podmiotowość Wojtyły jest więc koncepcją humanistyczną, integralnie związaną z wizją człowieka. Świadomość warunkuje przeżycie czynu spełnianego przez osobę oraz warunkuje jego dynamiczność i sprawczość. Osoba i czyn są więc „upodmiotawiane” przez świadomość. Cały „świat osoby” może więc być zarówno analizowany w swojej przedmiotowej zawartości, ale też jako część wewnętrznego, ludzkiego „Ja”.

W swojej aktywności duszpasterskiej Jan Paweł II ukazywał podmiotowość jako jeden z najistotniejszych darów Boga dla człowieka. Dar ten nie ma charakteru statycznego, lecz dynamiczny, stanowiąc stałe wezwanie i zadanie służące wychowaniu człowieka do odpowiedniego rozumienia swojej konstytucji jako istoty stworzonej na obraz i podobieństwo Boga<sup>35</sup>.

Zrewitalizowaną definicję podmiotowości (choć uformowaną we wcześniejszym, „przedpapieskim” okresie aktywności naukowej) Jan Paweł II sformułował podczas II pielgrzymki do ojczyzny, w 1983 roku. Podmiotowość opisał

<sup>34</sup> Źródło: <http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/> [stan z 9.07.2014].

<sup>35</sup> Katecheza podczas audiencji ogólnej, Watykan, 25 października 1978, cyt. za: <http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/> [stan z 9.07.2014].

jako „sumę uprawnień wynikających z samej natury ludzkiej osoby”<sup>36</sup>. Powyższe dookreślenie stanowiło wyraźne nawiązanie do nauczania Soboru Watykańskiego II, głoszącego iż osoba ludzka powinna być „zasadą, podmiotem i celem wszystkich instytucji społecznych”<sup>37</sup>.

Nowe ujęcie podmiotowości było następnie rozwijane przez papieża Polaka na gruncie Nauki Społecznej Kościoła. W encyklice *Sollicitudo rei socialis* za wyraz realizacji osobowej podmiotowości człowieka uznane zostały praca (oddziałująca zarówno na ciało, jak i duszę) oraz przedsiębiorczość (wydobywająca aspekt twórczej tożsamości osoby)<sup>38</sup>.

Do momentu przełomu społeczno-politycznego w 1989 roku w Europie Środkowo-Wschodniej Jan Paweł II wyraźnie podkreślał godnościowy aspekt podmiotowości, wyzwalający człowieka z opresyjnych systemów społecznych, politycznych i gospodarczych, traktujących osobę wyłącznie jako rzecz lub przedmiot, którymi można się dowolnie posługiwać dla własnych celów<sup>39</sup>.

Na początku lat 90. XX wieku zarysowuje się kolejna ewolucja w myśli Jana Pawła II, stanowiąca reakcję na liberalną koncepcję wolności osoby, upowszechnionej w nowoczesnej cywilizacji zachodniej. Tego rodzaju wypaczenia nie oznaczają oczywiście dla Jana Pawła II chęci porzucenia podmiotowości, wskazują jedynie na możliwe sprzeczności na płaszczyźnie rozumienia tego pojęcia.

Sposobem przewycięzania tych sprzeczności na poziomie doświadczenia chrześcijańskiego oraz życia wspólnoty eklezjalnej jest uświadomienie sobie, że właściwym podmiotem poznania chrześcijan jest nie tyle konkretny człowiek, ile Kościół jako wspólnota. Nadaje to koncepcji podmiotowości Jana Pawła II, obok rysu humanistycznego, także charakter wybitnie społeczny, co słusznie zauważył Ł. Kobeszko w przytoczonym artykule.

Natomiast Ryszard Kapuściński, znakomity reporter i pisarz, przywoływany na łamach publikacji z zakresu pedagogiki kultury, analizuje cztery tożsamości, które wpływając na siebie, sprawiają, że człowiek staje się złożoną jednością. Są to: 1) tożsamość związana z małą ojczyzną, 2) tożsamość narodowa, 3) tożsamość europejska (w kontekście ludzi zamieszkujących inne kontynenty) – można tu mówić o tożsamości związanej z szerszą niż narodowa tradycją kulturowo-cywilizacyjną; i wreszcie 4) tożsamość związana z przynależnością do rodziny ludzkiej. Kształtowanie każdej z nich jest wyzwaniem edukacyjnym, koniecznym do podjęcia, by przygotować jednostkę do światowego obywatelstwa<sup>40</sup>.

<sup>36</sup> Zob. Przemówienie do Konferencji Episkopatu Polski, Jasna Góra, 19 czerwca 1983 cyt. za: tamże.

<sup>37</sup> Zob. Konst. Duszp. „Gaudium et spes”, s. 25, cyt. za: tamże.

<sup>38</sup> Zob. *Sollicitudo rei socialis*, 1987, cyt. za: tamże.

<sup>39</sup> Zob. Adhort. Apost. „Pastores Dabo Vobis”, 1992, cyt. za: tamże.

<sup>40</sup> A. Piejka, *Ryszard Kapuściński o tożsamości jako podstawie uczestniczenia w wielokulturowym świecie*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Kraków 2009, s. 99–114.

Stwierdza też jednoznacznie: „uczestniczenie w świecie wielokulturowym wymaga silnego i dojrzałego poczucia tożsamości”<sup>41</sup>. Jednocześnie, jak pisze dalej autor, nieuchronnie pojawia się tu poczucie nieprzekazywalności najbardziej podstawowych sensów, pytanie o to, jaki jest najgłębszy sens naszej narodowości; ponadto próba dialogu z Innym, która zawiera w sobie element głębokiego dialogu z samym sobą<sup>42</sup>. Dzieli się także swoimi spostrzeżeniami, wspominając o tym, że nie komunikujemy się kulturowo i że istnieją różne aspekty globalizacji („dobre” i „złe”, masowość (często alienacja), czy poczucie zagrożenia wywołane przez świadomość zatłoczenia i niepojętości świata). Cenne są też takie myśli Kapuścińskiego, że ważne jest w tym kontekście ćwiczenie pamięci, kształtowanie dialogu z Innym i umiejętności dialogu wewnętrznego, wzmacnianie krytycznego myślenia, zaszczepianie ciekawości świata, które są niezbędnymi aspektami kształtowania silnej tożsamości. Nie mniej ważne jest rozwijanie empatii (szczególnie w pogłębianiu tożsamości planetarnej), pojawia się też pytanie o to, jak odczuć wspólnotę z drugim człowiekiem. Wreszcie istotnym jest uświadomienie sobie, że człowiek zależy od człowieka. Kapuściński pisze też o pułapkach i niebezpieczeństwach łączących się z rozwojem tożsamości.

Następnie Krystyna Ferenz, teoretyk edukacji kulturalnej, opisując cztery czynniki (ideologie, religia, społeczeństwo, czynnik polityczny) wpływające na kształt edukacji kulturalnej, wychodzi z założenia, że każde środowisko ludzkie tworzy niepowtarzalny układ odniesienia dla swoich członków, zaś oni według tego układu budują swoją podmiotowość<sup>43</sup>. Warto dodać, że Ferenz punktem wyjścia swych rozważań czyni opis trzech płaszczyzn, w perspektywie których współcześnie rozpatruje się wychowanie:

- 1) świadome i nieświadome oddziaływania grup społecznych o charakterze pierwotnym oraz ich otoczenie;
- 2) działania wewnętrzne większej grupy, prowadzące do wytwarzania się poczucia przynależności, tożsamości, swoistości;
- 3) rozpatrywanie człowieka jako osoby, poszukiwanie kulturowych uniwersaliów, poznanie odmienności kulturowych, tolerancja<sup>44</sup>.

Z kolei K. Błeszyńska w swym artykule, *Spoleczeństwo wielokulturowe jako supermarket wartości i idei* przybliżyła nam różnice pomiędzy tym, jak w czasach współczesnych przebiegają niektóre ważne dla wychowania procesy w państwie narodowym i wielokulturowym. Pisze ona: „pluralizacja współczesnych zbiorowości owocuje rozległymi konsekwencjami o charakterze społecznym, politycznym i kulturowym. Załamaniu ulega dotychczasowy model państwa narodowego, będącego dominium określonej grupy etnicznej kontrolującej i marginalizują-

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.

<sup>44</sup> Tamże, s. 82.

jącej inne grupy. W jego miejsce wyłania się porządek zbiorowości wielokulturowej, promującej zasadę równości i szczególnej ochrony grup mniejszościowych. Stabilne i hierarchiczne układy społeczności industrialnych ustępują miejsca nieustannie przekształcającemu się i amorficznemu projektowi społeczeństwa ponowoczesnego. Wysoka mobilność i heterogeniczność kulturowa owej zbiorowości naruszają przy tym tradycyjne więzi społeczne<sup>45</sup>. I dalej: „Istotne zmiany zachodzą także w sferze porządku aksjonormatywnego. Zanikająca jednoznaczność i obligatoryjność kanonów etycznych i estetycznych poszerza autonomię jednostki, zwiększając możliwości wyboru i migrowania między poszczególnymi opcjami. Współwystępowanie licznych światopoglądów, stylów życia i systemów wartości przy założeniu ich pełnomocności i równoprawności rozprasza jednak wartości będące niegdyś centrami krystalizowania się tożsamości jednostek i narodów. Hybrydyczność systemów powstających w układzie «zrób-to-sam», ich efemeryczność, niespójność i rozmywanie się znaczeń generują stany niepewności i braku zakorzenienia określane przez A. Brittana pojęciem «bezdomność» w świecie kultury. Postępująca relatywizacja norm i wartości pogłębia przy tym poczucie społecznej anomii<sup>46</sup>. Do fragmentacji tkanki społecznej przyczyniają się także napięcia psychologiczne wynikające z narastającego zróżnicowania kulturowego. Mówi się też o sfragmentaryzowanej tożsamości<sup>47</sup>. „Będące istotnym warunkiem przystosowania się do doświadczanej odmienności procesy akulturacji mają ograniczone zastosowanie w odniesieniu do społeczeństwa wielokulturowego, w którym kolejne grupy emancypujących się mniejszości i fale napływających imigrantów nieustannie przekształcają kulturowe *milieu* zbiorowości, generując konfuzję, dezorientację oraz poczucie nieczytelności<sup>48</sup>. I dalej: „Odbierana na terenie rodziny i instytucji etnicznych socjalizacja kulturowa nakłada się na oddziaływanie publicznych instytucji oświatowych, kulturowo zróżnicowanego sąsiedztwa, grupy rówieśniczej, organizacji, grup spotkaniowych, mediów i subkultur młodzieżowych. Nieczytelność, fragmentaryczność, sprzeczność, wieloznaczność i niestabilność oferowanych przez nie wartości, norm, obrazów świata zagrażają przy tym realizacji potrzeby dookreślenia tożsamości, pobudzając jednostki i zbiorowości do poszukiwań i zachowań obronnych<sup>49</sup>. Za pośrednictwem mediów (które odgrywają wciąż rosnącą rolę w przekazywaniu wartości innych kultur) tzw. ponowoczesny trybalizm przekracza przy tym granice społeczności lokalnych i narodowych, przekładając się na transnarodowe struktury społeczeństwa sieciowego<sup>50</sup>.

<sup>45</sup> R. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York 2000, cyt. za: K. Błeszyńska, dz. cyt., s. 178.

<sup>46</sup> Tamże, s. 179.

<sup>47</sup> Ch. Baker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Kraków 2005.

<sup>48</sup> K. Błeszyńska, dz. cyt., s. 180.

<sup>49</sup> K. Błeszyńska, *Procesy tożsamościowe a warunki socjalizacji w społeczeństwach wielokulturowych*, „Pedagogika Społeczna” 2006a, nr 1, s. 31–43.

<sup>50</sup> K. Błeszyńska, dz. cyt., s. 185; M. Castells, *The Rise of the Network Society*, Wiley 2000; Ph. Zimbardo, *The Lucifer Effect* Random House, New York 2007.

Znaczenie zarysowanych powyżej kierunków i form poszukiwania ładu, wspólnoty i tożsamości w supermarkecie ponowoczesnego społeczeństwa wielokulturowego dla procesów formowania się tożsamości i tworzenia więzi społecznej sprawia, iż sytuują się one w centrum zainteresowania współczesnej pedagogiki<sup>51</sup>. Jak twierdzi Błęszyńska, „Odpowiedzią edukacji na zarysowane powyżej zmiany i problemy jest podjęcie oddziaływań wspomagających reintegracyjny potencjał jednostek i zbiorowości społecznych. Pierwsze z nich mają na celu ukształtowanie zdolności podmiotu do rozpoznawania, świadomego wyboru oraz odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie zróżnicowanych systemów wartości, stylów życia i opcji światopoglądowych. Zadaniem drugich jest odbudowa więzi społecznych poprzez rekonstrukcję aksjonormatywnych ram życia zbiorowego oraz rozwijanie umiejętności współżycia i współpracy osób zróżnicowanych kulturowo na bazie wzajemnego szacunku, dialogu i zaufania”<sup>52</sup>. I pomimo przedstawienia programu łączenia edukacji regionalnej z programami edukacji kulturalnej i międzykulturowej, zawsze pojawiają się wątpliwości co do zdolności istniejących systemów społeczno-kulturowych do wchłaniania obcych kultur i przekształcania własnej tradycji bez utraty własnej tożsamości, możliwości zrównoważenia tożsamości etnicznych i religijnych tożsamością obywatelską i regionalną i wielu innych<sup>53</sup>. Píše też: „Obszary podmiotowości, wolości i wyborów zwiększają się w stopniu i zakresie trudnym do wyobrażenia dla dawniejszych pokoleń”<sup>54</sup>.

Należy też zauważyć, że „rozwój mass mediów przyczynił się do przesunięcia granic między kulturą wysoką a niską, doprowadził do upadku kulturę słowa drukowanego na rzecz kultury wizualnej. Wynikają z tego nowe zadania dla pedagogiki i edukacji. Jedno z nich zakłada, że szerzej niż dotychczas należy w procesie edukacji rozwijać nowe kompetencje kulturowe związane z kulturą wizualną. W zakresie treści nauczania na uwagę zasługuje teleteoria G. Ulmera, zakładająca, że zadaniem edukacji winno być tworzenie nowego języka komunikacji kulturowej, nowego światopoglądu i nowej podmiotowości. Koncepcja ta postuluje wypracowanie nowej formacji umysłowej, obejmującej myślenie obrazowe, całościowe, algorytmiczne, operujące na pograniczu znaczeń”<sup>55</sup>.

Z kolei teza o kształtowaniu tożsamości narodu poprzez kulturę, wypowiedziana przez utworzone w roku 1945 UNESCO<sup>56</sup>, odpowiadała najbardziej żywotnym potrzebom wszystkich młodych narodów, które szukały dróg do ugruntowania swej suwerenności<sup>57</sup>.

<sup>51</sup> T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Radom 2007.

<sup>52</sup> Tamże, s. 186.

<sup>53</sup> Tamże, s. 188.

<sup>54</sup> Tamże, s. 178.

<sup>55</sup> T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 150 i nn.

<sup>56</sup> *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, red. I. Wojnar, A. Piejko, M. Samoraj, Warszawa 2008, s. 61.

<sup>57</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 91.

Pedagogika kultury poświęciła wiele uwagi problematyce dziedzictwa, łączącej się z problematyką tożsamości, a dla niektórych jej przedstawicieli dziedzictwo stanowiło nawet podstawową, jeśli nie jedyną, instancję edukacyjną: „Według Ireny Wojnar, problem dziedzictwa nie tylko nie traci na znaczeniu, ale wciąż pozostaje edukacyjnie zasadny zwłaszcza w powiązaniu z problemem tożsamości. Właśnie dziedzictwo kultury w znacznym stopniu wyznacza treść tożsamości grup społecznych i narodowych. Tożsamości, którą kojarzy się zarówno z poczuciem ciągłości (tradycji, biografii jednostkowej i zbiorowej), jak poczuciem odrębności określonego «ja» (jednostkowego czy zbiorowego) wobec inności. Tożsamość staje się kluczowym problemem edukacyjnym w okresach i sytuacjach zagrożenia, np. bytu narodowego; staje się zadaniem edukacyjnym zawsze wtedy, kiedy konkretyzujemy rolę kulturową języka ojczystego, tradycji narodowych itp. Kulturowanie dziedzictwa narodowego i ochrona narodowej tożsamości stawały się sprawą centralną dla wychowania patriotycznego. Te zagadnienia, pozornie oczywiste, uwydatnione przez niektórych pedagogów kultury, nabierają w naszych czasach nowego znaczenia, wzbogaca się bowiem obszar tożsamości współczesnego człowieka. Pozostaje zasadna troska o tożsamość lokalną czy narodową, umacnia się wszakże troska o tożsamość regionalną, w naszym przypadku europejską, a także o tożsamość ogólniejszą, uniwersalną, która wynika ze współczesnego otwarcia na sprawy całego świata. Wojnar zapowiedziała tę problematykę, która nabierze ostrości na tle przemian świata w końcu XX stulecia. Określiła ją w perspektywie trzech tożsamości zobowiązujących dziś wszystkich ludzi żyjących na naszej planecie. Tożsamość pierwsza, czyli tożsamość narodu zachowuje znaczenie i wymaga troski o los narodowego dziedzictwa kultury i języka. Z tymi wartościami jednak często pozostają w sprzeczności wartości wyznaczające tzw. drugą tożsamość europejską, otwartą na budowanie społeczeństwa obywatelskiego, nowych wspólnot, nierzadko preferowania wartości pragmatycznych czy wręcz konsumpcyjnych, swobód obyczajowych. Edukacja dla Europy staje się nowym i ważnym zadaniem także w perspektywie kulturalnej, wymaga szerszego uwzględnienia europejskiej tradycji, dziedzictwa, pluralizmu interpretacji. Dziedzictwo kultury europejskiej, filozofii, nauki, sztuki stanowi znaczące ogniwo wzmocnienia poczucia więzi wspólnotowych i tożsamości europejskiej: edukacja europejska to duchowe dziedzictwo europejskie, wartości takie jak jednostka, wolność, humanizm, równość i braterstwo. Pozostaje otwarty problem zachowania tożsamości pierwszej. Wojnar sygnalizuje jeszcze trzeci obszar współczesnej tożsamości, wynikający z przeświadczenia, iż niezależnie od przynależności narodowej czy regionalnej jesteśmy przede wszystkim ludźmi żyjącymi na jednej wielkiej planecie. Owa trzecia tożsamość dotyczy więc ludzkiego myślenia ponad różnicami narodowymi, kontynentalnymi czy rasowymi. Myślimy o człowieku, który mimo wielkich osiągnięć cywilizacyjnych pozostaje wciąż na ogromnej przestrzeni świata człowiekiem cierpiącym. Cywilizacja dobrobytu generuje równocześnie

nędzę dla milionów, mnożą się kataklizmy różnego rodzaju. A przecież nędza i cierpienie mają nie tylko wymiar materialny, ale także moralny, różne są aspekty ludzkiego nieszczęścia, na które nasza wrażliwość staje się coraz bardziej przytępią. Owa trzecia tożsamość otwiera horyzont nowej aktualnej problematyki pedagogicznej, mianowicie kultury praw człowieka i kultury pokoju<sup>58</sup>.

Interesujące w tym kontekście są fundamentalne „prawa narodu”, których obraz naszkicował Jan Paweł II w przemówieniu w ONZ: „Na pierwszym miejscu pojawia się prawo do istnienia: «Podstawowym założeniem praw narodu jest z pewnością prawo do istnienia: nikt więc – ani państwo, ani inny naród, ani organizacja międzynarodowa – nigdy nie jest upoważniony do stwierdzenia, że konkretny naród nie zasługuje na istnienie». Niemniej jednak, «to fundamentalne prawo do istnienia niekoniecznie musi pociągać za sobą suwerenność państwową, ponieważ możliwe są rozmaite formy prawnego zjednoczenia różnych narodów, tak jak to się dzieje na przykład w przypadku państw federalnych, konfederacji czy państw charakteryzujących się dużą autonomią regionalną». Prawo do istnienia sprawia, że „każdy naród może cieszyć się prawem do własnego języka i kultury, za pomocą których ludzie wyrażają i przedstawiają to, co nazwałbym podstawową duchową suwerennością». I wreszcie «prawo do kształtowania swego życia wedle własnych tradycji», w obszarze którego pojawia się również prawo do «budowania swojej przyszłości, zapewniając odpowiednią edukację młodemu pokoleniu». Prawa narodów są też nieodłączne od «zobowiązań narodów». «Najważniejsze wśród tych zobowiązań jest z pewnością zobowiązanie do życia w duchu pokoju, poszanowania i solidarności z innymi narodami»<sup>59</sup>.

Równie wartościowe są w tym kontekście uwagi znanej myślicielki Jean Bethke Elshtain, która w swych rozważaniach *Prawa jednostki a obowiązki społeczne* zajmuje się współczesnym społeczeństwem Ameryki Północnej. Jednak omawiane problemy w tej czy innej postaci pojawiają się we wszystkich rozwiniętych społeczeństwach uprzemysłowionych. Wychodzi ona od stwierdzenia, że coś złego dzieje się z konsumpcyjną kulturą rynkowej nowoczesności: „Zwyczajni ludzie mówią o utracie ducha sąsiedzkiej pomocy, o rosnącym lęku i podejrzliwości, a zalewie erotyki i komercji, które wywierają ogromną presję na umysły młodzieży. Brak dziś czasu, żeby być jednocześnie rodzicem, obywatelem i pracownikiem. Dane empiryczne potwierdzają to rozpowszechnione poczucie niepokoju<sup>60</sup>. Obserwatorzy z obu stron politycznego spectrum zauważają

<sup>58</sup> I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa 2008, s. 55–56.

<sup>59</sup> J. Tischner, *Naród i jego prawa. Komentarz do przemówienia Jana Pawła II na forum ONZ w październiku 1995 roku*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, t. 2, Warszawa – Kraków 2010, s. 160.

<sup>60</sup> Szerzej zob. J.B. Elshtain, *Prawa jednostki a obowiązki społeczne*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, s. 367.



erozję poczucia odpowiedzialności oraz triumf ślepej wiary, iż wąsko pojmowany interes własny jest wszystkim. Przy tym daje się zauważyć wyraźną „desocjalizację” życia, rozpad podstawowych instytucji społecznych: rodziny, sąsiedztwa, rozmaitych dobrowolnych stowarzyszeń i historycznych wspólnot, a nawet tradycyjnych Kościołów, które w Stanach Zjednoczonych są wypierane przez działające na „rynku” chrześcijańskim „megakościoły”, dla których jedynym miernikiem sukcesu jest liczba wyznawców, w związku z czym szermują one *quasi*-terapeutycznym hasłem: „Nie przejmujcie się!”, i obiecują panacea na wszystkie ludzkie słabości<sup>61</sup>. Na tę sytuację filozofowie społeczni i działacze polityczni zareagowali w następujący sposób: „Zdeklarowani komunitarianie chcą przywrócić podstawowym instytucjom społecznym ich dawną żywotność i siłę oraz tradycyjny autorytet. Inni zwracają się ku państwu, oczekując lepszych i bardziej powszechnych programów pomocy społecznej. Niektórzy etatyści (zarówno politycy, jak i eksperci) posuwają się nawet do tego, by postulować programy i strategie działania, których celem jest wyeliminowanie konkretnych lokalnych więzów i tożsamości, gdyż – ich zdaniem – są one świadectwem zaco-fania i powinny zostać zastąpione bardziej jednorodną i „uniwersalną” tożsamością gwarantowaną przez państwo. Jeszcze inni sądzą wszelako, że to państwo jest problemem: wystarczy ich zdaniem uwolnić siły rynku, a zapanuje duch odpowiedzialnej wolności. A zatem spór przedstawia się dwojako: z jednej strony partykularyści kontra uniwersaliści, z drugiej – indywidualiści kontra komunitarianie. Elshtain proponuje natomiast trzecią możliwość: odwołanie się do instytucji społeczeństwa obywatelskiego w taki sposób, aby podkreślić znaczenie z a r ó w n o praw jednostkowych, jak i obowiązków społecznych; na fundamencie społecznej interpretacji indywidualnych uprawnień stara się ona zbudować szerszą wizję naszych obowiązków i powinności jako rodziców, sąsiadów, pracowników i obywateli”<sup>62</sup>.

Panująca dziś w amerykańskim życiu publicznym wersja liberalizmu (głosząca prymat „praw jednostkowych”) oraz ucieleśnienie tej wizji propagowane przez media zostały coraz bardziej negatywnie zawężone – do tego stopnia, że człowiek jawi się jako suma indywidualnych „wyborów”<sup>63</sup>. „W takim świecie nic nie jest dane, wszystko jest «konstruowane». Wartości i koncepcje dominującej dziś «uprawnieniowej» wersji liberalizmu służą w istocie usprawiedliwieniu nowych form kontroli społecznej. [...] Teoretyczny fundament tego systemu stanowi specyficzna koncepcja jaźni, która zrodziła się w ramach XVII-wiecznej tradycji umowy społecznej. Współczesny kontraktualizm postuluje jaźń jako byt uprzedni w relacji do porządku społecznego; jest ona ahistorycznym podmiotem indywidualnych uprawnień, a jej wolność bądź autonomia realizuje się poprzez nieskrępowane wybory. Jak zauważył między innymi Charles Taylor, priorytet

<sup>61</sup> Tamże, s. 367–368.

<sup>62</sup> Tamże, s. 368.

<sup>63</sup> Tamże, s. 369.

uprawnień ugruntowany w tradycji umowy społecznej stanowi jedno z głównych źródeł świadomości politycznej Zachodu; w istocie rzeczy jesteśmy tak głęboko zanurzeni w tym języku, że większość z nas, bezrefleksyjnie, uznaje z reguły prawa jednostkowe za wartość naczelną (przynajmniej *prima facie*). [...] Ten podmiot, utwierdzony przez komercyjne obrazy suwerennego wyborcy, został przeciwstawiony innemu – ulokowanemu w ramach wspólnoty, która go nie tylko umacnia, ale też ogranicza poprzez wymogi członkostwa w rodzinach, Kościołach i państwach”<sup>64</sup>. Kultura jest przesiąknięta taką wizją człowieczeństwa, absolutyzującą wolny wybór: „Wizja suwerennego podmiotu podmywa bowiem fundamenty osobowej tożsamości i autorytetu zarówno w obrębie rodziny, jak i społeczeństwa obywatelskiego. Gdy wybór staje się wartością nadrzędną, ważne i bolesne kwestie, które rodzą się w starciu praw jednostki i obowiązków społecznych, zostają całkowicie przesłonięte. Po prostu całą pulę zgarńia z góry strona jednostkowa, suwerenny podmiot”<sup>65</sup>. I tłumaczy dalej: „Te ukryte założenia uwiarygodniają przeświadczenie, iż ludzkie pragnienia i potrzeby można mnożyć w nieskończoność, a także umacniają ideologię postępu, która sprowadza się teraz w praktyce do tezy konsumeryzmu: «więcej i lepszych» dóbr. Kładąc nacisk na terażniejszy wybór, teleologia postępu osłabia naszą zdolność do namysłu nad przyszłością – po prostu mamy mieć więcej tego samego – a także podważa naszą umiejętność rozumienia przeszłości oraz imperatywy historii i pamięci historycznej”<sup>66</sup>. Autorka ta, snując rozważania w świetle nauki społecznej kościoła, dochodzi do konkluzji: „Chodzi mi tu zatem o jakąś wizję «społeczności etycznej». Zamiast ideałów obywatelskości i cnoty obywatelskiej, które wymagają od obywateli kategorycznego wypełniania kolektywnych powinności bądź opisują elitę zamieszkującą przestrzeń publiczną i odciętą od reszty świata, gdzie przebywa większość z nas, mielibyśmy do czynienia ze społecznością etyczną, w ramach której aktywny obywatel uznawałby za element człowieczeństwa realizację publicznych, moralnych obowiązków i celów”<sup>67</sup>.

I w tym aspekcie swoich rozważań o potrzebie rozwoju moralnego człowieka zbiega się myśl Elshtain z koncepcją rozwoju moralnego człowieka opracowaną przez Sergiusza Hessena na gruncie klasycznej pedagogiki kultury. Stąd zarówno stopniowe poznawanie kultur zawarte w myśli B. Nawroczyńskiego, jak i Hessenowska koncepcja rozwoju moralnego człowieka wydają się jak najbardziej aktualne.

W świetle przywołanych rozważań słusznym wydaje się sformułowanie kilku wniosków końcowych co do możliwości istnienia tożsamości międzykulturowej i podmiotowości międzykulturowej:

<sup>64</sup> Tamże, s. 370.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże, s. 376.

- 1) Biorąc pod uwagę fakt, iż współcześnie tożsamość międzykulturowa znajduje się będzie pod silnym wpływem kultury współczesnej opartej na konsumeryzmie, formułowanie takiej tożsamości obciążone jest poważnym ryzykiem jej zdeformowania.
- 2) Jako konstrukt teoretyczny zarówno „tożsamość międzykulturowa”, jak i „podmiotowość międzykulturowa” wydają się prawdopodobnymi do zrealizowania w praktyce.
- 3) Pedagogika kultury propaguje sprzyjający międzykulturowości model tożsamości (np. wątki myśli I. Wojnar, J. Nikitorowicza itd.).
- 4) Należałoby przededefiniować pojęcie podmiotowości w pedagogice, tak aby uznać prawa społeczności jako prymarne w stosunku do nadmiernego indywidualizmu, dominującego dziś w kulturze zachodniej.
- 5) Dbalność o tożsamości lokalne i regionalne, przy jednoczesnym uczeniu myślenia krytycznego i rozbudzaniu zainteresowania szerszymi kontekstami, innymi kulturami w skali globalnej, poznawanie jej „ducha obiektywnego” (prawo, sztuka, nauka itp.), jak powiedziałby Hessen, wydaje się jednym z głównych celów i zadań współczesnej pedagogiki.
- 6) Przyjęciu założenia o możliwości i konieczności wprowadzania młodego człowieka w świat innych kultur powinno towarzyszyć założenie, za myślą B. Nawroczyńskiego, że i tak nie każdy człowiek jest w stanie rozbudzić w sobie takie zainteresowanie szerszą niż lokalna społecznością, jedynie niektóre jednostki są predysponowane do takich działań.
- 7) Tożsamość młodego człowieka jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, jak zauważa J. Nikitorowicz, a w większym przez kulturę globalną, popularną i ideologie konsumpcji<sup>68</sup>.
- 8) I wreszcie – potrzebne jest nie tylko społeczeństwo obywatelskie, ale i społeczeństwo etyczne.

Wobec powyższych rozważań studia nad historyczną pedagogiką kultury, jak i połącznie współczesnych rozważań pedagogicznych ze studiami kulturowymi, a także poznanie innych perspektyw z zakresu filozofii społecznej i połączenie ich ze studiami edukacyjnymi są raczej obecnie koniecznością.

Kształtowanie tożsamości i podmiotowości międzykulturowej to być może projekt przyszłości, lecz pogłębiona refleksja nad tą problematyką jest nad wyraz aktualna już dziś, gdy wielokulturowość stała się faktem społecznym, dotykającym każdego, a przekształcenia kultury współczesnej powodują częste zmiany tożsamości.

---

<sup>68</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 80.

## Bibliografia

- Baker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Kraków 2005.
- Błęszyńska K., *Procesy tożsamościowe a warunki socjalizacji w społeczeństwach wielokulturowych*, „Pedagogika Społeczna” 2006a, nr 1.
- Durkheim E., *Education morale*, Paris Alcan 1925.
- Elshtain J.B., *Prawa jednostki a obowiązki społeczne*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. Krzysztof Mchalski, t. 2, Warszawa – Kraków 2010.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.
- Gofron A., *Struktura metodologiczna pedagogiki kultury*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Pedagogika kultury w zarysie*, red. J. Gajda, Kraków 2006.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa 1997.
- <http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/> 09.07.2014.
- <http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/> 09.07.2014.
- <http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/> 09.07.2014.
- Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, red. I. Wojnar, A. Piejko, M. Samoraj, Warszawa 2008.
- Jan Paweł II, Adhort. Apost. „Pastores Dabo Vobis” 1992.
- Jan Paweł II, Encyklika *Sollicitudo rei socialis*, Rzym 1987.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Katecheza podczas audiencji ogólnej, Watykan, 25 października 1978.
- Leksykon Pedagogika PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
- Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Wyd. ITE, Radom 2007.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Nawroczyński B., *Dziela wybrane*, [w:] *Pedagogika kultury w zarysie*, J. Gajda, Kraków 2006.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
- Okupnik M., *Wobec utraty. O badaniach narracji autobiograficznych*, „Pedagogika Kultury” 2009, nr 5.

- Olbrycht K., *Pytania wokół roli tożsamości w wychowaniu*, „Horyzonty Wychowania. Niepokoje tożsamości” 2003, nr 2(4).
- Ostaszewska A., *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, [www.bc.ore.edu.pl/publication/673](http://www.bc.ore.edu.pl/publication/673).
- Ozga E., *O obywatelskości i jej przemianach na przestrzeni wieków*, [w:] *Kategorie pojęciowe w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gaweł, B. Bieszczad, Kraków 2011.
- Piejka A., *Ryszard Kapuściński o tożsamości jako podstawie uczestniczenia w wielokulturowym świecie*, [w:] *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Kraków 2009.
- Przémówienie do Konferencji Episkopatu Polski, Jasna Góra, 19 czerwca 1983.
- Putnam R., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York 2000.
- Rogalski W., *Tożsamość jako warunek i rezultat aktywności kulturalnej z perspektywy animacji kultury*, [w:] *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłego w dobie przemian*, red. T. Aleksander, Kraków 2003.
- Rola religii w edukacji międzykulturowej*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lakášova-Kantorkovea, Kraków 2008.
- Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.
- Tischner J., *Naród i jego prawa. Komentarz do przemówienia Jana Pawła II na forum ONZ w październiku 1995 roku*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, t. 2, Warszawa – Kraków 2010.
- Tożsamość a odmienność kulturowa*, red. P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, Warszawa 1992.
- Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa 2008.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

## Streszczenie

W tekście autorka nie definiuje pojęć tożsamości i podmiotowości, dostrzegając ich znaczenie skomplikowane. Artykuł odnosi się do założenia pedagogiki kultury, w myśl której kontakt z dobrami kultury kształtuje ludzką osobowość. Autorka przytacza wybrane myśli B. Nawroczyńskiego i S. Hessen, oscylujące wokół różnych kontekstów tożsamości i podmiotowości (J. Nikitorowicz, K. Olbrycht, K. Ferenz), oraz charakteryzuje niektóre poglądy Jana Pawła II na ten temat. W tekście pojawiają się refleksje R. Kapuścińskiego i K. Bleszyńskiej oraz J.B. Elshtaina, nawiązujące do kategorii społeczności etycznej, zastępującej społeczeństwo obywatelskie.

## **Summary**

### **Intercultural Identity and Subjectivity and Cultural Education (chosen aspects)**

The author does not seem to define identity and subjectivity which she finds as a very complex notions. She refers to the assumption of the cultural education that a man I contact with cultural goods shapes one's personality. The author recalls only some thoughts of B. Nawroczyński and S. Hessen and gives some contexts of appearing identity and subjectivity (J. Nikitorowicz, K. Olbrycht, K. Ferenz). She also brings some views of John Paul II on these notions. Next she recalls some R. Kapuściński and K. Bleszyńska and finally J.B. Elshtain who writes about ethic society instead of citizen society.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.11>

Wasył HUMENIUK

## **Особливості здобуття іноземними студентами вищої освіти в Україні: історія і перспективи на прикладі медичної освіти**

**Słowa kluczowe:** wykształcenie wyższe medyczne, studenci międzynarodowy, eksport usług edukacyjnych.

**Key words:** higher medical education, foreign students, export of educational services.

Іноземні студенти складають вагому частку у середовищі сучасного університету. Типовою ознакою сьгоднішніх європейських університетів є полікультурне середовище – у їх стінах навчаються студенти з усіх континентів та країн Євросоюзу. Вже у ХХ столітті навчання іноземних студентів, звільнення від оплати, призначення стипендій стало однією із складових державної політики, забезпечувало лояльність до інтересів держави поза її межами, створювало специфічну резидентатуру.

На початок ХХІ століття кожна економічно розвинена країна має налагоджену сферу платних освітніх послуг для іноземних студентів. За результатами історичної практики соціально та економічно вигідними виявилися два шляхи організації таких послуг: залучення у свій освітній простір іноземних інтелектуалів і надання стипендій для їх навчання; платне навчання іноземних студентів.

Аналіз даних офіційних сайтів медичних факультетів за критерієм оплати навчання виявив, що університети практикують два підходи до встановлення оплати за навчання – прикладом першого є Гарвардський університет, що зберігає стандарт єдиної оплати для студентів без розрізнення країни їх походження (49,875 доларів США, дані станом на кінець 2012 року). Очевидно, така практика є більш типовою для університетів, де число бажаючих стати студентами досить значиме. Другий підхід, прикладом якого є більш традиційний Кембриджський університет, полягає у тому, що оплата за навчання студентів

з Великобританії та країн Євросоюзу складає 9 000 фунтів стерлінгів, тобто є істотно нижчою за оплату навчання для іноземних студентів з інших країн (33 069 фунтів).

Для студентів, що здобувають вищу медичну освіту важливим є також те, що, на відміну від більшості професій, наявність диплома і присвоєння відповідно до країни лікарського звання (ліценціат медицини, бакалавр медицини, лікар–спеціаліст тощо) ще не дає права займатися професійною діяльністю (є винятки). У різних країнах діють свої, усталені організаційні форми обов'язкової післядипломної освіти медиків, з суттєвими відмінностями у спеціалізації, організації, термінах (від трьох до дванадцяти років). Навіть у тих небагатьох країнах де загальна лікарська практика можлива одразу після отримання диплому, надалі лікарі у обов'язковому порядку включені у програми підвищення кваліфікації.

Щодо іноземних студентів, то тут на перший план виступає комплекс ціле покладення молодого людини, відмінності у спрямованості студента, орієнтація на повний або скорочений цикл навчання, на те, яке місце у загальній професійній підготовці займає отримуваний ним рівень професійної медичної освіти, які перспективи буде він перед собою після отримання цього рівня, наскільки є орієнтованим на ринок праці і який саме ринок праці за критерієм професійного мовлення – рідномовний, міжнародний, мови країни, де здобувається освіта.

За результатами аналізу низки зарубіжних джерел<sup>1</sup> встановлено, що порядок вступу у провідні вищі медичні заклади світу включає додаткове тестування рівня знань абітурієнтів (при цьому враховуються й результати загальнонаціонального тестування рівня знань випускників шкіл).

Історія здобуття освіти іноземними студентами у перших українських школах підвищеного типу розпочалася в двірцевій школі князя Ярослава Мудрого. "Літописи, латинські хроніки, скандинавські саги називають претендентів на корони європейських монархів, які через різні політичні ситуації змушені були залишати свої країни і виховуватись при дворі Ярослава. Серед них – сини англійського короля Едмунда Залізноїбокого Едуард і Едвін, угорські королевичі Андрій і Левенте, датський королевич

---

<sup>1</sup> W. Antepohl, Post-graduate medical education in Germany, [In:] Proceeding of th 1<sup>st</sup> MedNet Conference, May 1997, Rotterdam, the Netherlands; Association of of American medical colleges and the American medical association. Functions and structure of a medical school. Standards for Accreditation of medical education programs leading to the MD Degree. Liason Committee on Medical Education, Washington, DC & Chicago 1997; Bingmann D. Overview of medical education in Europe, [In:] Medical education in Europe An antology of Med-Net conference presentations 1998, Lille & 1999, Maastricht; Making medical practice and education more relevant to people's needs : The contribution of the Family Doctor, [In:] A working paper of the WHO and the WOFD. From the joint WHO-WONCA Conference in Ontario, Canada, November 6–8, 1994.



Герман, польський – Бистрим, шведський – Інге, юні скандинавські конунги Улаф, Геральд та інші”<sup>2</sup>.

Традиція продовжилась у Києво–Могилянській академії, там вчилися росіяни, білоруси, поляки, серби, греки, чорногорці, румуни тощо. У період Російської імперії в Київському університеті навчалося багато поляків, в Одеському студенти з Південної Європи і Балканських країн. Особливе місце займають Львівський і Чернівецький університети періоду Австрійської імперії, у яких на позиції іноземних студентів швидше навчалися українські, ніж німецькі, польські, румунські.

Підготовка іноземних студентів в закладах вищої медичної освіти України як масштабний і керований процес розпочалася з 1946 року. Основними регіонами, що скеровували студентів на навчання в Україну, як і у цілому в СРСР, були країни Далекого Сходу, Центральної та Передньої Азії, Африки і Америки, що входили у соціалістичний табір – процес безумовно мав чітке ідеологічне підґрунтя. За висновком Л. Рибаченко, чие дослідження безпосередньо стосувалося аналізу загальних особливостей підготовки таких студентів в Україні, іноземні студенти «поступово перетворилися на важливий економічний, політичний і культурний фактор того часу, з яким неможливо було не рахуватися в однаковій мірі як країнам–замовникам, так і країнам, які виконували це замовлення»<sup>3</sup>.

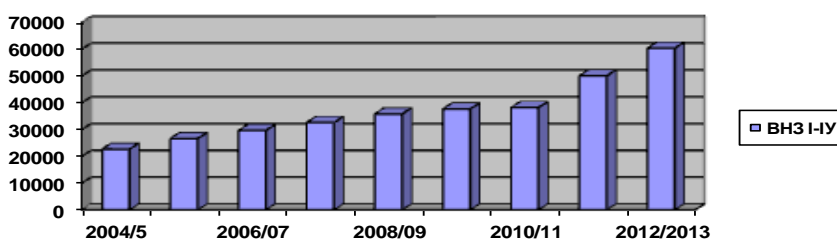
Із здобуттям Україною незалежності практика навчання іноземних студентів була продовжена, але багато у чому видозмінена, втратила ідеологічну гостроту і набула ринкових ознак – пріоритету навчання іноземних студентів за рахунок бюджетних коштів. Це, у свою чергу, вивело на перший план ініціативну активність вищих навчальних закладів, їхню конкурентоспроможність, готовність до діяльності на міжнародному ринку освітніх послуг. Водночас виникло питання конкуренції систем освіти колишніх країн соціалістичного табору на ринку освітніх послуг на експорт.

Проаналізувати динаміку зростання кількості іноземних студентів, що навчалися у вищих навчальних закладах України за останні роки можна на основі Діаграми 1. На початок 2012/2013 навчального року кількість студентів в Україні зросла до 60,3 тисяч.

<sup>2</sup> Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X– поч. XX ст.): Нариси, М.Д. Ярмаченко, Н.П. Калинеченко, С.У. Гончаренко та ін., Київ 1991, с. 14.

<sup>3</sup> Б. П. Криштопа, Управління вищою медичною освітою в Україні: системно–історичний аналіз, [w:] „Український Медичний Часопис” 2000, №3 (17), с. 132–138.

Діаграма 1. Кількість іноземних студентів у ВНЗ I–IV рівня акредитації



Джерело: Державний комітет статистики України, грудень 2013 року, режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

Цифрове співвідношення кількості студентів, зіставлене за показниками і роками навчання ілюструє Таблиця №1. Цифри свідчать про інтенсивність процесів щодо навчальних закладів III–IV рівня акредитації та чітку тенденцію стагнації розвитку освітніх послуг для іноземців у закладах I–II рівня акредитації.

Таблиця № 1. Навчання іноземних студентів у ВНЗ на початок навчального року (осіб) (за даними Державного комітету статистики станом на кінець 2011 року)

	У ВНЗ I – II рівнів акредитації	У ВНЗ III – IV рівнів акредитації	У ВНЗ I – IV рівнів акредитації
2004/05	320	22352	22672
2005/06	361	26262	26623
2006/07	274	29340	29614
2007/08	200	32373	32573
2008/09	181	35599	35780
2009/10	332	37342	37674
2010/11	318	37848	38166

Джерело: Державний комітет статистики України, грудень 2011 року, режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

Уже з початку 90–х років XX ст. низка вищих медичних закладів України стабільно нарощують темпи залучення іноземних студентів для навчання на контрактній основі. Географічно вони розміщені на всій території України, однак, від 500 до 1000 іноземних студентів (дані станом на 2004/2005 навчальний рік) навчали лише декілька з них, такі як Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця (Київ), Донецький медичний університет, Одеський медичний університет, Харківський медичний університет, Національний фармацевтичний

університет (Київ). Сьогодні на офіційних сайтах вищих медичних закладів III–IV рівня акредитації містяться дані про навчання у них (дані станом на 2010/2011 навчальний рік у порівнянні з 2012/2013 роками): Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця – 942 / ~1200 студентів, Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова – 1224 / 1334, Дніпропетровська державна медична академія – 649 / 1333, Донецький державний медичний університет ім. М. Горького – 1376 / 1500, Запорізький державний медичний університет – 1012 / 1500, Івано–Франківська національний медичний університет – 593 / 857, Кримський державний медичний університет ім. С. І. Георгіївського – 803 / 756; Луганський державний медичний університет – 1767 / –, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького – 825 / 907, Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського – 815 / 1215, Українська медична стоматологічна академія – 723, Національний фармацевтичний університет – 556 / ~1000, Харківський національний медичний університет – 1780 / ~ 2700, Буковинський державний медичний університет – 429 / 722. Всього ~ 12,000 / 15,000 студентів.

Станом на 2010 рік в Україні навчалися громадяни 134 країн: Китаю — 6 тис., Середньої Азії (Туркменістану) — більше 5 тис., Росії — більше 4 тис., Індії — близько 3,5 тис. Згідно зі статистикою, задовольняючи свої освітні потреби, іноземні студенти за рік «залишають» українській економіці понад 500 млн. доларів.<sup>4</sup> У 2013 році Міністерство повідомило про те, що у країну прибули на навчання студенти із 150 країн, а також те, що втричі більше, ніж у період СРСР, та прогноз, що 2013–14 навчального року в Україні навчатимуться 65 тисяч іноземних студентів, в тому числі 5,5 тисяч російських громадян.<sup>5</sup>

У вересні 2013 року було опубліковано Розпорядження Міністерства освіти і науки щодо «реалізації державної політики, спрямованої на розширення ринку надання освітніх послуг для іноземних громадян та осіб без громадянства, розвитку системи підготовки спеціалістів різних освітньо–кваліфікаційних рівнів для зарубіжних країн на контрактних засадах за кошти юридичних і фізичних осіб, інтеграції вітчизняної системи освіти у світовий простір та формування позитивного міжнародного іміджу України».<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Я. В. Цехмістерб Медична освіта в системі вищої освіти розвинутих країн світу: монографія, [w:] Н. Г. Ничкало (ред.), Сучасна вища школа: Психолого–педагогічний аспект: Монографія. АПН України, Ін–т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Київ 1999, с. 147–175.

<sup>5</sup> <http://news.finance.ua/ua/~1/2013/09/01/308124>

<sup>6</sup> Деякі питання надання освітніх послуг іноземцям та особам без громадянства керівникам вищих навчальних закладів I–IV рівня акредитації міністерство освіти і науки України № 1/9–648 від 19 вересня 2013 р.

Сьогодні Україна посідає 9-е місце в світовому рейтингу за кількістю іноземних студентів. У трійці лідерів — США (624 тисяч), Великобританія (300 тисяч) і Німеччина (227 тисяч). Серед країн колишнього СРСР Україну випереджає Росія, де навчається 90 тисяч іноземних студентів<sup>7</sup>. Водночас експерти вважають, що Україна організовує навчання для іноземних громадян, не використовуючи свої дидактичні та організаційні потужності. «Їх частка від студентського загалу в Україні менша, ніж 3%. Порівняйте: Австралія — 19%, Великобританія — 17%, Швейцарія — 16%, Австрія — 15%, Франція — 12%, Чехія — 9%, Швеція — 8%, Канада — 7%, Нідерланди — 5%, Словаччина — 4%».<sup>8</sup>

Росія, за даними UNESCO, залишається на 8 місці і її активність у залученні іноземних студентів особливо розгортається за напрямом безкоштовного навчання. Сьогодні у вишах Росії навчаються біля 70 тисяч іноземних громадян, з них більше 30 тисяч за кошти федерального бюджету.<sup>9</sup>

За оцінками сучасних науковців – фахівців у сфері медичної освіти І. Булах, Ю. Вороненка, І. Господарського, Л. Джулай, Б. Криштопа, Я. Цехмістера<sup>10</sup> узагальнимо, що система вищої медичної освіти України і надалі зберігатиме привабливість для студентів іноземного походження.

Аналіз сучасної практики здобуття вищої медичної освіти іноземними студентами спрямований на:

<sup>7</sup> Концепція формування системи експортування освітніх послуг України на період 2011–2020 рр., Міністерство праці та соціальної політики України, Державна установа науково-дослідний інститут соціально-трудових відносин (ДУ НДІ СТВ), Луганськ, 2010, Режим доступу: <http://lir.lg.ua/docs/formi.doc>

<sup>8</sup> Єгор Стадний. Ківалов знову загрожує ЗНО – на цей раз невгодили іноземні студенти, Режим доступу: [http://blogs.lb.ua/jegor\\_stadny/227502\\_kivalov\\_znovu\\_zagrozhuie\\_zno\\_na\\_tsey\\_raz.html](http://blogs.lb.ua/jegor_stadny/227502_kivalov_znovu_zagrozhuie_zno_na_tsey_raz.html)

<sup>9</sup> По численности иностранных студентов Россия пока еще на восьмом месте в мире [Електронний ресурс], <http://www.russia.edu.ru/information/analit/960/>

<sup>10</sup> Ю. В. Вороненко, Болонський процес і проблеми когнітивізму в медичній освіті, [w:] „Медична Освіта” 2006, №2, С.32–35; І. Я. Господарський, Досягнення і проблеми у процесах реформування вищої медичної освіти в Австрії, [w:] „Медична Освіта” 2006, №1, с.11–14; Л. І. Джулай, Інноваційні підходи до контролю знань і вмінь студентів медичних вузів, [w:] „Педагогіка і Психологія Професійної Освіти” 2002, №2, с. 63–69; Б. П. Криштопа, Управління вищою медичною освітою в Україні: системно-історичний аналіз, [w:] „Український Медичний Часопис” 2000, №3 (17), с. 132–138; І. С. Булах (ред.), Моніторинг якості медичної освіти, Київ, Центр тестування при МОЗ України 2005; Л. І. Рибаченко, Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946–2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», Луганськ 2001.; Я. В. Цехмістер, Медична освіта в системі вищої освіти розвинутих країн світу, [w:] Н. Г. Ничкало (ред.), Сучасна вища школа: Психолого-педагогічний аспект: Монографія, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Київ 1999, с. 147–175.

- визначення її особливостей, спрямованості у контексті досвіду діяльності урядів розвинених країн, що традиційно приймають на навчання найбільш потужні потоки іноземних громадян;
- встановлення особливостей характерних та Росії і Польщі – тих країн, що географічно та соціокультурно є потенційними конкурентами України на ринку освітніх послуг на експорт;
- вияв і узагальнення сучасних підходів до організації і регулювання освітнього процесу для потреб і можливостей іноземних студентів;
- систематизацію основних чинників, що сприяють здобуттю освіти іноземними студентами зокрема діяльності закладів вищої освіти для іноземних студентів у розвинених країнах світу та у країнах близького зарубіжжя.

Серед факторів, що обумовлюють прогнозування позитивних тенденцій залучення іноземних студентів у систему вищої медичної освіти в Україні розглядаємо:

- соціальний простір України, як місце для проживання іноземних студентів є порівняно безпечним середовищем достатньої расової терпимості та міжкультурної толерантності, де відсутні виразні для низки країн ознаки статевої чи соціальної дискримінації;
- науковий рівень і стандарти професійної медичної підготовки у вищій школі України, що дозволяють отримати якісну і якнайширшу освіту, практичний рівень якої забезпечується клінічною базою державної і приватної медицини;
- стандарти професійної діяльності, система організації медичної допомоги на всіх її чотирьох рівнях (первинному, вторинному, третинному, паліативному), умови діяльності медичних служб, загальний стан медичного та фармацевтичного обслуговування в Україні більш близький до рівня країн третього світу ніж той, зразки якого може надати Євросоюз чи Америка (на жаль). І хоча не всі задекларовані стандарти рівня надання медичних та діагностичних послуг в Україні відповідають світовим але три основні складники сфери охорони здоров'я (практична медицина; медичний персонал; медичні заклади освіти з їх науковим потенціалом) завдяки тривалому єдиному підпорядкуванню Міністерству охорони здоров'я до 2011р. нагромадили вагомий досвід позитивної взаємодії;
- налагоджені зв'язки з низкою країн Азії та Африки, чия молодь традиційно здобувала освіту, у тому числі і медичну, у СРСР, УРСР і які надають перевагу навчанню в Україні з огляду на особливості її соціального простору названі вище;
- діюча з 50 років ХХ століття система організації навчання для іноземних студентів, особливо на підготовчому етапі, поміркована порівняно з європейськими цінами оплата за навчання та побутові

- умови – приваблюють в Україні чималу кількість студентів з країн чий рівень життя нижчий за пропонований;
- освоєння нових способів надання освітніх послуг, зокрема професійна медична підготовка, поряд із можливістю здобувати вищу освіту українською та російською мовами, поповнилася порівняно новим напрямом – організація навчання іноземною (англійською) мовою для іноземних студентів, який оптимально вирішує проблему конвертованості української освіти на міжнародному ринку праці та науковому англомовному просторі;
  - перехід від державної системи набору іноземних студентів і навчання фінансованого державним бюджетом до контрактної форми навчання іноземних студентів дозволяє вищому навчальному закладу організувати власний простір освіти для іноземних студентів, керуючись при цьому регіональними особливостями, традиціями вищу та його міжрегіональними зв'язками. Не останнє місце займає при цьому і активна зовнішня стратегія вищого медичного закладу освіти. Лідерами виступають Луганський державний медичний університет (2241 студент) і Харківський національний медичний університет (2700). Спостерігається збільшення числа студентів, що навчаються російською мовою;
  - має місце позитивна динаміка кількості студентів, що обирають навчання англійською мовою – у основному вихідці з Європи, Африки, Азії, Америки та збільшення кількості російськомовних студентів – Росія, Туркменістан;

Вибір іноземними студентами України як місця навчання сприяє зростанню міжнародного іміджу країни, інтеграції вітчизняних наукових шкіл у світовий інтелектуальний простір і, таким чином, стимулює розвиток медичної науки і практики в нашій країні.

До основних причин, що обмежують розвиток української вищої школи у напрямі експорту освітніх послуг можна віднести:

- відсутність активної державної позиції у області експорту освітніх послуг;
- відсутність бюджетного фінансування та стипендіальних фондів для навчання обдарованих студентів з країн третього світу;
- недостатнє інформаційне забезпечення міжнародної співпраці і діяльності вищих закладів освіти;
- нестабільність зв'язків з міжнародними організаціями, фондами і програмами в галузі освіти і науки;
- недостатній досвід міжнародної діяльності частини вищих навчальних закладів.

Експорт освітніх послуг є одним з важливих напрямів розвитку вищої медичної освіти в Україні. Традиції діяльності вишів у цьому напрямі

доповнюють новими характерними особливостями, такими як практика розмежування україномовної, англomовної та російськомовної підготовки студентів, налагодження самостійної інформаційної політики, співпраця з міжнародними організаціями. Є позитивна динаміка росту кількості бажаючих здобувати освіту в Україні, сприятливе соціокультурне та кваліфіковане професійне середовище. Таким чином система вищої медичної освіти України має істотні перспективи для подальшого розвитку освітніх послуг для іноземних студентів.

Аналізуючи роль традиції, тобто того, наскільки вагомим мотивом вибору місця отримання вищої медичної освіти є авторитет країни місцезнаходження ВНЗ, її потенційний простір для наукового та професійного розвитку узагальнимо, що основним чинником завжди виступає сприятлива державна політика із створення системи освітніх послуг для іноземних студентів, лобювання інтересів національних інститутів освіти у міжнародному просторі; доступність, вартість навчання, у тому числі й витрати на проживання, харчування, транспорт, дозволя; можливість легально працювати у період навчання; структурна організація і якість вищої медичної освіти.

## Література

- Вороненко Ю.В., *Болонський процес і проблеми когнітивізму в медичній освіті*, [в:] „Медична Освіта” 2006, №2.
- Господарський І.Я., *Досягнення і проблеми у процесах реформування вищої медичної освіти в Австрії*, [в:] „Медична Освіта” 2006, №1.
- Державний комітет статистики України, грудень 2011 року, режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
- Державний комітет статистики України, грудень 2013 року, режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
- Деякі питання надання освітніх послуг іноземцям та особам без громадянства керівникам вищих навчальних закладів I–IV рівня акредитації міністерство освіти і науки України. Лист МОН № 1/9–648 від 19.09.13 року, режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/37107/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/37107/).
- Джулай Л.І., *Інноваційні підходи до контролю знань і вмінь студентів медичних вузів*, [в:] „Педагогіка і Психологія Професійної Освіти” 2002, №2.
- Єгор Стадний. *Ківалов знову загрожує ЗНО – на цей раз невгодили іноземні студенти*, [в:] Проект Інститута Горшеніна, режим доступу: [http://blogs.lb.ua/jegor\\_stadny/227502\\_kivalov\\_znovu\\_zagrozhuie\\_zno\\_na\\_tsey\\_raz.html](http://blogs.lb.ua/jegor_stadny/227502_kivalov_znovu_zagrozhuie_zno_na_tsey_raz.html).

- Концепція формування системи експортування освітніх послуг України на період 2011–2020 рр., Міністерство праці та соціальної політики України, Державна установа науково–дослідний інститут соціально–трудова відносин (ДУ НДІ СТВ), Луганськ 2010, режим доступу: <http://lir.lg.ua/docs/formi.doc>.
- Криштопа Б.П., *Управління вищою медичною освітою в Україні: системно–історичний аналіз*, [в:] „Український Медичний Часопис” 2000, №3 (17).
- Минулого року іноземні студенти заплатили 4 млрд грн за навчання в Україні // За матеріалами УНН, режим доступу: <http://news.finance.ua/ua/~1/2013/09/01/308124>.
- Моніторинг якості медичної освіти, Під заг. ред. І.Є. Булах, Київ, Центр тестування при МОЗ України 2005.
- Рибаченко Л.І., *Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946–2000 рр.)*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, 13.00.01, «Загальна педагогіка та історія педагогіки», Луганськ 2001.
- Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: (X – поч. XX ст.): нариси, редкол. М.Д. Ярмаченко (відп. ред.), Н.П. Калениченко (заст. відп. ред.), С.У. Гончаренко [та ін.]. – Київ, Радянська школа 1991.
- Цехмістер Я.В., *Медична освіта в системі вищої освіти розвинутих країн світу : монографія*, [в:] Сучасна вища школа: Психолого–педагогічний аспект: Монографія, АПН України, Ін–т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Київ 1999.
- По численности иностранных студентов Россия пока еще на восьмом месте в мире, Режим доступу : <http://www.russia.edu.ru/information/analit/960/>
- Antepohl W., *Post–graduate medical education in Germany*, [w:] Proceeding of the 1st Med Net Conference, May 1997, Rotterdam, the Netherlands.
- Association of of American medical colleges and the American medical association, Functions and structure of a medical school, Standards for Accreditation of medical education programs leading to the MD Degree. Liason Committee on Medical Education, Washington, DC & Chicago 1997.
- Bingmann D., *Overview of medical education in Europe*, [In:] Medical education in Europe An antology of Med–Net conference presentations 1998, Lille & 1999, Maastricht.
- Making medical practice and education more relevant to people’s needs: The contribution of the Family Doctor, [w:] A working paper of the WHO and the WOFD. From the joint WHO–WONCA Conference in Ontario, Canada, November 6–8, 1994.



## **Streszczenie**

### **Ukończenie przez zagranicznych studentów wyższej edukacji na Ukrainie: historia i perspektywy na przykładzie edukacji medycznej**

W artykule usystematyzowano doświadczenia historyczne, opisano sytuację obecną i perspektywę kształcenia studentów zagranicznych w zakresie wyższej edukacji medycznej na Ukrainie. Dokonano analizy konkurencyjności ukraińskich medycznych szkół wyższych w stosunku do zagranicznych na podstawie analizy atrakcyjności finansowej, jak i doświadczenia w branży. Przedstawiono niektóre historyczne aspekty rozwoju usług edukacyjnych dla zagranicznych studentów w zakresie szkolnictwa wyższego na terenie Ukrainy od czasu Rusi Kijowskiej do teraz.

Analiza oficjalnych danych wykazała dynamiczny wzrost liczby studentów zagranicznych na ukraińskich uniwersytetach w ciągu ostatnich 10 lat, a także określiła ich pochodzenie geograficzne. W artykule zaprezentowano ponadto podstawowe korzystne czynniki dla dalszego rozwoju szkolnictwa wyższego medycznego dla studentów zagranicznych na Ukrainie, ale także i negatywne, mogące spowolnić ten proces.

## **Summary**

### **Features of obtaining the higher education in Ukraine by foreign students: history and perspectives on the example of medical education**

In the article there is systematized a historical experience, are described the current status, characteristics and prospects of training foreign students in higher medical education in Ukraine.

History of the education of foreign students in Ukrainian schools of first high type began in the Palace School of Yaroslav the Wise. "Chronicles, Latin chronicles, Scandinavian sagas name the contenders for the crown of European monarchs who, because of various political situation were forced to leave their country and brought up at the court of Yaroslav".

The tradition continued in the Kyiv–Mohyla Academy, where studied Russians, Belarusians, Polish, Serbs, Greeks, Montenegrins, Romanians and others. During the period of the Russian Empire at Kiev University studied many Polish students, in Odessa – students from Southern Europe. Among others Lviv and Chernivtsi Universities of the Austrian Empire, in which on the position of foreign students were Ukrainian rather than German, Polish, Romanians.

Training of foreign students in higher medical education in Ukraine as a large-scale and controlled process started in 1946. The main regions that sent students to study in Ukraine as a whole in the Soviet Union were the Far East, Central and Southwest Asia, Africa and America, which were part of the socialist camp. Since Ukraine's independence practices of teaching foreign students was continued, but modified in many ways. In the early 90th of XX century some medical institutions of Ukraine were steadily increasing rate of foreign students to study on a contract basis.

Export of educational services is one of the important areas of higher medical education in Ukraine. Today, Ukraine is ranked on 9th place in the world rankings by the number of international students (about 60,000). The three leaders – USA (624,000), UK (300,000) and Germany (227,000).



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.12>

Aleksandra HURYN

## Пошуково-краєзнавча робота школи і музею як чинник полікультурного виховання учнів

**Słowa kluczowe:** działalność poszukiwawczo-krajoznawcza, współdziałanie, przestrzeń muzealna, wychowanie wielokulturowe.

**Key words:** search and local history activities, interaction, museum space, multicultural education.

За оцінками аналітиків і прогнозістів людство, відкривши сторінки XXI століття, вступило в епоху творчості. Саме вона стає ознакою нового часу, а креативна особистість – ключовою фігурою культурно–історичного процесу. Мистецтво виступає однією з найдосконаліших форм опанування світу в усій повноті його творчої універсальності, найбільш тонким інструментом формування полікультурного світогляду та дієвим засобом творчого розвитку найважливіших людських якостей особистості.

Базових знань і вмінь, передбачених навчальними планами і програмами з предметів мистецтва для загальноосвітніх навчальних закладів недостатньо, щоб забезпечити учневі належну художньо–естетичну компетентність, що унеможливує його мистецько–творчу самореалізацію та духовне зростання як особистості. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є теоретична розробка та впровадження у педагогічну практику проектних технологій навчання з художньо–естетичного напрямку, які базуються на взаємодії загальноосвітньої школи і музею.

Згідно з новою Концепцією художньо–естетичного виховання, розробленою під керівництвом Л.М. Масол, розширення меж варіативної частини дає змогу застосовувати краєзнавчо–регіональний підхід, сутність якого полягає в реалізації полікультурного виховання школярів на основі вивчення його культурно–мистецької спадщини; утвердження у свідомості та художньо–творчій діяльності школярів уявлень про непорушну єдність художнього образу і природи, побуту, історичного минулого, формування

в них культурно–історичної пам'яті; активне застосування краєзнавчих форм роботи у залученні школярів до мистецтва<sup>1</sup>.

Мета полікультурного виховання узгоджується із метою загальної мистецької освіти, а саме: у процесі теоретичної та практичної діяльності виховувати в учнів ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, поглиблювати художню свідомість і компетентність, розвивати здатність до самореалізації та потребу в духовному самовдосконаленні.

Полікультурне виховання, на думку О. Гукаленко, розглядається як процес засвоєння цінностей і досвіду культури тих народів, які проживають у певному регіоні. Через заглиблення в культуру свого краю можливо відчутти й зрозуміти не тільки відмінні риси національних культур, але й деякі механізми їхньої взаємодії, взаємопроникнення й взаємовпливу, а також долучитися до загальнонаціональних, загальнолюдських цінностей<sup>2</sup>. Таким чином, прилучення учнів до культурно–мистецького надбання свого регіону, виховання громадянина, готового і здатного жити в полікультурному середовищі – актуальна проблема сучасного виховання.

Загальна мета полікультурного виховання конкретизується в основних завданнях, що інтегрують навчальні, розвивальні й виховні аспекти, як–то:

- подальше поглиблення, узагальнення та систематизація уявлень про сутність, види та жанри мистецтва, особливості його художньо–образної мови, художньо–естетичних понять і категорій на прикладі культурно–мистецької спадщини;
- розширення і збагачення художньо–естетичного та емоційного досвіду школярів, опанування ними дослідницьких умінь у практичній краєзнавчо–пошуковій діяльності;
- формування художньої компетентності – здатності керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовності використовувати отриманий досвід у самостійній проектній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно–світоглядними позиціями;
- формування навичок художньої самоосвіти, краєзнавчо–пошукової та культурно–просвітницької діяльності; розвиток загальних і художніх здібностей, теоретичного та художньо–образного мислення;
- виховання в учнів патріотичних почуттів, естетичного сприйняття дійсності та особистісно–ціннісного ставлення до мистецтва, розуміння його зв'язків з природним і культурним середовищем, життєдіяльністю

<sup>1</sup> Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта, В.Болгаріна, І.Лощенова, Шлях освіти.2002.–№1.–С.2–6.

<sup>2</sup> Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи, О. В. Гукаленко, Известия Академии педагогических и социальных наук.– Москва – Воронеж 2005. – С.121–128.

людини, сучасною технікою та засобами масової інформації; виховання художніх інтересів, смаків, ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та художньо-естетичному самовдосконаленні відповідно до особистих можливостей.

Слід зазначити, що комплексність та інтегративність є важливими умовами організації пошуково-краєзнавчої діяльності учнів, спрямованої на формування системи історичних, культурологічних знань, як бази становлення цілісної наукової картини світу у дітей, та розвитку у них здатності творчо сприймати навколишнє середовище<sup>3</sup>.

Методика організації пошуково-краєзнавчої діяльності передбачає попереднє проведення різноманітних типів уроків із засвоєнням практичних способів діяльності, таких як: уроки-діалоги, уроки-екскурсії до музеїв мистецького спрямування, уроки у філармонії, сіті-квести по місцях, пов'язаних із життям і творчістю видатних діячів, уроки-концерти, уроки-конференції, дослідницькі та креативні уроки тощо.

Активна пошукова діяльність спонукає учнів до виявлення ініціативи та пізнавального інтересу у краєзнавчій роботі, а творчий та ігровий характер проведення уроків у просторі міста чи музею створює емоційно-позитивну атмосферу в учнівському колективі, допомагає формувати міжособистісні стосунки.

Активна пізнавальна позиція підлітків часто залежить від педагогічного інструментарію вчителя, а саме: інноваційних і креативних технологій, інтерактивних і групових методів та форм краєзнавчої роботи тощо. Так технології моделювання науково-краєзнавчого дослідження ґрунтуються на таких положеннях:

- процес навчання гармонійно узгоджується з процесом співпраці учня та вчителя, коли учень працює, а вчитель спрямовує та організовує його роботу;
- перевага надається дослідницьким комунікативно-діалогічним та моделюючим формам роботи, проблемному викладу матеріалу;
- основою навчання стає не засвоєння певної суми знань, а розвиток особистості та опанування продуктивних засобів діяльності;
- максимально використовується особистий досвід учня;
- зміст емпіричної краєзнавчої роботи поступово набуває науково-теоретичного характеру;
- домінує позитивне емоційне тло навчально-виховного процесу;
- визнається існування «відкритих проблем» (тих, які наукою ще не вирішені).

Суттєві переваги дослідницьких краєзнавчих уроків над традиційними:

<sup>3</sup> Солодка А. Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір//Науковий вісник Миколаївського державного університету: Зб.праць.–Миколаїв 2005.–С.212–217.

- учень самостійно оволодіває основними поняттями та ідеями, а не отримує їх у готовому вигляді від учителя;
- учитель не викладає, а створює такі ситуації, за яких учням надається можливість самим ознайомитися з фактами, уявленнями, поняттями і самостійно знаходити їхній зв'язок із сучасним життям, бачити актуальність поставленої проблеми;
- учитель подає інформацію, що містить протиріччя, залучає альтернативні точки зору, незавершені пояснення, сумніви щодо достовірності висновків з метою спільного пошуку невирішених проблем;
- учні піддають сумніву уявлення, висунуті ідеї, включають до пошуку альтернативні інтерпретації, які вони самостійно формулюють, обґрунтовують і висловлюють;
- учні самі обирають спосіб роботи з краєзнавчим матеріалом, не очікуючи вказівок учителя;
- краєзнавчий матеріал змушує учнів висувати ідеї, альтернативні до тих, що вивчалися на уроках суспільно-гуманітарного та художньо-естетичного циклів;
- кожен учень самостійно вивчає, описує та інтерпретує краєзнавчий матеріал, керуючись консультаціями, порадами та рекомендаціями вчителя і музейного працівника.

Оскільки мистецтво здатне впливати на внутрішній світ людини і не тільки на рівні свідомості, а й на рівні емоційного осягнення, інтуїції, то пошуково-краєзнавча робота учнів сприяє також формуванню у них полікультурного світогляду, що обґрунтували у своїх працях Н. Миропольська, Г. Назаренко, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук та ін.

Отже, вивчення культурно-мистецького надбання рідного краю створює умови для інтеграції підростаючого покоління в культури інших народів. Як зазначає українська дослідниця Р. Маньковська, через культурні здобутки яскраво прослідковуються особливості, специфічні риси національної культури, які можна розглянути в контексті розвитку світового культурного процесу<sup>4</sup>.

Крім того, краєзнавство служить основою для розвитку різних рівнів інтегративних процесів. Перш за все, це чуттєво-конкретні уявлення, які формуються у ході знайомства із матеріальною культурою рідного краю. Наприклад, якщо це пам'ятки архітектури, то на думку учителя В. Дерхо, учні повинні описувати основні архітектурні компоненти пам'ятки, а також її зовнішній та внутрішній вигляд<sup>5</sup>. Засвоївши подібні навички при

<sup>4</sup> Маньковська Р.В. Краєзнавчий аспект в культурологічній освіті України (з досвіду викладання культурології), Р.В. Маньковська, Краєзнавство. 2005. – № 1–4. – С.136–139.

<sup>5</sup> Дерхо В. Методика вивчення матеріалу культурологічного змісту на уроці-екскурсії у 7 класі, Віктор Дерхо, Історія в школах України. – 2007. – № 4. – С. 20–23.

опрацюванні пам'яток культури рідного краю, школярі зможуть цілеспрямовано аналізувати аналогічні об'єкти інших культур.

Потрібно відзначити, що формування полікультурної свідомості на базі загальнолюдських цінностей та надбання культури – це важливе і складне питання у теорії й практиці виховної роботи. Розв'язок даного завдання може полягати у залученні педагогами до освітнього процесу культурного середовища музею, з його особливими властивостями впливу на школярів. Сучасне трактування культурологічного значення музею по-новому висвітлює його аспекти – це відповідальність кожного за збереження та популяризацію культурної спадщини, можливість віддзеркалення ролі особистості в історичному плані музейними засобами.

Пошуково-краєзнавча робота, організована у процесі взаємодії загальноосвітньої школи і музею, допомагає учням здійснити перехід від простого накопичення кількості інформації з навчальних програм, до пошуку інтенсивних підходів її втілення у різноманітних проектах, що забезпечує побудову єдиного і цілісного процесу виховання у сфері культури.

Передумовами для проведення пошуково-краєзнавчої роботи учнів у процесі взаємодії загальноосвітньої школи і музею, у рамках якої зреалізовано низку музейних занять, інтерактивних екскурсій та інших форм роботи зі школярами стали наступні фактори:

- наявність у музеї унікального художньо-часового простору – експозицій та виставок, що виступають естетично насиченим середовищем; в цьому просторі особистість дитини ніби «занурюється» в мистецьке середовище минулого, розгортає для себе «зріз» культурного життя країни та, вступаючи в своєрідний діалог з наповненням експозиції, її смислами та цінностями, пов'язує з цінностями нинішнього часу;
- прагнення відшукати найбільш ефективні інноваційні засоби реалізації культурно-освітньої діяльності музею та співпраці з іншими дозвіллевими, виховними, освітніми закладами на сучасному етапі.

Зміни, які відбуваються в музейній аудиторії, тобто зміна ціннісних орієнтирів, установка сучасного покоління дітей на видовищність в сприйнятті різних видів і форм мистецтва, призводять до пошуку інноваційних форм та методів взаємодії з сучасним відвідувачем.

Реалізація пошуково-краєзнавчої діяльності учнів у співпраці школи і музею призведе до позитивного результату роботи вчителя, музейного працівника та дитячої аудиторії, яка буде охоплена: **Дитина** – отримає навички візуального мислення; досвід художнього сприйняття; отримає можливість актуалізації власного творчого начала; оволодіє музейною культурою, новими знаннями та стимулом до пізнання; отримає навички самореалізації в світі культури, уміння формулювати власні судження;

матиме можливість виробити власні естетичні уподобання; **Шкільний педагог** – матиме можливість підвищити свій освітній рівень; відкриє для себе можливість використання музейного простору, як частини освітнього середовища; буде розвивати педагогічну компетентність через засвоєння методів роботи в музеї; **Музейний працівник** – зможе розширити педагогічну компетентність завдяки залученню до своєї діяльності досвіду педагога, психолога, арт-терапевта та ін. фахівців; внаслідок контакту зі школою матиме можливість координувати процес естетичного розвитку дитини, отримувати дані про ефективність складових музейно-педагогічного процесу; матиме можливість для методичного вдосконалення музейно-педагогічного процесу.

Пошуково-краєзнавчу роботу учнів у просторі музею слід проводити у трьох напрямках:

- розробка та впровадження нових форм роботи з школярами різних вікових категорій (молодший, середній, старший шкільний вік);
- налагодження співпраці з педагогами шкіл та керівниками краєзнавчих гуртків при школах;
- створення методичних розробок для ефективної реалізації виховної та освітньої функції музею на базі постійної експозиції, довготривалих виставок і тимчасових тематичних виставок.

Підсумовуючи, можна сказати, що пошуково-краєзнавча робота учнів в музеї вирішує комплекс завдань – від формування в дітей навичок міжособистісної та міжкультурної комунікації, розвитку творчого начала до отримання мистецької освіти, знань з історії різних видів і жанрів мистецтва в часі та просторі. При систематичному відвідуванні музею в дитини формується усвідомлення музею, як невід'ємної складової культурного простору країни, виникає стійкий інтерес до музейного продукту.

Оскільки музейно-педагогічний процес базується на таких принципах, як: інтерактивність, комплексність, програмність, то він являє собою єдину, цілісну та динамічну систему компонентів. Тому в процесі пошуково-краєзнавчої роботи учнів у просторі музею розвивається візуальне, образно-асоціативне мислення, що сприяє формуванню навичок матеріально-художньої творчості дитини.

Отже, сучасний музей мистецтв відіграє значну роль в полікультурному вихованні підростаючого покоління, адже саме мистецтво дає можливість молодій людині формувати своє смислове поле, орієнтуватись у цінностях сучасного світу. Звідси й інтерес до творів мистецтва, як призми, через яку дитина творчо сприймає оточуюче середовище.

В умовах технологічного оточення учні повинні навчитись здатності сприймати, інтерпретувати, оцінювати потік інформації, який до них



потрапляє, а мистецтво дає підґрунтя для розуміння візуальних образів, символів світу. Тому музей мистецтв, як простір, що акумулює культурне надбання багатьох поколінь, виступає ідеальним середовищем для полікультурного виховання підростаючого покоління.

Організуючи пошуково-краєзнавчу роботу мистецького спрямування під час проекту «Львівське рондо» учителі м. Львова ставили перед собою наступні завдання: ознайомити школярів з полікультурним середовищем міста, вираженим у багаточисленності художніх проявів (легенди, література, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво, музичне мистецтво); виховувати бережливе ставлення до культурної спадщини, повагу до предків, сучасних жителів міста; причетність до подальшого розвитку культурного середовища, формувати потребу і вміння, необхідні для подальшого самостійного вивчення культурного надбання; допомогти учням освоїти прийоми і методи роботи з художнім матеріалом, стимулювати самоактуалізацію і творчий розвиток особистості (конструювання, різноманітні техніки образотворчого мистецтва, драматизація, твори тощо). Крім навчальних, були поставлені завдання психолого-педагогічного характеру: допомогти школярам зняти соціально-психологічні бар'єри у формах самовираження; формування готовності до творчої роботи не тільки в індивідуальній, але і в груповій діяльності.

Важливою особливістю пошукової роботи було освоєння матеріалу через особисту творчу діяльність учнів, що дозволяло їм проявити свої здібності в різних видах діяльності, використовувати свій досвід, перетворитися з пасивних слухачів екскурсії в активних учасників творчого процесу.

Тематика учнівських проектів була пов'язана з історією, природою, мистецтвом рідного міста (літературою, декоративно-прикладним мистецтвом, архітектурою): «Легенди міста Львова»; «Відкриваючи двері в архів»; «Заповідні куточки»; «Цікаві розмаїтості»; «Видатні львів'яни»; «В майстерні художника»; «Яворівська іграшка або добрі руки майстра»; сіті-квести «Атланти і каріатиди»; «Музичні інструменти в архітектурі міста»; флешмоб «Мандрівка однієї колядки». Ці та інші заходи, проведені зі школярами у ході їх пошуково-краєзнавчої діяльності дали можливість розширити «музейне середовище» і відкрити для себе простір вулиць міста.

У ході пошуково-краєзнавчої роботи проводилося спостереження не тільки за накопиченням знань учнів, а й за емоційним, творчим, інтелектуальним, активним станом старшокласників у процесі заняття. Аналізуючи творчу діяльність школярів під час роботи над проектом, чи під час уроку в музеї або на вулицях, було виділено шість основних компонентів, що відображають процес, стан і результат пошукової діяльності учнів:

- швидкість входження в нестандартну ситуацію, що ранжується від небажання приймати участь в роботі до вільного входження;
- емоційна активність: від байдужості до процесу і результату роботи до захоплення творчою діяльністю;
- оригінальність задуму, в якому можливі варіанти – від прямого запозичення до пропозиції нових, нестандартних ідей;
- самостійність учнів у процесі виконання завдання: вибір шляху «за зразком» – переважно самостійна робота (з епізодичною підтримкою учителя) – ініціативність і винахідливість у пошуку рішень і виконанні творчого завдання;
- розробка продукту творчої діяльності, включаючи розвиток від схематичного і/або незавершеного характеру творчого продукту до роботи, що відображає індивідуальний стиль діяльності;
- відношення до результату діяльності, що передбачає варіанти уникання самооцінки, адекватної і неадекватної оцінки і самооцінки.

Спостереження за станом учнів проводилось під час їх пошукової діяльності і у ході завершального етапу, коли демонструвалися підготовлені проекти. Пропонуємо до прикладу підсумковий огляд учнівських робіт у вигляді гри-свята «Львове мій», яке відбувалося у СЗШ № 50 м. Львова.

В кожному класі були створені творчі групи, які відповідали і за підготовку, і за саме проведення свята. Одна команда мала завдання розробити спеціальні запрошення (у вигляді дверей до кав'ярні, за якими розміщувався текст запрошення). Друга команда взяла на себе проведення вікторини для гостей і учасників свята-гри, а також інтерв'ю учасників і гостей. Третя – підготувала конкурс «Жива скульптура» за творами видатного скульптора Йоана Пінзеля і конкурс архітектурних проектів «Львів учора, сьогодні, завтра». Крім того, кожен клас підготував газету, присвячену львівським митцям. В них буди розміщені і довідкові матеріали з культурного минулого міста, і дитячі вірші про Львів, і улюблені кросворди та ребуси. Протягом навчального року при вивченні різних тем учні неодноразово розгадували кросворди, ребуси тощо, самостійно їх складали, тому не випадково у всіх шкільних газетах можна було зустріти тематичний чи комплексний кросворд.

Центральним епізодом свята була презентація групових авторських проектів архітектурного ансамблю міста у техніці паперопластики. Одна група представила макет старовинного кварталу під назвою «Львів сто років тому». Учні другої групи підготували макет сучасного міста «Місто, в якому я живу». Третя колективна робота «Львів у третьому тисячолітті» презентувала місто мрії. Після того як всі роботи були презентовані, учні запропонували об'єднати їх в єдину виставкову композицію під назвою «Львів учора, сьогодні, завтра».

Проведення свята супроводжувалося різноманітними конкурсними завданнями, на кшталт: «Знайди помилку!». (Учні попередньо уклали описовий текст путівника по м. Львову, навмисно допускаючи при цьому фактичні помилки, які потрібно було знайти і виправити). Або розробка і захист екскурсійного маршруту по місту. Підготовка костюма героя львівських легенд з обов'язковим «захистом» (розповісти легенду, пояснити деталі костюма) тощо.

І батьки, і школярі, і присутні учителі та музейні працівники відзначили радісний злет, емоційну доброзичливу атмосферу свята. І що найбільш цінне, це було підготовлено і зроблено самими учнями під чуйним керівництвом учителів. Спочатку роль вчителя домінувала, але з кожним наступним виконанням проекту зростала самостійність і активність учнів в організації різних міроприємств.

Про те, що заходи під час пошуково-краєзнавчої роботи дають можливість учням інакше побачити оточуючий їх світ, простір, свідчать відповіді з анкет: *«Після майстер-класів в музеї я стала вдома часто займатися малюванням. Я дізналася про різноманітні цікаві техніки, навіть на марлі»; «Ми з батьками мало гуляємо разом по місту. Ніколи не думав, що це так цікаво. А скільки ще невідомого!»*

Цілком очевидно, що відношення, яке яскраво проглядається у висловлюваннях учнів – найважливіший педагогічний аргумент на користь їх пошукової діяльності.

Отже, пошуково-краєзнавча робота учнів є ефективною і дієвою формою організації та проведення інтерактивних занять з різних предметів у музейному просторі, що дає змогу збагатити інтелектуальний і творчий розвиток учнів, навчити їх вести мистецький діалог, систематизувати знання школярів з окремих тем предметів «Мистецтво», «Художня культура», українська література, історія, християнська етика, історія України.

Посилення розуміння інтеграційного зв'язку між усіма видами мистецтва здійснювалося в процесі самостійного виконання завдань творчого, інтерпретаційного та асоціативного характеру.

Головними особливостями пошуково-краєзнавчої діяльності стали:

- залучення до роботи над проектом усього педагогічного колективу школи та творчої ради батьків;
- творча співпраця з науковцями, митцями та методистами м. Львова;
- продумана організаційно-методична взаємодія між школою та музеями міста.

Можна вважати, що досвід учителів, які брали участь в організації пошукової діяльності учнів, висвітлює ефективність взаємодії школи та музею мистецького профілю у забезпеченні полікультурного виховання особистості школярів.

Адже мистецтво, зосереджене у просторі музею, є специфічно–художньою формою відображення світу і виступає в даному випадку як засіб пізнання внутрішнього світу учня, оскільки особистість стає особистістю лише тоді, коли пізнає себе як таку у співвідношенні з «іншим»<sup>6</sup>. Тому взаємодію з мистецтвом у ході пошукової роботи пропонується розглянути у двох ракурсах: як взаємодію міжособистісну (учень, митець, твори мистецтва різних культур) та як взаємодію внутрішньоособистісну. Внутрішньоособистісна взаємодія постійно триває всередині свідомості кожної людини, яка завжди опиняється перед вибором, але вибирає лише одну з багатьох позицій. Особливо важко опинитися перед вибором молодій людині, яка ще не має достатнього власного життєвого досвіду. І саме твори мистецтва, в яких зосереджена квінтесенція загальнолюдських цінностей, моральних якостей допомагають дитині емпатійно відчувати, емоційно пережити, певні ситуації, зробити свій вибір, віднайти свою життєву концепцію.

Полікультурне середовище музею сприяє усвідомленню учнями поліфонічності буття, де можна щось із чимось порівняти і прийти до висновку: бути – значить взаємодіяти. Таким чином внутрішня взаємодія, що існує у свідомості кожної особистості, виявляється взаємодією різних культур і лише у формі взаємодії це існування можливе.

Отже, зовнішня і внутрішня взаємодія особистості є своєрідною культурною дифузійною (від латинського *cultural diffusion* – розповсюдження, розсіювання) у процесі якої відбувається взаємопроникнення певних рис, особливих елементів однієї культури в іншу<sup>7</sup>. Наслідки культурної дифузії для учасників процесу взаємодії залежать від глибини взаємопроникнення елементів індивідуальності одного до системи цінностей іншого та міри впливу на їх подальшу діяльність. У разі взаємопроникнення елементів двох культур в систему цінностей кожної з них, що за своїми структурами близькі одна до одної, відбувається:

- або переосмислення системи цінностей обох культур, що виявляється у перерозподілі пріоритетів;
- або співіснування наявних моделей з «прищепленням» певних елементів.

Кожна культурна епоха створювала своєрідну модель особистості, яка вирізняється своїм складом внутрішньокультурних елементів, що впливає на формування її світогляду та поведінку як суб'єкта конкретної культури.

<sup>6</sup> Воспитание искусством детей и молодежи в системе «музей – учреждение образования», А. Бойко, Б. Столяров и др. СПб., 2007. – 56 с.

<sup>7</sup> Белофастова Т.Ю. Педагогические основы деятельности музея как социально-культурного центра. [Автореф. дис. канд. пед. наук]. Київ 2003. – 17 с.

Таким чином, результатом проведення пошукової діяльності учнів стане розуміння ними важливості полікультурного розвитку особистості задля забезпечення повноцінного її співіснування у сучасній структурі полікультурного світу. Набуття молодого людиною загальнокультурних норм, принципів, стандартів надасть їй можливість відчутти себе повноцінним членом світової спільноти, активно реагувати на виклики життя, впливати на перебіг подій зовнішнього та духовного виміру.

### Анотація

Стаття присвячена актуальності полікультурного виховання учнів загальноосвітніх шкіл в процесі пошуково-краєзнавчої роботи, яка сприяє оволодінню системою регіональних, національних і загальнолюдських культурних цінностей. Знайомство з культурно-мистецькою спадщиною, що зберігається в музеях мистецького профілю, відомими особами, побутом дає можливість дітям всебічно засвоїти досягнення свого народу, сформувані уявлення про багатогранність культур, розвинути уміння інтеграції у просторі культури, виховати у підростаючого покоління неупереджене ставлення до різних культур.

### Література

- Белофастова Т.Ю. Педагогічні засади діяльності музею як соціально-культурного центру. [Автореф. дис. канд. пед. наук]. Київ 2003.
- Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта, В.Болгаріна, І.Лощенова, Шлях освіти.2002.–№1.
- Воспитание искусством детей и молодежи в системе «музей – учреждение образования», А. Бойко, Б. Столяров и др. СПб., 2007.
- Гукаленко О.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи, О. В. Гукаленко, Известия Академии педагогических и социальных наук.– Москва – Воронеж 2005.
- Дерхо В. Методика вивчення матеріалу культурологічного змісту на уроці-екскурсії у 7 класі, Віктор Дерхо, Історія в школах України. – 2007. – № 4.
- Маньковська Р.В. Краєзнавчий аспект в культурологічній освіті України (з досвіду викладання культурології), Р.В.Маньковська, Краєзнавство. 2005. – № 1–4.
- Солодка А. Полікультурне виховання та освіта – крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір, Науковий вісник Миколаївського державного університету: Зб.праць.–Миколаїв 2005.

## **Streszczenie**

### **Praca poszukiwawczo-krajoznawcza szkoły i muzeum jako czynnik polikulturowego wychowania uczniów**

Artykuł poświęcony został aktualności wychowania wielokulturowego uczniów szkół średnich w procesie pracy poszukiwawczo-krajoznawczej, która sprzyja opanowaniu systemu regionalnych, narodowych i ogólnoludzkich wartości kulturowych. Zapoznanie się z dziedzictwem kulturowym i artystycznym, znajdującym się w muzeach o profilu artystycznym, z wybitnymi postaciami, pozwala dzieciom wszechstronnie opanować osiągnięcia swojego narodu, ukształtować wyobrażenie o różnorodności kultur, rozwinąć umiejętności integracji w przestrzeni kultury, wykształcić u młodego pokolenia bezstronną postawę wobec różnych kultur.

## **Summary**

### **Country-study work of a school and a museum as an aspect of multicultural up-bringing of students**

This article deals with the problem of multicultural up-bringing of students of secondary schools which provide the country-study work. Such a kind of activity helps to acquire the regional, national and human cultural values. Having an opportunity to observe the cultural and art heritage, which is preserved in the museums, get to know famous people, study manners and customs promotes better mutual understanding and comprehension of own people's achievements, forms the idea of cultural varieties, develops students' integration skills in the cultural area and builds up a sense of a multicultural identity.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.13>

Krystyna KALAHURKA

## Федір Науменко – видатний український вчений і освітній діяч

**Słowa kluczowe:** działalność dydaktyczna, poglądy pedagogiczne, Uniwersytet Lwowski, okres radziecki, Ukraińska Encyklopedia Radziecka, Uniwersytet Czerniowiecki.

**Key words:** scientific activity, education views, Lviv University, the USSR period, Ukrainian Soviet Encyclopedia, Chernivtsi University.

З–поміж плеяди видатних українських педагогів, науковців та яскравих організаторів–практиків минулого століття варто віддати належне Федору Івановичу Науменку. Спадщина цього талановитого педагога, яка сьогодні налічує близько 140 опублікованих наукових досліджень, а також значну частину цінних рукописних матеріалів, залишила вікопомний слід в історії освіти українського народу.

Ф. Науменка по праву називали талановитим та геніальним педагог, бо, як особистість, вправний організатор і фахівець власної справи, був прикладом для наслідування серед своїх колег та вихованців. “Це був [...] патріот, громадянин, – писав наш сучасник, професор Г. Васянович, – який втілював у собі найкращі риси морально–естетичної краси особистості”<sup>1</sup>.

Інтерес до цієї непересічної постаті серед наукового загалу помітного зріс у другій половині минулого століття. У вітчизняній та зарубіжній періодиці були опубліковані перші розвідки та статті З. Бондаренко, В. Гули, О. Гуревича, Г. Львович, С. Сухорського, А. Шлепецького, Г. Хілліга, які висвітлювали копітку працю Ф. Науменка на освітній ниві. Вдалою виявилася спроба по–новому оцінити та узагальнити діяльність вченого, зокрема у справі макаренкознавства, сучасними дослідниками – О. Дзьбаном, С. Карпенчук, М. Оксою, Н. Ничкало, Є. Сявавко та ін. Проте

---

<sup>1</sup> Васянович Григорій. Погляди Ф. Науменка на питання морального виховання особистості, (з приватного архіву Х. Калагурки), с. 1.

історіографічний аналіз засвідчує, що вивчення життєвого та науково–педагогічного шляху вченого сьогодні має поки–що скромні результати. Тож метою даною статті є висвітлити життєвий шлях педагога, узагальнити коло наукових інтересів дослідника та розкрити новаторство його досліджень.

Ф. Науменко народився 1 травня 1901 року в селі Березівка на Полтавщині (тепер Талалаївський район Чернігівської області) у багатодітній сім'ї залізничника. На початку минулого століття цей край вирізнявся великою просвітницькою діяльністю серед полтавчан: було створено Учительську спілку Полтавщини та засновано видавництво “Український учитель”, яке пропагувало створення української національної школи.

Втім у важкому матеріальному становищі залишалося селянство, зокрема через фінансові проблеми відбувалися постійні виступи працівників залізниці, де на той час працював батько вченого – Іван Науменко. З огляду на ці обставини, основним заняттям для сім'ї вченого були сільськогосподарські роботи. Федір разом з братом Опанасом та сестрою Надією, окремі згадки про яких зберігаються у епістолярній спадщині педагога, брали безпосередню щоденну участь у домашніх справах, аби підтримувати благополуччя сім'ї.

Усе дитинство дослідник провів у рідному селі, де серед низки культурних спалахів та ідей за національну школу почали формуватися перші серйозні захоплення майбутнього педагога. Безпосередній вплив на формування світогляду вченого мало навчання. Переступивши у десятирічному віці поріг місцевої земської школи, Ф. Науменко наполегливо студіював азбуку, арифметику та основи суспільствозна. Проте найбільше він захоплювався малюванням та написанням шкільних творів, а також вирізнявся з–поміж однолітків великою допитливістю до всього нового. Таку любов до знань, а також повагу до вчительської професії вченому заклали ще в дитинстві. “...говорили про виховання змалку. Я згадував, – писав Ф. Науменко, – дідове: “Коли бачиш свою ниву, зніми шапку і вклонися”<sup>2</sup>. У дитинстві й сформувалося в майбутнього вченого “почуття національної гідності, яке він перейняв від батька і матері, котрі гордилися своїм козацьким походженням і як реліквію зберігали в сім'ї документ, що підтверджував це”<sup>3</sup>.

У зв'язку з переводом батька вченого на роботу до міста Ромни, досліднику вдалося продовжити розкривати великий потенціал до науки під час навчання у місцевому комерційному училищі (1912–1919 рр.) та професійній школі (1919–1921рр.).

<sup>2</sup> З. Бондаренко, *Нива*, “Вільна Україна”, 1979, н.р. 145, с. 3.

<sup>3</sup> Б. Сухорський, *Знання у світі – забутий на Батьківщині*, “Основа”, 1992, 15 травня, с. 4.



У нелегкі повоєнні роки Ф. Науменко підробляв журналістом у редакції місцевої газети і давав приватні уроки школярам. Відтак зацікавлення мистецтвом та гуманітарними дисциплінами ще у дитячому віці, очевидно, відіграло неабияку роль у подальшій спрямованості освіти педагога. У 1921 році Ф. Науменко вступив до Київського художньо–архітектурного інституту, але через важку недугу, яка спровокувала погіршення зору він покинув інститут.

Новим етап у житті вченого став початок його педагогічної діяльності, яку він розпочав у 1924 році вчителем малювання і початкових класів школи–семирічки шахти № 8 Чульківського рудника на Донбасі. На початку 1920–х років цей регіон характеризувався великою нестачею педагогічних кадрів та наукових видань. Постійну увагу привертало питання підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів. Вищі навчальні заклади не мали спеціалізованих бібліотек, що відповідно створювало труднощі для повноцінного навчального процесу.

Поспішного вирішення в той час також потребувала проблема ліквідації не писемності серед рудників, тому Ф. Науменко у позашкільний час, а саме на вечірніх курсах, проводив просвітницько–виховну роботу серед шахтарів, навчаючи їх письму та читанню.

Вторювати педагогічну стежину дослідник продовжив у Зарайську, неподалік Москви, куди після одруження у 1925 році переїхав разом з дружиною. Упродовж перших двох років Ф. Науменко у місцевому педтехнікумі викладав політекономію та методику суспільних предметів, а з 1927 року його було призначено директором цього закладу.

З огляду на те, що саме в той час були зроблені перші спроби політехнізації школи, а перша Всеросійська рада у справах народної освіти визначила педтехнікуми провідними закладами формування професійної освіти серед молоді<sup>4</sup>, Ф. Науменко почав багато експериментувати.

Особливу увагу в Зарайському педтехнікумі вчений приділяв проблемі трудового виховання. З цією метою він організував студентський колектив, який мав чітко розподілені між собою обов'язки щодо виконання різного виду сільськогосподарських та побутових робіт<sup>5</sup>. Такий підхід у навчальному процесі, на думку педагога, сприяв вихованню особистості через працю та колектив, а також формував у майбутніх педагогів таку рису як відповідальність. Вже тоді його методика була дещо схожою до педагогічної системи А. Макаренка. У статті “Він продовжив справу Макаренка”, аналізуючи життєвий шлях Ф. Науменка, радянський дослідник О. Гуревич відзначив, що вчений не лише працював за схожою системою, а “наслідував систему Макаренка, впроваджуючи трудове

<sup>4</sup> Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева, *История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов*, Москва, 1982, с. 347.

<sup>5</sup> Ф. Науменко, *Педтехникум – колхоз*, “На путях к новой школе”, 1930, н.р. 3, с.30–32.

виховання”<sup>6</sup>. Так дослідник зумів втілити перший свій педагогічний план згідно якого готували майбутніх учителів у Зарайському педтехнікумі.

Розроблена і практично випробовувана Ф. Науменко модель навчання майбутніх учителів викликала інтерес серед керівництва згори, тому у 1928 році про його новації вже знали у Москві і запросили написати про них у педагогічній пресі. Так, у 1929 році в журналі “На шляхах до нової школи” у світ вийшла перша наукова стаття Ф. Науменка “Агрономізація педтехнікуму”, а згодом він продовжив викладати аспекти аналогічної проблеми у ряді інших публікацій.

Відчуваючи брак загальної теоретичної підготовки на початку 1930-х років Ф. Науменко переїхав до Москви. Тут він закінчив вищі науково-педагогічні курси при педагогічному факультеті (відділ з питань шкільних справ) 2-го Московського державного університету. Маючи на меті в подальшому серйозно зайнятися науковою діяльністю, педагог вступив в аспірантуру науково-дослідного програмно-методичного інституту Москви при відділі історії педагогіки – одного з найважливіших педагогічних дослідницьких центрів Радянського Союзу тих часів.

За короткий період часу навчання в аспірантурі Ф. Науменко чітко виокремив аспект власних наукових досліджень, який був зосереджений навколо вивчення основних принципів складання навчального плану для шкіл-десятирічок, а результати досліджень відобразив у роботах “Навчальний план початкової школи”, “Навчальний план середньої школи” та ін.

Тогочасні наукові зацікавлення вченого відповідали тим проблемам, які на передовий план виносила радянська школа. Зокрема йшлося про реорганізацію змісту навчально-виховної роботи школи. У 1930 році Наркомосом РРФСР були затверджені нові навчальні програми, а у вересні 1931 року прийнято постанову “Про початкову та середню школу”, в якій йшлося про систематичне впровадження до основних шкільних дисциплін політехнічне навчання. У цьому документі також розглядалася проблема удосконалення методичної роботи самої школи<sup>7</sup>. В наслідок прийнятих постанов були затверджені нові навчальні плани на 1931/1932 н. р. З огляду на те, що навчання в аспірантурі вчений поєднував з роботою за фахом – працював доцентом Московського педагогічного інституту ім. А. Бубнова та старшим науковим співробітником Народного комісаріату

<sup>6</sup> Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 1652, п. 233 (Марбурзький університет. НДІ порівняльної педагогіки. Листи до Науменка Ф.І.; Дод. Лист Хілліга Г. до Гордіна Л. Ю. 2.Лист Гордіна Л.Ю. до Хілліга Г. 3.Лист Хелеммендека В. до Хілліга Г. 4. Ксерокопії статей з газет, журналів і окремих монографій), арк. 18.

<sup>7</sup> Н.А. Константинов, Е.Н. Медьинский, М.Ф. Шабаева, *История педагогика: Учебник для студентов пед. ин-тов*, Москва, 1982, с. 366–367.

просвіти РРФСР, начальником відділу Інституту методики навчальних планів, йому, як члену КПРС з 1927 року, було доручено перевіряти рейтинг шкіл у зв'язку із запровадженням змін до навчально-освітніх програм.

Після закінчення аспірантури дослідника було скеровано на роботу в науково-дослідний педагогічний інститут Сталінграда, який він очолював короткий період часу. Незабаром цей навчальний заклад було ліквідовано, а вченого переведено на посаду заступника директора та доцента кафедри педагогіки в Астраханський педагогічний інститут, де він пропрацював до 1934 року.

У 1934 році Ф. Науменка з власної ініціативи було скерували на посаду заступника директора з науково-навчальної частини та доцента кафедри педагогіки Ставропольського педагогічного інституту<sup>8</sup>. Цей рік також був знаменним для вченого тим, що йому було присвоєно наукове звання доцента кафедри педагогіки вказаного закладу. За десять років своєї діяльності у цьому навчальному закладі Ф. Науменку вдалося зробити чимало. З його ініціативи вийшли два томи наукових праць Ставропольського педінституту. Світ також побачив методичний збірник "На допомогу вчителю". До початку війни вийшло 10 номерів цього збірника. Власне в одному з номерів вказаного збірника була опублікована перша стаття педагога, присвячена радянському новаторові А. Макаренку – "Педагогічний досвід А. Макаренка". Як згодом виявилось, ця справа стала частиною його життя.

З початком Другої світової війни розпочаті наукові плани вченому не вдалося завершити, бо під час окупації багато з його науково-педагогічного доробку було втрачено. Серед цінних матеріалів з особистого архіву Ф. Науменка нам вдалося віднайти цікавий документ, який засвідчував, що під час евакуації вчений втратив велику приватну бібліотеку, яка нараховувала значну кількість томів, головним чином дореволюційного видання, придбаних в Москві, Ленінграді, Астрахані, Тбілісі, Ставрополі. Здебільшого Ф. Науменко колекціонував праці класиків педагогіки, а також філософські трактати Платона, Аристотеля, Бекона, Канта, Гегеля та інших. Солідну приватну бібліотеку вченого доповнювала також колекція шкільних програм за 1918–1936 рр. Віднайдені такого характеру документи засвідчували, що упродовж значного часу Ф. Науменко не лише усердно поповнював власну бібліотеку цінними історико-педагогічними роботами, а й відкривав цікаву

<sup>8</sup> Х. Калагурка, *Життєвий шлях та передумови становлення Федора Науменка як науковця і педагога*, "Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3-х томах", Т. 3. Педагогічна думка, освіта, персоналій: теоретичний, історичний, компаративістський підходи: Зб. наук. пр./ За ред. М. Свтуха, Д. Герцюка, К. Шмида, Львів, 2013, с. 398.

проблематику для нових досліджень, що врешті привело його до ґрунтовного вивчення історії української та зарубіжної педагогічної думки.

Під час воєнних дій у січні 1943 року Ф. Науменка разом з колегами по роботі було евакуйовано до Чимкента. У місцевому педагогічному інституті дослідника було призначено виконувати обов'язки заступника директора з навчальної роботи, а також завідувача кафедри педагогіки за сумісництвом. Після завершення війни Ф. Науменко ще на тривалий час повернення до Ставрополя, проте сімейні обставини сприяли тому, щоб він назавжди повернувся в УСРС.

Повоєнний період знаменувався різними історико–політичними та культурно–освітніми процесами, які помітно відобразилися у всіх сферах суспільного життя. Підводились підсумки непростих випробувань для національної школи під час війни і приймалися нові постанови щодо перших кроків у відновленні та налагодженні навчального процесу в освітніх закладах. Винятком не був Львівський університет імені Івана Франка, де особливо була прикута увага до проблеми швидшого налагодження навчальної та наукової роботи.

З метою радянської західноукраїнських земель у післявоєнні роки влада разом з ЦК КП(б)У спонукала поповнювати педагогічні кадри Львівського університету зі східних областей<sup>9</sup>. Саме ці події сприяли тому, що у 1944 році Міністерство освіти УРСР скерувало Ф. Науменка до Франкового університету на посаду завідувача та доцента кафедри педагогіки і психології для налагодження навчального процесу. У 1946 – 1947 рр. вченого було призначено також виконувати обов'язки проректора заочного відділення Університету на час тривалої відпустки професора А. Бойка та скеровано на посаду головного бібліотекаря відділу комплектування Наукової бібліотеки при Львівському університеті.

Активна науково–педагогічна діяльність Ф. Науменка доповнювалася участю у житті наукового співробітництва – 1949 році педагог став членом Ради при обласному відділі народної освіти. До її складу крім Ф. Науменка також увійшли П. Турченко, Г. Устименко, В. Ласько, Д. Петренко, Є. Волинець, Є. Березняк, С. Смолінський, В. Хорошилов та ін.

Значний досвід роботи Ф. Науменка на керівних посадах в навчальних установах, великий людський потенціал зумів допомогти швидко нормалізувати стабільну роботу студентів в навчальному процесі, поповнити бібліотеку кафедри педагогіки і психології фаховою літературою і, врешті, розширити викладацький склад. При кафедрі також було створено лабораторію технічних засобів навчання та психологічну лабораторію. Згодом були організовані психолого–педагогічні семінари

<sup>9</sup> С.А.Макарчук, *Львівський державний університет імені Івана Франка (1939–1991)*, “Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка”: у 2 т, Т. I : А–К. Львів, 2011, с. 84.

для викладачів Львова і психолого–педагогічне відділення учнівської Малої Академії наук<sup>10</sup>.

Обрана колективом кафедри наприкінці 1940–х років історико–педагогічна тематика не відповідала ідеям єдиної ідеології. Тематику для дослідження викладачі обрали франкознавчу проблему, яка згодом була висвітлена у роботах Г. Паперної (“Іван Франко про народну освіту”, монографія, 1946 р.), М. Години (“Психологічні погляди Івана Франка”, дисертація, 1948 р.), Ф. Науменка (рецензія на статтю Г. Паперної), в яких відображали видатного Каменяра як діяча–натхненника, борця за демократичну, народну, національну освіту.

Підхоплена ідея вивчати неактуальні радянській добі теми, в яких виразно позиціонували українофільські вподобання львівських дослідників, знайшла своє продовження у дослідженні та об’єктивному висвітленні Ф. Науменком таких педагогів як К. Ушинський, І. Франко, О. Духнович, Г. Сковорода, Ю. Бачинський, І. Могильницький та ін.

Особливою подією в житті Ф. Науменка став успішний захист у 1948 році кандидатської дисертації на тему “Педагогічний досвід А. Макаренка”. Того ж року він у співавторстві з Г. Паперною видав першу україномовну монографію про А.С. Макаренка “Новатор радянської педагогіки”. У 1949 році успішно був реалізований наступний проект – вихід збірника “А.С. Макаренка”, який привернув увагу широкого загалу і започаткував серію подібних видань. Упродовж 1949–1985 рр. за редакцією Ф. Науменка було підготовлено та видано 11 таких збірників.

Розпочату науково–пошукову діяльність Ф. Науменка у Львові перервала тривала поїздка на Буковину. Передумовою для нового місця працевлаштування стало відновлення роботи Чернівецького державного університету після звільнення буковинського краю від німецько–румунських загарбників. Для налагодження повноцінного навчального процесу потрібні були висококваліфіковані кадри, брак яких особливо був відчутним у післявоєнний семестр, коли стрімко збільшилось число тих, хто бажав здобути вищу освіту. Тож наприкінці – 40–х – початку 50–х рр. на роботу до цього вищого навчального закладу було скеровано багато вчених з провідних навчальних закладів усієї Радянської України, серед яких заслужені діячі науки С. Ковалевський, О. Малахов, М. Фатов, А. Синявський та ін.

Особливо не укомплектованим залишався філологічний факультет, у складі якого знаходилася кафедра педагогіки і психології. Саме тому у 1949 році Міністерство вищої освіти СРСР скерувало сюди Ф. Науменка на посаду завідувача згаданої кафедри, яку він очолював упродовж 1949–

<sup>10</sup> С. Грабовська, Г. Михальчишин, О.Неровня, *Кафедра психології філософського факультету Львівського університету імені Івана Франка (історія і сучасність): науково–художнє видання*, Львів 2011, с. 20.

1953 рр. Під час роботи у Чернівецькому університеті на час відсутності доц. Мігалья К. Ф. Науменко також виконував обов'язки проректора з навчально-виховної роботи.

Однією зі версій нового місця роботи Ф. Науменка було те, що “наприкінці 40-х років розпочалася чергова ідеологічна кампанія розвінчування космополітизму, у Львівському університеті також почали вишукувати космополітів. До їх числа потрапив і Науменко. Навколо нього почала створюватися гнітюча морально – психологічна атмосфера, і він був змушений залишити Львів”<sup>11</sup>.

У Чернівцях Ф. Науменко розгорнув активну педагогічну діяльність: читав лекції, брав активну участь в організації виховного процесу. За положенням закону “Про зміцнення зв'язків школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти” при університеті в той час було організовано постійно діючі семінари для учителів, а вченого залучено до масових виступів з доповідями на освітньо-виховну тематику. У поза лекційний час педагог регулярно проводив виховні бесіди серед студентства. Результатом такої роботи став вихід у світ з-під пера Ф. Науменка та колеги по кафедрі доцента І. Мирного брошури “Позакласна та громадсько-корисна робота в школах робітничої молоді як метод комуністичного виховання” (1958).

Окрім науково-викладацької роботи в університеті вченого також цікавила робота органів народної освіти буковинського краю, в системі якої він бачив низку недоліків, що потребували радикальних змін, зокрема акцентував увагу на удосконаленні навчально-виховного процесу. Втім Ф. Науменко не отримав підтримки щодо реалізації своїх ідей з боку керівництва, а навпаки – загострив відносини з ректором університету професором К. Леутським.

Призначення у 1951 році Є. Лазаренка ректором Франкового університету сприяла тому, аби Ф. Науменко повернувся на роботу до Львова. Доба нового ректора характеризувалася духом національного та культурного піднесення університету, а це ще більше стимулювало вченого до просвітницько-патріотичної роботи.

Особливо плідною наукова діяльність вченого була наприкінці 1950-х рр. До переліку нових цікавих досліджень Ф. Науменка увійшли статті підготовленні до Української Радянської Енциклопедії (УРЕ). Видання УРЕ у 16 томах в часі 1958–1962 рр. було покладено на тогочасну Академію наук УРСР, яка до її підготовки залучила найкращих професорів та викладачів вищої школи. Дослідником були підготовленні статті “Львівська братська школа”, “Львівський інститут Оссолінських”, “Львівський таємний університет”, про періодичне видання “Ластівка” та ін.

<sup>11</sup> Б. Сухорський, *Знання у світі – забутий на Батьківщині*, “Основа”, 1992, 15 травня, с. 4.

Робота над цими невеликими статтями наштовхнула вченого на думку ґрунтовніше дослідити педагогічні процеси, що мали місце на західноукраїнських землях в історичному часі, зокрема розглянути питання офіційної політики, що здійснювалася на вказаній території в часи австро-угорської та польської доби.

У середині минулого століття на кафедрі педагогіки та психології Львівського університету помітно почав викристалізовуватися ще один напрямок для дослідження – карпатознавчий. Вченим було підготовлено близько двох десятків досліджень з вказаної проблематики, частина з яких зберігається у рукописному варіанті. Особливою заслугою став внесок Ф. Науменка у вивчення життя і педагогічної діяльності О. Духновича та О. Павловича. Серед найпопулярніших видань з вказаної тематики праці “Матеріалістичні основи дидактики О. Духновича”, “Олександр Духнович і якобінський рух в Угорщині”, (у співавторстві) “О.І. Павлович – народний поет і будитель” та ін. Праці вченого поширювали та поглинали проблематику досліджень історії та культури Закарпаття, разом з тим налагоджували відносини між слов’янськими народами.

Наполеглива робота Ф. Науменка у вивченні видатних карпатських будителів послужила налагодженню перспективних наукових зв’язків з відомими дослідниками – карпатистами Чехословаччини – Ю. Бачою, Рудловчак, М. Ричалкою, А. Шлепецьким, Ф. Ковачем та іншими<sup>12</sup>.

Особливо наукових вершин вчений досяг у макаренкознавстві. “Львівський університет, – писав С. Сухорський, – вже давно популярний тим, що його кафедра педагогіки і психології стала всезагальноновизнаним центром у вивченні, зібранню та популяризації педагогічної спадщини талановитого письменника і видатного педагога А.С. Макаренка”<sup>13</sup>. Теоретично–практична значимість вище згаданих книг “А.С. Макаренко” найперше полягала у тому, що в науковий обіг були введені нові факти про А. Макаренка, опубліковано 52 спогади його співробітників та вихованців, а також розкрито важливість макаренківського підходу у вихованні. Більше того, Ф. Науменко практично випробував модель виховання А. Макаренка, коли у 1960–х рр. кафедра педагогіки і психології під його керівництвом взяла шефство над Львівською дитячою виховною колонією № 1.

За життя Ф. Науменка популярністю серед наукових кіл також користувалися його дослідження “Педагог–гуманіст і просвітитель І. М. Борецький”, “Основи педагогіки О. В. Духновича”, “Школа Київської Русі”, “Принципи дидактики вищої школи” та ін. Його роботи відрізнялися актуальністю, строгою науковістю та новизною, про що свідчать позитивні

<sup>12</sup> А. Шлепецький, *Визначний радянський педагог*, “Нове життя”, 1976, н.р. 20, с. 5.

<sup>13</sup> Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України. Відділ рукописів, ф. 148 (Наум), спр. 941, п. 115 (Відзив на сьому кн. зб. «А.С.Макаренко»), арк. 1.

рецензії, що з'являлися як у вітчизняній спеціальній пресі, так і за кордоном. “Нині, – писав В. Чепелєв, – успішно досліджують історико–педагогічні проблеми такі наукові працівники, як М.М. Грищенко, О.Г. Дзевєрін, М.П. Ніжинський, С.А. Литвинов, М.С. Гриценко, І.П. Пуха, Ф.І. Науменко, О.Г. Паперна та ін.”<sup>14</sup>.

Ідею національного виховання Ф. Науменко також пропагував серед студентства. Своїм завданням Ф. Науменко бачив виховання динамічного покоління львівських педагогів. Він створив наукове середовище й залучав до наукової праці молодих вчених. Під його керівництвом писали дисертаційні дослідження Є. Приступа (Є. Сявак), Н. Дідух, М. Закалюжний, О. Валяєва, І. Долгош, В. Лаврів, роботи яких була спрямована на висвітлення призабутих українських персоналій або розкриття вкрай незручних проблем. Навіть після заслуженого виходу Ф. Науменка у 1974 році на пенсію наукова лабораторія не вщухала. До останніх днів свого життя він писав, готував до друку нові дослідження, консультував тих, хто навідувався до його оселі. 13 січня 1991 року Ф. Науменка не стало.

Федір Іванович Науменко належав до тих видатних українських педагогів, які пройшли доволі нелегкий життєвий шлях, але пропри те залишалися вірними власним переконанням. Педагог залишив по собі велику спадщину, яка в часи єдиної ідеології була наповнена ідеями гуманізму, націоналізму та демократизму. У власних дослідженнях він намагався показати самотність та неординарність української педагогічної думки, а його роботи, які часто–гучо були наповнені новими оцінками та концепціями, ставали поштовхом для нових досліджень серед різних науковців.

## Література

- Бондаренко З., *Нива*, “Вільна Україна”, 1979.
- Грабовська С., Михальчишин Г., Неровня О., *Кафедра психології філософського факультету Львівського університету імені Івана Франка (історія і сучасність): науково–художнє видання*, Львів 2011.
- Калагурка Х., *Життєвий шлях та передумови становлення Федора Науменка як науковця і педагога*, “Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи: у 3–х томах”, Т. 3. Педагогічна думка, освіта, персоналії: теоретичний, історичний, компаративістський підходи: Зб. наук. пр./ За ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмида, Львів, 2013.

<sup>14</sup> В.І. Чепелєв, *В.І. Ленін і розвиток радянської педагогічної науки в Українській РСР*/ В.І., “Педагогіка: республіканський науково–методичний збірник”, 1971, вип. 10, с. 16.



- Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаяева М.Ф., *История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов*, Москва, 1982.
- Макарчук С.А., *Львівський державний університет імені Івана Франка (1939–1991)*, “Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка”: у 2 т, Т. I: А–К. Львів, 2011.
- Науменко Ф., *Педтехникум – колхоз*, “На путях к новой школе”, 1930, н.р. 3.
- Сухорський Б., *Знаний у світі – забутий на Батьківщині*, “Основа”, 1992.
- Чепелев В.І., *В.І. Ленін і розвиток радянської педагогічної науки в Українській РСР*/ В.І., “Педагогіка: республіканський науково-методичний збірник”, 1971, вип. 10.
- Шлепецький А., *Визначний радянський педагог*, “Нове життя”, 1976, н.р. 20.

## Streszczenie

### Fedir Naumenko – wybitny ukraiński uczonec i pedagog

W artykule przeanalizowaliśmy życie wybitnego nauczyciela, uczonego i wielkiego organizatora-praktyka XX wieku Fedora Naumenka (1901–1991). Rozpatrzyliśmy zwłaszcza przesłanki formujące światopogląd badacza w dzieciństwie i młodości, ale też w czasie jego działalności dydaktycznej w szkołach i na uczelniach wyższych w Zarajsku, Moskwie, Astrachani, Stawropolu, Lwowie i Czerniówcach. Naświetliliśmy jego naukowe zainteresowania i osiągnięcia w dziedzinie karpатыstyki, „makarenkoznawstwa”, historii ukraińskiego i zagranicznego szkolnictwa, a także dydaktyki uczelni wyższych. Opisaliśmy jego współpracę ze znanymi czechosłowackimi, niemieckimi i radzieckimi uczonymi i młodymi lwowskimi naukowcami drugiej połowy ubiegłego wieku.

## Summary

### Fedir Naumenko – a prominent Ukrainian scientist and educator

This article considers a walk of life of a well-known Ukrainian educator, scientist and bright facilitator – a 20th century practitioner Fedor Ivanovych Naumenko (1901–1991). In particular, this article dwells on preconditions of the scientist's outlook conformation in his child and teenage years, as well as his educational activity in middle and high schools of Zaraysk, Moscow, Astrakhan, Stavropol, Lviv and Chernivtsi. The article deals with the researcher's scientific interests and achievements in the fields of the Carpathian and Makarenko studies, Ukrainian and foreign schooling, and high school didactics. His collaboration with well-known Czech, German and USSR scientists as well as Lviv explorers of the second part of the 20<sup>th</sup> century is discussed.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.14>

Beata ŁUKASIK

## Twórczość w edukacji akademickiej – zasady, metody i techniki stymulowania twórczego myślenia studentów

**Słowa kluczowe:** twórczość, edukacja akademicka, dydaktyka twórczości.  
**Key words:** creativity, academic education, creation's didactics.

Życie współczesnego człowieka charakteryzuje proces nieustannych zmian, zróżnicowanie i złożoność zjawisk, stanowiących atrybut ludzkiego istnienia. Wiele rzeczy zmienia się w tym samym czasie, co znacznie utrudnia przewidywanie efektów owych zmian i wzmacnia poczucie niepewności wobec dnia jutrzejszego. W takiej sytuacji pożądanym kierunkiem drogi staje się twórczość, kreatywność, innowacyjność, pozwalające człowiekowi odkryć nowe rozwiązania, pomysły, nowe idee, ułatwiające odnalezienie własnego miejsca w otaczającym świecie.

Twórczość jest przedmiotem zainteresowania wszystkich nauk społecznych. Stanowi ona także jedną z podstawowych kategorii pedagogicznych, o wysokim stopniu ogólności i niejednorodności. Podjęcie próby przeanalizowania twórczości (nawet w ramach jednej dziedziny) implikuje potrzebę uwzględnienia licznych aspektów tego zjawiska<sup>1</sup>. Najczęściej literatura przedmiotu wskazuje na cztery aspekty/wymiary twórczości:

1. aspekt atrybutywny – twórczość jako wytwór;
2. aspekt procesualny – twórczość jako proces;
3. aspekt personologiczny – osoba twórcy;
4. aspekt czynników wpływających na proces tworzenia (stymulatorów oraz inhibitorów procesu tworzenia)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005, s. 45.

<sup>2</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 62–67.

Ten czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości umożliwia poruszanie się w przestrzeni teorii twórczości, jest „narzędziem teoretycznej analizy twórczości, które ułatwia jej postrzeganie, badanie, opisywanie i wyjaśnianie”<sup>3</sup>.

Ze względu na złożoność terminu nie odnajdziemy powszechnie przyjętej definicji twórczości. Jedne z nich akcentują wybrany aspekt tego fenomenu, inne uwzględniają wielowiekowe tradycje, jeszcze inne nawiązują do różnych założeń antropologicznych, teoretycznych i metodologicznych. W przyjętym przez autorkę rozumieniu twórczość jest tym, co pozwala człowiekowi nieustannie *poszukiwać nowych kształtów istnienia*.

Dla uczestników edukacji akademickiej twórczość może oznaczać szansę kreowania (powoływania do istnienia) nowych sposobów myślenia o otaczającej rzeczywistości, bezinteresownego poszukiwania prawdy. Poruszaniu się w świecie pełnym znaków zapytania sprzyja twórcze myślenie zgłębiające podmiotową autoświadomość człowieka i sprzyjające autorozwojowi różnych sfer jego egzystencji. W jaki zatem sposób je rozwijać? Co robić? Jak stymulować, by móc odejść od koncepcji studiowania jako realizowania obowiązku narzuconego, na rzecz studiowania jako świadomego tworzenia siebie, kierowania swoim rozwojem i przygotowania do kierowania rozwojem innych ludzi?<sup>4</sup>

Istnieje potrzeba dokonania zmian w wyzwaniach i zadaniach współczesnej edukacji uniwersyteckiej. Nauczyciele winni realizować dwie strategiczne idee: „rozumieć świat i kierować sobą” oraz przygotowywać młodych ludzi do „uczenia się przez całe życie”<sup>5</sup>. Wobec powyższego muszą starać się, aby organizowane przez nich zajęcia nie były jedynie transmisją gruntownej wiedzy, lecz nade wszystko, by umożliwiały jej rozumienie i zastosowanie. Idzie o to, by zajęcia akademickie stały się dla studentów źródłem inspiracji do samodzielnych i twórczych poszukiwań. Nauczyciel winien umożliwić studentowi „zobaczenie tego, co skrywa ludzka natura, co jest jej duchowym bogactwem, potencjałem, dzięki czemu staje się on osobą świadomie realizującą siebie”<sup>6</sup>. Jest to zadanie, które wymaga od akademika wyjścia poza zawodowe przygotowanie, permanentnego poszukiwania i doskonalenia sposobów działania. Każdy wykład, ćwiczenia, każdy nowy temat winien skłaniać nauczyciela do zmian wcześniej przyjętej linii postępowania, ciągłego dobierania zasad kierujących własnym zachowaniem.

Nauczyciel pragnący wspomagać twórcze myślenie studenta, korzystający z wielu ogólnych norm pedagogicznego działania, nie powinien zapominać o takich zasadach, jak:

<sup>3</sup> Tamże, s. 62.

<sup>4</sup> A. Kozłowska, Z. Medeveš, *Proces boloński: zamierzenia i rzeczywistość szkolnictwa wyższego w Europie*, [w:] *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski, Siedlce 2007, s. 13–21.

<sup>5</sup> Cz. Banach, *Osobowość nauczyciela akademickiego w perspektywie jego kompetencji*, [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007, s. 50.

<sup>6</sup> B. Śliwerski, *W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 8, s. 14.

1. *Zasada bezpośredniego porozumiewania się*  
Jest to zasada, która sprzyja intelektualnej swobodzie oraz twórczej wymianie myśli<sup>7</sup>. Zwracając się do studenta np. „Panie Pawle, powiedział Pan, że...”, zamiast „Pan Kowalski powiedział, że...”, nauczyciel zmniejsza psychologiczny dystans i tworzy klimat dla poszukiwania i formułowania własnych sądów, bezpiecznego i pełnego wyrażania siebie.
2. *Zasada ciągłego podsycańia i utrzymywania ciekawości poznawczej studentów*  
Polega ona na proponowaniu działań dywergencyjnych i dbałości o wzbudzanie stanu zaciekawienia różnymi problemami<sup>8</sup>. Nauczyciel nagradza i docenia fakt stawiania pytań, zachęca do dociekliwości, pozostawia niektóre pytania bez odpowiedzi, ukazując niekompletność istniejącej wiedzy i promując w ten sposób do samodzielnych poszukiwań i twórczego myślenia.
3. *Zasada rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej*  
Twórczości i myśleniu dywergencyjnemu sprzyja motywacja wewnętrzna, autonomiczna<sup>9</sup>. Jest ona związana z ciekawością poznawczą i poznawczymi zainteresowaniami, które realizowane są poprzez satysfakcjonujące działania twórcze<sup>10</sup>. Motywacji tej towarzyszy odczucie swobody wyboru<sup>11</sup> (brak presji), co wydaje się mieć szczególne znaczenie dla intelektualnego borykania się z problemem i pobudzania twórczego myślenia podmiotów edukacji.
4. *Zasada ludyczności*  
Stymulowaniu twórczego myślenia sprzyja naturalne poczucie humoru młodzieży. Z badań nad funkcjami humoru wynika, że „sprowokowanie humoru wydatnie polepsza generatywność i sprzyja uzyskiwaniu adekwatnych rozwiązań”<sup>12</sup>. Humor, czyli specyficzna forma radości, traktowany jest jako technika zwiększania oryginalności, płynności i giętkości myślenia<sup>13</sup>, tj. cech myślenia twórczego (dywergencyjnego)<sup>14</sup>. Zatem zadaniem nauczyciela jest dbałość o zapewnienie ludycznej atmosfery, dzięki której wykonanie nawet trudnych zadań staje się działaniem przyjemnym i satysfakcjonującym.
5. *Zasada tolerancji*  
Jest to jedna z zasad, na którą szczególną uwagę zwraca B. Śliwerski<sup>15</sup>, podkreślając jej znaczenie i konieczność przestrzegania w czasie dyskusji. Jej stosowanie wymaga szacunku i wyrozumiałości dla poglądów wszystkich

<sup>7</sup> Tenże, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 145.

<sup>8</sup> K.J. Szmidt, J. Bonar, *Program edukacyjny „Żywioty”. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa 1998, s. 20–22.

<sup>9</sup> A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005, s. 17–25.

<sup>10</sup> Tamże, s. 24.

<sup>11</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 272.

<sup>12</sup> A. Tokarz, *Dynamika...*, dz. cyt., s. 95.

<sup>13</sup> Tamże, s. 106.

<sup>14</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 26–28, J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, s. 278–334.

<sup>15</sup> B. Śliwerski, *Myśleć...*, dz. cyt., s. 150.

uczestników zajęć. Sprzyja ona otwartości w kontaktach, pozwala budować klimat zaufania i przekonuje studentów, iż nie mają potrzeby zakładania maski. O jej wartości wydaje się także stanowić umożliwienie nauczycielowi traktowania studenta jako osoby różniącej się, ale zarazem równej sobie, co z kolei prowokuje wzajemne czerpanie ze swoich odmienności<sup>16</sup>.

Lista zasad, o których winien pamiętać nauczyciel w procesie rozbudzania twórczego myślenia studentów, z pewnością nie jest kompletna i zależy od grupy, z którą przychodzi mu pracować, a także sytuacyjnego kontekstu akademickich spotkań.

Jeśli nauczyciel akademicki zamierza wspierać, inspirować, myślenie twórcze studentów, to oprócz przestrzegania zasygnalizowanych zasad, winien poznać metody dydaktyki twórczości<sup>17</sup>, których stosowanie w codziennych zmaganiach z jakże nieprzejrzystą rzeczywistością edukacyjną może ułatwić wykreowanie własnej funkcjonalnej mapy otaczającego świata, pozwalającej w tym świecie działać i odnaleźć swoje miejsce. Zakłada się, że im więcej nauczyciele wiedzą o twórczości, w im większym stopniu sami są twórczymi ludźmi, znają metody stymulowania twórczego myślenia i potrafią je stosować w pracy z młodzieżą, tym lepiej będą nauczać i tym lepsze osiągać efekty<sup>18</sup>.

Metody dydaktyki twórczości rozumiane są jako „celowo stosowane sposoby stymulowania wspierania oraz rozwijania zdolności i umiejętności twórczego myślenia, a także dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych i działaniaowych, będących komponentami postawy twórczej”<sup>19</sup>. Podstawowym źródłem metod dydaktyki twórczości jest heurystyka, której w literaturze przedmiotu przypisuje się dwa znaczenia. W pierwszym oznacza interdyscyplinarną dziedzinę wiedzy i umiejętności praktycznych, związanych z twórczym rozwiązywaniem zadań. Według A. Góralskiego, heurystyka zajmuje się ogółem „działań przedsięwziętych przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania”<sup>20</sup>. W swojej książce pt. *Twórcze rozwiązywanie zadań* A. Góralski nazywa heurystykę metodologią twórczego działania i dzieli heurystykę na refleksyjne, pragmatyczne i informatyczne<sup>21</sup>. Drugie znaczenie pojęcia heurystyka związane jest z podziałem na metody algorytmiczne oraz heurystyczne<sup>22</sup>. Algorytm to dokładny przepis na rozwiązanie zadania, jednoznacznie określający, „jaki skończony ciąg operacji należy kolejno wykonać, aby rozwiązać zadania danej klasy”<sup>23</sup>. Heurystyki z kolei, to metody sprzyjające odkryciu rozwiązania, „ułatwiający poszukiwanie

<sup>16</sup> B. Łukasik, *Źródłowe podstawy tożsamości – „Inny” źródłem tożsamości nauczyciela*, „Pedagogika”, red. K. Rędziński, M. Łapot, t. 21, Częstochowa 2012, s. 75.

<sup>17</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, dz.cyt., s. 273–289.

<sup>18</sup> Tenże, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003, s. 113.

<sup>19</sup> Tenże, *Pedagogika...*, dz.cyt., s. 274.

<sup>20</sup> A. Góralski, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1989, s. 61.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> E. Nęcka, *TROp – Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków 1994, s. 25.

<sup>23</sup> J. Koziński, *Rozwiązywanie Problemów*, Warszawa 1969, s. 54.

twórczej idei<sup>24</sup>. Są to na ogół użyteczne wskazówki, które charakteryzuje nie-dookreśloność, co oznacza, że nie determinują one całkowicie tego, jakie operacje powinien człowiek wykonać, dopuszczając wobec powyższego dużą swobodę poszukiwań. Metody heurystyczne to zatem te, do których powinien odwoływać się częściej nauczyciel pragnący rozbudzać twórcze myślenie studentów. Jest to grupa metod, które dzieli się niekiedy na metody analityczne i intuicyjne<sup>25</sup>. Metody analityczne wymagają rozbicia problemu na części składowe i rozwiązania każdego problemu z osobna, ich istotą jest analiza przeszkód utrudniających osiągnięcie celu (rozwiązanie problemu). Zaliczamy do nich:

- analizę morfologiczną,
- analizę funkcjonalną,
- algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych (metoda pytańowa Altszullera)<sup>26</sup>.  
Metody intuicyjne są natomiast związane z wykorzystaniem potocznej intuicji osób, ich przeczuć, inspiracji, fantazji czy emocji. Najbardziej znane metody intuicyjne to:

- brainstorming (burza mózgów),
- synektyka,
- metoda myślenia lateralnego E. De Bono,
- metoda projektowania wzorców idealnych<sup>27</sup>.

Można także wskazać na metody eklektyczne, które łączą w sobie zarówno walory metod analitycznych, jak i intuicyjnych. Do tej grupy metod należą:

- system SCAMPER,
- twórcze rozwiązywanie problemów (TRoP) E. Nęcki,
- CPS<sup>28</sup>.

W każdej metodzie stosowane są określone techniki, stanowiące zespół czynności pomocniczych, które należy realizować, aby osiągnąć pewne cele etapowe w rozwiązywaniu problemów. Oto przykłady niektórych technik (operacji):

- kruszenie – krytyka dotychczasowego stanu rzeczy, negowanie walorów obiektu, który ma być udoskonalony;
- superpozycja – nakładanie na siebie różnych obiektów w celu udoskonalenia jednego z nich;
- identyfikacja z obiektem – wyobrażenie sobie, że jest się w środku badanego obiektu i realizuje te same czynności, co ulepszany lub usprawniany obiekt, wczuwanie się w jego sytuację<sup>29</sup>.

Literatura z zakresu psychopedagogiki twórczości proponuje nauczycielom akademickim różnego rodzaju sposoby rozwijania uzdolnień twórczych studen-

<sup>24</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995, s. 47.

<sup>25</sup> Tamże, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 209.

<sup>26</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 276.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> W. Dobrołowicz, *Psychika i bariery*, Warszawa 1993, s. 168.

tów jako formę pomocy w tworzeniu. Jedną z takich form jest trening twórczości. Mówiąc o treningu twórczości, najczęściej mamy na myśli „system grupowych ćwiczeń psychoedukacyjnych, stosowanych doraźnie w celu budzenia, wspierania i rozwoju określonych dyspozycji postawy twórczej jednostki”<sup>30</sup>. W odczuciu autorki bardziej odpowiednim pojęciem dla podejmowanych przez nauczyciela działań w ramach spotkań akademickich jest jednak *stymulowanie twórczości, spotkanie z twórczością, czy też doświadczanie twórczości* aniżeli *trening twórczości*. Nie chodzi bowiem głównie o usprawnianie operacji intelektualnych i uczenie się metod heurystycznych, ale o wyrażanie myśli, uczuć, wyrażanie siebie, o doświadczenie przez studentów takich wartości, jak wolność i autentyczność, które to stanowią o istocie prawdziwie twórczej egzystencji, o istocie urzeczywistnienia samego siebie.

Do klasycznych metod kształtujących inwencję twórczą stanowiących swoistą pomoc studentom w tworzeniu należą *burza mózgów (brainstorming)* i *synektyka*, które to rozwinęły się w Stanach Zjednoczonych na podłożu pragmatyzmu.

Metoda „burzy mózgów” A. Osborne’a polega na zespołowym wytwarzaniu pomysłów, które następnie podlegają szacowaniu i wartościowaniu. Jest to metoda niesprawiająca większych trudności w stosowaniu praktycznym. Decydując się na jej przeprowadzenie, nauczyciel musi jednak wiedzieć, że winna ona być wykorzystana jedynie do pewnej klasy zadań, tzn. zadań (problemów) wyróżniających się wielością rozwiązań i możliwością odroczenia oceny w trakcie ich poszukiwania<sup>31</sup>. W metodzie brainstorming ogromną rolę odgrywają pytania stymulujące heurzę, które nauczyciel może stawiać w celu podtrzymania aktywności studentów. Są to pytania typu: *Jakie są inne zastosowania?, Do czego to jest podobne?, Jak można by to ulepszyć?* itd.<sup>32</sup>

Metodą właściwą dla stymulowania twórczego myślenia studentów może być także *synektyka*. Jej celem jest osiągnięcie kontroli nad nieświadomymi procesami twórczymi przy użyciu myślenia metaforycznego, łączącego aspekty znane z nowymi (jeszcze nie uświadomionymi). Metoda ta preferuje pracę grupową (nie kwestionuje jednak możliwości twórczych jednostki), wskazując, że korzystniejsze jest rozwiązywanie zadań w grupowych sesjach treningowych niż indywidualna praca nad problemem<sup>33</sup>. Synektyka posiada wiele specyficznych propozycji, np.: „oswajania dziwności i czynienia dziwnym tego, co wydawało się normalne. Celem zabiegów zmierzających do przekształcenia niezwykłego w zwyczajne jest znalezienie takich modyfikacji zadania, które uczyniłyby je bardziej zrozumiałym, możliwym do wyrażenia za pomocą pojęć dobrze znanych. Do tego służą operacje dotyczące poszukiwania analogii”<sup>34</sup>. Natomiast

<sup>30</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 307.

<sup>31</sup> E. Nęcka, *Psychologia...*, dz.cyt., s. 210.

<sup>32</sup> A. Góralski, *Być nowatorem – poradnik twórczego myślenia*, Warszawa 1990, s. 20–30.

<sup>33</sup> W. Limont, *Synektyka a uzdolnienia twórcze*, Toruń 1994, s. 60–64.

<sup>34</sup> W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 198.



celem przekształcania zwyczajnego w niezwykle jest znalezienie oryginalnego rozwiązania. Należy na rzeczy znane spojrzeć jak na coś niezwykle. Osiągnięciu tego celu sprzyja również analogia (personalna, symboliczna, fantastyczna)<sup>35</sup>.

Dla potrzeb zajęć akademickich, mających na celu budzenie twórczego myślenia studentów, wykorzystana może być również *metoda sytuacyjna*, polegająca na „wprowadzeniu uczniów w złożoną sytuację, za której takim lub innym rozwiązaniem przemawiają jakieś racje «za i przeciw»”<sup>36</sup>. Stosuje się ją najczęściej w celu rozwikłania problemu kontrowersyjnego, związanego ze złożoną sytuacją, którą to studenci mają zrozumieć, a następnie podjąć decyzję w sprawie jej rozwiązania.

Inną z metod aktywizujących studentów i rozbudzających ich potencjał twórczy jest *drama*, która pozwala studentowi stać się kreatorem, sprawcą działań. Podstawą dramy jest fikcyjna sytuacja, „której uczestnicy przyjmują na siebie role innych ludzi z typowymi dla nich postawami i działaniami”<sup>37</sup>. Młody człowiek, wchodząc w pewną rolę, odwołuje się do własnych doświadczeń życiowych i zyskuje tym samym większą świadomość motywacji własnych wyborów, sposobu myślenia i postępowania<sup>38</sup>.

Odpowiednie dla stymulowania twórczego myślenia studentów są ponadto metody wykorzystujące metafory (także wspomniana już synektyka), mogące być zarówno środkiem, jak i celem procesu twórczego<sup>39</sup>. Metafora przynosi nowe informacje, zawarty jest w niej „ładunek nowości, zrozumienia i trafności”<sup>40</sup>. W metodach edukacyjnych odwołujących się do metaforycznego wyrażania świata chodzi o to, aby wyobrazić sobie jakiś jego fragment i pojąć jego „znaczenie ukryte pod maską”<sup>41</sup>.

W edukacji akademickiej sprzyjającej twórczemu myśleniu studenta stosowana jest także *metoda argumentów* „za i przeciw”. Polega ona na analizowaniu jakiegoś problemu z różnych perspektyw (punktów widzenia) i może służyć do rozpatrywania pozytywnych oraz negatywnych stron danego stanu rzeczy, w celu podjęcia trafnej decyzji. Korzystanie z tej metody aktywizuje proces myślenia i uczy odpowiedzialnego podejmowania decyzji<sup>42</sup>. Odmiany metody doskonale nadają się „do nauki planowania własnego rozwoju, jak i podniesienia poczucia własnej wartości”<sup>43</sup>.

<sup>35</sup> Tamże, s. 199.

<sup>36</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 264.

<sup>37</sup> K. Pankowska, *Drama jako twórcza metoda edukacyjna*, [w:] *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, red. K. Szmidt, Kraków 2003, s. 159.

<sup>38</sup> E. Szymik, *Drama jako sposób przelamywania schematów edukacyjnych*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2009, nr 1, s. 138.

<sup>39</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy...*, Kraków 1995, s. 77.

<sup>40</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 286.

<sup>41</sup> M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007, s. 60.

<sup>42</sup> E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce 2000, s. 21.

<sup>43</sup> K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów?*, Poznań 2000, s. 64.

Spośród bardzo wielu metod sprzyjających rozwojowi twórczego potencjału studentów można przywołać *metodę projektów*, która polega na samodzielnej realizacji dużego zadania przez studentów. Jej istotą jest to, że młodzi ludzie sami zdobywają informacje o jakimś szerszym niż zwykle zagadnieniu, opracowują je w oryginalnej formie (np. prezentacje multimedialne, filmy, książki, gry dydaktyczne, wizualizacje w postaci tablic itp.), a następnie prezentują członkom grupy<sup>44</sup>.

Nie sposób przedstawić wszystkich metod, które może wykorzystać nauczyciel w pokonywaniu inhibitorów twórczości, rozwijaniu zdolności już urzeczywistnionych oraz motywowaniu studentów do twórczej pracy nad sobą, dlatego też zainteresowanego Czytelnika warto odesłać do prac Z. Pietraśińskiego, W. Dobrołowicza, W. Puśleckiego, E. Nęcki, A. Góralskiego, K.J. Szmidta, W. Limont, J.P. Guilforda, E. De Bono.

Na zakończenie należy wspomnieć, że o sukcesie w pracy nauczyciela akademickiego pragnącego rozwijać twórcze myślenie studentów nie decyduje tylko sama metoda czy technika pracy, ale także (a może przede wszystkim) psychospołeczna atmosfera panująca w grupie, o której nauczyciel akademicki zapominać nie może.

\* \* \*

Jak twierdzi G. Petty: „twórczość jest ważnym narzędziem poznawczym [...], a umiejętności twórcze są niezbędne w życiu codziennym”<sup>45</sup>. Zatem spotkaniom akademickim potrzebne są nowe rozwiązania, które będą stawiały młodych ludzi w sytuacji tworzenia, prowokowały ich do samodzielnych poszukiwań, kreatywnego myślenia i działania, refleksyjnego namysłu. Student, aby móc odnaleźć się w otaczającym świecie, musi stworzyć nowe zasoby intelektualne i instrumentalne, które są mu potrzebne do zinterpretowania dziejących się zdarzeń, zrozumienia stopnia ich złożoności oraz podjęcia adekwatnego działania, pozwalającego pozostać w zgodzie z *własną prawdą* o świecie<sup>46</sup>.

Twórczość w edukacji akademickiej to nie tylko szansa dla realizacji efektów kształcenia określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacyjnych, ale przede wszystkim wsparcie w drodze poszukiwania prawdy o świecie, prawdy o sobie i osobistym powołaniu.

## Bibliografia

Adamska-Staroń M., Piasecka M. i Łukasik B., *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*, Kraków 2007.

<sup>44</sup> E. Brudnik, A. Moszyńska, B. Owczarska, *Ja i mój...*, dz. cyt., s. 185.

<sup>45</sup> G. Petty., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010, s. 290.

<sup>46</sup> B. Łukasik, M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*, Częstochowa 2009, s. 18.

- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce 2000.
- Dobrołowicz W., *Psychika i bariery*, Warszawa 1993.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.
- Góralski A., *Być nowatorem – poradnik twórczego myślenia*, Warszawa 1990.
- Góralski A., *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1989.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Kozielecki J., *Rozwiązywanie Problemów*, Warszawa 1969.
- Limont W., *Synektyka a uzdolnienia twórcze*, Toruń 1994.
- Łukasik B., Adamska-Staroń M. i Piasecka M., *Twórcze myślenie. Kreatywny student i nauczyciel*, Częstochowa 2009.
- Maliszewski J. (red.), *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Toruń 2007.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.
- Nęcka E., *TROp – Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków 1994.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, Sopot 2010.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów?*, Poznań 2000.
- Rędziński K. i Łapot M. (red.), „Pedagogika”, t. 21, Częstochowa 2012.
- Sitarska B., Droba R., Jankowski K., *Studia trzystopniowe a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Siedlce 2007.
- Szmidt K.J., Bonar J., *Program edukacyjny „Żywioty”. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa 1998.
- Szmidt K.J., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2003.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- Szymik E., *Drama jako sposób przełamania schematów edukacyjnych*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej” 2009, nr 1.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010.
- Śliwerski B., *W poszukiwaniu istoty wychowania*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 8.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.

## Streszczenie

Autorka stara się podkreślić znaczenie twórczości dla edukacji uniwersyteckiej, dostrzegając w niej szansę kreowania (powoływania do istnienia) nowych sposobów myślenia o otaczającej rzeczywistości, bezinteresownego poszukiwania prawdy. W artykule wskazuje na konkretne zasady, metody i techniki stymulowania twórczego myślenia studentów, tak by można było odejść od koncepcji studiowania jako realizowania obowiązku narzuconego, na rzecz studiowania jako świadomego tworzenia siebie, kierowania swoim rozwojem i przygotowania do kierowania rozwojem innych ludzi.

## Summary

### **Creation in academic education – rules, methods and techniques of stimulation of students' creative thinking**

The author tries to underline the importance of creation for academic education by recognizing a chance of creating (bringing into existence ) new ways of thinking of surrounding reality, disinterested seeking of truth. In the article the author points out specific rules, methods and techniques of stimulating students' creative thinking so as to make it possible to leave the concept of studying as obligation for studying as conscious creating of oneself, guiding one's own development and preparing to guide development of others.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.15>

Oleksij KARAMANOW

## Музейна педагогіка в Україні: аналіз технологічних аспектів у контексті сучасних тенденцій розвитку

**Słowa kluczowe:** pedagogika muzealna, modele edukacyjne, trendy, interpretacja, „społeczeństwo wiedzy”, innowacyjne doświadczenie, interdyscyplinarność.

**Key words:** museum pedagogy, educational model, contemporary trends, interpretation, “knowledge society”, innovative practices, interdisciplinarity.

Музей як центр сучасних прогресивних освітніх практик в усьому світі асоціюється як важливий осередок просвітництва, рекреації та навчання. Маючи значний потенціал, чимало музеїв активно реалізують перспективні освітні програми, що забезпечує привабливість та інтерактивний характер педагогічної діяльності, досконалість й завершеність способів взаємодії, легкість та доступність засвоєння інформації.

Застосування прикладних педагогічних технологій у відповідних галузях наукового знання останнім часом стало характерною прикметою різних країн, що свідчить про осмисленість, системність та демократичність освітніх змін. Процеси демократизації освіти активно відбуваються й в Україні, адже успішне вирішення багатьох життєво важливих завдань у сфері охорони та збереження культурних надбань залежить від рівня освіченості, комунікативності та компетентності громадян. Першим кроком до цього, що закладається з дитинства, є розуміння історичного процесу, цінності різноманітних культурно-історичних пам'яток, зосереджених у музеях. Вагома роль у даному процесі належить музейній педагогіці з її величезним арсеналом способів організації педагогічної взаємодії з відвідувачами. Характерними результатами такої взаємодії є невимушеність, психологічно комфортна атмосфера, здивування, цікавість та безпосередність.

Як правило, педагогічні можливості музеїв актуалізовані у численних публікаціях, посібниках, довідкових виданнях, але це істотно не впливає на зміст й характер музейно–педагогічної діяльності, адже здебільшого мова йде про звичайний опис діяльності, перелік експонатів й коментар.

Зазначені питання є предметом постійного наукового пошуку вітчизняних та зарубіжних вчених Д. Агапової, Т. Белофастової, Л. Гайди, Н. Капустіної, Ю. Мацкевич, Р. Патер, Й. Скутнік, Б. Столярова, М. Шельонга, Л. Шляхтіної, М. Юхневич, котрі звертають увагу на можливості застосування різного освітнього контенту у просторі музею з урахуванням сучасних педагогічних технологій, виокремлюють та інтерпретують найважливіші методи і форми педагогічної взаємодії у просторі музею, прогнозують можливості розвитку музейно–педагогічної діяльності.

Метою нашої наукової розвідки буде аналіз різних технологічних аспектів вітчизняної музейної педагогіки у контексті сучасних світових тенденцій її розвитку.

Відомо, що *освітня технологія* відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань, що стосуються прогнозування її розвитку, проектування й планування цілей, результатів, основних етапів, способів й організаційних форм освітньо–виховного процесу<sup>1</sup>. Фактично це система спільної діяльності вчителя й учнів, побудована на конкретній *ideї* у відповідності з певними принципами та зорієнтована на досягнення результату із забезпеченням комфортних умов її учасникам.

У той же час *педагогічна технологія* відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально–виховному процесі за наявності певних умов. Невід'ємними її властивостями є цілісність, оптимальність, результативність, можливість застосування у реальних умовах школи. На думку Ю. Бабанського, «будь–яка педагогічна технологія буде ефективною й оптимальною, якщо її застосування сприяє досягненню кожним школярем рівня навченості, розвинутості та вихованості у зоні його найближчого розвитку»<sup>2</sup>.

Педагогічні технології акумулюють й описують загальні ознаки та закономірності навчально–виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета<sup>3</sup>. Вони віддзеркалюють продуману *модель* спільної педагогічної діяльності з проектування, організації й проведення

<sup>1</sup> І.М. Дичківська, *Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник*, Київ 2004, с. 68.

<sup>2</sup> Ю.К. Бабанский, *Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект)*, Москва 1977, с. 95.

<sup>3</sup> І.М. Дичківська, *Dz.cyt.*, с. 68.

навчального процесу із дотриманням комфортних умов для вчителів та учнів. *Технології навчання* (дидактичні технології) окреслюють шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу у межах певної навчальної дисципліни, теми, проблеми, що потребує чіткого визначення цілей навчання, структурування дидактичного змісту, форм і методів<sup>4</sup>.

Останні два визначення більш співзвучні західному розумінню «технології навчання» як прогресивної моделі освіти, що у співставленні з музейною педагогікою уможливорює більш неформальний характер комунікації в музеї, ненав'язливий характер самої педагогічної взаємодії.

Отже, у зазначеному прикладі йдеться про ідею (у першому випадку) та про модель (у другому й третьому). Якщо співставити наведені характеристики з музейно-педагогічною діяльністю, можна побачити багато спільних рис.

По-перше, ми маємо на увазі її міждисциплінарний характер та можливість продукувати інновації.

По-друге, мова йде про спрямованість на виховання й розвиток особистості, оскільки музейно-педагогічний процес являє собою єдину й динамічну систему компонентів, що визначаються педагогічними категоріями (виховання, розвиток, освіта, навчання).

По-третє, це постійне використання надзвичайно широкої палітри найрізноманітніших форм, методів та музейно-педагогічних програм, що є основою моделювання системи взаємодії музею і освіти<sup>5</sup>.

Зазначене свідчить про технологічність та високий рівень такої діяльності, адже перелічені характеристики уможливають проведення музейно-педагогічних заходів з різновіковою (зокрема, шкільною) аудиторією у різних контекстуальних умовах. Відтак, педагогічну діяльність у просторі музею можна уважати перспективною з огляду на невелику складність, незначні фінансові витрати та креативний характер.

Однак ми обов'язково повинні уникати категоричних суджень та зайвої технологізації навчального процесу, оскільки класична технологія навчання<sup>6</sup> являє собою набір процедур, що жорстко регламентуються та гарантують результат, ефективність, керованість тощо.

Вищевказані технології взаємопов'язані з *інноваційним* (передовим) *педагогічним досвідом*. Відомо, що його ефективність та результативність забезпечується відповідною системою моделювання, що охоплює: самий

<sup>4</sup> Л.В. Буркова, *Структурний підхід до поняття педагогічної технології*, [в:] Вісник Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка 2000, вип. 6, с. 189–190.

<sup>5</sup> Л.М. Кетова, *Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология*, [в:] Человек в мире культуры 2012, Выпуск 4, с.79–80.

<sup>6</sup> Загалом, термін «технологія навчання» у дидактичному сенсі більше поширений на пострадянському просторі.

*процес моделювання* (коли організовується спільна діяльність та відбувається розробка структури моделі досвіду); *формування моделі досвіду* (створюється алгоритм відповідної діяльності); *процес «вирощування» досвіду* (коли відбувається трансформація моделей у реальну педагогічну діяльність) та *упровадження у педагогічну практику* (коли досвід описується та рекомендується щодо упровадження).

Відтак, критерії зазначеного досвіду (зокрема, актуальність, новизна, результативність, раціональність, перспективність) у повній мірі притаманні музейній педагогіці, оскільки розширюють її предметне поле та можливості практичного застосування.

Закономірне звернення до освітньої функції музею здійснює справжню “міждисциплінарну революцію”, даючи змогу проектувати, розробляти та втілювати в життя у “сучасному суспільстві знань” найсміливіші музейно–педагогічні програми та проекти, які мають не лише інтегруючий характер, а й по–справжньому дозволяють реалізувати нові навчальні та виховні стратегії, виходячи з відомого гасла “освіта через діяльність”.

Це гасло відомого американського філософа та педагога Дж. Дьюї стало характерною ознакою нашого часу, залучаючи до активної співпраці, спільної діяльності учнів та вчителів, викладачів та студентів. Очевидно, що така співпраця можлива й у просторі музею, який створює умови для вияву особистісного “я” людини, що пізнає світ, здобуває знання, намагається осягнути багато нових речей, цікавої й потрібної інформації.

Музейна педагогіка динамічно, проте недостатньо швидко, поширюється й розвивається в Україні: активізується робота з різновіковою музейною аудиторією, розробляються нові міждисциплінарні проекти, застосовуються нові музейно–педагогічні технології, створюються цікаві музейно–педагогічні програми, до співпраці із музеями залучаються як загальноосвітні середні школи, дитячі садки, так і вищі навчальні заклади. З огляду на здобутки, відображені у відповідній літературі та на сайтах музеїв, нам би хотілося звернути увагу на деякі суперечливі моменти.

Справді, глибше ознайомлення з реалізацією освітньої функції музеїв в Україні висвітлює досить невтішну картину, – освітнім музейним програмам здебільшого притаманний локальний та безсистемний, хаотичний, некоординований та аматорський характер. Здебільшого, за майже повної відсутності державної підтримки, вони здійснюються ентузіастами та непрофесіоналами.

Відповідно, ефективному розвитку музейної педагогіки в Україні заважають різні системні суперечності, котрі зустрічаються на кожному кроці у вітчизняному культурно–освітньому просторі.

По–перше, музейна педагогіка в Україні продовжує розумітися як складова художньої освіти та мистецтва, здебільшого ігноруючи її



широкий міждисциплінарний контекст. Насправді, ця галузь знань у сучасних проектах й дослідженнях за кордоном розуміється й застосовується у надзвичайно широкому значенні. Вона часто слугує тим “міждисциплінарним містком”, котрий об’єднує та інтегрує суспільно–гуманітарні науки: історію, музеологію, культурологію, філософію, літературу, етику, психологію, мову, естетику, а також широкий комплекс природничих, і навіть технічних наук.

Можливості застосування нових ідей у контексті взаємозв’язку актуальних музейно–педагогічних технологій з профілем конкретного музею, характером діяльності, віком відвідувачів та їх мотивацією тощо має “безмежну кількість комбінацій” та залежить від обізнаності, фаховості та професійності музейного працівника (педагога) та вчителя, вихователя, викладача (як посередників між матеріалом навчання, учнями та музейними експонатами), запропонованих тем музейних занять та обраних методів та форм взаємодії.

На думку П. Решетника, існуючі технології навчання можна розділити на:

- *інформаційні* (які надають визначений обсяг навчальної інформації для подальшого самостійного опрацювання й формують систему теоретичних знань);
- *процесуальні* (що спрямовані на активну розумову діяльність та підготовку фахівців, здатних бачити й самостійно вирішувати професійні проблеми, організовувати дослідницьку роботу);
- *організаційно–діяльнісні* (зосереджені на організації взаємодії учасників навчального процесу, застосуванні засвоєних знань у різних умовах й формуванні системи професійних умінь)<sup>7</sup>.

У цьому сенсі музейну педагогіку (власне, музейно–педагогічну технологію) можна віднести до організаційно–діяльнісної технології, адже вона дає змогу учителеві оволодівати новими ефективними дидактичними методами на основі включення музейних предметів у навчально–виховний процес, організації спільного поля діяльності, формування високої мотивації учнів.

По–друге, традиційно вважається, що музейна педагогіка є прерогативою виключно музеїв, які розробляють та втілюють власні програми для роботи з відвідувачами. До певної міри це має сенс, але часто таких зусиль недостатньо. Фахова допомога вчителя–предметника, викладача ВНЗ, психолога, соціолога, культуролога може значно урізноманітнити й удосконалити музейно–педагогічні програми, сприяти розробці авторських уроків та екскурсій. Тим більше, коли мова йде про матеріал експозиції, що є предметом наукових зацікавлень вченого–

<sup>7</sup> П. Решетник, *Проблема вибору технології навчання*, [в:] Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України, серія “Педагогіка. Психологія. Філософія”, Редкол. Мельничук Д. О. (відп. ред.) та ін., Київ 2011, Вип. 159, Ч. 3, с. 36–37.

дослідника. Хто, як не він, може найкраще та на відповідному рівні розповісти про репрезентовані експонати з урахуванням найрізноманітнішого музейного контенту.

У багатьох європейських і світових музеях музейна педагогіка розглядається комплексно і включається до усіх напрямків діяльності цих закладів. Музейні педагоги є співавторами різних виставок вже від моменту їх планування; вони працюють й втілюють в життя різноманітні програми, проекти, презентації, координуючи співпрацю зі школами, інституціями культури та іншими партнерами. Для дітей та молоді музеї стають простором відкритої освіти<sup>8</sup>.

Відтак, ми можемо говорити не про зведення до мінімуму ролі музею, а про доступність подання музейного матеріалу для різновікової аудиторії, чого, на жаль, не завжди спроможні виконати працівники вітчизняних музеїв на необхідному рівні, які мають наперед завчений текст екскурсії й передають його з автоматизмом без будь-якого огляду на специфіку аудиторії.

Інакшими словами, в ідеальному варіанті до музею може звернутися будь-яка людина й замовити заняття, екскурсію, тренінг на своє вподобання, у контексті своїх особистісних цінностей та інтересів щодо представленого матеріалу експозиції. Музейні працівники, які працюють у ринкових умовах, повинні надати для неї таку можливість, спираючись на напрацьований досвід, поради науковців щодо оформлення матеріалу експозиції, а також фахові консультації педагогів й психологів. Позаяк музей є місцем, де можна проектувати й втілювати у життя нові форми комунікації, що виходять за межі шкільної освітньої структури й потребують великого досвіду, знання вікових та індивідуальних особливостей розвитку людини<sup>9</sup>.

Крім цього, необхідно розрізняти терміни “*музейна педагогіка*”, “*педагогіка музейної діяльності*”, “*культурно-освітня діяльність музеїв*” та “*культура участі*” (“*participatory culture*”). Музейну педагогіку, поза безліччю сучасних визначень, можна розуміти, як спосіб освоєння (з метою ознайомлення, навчання або відпочинку) музейного простору та музейних колекцій шляхом активної комунікації відвідувачів різного віку на експозиції музею, який організують головно музейні співробітники.

*Педагогіка музейної діяльності* – це освоєння способів пізнання світу, адекватних природі музею, здатність особистості переносити цей досвід на усі сфери власної діяльності. Організаторами такої пізнавальної

<sup>8</sup> R. Pater, *W poszukiwaniu standardów edukacji muzealnej*, „Muzealnictwo” 2012, nr 53, s. 137–138.

<sup>9</sup> А.В. Караманов, Р. Патер, *Музейная педагогика в контексте вызовов современного образования*, [в:] Культура и образование, июль 2014, № 7, [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/07/2214>.

дослідницької роботи виступають педагоги, котрі працюють у тісному співробітництві зі спеціалістами музею. Фактично це здатність переносити різноманітний досвід, набутий у просторі музею, до повсякденного простору реального життя, і навпаки<sup>10</sup>.

Аналогічно, “культура участі” (“*participatory culture*”) передбачає вільну, усвідомлену участь людей в культурних та соціальних процесах, можливість для них бути не лише “споживачами” або об’єктами впливу, а й здійснювати власний внесок у прийняття рішень та створення культурних подій (наприклад, виставок або освітніх програм в музеях). Культура участі спрямована на розвиток комунікативних потреб людини, бажання бути почутою та залученою до діяльності, збільшувати кількість або розвивати якість соціальних зв’язків, взаємодіяти з іншими людьми. У такому розумінні музей стає модератором діалогу та майданчиком, готовим надати можливості різним людям й різним групам суспільства репрезентувати та відстоювати свою соціальну позицію, погляди, думки, висувати нові ідеї, брати участь у відповідних заходах<sup>11</sup>. Водночас, *термін* “культурно-освітня діяльність”, що передбачає реалізацію традиційної освітньої діяльності у музейному просторі, на нашу думку, є у деякій мірі застарілим.

По-третє, сучасні наукові публікації з музейної педагогіки в Україні мають описовий характер та здебільшого ґрунтуються на одних й тих самих джерелах “класиків” музейної педагогіки Росії або радянських джерелах 70–80-х рр., переказуючи у той чи інший спосіб їх ідеї та думки. Ми у жодному разі не проти цього, але постійне мусування й звернення до одного й того ж матеріалу створює утруднення для сучасного об’єктивного розуміння зазначеної проблематики.

Слід констатувати, що разом з тим у вітчизняних наукових розвідках з музейної педагогіки з незрозумілих причин ігнорується величезний пласт англомовної, німецькомовної та польськомовної літератури, яка завдяки сучасним інформаційним технологіям знаходиться у вільному доступі у всесвітній мережі Інтернет й дає змогу скласти об’єктивне бачення поширення й розвитку цього досвіду у різних аспектах.

По-четверте, спроби апробації та втілення різних програм й видів діяльності у межах музейної педагогіки мають обмежений характер, головно залучаючи до співпраці аудиторію молодшого шкільного віку, робота з якою зводиться до опису власних дій, участі у спільній діяльності та її обговоренні, роботи з предметами, коментарів мистецького твору

<sup>10</sup> Л. Ванюшкина, *Музей и школа: шаг навстречу*, [в:] Искусство: Приложение к газете “Первое сентября” 2007, 1–15 сентября (№ 17), с. 2.

<sup>11</sup> Д. Агапова, *Культура участия: миллионы диалогов*, [в:] Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия, отв. ред. А. Щербакова, сост. Н. Копелянская, Москва 2012, с. 8, 14–15.

і т. д.). Мало уваги приділяється розвитку наочно–дійового, абстрактного та критичного мислення дитини, умінню розв’язувати проблемні ситуації, створенню умов для вияву допитливості й пізнавального інтересу.

Очевидно, що така співпраця є цікавою та потрібною, але, на жаль, епізодичною. Як правило, вона не містить розвивального характеру, апробованої методики проведення, є поодинокую та безсистемною, часто стає «великою таємницею» музею, який видає загальновідому методику за власні здобутки.

Водночас, серед широкої аудиторії майже не поширюються й не популяризуються усесвітньо відомі технології педагогічної взаємодії у просторі музею, на зразок “Стратегій візуального мислення”, “Storytelling”, “Museum Web 2.0”, “ТРВЗ”, театралізації та багатьох інших. У той же час елементи даних технологій логічно й органічно вписуються до освітньої діяльності відомих світових музеїв та сприяють розвитку музейної педагогіки.

По–п’яте, Україні “хронічно бракує” конференцій, семінарів, “круглих столів” та інших науково–просвітницьких заходів з музейної педагогіки, які б мали не описовий та констатуючий характер, а наукове підґрунтя, відкривали широкі можливості для вчителів, викладачів, музейних працівників, методистів обміну інноваційним досвідом, різноманітними методиками та технологіями активної педагогічної взаємодії у музейному просторі.

Як справедливо відзначають дослідники, відсутність музеєзнавчих науково–координаційних та методичних закладів на Україні негативно відображається на створенні й реалізації музейно–педагогічних програм<sup>12</sup>. Саме тому спеціалісти проводять свої дослідження відокремлено, у межах своїх власних наукових інтересів, що, з одного боку, сприяє нагромадженню досвіду, проте не завжди дає змогу об’єктивно систематизувати та упроваджувати в практику одержані результати. Очевидно, що головно це залежить від фінансування, проте вітчизняним музейним працівникам та вчителям часто бракує елементарної ініціативи, мінімального бажання урізноманітнити навчальний матеріал, змінити манеру викладу й самі методи навчання; більше використовувати інтегровані заняття, налагодити ефективну співпрацю між собою, не кажучи вже про організацію мандрівки до музею.

Наступним важливим кроком є необхідність створення масштабного координуючого центру (–ів) (за прикладом Німеччини й Польщі), лабораторій, експериментальних педагогічних майданчиків, класів для широкої апробації та популяризації ідей музейної педагогіки. На даний

<sup>12</sup> Л.А. Гайда, *Музейно–педагогические центры Украины: опыт и перспективы развития*, [в:] „Вопросы Музеологии” 2012, № 2(6), с. 185.

момент існують відповідні сайти Педагогічного музею України ([http://pmu.in.ua/museum\\_pedagogics/e-lib/e-lib/](http://pmu.in.ua/museum_pedagogics/e-lib/e-lib/)) та Лабораторії музейної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (<http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/museum/index.htm>), проте цих зусиль є замало для активізації діяльності.

Підсумовуючи наше дослідження, зауважимо й зацентруємо увагу на тому, що музейна педагогіка у сучасному освітньому просторі України обов'язково повинна мати *різні підходи та методики*, виходячи з регіонального устрою, традицій, мови, культури, світогляду, адже для цього не існує “готових рецептів”. Власне, у сфері освіти, до якої активно долучається музей, відбувається швидкий “перехід від ідеї “освіченої людини” – до ідеї “людини культури”. Відтак, метою освітньо-виховного процесу визнається формування у ході міжсуб'єктного діалогу творчої розвинутої особистості, здатної сприйняти у своїй свідомості ціннісний потенціал інших культур і зробити це без відмови від власних суджень і поглядів<sup>13</sup>.

Ми не розділяємо поглядів щодо “шкільноцентричної” та “індивідуалізованої” музейної педагогіки, принципів відмінностей середовища музеїв різного профілю, і вважаємо її роль універсальною як для здобуття знань, так і формування пізнавального інтересу до певної інформації, навчального матеріалу у сфері академічної й неформальної освіти, а також рекреації та відпочинку; можливостей залучення різновікової аудиторії, застосування різноманітних дидактичних методів та прийомів.

Отже, сучасна музейна педагогіка в Україні (з огляду на технологічні особливості свого розвитку) має ще недостатньо імпульсів для втілення у повсякденну практику, що зумовлено як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами.

Проте, можна відзначити надзвичайно динамічний та варіативний характер розвитку цієї галузі знання, що дозволяє їй виступати як у ролі методики, інноваційного досвіду, а також технології навчання, освітньої та педагогічної технології. З огляду на перспективи проведення досліджень у руслі порушеної проблематики вважаємо за доцільне розуміння музейної педагогіки як прогресивної освітньої моделі, яка дає змогу застосовувати широкий діапазон найрізноманітнішої взаємодії у музейному просторі: від проведення інтегрованих уроків з шкільної тематики – до інтерактивних неформальних занять у формі ігрової, пошукової та дослідницької діяльності. У такому розумінні музей не залишається виключно засобом навчання, а стає важливим центром культури та ефективної комунікації різних верств населення.

<sup>13</sup> О.В. Караманов, *Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні*, [в:] „Шлях Освіти” 2012, № 2, с. 10–11.

## Література

- Агапова Д., *Культура участия: миллионы диалогов*, [в:] Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия, Отв. ред. А. Щербакова, сост. Н. Копелянская, Москва 2012.
- Бабанский Ю.К., *Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект)* – Москва, Педагогика 1977.
- Буркова Л.В., *Структурний підхід до поняття педагогічної технології*, [в:] Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка 2000, Вип. 6.
- Ванюшкина Л., *Музей и школа : шаг навстречу*, [в:] Искусство: Приложение к газете “Первое сентября” 2007, 1–15 сентября (№ 17).
- Гайда Л.А., *Музейно–педагогические центры Украины: опыт и перспективы развития*, [в:] Вопросы музеологии 2012, № 2(6).
- Дичківська І.М., *Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник*, Київ, Академвидав 2004.
- Караманов О.В., *Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні*, [в:] Шлях освіти 2012, № 2.
- Караманов А.В., Патер Р. *Музейная педагогика в контексте вызовов современного образования*, [в:] Культура и образование, Июль 2014, № 7 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/07/2214>.
- Кетова Л.М., *Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология*, [в:] Человек в мире культуры 2012, Вып. 4.
- Решетник П., *Проблема вибору технології навчання*, [в:] Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України, Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія», Редкол. Мельничук Д. О. (відп. ред.) та ін., Київ 2011, Вип. 159, Ч. 3.
- Pater R., *W poszukiwaniu standardow edukacji muzealnej*, „Muzealnictwo”, 2012, nr 53.

## Streszczenie

### **Pedagogika muzealna na Ukrainie: analiza aspektów technologicznych w kontekście współczesnych trendów**

Autor analizuje różne aspekty pedagogiki muzealnej jako progresywnego edukacyjnego modelu. W artykule omawia aktualne trendy i sprzeczności w rozwoju pedagogiki muzealnej na Ukrainie oraz upowszechnianie innowacyjnych praktyk w tym zakresie. Zwraca uwagę na możliwości zastosowania interdyscyplinarnych działań edukacyjnych w przestrzeni muzealnej w kontekście nowoczesnego „społeczeństwa wiedzy” – poprzez integrację nauk społecznych i humanistycznych, przyrodniczych i technicznych oraz realizację idei „kształcenia przez całe życie”.

## **Summary**

### **Museum pedagogy in Ukraine: the analysis of technological aspects in the context of contemporary trends**

The author analyzes various aspects of interpretation of museum pedagogy as a progressive educational model. The article considered in detail contemporary trends and controversies of museum education in Ukraine, especially the dissemination of innovative practices in this industry of knowledge. Special attention is drawn to the possibility of applying interdisciplinary educational activities in space of the museum in the context of the modern “knowledge society” by integrating social sciences and humanities, natural and technical sciences and implementation of the idea of “lifelong education”.





<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.16>

Larysa KOWALCZUK

## Полікультурність і міжкультурна компетентність у контексті формування культури професійного мислення вчителя

**Słowa kluczowe:** kompetencje, kultura, kultura myślenia profesjonalnego, kompetencje międzykulturowe, edukacja wielokulturowa, wychowanie wielokulturowe, wielokulturowość.

**Key words:** competence, culture, the professional thinking culture, the cross-cultural competence, a multicultural education, multicultural.

### Вступ

Високі темпи цивілізаційного поступу людства, пов'язані з глибинними глобалізаційними процесами, стрімкими зрушеннями в політичній, соціально-економічній, культурній, науковій, освітній та інших сферах суспільного життя, активізують міжкультурну взаємодію країн і народів, що супроводжується інтеграцією, взаємовпливом, взаємопроникненням і взаємозбагаченням різних культур. Це вимагає врахування властивого сучасному світовому співтовариству культурного плюралізму, зумовленого різнобарвною палітрою національних, етнічних, расових, світоглядних, релігійних, мовних та інших особливостей.

Простежуючи зв'язок між такими важливими тенденціями реформування освіти, як демократія і плюралізм, І. Лощенова слушно зазначає, що “демократизація освітньої системи слугує вдосконаленню соціально-економічного розвитку суспільства, перетворенню на демократичних засадах соціального середовища, розширенню освітнього простору, а плюралізація поглиблює та закріплює демократичні досягнення, сприяє формуванню нової філософії життя, культури мислення в його планетарно-глобальній формі. Отже, плюралізація спрямована на розвиток людини”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> І.Ф. Лощенова, *Проблема полікультурності у педагогічних теоріях*, „Наукові Праці. Педагогічні Науки” 2002, вип. 11, с. 76.

Україна — багатонаціональна і багатоетнічна держава з чітко вираженим полікультурним характером усіх сфер суспільного життя, посиленням потреби в національному самопізнанні як першооснові плюралістичного світобачення. З огляду на це виникає необхідність становлення полікультурної освіти, що забезпечуватиме високий загальнокультурний розвиток людини, здатної до активного міжкультурного діалогу, толерантної поведінки в полікультурному суспільстві тощо. На важливості саме такого підходу наголошено у наказах і постановах Міністерства освіти і науки, багатьох законодавчих документах, зокрема: законі “Про загальну середню освіту” (1999 р.), Державній програмі “Вчитель” (2002 р.), “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” (2002), “Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір” (2004 р.), законі “Про вищу освіту” (2014 р.) та ін.

Така увага до зазначеного аспекту нашого дослідження, як слушно зазначає Н. Якса, пояснюється тим, що „система освіти є унікальною можливістю спланованого впливу на процес формування життєвих орієнтирів молоді та відповідно на майбутнє тих народів, до яких ця молодь належить. Значення ролі освіти в гуманізації громадського життя визначається такими характеристиками:

- 1) освіта залишилася провідним елементом суспільної гуманістичної практики;
- 2) освіта несе в собі потенціал розвитку — результат не стільки зовнішнього впливу, скільки внутрішнього розвитку;
- 3) будучи включеною в різні системи і відносини, освіта є полікультурним простором, „місцем зустрічі” різних етносів”<sup>2</sup>.

З огляду на це, у наукових дослідженнях особливої актуальності набуває проблема обґрунтування теоретичних засад, визначення змісту і розроблення інноваційних технологій впровадження полікультурної освіти та виховання в Україні, що забезпечить ефективне вирішення стратегічних завдань інтеграції нашої держави до європейського і світового культурно-освітнього просторів за умови збереження національної й етнічної самобутності та взаємозбагачення культурними надбаннями у процесі міжкультурної взаємодії з народами інших держав. Зокрема, українські науковці зосереджують увагу на таких аспектах окресленої проблеми:

- *культурологічна підготовка майбутніх педагогів* (О. Волошина, Н. Заячківська, І. Зязюн, Л. Ковальчук, О. Рудницька та ін.);
- *розвиток міжкультурної компетентності педагогів* (О. Березовська, Л. Гончаренко, О. Гончарова, Б. Жанкіна, А. Зубко, В. Кузьменко, А. Маслово, А. Чирва, Л. Шкутіна та ін.);

<sup>2</sup> Н.В. Якса, *Толерантність у системі ціннісно-цільових пріоритетів педагогічної освіти: полікультурний аспект*, <http://eprints.zu.edu.ua/1612/1/07yanvpa.pdf>, стан з: 6.09.2014.

- становлення полікультурної освіти (Я. Гулецька, Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко, І. Лощенова та ін.);
- полікультурне виховання (Г. Ващенко, Л. Волик, О. Дубовик, Н. Миропольська, І. Огієнко, В. Погребняк, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та ін.);
- виховання толерантності (І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський, В. Величко, О. Грива, О. Дубасенюк, Л. Ковальчук, Г. Філіпчук, Н. Якса та ін.);
- діалог культур (І. Дичківська, Т. Кошманова, І. Слоневська, С. Черепанова, та ін.).

Значний інтерес для нашого дослідження представляють також праці польських науковців (О. Gorzeńska, В. Dobrowolska, J. Jabłeka, I. Kubak, E. Laska, A. Świdzińska та ін.), у яких висвітлювалися зазначені аспекти.

Ми ставимо за *мету* в контексті дослідження культури професійного мислення педагога проаналізувати теоретичні й практичні аспекти формування полікультурності та міжкультурної компетентності студентів природничих факультетів університету. Відповідно до мети окреслено завдання дослідження:

- 1) з'ясувати сутність головних ключових понять дослідження (“полікультурність”, “міжкультурна компетентність”, “полікультурна освіта” тощо);
- 2) обґрунтувати практичні аспекти формування полікультурності та міжкультурної компетентності студентів природничих факультетів у процесі вивчення педагогічних дисциплін;
- 3) експериментально перевірити сформованість міжкультурної компетентності майбутніх педагогів.

Розв’язання окреслених завдань здійснюється відповідно до науково–дослідної тематики кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (теми: “Професійна і соціально–педагогічна підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти України: історико–педагогічні аспекти, дидактичні й інноваційні підходи”, “Динаміка сучасних освітніх процесів в Україні та закордоном: порівняльний аналіз”) та кафедри педагогіки і гендерної рівності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (тема “Теоретико–методичні основи професійної підготовки фахівців в умовах реалізації ідей Болонської угоди”).

## Результати дослідження

У дослідженні ми дотримуємося думки Л. Волик, яка слушно зауважує, що “гармонійне функціонування полікультурного соціуму можливе за

умови виховання його громадян у системі загальнолюдських цінностей і пріоритетів, серед яких найважливішими є глибинне і всебічне опанування власної культури (національної, етнічної), вироблення толерантного ставлення, розвиток умінь і навичок спілкування з представниками інших культур”<sup>3</sup>. Продовжуючи думку дослідниці, зазначимо, що з огляду на те, що полікультурне суспільство характеризується різноманіттям націй, релігій, традицій, світоглядних настанов тощо, в підготовці майбутніх педагогів особливої значущості надаємо формуванню полікультурності й міжкультурної компетентності студентів. У розв’язанні зазначеної проблеми виокремлюємо такі *аспекти*: теоретичний, методологічний, практичний та діагностично–аналітичний.

Здійснений нами аналіз *методологічного* аспекту проблеми дослідження засвідчує доцільність застосування таких підходів:

- *культурологічного* (його застосування у вищій школі забезпечує культурологізацію освіти, професійної підготовки студентів, невід’ємною складовою якої є підготовка до майбутньої педагогічної діяльності у полікультурному середовищі дошкільного навчального закладу, школи, вищого навчального закладу тощо);
- *аксіологічного* (доцільність застосування цього підходу зумовлена потребою формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до світової і національної культури, що у цілісній сукупності духовних і матеріальних цінностей є інтегрованим надбанням багатьох поколінь творців кожночасної культури);
- *компетентнісного* (необхідність застосування цього підходу визначається тим, що в культурно–освітньому середовищі вищого навчального закладу формується міжкультурна компетентність студентів, що є невід’ємною складовою професійної компетентності майбутнього вчителя, викладача, фахівця певної сфери);
- *діяльнісного* (доцільність застосування цього підходу пояснюється тим, що діяльність суб’єктів педагогічного процесу передбачає моделювання, проектування та організацію міжкультурної взаємодії з представниками інших культур);
- *особистісного* (застосування цього підходу сприяє формуванню таких важливих особистісних якостей майбутнього педагога, як толерантність, комунікабельність, здатність до емпатії, емоційна стійкість, гнучкість, терпимість, спрямованість на культурну самоідентифікацію тощо).

Обґрунтовуючи *теоретичний аспект* досліджуваної проблеми, передусім проаналізуємо підходи науковців до розуміння сутності

---

<sup>3</sup> Л.В. Волик, *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів*, Автореф. дис. наук. ступеня канд. пед. наук, Київ 2005, с. 2–3.

полікультурної освіти і полікультурного виховання, полікультурності, міжкультурної компетентності тощо.

За Е. Рапацевичем, „*полікультуризм в освіті* — побудова освіти на принципі культурного плюралізму, визнанні рівноцінності й рівноправ'я усіх етнічних і соціальних груп, що становлять суспільство, на неприпустимості дискримінації людей за ознаками національної або релігійної приналежності, статі чи віку”<sup>4</sup>. Це дає змогу молодій людині зрозуміти і прийняти “інакшість” оточуючих її людей, сприяє не тільки адаптації й соціалізації студентів у новому для них культурно–освітньому середовищі вищого навчального закладу, а й успішному професійному становленню. Організація педагогічного процесу у вищій школі з урахуванням зазначеного культурного розмаїття забезпечує полікультурну підготовку майбутніх учителів природничих дисциплін, що передбачає полікультурне виховання і полікультурну освіту студентської молоді.

Проблема полікультурного виховання стало предметом дослідження багатьох науковців в Україні. Зокрема, Л. Волик розглядає *полікультурне виховання* як процес формування полікультурної особистості, що здійснюється на таких засадах:<sup>5</sup>

- а) відмова від культурно–освітньої монополії по відношенню до інших націй і народів;
- б) орієнтація на діалог культур;
- в) спрямованість на адаптацію людини до різних культурних цінностей у ситуації існування множинності різнорідних культур.

Ми дотримуємося погляду Н. Миропольської, що *полікультурне виховання* — це “процес цілеспрямованої соціалізації студентів (учнів), що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних умінь, що дозволяють їм здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно інших носіїв”<sup>6</sup>. Дослідниця слушно акцентує, що залежно від рівня полікультурне виховання забезпечує:<sup>7</sup>

- засвоєння взірців і цінностей національної та світової культури, культурно–історичного і соціального досвіду різних країн і народів (на *когнітивному* рівні);
- формування соціально–установчих і ціннісно–орієнтаційних схильностей студентів (учнів) до інтеркультурної комунікації й обміну,

<sup>4</sup> *Педагогика: Большая современная энциклопедия*, составитель Е. С. Рапацевич, Минск 2005, с. 444.

<sup>5</sup> Л.В. Волик. *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів*, Автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. наук, Київ 2005, с. 8.

<sup>6</sup> *Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук, гол. ред. В.Г. Кремень, Київ 2008, с. 691.

<sup>7</sup> Тамже, с. 691.

а також розвиток толерантності та емпатії стосовно інших країн, народів, культур і соціальних груп (на *ціннісно-мотиваційному* рівні); — активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності (на *діяльнісно-поведінковому* рівні).

Сприйняття полікультурного розмаїття сучасного світу, визнання мов і культур різних народів, повага і толерантність як принцип культурного плюралізму і норма поведінки, національна ідентичність формуються у процесі здобуття полікультурної освіти. З погляду нашого дослідження доцільно з'ясувати сутність полікультурної освіти, її зміст, функції, завдання тощо.

Аналіз словникових статей засвідчує, що у “Міжнародному педагогічному словнику” *полікультурна освіта* визначена як “освітня ситуація, за якої у навчальному закладі носій однієї культури має змогу контактувати з цінностями інших культур”<sup>8</sup>. Згідно тлумачення у “Міжнародній енциклопедії освіти” *полікультурна освіта* — це “освіта, яка охоплює організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві й більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною, расовою та іншими ознаками, і сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального й особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях різних народів”<sup>9</sup>. В “Короткому енциклопедичному словнику зарубіжних педагогічних термінів” автори наводять дефініцію, за якою *полікультурну освіту* трактують як “компонент загальної освіти, спрямований на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню сприятливих відносин та взаєморозуміння між представниками різних культур країни, виховання в душі ненасильства і віротерпимості”<sup>10</sup>.

У розумінні цього феномену ми дотримуємося визначення Л. Гончаренко та інших авторів, за яким *полікультурна освіта* — це “освіта, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, яка зберігає свою ідентичність, прагне до поваги та розуміння інших етнокультурних спільнот, вмє жити в мирі та злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп”<sup>11</sup>. Пов’язуючи полікультурну освіту з підвищенням рівня освіченості людини і досягненням успіху в багатокультурному середовищі, І. Лощенова акцентує на таких її *функціях*<sup>12</sup>:

<sup>8</sup> *International Dictionary of Education*, London 1977, P. 273.

<sup>9</sup> *International Encyclopedia of Education*, Oxford 1994, Vol. 7, P. 3963.

<sup>10</sup> *Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів*, ред. І.Г. Тараненко, Б.Ф. Мельниченко, Київ 1995, с. 64.

<sup>11</sup> Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко, *Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: навчальний посібник*, ред. В. Кузьменко, Херсон 2007, с. 8.

<sup>12</sup> І.Ф. Лощенова, *Проблема полікультурності у педагогічних теоріях*, „Наукові Праці. Педагогічні Науки” 2002, вип. 11, с. 78.

- формування у тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур і їх взаємозв'язок;
- усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння.

Під час вивчення педагогічних дисциплін студентами природничих факультетів ми акцентуємо увагу на *змісті* полікультурної освіти, у якому виокремлюємо такі компоненти:

- 1) *гностичний* (передбачає засвоєння системи знань про норми, цінності, ідеали, установки, зразки, моделі та інші культурні особливості різних націй, народів, країн, а також усвідомлення власної культурної ідентичності тощо);
- 2) *практичний* (формує культуру спілкування; сприяє розвиткові комунікативних умінь і навичок; забезпечує набуття досвіду полікультурної взаємодії з представниками інших культур, оволодіння технологіями, методами, прийомами та формами організування міжкультурного діалогу суб'єктів міжкультурної взаємодії тощо);
- 3) *аксіологічний* (грунтовне осмислення студентами цінностей світової й національної культур формує у них вартісне ставлення до цінностей інших культур і культури свого народу, допомагає усвідомити значущість власної причетності до зберегання та примноження світових і національних цінностей тощо);
- 4) *емоційно-вольовий* (усвідомлення студентом впливу культурних відмінностей на емоційно-вольову сферу людини стимулює інтерес до міжкультурної взаємодії, формує повагу до “інакшості” Іншого, спонукає майбутнього педагога до рефлексії й саморефлексії, до вияву толерантності, емпатії, відкритості, терпимості, уникнення конфліктів у стосунках з представниками різних культур тощо).

Реалізація зазначених компонентів змісту полікультурної освіти сприяє формуванню полікультурності та міжкультурності особистості, спільнот, суспільства.

За О. Дубасенюк, “*полікультурність особистості* — це здатність особистості до здійснення інтеркомунікативної комунікації, що сформована на основі власного життєвого досвіду та полікультурного виховання з боку суспільства й характеризується адекватним взаєморозумінням представників різних культур, інтеркультурною компетентністю, толерантністю, емпатією, прагненням до міжнаціональної згоди у всіх сферах спілкування”<sup>13</sup>. Значний інтерес для нашого

<sup>13</sup> О.А. Дубасенюк, *Підготовка майбутніх учителів до толерантної взаємодії в умовах полікультурного середовища*, <http://eprints.zu.edu.ua/2118/2/6.pdf>, стан з: 6.09.2014.

дослідження становлять дефініції, які наводить В. Dobrowolska, визначаючи сутність таких взаємопов'язаних понять:

- *полікультурність* — це співіснування у тому самому просторі представників двох або більшої кількості культур, які відрізняються мовою, релігією чи визнаними цінностями, можливістю взаємного проникнення, особистих контактів, динамікою співіснування і взаємодії, а також постійними зв'язками між групами. Сутністю полікультурності є усвідомлення культурної різниці, що зумовлює реакції на відмінність, організацію взаємодії, міру відкритості або закритості на відмінності в різних сферах (за J. Nikitorowicz);
- *міжкультурність* — спостереження різниці, відмінності, повне її схвалення і перейняття певних її ознак, що супроводжується усвідомленням своєї власної вартості, формуванням особистісної та суспільної ідентичності; процес формування і поглиблення свідомості особистості, яка знаходиться в ситуаціях культурних відмінностей, формування позицій, починаючи від етноцентричних аж до етнорелятивістичних позицій; здатність до інтеграції, діалогу<sup>14</sup>.

У такому сенсі йдеться про формування полікультурного світогляду особистості педагога. Під *полікультурним світоглядом* (за Л. Волик) розуміємо складне інтегральне утворення, систему принципів і знань, ідеалів і цінностей, поглядів на сенс життя в полікультурному суспільстві, які визначають професійну педагогічну діяльність та вчинки, ставлення до себе та до інших<sup>15</sup>.

Отже, майбутнього педагога загалом мають характеризувати такі *особливості*:<sup>16</sup>

- усвідомлення полікультурності суспільства, участь в міжкультурній взаємодії з позицій гуманізму, толерантності, культурного плюралізму;
- національна ідентичність і здатність до пізнання цінностей різних національних культур, до самореалізації в поліетнічному середовищі;
- сприйняття культурної різноманітності суспільства як основи культурного прогресу цивілізації, прагнення і здатність до культурного обміну і взаємозбагаченню;
- культурна рефлексія і самооцінка.

<sup>14</sup> В. Dobrowolska, *Tolerancja wobec odmienności kulturowej. Zadania szkoły*, Tolerancja wobec odmienności kulturowej\_Dobrowolska.pdf, стан з: 13.04.2014.

<sup>15</sup> Л.В. Волик, *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів*, Автореф. дис. наук. ступеня канд. пед. наук, Київ 2005, с. 8.

<sup>16</sup> С.А. Хазова, А.М. Хупсарокова. *Поликультурная компетентность учителя*, Майкоп 2009, с. 12.



Таблиця 1. Трактуювання сутності полікультурної та міжкультурної компетентностей

<i>Полікультурна компетентність</i>	<i>Міжкультурна компетентність</i>
<p>— здатність особистості, яка має полікультурний світогляд й підготовлена до реалізації полікультурного виховання в різних педагогічних ситуаціях<sup>17</sup>;</p> <p>— інтегративна особистісно-професійна якість педагога, що обумовлює його здатність ефективно брати участь в соціальних процесах полікультурного суспільства, здійснювати міжкультурну взаємодію, враховувати полікультурний склад суб'єктів професійної діяльності і використовувати його характеристики і особливості для вирішення педагогічних завдань, а також здійснювати полікультурне виховання учнів<sup>18</sup>;</p> <p>— це не лише здатність жити й діяти в багатокультурному середовищі, а ще й теоретична та практична готовність до здійснення своєї професійної діяльності в такому суспільстві<sup>19</sup>;</p> <p>— комплексна якісна характеристика, результативний блок, сформований через знання рідної й інших культур, вміння застосовувати знання у процесі міжкультурної комунікації, толерантне ставлення до представників інших культур, досвід і поведінкові реакції в умовах міжкультурного спілкування<sup>20</sup></p>	<p>— здатність студента до ефективного вирішення завдань під час міжкультурного спілкування, яке передбачає діалог взаєморозуміння, а не зіткнення різних культур<sup>21</sup>;</p> <p>— інтегровану сукупність знань, умінь і навичок, що обумовлюють досвід особистості у міжкультурній комунікації<sup>22</sup>;</p> <p>— сукупність компетенцій, які уможливають функціонування в культурно диференційованих середовищах і слугують учителям для ефективної підтримки учнів в процесі соціалізації (енкультурації)<sup>23</sup></p>

Джерело: власне опрацювання.

Педагог має володіти *уміннями* міжкультурної взаємодії, які А. Świdzińska поділяє “адекватно до ролі, яку сьогодні повинні виконувати вчителі, на: вміння уможливити комунікацію, творчі, суспільно-

<sup>17</sup> Л.В. Волик, *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів*, Автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. наук, Київ 2005, с. 8.

<sup>18</sup> С.А. Хазова, А.М. Хупсарокова. *Полікультурная компетентность учителя*, Майкоп 2009, с. 30.

<sup>19</sup> Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко, *Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: навчальний посібник*, ред. В. Кузьменко, Херсон 2007, с. 94.

<sup>20</sup> І.М. Кушнір, *Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів*, <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3137/2/08kuskom.pdf>, стан з: 12.04.2014.

<sup>21</sup> О.А. Гончарова, А.В. Маслова *Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови*, [http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/2\\_05.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/2_05.pdf), стан з: 8.09.2014.

<sup>22</sup> Л.А. Шкутина, Б.Ж. Жанкина. *Межкультурная компетентность: понятие, структура и содержание*, „Қарағанды университетінің Хабаршысы. Педагогика сериясы” 2012, № 3(67), с. 10.

<sup>23</sup> А. Świdzińska, *Wybrane konteksty edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie*, “Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 138.

інтеграційні вміння, вміння полегшувати участь і взаємодію в культурному житті”<sup>24</sup>. Він має бути добре обізнаним. На цьому наголошує А. Świdzińska, зазначаючи, що “компетентний вчитель в європейському вимірі — це такий, який, загалом викликає прихильність до себе, володіє знаннями і вміннями, пов’язаними з процесом учіння/навчання, а також здатністю формувати позицію учнів”<sup>25</sup>. У такому сенсі йдеться про формування компетентності педагога. Учитель, який творчо ставиться до професійної діяльності в полікультурному середовищі, повинен мати високий рівень культури професійного мислення, що передбачає розвинутість полікультурного мислення, рефлексії тощо. На наше переконання ефективність організації ним міжкультурної взаємодії суб’єктів педагогічного процесу, які належать до різних культурних груп, залежить також від рівня сформованості міжкультурної компетентності та полікультурності педагога (вчителя, викладача, вихователя).

Аналіз наукових праць засвідчує, що дослідники виокремлюють полікультурну і міжкультурну компетентності, у трактуванні сутності яких простежуються різні підходи (таблиця 1).

Аналіз літературних джерел за темою дослідження засвідчує, що дослідники полікультурної компетентності у її структурі виокремлюють такі *компоненти*:

- когнітивний, аксіологічний, креативний, практичний (І. Кушнір)<sup>26</sup>;
- когнітивний, афективний, операційний та поведінковий (Л. Перетяга)<sup>27</sup>;
- когнітивний, мотиваційно–ціннісний, діяльнісний (М. Сімоненко)<sup>28</sup>;
- когнітивний, мотиваційно–ціннісний та діялісно–поведінковий (С. Хазова, А. Хупсарокова)<sup>29</sup>.

Значний інтерес для нашого дослідження представляє також думка інших науковців, які вивчали окреслену проблему. Зокрема, Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко акцентують увагу на тому, що “полікультурна компетентність має ввійти до структури професійної компетентності вчителів, оскільки цього вимагає зміст навчально–виховного процесу

<sup>24</sup> А. Świdzińska, *Wybrane konteksty edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 138.

<sup>25</sup> Там же, s. 138.

<sup>26</sup> І.М. Кушнір, *Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів*, <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3137/2/08kuskom.pdf>, стан з: 12.04.2014.

<sup>27</sup> Л.С. Перетяга, *Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів*, Автореф. дис. наук. ступеня канд. пед. наук, Харків 2008, с. 6.

<sup>28</sup> М.В. Сімоненко, *Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру*, [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Pedagogica/58322.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm), стан з: 12.04.2014.

<sup>29</sup> С.А. Хазова, А.М. Хупсарокова, *Полікультурная компетентность учителя*, Майкоп 2009, с. 30.

школи, в умовах якої здійснює свою діяльність освітянин”<sup>30</sup>. Ми погоджуємося з думкою авторів, які основними компонентами полікультурної компетентності педагога вважають:

- 1) *полікультурну грамотність* (знання про розмаїття культур, що складають одне середовище, самопізнання, що виникає із самостереження, розуміння властивостей середовища, у якому живемо, та його впливу на оточуючих, гнучкий підхід до національних та культурних норм тощо);
- 2) *уміння та навички з полікультурності* (правильний відбір навчального матеріалу, форм, методів і прийомів роботи з учнями, знаходження в змісті навчальної дисципліни, що викладає вчитель, тем та проблем, які пов’язані з полікультурністю);
- 3) *професійно-особистісні якості вчителя* (здатність розуміти внутрішній світ учнів, здатність до активного впливу на учнів, емоційна стійкість, уміння спілкуватися, любов до дітей, толерантність, доброта, відповідальність, стабільність нервового стану тощо)<sup>31</sup>.

Беручи до уваги дефініції, наведені у таблиці 1, ми визначаємо *міжкультурну компетентність* як інтегровану сукупність професійних знань, умінь, навичок, ціннісних настанов, досвіду творчої практичної діяльності, професійних і особистісних якостей педагога, що визначають його готовність і здатність до міжкультурного професійного спілкування з представниками інших культур, вміння організувати міжкультурну взаємодію суб’єктів процесу в умовах поліетнічного й полікультурного освітнього середовища школи, вищого навчального закладу тощо.

У контексті розв’язання завдань дослідження нас цікавили підходи науковців до визначення складових міжкультурної компетентності. На підставі осмислення наукових праць у її структурі виокремлюємо такі *компоненти*:

- *когнітивний* (свідчить про наявність базових знань, що актуалізуються при міжкультурній взаємодії);
- *мотиваційно-ціннісний* (відображає життєві орієнтації, що сприяють розвитку культури міжнаціональних і міжкультурних стосунків);
- *діяльнісний* (характеризує функціональну готовність людини вступати в міжкультурну взаємодію);
- *рефлексивний* (відображає професійну придатність педагога, в основі якої лежать здатність досягати поставлених цілей адекватно функціям професійної діяльності)<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко, *Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: навчальний посібник*, ред. В. Кузьменко, Херсон 2007, с. 76.

<sup>31</sup> Там же, с. 76.

<sup>32</sup> Л.А. Шкутина, Б.Ж. Жанкіна. *Межкультурная компетентность: понятие, структура и содержание*, „Қарағанды университетінің Хабаршысы. Педагогика сериясы” 2012, № 3(67), с. 10.

Міжкультурна компетентність означає передусім сформованість міжкультурної компетенції, що є складовою професійно–комунікативної компетенції педагога. Вона містить професійний компонент, основу якого складають міжкультурні професійні вміння, що є дуже важливими у педагогічній діяльності. За О. Березовською, *міжкультурна компетенція* — це готовність і здатність до міжкультурного професійного спілкування, яка заснована на сформованості уявлень про загальнолюдські цінності, орієнтації на них у сфері міжкультурної комунікації на основі емпатії, що дозволяє усвідомити національно–культурні особливості об’єкту культури, побачити спільне й відмінне у різних культурах і досягти взаємопорозуміння у професійній сфері<sup>33</sup>.

Визначаючи *практичний аспект* формування полікультурності і міжкультурної компетентності, ми зосередили увагу моделюванні культурно–освітнього середовища, організації психолого–педагогічного супроводу, розробленні методичних засад тощо.

*Культурно–освітнє середовище* ми розглядаємо як частину соціокультурного простору, що є сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов і впливів, різноманітних ресурсів і відносин, а також інших складових, які забезпечують теоретичну та практичну підготовку студентів до педагогічної діяльності, особистісне та професійне становлення майбутніх педагогів, їх інтелектуальний та культурний розвиток, зокрема формування культури професійного мислення тощо<sup>34</sup>.

Під *моделюванням культурно–освітнього середовища* ми розуміємо:

- створення таких моделей реальних педагогічних явищ та ситуацій, які дають змогу студентам під час навчальних занять максимально зануритись у педагогічну дійсність, що сприяє активізації їхньої навчальної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчого потенціалу, формуванню культури професійного мислення тощо (у вузькому значенні);
- таке проектування процесу навчання під час вивчення навчальних дисциплін і проходження педагогічної практики, яке забезпечує теоретичну і практичну підготовку студентів до майбутньої педагогічної діяльності (у широкому значенні)<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> О. Березовська. *Актуальність формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів у контексті глобалізації освітнього простору*, <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12278/1/Ber-3.pdf>, стан з: 8.09.2014.

<sup>34</sup> L. Kovalchuk. *Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers*, „European Scientific Journal” 2014, Vol.10, № 22, P. 78.

<sup>35</sup> L. Kovalchuk. *Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers*, „European Scientific Journal” 2014, Vol.10, № 22, P. 73.

Таке середовище забезпечує формування міжкультурної компетентності педагога та її важливої складової — міжкультурної компетенції. Ми погоджуємося з думкою В. Dobrowolskej, що міжкультурна компетентність має включати:

- знання про інші культури;
- практичне застосування цих знань;
- здатність до взаємодії (комунікаційні вміння);
- бажання до налагодження діалогу і навчання від “Інших”;
- положення культурного релятивізму;
- емпатію;
- толерантність і повага по відношенню до “Інших”;
- здатність спостереження власної ідентичності у відносинах з “Іншим”;
- відкритість по відношенню до “Інших” і подолання стереотипів<sup>36</sup>.

У контексті формування міжкультурної компетентності, полікультурності майбутніх педагогів важливе значення має організація психолого–педагогічного супроводу, спрямованого на розвиток полікультурного мислення студентів. Під *психолого–педагогічним супроводом* педагога ми розуміємо таку організацію теоретичної і практичної підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності, яка забезпечує розвиток їх здатності пізнавати та перетворювати явища педагогічної дійсності, педагогічного мислення, вміння оперувати поняттями, правильно вибудовувати систему суджень і умовиводів, сприяє досягненню високого рівня освіченості, професіоналізму тощо<sup>37</sup>.

Розроблені нами методичні засади формування міжкультурної компетентності, полікультурності майбутніх педагогів передбачають організацію різних типів навчальних занять (лекцій, семінарських, практичних) з використанням різних методів, прийомів, засобів навчання, впровадження педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивну міжкультурну взаємодію студентів і навчають їх різним механізмам розгортання такої взаємодії<sup>38</sup>.

Для прикладу зазначимо, що при вивченні теми “Педагогічна культура вчителя” ми пропонуємо студентами проаналізувати положення “Декларації принципів толерантності”<sup>39</sup>. Зокрема, статтю 4, у якій акцентовано увагу на таких аспектах:

<sup>36</sup> В. Dobrowolska, *Tolerancja wobec odmienności kulturowej. Zadania szkoły*, Tolerancja wobec odmienności kulturowej\_Dobrowolska.pdf, стан з: 13.04.2014.

<sup>37</sup> Л. Ковальчук. *Проектування системи психолого–педагогічного супроводу формування культури професійного мислення майбутніх педагогів*, „Проблеми підготовки сучасного вчителя” 2014, вип. 9, ч. 1, с. 43.

<sup>38</sup> Л. Ковальчук, *Практикум з педагогіки: навчальний посібник*, Львів 2005; Л. Ковальчук, *Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник*, Львів 2007; О. Ковальчук, С. Когут, *Основи психології та педагогіки: навчальний посібник*, ред. Л. Ковальчук, Львів 2009.

<sup>39</sup> Л. Ковальчук, *Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник*, Львів 2007, с. 65.

*Стаття 4. Виховання*

- 4.1. Виховання є найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості. Виховання у душі толерантності починається з навчання людей тому, в чому полягають їхні загальні права та свободи, щоб забезпечувати здійснення цих прав, і заохочення намагання до захисту прав інших.
- 4.2. Виховання в душі толерантності слід розглядати як нагальний імператив; тому необхідно заохочувати методи систематичного і раціонального навчання толерантності, які розкривають культурні, соціальні, економічні, політичні і релігійні нетерпимості, що лежать в основі насилля і відчуження. Політика і програми в галузі освіти мають сприяти поліпшенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і терпимості як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами, а також націями.
- 4.3. Виховання в душі толерантності має бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження по відношенню до інших. Воно має сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і вироблення суджень, що ґрунтуються на моральних цінностях.
- 4.4. Ці аспекти визначають потребу приділяти особливу увагу питанням підвищення рівня педагогічної підготовки, навчальних планів, змісту підручників і занять, поліпшення інших навчальних матеріалів з метою виховання чуйних і відповідальних громадян, готових до сприйняття інших культур, здатних цінити свободу, поважати людську гідність та індивідуальність, попереджувати конфлікти або розв'язувати їх ненасильницькими засобами.

З метою визначення рівнів сформованості полікультурності і міжкультурної компетентності студентів природничих факультетів нами розроблено різні види анкет, тестів, завдань (*діагностично-аналітичний* аспект дослідження)<sup>40</sup>.

Приклад одного із запропонованих студентам опитувальників наводимо у таблиці 2.

У процесі дослідження проблеми формування культури професійного мислення майбутніх педагогів (вчителів, викладачів, науковців) ми визначили рівні сформованості міжкультурної компетентності і полікультурності студентів хімічного факультету. Педагогічним експериментом було охоплено 150 студентів, які навчалися на четвертому курсі (початковий етап) і продовжили навчання на п'ятому курсі

<sup>40</sup> Л. Ковальчук. *Практикум з педагогіки: навчальний посібник*, Львів 2005; Л. Ковальчук. *Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник*, Львів 2007; О. Ковальчук, С. Когут. *Основи психології та педагогіки: навчальний посібник*, ред. Л. Ковальчук, Львів 2009.

(завершальний етап). Результати дослідження наводимо у таблиці 3 та рисунку 1.

**Таблиця 2.** Опитувальник

Інструкція. Проаналізуйте твердження, запропоновані в опитувальнику. Користуючись опитувальником, оцініть за 6-бальною шкалою (від 0 до 5 балів) на скільки кожне твердження відповідає Вашій позиції:

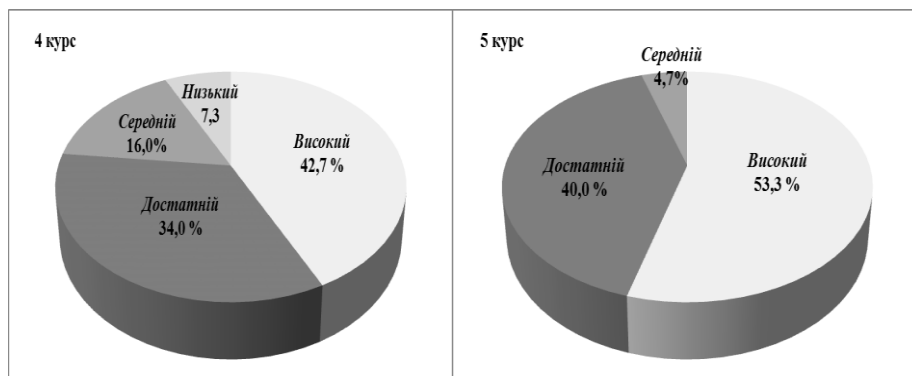
№	Твердження	Бали
1	У суспільстві для всіх людей мають бути рівні можливості незалежно від їхньої культурної, національної, расової, етнічної, релігійної, гендерної приналежності	
2	У суспільстві має бути плюралізм культурних ідей та ідеалів	
3	Для мене важливою є можливість вільно спілкуватися представникам різних культур	
4	Толерантність — важлива риса у взаєминах людей	
5	Культурна багатоманітність — невід’ємна ознака сучасного світу	
6	Я виявляю інтерес до змісту національної культури	
7	Я виявляю інтерес до змісту іншої культури	
8	Для мене важливо розуміти культурні особливості, властиві представникам різних культур	
9	Для мене важливо розуміти цінності державної мови	
10	Для мене важливо розуміти цінності рідної мови	
11	Для мене важливо розуміти цінності мовної різноманітності у державі	
12	Для мене важливо розуміти цінності міжкультурної взаємодії людей	
13	Я виявляю інтерес до представників національної культури	
14	Я виявляю інтерес до представників інших культур	
15	Я виявляю бережливо ставлюся до культурної спадщини свого народу	
16	Я виявляю бережливо ставлюся до культурної спадщини інших народів	
17	Я виявляю повагу до представників своєї професії	
18	Я виявляю повагу до представників інших професій	
19	Я толерантна людина	
20	Я емпатійна людина	

Джерело: власне дослідження.

**Таблиця 3.** Рівні сформованості міжкультурної компетентності і полікультурності студентів на різних етапах експерименту (N = 150 осіб)

Рівні \ Результати	Початок експерименту (4 курс)		Кінець експерименту (5 курс)	
	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
<i>Високий</i>	64	42,7	83	53,3
<i>Достатній</i>	51	34,0	60	40,0
<i>Середній</i>	24	16,0	7	4,7
<i>Низький</i>	11	7,3	0	0

Джерело: власне дослідження.



**Рис. 1.** Рівні сформованості міжкультурної компетентності і полікультурності студентів на різних етапах експерименту (N = 150 осіб)

Джерело: власне дослідження.

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3 і на рисунку 1, засвідчує, що сформованість міжкультурної компетентності і полікультурності студентів п'ятого курсу є значно вищою від того рівня, який вони виявили на початку четвертого курсу:

- кількість студентів, які мають *високий рівень*, зросла на 19 осіб (на 10,6%);
- кількість студентів, які мають *достатній* — відповідно на 9 осіб (на 6%);
- кількість студентів, які мають *середній* зменшилася на 17 осіб (на 11,3%).

На п'ятому курсі студенти не виявили *низького рівня* сформованості міжкультурної компетентності і полікультурності. Ці та інші результати засвідчують ефективність запропонованих нами експериментальних методик.

## Висновки

Підсумовуючи результати дослідження, зазначимо, що визначального значення набуває культурологічна складова освітньої системи, забезпечуючи утвердження ціннісних пріоритетів у формуванні особистості, гуманістичну центрацію педагога, яка передбачає спрямованість процесу навчання на особистість студента, його професійне становлення й особистісне зростання в умовах полікультурного суспільства. У такому розумінні йдеться про культурну парадигму освіти для XXI століття, в якій домінуючими є пошанування національних



і загальнокультурних надбань, а людина, її свобода і гідність визнаються найвищою цінністю.

Отже, міжкультурна освіта стає невід'ємним елементом сучасної школи. Глобалізація спричинила те, що ми маємо світ на відстані витягнутої руки — разом з його багатством, різноманітністю, стереотипами і страхом. На цьому слушно акцентує увагу координатор міжнародних проектів О. Gorzeńska, зазначаючи, що головною метою міжкультурної освіти є пізнання інших культур, рефлексія над феноменом героїв, а також формування полікультурного суспільства, що має реалізовуватися на двох рівнях: шкільному і міжнародному в процесі міжкультурної взаємодії представників різних культур<sup>41</sup>.

Цивілізаційно-культурні тенденції в сучасному культурно-освітньому просторі мають сприяти взаємообміну культурними надбаннями різних культур, навчити людину і суспільство сприймати, розуміти і шанувати культуру Іншого, а також формувати національну ідентичність, любов і пошанування цінностей своєї культури. Цьому повинна вчити передусім культура школи. Цьому має навчати своїх вихованців учитель, добре підготовлений до такої місії. Адже за мудрим висловом Івана Франка, школа учителем стоїть.

## Література

- Березовська О., *Актуальність формування міжкультурної компетенції майбутніх учителів у контексті глобалізації освітнього простору*. <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12278/1/Ber-3.pdf>, стан з: 8.09.2014.
- Волик Л.В., *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів*, Автореф. дис. наук. ступеня канд. пед. наук, Київ 2005.
- Гончаренко Л., Зубко А., Кузьменко В., *Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: навчальний посібник*, ред. В. Кузьменко, Херсон, РІПО 2007.
- Гончарова О.А., Маслова А.В., *Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови*, [http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/2\\_05.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/articles/2010/2_05.pdf), стан з: 8.09.2014.

---

<sup>41</sup> О. Gorzeńska, *Wokół edukacji międzykulturowej — projekty międzynarodowe w szkole*, [http://publikacjauczycieligim1.strefa.pl/O.%20Gorzenska%20-%20artykul%20-%20edukacja%20miedzykulturowa%20-%20projekty%20miedzynarodowe%20w%20szkole\[1\].pdf](http://publikacjauczycieligim1.strefa.pl/O.%20Gorzenska%20-%20artykul%20-%20edukacja%20miedzykulturowa%20-%20projekty%20miedzynarodowe%20w%20szkole[1].pdf), стан з: 12.04.2014.

- Дубасенюк О.А., *Підготовка майбутніх учителів до толерантної взаємодії в умовах полікультурного середовища*, <http://eprints.zu.edu.ua/2118/2/6.pdf>, стан з: 6.09.2014.
- Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук, гол. ред. В. Г. Кремень, Київ, Юрінком Інтер 2008.
- Ковальчук Л., *Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник*, Львів, Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка 2007.
- Ковальчук Л., *Практикум з педагогіки: навчальний посібник*, Львів, Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка 2005.
- Ковальчук Л., *Проектування системи психолого–педагогічного супроводу формування культури професійного мислення майбутніх педагогів*, „Проблеми підготовки сучасного вчителя” 2014, вип. 9, ч. 1, с. 39–45.
- Ковальчук О., Когут С., *Основи психології та педагогіки: навчальний посібник*, за ред. Л. Ковальчук, Львів, Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка 2009.
- Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів*, ред. І.Г. Тараненко, Б.Ф. Мельниченко, Київ 1995.
- Кушнір І.М., *Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів*, <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/3137/2/08kuskom.pdf>, стан з: 12.04.2014.
- Лощенова І.Ф., *Проблема полікультурності у педагогічних теоріях*, „Наукові Праці. Педагогічні Науки” 2002, вип. 11, с. 75–80.
- Педагогика: Большая современная энциклопедия*, составитель Е.С. Рапацевич, Минск 2005.
- Перетяга Л.Є., *Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів*, Автореф. дис. наук. ступеня канд. пед. наук, Харків 2008.
- Сімоненко М.В. *Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру*, [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Pedagogica/58322.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm), стан з: 12.04.2014.
- Хазова С.А., Хупсарокова А.М., *Поликультурная компетентность учителя*, Майкоп 2009.
- Шкутина Л.А., Жанкина Б.Ж., *Межкультурная компетентность: понятие, структура и содержание*, „Қарағанды университетінің Хабаршысы. Педагогика сериясы” 2012, № 3(67).
- Якса Н.В., *Толерантність у системі ціннісно–цільових пріоритетів педагогічної освіти: полікультурний аспект*, <http://eprints.zu.edu.ua/1612/1/07yanvra.pdf>, стан з: 6.09.2014.
- Gorzeńska O., *Wokół edukacji międzykulturowej — projekty międzynarodowe w szkole*, <http://publikacjauczycieligim1.stefa.pl/O.%20Gorzenska%20-%20artykul%20-%20edukacja%20miedzykulturowa%20->

- %20projekty%20miedzynarodowe%20w%20szkole[1].pdf, стан 3: 12.04.2014.
- Dobrowolska B., *Tolerancja wobec odmienności kulturowej. Zadania szkoły*, Tolerancja wobec odmienności kulturowej\_Dobrowolska.pdf, стан 3: 13.04.2014.
- International Dictionary of Education*, London, Kogan Page, 1977, P. 273.
- International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1994, Vol. 7.
- Kovalchuk L., *Modeling of cultural and educational environment as a pedagogical condition of forming of professional thinking culture of future teachers*, „European Scientific Journal” 2014, Vol. 10, № 22.
- Świdzińska A., *Wybrane konteksty edukacji międzykulturowej na Lubelszczyźnie*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.

## Streszczenie

### **Wielokulturowość i międzykulturowe kompetencje w kontekście kształtowania kultury profesjonalnego myślenia nauczycieli**

W artykule zwrócono uwagę na dziejowe znaczenie edukacji wielokulturowej młodych osób, ich przygotowanie do międzykulturowej działalności we współczesnym świecie, zachowanie tożsamości narodowej w powiązaniu z intensywnymi procesami globalizacyjnymi i integracyjnymi w XXI wieku. Komunikacja międzykulturowa staje się cechą wielokulturowego społeczeństwa, a jej rozwój – priorytetowym kierunkiem reform systemu oświaty na Ukrainie.

Z uwagi na konieczność kształtowania u młodych ludzi wielokulturowego podejścia i międzykulturowych kompetencji, tolerancji wobec przedstawicieli różnych kultur, ogromnego znaczenia nabiera w tym procesie rola nauczyciela, który powinien być do tego zadania profesjonalnie przygotowany. W kontekście kształtowania kultury profesjonalnego myślenia nauczycieli ukazano istotę i specyfikę kulturowego pluralizmu, edukacji wielokulturowej, wielokulturowego wychowania, wielokulturowości, kompetencji międzykulturowych itp. Przeanalizowano metodologiczne aspekty badanego problemu w kontekście zastosowania podejścia kulturologicznego, aksjologicznego, kompetencyjnego, twórczego (praktycznego) oraz osobowościowego.

Ogromne znaczenie dla organizacji wielokulturowego kształcenia i wychowania studentów ma kulturalno-oświatowe środowisko wyższej uczelni, w której edukuje się młodzież. Dla celów projektowania i kształtowania takiego środowiska uzasadniono praktyczne aspekty rozwijania wielokulturowości i kompetencji międzykulturowych przyszłych nauczycieli w procesie nauczania przedmiotów pedagogicznych.

W kontekście badań nad gotowością przyszłych nauczycieli do prowadzenia międzykulturowego dialogu z przedstawicielami innych kultur, eksperymentalnie określono poziom wielokulturowości i kompetencji międzykulturowych wśród studentów nauk przyrodniczych na uniwersytecie.

## Summary

### **Multicultural and cross-cultural competence in the context of forming a professional thinking culture of the teacher**

The paper emphasizes on the historical challenges of the multicultural education for the XXI century, associated with the processes of globalization and integration in the modern world. In the context of forming of a professional thinking culture of the teacher the essential characteristics of multicultural education, multicultural and cross-cultural competences and so on are theoretically interpreted. The methodological aspect of the problem of research in relation to expediency of application of cultural, axiological, competence and other approaches is analyzed.

The practical aspects of formation of multicultural and cross-cultural competence of future teacher in the process of learning the pedagogical disciplines are grounded. The levels of formation of multicultural and cross-cultural competence of natural faculty students of the university are experimentally determined.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.17>

Tatiana KUK

## **Інтегрований підхід до формування еколого- -валеологічної культури хіміків в умовах університетської освіти**

### **Постановка проблеми.**

**Słowa kluczowe:** kultura, edukacja, kultura ekologiczna, edukacja ekologiczna.

**Key words:** culture, education, ecological culture, ecological education, valeological culture, ecological and valeological culture.

Питання про збереження і розвиток здоров'я людини сьогодні є одним із медико–соціальних наслідків науково–технічного прогресу. У зв'язку з цим перед сучасною наукою постає проблема, яка полягає у виявленні специфічних закономірностей взаємодії людини і природнього середовища, обґрунтуванні такої стратегії поведінки людини, яка б сприяла збереженню і розвитку її здоров'я, підтриманню належної якості довкілля та забезпеченню гармонії людини з середовищем її існування. Важливою у цьому сенсі є й міжнародна співпраця щодо розв'язання еколого–валеологічних проблем, оскільки збереження здоров'я і належного стану навколишнього середовища не є проблемою однієї країни. Яскравим підтвердженням цього стала аварія на Чорнобильській атомній електростанції, коли радіоактивного забруднення зазнала не лише Україна, але й інші країни Європи.

Інтегрований підхід до проблеми збереження здоров'я людини та поліпшення екологічної ситуації в сучасному світі передбачає залучення до її вирішення усіх галузей суспільства, у тому числі й освіти. Адже екологічні проблеми становлять вагомую частину наших проблем, пов'язаних зі станом здоров'я, а екологічна освіта — важлива частина навчання здоров'ю. З цього погляду, дві сфери (екологія та валеологія)

мають виступати як взаємопов'язані елементи навчання і виховання людини в дусі гармонії з середовищем її існування.

**Мета** нашого дослідження полягає в теоретичному осмисленні інтегрованого підходу до формування еколого–валеологічної культури хіміків в умовах університетської освіти. Відповідно до мети окреслено такі **завдання** дослідження:

- 1) з'ясувати сутність ключових понять дослідження (“екологічна освіта”, “екологічна культура”, “валеологічна культура”, “еколого–валеологічна культура фахівців із хімії” тощо);
- 2) визначити головні принципи та етапи формування еколого–валеологічної культури майбутніх фахівців із хімії;
- 3) обґрунтувати доцільність застосування інтегрованого підходу до формування еколого–валеологічної культури хіміків в умовах університетської освіти.

### Результати дослідження

На межі XX і XXI століть зроблені вагомі кроки у розвитку наук про людину, зокрема в генетиці, фізіології, психології, педагогіці та ін. Отримані дані мають забезпечити новий етап у сучасній науці, обумовити якісно нові уявлення про екологічно безпечну взаємодію людини і природи. Це є вирішальним за своєю значущістю у розв'язанні такої важливої проблеми, як збереження здоров'я людини та стабілізація екологічної рівноваги середовища її існування.

Природничу освіту (зокрема, хімічну) справедливо вважають основою для формування еколого–валеологічної культури особистості. Важливим елементом при цьому є розуміння людиною загальних закономірностей розвитку природи і суспільства, цілісності природи та людини.

Вивчаючи екологічну едукацію за кордоном і в Україні, М. Швед наголошує, що предмети природничого циклу сприяють формуванню знань про закони природи й уміння використовувати їх в інтересах людини, ознайомлюють із структурою, енергетикою і функціями біосфери, різними формами життя, розкривають їх взаємозв'язок і взаємозалежність, пояснюють причини порушення природної рівноваги і погіршення якісного стану навколишнього середовища у зв'язку з діяльністю людини<sup>1</sup>. На нашу думку, важливою умовою при цьому є посилення інтеграції теоретичних і практичних знань студентів з професійно зорієнтованих дисциплін (зокрема, “Неорганічної хімії”, “Аналітичної хімії”, “Хімії об'єктів довкілля” тощо).

<sup>1</sup> М. Швед, *Екологічна едукація за кордоном і в Україні*, Львів 1997, с. 15.

На необхідність взаємозв'язків між навчальними предметами для створення цілісної картини світу та формування системи знань про природу вказували ще Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський.

Важливими з погляду інтегрованого підходу є праці Т. Гладюк, Ю. Єршова, Л. Ковальчук, Н. Лошкарьової, О. Ярошенко та інших науковців, які вивчали проблеми реалізації міжпредметних зв'язків у процесі вивчення дисциплін природничого циклу. Не менш вагомими є дослідження С. Гончаренка, І. Козловської, Ю. Мальованого, А. Степанюк, О. Мітрасової та інших учених, присвячені створенню концепцій та принципів інтеграції змісту природничої освіти.

У визначенні сутнісної природи поняття “інтеграція” викликають інтерес погляди на цю проблему С. Гончаренка, Ю. Мальованого та ін. Дослідники розглядають *інтеграцію* як процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілого. На думку вчених, результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує більш високу ефективність функціонування всієї цілісності<sup>2</sup>.

Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям “інтегрований підхід”. За одним з його положень, у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту<sup>3</sup>.

У цілому інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок вихованців, розвитку їх мислення, творчих можливостей. Відтак, інтегрований підхід в освіті та розвитку людини покликаний на основі інтеграції окремих розвивальних аспектів отримати надрезультат – нові системні властивості цілого – цілісну особистість<sup>4</sup>. Варто зазначити, що доцільність застосування інтегрованого підходу у процесі формування еколого–валеологічної культури полягає в тому, що:

- такий підхід забезпечує цілісність еколого–валеологічної підготовки студента;
- сприяє систематизації та узагальненню еколого–валеологічних знань і вмінь;
- підсилює світоглядну спрямованість інтересів майбутнього фахівця щодо збереження природи та власного здоров'я;

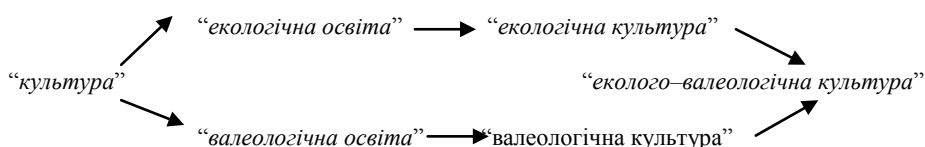
<sup>2</sup> С. Гончаренко, Ю. Мальований, *Інтегроване навчання: за і проти*, Освіта 1994, с. 2–3.

<sup>3</sup> О. Вознюк, *Проблема наукової й предметної інтеграції знань*, [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_15\\_2/V15\\_2\\_179\\_184.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_15_2/V15_2_179_184.pdf), с. 4, стан з: 18 жовтня 2014р.

<sup>4</sup> Там само, с. 4.

— надає йому “інструментарій” для самостійного розв’язання складних еколого–валеологічних завдань у професійній діяльності тощо.

Для доведення доцільності використання інтегрованого підходу до формування еколого–валеологічної культури майбутніх хіміків проаналізуємо такий понятійний ряд:



Дефініція *культури* у сучасній філософській, психологічній, педагогічній літературі дуже багатогранна. Проаналізувавши наукові джерела, можна виокремити декілька підходів до розуміння сутності культури, а саме:

- розуміння культури як динамічного процесу розвитку людини;
- обґрунтування культури як творчого процесу самореалізації особистості;
- пояснення культури як особливого способу людської діяльності;
- прояв культури як системи цінностей тощо.

Місце й роль культури в якісному оновленні суспільства зумовлені її сутністю, своєрідністю як соціального явища, функціями тощо. Культура є не тільки показником цивілізованості суспільства, але й найважливішим чинником удосконалення його способу життя, екологічного мислення, добробуту людей, перспектив розвитку<sup>5</sup>.

Загальною метою *екологічної освіти* в різних країнах є формування культури поведінки в навколишньому середовищі і бережливе ставлення до нього. Сюди слід віднести інтеграцію природничо–наукових і суспільно–гуманітарних знань як визначального чинника формування екологічної відповідальності, виховання в молодого покоління відповідального ставлення до здоров’я довкілля та власного здоров’я. Варто зазначити, що становлення екологічної освіти пройшло складний шлях. Зокрема, у 1972 році вона вперше була розглянута ЮНЕСКО та Програмою ООН з охорони навколишнього середовища і створено міжнародну програму з освіти в галузі навколишнього середовища. Згодом Міжурядова конференція з екологічної освіти 1977 року в Тбілісі прийняла рішення про впровадження у всі вищі навчальні заклади курсів з охорони навколишнього середовища. Значною подією стала Конференція ООН з охорони довкілля й розвитку в Ріо–де–Жанейро у 1992 році, яка визначила принципи, дотримання яких забезпечить суспільству стабільний

<sup>5</sup> Л. Потапчук, *Екологічна культура в теорії і практиці пізнання довкілля*, [в:] Психологічні перспективи, випуск 17, ред. Л. Засекіна, Луцьк 2011, с. 213.



розвиток та конкретизує завдання в різних сферах діяльності, в тому числі й в освітній сфері. Варто зазначити, що поширенню екологічної освіти в Україні і світі сприяють такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, ЮНЕП, МСОП, ЄС та ін.

Розглядаючи Європу як єдність цінностей, що ґрунтуються на ідеї демократії та прав людини, Рада Європи надає великого значення Кодексу Європейських Базових Цінностей та передачі цих цінностей майбутнім поколінням. До завдань ціннісного виховання належить формування європейської свідомості, яка включає турботу про екологічну рівновагу в Європі та світовому просторі<sup>6</sup>.

Конституція України визначає життя і здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Відповідно до цього потрібно розробити систему заходів, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, з урахуванням умов життя і діяльності. Створити такий комплекс покликані фахівці як наукової, так і професійної сфер. Це означає, що має відбутися модернізація сучасної фахової підготовки, зокрема в плані інтеграції екологічної та валеологічної освіти.

Валеологічна освіта в сучасних умовах знаходиться на одному рівні з іншими галузями освіти. Її розвиток є надзвичайно важливим, оскільки забезпечує інтеграцію знань, які нагромаджені в різних галузях наук, що займаються дослідженням питань зміцнення здоров'я та формування оздоровчої культури. В. Оржеховська зазначає, що *культура здоров'я* – це „невід'ємна складова загальної культури особистості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок з питань формування, відтворення, зміцнення здоров'я та характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я й здоров'я оточуючих”<sup>7</sup>.

На думку О. Рибалки, культура здоров'я молоді виражається у глибині і системності знань, рівнів сформованості гуманістичних ціннісних орієнтацій, розвиненості різних типів мислення, розумінні виховних можливостей національних культурно-історичних традицій, активності оздоровчої діяльності, вияві творчої ініціативи, емоційно-ціннісному ставленні до навчання і майбутньої професії, умінні розробляти індивідуально оздоровчу систему та вести здоровий спосіб життя<sup>8</sup>.

Відповідно до способу життя молодь виробляє певні ціннісні орієнтири для свого майбутнього. На першому місці в житті людини знаходиться здоров'я, яке не може існувати без здорового навколишнього середовища.

<sup>6</sup> Л. Пуховська, *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*, Київ 1997, с. 29.

<sup>7</sup> В. Оржеховська, *Педагогіка здорового способу життя: стратегія розвитку*, [у:] Молодь і ринок, Дрогобич 2007, № 8, с. 22.

<sup>8</sup> О. Рибалка, *Валеологічна освіта — шлях до самопізнання і самоудосконалення студентської молоді*, [в:] *Зб. наук. праць*, ред. М. Гриньова, Полтава 2007, с. 104.

Саме тому важливо формувати у сучасних фахівців головні риси не лише валеологічної культури, тобто культури здоров'я, але й культури поведінки у навколишньому середовищі – екологічної культури. Екологічна культура, на думку дослідниці А. Шевель, є цілепокладаючою діяльністю людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованою на організацію та трансформацію природного світу (його об'єктів та процесів) відповідно до власних потреб та вимірів<sup>9</sup>.

Сучасний фахівець повинен орієнтувати свою роботу у двох головних, актуальних для сьогодення напрямках: збереження і зміцнення власного здоров'я та навколишнього середовища, які взаємопов'язані між собою. Зв'язок екологічних і валеологічних проблем сучасності як на національному, так і на міжнародному рівнях обумовлює формування еколого–валеологічної культури фахівців. Ми поділяємо думку Ю. Бойчука, який акцентує увагу на тому, що екологія людини є однією з фундаментальних дисциплін, які сприяють формуванню еколого–валеологічної культури особистості. *Еколого–валеологічну культуру* майбутнього вчителя він визначає як інтегративне соціально–психологічне утворення в структурі його особистості, складний конгломерат установок у професійній свідомості, які засновані на уявленні про біопсихосоціальний і космопланетарний феномен людини та визначають екологічно–безпечну і здоров'язберігаючу стратегію взаємодії людини з біосферою<sup>10</sup>.

Еколого–валеологічна культура, виступаючи інтегрованим утворенням у сучасній культурі, вимагає від фахівців різних галузей відповідної теоретичної та практичної підготовки. Особливо чітко виражені головні аспекти такої підготовки у фахівців хімічних спеціальностей, оскільки природнича освіта з її невід'ємною складовою — хімічною освітою, є тією основою, яка усіма своїми засобами і методами навчання дає чіткі орієнтири щодо формування у майбутніх хіміків еколого–валеологічної культури.

Підготовка майбутнього висококваліфікованого фахівця повинна спиратись на низку вагомих принципів. При формуванні еколого–валеологічної культури фахівців з хімії ми розглядаємо дві групи принципів — загальні та спеціальні. Найважливішими загальними принципами формування еколого–валеологічної культури є:

<sup>9</sup> А. Шевель, *Роль освіти у формуванні екологічної культури*, [в:] Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, ред. В. Воронкова, Запоріжжя 2008, вип. 37, с. 37.

<sup>10</sup> Ю. Бойчук, *Екологія людини як інтегральна навчальна дисципліна у вищому навчальному педагогічному навчальному закладі*, Вісник Львів. університету, серія педагогічна, Львів 2007, вип. 22, с. 121.

- *принцип професійної спрямованості* (забезпечує розвиток у студентів пізнавального інтересу, активності, формування еколого–валеологічних умінь, навичок еколого–валеологічної діяльності, що є основою підготовки до майбутньої професійної діяльності);
- *принцип системності, наступності та неперервності* (розкриває науково–методичну систему забезпечення формування еколого–валеологічної культури як логічне поєднання мети, завдань, змісту та засобів еколого–валеологічної освіти і виховання в їх системності, наступності й неперервності педагогічного впливу на особистість майбутнього фахівця);
- *принцип зв'язку теорії з практикою* (сприяє входженню студентів у реальну професійну діяльність, забезпечуючи аналіз результатів власних спостережень за явищами та процесами, що вивчались теоретично, пошук додаткової інформації для обґрунтування власних ідей щодо вдосконалення професійної підготовки, формування індивідуального стилю діяльності);
- *принцип свідомості, самостійності та активності* (його врахування спонукає студентів до самостійності у навчально–пізнавальній діяльності, формування світоглядної позиції та сприяє розвитку еколого–валеологічної активності).

До специфічних принципів формування еколого–валеологічної культури відносимо такі:

- *принцип міждисциплінарності, інтеграції екологічного й валеологічного знання* (забезпечує умови для уточнення змісту навчальних дисциплін, що вивчаються, розроблення міжпредметної структури провідних ідей і понять, впровадження інтегрованих форм навчання і виховання, де можливе цілісне охоплення еколого–валеологічних проблем);
- *принцип єдності людини і природи* (дозволяє формувати екологічний світогляд майбутніх хіміків; сприяє розумінню еколого–валеологічних проблем тощо);
- *принцип урахування глобальних, національних і регіональних аспектів еколого–валеологічних проблем* (сприяє формуванню цілісного уявлення про проблеми взаємодії людини зокрема та суспільства в цілому з навколишнім середовищем на глобальному, національному і регіональному рівнях).

На нашу думку, важливим є розглянути принципи, які впливають із позицій інтегрованого підходу. До них ми відносимо такі *принципи*:

- відповідності структури еколого–валеологічної культури цілісній структурі та цілісному об'єкту еколого–валеологічного знання;
- інтегруючої ролі концепції здоров'я у процесі формування екологічної культури;

- неперервності еколого–валеологічної освіти та її інтеграції в міжнародну систему освіти для сталого розвитку;
- інтегруючої ролі екології у мультидисциплінарній організації освітнього процесу.

Зазначимо, що розглянуті принципи між собою тісно взаємопов'язані, взаємоконтролюють та взаємодоповнюють один одного, а тому від якості реалізації їх вимог залежить ефективність навчально–виховного процесу у вищій школі.

Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є підготовка всебічно розвинутих фахівців, які покликані розв'язувати складні завдання у сучасному суспільстві. Відповідно до перетворень у суспільстві повинні відбутися й зміни у підходах до формування людини як фахівця певної галузі. На нашу думку, ці зміни може забезпечити інтеграційний розвиток освіти і науки.

Керуючись вище наведеними принципами навчання та враховуючи доцільність використання інтегрованого підходу до формування еколого–валеологічної культури фахівців з хімії, розглянемо напрями модернізації їх підготовки в умовах класичного університету. Зазначимо, що усі окреслені напрями повинні враховувати такі вимоги:

- забезпечення максимального рівня вирішення еколого–валеологічних проблем з використанням вітчизняного і зарубіжного досвіду;
- вдосконалення та інтеграція змісту підготовки фахівців у ВНЗ з урахуванням проблем, пов'язаних з погіршенням стану здоров'я та навколишнього середовища.

На думку В. Горашука, “навчальний план вищих педагогічних навчальних закладів повинний орієнтувати майбутнього вчителя на школу завтрашнього дня, давати йому визначений запас знань з випередженням”<sup>11</sup>.

Уведення еколого–валеологічного компонента до змісту курсу, як зазначає Ю. Бойчук, передбачає визначення переліку понять, явищ, процесів, що оптимально сприяють формуванню еколого–валеологічної культури, визначенню блоків знань, умінь і навичок, створення системи понятійно–термінологічного апарату, який відображає еколого–валеологічні аспекти взаємодії людини з навколишнім середовищем<sup>12</sup>.

Не менша важлива роль у процесі використання інтегрованого підходу до формування еколого–валеологічної культури майбутніх фахівців належить участі у різноманітних міжнародних програмах, отриманні

<sup>11</sup> В. Горашук, *Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів*, Дис. ... доктора педагогічних наук, Харків 2004, с. 42.

<sup>12</sup> Ю. Бойчук, *Зміст навчальних дисциплін як провідний засіб формування еколого–валеологічної культури вчителя*, [в:] Наукові записки, серія педагогічна, Кіровоград 2009, вип. 82(2), с. 146.

грантів та стипендій на проведення досліджень та навчання закордоном, обмін досвідом із колегами з інших країн.

## Висновки

Проведення різноманітних конкурсів, конференцій на міжнародному рівні забезпечує не лише високий рівень міжнародної співпраці, але й обмін окремими аспектами культурних цінностей, що підвищує рівень міжкультурної співпраці.

Міжкультурна співпраця — багатоплановий процес взаємодії між народами, окремими особистостями, в основу якого покладені слова Т.Г.Шевченка: "...і чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь!". Підсумовуючи, зазначимо, що можливість взаємодії на міжкультурному рівні забезпечує не лише високу фахову підготовку спеціалістів у певній галузі, але й сприяє формуванню у них відповідного рівня культури, зокрема еколого–валеологічної. Саме формування культури збереження навколишнього середовища і власного здоров'я є ознакою висококваліфікованого фахівця в тій чи іншій галузі знань.

## Література

- Бойчук Ю., *Екологія людини як інтегральна навчальна дисципліна у вищому навчальному педагогічному навчальному закладі*, "Вісник Львівського університету, серія педагогічна", Львів 2007, вип. 22.
- Бойчук Ю., *Зміст навчальних дисциплін як провідний засіб формування еколого–валеологічної культури вчителя*, "Наукові записки", серія педагогічна, Кіровоград 2009, вип. 82(2).
- Вознюк О., *Проблема наукової й предметної інтеграції знань*, [http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_15\\_2/V15\\_2\\_179\\_184.pdf](http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_15_2/V15_2_179_184.pdf), с. 4, стан з: 18 жовтня 2014р.
- Гончаренко С., Мальований Ю., *Інтегроване навчання: за і проти*, Освіта, 1994.
- Горашук В., *Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів*, Дис. ... доктора педагогічних наук, Харків 2004.
- Оржеховська В., *Педагогіка здорового способу життя: стратегія розвитку*, "Молодь і ринок", Дрогобич 2007, № 8.
- Потапчук Л., *Екологічна культура в теорії і практиці пізнання довкілля*, "Психологічні перспективи", вип. 17, ред. Л Засекіна, Луцьк 2011.
- Пуховська Л., *Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності*, Київ 1997.

Рибалка О., *Валеологічна освіта — шлях до самопізнання і самоудосконалення студентської молоді*, [у:] Зб. наук. праць, ред. М. Гриньова, Полтава 2007.

Швед М., *Екологічна едукція за кордоном і в Україні*, Львів 1997.

Шевель А., *Роль освіти у формуванні екологічної культури*, "Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії", ред. В. Воронкова, Запоріжжя 2008, вип. 37.

## Streszczenie

### **Zintegrowane podejście do budowania ekologiczno-teleologicznej kultury chemików w warunkach edukacji uniwersyteckiej**

Kwestie ekologiczne i zagadnienie zachowania zdrowia nabywają obecnie międzynarodowego znaczenia. Potwierdzeniem tego są różnorakie tragedie w skali światowej (na przykład awaria na elektrowni atomowej w Czarnobylu), których skutki będą dawały o sobie znać przez wiele stuleci.

Na zachowanie środowiska naturalnego i zdrowia każdego człowieka wpływa poziom jego orientacji w problemach z zakresu ekologii oraz opracowanie sposobów ich rozwiązania. Właśnie dlatego przygotowanie uniwersyteckie przyszłych fachowców, a zwłaszcza chemików, musi zawierać elementy ukierunkowania ekologicznego (w szczególności *chemia nieorganiczna, chemia analityczna, chemia obiektów środowisk przyrodniczego* itp.).

W artykule wyjaśniono istotę kluczowych pojęć (edukacja ekologiczna, kultura ekologiczna, kultura ekologiczna specjalistów z zakresu chemii itp.) i pokazano ich powiązania. Wskazano główne założenia i etapy kształtowania kultury ekologicznej u przyszłych chemików w warunkach współpracy międzykulturowej. Uzasadniono celowość stosowania zintegrowanego podejścia do jej kształtowania w warunkach edukacji uniwersyteckiej. Przytoczono wymogi odnośnie do głównych sposobów wdrażania takiego podejścia.

Współpraca międzykulturowa w branży edukacji zabezpieczy wysoki poziom kształtowania jej ekologiczno-teleologicznego komponentu, jako najważniejszego czynnika w zachowaniu własnego zdrowia i równowagi w środowisku.

## Summary

### **An integrated approach to building eco-valeological culture chemists in terms of university education**

The main point of key concepts of the investigation (ecological education, ecological culture, valeological culture, ecological and valeological culture of chemists) is clarified. The main principles and stages of forming of the ecological and valeological culture of chemists-to-be under conditions of cultural cooperation are denoted. The advisability of using the integrated approach to the forming of chemists' ecological and valeological culture under the conditions of the university education is proved.

Mirosław ŁAPOT

## **Problemy świeckiej szkoły żydowskiej w Galicji doby autonomicznej w świetle opracowań Artura Załęckiego**

**Słowa kluczowe:** Żydzi, szkolnictwo żydowskie, Galicja.

**Key words:** Jews, Jewish educational system, Galicia.

Artur Załęcki vel Abraham Witryol jest autorem dwóch tekstów na temat funkcjonowania szkół żydowskich we Lwowie w dobie autonomii galicyjskiej. Pierwszy z nich to projekt reformy Szkoły Ludowej im. Abrahama Kohna we Lwowie, najstarszej, istniejącej od 1844 r. szkoły świeckiej dla ludności żydowskiej w mieście, drugi zaś to opracowanie zatytułowane *Szkolnictwo ludowe wśród lwowskiej ludności żydowskiej w świetle cyfr w roku 1902*. Choć oba teksty dotyczą szkół lwowskich, zawarte w nich informacje były aktualne w całej Galicji. Ich autor trafnie rozpoznał główne problemy, z którymi zmagano się szkolnictwo żydowskie. Analiza wymienionych opracowań pozwala poznać specyfikę procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach świeckich dla ludności żydowskiej. Postać Załęckiego jest interesująca także z tego powodu, iż jego losy zawodowe ukazują realia pracy nauczycieli szkół ludowych, w tym nauczycieli Żydów.

### **1. Artura Załęckiego (Abrahama Witryola) kariera nauczycielska**

Abraham Witryol urodził się w 1871 r. w rodzinie żydowskiej, przybyłej do Galicji z miejscowości Vetriolo, leżącej w południowym Tyrolu. Egzamin dojrzałości zdał w 1891 r. w C.k. Seminarium Nauczycielskim w Tarnopolu. W latach 1891–1897 pracował jako nauczyciel w miejscowej szkole dla Żydów, pnąc się po kolejnych szczeblach kariery nauczycielskiej. Egzamin kwalifikacyjny na nauczyciela szkół ludowych uzyskał w 1894 r. z odznaczeniem, egza-

min zaś na nauczyciela szkół wydziałowych – w 1895 r. Gimnazjalną maturę (nie była ona tożsama z seminarialnym egzaminem dojrzałości) zdał w Tarnopolu w 1897 r. W tym samym roku podjął decyzję o przeprowadzce do miasta stołecznego. Zmiana miejsca zamieszkania wiązała się z koniecznością znalezienia nowej pracy. Witryol miał wysokie ambicje, o czym świadczy jego udział w konkursie na stanowisko kierownika w męskiej Szkole Ludowej im. A. Kohna we Lwowie. Ostatecznie otrzymał on posadę nauczyciela prowizorycznego (tymczasowego). 8 stycznia 1898 r. odbyło się ślubowanie nauczycielskie. Witryol uczył języka polskiego, rachunków, śpiewu i gimnastyki<sup>1</sup>.

Szkoła im. A. Kohna istniała od 1844 r. Była najdłużej działającą w mieście świecką szkołą żydowską. W dobie przedautonomicznej była przeznaczona głównie dla maskilów, Żydów oświeconych, głoszących hasło asymilacji ludności żydowskiej. W okresie autonomicznym jej funkcja uległa zmianie. Zrównanie w prawach Żydów i chrześcijan oznaczało m.in. objęcie starozakonnych obowiązkiem szkolnym. Dzieciom żydowskim udostępniono szkoły publiczne, uwzględniając ich obyczajowość i religię (uczono religii mojżeszowej, języka hebrajskiego, zwalniano z nauki w okresie szabatu i innych świąt żydowskich). Kręgi ortodoksyjne ów obowiązek wypełniały niechętnie. O ile godzono się z faktem pójścia do szkoły świeckiej córek, o tyle chłopców nadal ukrywano w chederach, tradycyjnych szkołkach religijnych. Rozwiązaniem kompromisowym było posłanie syna do szkoły wyznaniowej im. A. Kohna, a jednocześnie kontynuowanie kształcenia religijnego w chederze w godzinach wolnych od szkoły świeckiej. Szkoła ta zatem służyła już nie kręgom postępowym, tworzącym żydowską elitę intelektualną Lwowa, lecz najbardziej zatwardziałym tradycyjnistom, często o niskim statusie społecznym i materialnym<sup>2</sup>.

W czasie pobytu we Lwowie Witryol zmienił nazwisko. Owa decyzja nie była jednak konsekwencją aktu konwersji, wynikała ona z przyczyn bardziej prozaicznych. Otóż podczas pracy w szkole lwowskiej pod adresem nauczyciela młodzież kierowała docinki, odkąd w powszechnym użyciu znalazł się kwas siarkowy o nazwie *nomen omen* witriol. Nazwisko Witryol sprawiało także wiele kłopotów urzędnikom. W dokumentach zapisywano je w różnych formach: Vitriat, Vetriot, Vitriol, co przysparzało kłopotów również rodzinie zainteresowanego w sytuacjach wymagających potwierdzenia pochodzenia. Problem ten po raz kolejny wystąpił podczas przeprowadzki z Tarnopola do Lwowa. Z tych też powodów nauczyciel poddał się procedurze zmiany nazwiska, proponując

<sup>1</sup> Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwovi (dalej: CDIAUL) fond 701, opis 3, sygn. 2670, k. 6; f. 178, op. 2, sygn. 4161, k. 30.

<sup>2</sup> Szerzej na temat szkoły im. Kohna i szkolnictwa chederowego zob.: M. Łapot *Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 22, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2013, s. 383–398; M. Łapot, *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1914)*, „Kwartalnik Historii Żydów” („Jewish History Quarterly”) 2014, nr 3, s. 496–512.



nadanie mu nazwiska Zawadzki bądź Załęcki. Ponieważ pierwsze z nich było zastrzeżone jako szlacheckie, zgodzono się nadać mu nazwisko – Załęcki, a imię zmieniono na Artur<sup>3</sup>.

**Tabela 1.** Grono pedagogiczne szkoły im. A. Kohna w roku szkolnym 1901/1902

Lp.	Nazwisko i imię	Stopień służbowy	Godzin tygodniowo
1.	dr Samuel Guttman	Kierownik i rabin	11
2.	Edward Rein	Stały nauczyciel religii i języka hebrajskiego	18
3.	Samuel Szlagowski	Starszy nauczyciel	18
4.	Herman Federbusch	Starszy nauczyciel	18
5.	Herman Spät	Starszy nauczyciel	18
6.	Zygmunt Taubes	Starszy nauczyciel religii i języka hebrajskiego	18
7.	Artur Witryol	Starszy nauczyciel	16
8.	Leon Eichel	Młodszy nauczyciel	20
9.	Herman Mildwurm	Prowizoryczny nauczyciel religii i języka hebrajskiego	20
10.	Ida Teitelbaum	Starszy nauczyciel	16

Źródło: VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902, Lwów 1902, s. 110–111.

Nauczyciel wielokrotnie upominał się w gminie żydowskiej, utrzymującej szkołę im. A. Kohna, o podwyższenie zarobków. 30 października 1903 r. przyznano mu co prawda dodatek do pensji<sup>4</sup>, nadal jednak był rozczarowany niskimi zarobkami i pomijaniem w awansach. Niezadowolenie z pracy zawodowej skutkowało frustracją, przenoszoną na kontakty z innymi. Zazdrosny o podwyżki, Załęcki ubliżał nauczycielowi Samuelowi Szlagowskiemu, także w obecności uczniów. Wpływało to niekorzystnie na atmosferę wśród całego grona pedagogicznego. O zachowaniu Załęckiego Szlagowski doniósł pracodawcy, który udzielił sprawcy nagany<sup>5</sup>.

22 listopada 1904 r. Załęcki prosił o sześciomiesięczny urlop zdrowotny wskutek choroby płuc<sup>6</sup>. Uzyskał go, a następnie przedłużył niemal do końca 1905 r. Zgodnie z życzeniem gminy, zrzekł się on dodatkowej posady w szkole zawodowej im. Marka Bernsteina we Lwowie<sup>7</sup>.

W opinii nadzoru pedagogicznego praca nauczycielska A. Załęckiego nie wyróżniała się niczym szczególnym. Wizytujący szkołę im. A. Kohna w listopadzie 1905 r. inspektor Filip Borecki stan nauki w klasie I b, prowadzonej przez A. Załęckiego, uznał za dostateczny. Z rachunków postęp był mniejszy niż

<sup>3</sup> CDIAUL 701, 2, 1062, k. 46–48.

<sup>4</sup> Tamże, k. 61.

<sup>5</sup> Szlagowski dodał, że gdy Załęcki w 1901 r. brał urlop zdrowotny, to nie po to, by się leczyć, lecz by dorabiać w szkole przemysłowej im. Marka Bernsteina. CDIAUL 701, 2, 1062, k. 65–68.

<sup>6</sup> Tamże, k. 108.

<sup>7</sup> Tamże, k. 110.

w klasie równorzędnej. Załęcki nie przerobił jeszcze zadań praktycznych, bo jak tłumaczył – kłopoty językowe dzieci powodowały, że zbyt wiele na to czasu musiałby poświęcić<sup>8</sup>. Lekcja języka polskiego także wypadła dostatecznie. Za długa rozmówka była monotonna i nużąca. Choć wizytacja nie wypadła pomyślnie dla zainteresowanego, F. Borecki nie odmówił Załęckiemu „dobrych chęci i szczerzej pracy”<sup>9</sup>.

Przedłużający się stan braku porozumienia z pracodawcą zmusił Załęckiego do poszukiwań nowego miejsca zatrudnienia. Wiadomo, iż starał się on o posadę w szkole fundacyjnej barona Maurycyego Hirscha w Nowym Sączu. Miejscowi Żydzi jednak nie dopuścili do objęcia przezeń stanowiska nauczyciela religii, nie mając do niego zaufania<sup>10</sup>. Można przypuszczać, że opinii o kandydacie zasięgnięto w lwowskiej gminie wyznaniowej.

Konflikt z władzami gminy oraz praca w szkole ludowej nie przeszkodziły Załęckiemu w studiach uniwersyteckich i rozwijaniu zainteresowań zawodowych oraz naukowych. Należał on do Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego<sup>11</sup>, a w czasie wspomnianego uprzednio urlopu finalizował studia historyczne w Uniwersytecie Lwowskim. 1 sierpnia 1905 r. Załęcki uzyskał dyplom doktora filozofii na podstawie rozprawy „Rządy Fryderyka II w Prusiech Polskich (1772–1786)”, za kadencji rektorskiej Józefa Puzyny<sup>12</sup>. Jako absolwent wyższej uczelni mógł uczyć w szkole średniej, po 15 latach pracy zwolnił się więc z posady nauczycielskiej w szkole im. A. Kohna. 25 kwietnia 1906 r. w miejsce Załęckiego gmina żydowska przyjęła nauczyciela Jakuba Weintrauba-Mestela. Ostatecznie nową posadę nauczycielską Artur Załęcki otrzymał w C.k. VII Gimnazjum we Lwowie<sup>13</sup>.

## 2. Funkcjonowanie szkolnictwa żydowskiego we Lwowie w świetle opracowań Załęckiego

W marcu roku 1899 Artur Załęcki przekazał gminie żydowskiej we Lwowie starannie opracowany projekt reformy nauczania w szkole męskiej im. A. Kohna. Jako jeden z jej pracowników znał z autopsji wszystkie problemy wychowawcze i dydaktyczne, a intuicja pedagogiczna umożliwiła mu trafne rozpoznanie i zinterpretowanie przyczyn nieudomogów szkoły oraz opracowanie racjonalnych rozwiązań.

<sup>8</sup> CDIAUL 178, 2, 4161, k. 33.

<sup>9</sup> Tamże, k. 34.

<sup>10</sup> K. Rędziński, *Żydowskie szkolnictwo świeckie we Lwowie 1813–1918*, Częstochowa 2000, s. 170.

<sup>11</sup> *Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie*, „Szkoła” 1894, nr 26 (30 czerwca), s. 325; *Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie*, „Szkoła” 1894, nr 27 (7 lipca), s. 350.

<sup>12</sup> CDIAUL 178, 2, 4161, k. 123.

<sup>13</sup> *Szematyzm Królestwa Galicji i Lodomerji z Wielkiem Księstwem Krakowskim*, Lwów 1908, s. 501.

Załęcki, opierając się „[...] na własnych studiach i obserwacjach celem wyrobienia sobie jasnego poglądu”<sup>14</sup>, doszedł do przekonania, iż szkoła żydowska we Lwowie nie spełnia oczekiwań i wymaga reform. Na wstępie autor uzasadnił, że co prawda szkoły publiczne przeznaczone dla młodzieży żydowskiej powoli zyskują większą popularność (np. Szkoła Ludowa im. T. Czackiego<sup>15</sup>) niż szkoła wyznaniowa, lecz misja tej ostatniej jeszcze nie dobiegła końca.

Placówkę żydowską zreformowano po raz pierwszy w roku 1890, pod naciskiem Rady Szkolnej Krajowej. Bezpośrednią przyczyną owej reformy było cofnięcie w roku 1887 praw szkoły publicznej na skutek odwlekania decyzji o zaprowadzeniu języka polskiego jako wykładowego. Opór gminy żydowskiej wynikał z faktu, iż od początku istnienia owej placówki językiem wykładowym był niemiecki. Zatrudnieni nauczyciele również byli niemieckojęzyczni, korzystano też z niemieckich podręczników. Przeprowadzona w 1890 r. reforma polegała zatem na odrzuceniu niemieckiego charakteru szkoły na rzecz polskiego. Wprowadzono język polski jako wykładowy, nauczycieli niemieckojęzycznych przeniesiono na emerytury, a tzw. lesebuchy zastąpiono polskimi czytankami. Załęcki zauważył jednak, iż przyjęto nieprzemyślany program wychowania – uznano bowiem *a priori*, że wychowanie patriotyczne, obywatelskie oraz moralno-religijne można realizować tak samo jak w innych szkołach publicznych. Nie uwzględniono jednak specyfiki obyczajowości, potrzeb i możliwości dziecka żydowskiego, przyjmując mechanicznie model wychowania ze szkół ludowych przeznaczonych dla ludności chrześcijańskiej, autochtonicznej. W efekcie oddziaływania wychowawcze na dzieci stanowiące mniejszość narodowo-religijną, żyjące na co dzień w izolacji od społeczeństwa nieżydowskiego, były słabsze, a priorytet języka wykładowego był powodem kolejnych błędów, już natury dydaktycznej. Otóż – jak stwierdził Załęcki – szkoła: „uczy dzieci języka hebrajskiego w ten sposób, że im tłumaczy zaraz w I klasie hebrajszczyznę na język polski [niezrozumiały dla uczniów – objaśn. M.Ł.], nie obmyśla metody nauczania języka polskiego, lecz traktuje go tak jakby miała przed sobą działość mówiącą od pierwszej młodości po polsku lub przynajmniej jakby to był język niemiecki [dla dzieci żydowskich zrozumiały – objaśn. M.Ł.]. Natomiast uczy szkoła żydowska języka niemieckiego tak, jakby miała działość, która nigdy w życiu niemieckiego dźwięku nie słyszała”<sup>16</sup>.

W takiej sytuacji kształcenie językowe nie mogło być efektywne. Język wykładowy był dla większości uczniów językiem obcym, nauczanie w nim czyniło lekcje niezrozumiałymi. Zlekceważono fakt posługiwania się przez uczniów językiem jidysz, traktowanym wówczas jako żargon żydowski, tępony w mu-

<sup>14</sup> CDIAUL 701, 2, 1062, k. 11.

<sup>15</sup> Szerzej na temat owej szkoły zob.: M. Łapot, *Szkoła Ludowa im. Tadeusza Czackiego we Lwowie (1879–1914) – nowy rozdział w dziejach edukacji Żydów lwowskich*, „Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. 16, red. K. Rędziński, D. Herciuk, Częstochowa 2014.

<sup>16</sup> CDIAUL 701, 2, 1062, k. 13.

rach szkoły. Nie dostrzegano także, iż język niemiecki, podobny do jidysz, był dla dzieci zrozumiały. Nie dopuszczano go jednak w wykładzie, upatrując w nim balastu epoki przedautonomicznej, który szkoła żydowska starała się zrzucić pod naciskiem Rady Szkolnej Krajowej.

Istotnym niedopatrzeniem, rzutującym przede wszystkim na wychowanie patriotyczno-obywatelskie, było także mechaniczne przejęcie treści podręczników do języka polskiego i historii, przeznaczonych dla szkół ludowych. Były one przygotowane głównie z myślą o uczniach polskich, chrześcijanach. Nic więc dziwnego, że lektura czytanek, np. o Bolesławie Krzywoustym, stosunkach polsko-litewskich czy o św. Wojciechu lub o św. Kindze, nie wzbudzała zainteresowania ani też miłości do polskiej ziemi i historii w dzieciach żydowskich. Skutkami owych błędnych założeń i praktyk metodycznych były: słaba polszczyzna – jeśli opanowana, to z licznymi błędami, tak samo słaba znajomość hebrajszczyzny, używanie przez uczniów języka jidysz, kłopoty z utrzymaniem karność i słaba świadomość religijna oraz ogólne przekonanie kręgów żydowskich, że szkoła jest niepotrzebna.

Załęcki nie poprzestał na wypunktowaniu błędów – wskazał też drogi ich naprawienia. W zakresie wychowania patriotyczno-obywatelskiego zalecił opracowanie dodatku do obowiązujących podręczników historii, w których zostałyby uwzględnione wspólne punkty w historii Polski oraz zamieszkałych na jej terenach Żydów. Przykładem mogła być postać Kazimierza Wielkiego, ważna zarówno dla Polaków, jak i dla ludności żydowskiej, czy też postawa lwowian wobec żądania wydania Żydów w 1648 r. w czasie powstania Chmielnickiego, na szczególną uwagę zasługiwały także biografie Tadeusza Czackiego oraz Mateusza Butrymowicza. Należało zaś unikać, według Załęckiego, tematów drażliwych, wskazujących na odrębne interesy czy wrogość obu narodów. Na lekcjach religii mojżeszowej autor projektu zalecał akcentowanie fragmentów Biblii wzmacniających przywiązanie Izraelitów do kraju zamieszkania<sup>17</sup>.

Jeśli chodzi o słabą znajomość języka wykładowego wśród dzieci, Załęcki postulował rozpoczęcie nauki polszczyzny już w wieku przedszkolnym. Zaproponował trzy rozwiązania: pierwsze – łączenie kilku chederów w jednym budynku należącym do gminy lub wynajmowanym przez gminę żydowską, tak aby podczas gdy jedna grupa dzieci była uczona przez melameda, pozostała część podopiecznych pod kierunkiem freblanek byłaby oswajana z polszczyzną. Drugie – klasę I zalecał podzielić na dwa lata, przy czym pierwszy rok miał być przeznaczony na wstępne przygotowanie dzieci do korzystania z zajęć w języku polskim. I wreszcie trzecia propozycja – zajęcia w klasie I miałyby się zaczynać na kilka miesięcy przed rozpoczęciem regularnej nauki, już po świętach wielkanocnych (odbywałyby się popołudniami oraz w okresie wakacyjnym), tak aby we wrześniu uczniowie byli już oswojeni z mową polską<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> CDIAUL 701, 2, 1062, k. 14.

<sup>18</sup> Tamże, k. 15.

Załęcki zajął także stanowisko w kwestii języka hebrajskiego. Język ten do szkoły świeckiej wprowadzono po to, aby przekonać ludność ortodoksyjną, iż lepiej posłać syna do szkoły publicznej niż do chederu. Hebrajski był potrzebny w nauce modlitw i odprawianiu liturgii. Wymiar godzin był jednak zbyt skąpy, by go opanować. Poziom nauczania języka hebrajskiego w męskiej szkole wyznaniowej był zatem niski. Autor projektu skonstatował, iż ortodoksi doszli do przekonania, że nauczanie tradycyjne, w chederze, jest efektywniejsze niż w szkole publicznej, a także iż kształcenia religijnego nie da się pogodzić z nauką świecką. W efekcie szkoła sprzeniewierzyła się swej misji, którą było przekonanie mas żydowskich o wyższości kształcenia publicznego nad tradycyjnym. Załęcki zaproponował, aby: lekcje języka hebrajskiego pogrupować w bloki zajęć popołudniowych o czterech stopniach zaawansowania (zależnie od poziomu wiedzy uczniów, niekoniecznie zaś zgodnie z ich wiekiem), w klasie I tłumaczyć język hebrajski na niemiecki aż do czasu, gdy dzieci opanują w stopniu podstawowym polszczyznę, z Pięcioksięgu wybrać fragmenty podkreślające znaczenie miłości do każdego bliźniego i miejsca zamieszkania, formuł etycznych zaś uczyć na pamięć<sup>19</sup>.

W metodyce nauczania języka niemieckiego należało – zdaniem Załęckiego – wykorzystać podobieństwo języka jidysz. Dzięki niemu język niemiecki był przystępniejszy. Tymczasem w praktyce dydaktycznej stosowano czytanki, które zakładały brak jakiegokolwiek wstępnej wiedzy ucznia – były zbyt łatwe dla młodzieży żydowskiej i wywoływały u niej znudzenie. Załęcki zalecał zatem korzystanie z podręczników niemieckich, w których język był traktowany jako ojczysty. Trafna była sugestia, aby przy nauce niemieckiego nauczyciel wskazywał na różnice między owym językiem a polszczyzną. Język niemiecki mógł być zatem okazją do wprowadzenia informacji pomocnych w nauce języka polskiego<sup>20</sup>.

A. Załęcki był także zwolennikiem włączenia do planu nauczania w szkole żydowskiej kursu slöjdu. Przedmiot ten, wprowadzony po raz pierwszy na ziemiach polskich właśnie w Galicji w 1887 r., miał na celu wdrożenie uczniów do pracy fizycznej, nauczenie ich jej poszanowania oraz ułatwienie zdobycia zawodu po ukończeniu szkoły. Slöjd, a w szkole galicyjskiej prace ręczne, dla uczniów żydowskich miał być wstępem do kształcenia w zawodach produkcyjnych i próbą zmiany struktury zawodowej wśród owej mniejszości, trudniącej się na ogół drobnym handlem i pośrednictwem.

W zakresie wychowania młodzieży i ograniczenia złego wpływu ulicy lub rodziny, autor projektu proponował powołanie przy szkole przytułku, czynnego w godzinach popołudniowych, w którym młodzieży po zajęciach szkolnych zapewniono by opiekę pedagogiczną, a także założenie biblioteki i pozyskanie zainteresowania rodziców sprawami szkolnymi<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Tamże, k. 16.

<sup>20</sup> Tamże, k. 17.

<sup>21</sup> Tamże, k. 17.

Projekt Załęckiego wywołał żywą reakcję gminy wyznaniowej. Opracowanie powstało w marcu, a już w maju władze gminy zwołały tzw. ankietę szkolną. Posiedzenie uczestników ankiety odbyło się 19 maja 1899 r. z udziałem drów T. Aschkenaze, Bernarda Goldmanna, M. Jonasza, Szymona Schaffa, A. Weissa oraz dyrektorów szkół i nauczycieli: Jecheskiela Caro, Henryka Biegeleisena, Bernarda Bachusa, Samuela Schlaga, Artura Witryola, Natana Samuely'ego, Wilhelma Reina, Sarmackiego, Herzela, Szczęsnego Parasiewicza i Martela<sup>22</sup>. Porządek obrad dotyczył następujących kwestii:

1. Czy sposób udzielania nauki języka hebrajskiego w szkole izraelickiej męskiej we Lwowie odpowiada swemu celowi, czy należy rozszerzyć i pogłębić tę naukę i jakim sposobem można ten cel osiągnąć?
2. Czy nie wypadałoby dodać jedną klasę z programem szkoły wydziałowej, ze szczególnem uwzględnieniem przyszłego zawodu żydowskiej młodzieży w dziedzinie przemysłu i handlu, lub urządzić kursa uzupełniające?
3. W jaki sposób dałoby się łatwiej osiągnąć cel wychowawczy tej szkoły?
4. Jakimi środkami można by usunąć ogromne trudności językowe stanowiące silną zaporę w umysłowym rozwoju dziatwy?
5. Jak można zaradzić temu złemu, że dziatwa ze sfer najuboższych nie ma w domu gdzie się przygotowywać do szkoły i nie ma pomocy nauczycielskiej poza godzinami szkolnymi?<sup>23</sup>.

Jak widać, wykaz tematów do dyskusji w dużym stopniu odzwierciedlał zagadnienia poruszone przez Załęckiego. Nauczyciel zatem doskonale wyczuł potrzebę zmian i ich kierunek. Co więcej, wydaje się, że jego projekt uświadomił pracodawcy problemy dotąd niedostrzegane. Analiza Załęckiego nie pozostała bez echa. Zgodnie z jego sugestią przy szkole uruchomiono freblówkę. Była ona bezpłatna. Jej założycielom przyświecał cel zapoznania dzieci żydowskich z językiem wykładowym przed rozpoczęciem regularnej nauki szkolnej. Ponadto dopuszczono używanie języka niemieckiego w I klasie na lekcjach religii i hebrajskiego. Jeśli chodzi o pozostałe punkty projektu, nie zyskały one uznania.

W kolejnych latach Załęcki nadal bacznie śledził funkcjonowanie szkoły żydowskiej na tle innych szkół ludowych w mieście. Efektem obserwacji i studiów była wydana w roku 1904 broszura *Szkolnictwo ludowe wśród ludności żydowskiej w świetle cyfr w r. 1902*. Zawarł w niej krytyczne spojrzenie na szkołę męską im. A. Kohna. Jednym z najważniejszych zarzutów pod jej adresem była niska skuteczność nauczania (zob. tabela 2).

W zestawieniu zwraca uwagę bardzo wysoki odsetek uczniów niekończących nauki podejmowanej w szkole męskiej im. A. Kohna. Wynikał on z faktu jej porzucania. Uczniowie wywodzili się z kręgów ortodoksyjnych. Ojcowie zapisywali ich, by wywiązać się z obowiązku szkolnego. Gdy już dokonali owej formalności, posyłali synów nie do szkoły świeckiej, lecz chederu.

<sup>22</sup> Tamże, k. 68, 71.

<sup>23</sup> Tamże, k. 3.

Załęcki zajął się też porównaniem rozwoju oświaty ludowej wśród ludności żydowskiej i nieżydowskiej (zob. tabela 3).

**Tabela 2.** Porównanie skuteczności nauczania szkół żydowskich i miejskich ogólnych

Nazwa szkoły	Liczba uczniów zapisanych w roku 1898/1899 do klasy I	Liczba uczniów znajdujących się w klasie IV w roku 1901/1902	Liczba uczniów kończących klasę IV w roku 1901/1902	Spośród uczniów zapisanych w 1898 r. w roku 1901/1902 w klasie IV było	Spośród uczniów zapisanych w 1898 r. w roku 1901/1902 klasę IV ukończyło	% uczniów niekończących klasy IV w roku 1901/1902
Szkoły miejskie w ogóle	3146	2408	2108	76%	66%	19%
Szkoła miejska im. Czackiego	258	160	134	62%	51%	17,5%
Szkoła Izraelicka męska*	110	33	23	30%	22%	50% w niektórych klasach
Szkoła Izraelicka żeńska*	56	45	39	80%	69%	14%

\*– chodzi o szkoły im. A. Kohna

A. Załęcki, *Szkolnictwo ludowe wśród ludności żydowskiej w świetle cyfr w r. 1902*, Lwów 1904, s. 11.

**Tabela 3.** Statystyka młodzieży żydowskiej uczęszczającej do szkół lwowskich w latach 1871, 1892, 1902

Rok	Liczba Żydów we Lwowie	Liczba młodzieży w wieku 6–12 lat	Liczba młodzieży w wieku 12–15 lat	Liczba uczniów uczęszczających do szkoły	Liczba uczniów niewypełniających obowiązku szkolnego	% uczniów żydowskich niekorzystających z nauki szkolnej	% uczniów chrześcijańskich niekorzystających z nauki szkolnej
1871	25 000	3375	975	1261	3089	71%	60%
1892	35 000	4725	1505	4371	1854	29%	30%
1902	43 000	5705	1935	5668	1972	26%	9%

A. Załęcki, *Szkolnictwo ludowe wśród ludności żydowskiej w świetle cyfr w r. 1902*, Lwów 1904, s. 10<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Por. Archiwum Główne Akt Dawnych, zespół: CK. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu, sygn. 459 u, passim. W roku 1890 we Lwowie na 4116 dzieci żydowskich podlega-

Z zaprezentowanego zestawienia wynika, iż mimo niewątpliwych postępów oświaty świeckiej wśród mniejszości żydowskiej dynamika jej rozwoju była wyraźnie niższa niż w przypadku chrześcijan.

Kolejna tabela ukazuje dane na temat liczby uczniów żydowskich w szkołach publicznych i wyznaniowych we Lwowie.

**Tabela 4.** Statystyka uczniów żydowskich w szkołach różnych rodzajach szkół ludowych

Rok	Ogół uczniów Żydów chodzących do szkoły	W tym do szkół ludowych i wydziałowych miejskich	W tym do szkół wyznaniowych żydowskich	W tym do innych szkół (średnie uzupełn., przemysłowe i prywatne)
1871	1261	–	1061	200
1892	4371	3186	735	450
1902	5668	4398	620	650

A. Załęcki, *Szkolnictwo ludowe wśród ludności żydowskiej w świetle cyfr w r. 1902*, Lwów 1904, s. 10.

Jak widać, nastąpił znaczący przyrost liczby uczniów – z 1261 w roku 1871 do 5668 w roku 1902. Zarówno szkoły publiczne, jak i uzupełniające, także odnotowały wzrost liczby uczniów żydowskich. Spadek zaś nastąpił wśród uczniów i uczennic korzystających ze szkół im. A. Kohna.

Wydanie broszury zaogniło konflikt z gminą żydowską. 28 lipca 1904 r. pracodawca uznał, że Załęcki szkaluje dobre imię szkoły, ponadto jako pracownik podlegający władzom gminnym nie powinien zabierać głosu publicznie. Autor broszury argumentował, że przepisy nie zabraniają nauczycielom wydawania publikacji, dane zaś zaczerpnął z ogólnodostępnych sprawozdań Rady Szkolnej Krajowej i sprawozdań z działalności szkół lwowskich. Racjonalne argumenty nauczyciela musiały być mocne, skoro władze gminy nie wytoczyły postępowania dyscyplinarnego, a ukarały Załęckiego jedynie naganą<sup>25</sup>

Omówione teksty autorstwa A. Załęckiego (Witryola) jak w soczewce skupiają główne problemy organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze, z którymi zmagano się szkolnictwo żydowskie w dobie autonomii. Autor wykazał, że czas szkół wyznaniowych stopniowo mijał. Symptomatyczna była zmiana miejsca pracy Załęckiego oraz dążność do doskonalenia zawodowego, która zaowocowała dyplomem uniwersyteckim. System oświatowy w Galicji doby autonomicznej nie stawiał żadnych barier nauczycielom Żydom w uzyskiwaniu awansu zawodowego.

Mimo iż część ludności żydowskiej Lwowa pozostała nieprzejeżdżana, większość godziła się z obowiązkiem posłania dziecka do szkoły publicznej. Coraz częściej korzystano ze szkół ludowych tworzonych z myślą o uczniach żydow-

jących obowiązkowi szkolnemu wypełniało go 3445 (83,6%), w roku 1895 uczęszczało do szkół publicznych 4364 uczniów na 5864 do tego zobowiązanych (74,4%), a w 1898 – 4694 na 5100 objętych przymusem szkolnym (92%).

<sup>25</sup> CDIAUL 701, 2, 1062, k. 72–79.



skich, utrzymywanych jednak nie przez gminę wyznaniową, lecz władze krajowe. Był to efekt nie tylko działań Rady Szkolnej Krajowej, tworzącej placówki uwzględniające potrzeby starozakonnych, lecz także złożonych procesów zachodzących w światopoglądzie Żydów. Na przełomie wieków XIX i XX wciąż żywe były tendencje akulturacyjne i asymilacyjne, ponadto coraz większe sympatie zdobywały ideologie syjonistyczna i socjalistyczna. Wzrastała też emancypacja kobiet żydowskich, a także stopniowo postępowało zeświecczenie. Wszystkie te czynniki sprzyjały korzystaniu przez Żydów z oświaty świeckiej.

## Bibliografia

- Archiwum Główne Akt Dawnych, zespół: CK. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia w Wiedniu, sygn. 459 u.
- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 178: Rada Szkolna Krajowa 1867–1918, opis 2, sygn. 4161.
- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 701: Żydowska Gmina Religijna we Lwowie 1772–1939, opis 2, sygn. 1062.
- Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 701: Żydowska Gmina Religijna we Lwowie 1772–1939, opis 3, sygn. 2670.
- Łapot M., *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1914)*, „Kwartalnik Historii Żydów” („Jewish History Quarterly”) 2014, nr 3.
- Łapot M., *Rozwój żydowskiego szkolnictwa świeckiego we Lwowie w latach 1772–1879*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. 22, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2013.
- Łapot M., *Szkoła Ludowa im. Tadeusza Czackiego we Lwowie (1879–1914) – nowy rozdział w dziejach edukacji Żydów lwowskich*, „Rocznik Polsko-Ukraiński”, t. 16, red. K. Rędziński, D. Herciuk, Częstochowa 2014, <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2014.16.20>.
- Rędziński K., *Żydowskie szkolnictwo świeckie we Lwowie 1813–1918*, Częstochowa 2000.
- Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie*, „Szkola” 1894, nr 26.
- Spis uczestników XXVIII Walnego Zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie*, „Szkola” 1894, nr 27.
- Szematyzm Królestwa Galicyi i Lodomeryi z Wielkiem Księstwem Krakowskiem*, Lwów 1908.
- VI Sprawozdanie CK. Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej ze stanu szkół ludowych Królewskiego Stołecznego Miasta Lwowa za rok szkolny 1901/1902*, Lwów 1902.
- Załęcki A., *Szkolnictwo ludowe wśród ludności żydowskiej w świetle cyfr w r. 1902*, Lwów 1904.

## Streszczenie

Artykuł dotyczy dwóch dokumentów dotyczących funkcjonowania szkół żydowskich w Galicji w dobie autonomicznej. Pierwszy z nich to projekt reformy szkoły wyznaniowej im. Abrahama Kohna we Lwowie, najstarszej, istniejącej od 1844 r. szkoły świeckiej dla ludności żydowskiej w mieście, drugi zaś to opracowanie zatytułowane *Szkolnictwo ludowe wśród lwowskiej ludności żydowskiej w świetle cyfr w roku 1902*. W owych tekstach autor trafnie rozpoznał główne problemy, z którymi zmagano się szkolnictwo żydowskie. Ich analiza pozwala wnikać w złożoność procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach świeckich przeznaczonych dla ludności żydowskiej. Postać Załęckiego jest interesująca także z tego powodu, iż jego losy zawodowe ukazują realia pracy nauczycieli szkół ludowych, w tym nauczycieli Żydów.

## Summary

### **Problems of secular Jewish school in Galicia in the period of autonomy in the light of the elaborations of Artur Załęcki**

This paper is devoted to two documents relevant to the functioning of Jewish schools in Galicia in the period of autonomy. The first of them is the plan of the reform of Abraham Korkis religious school in Lviv, the oldest (existing since the year 1844), secular school for the Jewish population in that city, whereas the other one is the elaboration bearing the following title *Folk education among the Jewish population of Lviv in the light of numbers in the year 1902*. In those texts, the author accurately diagnosed the principal problems which the Jewish educational system was struggling against. The analysis of them makes it possible to gain insight into the intricacies of the process of education and upbringing in secular schools intended for the Jewish population. What also makes Załęcki interesting, is the fact that his fates show the reality of the work of folk school teachers, including those of them who were Jews.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.19>

Halina PIATAKOWA, Natalia PIATAKOWA

## Особливості дидактичної підготовки магістрів філології у Львівському та Вроцлавському Університетах (за результатами педагогічного експерименту)

**Słowa kluczowe:** specyfika przygotowania dydaktycznego, uniwersytet, Lwów, Wrocław, eksperyment.

**Key words:** peculiarities of didactic preparation, university, Lviv, Wrocław, experiment.

Проблема підготовки магістра філолога є надзвичайно актуальною, оскільки пов'язана з розв'язанням завдань формування кваліфікованого, толерантного, інтелігентного викладача мови та літератури, який би зміг поєднати у своїй діяльності педагога та дослідника.

Аналіз праць науковців надає можливість виокремити головні напрямки вивчення процесу підготовки філолога у вищих навчальних закладах. Сьогодні увагу приділено методологічним основам сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень); проблемам вищої педагогічної освіти (В. Бондар, А. Булда, О. Глузман, В. Луговий, В. Майборода, С. Майборода, О. Мещанинов, С. Ніколаєнко); теоретичним та методичним засадам підготовки вчителів мови та літератури (Є. Барбіна, І. Зязюн); розкрито технологічний підхід до професійної діяльності майбутніх вчителів (С. Сисоєва); виділено особливості формування професійної компетентності (І. Зимня, С. Сисоєва), іншомовної комунікативної компетенції у майбутніх вчителів-мовників (В. Назарова, О. Семенов); визначено особливості та шляхи реалізації особистісно зорієнтованого підходу (М. Чобітько), особливості підготовки вчителів у зарубіжних країнах (Н. Абашкіна, В. Базуріна, Ю. Кіщенко, Л. Пуховська, А. Сбруєва); теоретичні і методичні засади навчання іноземної мови як основної або другої спеціальності (І. Алексашенкова,

В. Богородицька, В. Горіна, І. Кітроська, Б. Лапідус, Є. Пасов, Г. Рогова, М. Реутов) тощо.

Зазначені дослідження розкривають, перш за все, процес підготовки філолога у вищих закладах України за відповідними освітньо–професійними, освітньо–науковими, науковими програмами на першому (бакалаврському) рівні. Цей рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття філологом теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків, тобто до діяльності вчителя мови та літератури<sup>1</sup>.

Підготовка магістра філології відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і, як зазначено у Законі «Про вищу освіту», передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних, практичних, знань, умінь, навичок, загальних засад методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності<sup>2</sup>.

Метою статті є порівняння дидактичної підготовки магістрів–філологів, висвітлити результати емпіричного дослідження, проведеного у 2013/14 навчальному році у Вроцлавському та Львівському імені Івана Франка університетах.

Реформування української системи вищої освіти, входження України у світовий освітній простір поставили перед педагогічною наукою завдання розробки вітчизняних стратегій професійної підготовки філолога за рахунок активного включення ресурсу досвіду європейських університетів у цій галузі без втрати унікальності вітчизняної академічної культури.

Магістр філології, майбутній викладач мови та літератури у ВНЗ, повинен мати сформованими на високому рівні особистісні якості, порядність, професіоналізм, загальнокультурну підготовку та бути спроможним швидко адаптуватися у новій предметній галузі. Забезпечення досягнення цих якостей можливе через індивідуалізацію навчально–виховного процесу; диференціацію пошуку, підготовку лідера у колективі; “формування гармонійної творчої особистості; посилення гуманістичного спрямування всього професійно орієнтованого навчання; поглиблення психолого–педагогічної підготовки; розробки та впровадження нової системи виховної роботи студентів та аспірантів; демократизації, гарантування створення умов для самовираження, максимального сприяння реалізації особистісних орієнтирів”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]: Розділ II. Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти. Стаття 5. Рівні та ступені вищої освіти. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Мещанінов О.П. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні*: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04, Мещанінов О. П. – Київ 2005. – С. 368.

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується ще й впровадженням компетентнісного підходу до підготовки магістрів філології, тобто підготовки компетентних фахівців, які не лише набувають знання, формують вміння та навички певного рівня, але й здатні до реалізації їх у своїй професійній діяльності. Погоджуємося з думкою дослідника про те, що компетенцію потрібно сприймати як діяльність, “здатність робити добре, щось потрібне”, ( з англ. “ability to do well what is required”), а не пов’язувати її лише з обізнаністю, поліпшувати, поглиблювати, поширювати те, що робили досі. “Обізнаність” – це те, що тобі у школі запропонували для запам’ятовування, а “здатність” – це те, що ти сам можеш розвинути у собі ціною власної діяльності, де вирішує не тільки і не стільки засвоєна інформація, скільки напруга духовних, психічних, соціальних та фізичних сил і функцій твого організму”<sup>4</sup>.

Безумовно, викладач повинен “підготувати до майбутньої професійної діяльності й життя особистість, яка уміє знаходити й опрацьовувати необхідну інформацію та засвоювати її у вигляді нових знань, тобто формувати інформаційну компетенцію, що стає неможливим без наявних у студентів знань і умінь зі структурування отриманої інформації й приведення її в певну систему знань”<sup>5</sup>.

Враховуючи ці завдання у процесі підготовки філолога, потрібно звернути увагу на дидактичний інструментарій, який сприятиме підготовці фахівця такого рівня. Спробуємо, спираючись на дані педагогічного експерименту, який ми провели у 2013/2014 навчальному році у Вроцлавському та Львівському університетах, проаналізувати особливості дидактичної підготовки магістрантів–філологів.

Методом анкетування (емпіричне дослідження) було опитано 110 студентів 1 курсу, які навчаються на рівні магістра в окремих інститутах філологічного факультету Вроцлавського університету: Інститут польської філології, Інститут англійської філології, Інститут романської філології, Інститут германської філології, Інститут класичних, середземноморських та орієнтальних студій, Інститут слов’янської філології (відділення україністики, русистики, сорбістики). В експерименті також взяло участь 110 магістрантів філологічного факультету (українського, російського, слов’янського відділень) і факультету іноземних мов (англійська, німецька, французька, іспанська, класична філологія) ЛНУ імені Івана Франка. Зазначимо, що було опитано 60 респондентів, які є фахівцями зі слов’янських мов та 50 – з європейських мов.

<sup>4</sup> Вишневецький О.І. *Українська педагогіка на шляху до свободи*, Вишневецький О.І., Освіта. Всеукраїнський громадсько–політичний тижневик. 2014. – № 33. С. – 3.

<sup>5</sup> Мартинюк А.П. *Дидактичні засади структурування змісту філологічної підготовки студентів педагогічних коледжів*: дис. ... к. пед. наук: 13.00.09, Мартинюк А. П. – Київ 2008.– 127 с.

У процесі проведення експерименту була застосована система методів науково-педагогічного дослідження: анкетування, бесіда, методи статистичної обробки результатів експерименту. Анкетування як метод педагогічного дослідження сприяє встановленню поточного стану педагогічного явища, яке відбувається, для вивчення положень в практиці роботи, що існували чи існують, або думок, що відносяться до проблеми дослідження. У нашому дослідженні анкетування застосовувалося на початку експерименту з метою виявлення вагомості факторів, які сприяють активізації та мотивації студентів до діяльності філолога, формуванню професійних компетенцій. Застосовувалася і бесіда для уточнення інформації, яка була зазначена в анкетах.

Аналіз даних анонімного опитування респондентів за допомогою методів статистичної обробки результатів сприяв заповненню прогалин емпіричного дослідження у дидактичній підготовці магістрів-філологів у вказаних університетах.

Матеріали анкетування надали можливість побачити спільне та відмінне у підготовці магістрантів, у змісті освіти філологів, оцінюванні результатів їхньої праці, різних підходах до самостійної роботи. Було зроблено спробу зрозуміти практику підготовки філологів зсередини, очима майбутніх викладачів мови та літератури, літераторів, мовознавців, перекладачів тощо. Без оцінювання рівня знань, умінь та навиків випускників за допомогою експериментальних даних намагалися побачити навчальний процес в цілому, проаналізувати дидактичні підходи до вибору організаційних форм, методів, засобів, а також узагальнити дані про впровадження сучасних педагогічних технологій у вищій школі.

Магістрантам було запропоновано відповісти на 30 питань, з яких складалася анкета, розподілених на п'ять блоків. Перший блок питань уміщує відомості про адресата (демографічна частина анкети, №№ 1–5 питання). Середній вік респондентів Вроцлавського університету становить 22,5, а Львівського – 21,5 років. Можна стверджувати, що більшість магістрантів-філологів – жіночої статі, оскільки серед опитаних лише 4,54% у Вроцлавському університеті, та 1,81% у Львівському складають чоловіки. Респонденти Вроцлавського університету в процесі дворічного навчання на магістерських студіях отримують спеціальність за фахом та додаткову спеціалізацію, що дає змогу випускнику зорієнтуватися на ринку праці в сучасних умовах кризи та конкуренції. Найчастіше магістранти отримують спеціалізацію перекладача, лише деякі у Вроцлавському університеті, на відміну від Львівського, набувають педагогічної професії.

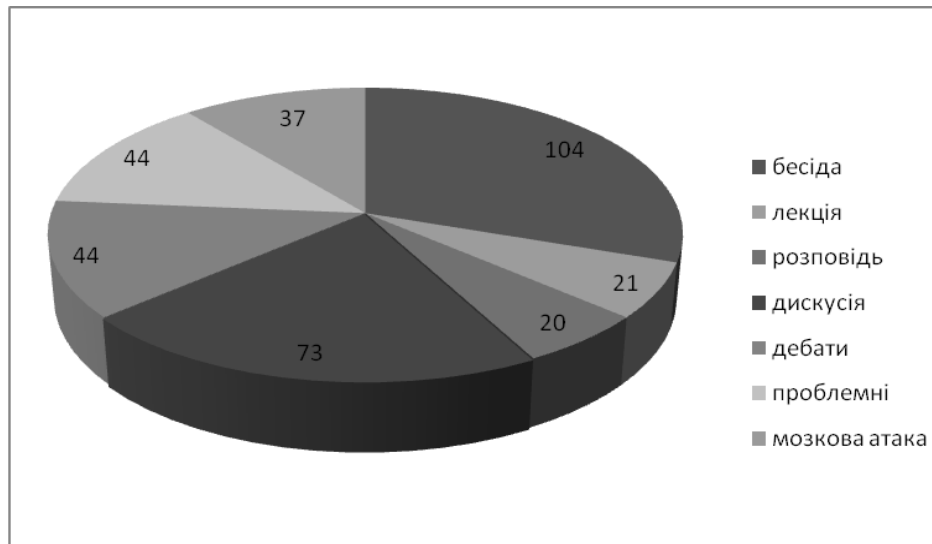
Питання другого блоку (№№ 6–7), що пов'язані зі змістом освіти магістрів, надали можливість зібрати матеріал та уточнити назви мовознавчих та літературознавчих курсів та спецкурсів, які вивчають

магістранти, ознайомитися з видами контролю, особливостями самостійної роботи у вигляді різноманітних проєктів, які виконують магістранти філології.

До третього блоку відносимо питання (№№ 8–14;19–22), які безпосередньо характеризують технологічний та методичний інструментарій навчального процесу двох факультетів Львівського та філологічного факультету Вроцлавського університетів. Традиційними для магістрантів є лекційні, практичні та семінарські заняття; в Інститутах філології Вроцлавського університету – це такі форми організації навчання, як *mowienie/ pisanie (PNJU)*, *ćwiczenia*, *konwersatorium*, *wykład monograficzny*.

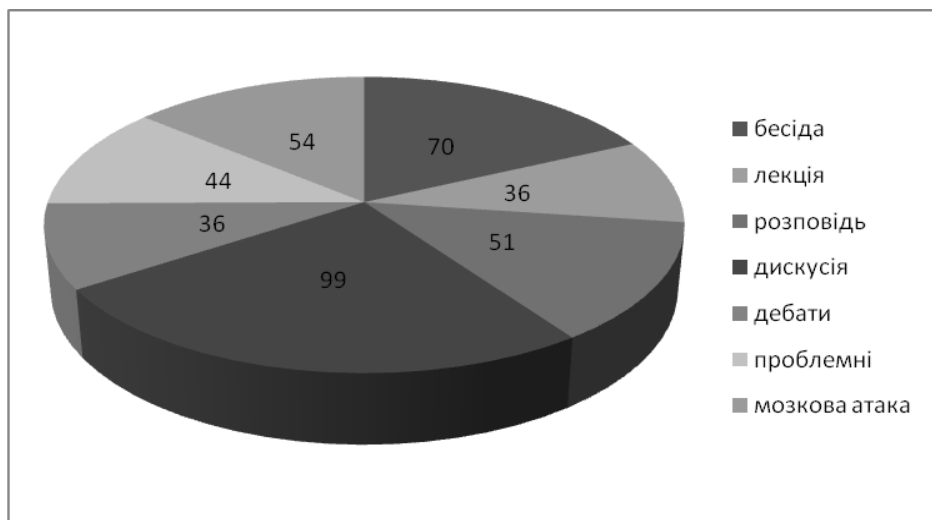
Формування професійних вмінь, навичок майбутнього викладача мови та літератури – складний процес. В європейських університетах розроблено комплексний підхід до поглибленого формування дослідника–мовознавця, або літературознавця, оскільки, це – два напрями підготовки філолога–науковця. Саме так відбувається підготовка магістрантів і на філологічному факультеті Вроцлавського університету. Полоністи активно вивчають на магістерських студіях мовознавчі або літературознавчі дисципліни, поглиблюють свої знання про методи, поняття і терміни науки про мову/літературу, чинники, які визначають розвиток наук, а також знання про історію світових науковознавчих досліджень у компаративістському аспекті. Магістранти за бажанням мають змогу добирати ще і педагогічні дисципліни, проходять педагогічну практику, що надає їм можливість в подальшому викладати польську, англійську, французьку мови (за відповідною спеціалізацією) у педагогічних закладах.

Магістрант, який проходить річну або дворічну підготовку до своєї майбутньої діяльності, вже здатен оцінити рівень цієї підготовки та повинен свідомо обирати шляхи формування професійних компетенцій на належному рівні. У питаннях (№№ 9, 10), запропонованих магістрантам, потрібно було зробити вибір методів, які активізують їхню увагу та мотивують до вивчення фахових дисциплін. Аналіз відповідей стосовно інструментарію, який обирали самі магістранти, надає матеріал для ствердження, що із 110 респондентів Вроцлавського університету активізувати магістрантів на заняттях, покращити їхню увагу допоможуть бесіда (104 респонденти), метод дискусії (73), дебати і проблемні методи (44), мозкова атака (37). Менша частина респондентів обрали лекції (21), розповідь (20) (дивись рисунок 1).



**Рисунок 1.** Методи активізації (Вроцлавський університет)

Більшість магістрантів-філологів Львівського університету також вважають, що саме методи дискусії (99), бесіда (70), мозкова атака (54) активізують їхню увагу, 51 респондент обрав розповідь, 44 – проблемні методи та лише 36 – дебати (дивись рисунок 2).

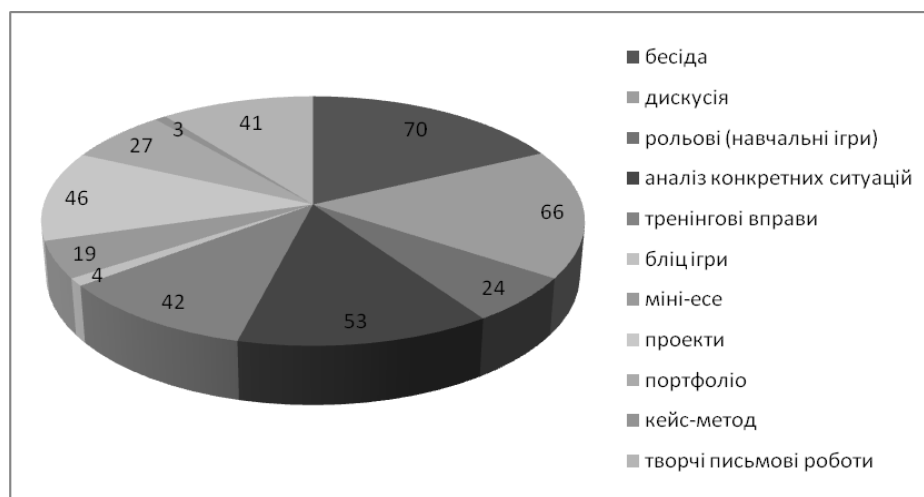


**Рисунок 2.** Методи активізації (Львівський університет).

Серед методів, що мотивують до вивчення фахових дисциплін, магістрантами філологічного факультету Вроцлавського університету крім



методів бесіди (70), дискусії (66) були також виділені інтерактивні методи: аналіз конкретних ситуацій (53), тренінгові вправи (42), проекти (46), портфоліо (27), рольові (навчальні) ігри (24), бліц ігри (4), кейс–метод (дивись рисунок 3).



**Рисунок 3.** Методи мотивації (Вроцлавський університет)

Респонденти (110) двох факультетів Львівського університету також вважають, що мотивація до вивчення дисциплін філологічного спрямування активніше формується за впровадження інтерактивних методик, здебільшого це – методи аналізу конкретних ситуацій (87), тренінгові вправи (57), проекти (55), рольові (навчальні) ігри (47), кейс–метод (31), портфоліо (28). Важливими у формуванні компетенцій філолога є й словесні методи, тому респонденти відмітили також бесіду (53), дискусії (54) (дивись рисунок 4).

Навчання на рівні магістра вимагає від студента вивчення письмової комунікації з викладанням аргументованих висновків; оволодіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування й узагальнення результатів наукових досліджень, які провели інші спеціалісти, з використанням сучасних методик й методології, передового вітчизняного і зарубіжного досвіду; оволодіння навичками самостійного дослідження головних закономірностей функціонування літератури у синхронічному та діахронічному аспектах. Тому не випадково опитані респонденти активно обирають ще й творчі письмові роботи (41/51) та міні–есе (19/46) (дивись рисунок 3,4).

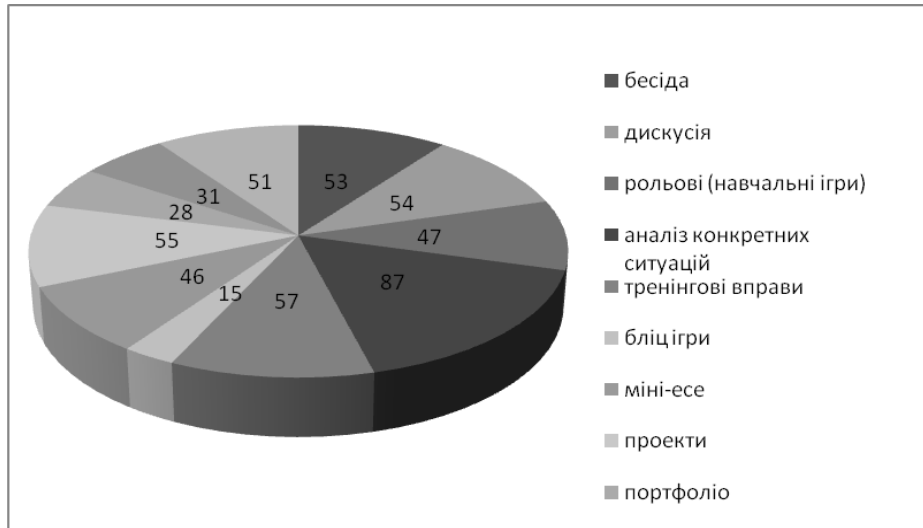


Рисунок 4. Методи мотивації (Львівський університет)

У процесі дослідження, здійснюючи експеримент, ми вивчали роль тренінгових технологій у процесі підготовки філологів, формування їхніх професійних компетенцій. Більшість магістрантів 91 (Вроцлавський університет) та 108 (Львівський університет) вважає, що тренінгові методики необхідно впроваджувати для формування професійних компетенцій філолога. Зі 220 опитаних магістрантів двох зазначених університетів лише 74 респондента (39/35)<sup>6</sup> приділяють увагу розвитку креативності. Респонденти зазначали й особливості впровадження інноваційних технологій у навчальний процес вищої школи. Так з дистанційним навчанням ознайомлено 14/24, з інтерактивними методиками – 61/104, комп'ютерними технологіями – 82/99 магістрантів. Оскільки реформування вищої освіти вимагає впровадження сучасних підходів до формування професійних компетенцій магістрантів, ознайомленню з інноваційними технологіями відведено одне з основних місць. Лише 59 магістрантів Вроцлавського університету та 60 респондентів Львівського погоджуються з необхідністю комп'ютеризації й технологізації навчання у вищій школі, не впевнені в необхідності впровадження цих технологій – 33/39, повністю не згодні 18/11 (№ 29). Отже, над виконанням цього завдання потрібно ще попрацювати. Вважаємо, що активне впровадження у навчальний процес інноваційних підходів сприятиме покращенню рівня підготовленості філолога до виконання своїх професійних обов'язків та його подальшої інтеграції.

<sup>6</sup> Перша цифра позначає респондентів Вроцлавського факультету, друга – Львівського.

Зосередимося на аналізі результатів 4 та 5 блоків питань анкети, які пов'язані з компетентнісним підходом в освіті та впровадженням суб'єкт-суб'єктного ("центрованого на студентів") навчання. Питання четвертого блоку (№№ 15–18; 23) надають можливість вивчити, чи ознайомлені магістранти з професійними компетенціями, які повинні бути сформованими на належному рівні у майбутнього викладача ще на студентській лаві.

Магістрантам пропонуємо визначитися, чи погоджуються вони з тим, що у професійній підготовці філолога важливе значення має формування загально професійних компетенцій у взаємозв'язку з гуманітарною, екологічною, правовою, економіко-управлінською освітою, оскільки це сприяє високій гнучкості та адаптованості філолога в межах своєї й суміжних професій (філолог-менеджер, філолог-спеціаліст зі зв'язків з громадськістю та ін.). Відповідь на питання (№15) вимагала ще й знання професійної скерованості майбутнього філолога. З 220 респондентів повністю згодні з цим твердженням – 67/49, тобто, 52,7% опитаних; не змогли визначитися – 24/53, повністю не згодні 19/8 респондентів.

Було виділено провідні загальнокультурні і загально професійні компетенції та запропоновано магістрантам підкреслити важливі, на їхній розсуд. Серед загальнокультурних компетенцій (№ 16) магістранти мали змогу відмітити:

- Здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень;
- Здатність до самостійного оволодіння новими методами дослідження, до змін наукового та науково-виробничого профілю своєї професійної діяльності;
- Володіння мовою за фахом та іноземними мовами як засобом ділового спілкування;
- Здатність проявляти ініціативу, нести відповідальність за власне рішення.
- Здатність самостійно здобувати за допомогою інформаційних технологій і використовувати у практичній діяльності нові знання й уміння;
- Здатність породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати накопичений досвід, аналізувати свої можливості.

До загально професійних компетенцій (№ 17) були віднесені ще чотири:

- Демонстрація знань сучасної наукової парадигми в галузі філології і динаміки її розвитку;
- Демонстрація системи методологічних принципів і методичних прийомів філологічного дослідження;

- Володіння комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими в різних галузях комунікації;
- Вміння адекватно використовувати їх при розв'язанні професійних завдань.

У Львівському та Вроцлавському університеті, як вже було зазначено, ми опитували 110 респондентів з кожного закладу, 60 з яких навчаються на спеціалізації слов'янські мови та літератури, та 50 отримують спеціалізацію з європейських мов. Порівнюємо за допомогою наведених рисунків–гістограм, які компетенції філологи вважають найважливішими у їхній подальшій діяльності. На гістограмі всі дані подано у відсотках, що сприяє найбільш точному вимірюванню показників. Більшість з опитаних магістрантів Вроцлавського університету вважає, що філологи повинні мати сформованою здатність володіти мовою за фахом та іноземними мовами як засобом ділового спілкування, серед них – 92% тих, хто навчається на спеціалізації європейські мови та 80% фахівців зі слов'янських мов. Магістранти активно відмічають ще й здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень: 84% – європейські мови, 78,3% – слов'янські мови; здатність породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати накопичений досвід, аналізувати свої можливості, відповідно 86% та 71%; володіти комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими в різних галузях комунікації – 86% та 71,6% (рисунок 5).

Більшість фахівців зі слов'янських мов, які навчаються на рівні магістра у Львівському університеті на перше місце вивели здатність удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень (96,6%), серед опитаних фахівців з європейських мов позначили цю компетенцію 76%. Важливою, на думку респондентів є здатність володіти комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомами, прийнятими в різних галузях комунікації: 95% (слов'янські мови), 74% (європейські мови). Компетенцію володіти мовою за фахом та іноземними мовами як засобом ділового спілкування позначили відповідно 93,3% ; 88%. Однаково відмітили – 66,7%; 80% магістрантів (в обох мовних групах) компетенції проявляти ініціативу, нести відповідальність за власне рішення та породжувати нові ідеї (креативність), адаптуватися до нових ситуацій, оцінювати накопичений досвід, аналізувати свої можливості (рисунок 6). Навіть при поверхневому аналізі експериментальних даних можна побачити, що у Вроцлавському університеті більшу активність у формуванні своїх професійних компетенцій проявили фахівці з європейських мов. Навпаки, у Львівському університеті активнішими є фахівці зі слов'янських мов.

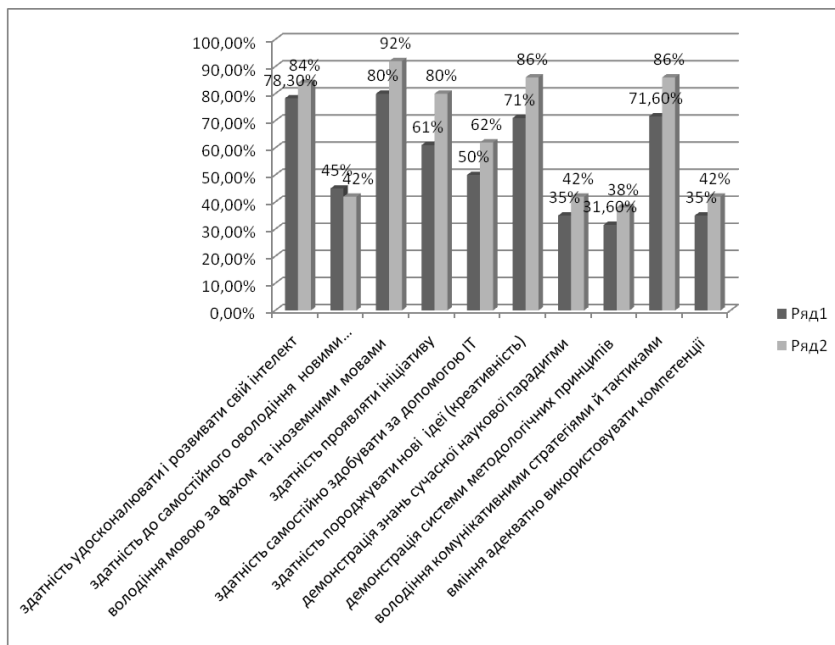


Рисунок 5. Формування компетенцій (Вроцлавський університет)

Умовні позначення: Ряд 1: Слов'янські мови; Ряд 2: Європейські мови

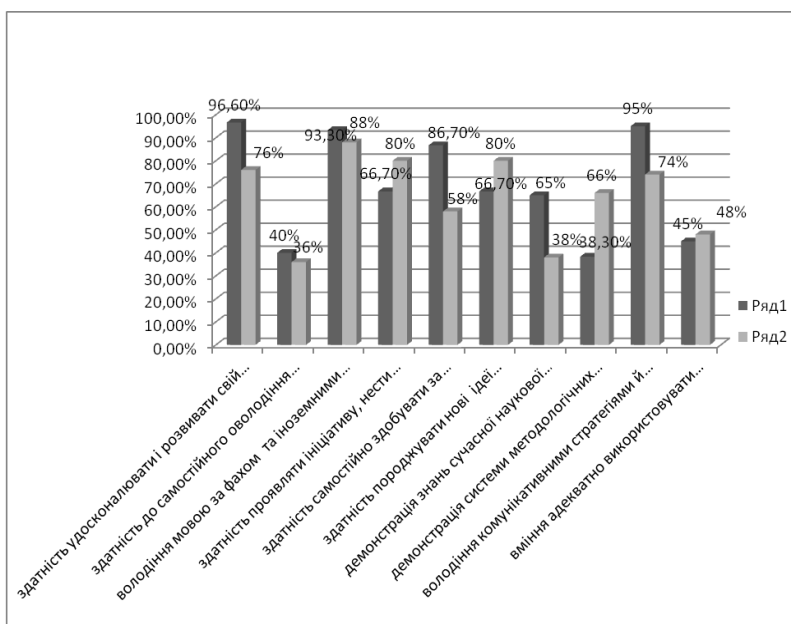
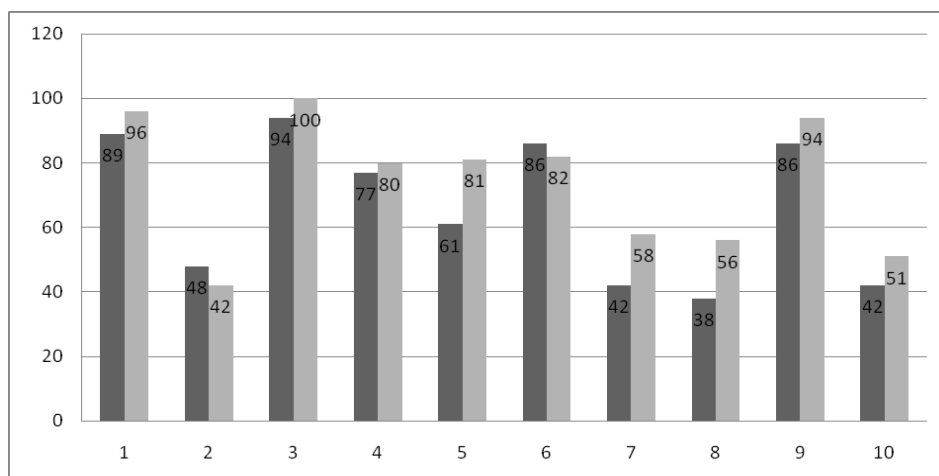


Рисунок 6. Формування компетенцій (Львівський університет)

Умовні позначення: Ряд 1: Слов'янські мови; Ряд 2: Європейські мови

Порівнюємо за допомогою гістограми особливості компетентнісного підходу у процесі підготовки філологів магістрів Вроцлавського та Львівського університету (рисунок 7). Як бачимо, всі опитані магістранти з розумінням віднесли до необхідності формування професійних умінь та навичок для подальшої практичної діяльності. На першому місці серед виділених магістрантами компетенцій (3)<sup>7</sup> опинилося вміння володіти мовою за фахом та іноземними мовами як засобом ділового спілкування – 94/100. Більшість магістрантів також виділяє 1, 9 та 6 компетенції, від 96 до 82 учасників експерименту., оскільки професія філолога вимагає від магістранта вміння удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень, володіти комунікативними стратегіями й тактиками, риторичними, стилістичними та мовними нормами й прийомом на високому рівні; бути здатним породжувати нові ідеї.



**Рисунок 7.** Формування компетенцій у філологів Вроцлавського та Львівського університетів.

Умовні позначення: Ряд 1: Вроцлавський університет; Ряд 2: Львівський університет

Респонденти обох університетів перевагу надали ще 5 (61/81) та 4 (77/80) компетенціям, що свідчить про бажання самостійно оволодіти вміннями, які можна буде здобути за допомогою ІТ та використовувати їх у своїй подальшій філологічній діяльності, а також бути ініціативним й відповідальним при виконанні своїх обов'язків. Менша частина магістрантів надали переваги 2, 7, 8. компетенціям, формування яких необхідне філологу–науковцю, оскільки сприяє самостійному оволодінню новими методами дослідження, засвоєнню знань сучасної наукової

<sup>7</sup> Дивись компетенції на с.11 статті.

парадигми в галузі філології через систему методологічних принципів і методичних прийомів філологічного дослідження.

Процес підготовки майбутніх викладачів, дослідників на філологічному факультеті, факультеті іноземних мов, в Інститутах філології Польщі та України відбувається на засадах гуманістичної парадигми. Тому до п'ятого блоку включені питання (№№ 24–30), відповіді на які дають змогу вивчити стан впровадження у навчальний процес вищого закладу особистісно зорієнтованого підходу до студентів, навчання, у центрі якого є студент. Більшість опитаних респондентів (67/83) вважають, що провідними тенденціями розвитку національної системи вищої освіти мають бути: орієнтація на людський вимір в освітній діяльності, на визнання цінності особистості студента та її гідності; 35/22 – не впевнені у цьому, та лише 5/8 не погодилися з цим твердженням.

Провідними тенденціями розвитку національної системи вищої освіти 63/90 магістрантів вважають спрямованість навчального процесу до студента, на формування в цьому процесі його особистості; 37/12 – не змогли відповісти, бо вагаються; повністю не згодні з цим твердженням 10/8 магістрантів. Не визнало головним завданням навчального процесу вищої школи – подолання відчуження культури й науки від освіти, орієнтацію освіти на гуманістичні цінності світової, національної і професійної культури 16/22 з опитаних магістрантів; проте більшість – 66/58 респондентів впевнена у цьому. Безумовно, вища школа потребує суттєвих змін. Потрібно перенести акцент з викладацької діяльності педагога на пізнавальну діяльність студента, на формування творчої методики його самоучіння та самоактуалізації, в тому числі й навчально-пізнавальної діяльності. Погодилися з цим твердженням 57/77 респондентів, 38/24 – сумніваються та 15/9 магістрантів заперечують такі зміни.

Оскільки суттєвих змін потребує технологія підготовки магістра-філолога, необхідно зробити перехід від традиційних, інформативних, монологічних методів і форм навчання до діалогічних. Це не викликає сумніву у 39/62, вагаються – 33/39, та не бажають змін – 18/12 магістрантів з 220 опитаних. Не вважають сучасну вищу школу підготовленою до цілеспрямованого впровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання 22 магістранта з Вроцлавського та 18 – зі Львівського університету, 52/64 – не впевнені, лише 36/28 респондентів – це 29,09% опитаних впевнені у готовності сучасної вищої школи до кардинальних змін.

Отже, як показав проведений педагогічний експеримент, в навчальних процесах провідних університетів сьогодні відбуваються суттєві зміни. Ці зміни здатні ініціювати і самі студенти, які знаходяться у центрі процесу підготовки. Від студентів, а особливо магістрантів, залежить і вибір

дидактичного інструментарію сьогодні. Магістранти готові до впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, що прискорить перехід від традиційної вищої школи до інноваційної. Вважаємо, що саме від майбутніх фахівців залежить, які провідні професійні компетенції та на якому рівні будуть сформовані при виконанні програми бакалавра/ліценціата, магістра. Оскільки процес підготовки філолога буде відбуватися в умовах гнучкої інноваційної системи навчання, це сприятиме розвитку його особистісних інтелектуальних можливостей та формуванню загальнокультурних та професійних компетенцій.

## Література

- Вишневський О.І. *Українська педагогіка на шляху до свободи*, Вишневський О.І., Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. 2014. – № 33.
- Закон України “Про вищу освіту”* [Електронний ресурс]: Розділ II. Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти. Стаття 5. Рівні та ступені вищої освіти. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
- Мартинюк А.П. *Дидактичні засади структурування змісту філологічної підготовки студентів педагогічних коледжів*: дис. ... к. пед. наук: 13.00.09, Мартинюк А. П. – Київ 2008.
- Мещанінов О.П. *Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні*: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04, Мещанінов О. П. – Київ 2005.

## Streszczenie

### **Specyfika przygotowania dydaktycznego magistrów filologii na uniwersytetach we Lwowie i we Wrocławiu (na podstawie wyników eksperymentu)**

Artykuł poświęcony jest dydaktycznej specyfice przygotowania magistrów filologii na lwowskim i wrocławskim uniwersytecie. W badaniach udział wzięło 110 studentów pierwszego roku studiów magisterskich z zakresu filologii polskiej, angielskiej, romańskiej, niemieckiej, klasycznej i greckiej, filologii Morza Śródziemnego, orientalnej oraz słowiańskiej (filologia ukraińska, rosyjska, serbska).

W dalszej części eksperymentu udział wzięło 110 magistrów filologii z Narodowego Uniwersytetu Iwana Franki we Lwowie – 60 specjalistów z zakresu języków słowiańskich i 50 specjalistów z zakresu języków europejskich.



Матеріал дослідження дає можливість wykazania cech wspólnych i specyficznych w przygotowaniu badanych magistrów. W związku z danymi eksperymentalnymi przeanalizowano cały proces edukacyjny (pod kątem metod dydaktycznych, form organizacyjnych, nowoczesnych technologii dydaktycznych oraz właściwego podejścia w szkole wyższej).

## Summary

### **The Peculiarities of Didactic Preparation of Masters of Philology in the Universities of Lviv and Wrocław (Based on the Results of Experiment)**

The article dedicated to the didactic preparation peculiarities of Masters of Philology in Lviv and Wrocław universities. One hundred and ten first-year students were interviewed by the method of questionnaire (the empirical survey), who study on the degree of Master of Arts in the separate institutes of philological department in Wrocław University: institute of Polish philology, institute of English philology, institute of Romanian philology, institute German philology, institute of Latin and Greek philology, institute of Mediterranean and Oriental education, institute of Slavonic philology (Ukrainian philology, Russian philology, Serbian philology). In the following experiment took part one hundred and ten Masters of Philology (departments of Ukrainian, Russian, Slavonic philology) and department of foreign languages (English, German, French, Spanish, Latin and Greek philology) from the Ivan Franko National University of Lviv. Sixty professionals of Slavonic languages were interviewed, and fifty professionals of European languages.

The material of survey gave an opportunity to observe common and different peculiarities in the preparation of the Masters of Arts. Due to experimental data we attempted to examine the whole educational process, to analyze didactic approaches while choosing organizational forms, methods, means in educational process, also to analyze the data about engraining modern pedagogical technologies and competent approach in high school.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.20>

Olga TURICJA

## **Роль міжкультурної співпраці у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю на основі інтегрованого підходу**

**Słowa kluczowe:** podejście zintegrowane, współpraca międzykulturowa, kompetencje kulturowe, specjaliści ds. żywności.

**Key words:** integral approach, intercultural cooperation, professional competence, food specialists.

У статті з'ясовано сутність ключових понять дослідження (“міжкультурна співпраця”, “міжкультурна взаємодія”, “міжкультурна компетентність”, “міжкультурна компетентність майбутніх технологів харчових виробництв”). Зазначено головні чинники, які впливають на рівень міжкультурної співпраці українських та іноземних студентів. Обґрунтовано роль міжкультурної співпраці у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю. Теоретично осмислено критерії та рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на основі інтегрованого підходу.

### **Постановка проблеми**

В останні роки внаслідок міжнародної інтеграції та процесу глобалізації посилено розвивається міжкультурне співробітництво. У цьому процесі активною стороною виступають студенти, які проходять різні види практик за межами України.

Освіта в Україні перебуває у стані модернізації у зв'язку з приєднанням нашої держави до Болонської конвенції, мета якої – інтеграція української

освітньої системи до світового простору. Н. Самойленко зазначає, що “суспільство потребує фахівців, здатних не лише якісно виконувати свої професійні обов’язки, а й бути готовими до активної взаємодії на міжнародному рівні”<sup>1</sup>. Отож в умовах сьогодення актуальною є проблема міжкультурного навчання студентів. З огляду на це, особливої значущості набувають наукові пошуки, присвячені дослідженню міжкультурної співпраці, її ролі у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців.

*Мета* нашого дослідження полягає в теоретичному осмисленні ролі міжкультурної співпраці у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю. Відповідно до мети окреслено такі *завдання* дослідження:

- 1) з’ясувати сутність ключових понять дослідження (“міжкультурна співпраця”, “міжкультурна взаємодія”, “міжкультурна компетентність”, “міжкультурна компетентність майбутніх технологів харчових виробництв”);
- 2) визначити головні чинники, які впливають на рівень міжкультурної співпраці українських та іноземних студентів;
- 3) визначити критерії та рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на основі інтегрованого підходу.

## Результати дослідження

В умовах глобалізації світу Україна не може вирішувати свої проблеми без співпраці з іншими державами, у тому числі – і в галузі освіти. Неможлива інтеграція в європейський освітній простір без міжкультурної співпраці, міжкультурного навчання, участі у міжнародних конференціях, обміну досвідом між різними навчальними закладами тощо.

У законах України про професійну та вищу освіту приділяється увага навчанню і практиці студентів за кордоном. Зокрема, у “Національній доктрині розвитку освіти”, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 у розділі XV йдеться про міжнародне співробітництво та інтеграцію у галузі освіти<sup>2</sup>. У цьому розділі зазначено, що “держава сприяє розвитку співробітництва навчальних закладів на дво- і багатосторонній основі з міжнародними організаціями та установами (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Європейським Союзом, Радою Європи), Світовим

<sup>1</sup> Н.Б. Самойленко, *Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю*, монографія, Севастополь 2013, с. 5.

<sup>2</sup> *Національна доктрина розвитку освіти*, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>, стан з 17.04.2002.

банком, зарубіжними освітянськими фондами, іншими міжнародними організаціями. Інтеграція вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір базується на таких засадах: пріоритет національних інтересів; збереження та розвиток інтелектуального потенціалу нації; миротворча спрямованість міжнародного співробітництва; системний і взаємовигідний характер співробітництва; толерантність в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн та адаптації цих здобутків до потреб національної системи освіти<sup>3</sup>. До основних шляхів моніторингу та використання зарубіжного досвіду в галузі освіти віднесено:

- проведення спільних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами;
- проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів;
- сприяння участі педагогічних і науково-педагогічних працівників у відповідних заходах за кордоном;
- освітні і наукові обміни, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- аналіз, відбір, видання та розповсюдження кращих зразків зарубіжної наукової і навчальної літератури<sup>4</sup>.

Тому постають питання про розвиток міжкультурної співпраці у різних сферах, потреба міжкультурного навчання, зокрема формування міжкультурної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на основі інтегрованого підходу.

У “Великому тлумачному словнику української мови” *співпраця* трактується як “спільна з ким-небудь діяльність”. Близьким за сутністю є поняття “*співробітництво*”, яке у цьому ж словнику визначається як “спільна діяльність, спільні дії”<sup>5</sup>.

Н. Якса зазначає, що *співробітництво* – це “цілеспрямована, узгоджена та ціннісно-значуща для суб’єктів спільна діяльність, що призводить до досягнення спільних цілей та результатів. Співробітництво – один з головних способів саморозвитку і самореалізації особистості”<sup>6</sup>.

Визначення поняття “*міжкультурна співпраця*” зустрічається в науковій літературі рідко. Близькими до нього є такі поняття, як “*міжнародна співпраця*”, “*міжкультурна взаємодія*” тощо. У “Термінологічному словнику” *міжнародну співпрацю* трактують як

<sup>3</sup> Так само.

<sup>4</sup> *Національна доктрина розвитку освіти*, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>, стан з 17.04.2002.

<sup>5</sup> *Великий тлумачний словник української мови*, Упоряд. Т.В. Ковальова, Худож. оформлювач Б.П. Бублик, Харків 2005, с. 623.

<sup>6</sup> Н.В. Якса, *Міжкультурна взаємодія суб’єктів освітнього процесу*, навчальний посібник, Житомир, ЖДУ ім. І. Франка 2007, с. 84.

“стан, за якого одна сторона може задовольнити свої інтереси лише за умови, що їх реалізує інша. Це процес взаємодії двох або кількох суб’єктів міжнародних відносин, за якого виключено застосування збройного насильства і домінують спільні пошуки шляхів реалізації спільних інтересів. Користь від співпраці є, з одного боку, мірилом правильної дії, а з другого, спонукальною причиною її продовження і розвитку. Взаємини співпраці включають:

- 1) двосторонню і багатосторонню дипломатію;
- 2) укладення різних союзів і угод;
- 3) спільну організацію виробництва у різних формах, включаючи і стадію проектування;
- 4) різноманітні обміни між суб’єктами міжнародних відносин (економічні, політичні, культурні)”<sup>7</sup>.

У цьому контексті заслуговує на увагу думка Н. Якси, яка розглядає *міжкультурну взаємодію* як “утворення, що передбачає різноманітні контакти на рівні представників різних етносів і культур”<sup>8</sup>.

На основі цього визначаємо *міжкультурну співпрацю* як гармонійну спільну діяльність студентів, навчальних закладів на міжнародному рівні. Така співпраця сприяє поглибленню знань студентів, розвитку їхніх практичних умінь і навичок, набуттю досвіду взаємодії з представниками інших культур, продуктивному виконанню професійних завдань, формуванню творчого потенціалу та міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

Питання міжнародної діяльності вищих навчальних закладів та міжнародного співробітництва розглянуті у працях В. Грищака, М. Євтуха, В. Кременя, Л. Маркіної, О. Співаковського, М. Степка, Т. Осадчої, Н. Якси та ін. Проблему міжкультурної компетентності досліджували І. Бахов, Т. Грушевицька, Г. Нейнер, Т. Парфьонова, І. Переходько, С. Радул, О. Садохін, Сайфул Дін Абдул Салам Абдул Маджид, Н. Самойленко, М. Томас та ін.

У філософській та педагогічній науковій літературі *міжкультурну компетентність*” визначають як:

- погляд і проникнення у чужу культуру (Г. Нейнер);
- досвід спільного міжкультурного взаємобуття, синергії (М. Томас);
- позитивне ставлення до присутності в суспільстві різних етнокультурних груп (Т. Грушевицька);
- комплекс соціальних навичок і здібностей (Ю. Рот, Г. Коптельцева);
- інтеграційну якість особистості (І. Переходько);

<sup>7</sup> *Теорія міжнародних відносин. Термінологічний словник*, За заг. ред. М.П. Гетьманчука, передм. Л.О. Кучма, покажчик терм. Ю.Я. Тишкун, Львів 2011, с. 138.

<sup>8</sup> Н.В. Якса, *Міжкультурна взаємодія суб’єктів освітнього процесу*, навчальний посібник, Житомир, ЖДУ ім. І. Франка 2007, с. 79.

- інтегральне особистісне утворення (Т. Парфьонова);
- сукупність знань, навичок і вмінь, загальних для всіх учасників спілкування, необхідних для досягнення взаєморозуміння (О. Садохін) тощо<sup>9</sup>.

Ю. Рибалко вважає, що *міжкультурна компетентність* – це здатність приймати інші культури, мови та релігії, здатність виявляти повагу один до одного<sup>10</sup>.

За Н. Самойленко, *міжкультурна компетентність* — це:

- 1) здатність будувати успішні комунікативні стратегії з представниками інших культурних груп; високий рівень соціальної прийнятності етнічної ідентичності, толерантне ставлення до неї, готовність до двозначних ситуацій у процесі спілкування та взаємодії<sup>11</sup>;
- 2) сукупність знань, умінь, навичок, що дозволяє індивіду успішно спілкуватись з партнерами з іншою культурою на побутовому й професійному рівнях<sup>12</sup>.

Значний інтерес для нашого дослідження представляє думка інших науковців, які вивчали зазначену проблему на основі інтегрованого підходу. Зокрема, І. Бахов зазначає, що *міжкультурна компетентність* є інтегративним особистісним утворенням, яке характеризується сукупністю знань, умінь, ціннісних орієнтацій, що зумовлює успішність міжкультурної діяльності з вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії в стилі співробітництва й толерантності<sup>13</sup>. За визначенням Сайфула Дін Абдул Салам Абдул Маджида, “*міжкультурна компетентність* – це інтегративна якість особистості, що складається із взаємозумовлених компонентів, які доповнюють один одного і дозволяють кожній окремішій людині ефективно взаємодіяти з представниками інших культур”<sup>14</sup>. Р. Кравець зазначає, що *міжкультурна компетентність* у сучасних дослідженнях розглядається як необхідна умова для успішної

<sup>9</sup> Р.А. Кравець, *Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників*, збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №1 (7), 2013, с. 114.

<sup>10</sup> Ю.В. Рибалко, *Формування професійної компетентності майбутніх екологів у фаховій підготовці у вищих аграрних навчальних закладах*, монографія, за заг. ред. д. пед. н., професора Н.М. Рідей, Херсон, Грінь Д.С. 2013, с. 68.

<sup>11</sup> Н.Б. Самойленко, *Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю*, монографія, Севастополь 2013, с. 21.

<sup>12</sup> Так само, с. 25.

<sup>13</sup> І.С. Бахов, *Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”, Київ 2011, с. 14.

<sup>14</sup> Сайфул Дін Абдул Салам Абдул Маджид, *Формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”, Одеса 2013, с. 7.

інтеграції у світовий соціум, як чинник зниження негативних впливів глобалізації, як умова, що дозволяє ефективно взаємодіяти в процесі міжкультурної комунікації<sup>15</sup>.

Міжкультурна компетентність, як багатоаспектне явище, являє собою здатність суб'єкта ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміючи специфіку міжкультурної взаємодії, враховуючи культурні відмінності і дотримуючись принципу толерантності. У науковій літературі виокремлюють два основні концептуальні погляди на мету міжкультурної компетентності. У межах економічних дисциплін міжкультурна компетентність розглядається з точки зору ефективності діяльності, тоді як гуманітарні підходи роблять акцент на ролі самовдосконалення особистості в процесі міжкультурної взаємодії<sup>16</sup>.

Ми вважаємо, що *міжкультурна компетентність майбутніх технологів харчових виробництв* – це комплекс професійних та культурологічних знань, умінь, навичок студентів в умовах міжкультурної співпраці, необхідних для вирішення завдань професійного характеру; вміння поводити себе належним чином, ефективно взаємодіяти в міжкультурних ситуаціях тощо. Беручи до уваги дослідження І. Бахова, Н. Самойленка, С. Радула, до основних критеріїв сформованості міжкультурної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв відносимо:

- 1) *мотиваційний* (професійна спрямованість на міжкультурну співпрацю; професійно–пізнавальний інтерес до формування професійної міжкультурної компетентності; стійка мотивація до саморозвитку міжкультурних знань, умінь, навичок; наявність потреби і здатності особистості до самопізнання, самовдосконалення);
- 2) *особистісний* (виявлення особистісно–професійних рис);
- 3) *когнітивний* (система професійних знань, необхідних для здійснення міжкультурної співпраці).

На основі зазначених критеріїв визначаємо чотири *рівні* сформованості міжкультурної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв: 1) високий (творчий); 2) достатній; 3) середній (продуктивно–перетворювальний); 4) низький (репродуктивний).

Зазначимо, що на формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю, на якість та глибину міжкультурної співпраці з представниками інших культур впливає низка *чинників*, серед яких головними є:

<sup>15</sup> Р.А. Кравець, *Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників*, збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №1 (7), 2013, с. 113.

<sup>16</sup> Р.А. Кравець, *Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників*, збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №1 (7), 2013, с. 114.



- знання, уміння, навички студентів професійного та культурологічного характеру;
- вивчення хімічних і технологічних дисциплін на основі інтегрованого підходу із використанням іноземного досвіду;
- знання іноземних мов (польської, англійської, німецької тощо);
- участь у міжнародних конкурсах, конференціях;
- міжкультурне взаєморозуміння, взаємовплив, взаємоставлення, взаємопізнання;
- міжкультурне співробітництво, співтворчість;
- толерантність, мобільність студентів, їх здатність адаптуватися до іншого культурного середовища.

Отже, міжкультурна компетентність займає визначальне місце у структурі професійної компетентності. Чим вищий рівень знань, умінь і навичок студентів в умовах міжкультурної співпраці, тим вищий рівень міжкультурної і професійної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю.

*Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців харчового профілю* визначаємо, як процес міжкультурної співпраці учасників навчально-виховного процесу, який сприяє ефективній діяльності на міжнародному рівні. Цей процес є одним з елементів формування професійної компетентності майбутніх технологів харчових виробництв на основі інтегрованого підходу до вивчення хімічних і технологічних дисциплін.

Львівський державний коледж харчової і переробної промисловості Національного університету харчових технологій (ЛДКХПП НУХТ) тісно співпрацює з іноземними експертами Польщі та Німеччини, забезпечує стажування і навчання студентів та викладачів за кордоном. Студенти коледжу часто беруть участь у міжнародних конкурсах, конференціях тощо.

Наприклад, у березні-квітні 2014 року в коледжі перебував старший експерт представництва Служби Старших Експертів (SES), громадянин Німеччини п. Андреас Бюндіг, який є фахівцем бродильного виробництва. П. Андреас ознайомився з матеріальною базою циклової комісії технології бродильних виробництв, обмінявся досвідом роботи з викладачами комісії. Він читав лекції для студентів II та III курсу спеціальності “Бродильне виробництво і виноробство” з технології приготування пивного суслу, його ферментації та розливу у різні види тари, розповів про особливості навчання та здобуття фахового рівня у Німеччині. Викладачі циклової комісії організували екскурсію на ТзОВ “Яблуневий дар” для ознайомлення з безвідходним виробництвом натуральних плодово-ягідних соків, відвідали міні-пивоварні міста Львова та музей пивоваріння тощо.

Експерт ознайомив студентів з виробництвом білого пива на мініпивоварнях та зацікавився технологією приготування хлібного квасу.

Приготування і дегустація квасу проводились в лабораторії технохімічного контролю бродильних виробництв студентами III курсу, викладачами комісії і німецьким пивоваром. Під керівництвом п. Андреаса студенти II курсу готували пивне сушло в лабораторних умовах та визначали показники його якості. Також у коледжі проводилася конференція за участю студентів груп II і III курсів спеціальності “Бродильне виробництво і виноробство”, на якій підводилися підсумки роботи експерта та студенти отримали сертифікати Служби німецької економіки з міжнародного співробітництва (SES) за участь у стажуванні з виробництва пива і безалкогольних напоїв на базі ЛДКХПП НУХТ.

У цей період у ЛДКХПП НУХТ працював також старший експерт з Німеччини п. Ульріх Шендер, основними напрямками роботи якого були: 1) виготовлення хліба згідно стандартів Німеччини; 2) технологія виготовлення різних видів борошняних кондитерських виробів; 3) складання робочих інструкцій з описом процесу виробництва.

За цей час студенти ознайомилися з рецептами, набули практичних навичок виготовлення французьких багетів, житнього хліба, італійської піци, круасанів, маффінами, штруделів з вишнями і яблуками, тортів “Захер” і “Чорного з вишнями”. Студенти мали змогу навчитися і приготувати ці та інші вироби самостійно. Також студенти II курсу показали майстер–клас приготування українських короваїв, вразивши при цьому німецького експерта. Студенти ознайомились з культурою, традиціями закордонних країн, вдосконалили свою розмовну німецьку і англійську мови, подружилися між собою.

Наші студенти неодноразово ставали учасниками різних міжнародних конкурсів, конференцій. Наприклад, 13 квітня 2014 року в словацькому місті Требишові відбувся кулінарний конкурс “Пасхальні варіації”, організований Музеєм в Требишові та місцевою Церковною середньою школою імені св. Йосафата. Конкурентами студентів ЛДКХПП НУХТ стали студенти із Івано–Франківська (Україна), Польщі та Словаччини. Тематика цього річного змагання “Привітання весни – звичаї, традиції, сервірування, страви і коктейлі” відзначалася своєю актуальністю і насиченим різноманітним змістом. Зважаючи на це, учасникам пропонувалося засервірувати святковий стіл у весняному стилі, використовуючи традиційні та сучасні елементи.

Команда студентів III курсу спеціальності “Виробництво харчової продукції” ЛДКХПП НУХТ задекорували стіл у жовто–зелених тонах, а родзинкою став акваріум зі справжньою травою та живими курчатами, що особливо припало до душі маленьким відвідувачам конкурсу. Крім сервірування, учасникам пропонувалося також продемонструвати професійну майстерність при приготуванні: 1) чотирьох святкових традиційних холодних страв (використовуючи не менше 4–х компонентів);

2) двох видів коктейлів (алкогольного і безалкогольного). Зазначимо, що старання нашої команди сподобалися суддям, і львів'яни повернулися додому із заслуженою нагородою (II місце).

23–25 травня 2014 року у місті Жешуві (Польща) відбувся IX Європейський конкурс кулінарів у рамках Міжнародних торгів екопродуктів “EKO GALA”. У змаганнях брали участь 9 команд з Польщі, Словаччини та України. Нашу державу представляли студенти Львівського державного коледжу харчової і переробної промисловості НУХТ та Івано–Франківського технікуму ресторанного сервісу і туризму. Перед учасниками стояло завдання – приготувати страву з екологічно чистих продуктів з обов'язковим використанням телячого м'яса, червоного вина, меду, овочів та фруктів. Команда ЛДКХПП НУХТ успішно справилася з поставленим завданням та увійшла в трійку лідерів.

## Література

- Бахов І.С., *Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”, Київ 2011.
- Великий тлумачний словник української мови*, Упоряд. Т.В. Ковальова, Худож. оформлювач Б.П. Бублик, Харків 2005.
- Кравець Р.А., *Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників*, збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №1 (7), 2013.
- Національна доктрина розвитку освіти*, <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>, стан з 17.04.2002.
- Рибалко Ю.В., *Формування професійної компетентності майбутніх екологів у фаховій підготовці у вищих аграрних навчальних закладах*, монографія, за заг. ред. д. пед. н., професора Н.М. Рідей, Херсон, Грінв Д.С. 2013.
- Сайфул Дін Абдул Салам Абдул Маджид, *Формування міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки*, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”, Одеса 2013.
- Самойленко Н.Б., *Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю*, монографія, Севастополь 2013.
- Теорія міжнародних відносин. Термінологічний словник*, За заг. ред. М.П. Гетьманчука, передм. Л.О. Кучма, покажчик терм. Ю.Я. Тишкун, Львів 2011.

Якса Н.В., *Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу*, навчальний посібник, Житомир, ЖДУ ім. І. Франка 2007.

## Streszczenie

### **Rola współpracy międzykulturowej w kształtowaniu kompetencji zawodowych przyszłych specjalistów przemysłu spożywczego na podstawie podejścia zintegrowanego**

W warunkach globalizacji świata Ukraina nie może sama rozwiązać swoich problemów bez współpracy z innymi państwami, w tym i w dziedzinie edukacji. Niemożliwe jest wejście w europejską przestrzeń edukacyjną bez współpracy międzykulturowej, nauczania międzykulturowego, udziału w konferencjach, wymiany doświadczeń między różnymi uczelniami. W tym procesie aktywnie działają ukraińscy studenci, którzy odbywają różnego rodzaju praktyki za granicą.

Dlatego pojawiają się pytania o rozwój współpracy międzykulturowej w różnych dziedzinach, o potrzebę nauczania międzykulturowego i kształtowania kompetencji międzykulturowych przyszłych technologów żywności na podstawie podejścia zintegrowanego.

W artykule zastały wyjaśnione kluczowe pojęcia (współpraca międzykulturowa, współdziałanie międzykulturowe, kompetencje międzykulturowe, kompetencje międzykulturowe przyszłych technologów żywności). Zaznaczono główne czynniki, które wpływają na poziom współpracy międzykulturowej ukraińskich studentów oraz studentów z innych państw. Uzasadniono rolę współpracy międzykulturowej w procesie kształtowania kompetencji profesjonalnej przyszłych fachowców. Omówiono kryteria oraz poziomy kształtowania kompetencji międzykulturowych na podstawie podejścia zintegrowanego.

Studenci mają możliwość poznania doświadczeń wysoko wykwalifikowanych fachowców z zagranicy, co pozwala na stworzenie pełniejszego obrazu przyszłego zawodu i sprzyja rozwojowi profesjonalizmu.

Współpraca międzykulturowa to proces dwustronny, który wymaga poznawania innego, nowego, ale także i siebie samego. Pomaga ona odczuć oraz uświadomić sobie obcą tożsamość kulturową, a przez to lepiej zrozumieć swoją. Jeśli zrozumiemy innych, wtedy zrozumiemy siebie.

## Summary

### **Intercultural cooperation role of professional competence formation for the future food specialists in terms of integral approach**

It was comprehended in the article the essence of key notions in research (“intercultural cooperation”, “intercultural integration”, “intercultural competence”, “intercultural competence of future food production technologists”). It was indicated the main factors, which impact on the intercultural cooperation level of ukrainian and foreign students. It was proved the intercultural cooperation role of professional competence formation of future food specialists. It was theoretically comprehended the standards and levels of intercultural competence readiness for future food production technologists in terms of integral approach.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.21>

Nadia ZAJACZKIWSKA

## Міжкультурна освіта як виклик для сучасної освіти України

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, edukacja wielokulturowa, edukacja na Ukrainie, współdziałanie, wzajemne zrozumienie, tolerancja.

**Key words:** intercultural education, multicultural education, the education of Ukraine, interaction, mutual understanding, tolerance.

Упродовж свого 23-річного крокування дорогами незалежності Україна як держава зіштовхувалася з багатьма труднощами та проблемами державотворення. До їх вирішення у значній мірі докладалася освіта, оскільки навчальні заклади як соціальні інститути готували до життя громадян, котрі виявлялися здатними чи навпаки нездатними до побудови демократичного суспільства. Сьогоднішні трагічні події, які відбуваються на теренах молоді держави, висувають нові випробування та виклики, подолавши які, Україна зможе реалізувати себе як повноправний член європейської спільноти.

У цьому контексті особливого звучання та актуальності набирає проблема міжкультурної освіти. Адже однією з причин кризи, яка з'явилася в стосунках між населенням різних регіонів України, став брак толерантності, порозуміння, несприйняття іншої культури, мови, традицій. Все це спонукає до думки про те, що гармонійне суспільство не мислимо без побудови між його членами таких взаємин, які би сприяли налагодженню взаєморозуміння, міжнаціональної та міжконфесійної культури тощо. А міжкультурна освіта покликана стати потужним засобом формування полікультурної компетентності сучасної людини. Необхідно велику увагу приділити школі, як середній, так і вищій, бо саме там формуються спільноти дітей та молоді на засадах інтеграції суспільства. „Сучасні процеси глобалізації сприяють посиленню процесів інтеграції світового освітнього простору, який стає дедалі відкритим для

міжкультурної взаємодії, міжкультурних контактів та міжнародної співпраці, що спричиняє також і зміну етнічного складу шкільних класів і студентських груп”<sup>1</sup>.

Перед міжкультурною освітою стоїть проблема, яка стосується того, як, з одного боку, учні зможуть досягти успіху в житті в умовах, що швидко змінюються, а, з другого боку, як вони зможуть долати загрози сучасного світу. Ключового значення набуває підготовка молодого покоління до плюралізму, демократії, толерантності, поваги до іншого культурного середовища. Попередній досвід вказує на те, що навчання співіснування – складна справа. Однак, тільки ті суспільства, які постійно демонструють інші (чужі) культури та вміння взаємодіяти в рамках цих культур, представляють суспільну дійсність як різноманітну, багату та різнобічну, є відкритими суспільствами. Цивілізація стане толерантною та плюралістичною лише в тому випадку, коли люди навчаться поважати цінність різних способів життя інших суспільств.

Проблеми міжкультурної освіти торкаються у своїх дослідженнях вітчизняні та зарубіжні науковці: М. Бахтін, В. Буршта, Л. Вітковський, Ю. Габермас, Г.–Г. Гадамер, П. Гжибовський, К. Кляне, А. Краузе, Т. Левовицький, Є. Нікіторович, В. Павлік, Т. Тодоров, М. Яринович. Деякі аспекти, дотичні до зазначеної проблематики, були висвітлені у працях авторів, які досліджували полікультурну освіту (Р. Агадуллін, Л. Гончаренко, Я. Гулецька, А. Гулідова, О. Гуренко, М. Кізім, В. Кузьменко, Н. Мельник, В. Осадчий, В. Погребняк, Л. Пуховська, І. Родигіна, С. Сисоєва, І. Соколова, А. Солодка, О. Сухомлинська, Н. Шульга та ін.). Вчені З. Бакум, А. Василюк, І. Дирда, Н. Іконников, Г. Крючков, Р. Льюїс, С. Мартиненко, Н. Мойсеюк, С. Ніколаєва, О. Романовський, С. Тер–Мінасова розглядають питання міжкультурної комунікації, яка є важливою складовою міжкультурної освіти.

Мета статті – розглянути важливість та можливості у вихованні молодих громадян міжкультурної освіти, яка у складних політико–економічних умовах розвитку української держави стає справжнім викликом.

На сьогодні питання міжкультурної освіти вже не є новими для світу. Ще на зламі 19–20 ст. у способах сприйняття інакшості відбулися суттєві зміни. Ідеологія культури стала фундаментом гуманістичної позиції щодо культурної диференціації світу. Особливо міжкультурна освіта та інтеркультурна педагогіка стали розвиватися в Західній Європі після Другої світової війни, коли в ці країни почали приїжджати новоприбулі мешканці з інших держав та континентів<sup>2</sup>. Виникла необхідність

<sup>1</sup> П.В. Вербицька, *Завдання історичної освіти у вимірі сучасних інтеграційних процесів*, Львів 2013, с. 194.

<sup>2</sup> М. Селятицький, *Міжкультурна освіта у світлі документів Ради Європи та Європейського Союзу*, [в:] *Edukacja międzykulturowa, poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004, с. 9.

налагодження взаєморозуміння і співпраці між корінними мешканцями та приїжджими. Поступово національний, етнічний, релігійний склад населення європейських країн все більше змінювався – в бік його розширення та урізноманітнення. Зрозуміло, що такий стан речей викликав потребу в реагуванні на ці процеси інституцій, покликаних сприяти гармонізації стосунків між мешканцями різних держав. Цим питанням присвячено багато документів Європейського Союзу, Ради Європи, інших авторитетних світових організацій.

До найважливіших з таких документів, зокрема, належать: Конвенція про захист прав людини та основних свобод – Європейська конвенція з прав людини, Віденська декларація, Рамкова конвенція про захист національних меншин, „Краківська декларація” – Декларація європейських міністрів освіти „Освітня політика заради демократії і суспільної згуртованості: виклики і стратегії для Європи”, Біла Книга освіти та професійної підготовки – Навчання та вдосконалення – На шляху до суспільства, що навчається, Афінська декларація „Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії”, Програма Ради Європи на 2010–2014 роки „Освіта для міжкультурного взаєморозуміння прав людини і демократичної культури” тощо.

Рада Європи окреслила п'ять ключових компетенцій, які мають стати обов'язковим результатом освіти. Серед них вагоме місце займає компетенція, пов'язана з життям у багатокультурному суспільстві. З огляду на це, освітня політика Європейського Союзу спрямована на забезпечення дітям у країнах-членах ЄС рівних освітніх шансів. Йдеться про створення таких можливостей для дітей і молоді, які походять з національних меншин, а також емігрантів.

Науковці та педагоги не мають усталеного погляду на використання термінів „мультикультурність”, „полікультурність”, „багатокультурність”, „інтеркультурність” та „міжкультурність”. У педагогічній науці здійснено спроби проаналізувати головні поняття і терміни, які стосуються полікультурної та міжкультурної освіти (В. Болгаріна, Я. Гулецька, О. Івашко, О. Ковальчук, С. Когут, І. Лощенкова, М. Селятицький, С. Сисоєва, А. Солodka, Я. Пилипінський, Н. Шульга, Н. Якса та ін.). Так, спробою систематизувати поняття з окресленої проблематики є словник з міжкультурної взаємодії Н. Якси<sup>3</sup>. Ф. Бацевич уклав „Словник термінів міжкультурної комунікації”, в якому наведено 705 найуживаніших термінів теорії та практики міжкультурної комунікації<sup>4</sup>. Автори О. Івашко та С. Когут, розглядаючи питання термінології з полікультурної освіти,

<sup>3</sup> Н.В. Якса, *Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії: Словник*, Автор укладач Н.В. Якса, Житомир 2006.

<sup>4</sup> Ф.С. Бацевич, *Словник термінів міжкультурної комунікації*, <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovnyk>, Київ 2007.

вказують на те, що в українській сучасній педагогіці „немає чіткого розмежування термінів „полікультурна освіта” та „міжкультурна освіта”<sup>5</sup>. С. Сисоева аналізує дослідження польських науковців, які в нових реаліях вступу до Євросоюзу глибоко вивчали зазначену проблему. На думку вченого, „в сучасній Польщі поняття „полікультурність” стосується передусім проблем життєдіяльності етнічних, релігійних меншин, що становлять частину суспільства. Полікультурність виступає як принцип суспільного устрою, що відбиває не тільки співіснування двох (або більше) відмінних культур, їх взаємодію щодо участі у повсякденному житті, а й закладає засади безконфліктного співіснування спільнот з відмінною культурою на теренах однієї країни”<sup>6</sup>. Натомість метою міжкультурної освіти є формування знань, умінь та таких якостей і поведінкових характеристик особистості, які забезпечують її толерантність до відмінностей, відкритість до діалогу, здатність до ефективної взаємодії з особами іншої культури<sup>7</sup>.

На сьогодні є кілька дефініцій міжкультурної освіти. Так, у програмному документі міжнародної ради з освіти міжкультурна або мультикультурна освіта визначена як “широко розповсюджене явище в навчанні й вихованні, що розглядає зв’язки між людьми різних культур та національностей”<sup>8</sup>.

Ф. Бацевич вважає, що міжкультурна освіта – це “сфера гуманітарного знання, скерована на практичне випрацювання навичок ефективної міжкультурної комунікації”<sup>9</sup>.

На нашу думку, найповніше сутність міжкультурної освіти відображена в такому визначенні: „Міжкультурна освіта – це освіта, яка поважає, високо цінує і визнає диверситивність у всіх сферах життя. Вона допомагає учням зрозуміти, що людство природно розвинуло низку різних способів життя, традицій та світоглядів, і така широта людського життя збагачує всіх нас. Це освіта, що підтримує рівність і права людини, заперечує дискримінацію і відстоює ті цінності, на яких базується рівність”<sup>10</sup>.

ЮНЕСКО визначила чіткі принципи щодо питань міжкультурної освіти, а саме:

<sup>5</sup> О. Івашко, С. Когут, *Полікультурна освіта на Україні: вибрані проблеми термінології*, „Pedagogika”, t. XXI, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2012, s. 139.

<sup>6</sup> С.О. Сисоева, *Культурологічні концепти освітології та розвиток полікультурного суспільства*, [в:] *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Збірник наукових праць: в 5 т, т 1, Загальна педагогіка та філософія освіти., ред. В.Г. Кремень, Київ 2012, с. 31.

<sup>7</sup> *Edukacja dla interkulturowości*, red. S. Kaczor i T.Z. Sarleja, Warszawa – Radom 2009, 226 s.

<sup>8</sup> *Intercultural Education: a Selected Bibliography*, „Bulletin of the International Board of Education”, July–September 1991, nr. 260, p. 7.

<sup>9</sup> Ф.С. Бацевич, *Словник термінів міжкультурної комунікації*, <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovnnyk>, Київ 2007.

<sup>10</sup> [http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig\\_intercultural\\_education\\_strategy.pdf](http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig_intercultural_education_strategy.pdf).



- міжкультурна освіта поважає культурну самобутність учнів шляхом забезпечення якості освіти, яка відповідає і відкрита для культури усіх<sup>11</sup>;
- міжкультурна освіта дає кожному учневі знання про культуру, цінності та вміння, що необхідні для активної й повноцінної участі в суспільстві<sup>12</sup>;
- міжкультурна освіта дає всім учням знання про культуру, цінності та вміння, що дозволяє їм робити свій внесок у формування поваги, розуміння і солідарності серед індивідуумів, етнічних, соціальних, культурних та релігійних груп і націй<sup>13</sup>.

Упровадження міжкультурної освіти вимагає виконання певних завдань. До них, зокрема, можна віднести такі:

- розвиток в учнів (студентів) почуття гордості за рідну культуру, її самобутність та оригінальність;
- формування почуття гідності та цінності власного народу (етнічної групи) тощо;
- виховання в душі міжнаціонального гуманізму;
- формування переконання у рівноправності всіх культур;
- виховання пошани до інших, відмінних культур;
- обмін цінностями та на основі цього взаємозбагачення у процесі спілкування;
- формування позитивного ставлення до носіїв інших культур;
- увага до етнічних та міжконфесійних проблем;
- протиставлення усім формам ігнорування, ворожості та дискримінації стосовно до національних меншин;
- толерантність і повага до традицій, звичаїв, обрядів, мови, релігії різних народів;
- терпимість і толерантність до відмінних стилів життя тощо;
- розвиток вмінь і навичок взаємодіяти з представниками інших культур.

Приступаючи до реалізації завдань міжкультурної освіти, необхідно пам'ятати, що стосунки між людьми відбуваються у трьох площинах: аксеологічній, праксеологічній та епістологічній. Аксеологічна площина стосується оцінювання (добрий Інший чи ні, подобається мені чи не подобається; він такий, як я, чи гірший за мене). Практиологічна площина відповідає за відстань, дистанцію щодо Іншого (чи помічаю я цінність іншої людини; чи ідентифікую себе з нею; чи намагаюся її асимілювати, накинути їй свої власні погляди на дійсність; нейтральний я чи байдужий щодо Іншого). І нарешті епістологічна площина стосується наших знань

<sup>11</sup> UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2006, p. 33.

<sup>12</sup> Там само, p. 34.

<sup>13</sup> UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2006, p. 37.

про когось Іншого (чи усвідомлюю я ідентичність іншої людини, чи навпаки не маю про неї жодного поняття)<sup>14</sup>.

Сьогодні поняття культури чи субкультури не обмежується лише етнічною сферою. Адже культурні відмінності можна зауважити і щодо різних поколінь, і політичних чи професійних груп, і регіональних чи релігійних громад, і молодіжних спільнот тощо. У такому розумінні Україна є дійсно багатокультурною країною з усім спектром проблем, зумовлених такою різноманітністю. Особливо змінили національний та соціальний склад України останні суспільно-політичні події (окупація Росією Криму, воєнні події на Донбасі та як наслідок – міграції, переселення, біженство великої кількості людей в різні регіони держави). Отже, у вихованні громадян не уникнути проблематики міжкультурної освіти, а навпаки вона набиратиме все більшого значення.

Усілякі освітні дії, спрямовані на налагодження гуманних міжкультурних стосунків, мають бути спрямовані на формування свідомої загальнолюдської солідарності через пізнання і розуміння себе, своєї культури, своїх коренів, своєї малої вітчизни.

На думку К. Клане, використання категорії „міжкультурність” пов’язане з безпрецедентним способом визначення концепції взаємин, які існують між культурами, де визнається наявність в межах однієї держави або народу різних культурних одиниць (груп) з культурою, відмінною від культури групи, що представляє владу в державі; визнається право на існування різних культурних груп, погоджуючись із труднощами, які виникають на основі цього факту; за різними культурними групами визнається право розвитку на основі взаємин, які – парадоксально – розширюють культурні взаємини і дозволяють кожній із груп... зберігати власну ідентичність<sup>15</sup>.

Міжкультурна освіта має враховувати і прищеплювати пошану чи повагу до внутрішніх етнічних, національних, расових відмінностей, з якими пов’язане різне бачення світу та культурні концепції їхніх носіїв. Її метою є пробудження вразливості щодо інших культур та їхніх інтегральних цінностей, які загачують загальну культуру суспільства, пробудження реакції та витримки в реагуванні на інший спосіб життя і побуту<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> P. Grzybowski, *Edukacja międzykulturowa – w poszukiwaniu innego*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, z. 6, Kielce 2002, s. 134.

<sup>15</sup> C. Clanet, *L’Interkulturel – introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse 1993, p. 20–22.

<sup>16</sup> L. Rossaert i in., *L’éducation interkulturelle. Avis au ministre de L’Éducation*, Quebec 1983, p. 13–14.; B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997, s. 13.

З огляду на це, виховну роботу з учнями та студентами необхідно спрямовувати на формування міжкультурної толерантності. У цій роботі треба спиратися на ті позитивні спільні риси, які допомагатимуть у подальшому. Йдеться про подібні спільні риси, емоції, прояви поведінки. Адже в багатьох з нас подібні уявлення про світ, в якому ми живемо, подібні почуття та переживання.

Людина, що бере участь у міжкультурній освіті, набуває здатності до такої життєвої позиції, що спирається на емпатії та розумінні стосунків з кимось іншим, ніж вона. Адже кожного з нас теж з тих чи інших причин можуть сприймати як іншого. Якщо це розуміє та усвідомлює кожен з учасників процесу міжкультурної взаємодії, то будувати продуктивні стосунки на основі в з а є м о р о з у м і н н я стає набагато легше.

У процесі організації міжкультурної освіти педагог повинен побудувати навчально–виховний процес таким чином, щоб вихованець, ознайомлюючись з різними представниками світу, особливостями їх ментальності, традицій тощо, не позбувся свого власного мікросвіту, який має бути для особистості найміцнішою підвалиною та фундаментом. З цією метою вчителеві потрібно дотримуватися певних правил. Зокрема, він повинен:

- будувати виховну взаємодію на принципах рівноправності, усвідомлювати, що виховання – це складний процес взаємодії, учасниками якої в однаковій мірі є й вихователі, й вихованці;
- знати потреби дитини, її індивідуальні параметри розвитку, індивідуальні зацікавлення та вподобання, фізичний, розумовий, емоційний стан, а також її місце в родині та оточенні;
- на практиці оперувати знаннями про активність дитини як суб'єкта діяльності, способи самореалізації в умовах суб'єкт–суб'єктних стосунків;
- створити можливості для виявлення і реалізації спонтанної творчості, активного реагування на думки та емоції, забезпечити право на вільний вибір завдань, прийняття рішень;
- створити атмосферу повного взаєморозуміння та психічного контакту між вихователем та вихованцем, будувати взаємодію на творчій винахідливості та толерантності, сприяти сердечності, створенню доброзичливого клімату, який би пробуджував віру у власні можливості та сили<sup>17</sup>.

Така низка правил може бути розширена за рахунок додаткових рекомендацій, які стануть в нагоді в подальшій роботі педагога. Адже формування гармонійних стосунків між преставниками різних культур – справа склана і кропітка. Впроваджуючи в навчально–виховний процес засади міжкультурної освіти, вчитель (викладач) має:

<sup>17</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 115–116.

- усвідомлювати, що культура – це складна і різноманітна цілісність;
- керуватися переконанням, що всі культури однаково вартісні (не оцінювати та не критикувати їх);
- вчити поваги та пошани до різних відмінних культур;
- дотримуватися принципу рівних прав для всіх людей;
- презентувати різні думки та погляди;
- виділити час для рефлексії та вільної дискусії, під час якої кожен може висловлювати власну точку зору;
- частіше створювати можливості для особистих контактів з представниками інших культур<sup>18</sup>.

З метою виконання цих завдань та дотримання правил польський дослідник Ю. Нікіторович підкреслює необхідність таких реформаційних дій: трактування багатокультурної освіти як освіти антирасистської, основної – засадничої, важливої для всіх учнів; такої, яка проникає (розповсюджується); прагне до суспільної справедливості; розглядається як процес і як критична педагогіка<sup>19</sup>.

Перед обличчям загроз сучасної глобальної дійсності тільки усвідомлена освіта може бути чинником зміни зіткнення культур на проникнення культур. Міжкультурна освіта подібно до глобальної є відповіддю на потребу у підготовці учнів до функціонування у глобалізованому та культурно диференційованому сучасному світі. На сьогодні у складних політико–економічних умовах педагоги в Україні не володіють відповідними навчально–виховними компетенціями для того, щоб ефективно готувати учнів міжкультурної взаємодії.

Головним положенням міжкультурної освіти є формування культурного розуміння – усвідомлення значення та впливу культури на поведінку людей. Це розуміння культури допомагає налагоджувати ефективні стосунки з представниками відмінних культур та досягати цілей у міжкультурному середовищі. Таким чином у постаті міжкультурної освіти перед учителями стоїть серйозний виклик. Міжкультурна освіта передбачає формування в учнів вміння сприймати іншу людину, дивитися на дійсність з точки зору різних культур, вміння правильно поводитися в умовах суспільних, політичних, релігійних та культурних відмінностей.

З огляду на це, особливого значення у міжкультурній освіті набирає формування міжкультурної комунікації. Цей процес є складним системним психолого–педагогічним явищем, яке залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників. Науковці зараховують до них присутність полікультурного середовища, забезпеченість належних умов для навчання, компетентність педагога, а також життєвий досвід учнів (студентів), їхнє

<sup>18</sup> A. Klimowicz, *Wstęp*, [w:] *Edukacja międzykulturowa*, red. A. Klimowicz, Warszawa 2004, s. 7.

<sup>19</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 118–120.

ставлення до представників інших національностей (чи інших культурних, соціальних, політичних, релігійних груп), особисту позицію в цих стосунках тощо.

Протягом останніх років в Україні робляться спроби запроваджувати міжкультурну освіту в навчально-виховний процес середніх шкіл та вищих навчальних закладів. З метою допомогти вчителям здобути необхідні компетенції створено низку навчальних посібників, які містять теоретичний та практичний матеріал, кращий досвід зарубіжних науковців та педагогів.

Певні кроки в науково-методичному забезпеченні зроблено для учнів середніх шкіл. Заслугує на позитивну оцінку програма з факультативу „Міжкультурна освіта в школі”, запропонована для учнів 7-их (8-их, 9-их) класів Київським обласним інститутом післядипломної освіти<sup>20</sup>. Програма подібного змісту створена у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти<sup>21</sup>. Цікавий досвід та прикладні питання міжкультурної освіти містять публікації зарубіжних авторів, які доречно адаптувати на ґрунті українських реалій<sup>22</sup>.

2010 р. в Києві було опубліковано навчально-методичний посібник „Людина у полікультурному суспільстві”, призначений для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей<sup>23</sup>. Він був підготовлений у рамках пілотного проекту Представництва МОМ в Україні „Розробка навчального курсу з культурної обізнаності для вищих навчальних закладів в Україні” у партнерстві з РН International та за фінансової підтримки Фонду стратегічних програм уряду Великої Британії<sup>24</sup>.

Не можна не погодитися з авторами публікації в тому, що саме освіта може допомогти суспільству закласти у молодих громадян гуманну модель поведінки та людяне ставлення до людей інших націй, релігій, культур тощо. Адже, окрім „мистецтва і літератури, вона охоплює спосіб життя, „уміння жити разом”, системи цінностей, традиції і вірування”<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> *Міжкультурна освіта в школі: Навчально-методичний посібник*, укл. І.П. Бондарук, Біла Церква 2008.

<sup>21</sup> Т.В. Свиридчук, О.В. Ведищева, Т.Ю.Данилюк, *Програма спецкурсу для учнів 11 класу „Міжкультурна освіта школярів”*, Луцьк 2013.

<sup>22</sup> *Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя*, Варшава 2004; *Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи*, за ред. Джона Кіста, пер. з англ., Львів 2008.

<sup>23</sup> *Людина у полікультурному суспільстві: навчально-методичний посібник для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей*, О.І. Пометун, Л.Ю. Султанова та ін., Київ 2010.

<sup>24</sup> <http://ukinukraine.fco.gov.uk/en/about-us/working-with-ukraine/strategic-programme-fund-spf/>.

<sup>25</sup> МОО ВПП ЮНЕСКО „Інформація для всіх”, 2008. [www.ifap.ru/](http://www.ifap.ru/); англійською мовою, <http://www.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifesto.PDF>.

Окреслюючи мету курсу, автори посібника, серед іншого, передбачають виховання поваги до представників інших народів, культур тощо, толерантності, здатності до міжетнічного та міжкультурного діалогу, співпраці, пробудження віри у необхідність мирного розв'язання конфліктів і проблем, що виникають у багатокультурному середовищі. Серед завдань курсу знаходимо такі, які мають безпосередній стосунок до міжкультурної освіти. Це здатність пояснювати процеси функціонування полікультурного простору у контексті процесів глобалізації сучасного світу та характеризувати українське суспільство як полікультурне; аналізувати вплив явищ, що витікають із полікультурності суспільства, на розвиток демократичних процесів та життя громадян в Україні; оцінювати свою громадянську поведінку з погляду толерантності; висловлювати особисте ставлення до полікультурності українського суспільства та явищ, що пов'язані з культурним розмаїттям.

Аналіз змісту спецкурсу дозволяє зробити висновок про те, що він суттєво підсилює основні дисципліни ціннісним оновленням змісту вищої освіти, даючи можливість виховувати у студентів толерантне ставлення до представників інших культур, відкритість та повагу до інакших світоглядних моделей. Він також допомагає навчати міжкультурному спілкуванню і спрямований на інтеграцію української вищої школи до європейського освітнього простору.

Велику користь та ефективність для міжкультурної освіти мають різноманітні проекти. У сучасних умовах складної політико-економічної ситуації в Україні непросто вкладати кошти у власні освітні програми та проекти. Проте, без уваги до виховання своїх громадян годі подолати сьогоднішні проблеми та ті, які можуть виникнути в майбутньому. З огляду на це, необхідно залучати освітян і учнівську та студентську молодь до участі в міжнародних проектах. За кордоном, зокрема в сусідній територіально близькій Польщі, напрацьовано в цьому багато цікавого досвіду. Міжкультурна освіта уже на сьогоднішньому етапі розвитку української держави має непересічне значення. Воно зростатиме в подальшому, і це вимагає від української педагогічної науки та практики серйозних напрацювань.

Учасники проектів матимуть можливість довідатися про сутність наявних міжкультурних відмінностей та їхні різні прояви на практиці. Таким чином вони зможуть поглиблювати свою міжкультурну освіту. Здобуті знання сприятимуть розумінню необхідності впровадження до змісту освіти питань, пов'язаних з міжкультурністю. Уроки, практичні заняття дозволять отримати цінний досвід у процесі поглиблення знань, які стосуються культурної різноманітності, що може стати причиною для конфліктів. Розуміючи сутність цієї різноманітності, учасники проектів зможуть покращити свої вміння розв'язувати потенційні непорозуміння та

спрямовувати їх у русло поваги, взаєморозуміння й бажання використовувати їх на краще для досягнення мети. Як правило, під час реалізації таких проєктів застосовують інноваційні технології, інтерактивні методи та форми навчання, пошукову роботу, яка сприяє формуванню полікультурного сприйняття, вміння спілкуватися на засадах діалогу, становленню особистості в розмаїтті різних культур.

Отже, можна зробити висновок, що перед обличчям викликів глобального суспільства освітній потенціал країни набирає все більшого значення. Проблема міжкультурної освіти може бути успішно реалізована за умови дотримання низки вимог та рекомендацій:

- міжкультурна освіта (виховання) має розпочинатися на рівні дошкілля;
- необхідна підготовка компетентних у питаннях міжкультурної освіти педагогів;
- застосування засад міжкультурної освіти повинно стати органічною частиною навчально–виховного процесу навчального закладу;
- упровадження міжкультурної складової до змісту освіти має носити цілеспрямований характер;
- процес здобуття знань та умінь з міжкультурного спілкування доцільно організовувати в інтерактивній, ігровій, пошуковій формах;
- необхідно залучати освітян та учнів (студентів) до участі в міжнародних програмах і проєктах.

Об'єднавши зусилля держави та освіти, Україна на складному етапі свого розвитку зуміє подолати один з найсерйозніших викликів, яким на сьогодні є міжкультурна освіта громадян.

## Література

- Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg – Radom 1997.
- Clanet C., *L'Interkulturel – introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse 1993.
- Grzybowski P., *Edukacja międzykulturowa – w poszukiwaniu innego*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2002, z. 6.
- <http://ukinukraine.fco.gov.uk/en/about-us/working-with-ukraine/strategic-programme-fund-spf/>.
- [http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig\\_intercultural\\_education\\_strategy.pdf](http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Intercultural-Education-Strategy/mig_intercultural_education_strategy.pdf).
- Intercultural Education: a Selected Bibliography*, „Bulletin of the International Board of Education”, July–September 1991, nr 260.

- Kaczor S., Sarleja T.Z., *Edukacja dla interkulturowości*, Warszawa – Radom 2009.
- Klimowicz A., *Edukacja międzykulturowa*, Warszawa 2004.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Rossaert L., *L'éducation interculturelle. Avis au ministre de L'Éducation*, Quebec 1983.
- UNESCO Guidelines on Intercultural Education*, Paris 2006, p. 33.
- Бацевич Ф.С., *Словник термінів міжкультурної комунікації*, <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovnnyk>, Київ 2007.
- Бацевич Ф.С., *Словник термінів міжкультурної комунікації*, <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovnnyk>, Київ 2007.
- Вербицька П.В., *Завдання історичної освіти у вимірі сучасних інтеграційних процесів*, Львів 2013.
- Івашко О., Когут С., *Полікультурна освіта на Україні: вибрані проблеми термінології*, „Pedagogika” t. XXI, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2012.
- Кіст Д., *Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи*, Львів 2008.
- Кремень В.Г., *Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць: в 5 т, т 1, Загальна педагогіка та філософія освіти.*, Київ 2012.
- Міжкультурна освіта в школі: Навчально-методичний посібник*, укл. І.П. Бондарук, Біла Церква 2008.
- Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя, Варшава 2004.
- МОО ВПП ЮНЕСКО „Інформація для всіх”, 2008. [www.ifap.ru;](http://www.ifap.ru;) англійською мовою <http://www.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifesto.PDF>.
- Пометун О.І., Султанова Л.Ю., *Людина у полікультурному суспільстві: навчально-методичний посібник для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей*, Київ 2010.
- Свиридюк Т.В., Ведищева О.В., Данилюк Т.Ю., *Програма спецкурсу для учнів 11 класу „Міжкультурна освіта школярів”*, Луцьк 2013.
- Селятицький М., *Міжкультурна освіта у світлі документів Ради Європи та Європейського Союзу*, [в:] *Edukacja międzykulturowa, poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004.
- Якса Н.В., *Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії: Словник*, Автор укладач Н.В. Якса, Житомир 2006.



## **Streszczenie**

### **Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla współczesnej edukacji na Ukrainie**

W drodze do wspólnoty europejskiej państwo ukraińskie musi pokonać szereg przeszkód i wyzwań. W tym kontekście szczególne znaczenie ma kwestia edukacji międzykulturowej. Przecież brak tolerancji, porozumienia, odrzucenie innych kultur, języków i tradycji prowadzi do różnych konfliktów. Harmonijne społeczeństwo nie jest możliwe bez tworzenia między jego obywatelami takich relacji, które pomogąby osiągnąć wzajemne porozumienie, tak w wymiarze międzykulturowym, jak i międzywyznaniowym. Edukacja międzykulturowa jest potężnym narzędziem kształtowania wielokulturowych kompetencji współczesnego człowieka. Wielką uwagę w tym zakresie należy zwrócić na szkołę – zarówno średnią, jak i wyższą – bowiem właśnie tworzą się wspólnoty dzieci i młodzieży, która ma możliwość uczenia się otwartości na międzykulturowe interakcje, kontakty i współpracę w zglobalizowanym świecie.

## **Summary**

### **Intercultural education as a challenge for the contemporary education of Ukraine**

On the way to European community the Ukrainian state has to overcome a number of testing and challenges. In this context, the problem of intercultural education becomes especially meaningful, and significant. As the lack of tolerance, mutual understanding, and the perception of another culture, language, and traditions cause the variety of conflicts. The harmonious society is inconceivable without developing such relationships among its members that would encourage the mutual understanding, international, and interconfessional culture. Intercultural education aims to become a powerful means of forming the multicultural competence of a contemporary person. In this regard, the great attention should be focused on the both secondary and higher schools as they organize the communities of children and young people who have a chance to experience the openness to intercultural interaction, contacts, and cooperation in the globalised world.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.22>

Izabela WRONA-MERYK

## Męskie Seminarium Nauczycielskie w Częstochowie w okresie międzywojennym

**Słowa kluczowe:** seminarium nauczycielskie, oświata, Częstochowa, dwudziestolecie międzywojenne.

**Key words:** pedagogical seminary, education, Częstochowa, interwar period.

W 1917 roku Częstochowski Zarząd Koła Polskiej Macierzy Szkolnej<sup>1</sup> wyszedł z inicjatywą założenia pierwszego w Częstochowie męskiego seminarium nauczycielskiego. W odezwie do społeczeństwa autorzy apelu odwoływali się do najszlachetniejszych cech obywatelskich, prosząc o poparcie moralne i materialne dla powstającego seminarium: „Dziś, kiedy lud poczyną się budzić i gnać do oświaty, obowiązkiem naszym jest dać mu dobre szkoły, lecz wartość szkoły zależy od wartości nauczyciela, dobry nauczyciel kształci umysł i serca, wyrabia wolę i charakter, rozbudza miłość ku Bogu, Kościołowi i Ojczyźnie, zaprawia do sumiennej pracy i poświęcenia. Nauczyciel zaś dopiero wtedy spełni należycie to wysokie zadanie, gdy sam posiadając charakter nieskazitelny, odbierze specjalne wykształcenie w Seminarium Nauczycielskim”<sup>2</sup>. Projekt założenia placówki oświatowej spotkał się z ogromnym poparciem ze strony społeczeństwa i zarządu miasta Częstochowy oraz władz kuratorskich w Warszawie, które wyraziły zgodę na otwarcie od września 1917 roku czteroletniego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego<sup>3</sup>. Popierają-

<sup>1</sup> Zarząd Koła Okręgowego Polskiej Macierzy Szkolnej stanowili wówczas: ks. Marian Nassalski (przewodniczący, proboszcz par. św. Barbary), Józef Rutkowski (wiceprzewodniczący, dyrektor cementowni we Wrzosowej), L. Starzyński (sekretarz). J. Lipiec, *Oświata w Częstochowie i w regionie w latach pierwszej wojny światowej*, „Ziemia Częstochowska”, t. 17, cz. 2, red. A. Zakrzewski i J. Lipiec, Częstochowa 1990, s. 229; Z. Grzędziński, J. Mizgalski, *Nauczyciele w Częstochowie w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Spoleczeństwo Częstochowy w latach 1918–1939*, red. R. Szwed, W. Palus, Częstochowa 1997, s. 294.

<sup>2</sup> *W sprawie Seminarjum dla nauczycieli w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 158, s. 2–3.

<sup>3</sup> Z. Grzędziński, J. Mizgalski, dz. cyt., s. 306.

cy inicjatywę sejmik powiatowy wyasygnował na rzecz nowo powstającej szkoły kwotą 20 000 mk<sup>4</sup>.

Na pierwszy rok do placówki przyjmowano chłopców w wieku 15–17 lat, zaś 16–18-letnich na rok drugi. Każdy z potencjalnych kandydatów zobligowany został do przedłożenia w Kole Okręgowym Polskiej Macierzy Szkolnej w Częstochowie (ul. Piękna 4) wymaganych dokumentów (pisemnej prośby o dopuszczenie do egzaminów, metryki, ostatniego świadectwa szkolnego, świadectwa powtórnego szczepienia przeciwko ospie, pisemnego oświadczenia rodziców o regularnym wnoszeniu opłat szkolnych i stanie finansowym rodziny, świadectwa moralności oraz krótkiego życiorysu<sup>5</sup>). O przyjęciu do placówki decydowało jednak w głównej mierze pozytywne zaliczenie egzaminów wstępnych, które organizowano początkowo w pierwszym tygodniu września<sup>6</sup>, zaś od 1921 roku w drugiej połowie czerwca<sup>7</sup>. Egzamin do klasy pierwszej obejmował: religię, język polski, arytmetykę, geometrię, historię Polski, przyrodę, geografę. Z kolei do klasy drugiej: religię, język polski, historię powszechną, geografę, przyrodę, arytmetykę, geometrię. Pożądaną kompetencją były również umiejętności w zakresie rysowania i modelowania, a także gry na skrzypcach. Opłata za naukę wynosiła 150 mk rocznie<sup>8</sup>. Na pierwszy egzamin, zorganizowany w seminarium w dn. 3–6 września 1917 roku, zgłosiło się 30 kandydatów<sup>9</sup>. Zwiększająca się wciąż liczba zainteresowanych w konsekwencji spowodowała przesunięcie pierwotnego terminu otwarcia szkoły<sup>10</sup>, wyznaczonego początkowo na dzień 17 września wspomnianego roku<sup>11</sup>.

Zajęcia w Męskim Seminarium Nauczycielskim rozpoczęły się z opóźnieniem – 1 października 1917 roku<sup>12</sup>. Pierwszym dyrektorem szkoły mianowano ks. prałata Mariana Nassalskiego<sup>13</sup>, który pełnił tę funkcję przez rok. Placówkę umieszczono w ciasnych i skromnie urządzonych pomieszczeniach prywatnego domu Józefa Lipińskiego, dyrektora miejscowej fabryki zapalek, przy ul. św.

<sup>4</sup> *Z seminarjum nauczycielskiego P.M.S.*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 172, s. 3.

<sup>5</sup> J. Olszówka, M. Szczygieł, *Z tradycji kształcenia nauczycieli wychowawców w Częstochowie*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie” 1982, nr 5, s. 60.

<sup>6</sup> *Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 206, s. 3; *Seminarjum Nauczycielskie Męskie im. T. Kościuszki w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 171, s. 4.

<sup>7</sup> *Z Seminarjum nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 135, s. 3; *Egzaminy wstępne do Seminarjum nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 106, s. 3.

<sup>8</sup> *Program wstępujących do Seminarjum*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 158, s. 3; *Warunki dla wstępujących do Seminarjum*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 158, s. 3.

<sup>9</sup> *Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 206, s. 3.

<sup>10</sup> *Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 209, s. 3.

<sup>11</sup> *Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 211, s. 4.

<sup>12</sup> *Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 209, s. 3.

<sup>13</sup> *Z seminarjum nauczycielskiego im. T. Kościuszki w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 129, s. 3.

Barbary 15a<sup>14</sup>. Niewystarczające warunki lokalowe, trudności z ogrzewaniem pomieszczeń szkolnych i niedostateczne wyposażenie w pomoce naukowe nieustannie utrudniały funkcjonowanie seminarium. Pierwsi organizatorzy (dyrektorzy) – ks. Marian Nassalski (1917–1918), Stanisław Kożan (1918), Edward Cetnerski (1918–1919) – z pomocą grona nauczycielskiego pokonali piętzące przeszkody<sup>15</sup>. Realizując treści programowe, uczniowie pod kierunkiem nauczycieli pogłębiali nie tylko wiedzę ogólną z języka polskiego, matematyki, historii, geografii, śpiewu czy rysunku, ale także otrzymywali przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, którego istotnym uzupełnieniem była metoda nauczania elementarnego. Pierwszych trzynastu absolwentów<sup>16</sup> opuściło mury szkolne w maju 1920 roku. Stanowili oni pierwszą fachowo przygotowaną kadre nauczycielską, 8 z nich ukończyło dodatkowo Wyższe Kursy Nauczycielskie i otrzymało nominację na kierowników szkół.

Próbując opanować trudną sytuację, w której znajdowało się seminarium już od samego początku działalności, Zarząd Polskiej Macierzy Szkolnej czynił starania o upaństwowienie placówki. Poczynania te zbiegły się w czasie z pierwszymi aktami ustawodawczymi nowo tworzącego się państwa, w tym oświaty polskiej (dekret tymczasowy z 18 grudnia 1918 roku o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycielstwa szkół powszechnych<sup>17</sup>, dekret z 7 lutego 1919 roku o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych<sup>18</sup> – decydujący w głównej mierze o poziomie naukowym powstającego szkolnictwa, oraz dekret z 7 lutego 1919 roku o obowiązku szkolnym<sup>19</sup>). Zarządzenia te wprowadzały pewną stabilizację. Uznawały nauczyciela szkoły powszechnej za pracownika państwowego, prawnie niezależnego od gmin, dziedziców i księży. Wysokość jego uposażenia miesięcznego zrównano z wynagrodzeniem średnich urzędników. Przysługiwało

<sup>14</sup> *Z seminarjum nauczycielskiego im. T. Kościuszki w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 129, s. 3.

<sup>15</sup> B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998, s. 264.

<sup>16</sup> Pierwsi absolwenci Seminarium Nauczycielskiego Męskiego: Józef Dratwa, Wojciech Felisiak, Jan Kabała, Jan Klejny, Franciszek Korzekwa, Leon Lipecki, Józef Magnuski, Władysław Pittek, Jan Polak, Piotr Ulewicz, Marian Zych, Stanisław Zych, Władysław Lis. M. Szczygieł, *Szkolnictwo i oświata w Częstochowie w okresie I wojny światowej*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i Klasztoru Jasnogórskiego. W okresie niewoli 1793–1918*, t. 2, red. R. Kołodziejczyk, Częstochowa 2005, s. 217.

<sup>17</sup> Dekret tymczasowy o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych z dnia 18 grudnia 1918 roku, Dz. Urz. Min. WRiOP 1918, nr 1, poz. 3; Okólnik nr 568619 S. I. Sekcji Szkolnictwa Powszechnego do wszystkich Inspektorów Szkolnych Okręgowych w sprawie „Dekretu o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych”, Dz. Urz. Min. WRiOP 1919, nr 5, poz. 11.

<sup>18</sup> Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, Dz. Pr. P. P. 1919, nr 14, poz. 185.

<sup>19</sup> Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku, Dz. Urz. Min. WRiOP. 1919, nr 2, poz. 2.

mu bezpłatne mieszkanie, opał, a na wsi także 2 morgi ziemi<sup>20</sup>. Określono również kwalifikacje zawodowe nauczycieli szkół powszechnych. Podstawowym zakładem kształcenia tej grupy zostały 5-letnie seminaria nauczycielskie, w których pierwsze trzy roczne kursy miały charakter ogólnokształcący, a dwa ostatnie – głównie zawodowy. Dostęp do nich mieli absolwenci 7-klasowych szkół powszechnych. Uzyskane świadectwo ukończenia seminarium nie dawało prawa wstępu na wyższe uczelnie, ponieważ nie było traktowane na równi z maturą. Otwierało jednak drogę do pracy zawodowej pod warunkiem zdania dwóch egzaminów: teoretycznego, bezpośrednio po ukończeniu seminarium, i drugiego – po co najmniej 2-letniej praktyce szkolnej. Dopiero ten egzamin dawał stabilizację w nauczycielskim zawodzie<sup>21</sup>. Jak pisze Wanda Garbowska, w porównaniu z zaborczym systemem kształcenia nauczycieli szkół początkowych, zwłaszcza w Królestwie Polskim, stanowiły znaczny postęp w przygotowaniu ogólnym i zawodowym przyszłych nauczycieli<sup>22</sup>. Dla kandydatów, którzy nie ukończyli pełnej szkoły powszechnej, organizowano przy seminariach dwuletnie kursy przygotowawcze, uzupełniające wiedzę z zakresu ostatnich klas szkoły powszechnej. W myśl dekretu o obowiązku szkolnym, kształcenie w zakresie szkoły powszechnej stało się obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym od 7 do 14 roku życia. Szkoła powszechna miała obejmować 7 lat nauczania, ale do czasu pełnego zabezpieczenia 7-letnich szkół miały być utrzymywane szkoły 4- i 5-letnie z obowiązkową 3- i 2-letnią nauką uzupełniającą. Wszystkie przywołane dekrety stały się podstawowym ogniwem powstającego systemu edukacji na szczeblu elementarnym oraz decydowały o poziomie naukowym powstającego szkolnictwa<sup>23</sup>.

Powołane w 1917 roku częstochowskie seminarium męskie kształciło początkowo wychowanków w systemie czteroletnim. Sytuacja zmieniła się w momencie wejścia w życie wspomnianego już dekretu, który zdecydował o przedłużeniu nauki w seminarium o jeden rok, czyli z 4 do 5 lat. W lipcu 1919 roku seminarium częstochowskie zostało upaństwowione i zreorganizowane oraz otrzymało nazwę Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. Tadeusza Kościuszki w Częstochowie<sup>24</sup>. O wyborze patrona szkoły zdecydował Zarząd Koła Okręgowego Polskiej Macierzy Szkolnej, co nastąpiło 15 października 1917 roku, w dniu setnej rocznicy śmierci bohatera<sup>25</sup>. W kronice seminarium

<sup>20</sup> Dekret tymczasowy o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych z dnia 18 grudnia 1918 roku, Dz. Urz. Min. WRiOP 1918, nr 1, poz. 3.

<sup>21</sup> Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, Dz. Pr. P. P. 1919, nr 14, poz. 185.

<sup>22</sup> W. Grabowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław 1976, s. 19.

<sup>23</sup> Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku, Dz. Urz. Min. WRiOP 1919, nr 2, poz. 2.

<sup>24</sup> B. Snoch, dz. cyt., s. 264; *Z seminarjum nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 200, s. 3.

<sup>25</sup> *Seminarjum im. Kościuszki w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 228, s. 3.

opracowanej przez Władysława Matuszkiewicza (ostatniego dyrektora) z okazji tej uroczystości czytamy: „[...] przebija się myśl głęboka, aby kształcić i wychowywać zastępy młodzieży pochodzącej ze wsi, na pełnych zapału i poświęcenia pracowników oświatowych dla ludu polskiego, ofiarnych w pracy i w wysiłku na wzór patrona szkoły, Naczelnika Narodu, który powołując lud chłopski do obrony Ojczyzny, stwierdził, że tylko na tym ludzie polskim można i należy budować przyszłość Polski”<sup>26</sup>.

Pierwszym dyrektorem państwowego seminarium męskiego, od 1 lipca 1919 roku do 31 sierpnia 1929 roku, został Michał Sidor (postępowy, pełen entuzjazmu, dobry organizator, pedagog). W krótkim czasie dobrał odpowiedni personel pedagogiczny i administracyjno-gospodarczy spośród znanych sobie nauczycieli z Sącza, Lwowa i Krakowa<sup>27</sup>. Początkowo grono pedagogiczne było niewielkie i liczyło zaledwie dziewięciu nauczycieli. W roku szkolnym 1919/1920 przedstawiało się następująco: Michał Sidor (dyrektor seminarium, przedmioty pedagogiczne i fizyka), ks. prałat Marian Nassalski (religia), Józef Cichoń (język niemiecki, muzyka, śpiew), Władysław Matuszkiewicz (matematyka, metodyka, geografia, kierownik internatu), Janina Paszkowska (język polski, psychologia), Stanisława Pisarzewska (historia, nauka o Polsce), Jan Szust (przyroda, rysunki, roboty ręczne), Maria Szustowa i Edmund Chodak (uczyli w pierwszej i drugiej klasie ćwiczeń)<sup>28</sup>. W ciągu 19 lat istnienia placówki pracowało w niej 42 nauczycieli. Ruch służbowy na ogół spowodowany był awansem, chorobą lub przejściem na emeryturę<sup>29</sup>, co prezentuje poniższa tabela.

**Tabela 1.** Kadra pedagogiczna seminarium męskiego w latach 1919–1936

Lp.	Imię i nazwisko	Pełniona funkcja/ przedmioty	Czas pracy	Doświadczenie w pracy (lata)	Przyczyny rezygnacji z pracy w seminarium
1	Maria Berezowska	Dentystka	1929– 1930	2	Przeprowadziła się do Olkusza
2	Edmund Chodak	Nauczyciel w szkole ćwiczeń	1919– 1921	3	Właściciel prywatnego gimnazjum w Warszawie
3	Józef Cichoń	Nauczyciel w seminarium/język niemiecki, muzyka, śpiew	1919– 1936	17	Pracował do likwidacji seminarium
4	Roman Czarnek	Nauczyciel w szkole ćwiczeń	1921– 1932	11	Pracował do emerytury

<sup>26</sup> J. Olszówka, M. Szczygieł, dz. cyt., s. 47.

<sup>27</sup> J. Olszówka, *Pierwsza częstochowska szkoła wychowawców*, „Nad Wartą” 1972, nr 2, s. 4–5; M. Szczygieł, dz. cyt., s. 219.

<sup>28</sup> M. Szczygieł, dz. cyt., s. 219.

<sup>29</sup> J. Olszówka, dz. cyt., s. 5.

Tabela 1. Kadra pedagogiczna seminarium męskiego... (cd.)

Lp.	Imię i nazwisko	Pełniona funkcja/ przedmioty	Czas pracy	Doświadcze- nie w pracy (lata)	Przyczyny rezy- gnacji z pracy w seminarium
5	Józef Dąbrowski	Nauczyciel w semina- rium/geografia, historia, język niemiecki	1923– 1932	9	Dyrektor gimna- zjum w Często- chowie
6	Mieczysław Doer- ing	Nauczyciel w semina- rium/wychowanie fizyczne	1924– 1936	12	Po likwidacji seminarium pracował w Li- ceum H. Sien- kiewicza w Czę- stochowie
7	Jan Erlacher	Nauczyciel w semina- rium/historia	1922– 1923	1	Brak informacji
8	Bolesław Figwer	Nauczyciel w seminarium i w szkole ćwiczeń	1921– 1930	9	Mianowany na stanowisko in- spektora w Kiel- cach
9	Ks. L. Gietynger	Nauczyciel w semina- rium/religia	1934– 1936	2	Pracował do likwidacji semi- narium
10	por. J. Gawlikowski	Nauczyciel w semina- rium/wychowanie fizyczne	1921– 1924	3	Brak informacji
11	Reinhold Henszel	Nauczyciel w semina- rium/język niemiecki	1934– 1935	1	Brak informacji
12	dr Władysław Kahl	Lekarz	1930– 1931	1	Brak informacji
13	Zofia Karczówna	Nauczycielka w szkole ćwiczeń	1935– 1936	1	Pracowała do likwidacji szkoły ćwiczeń
14	dr Włady- sław Karczew- ski	Lekarz	1932– 1936	4	Pracował do likwidacji semi- narium
15	Julian Kielar	Nauczyciel w szkole ćwi- czeń /wychowanie fizyczne	1932– 1933	1	Brak informacji
16	Tadeusz Książek	Nauczyciel w semina- rium/geografia, przyroda	1921– 1934	13	Seminarium Ochroniarek w Częstochowie
17	Stefania Kudlanka	Nauczycielka w szkole ćwiczeń, przedmioty peda- gogiczne, metodyka na- uczania elementarnego	1932– 1936	4	Pracowała do likwidacji semi- narium. Pracowa- ła w Seminarium Ochroniarek w Częstochowie
18	Mieczysław Lewiń- ski	Nauczyciel w szkole ćwi- czeń, przedmioty pedago- giczne	1933– 1935	2	Przeniósł się do Krakowa



Tabela 1. Kadra pedagogiczna seminarium męskiego... (cd.)

Lp.	Imię i nazwisko	Pełniona funkcja/ przedmioty	Czas pracy	Doświadcze- nie w pracy (lata)	Przyczyny rezy- gnacji z pracy w seminarium
19	Jarosław Litwin	Nauczyciel/fizyka	1931– 1933	2	Przeszedł do Państwowej Szkoły Zawodowej w Częstochowie
20	Władysław Matuszkiewicz	Dyrektor /fizyka, matematyka, metodyka nauczania elementarnego, geografia	1919– 1936	17	Pracował w seminarium do likwidacji
21	ks. S. Mieszczkański	Nauczyciel/religia	1921– 1928	7	Proboszcz w Maczkach
22	Bolesław Mizerski	Nauczyciel/przedmioty pedagogiczne	1925– 1930	5	Dyrektor w Pruzanach, następnie podinspektor w Brześciu nad Bugiem
23	Karol Mizia	Nauczyciel/historia	1932– 1934	2	Mianowany na kierownika szkoły w Kozienicach
24	Bolesław Mostrański	Nauczyciel w szkole ćwiczeń	1934– 1935	1	Przeniósł się do Łucka, gdzie pracował w gimnazjum
25	Ks. Marian Nassalski	Dyrektor, nauczyciel/religia	1917– 1918 1919– 1921	4	Proboszcz w parafii św. Barbary w Częstochowie
26	dr Zygmunt Parnowski	Lekarz	1932– 1933	1	Przeniósł się do Warszawy
27	Janina Paszkowska	Nauczycielka/ język polski, psychologia	1919– 1925	6	Pracowała później jako dyrektor gimnazjum w Wieliczce
28	Michał Pirożyński	Nauczyciel w szkole ćwiczeń	1924– 1936	12	Pracował do likwidacji seminarium
29	S. Pisarzewska	Nauczycielka/historia	1921– 1923	2	Zmarła
30	Michał Sidor	Dyrektor, nauczyciel/przedmioty pedagogiczne, fizyka,	1919– 1929	10	Mianowany na wizytatora Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie
31	Antoni Sleinder	Nauczyciel/roboty ręczne	1926– 1936	10	Pracował do likwidacji seminarium

Tabela 1. Kadra pedagogiczna seminarium męskiego... (cd.)

Lp.	Imię i nazwisko	Pełniona funkcja/ przedmioty	Czas pracy	Doświadcze- nie w pracy (lata)	Przyczyny rezy- gnacji z pracy w seminarium
32	ks. Piotr Sobański	Nauczyciel/religia	1928– 1934	6	Przeszedł do gimnazjum H. Sienkiewicza w Częstochowie
33	Jan Szust	Nauczyciel/przyroda, rysunki, roboty ręczne	1919– 1936	17	Pracował do likwidacji semi- narium
34	Felicja Szczepań- ska-Jasińska	Dentystka	1931– 1936	5	Pracowała do likwidacji semi- narium
35	dr Karol Toma- szewski	Lekarz	1921– 1930	9	Zmarł
36	Włodzimierz Win- nicki	Nauczyciel/historia	1921– 1922	1	Adwokat w Czę- stochowie
37	Helena Wołosiecka	Nauczycielka w szkole ćwiczeń	1923– 1936	13	Pracowała do likwidacji semi- narium
38	Jan Płatek	Nauczyciel	1931– 1935	4	Mianowany na stanowisko podinspektora szkolnego w Bielsku-Białej
39	K. Zacharasiewicz	Nauczyciel/język polski	1935– 1936	1	Pracował do likwidacji semi- narium
40	Zdzisław Wróbel	Nauczyciel/język polski	1925– 1935	10	Mianowany na podinspektora szkolnego w Radomiu
41	Walenty Ziental	Nauczyciel w szkole ćwi- czeń	1932– 1936	4	Pracował do likwidacji semi- narium
42	Maria Szustowa	Nauczycielka szkoły ćwi- czeń	1919– 1921	2	Zmarła

Źródło: J. Olszówka, M. Szczygiel, dz. cyt., s. 54–56, 64–66.

W roku szkolnym 1919/1920 ogłoszono nabór do czterech klas seminarium i dwóch oddziałów ćwiczeń (szkoła ćwiczeń założona w 1919 roku), przygotowano również bursę dla zamiejscowych wychowanków. Słuchaczami seminarium byli głównie synowie wywodzący się z rodzin robotniczych i drobnych rolników powiatu częstochowskiego i wieluńskiego, którzy za symboliczną opłatą mogli korzystać z internatu. Część z nich była zwolniona z opłat wynikających z trudnej sytuacji materialnej rodziny. Koszt utrzymania bursy dla ponad

trzydziestu uczniów wziął na siebie Zarząd Koła Polskiej Macierzy Szkolnej. Internat stał się centrum, wokół którego w godzinach popołudniowych skupiała się młodzież całej szkoły, biorąc udział w śpiewie chóralnym i pracach zespołu muzycznego. Wychowawcy internatu, zarazem nauczyciele, Józef Cichoń i Jan Szust całe popołudnia poświęcali młodzieży, pomagali w odrabianiu lekcji, organizowali pogadanki i odczyty<sup>30</sup>.

W 1922 roku seminarium otrzymało nowy dwupiętrowy budynek przy ul. Jasnogórskiej 64, gdzie funkcjonowało aż do momentu likwidacji w 1936 roku. Początkowo szkoła zajmowała parter i pierwsze piętro, na drugim piętrze mieścił się Inspektorat Szkolny i prywatne mieszkania. Szybka interwencja Komitetu Rodzicielskiego spowodowała, iż w krótkim czasie udało się pozyskać cały budynek do dyspozycji szkoły. Pierwotnie w tym samym budynku, a następnie przy ul. Dąbrowskiego 14, zorganizowano internat (w pokojach na strychu). Opiekę nad bursą objął Władysław Matuszkiewicz, nauczyciel matematyki, geografii i metodyki. Placówka została wyposażona w nowsze pomoce naukowe. Uruchomiono pracownię fizykalno-chemiczną, pracownię robót, salę muzyczną, salę wychowania fizycznego. Przed szkołą zorganizowano również boisko i ogródek botaniczny. Przyczynił się on do bardziej nowoczesnych sposobów nauczania przyrody w seminarium oraz w szkole ćwiczeń, która pod koniec swego istnienia liczyła sześć oddziałów. Zakupiono harmonium i komplet instrumentów muzycznych potrzebnych orkiestrze szkolnej<sup>31</sup>. Ukoronowanie tych starań stała się uroczystość związana z poświęceniem sztandaru Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. Tadeusza Kościuszki w dniu 30 kwietnia 1922 roku. W ceremonii wzięły udział władze szkolne i miasta, grono pedagogiczne, rodzice i uczniowie. Z racji święta seminarium odprawiono mszę św. w kościele św. Jakuba oraz zorganizowano loterię fantową na rzecz szkoły<sup>32</sup>.

Nauczyciele podejmujący pracę w seminarium od samego początku aktywnie włączali się do życia szkolnego. Z chwilą zatrudnienia Tadeusza Książka (rok szkolny 1921/1922) rozpoczęto kompletowanie zbiorów przyrodniczych, a także organizowanie gabinetu i pracowni przyrodniczej. Trzy lata później (rok szkolny 1924/1925) nauczyciel wychowania fizycznego Mieczysław Doering zorganizował i wyposażył salę gimnastyczną, a w 1931 roku plac ćwiczeń. Następnie Antoni Steinder rozbudował salę prac ręcznych, wyposażając ją w warsztaty stolarskie, tokarnie i komplet odpowiednich narzędzi, przygotował także salę rysunkową<sup>33</sup>. Dużą pomoc finansową w urządzaniu seminarium okazało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które w 1930 roku przekazało na rzecz szkoły subsydia. Urządzono za nie gabinet dentystrycz-

<sup>30</sup> M. Szczygieł, dz. cyt., s. 219.

<sup>31</sup> J. Olszówka, dz. cyt., s. 4; *Z działalności zakładów kształcenia nauczycieli w latach 1945–1970 w województwie katowickim*, Katowice 1971, s. 29.

<sup>32</sup> *Poświęcenie sztandaru Seminarjum męskiego*, „Goniec Częstochowski” 1922, nr 97, s. 2.

<sup>33</sup> B. Snoch, dz. cyt., s. 264–265.

ny i lekarski, z wyposażeniem zapewniającym właściwe warunki pracy stomatolog Marii Berezowskiej i lekarzowi szkolnemu dr. Karolowi Tomaszewskiemu, a tym samym należytą opiekę medyczną w szkole<sup>34</sup>. Staraniem zaś starosty częstochowskiego Kazimierza Kuhna sejmik przyznał na potrzeby bursy dotację w kwocie 1000 zł rocznie, dzięki której funkcjonowała do 1934 roku<sup>35</sup>.

W celu lepszego przygotowania do zawodu nauczycielskiego od 1922 roku seminarium organizowało systematyczną praktykę w szkole ćwiczeń<sup>36</sup>, którą otwarto w roku szkolnym 1919/1920 jako dwuklasową. W latach kolejnych, a w szczególności w roku 1923/1924, posiadała cztery klasy, zaś od roku 1933/1934 sześć klas<sup>37</sup>. Integralną częścią procesu kształcenia nauczycieli była terenowa praktyka pedagogiczna w szkołach powiatu częstochowskiego (od 1930 roku) oraz w wyższych (starszych) oddziałach szkoły powszechnej w Częstochowie. Poza tym zaznajamiano młodzież z działalnością szkoły dla upośledzonych umysłowo, z pracą w żłobku i w szkole w Gnaszynie prowadzonej według systemu daltońskiego<sup>38</sup>.

Mając na względzie braki kadrowe w szkolnictwie, w roku szkolnym 1925/1926 uruchomiono przy seminarium Państwowy Kurs Nauczycieli przeznaczony dla osób, które ukończyły 18 rok życia i legitymowały się świadectwem ośmiu klas szkoły średniej. Kurs trwał rok i kończył się egzaminem. Wzięło w nim udział 28 osób<sup>39</sup> (w tym 22 kobiety i 6 mężczyzn). Słuchacze otrzymali świadectwo równoważne ze świadectwem dojrzałości seminarium nauczycielskiego i mogli podjąć dalsze kroki w celu podjęcia pracy zawodowej<sup>40</sup>. W 1931 roku założono Poradnię Metodyczno-Pedagogiczną prowadzoną przez nauczycieli pedagogiki Jana Płatka i Stefanię Morzykowską, z której systematycznie korzystali nauczyciele częstochowscy i sąsiednich powiatów, co umożliwiło im pogłębianie, doskonalenie i aktualizowanie wiadomości pedagogicznych. Zorganizowano także Komisję II Egzaminu Kwalifikacyjnego dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych, której przewodniczącym został dy-

<sup>34</sup> J. Olszówka, M. Szczygiel, dz. cyt., s. 50.

<sup>35</sup> B. Snoch, *Z tradycji kształcenia nauczycieli w Częstochowie w okresie II Rzeczypospolitej (szkie)*, [w:] *Edukacja wobec wielokulturowości. Księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Januszowi Sztumskiemu*, red. M. Janukowicz i K. Rędziński, Częstochowa 2001/2002, s. 22.

<sup>36</sup> Tenże, *Z dziejów szkolnictwa...*, s. 266.

<sup>37</sup> J. Olszówka, M. Szczygiel, dz. cyt., s. 50.

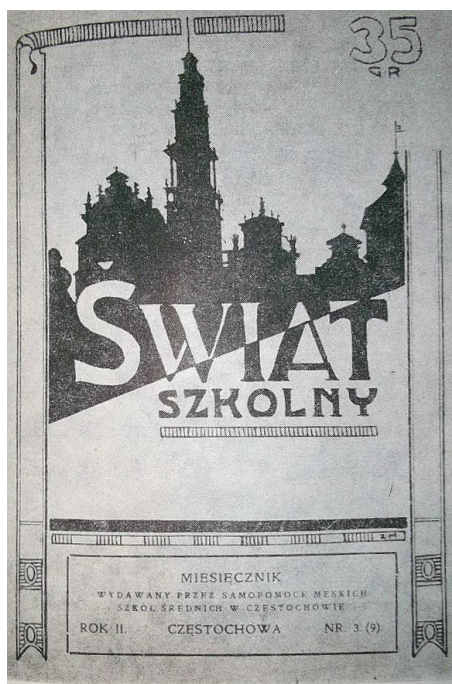
<sup>38</sup> B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa...*, s. 266.

<sup>39</sup> Roczny kurs ukończyli: Rywka Brum, Bruner (imię nieczytelne), Gućia Gerszon, Regina Grabinerówna, Zysła Grynbaum, Rywka Krajzerówna, Leon Kołodziejczyk, Józef Kamiński, Jadwiga Kossowska, Roma Krypicka, Felicja Krygierówna, Janina Skorusówna, Jan Madejski, Stefania Michałowska, Zofia Misiórska, Marianna Morawska, Irena Otrębska, Anna Pawlakówna, Jadwiga Pyrkoszówna, Estera Rabinowicz, Izabela Szorcówna, Janina Trzcńska, Stanisław Wieruszewski, Rywka Zaks, Antoni Załoga, Marian Zawadzki, Tola Żytniewska, Estera Zakrzewska. J. Olszówka, M. Szczygiel, dz. cyt., s. 53.

<sup>40</sup> *Kursy nauczycielskie w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 8, s. 6; *Roczne kursy nauczycielskie w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 189, s. 3.

rektor seminarium. Poza tym na terenie placówki prężnie działał Ośrodek Metodyczny Śpiewu, gdzie funkcję instruktora pełnił Józef Cichoń. Służył on również północnej części Okręgu Szkolnego Krakowskiego<sup>41</sup>. Tak więc działalność seminarium miała zasadnicze znaczenie dla przygotowania wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, i nie tylko. W obszarze działań grona pedagogicznego realizowano także prelekcje dla rodziców wychowanków szkoły ćwiczeń, które wygłaszali między innymi Stefania Kudlanka i Mieczysław Lewiński<sup>42</sup>.

Dzięki zaangażowaniu kadry pedagogicznego w seminarium rozwijało się życie organizacyjne, społeczno-oświatowe i artystyczne. Działalność w kołach, zespołach i organizacjach młodzieżowych odgrywała ważną rolę w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Na terenie placówki prosperowały zespoły: teatralny, recytatorski, muzyczny, ponadto chór szkolny i koła przedmiotowe. Działał również zespół redakcyjny, który przygotowywał materiały do gazetki „Świat Szkolny”<sup>43</sup>. Miesięcznik międzyszkolny wydawany był w latach 1926–1938 w nakładzie od 750 do 1000 egzemplarzy<sup>44</sup>.



**Fot. 1.** „Świat Szkolny” 1927, nr 3(9) – winieta tytułowa

Źródło: I. Socha, *Czasopisma młodzieży szkolnej w Polsce 1918–1930*, Katowice 1986, s. 208.

<sup>41</sup> J. Olszówka, dz. cyt., s. 4–5.

<sup>42</sup> *Odczyt dla rodziców w Szkole Ćwiczeń*, „Goniec Częstochowski”, 1934, nr 63, s. 5.

<sup>43</sup> J. Olszówka, dz. cyt., s. 4.

<sup>44</sup> I. Socha, *Czasopisma młodzieży szkolnej w Polsce 1918–1930*, Katowice 1986, s. 61, 76, 191.

Ważnym, chociaż epizodycznym, uzupełnieniem wielostronnej działalności seminarium było piśmisko szkolne „Ogniwo”, wydawane przez pięć lat. Zespołem redakcyjnym kierował nauczyciel języka polskiego Zdzisław Wróbel<sup>45</sup>. Poza tym organizowano koncerty, w które włączała się cała społeczność uczniowska. W tym na uwagę zasługuje koncert wokalnie-instrumentalny połączony z przedstawieniem scenicznym, który odbył się 5 kwietnia 1924 roku w sali „Ogniska”, podczas tego wydarzenia chór seminarium pod dyrekcją Józefa Cichonia wykonał kilka utworów (pierwszy, opracowany przez Stefana Surzyńskiego, pt. *Matysek*, następnie *Pieśń wojenną* Stanisława Moniuszki, piosenki Galla i *Naszą Hanke* Zieleńskiego). Następnie na scenie zaprezentował się zespół skrzypcowy, który odegrał utwory Baumana, Edwarda Griega i Giuseppe Verdiego. Na zakończenie wieczoru przygotowano komedię Narzyńskiego w dwóch odsłonach pod tytułem *Kłopoty pana prezydenta*<sup>46</sup>. Organizowano także uroczyste akademie z okazji imienin marszałka Józefa Piłsudskiego, w których uczestniczyło grono pedagogiczne, rodzice oraz seminarzyści i uczniowie szkoły ćwiczeń<sup>47</sup>. W 1935 roku z racji imienin marszałka, na wniosek dyrektora seminarium Władysława Matuszkiewiczam podjęto w szkole ćwiczeń zbiórkę pieniężną na rzecz najbiedniejszego ucznia. Zebraną kwotę przeznaczono na zakup mundurka i butów dla ucznia szkoły powszechnej Józefa Błaszczyka<sup>48</sup>. Z okazji świąt Wielkiej Nocy urządzano „jajko święcone” dla rodziców uczniów szkoły ćwiczeń i seminarium. Dochód z imprezy przeznaczano na kolonie letnie dla niezamożnych uczniów<sup>49</sup>. Seminarium brało czynny udział w życiu społecznym miasta. Aranżowano imprezy artystyczne i literackie w zakładach pracy, w szkołach wiejskich itp. Około 70% młodzieży seminarium przynależało do drużyny harcerskiej, której bujny rozkwit nastąpił w 1922 roku. Pierwszym założycielem i drużynowym był Mieczysław Gładysz (późniejszy profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego), zaś jego współpracownikami Stanisław Jelonek (po wojnie dyrektor Studium Nauczycielskiego w Katowicach) i Piotr Stasiak (późniejszy dyrektor biblioteki Uniwersytetu Śląskiego). Młodzież seminarium brała udział w rozbrajaniu Niemców w 1918 roku i w powstaniu śląskim. Wśród wielu uczniów częstochowskich szkół średnich, którzy zginęli w walkach z Niemcami pod Dobrodzieniem, był również Ignacy Ziental, uczeń trzeciego roku seminarium częstochowskiego<sup>50</sup>.

Ze względu na dobrze dobrany zespół pedagogiczny, wychowankom stawiano wysokie wymagania tak pod względem naukowym, jak i metodyczno-

<sup>45</sup> J. Olszówka, M. Szczygieł, dz. cyt., s. 52.

<sup>46</sup> *Z koncertu Seminarjum Męskiego*, „Goniec Częstochowski” 1924, nr 82, s. 3.

<sup>47</sup> *Z akademii w Seminarjum Męskim i Szkole Ćwiczeń*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 65, s. 3.

<sup>48</sup> *Piękna i niezwykła uroczystość w Szkole Ćwiczeń*, „Goniec Częstochowski” 1935, nr 66, s. 3.

<sup>49</sup> „*Jajko święcone*” dla rodziców w *Szkole Ćwiczeń przy Seminarjum Nauczycielskim*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 82, s. 3.

<sup>50</sup> J. Olszówka, dz. cyt., s. 5.

-dydaktycznym, które stanowiły doskonałą selekcję wśród kandydatów do zawodu nauczycielskiego. I tak np. w roku szkolnym 1921/1922 do seminarium na pierwszy rok zostało przyjętych 49 słuchaczy, a ukończyło je w roku szkolnym 1925/1926 11 absolwentów. Począwszy od roku szkolnego 1919/1920, do końca działalności seminarium (rok szkolny 1935/1936) na pierwszy rok zostało przyjętych 591 osób, z tego 280 zdołało zdać ostatni egzamin<sup>51</sup>. Stan liczebny uczniów i absolwentów w latach 1919–1936 przedstawia poniższa tabela.

**Tabela 2.** Liczba uczniów i absolwentów seminarium w latach 1919–1936

Rok szkolny	Liczba uczniów w klasach					Liczba absolwentów	Imię i nazwisko absolwenta
	I	II	III	IV	V		
1919/1920	43	26	23	13	–	13	Józef Dratwa, Wojciech Felisiak, Jan Kabała, Jan Klejny, Franciszek Korzekwa, Leon Lipecki, Józef Magnuski, Władysław Pitek, Jan Polak, Piotr Ulewicz, Marian Zych, Stanisław Zych, Lis Władysław
1920/1921	50	39	20	20	–	Egzaminu nie było, przedłużenie nauki w seminarium z 4 do 5 lat	
1921/1922	49	44	28	22	18	17	Jan Ciejpa, Jan Fazan, Piotr Fryga, Mieczysław Gładysz, Jan Hornik, Stanisław Jelonek, Zygmunt Kałuża, Władysław Kisiel, Teofil Klama, Paweł Kopopka, Henryk Łęski, Kazimierz Młynarczyk, Antoni Parkitny, Piotr Stasiak, Tadeusz Tajchman, Bronisław Prauza, Walenty Ziental
1922/1923	53	29	27	21	24	23	Franciszek Balsam, Henryk Błaszczyk, Jan Combik, Jan Domin, Jan Helbrych, Mikołaj Frączyk, Józef Holi, Marian Janik, Henryk Kapuściński, Ignacy Kowalik, Stanisław Kuś, Bronisław Łytkowski, Stanisław Noga, Jakub Olszówka, Jan Reszka, Zygmunt Rogalski, Marian Skubała, Wawrzyniec Sowiński, Wincenty Stanik, Józef Stępniewski, Aleksander Szaflik, Jan Torbus, Piotr Wróbel
1923/1924	43	36	36	19	17	17	Franciszek Desperak, Józef Dukowicz, Józef Filipowski, Franciszek Gąsiorowski, Władysław Grajner, Bronisław Jankowski, Roman Korpecki, Stanisław Markiewicz, Stanisław Nowak, Stanisław Owczarek, Władysław Pasek, Antoni Pietrzak, Wiktor Szymczyk, Jan Suchan, Władysław Ulewicz, Mieczysław Więckowski, Stanisław Włodek

<sup>51</sup> B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa...*, s. 266–267.

Tabela 2. Liczba uczniów i absolwentów seminarium... (cd.)

Rok szkolny	Liczba uczniów w klasach					Liczba absolwentów	Imię i nazwisko absolwenta
	I	II	III	IV	V		
1924/1925	52	44	31	22	17	13	Czesław Fazan, Stanisław Fijałkowski, Stanisław Glane, Jan Głądała, Ignacy kałuża, Roman Miarzyński, Marian Pawelczyk, Henryk Pietrzak, Piotr Pietrzak, Józef Rychlewski, Piotr Slonina, Bolesław Taranek, Władysław Trybulak
1925/1926	49	43	37	33	16	11	Feliks Felisiak, Jan Fornal, Bronisław Jędrzejewski, Bronisław Klimczak, Piotr Koch, Zygmunt Kuśmierk, Alfred Noga, Roman Szymczyński, Henryk Zadworny, Ignacy Ząbkowski, Jan Zieliński
1926/1927	40	35	27	25	18	17	Stanisław Bryszewski, Waclaw Cencel, Jan Herman, Bolesław Galiński, Stefan Gruchot, Antoni Janik, Damazy Jeziorski, Piotr Kluba, Stanisław Kędzia, Jan Langie, Stanisław Mączka, Kazimierz Mucha, Bogdan Podczaski, Leon Pirabol, Antoni Sowa, Stempień Daniel, Jan Szymczak
1927/1928	37	39	27	30	19	17	Józef Będziński, Zygmunt Burzyński, Stefan Czechowski, Kazimierz Ganczarek, Stanisław Hajdas, Henryk Haładaj, Antoni Kapuścik, Jan Lipartowski, Władysław Matyjaszczyk, Wiktor Misiek, Aleksander Opałko, Franciszek Słaby, Jan Szczepaniak, Józef Szczepaniak, Czesław Wizental, Jan Wosik, Roman Wosik
1928/1929	36	31	28	29	14	14	Kazimierz Bolek, Wincenty Boral, Kazimierz Graczyk, Marian Kasprzyk, Henryk Kierat, Bronisław Kluza, Arkadiusz Koźmin, Jan Lipka, Henryk Pogorzalek, Tadeusz Rogaliński, Tadeusz Spalek, Teofil Szydzia, Ignacy Tylikowski, Władysław Polakowski
1929/1930	44	31	22	26	26	24	Ignacy Anczyk, Jan Deska, Stanisław Derda, Aleksander Domin, Tadeusz Dyl, Szczepan Głądała, Jerzy Gogolewski, Ludwik Jończyk, Kazimierz Kosiński, Stanisław Kierat, Stanisław Koszczyk, Tomasz Kubat, Bronisław Kułak, Franciszek Kurbiel, Tomasz Matyjaszczyk, Mieczysław Młynarczyk, Piotr Pawelec, Edward Politacha, Jan Spiechowicz, Józef Suchański, Julian Szczówka, Henryk Szwagrzyk, Edward Turski, Władysław Wilk



Tabela 2. Liczba uczniów i absolwentów seminarium... (cd.)

Rok szkolny	Liczba uczniów w klasach					Liczba absolwentów	Imię i nazwisko absolwenta
	I	II	III	IV	V		
1930/1931	47	39	26	18	22	13	Józef Drzewiecki, Władysław Dziwerek, Kazimierz Jackowski, Jan Kita, Edmund Konarski, Tadeusz Klimczak, Feliks Migalski, Leon Ordon, Adam Pluta, Zygmunt Skurczyński, Stanisław Strzelecki, Władysław Wiśniewski, Bogumił Wiśniewski
1931/1932	48	35	31	27	20	17	Edward Bombolewski, Stanisław Borczyk, Jan Dubas, Zygmunt Krzywda, Stanisław Lis, Wiktor Nietresta, Józef Piasecki, Waclaw Rychlewski, Kacper Rządkowski, Stanisław Sojczyński, Józef Sojda, Józef Stępień, Władysław Synowiec, Stanisław Szymański, Bolesław Ufnal, Edward Wagner, Roman Winkler
1932/1933	–	34	35	36	25	18	Aleksander Badora, Stanisław Bajor, Tadeusz Gładysz, Czesław Gogola, Michał Igielski, Tadeusz Jędrychowski, Eugeniusz Krajewski, Jan Kulawiński, Wiktor Lis, Czesław Mika, Stanisław Niefresta, Antoni Panek, Stanisław Paruzel, Edward Pyzalski, Zdzisław Szmidt, Romuald Wizental, Mieczysław Wódkiewicz, Stefan Zagórowicz
1933/1934	–	–	38	27	35	23	Bolesław Bajdor, Adam Chojnacki, Zenon Cianciara, Henryk Drzazga, Jan Dzitkowski, Jan Gazurek, Bronisław Górecki, Edward Haik, Mieczysław Herman, Stanisław Juszczyk, Marian Kucharzewski, Józef Nabrdalik, Stanisław Palutkiewicz, Zygmunt Piątkowski, Waclaw Piechota, Franciszek Parasol, Stefan Sikora, Józef Sitkiewicz, Czesław Skowroński, Jan Sztuka, Jerzy Wasilewski, Piotr Wieczorek, Adolf Wieloch
1934/1935	–	–	–	32	34	20	Tadeusz Bielecki, Zygmunt Catek, Stefan Kubata, Tadeusz Kemfa, Romuald Maliński, Marian Muśkiewicz, Adam Nassalski, Leopold Niezgoda, Tadeusz Ormańczyk, Jan Pawlik, Waclaw Przytułski, Jan Rogulka, Stefan Strojny, Henryk Szuba, Władysław Wagner, Michał Walenta, Marian Wawrzyńczyk, Witold Wudkiewicz, Władysław Żurawski, Jerzy Kuśnierczyk

Tabela 2. Liczba uczniów i absolwentów seminarium... (cd.)

Rok szkolny	Liczba uczniów w klasach					Liczba absolwentów	Imię i nazwisko absolwenta
	I	II	III	IV	V		
1935/1936	–	–	–	–	35	23	Józef Jagoda, Józef Jaciak, Leon Jelonk, Jan Kaleta, Jan Kośmider, Witold Kowalewski, Władysław Krajewski, Jan Krawczyk, Ryszard Langier, Józef Lesiecki, Stanisław Lipiński, Tadeusz Lubas, Józef Masłoń, Jan Matysiak, Jerzy Minkina, Franciszek Mielczarek, Zygmunt Nocuń, Jan Rostowski, Romuald Rybicki, Jan Sowiński, Jan Szpringier, Stefan Suliga, Stanisław Wójcikiewicz
Razem	591	505	426	401	340	280	

Źródło: J. Olszówka, M. Szczygiel, dz. cyt., s. 60–63; *Z Seminarjum nauczycielskiego męskiego*, „Goniec Częstochowski” 1924, nr 142, s. 3; *Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 147, s. 4; *Świadectwa dojrzałości w państwowym Seminarjum nauczycielskim męskim*, „Goniec Częstochowski” 1928, nr 135, s. 3.

1 września 1929 roku nowym, a zarazem ostatnim, dyrektorem seminarium, sprawującym funkcję do 31 sierpnia 1936 roku, został Władysław Matuszkiewicz<sup>52</sup>. Zmiany wprowadzone przez ustawę z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa<sup>53</sup> doprowadziły do likwidacji seminariów nauczycielskich wraz z rokiem szkolnym 1936/1937. Według wytycznych ustawy, kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych miało od tej chwili odbywać się w 3-letnich liceach pedagogicznych i w 2-letnich pedagogiach. Wprowadzona ustawa doprowadziła w konsekwencji do likwidacji Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Częstochowie, a co za tym idzie – do zaprzestania działalności szkoły ćwiczeń. Czynione przez dyrektora seminarium Władysława Matuszkiewicza zabiegi przyniosły tylko czasowo pozytywne efekty. W grudniu 1935 roku Wizytator Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zapewnił, że wobec projektowanego utworzenia w Częstochowie męskiego liceum pedagogicznego szkoła ćwiczeń nie będzie rozwiązana. Wbrew zapewnieniom w drugiej połowie kwietnia 1936 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wydało zarządzenie o likwidacji placówki. Wówczas do walki o szkołę włączył się Komitet Rodzicielski. Zabiegi w kuratorium i ministerstwie przyniosły pozytywny skutek<sup>54</sup>. Pomimo rozwiązania seminarium szkoła ćwiczeń mogła prowadzić nabór kolejnych roczników<sup>55</sup>. Działalność wspomnianego Komitetu Rodzicielskiego przy seminarium i szkole ćwiczeń

<sup>52</sup> J. Olszówka, dz. cyt., s. 5.

<sup>53</sup> Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389.

<sup>54</sup> *Upośledzenie Częstochowy na polu szkolnictwa*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 114, s. 3.

<sup>55</sup> *Ogłoszenie*, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 150, s. 4.

była nieoceniona. Organizował on imprezy rozrywkowe dla uczniów oraz dochodowe na rzecz funduszu kolonii letnich. Urządzał wycieczki szkolne, gwiazdkę dla dzieci z biednych rodzin, zapewniał remont budynku szkolnego i jego rozbudowę. Przyczynił się także do zwiększenia zasobu bibliotecznego, pomocy naukowych, inwentarza. Współpracował przy akcji dożywiania uczniów (w roku szkolnym 1933/1934 z skorzystało z niej bezpłatnie 51 wychowanków), którzy codziennie otrzymywali suche bułki z wędliną, mleko, herbatę. Wydawano również zupy ćwiczącym w hufcach raz w tygodniu<sup>56</sup>.

Reforma jędrzejewiczowska z 1932 roku doprowadziła do likwidacji seminariów nauczycielskich w całej Polsce. Pomimo wcześniejszych zapewnień ze strony ministerstwa nie utworzono w Częstochowie liceum pedagogicznego, w konsekwencji pozbawiając miasto jedynej właściwej placówki przygotowującej kadry dla szkolnictwa powszechnego. Do 1939 roku w Częstochowie funkcjonowało wyłącznie Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli. Według danych sporządzonych przez Jakuba Olszówkę w czerwcu 1970 roku znaczna część wychowanków seminarium w okresie Polski Ludowej ukończyła studia wyższe i uzyskała stopnie magisterskie – 74 osoby, doktorskie – 15 osób i stopień profesora – 1. Po 1945 roku zajmowali czołowe stanowiska w Związku Nauczycielstwa Polskiego, zarządach ogniw związkowych – miejskich, powiatowych i okręgowych. Organizowali szkoły, życie polityczne, gospodarcze, społeczno-kulturalne i oświatowe w zniszczonych wsiach i miastach. Wielu z wychowanków zginęło też w trakcie II wojny światowej, 38 w więzieniach i obozach koncentracyjnych, 19 w działaniach wojennych w 1939 roku, 58 walczyło w szeregach Armii Ludowej, Batalionów Chłopskich i Armii Krajowej na stanowiskach dowódców<sup>57</sup>.

## Bibliografia

- Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, Dz. Pr. P. P. 1919, nr 14, poz. 185.
- Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku, Dz. Urz. Min. WRiOP 1919, nr 2, poz. 2.
- Dekret tymczasowy o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych z dnia 18 grudnia 1918 roku, Dz. Urz. Min. WRiOP 1918, nr 1, poz. 3.
- Egzaminy wstępne do Seminarjum nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1926, nr 106.
- Grabowska W., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław 1976.

<sup>56</sup> Z ogólnego zebrania Komitetu Rodzicielskiego przy Seminarjum i Szkole Ćwiczeń, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 247, s. 3.

<sup>57</sup> J. Olszówka, dz. cyt., s. 5.

- Grządzielski Z., Mizgalski J., *Nauczyciele w Częstochowie w II Rzeczypospolitej*, [w:] *Spółeczeństwo Częstochowy w latach 1918–1939*, red. R. Szweða, W. Palus, Częstochowa 1997.
- „*Jajko święcone*” dla rodziców w *Szkole Ćwiczeń przy Seminarjum Nauczycielskim*, „*Goniec Częstochowski*” 1934, nr 82.
- Kursy nauczycielskie w Częstochowie*, „*Goniec Częstochowski*” 1925, nr 8.
- Lipiec J., *Oświata w Częstochowie i w regionie w latach pierwszej wojny światowej*, „*Ziemia Częstochowska*”, t. 27, cz. 2, red. A. Zakrzewski i J. Lipiec, Częstochowa 1990.
- Odczyt dla rodziców w Szkole Ćwiczeń*, „*Goniec Częstochowski*” 1934, nr 63.
- Ogłoszenie*, „*Goniec Częstochowski*” 1936, nr 150.
- Okólnik nr 568619 S. I. Sekcji Szkolnictwa Powszechnego do wszystkich Inspektorów Szkolnych Okręgowych w sprawie „*Dekretu o stabilizacji i wynagrodzeniu nauczycieli szkół powszechnych*”, Dz. Urz. Min. WRiOP 1919, nr 5, poz. 11.
- Olszówka J., *Pierwsza częstochowska szkoła wychowawców*, „*Nad Wartą*” 1972, nr 2.
- Olszówka J., Szczygieł M., *Z tradycji kształcenia nauczycieli wychowawców w Częstochowie*, „*Prace Naukowe WSP w Częstochowie. Seria Humanistyczna*”, nr 5, Częstochowa 1982.
- Piękna i niezwykła uroczystość w Szkole Ćwiczeń*, „*Goniec Częstochowski*” 1935, nr 66.
- Poświęcenie sztandaru Seminarjum męskiego*, „*Goniec Częstochowski*” 1922, nr 97.
- Program wstępujących do Seminarjum*, „*Goniec Częstochowski*” 1917, nr 158.
- Roczne kursy nauczycielskie w Częstochowie*, „*Goniec Częstochowski*” 1925, nr 189.
- Seminarjum im. Kościuszki w Częstochowie*, „*Goniec Częstochowski*” 1917, nr 228.
- Seminarjum Nauczycielskie Męskie im. T. Kościuszki w Częstochowie*, „*Goniec Częstochowski*” 1918, nr 171.
- Snoch B., *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i w regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998.
- Snoch B., *Z tradycji kształcenia nauczycieli w Częstochowie w okresie II Rzeczypospolitej (szkie)*, [w:] *Edukacja wobec wielokulturowości. Księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Januszowi Sztumskiemu*, red. M. Janukowicz i K. Rędziński, Częstochowa 2001/2002.
- Socha I., *Czasopisma młodzieży szkolnej w Polsce 1918–1930*, Katowice 1986.
- Szczygieł M., *Szkolnictwo i oświata w Częstochowie w okresie I wojny światowej*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i Klasztoru Jasnogórskiego. W okresie niewoli 1793–1918*, t. 2, red. R. Kołodziejczyk, Częstochowa 2005.

- Świadectwa dojrzałości w państwowym Seminarjum nauczycielskim męskim*, „Goniec Częstochowski” 1928, nr 135.
- Upośledzenie Częstochowy na polu szkolnictwa*”, „Goniec Częstochowski” 1936, nr 114.
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa, Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389.
- Warunki dla wstępujących do Seminarjum*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 158.
- W sprawie Seminarjum dla nauczycieli w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 158.
- Z akademii w Seminarjum Męskim i Szkole Ćwiczeń*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 65.
- Z działalności zakładów kształcenia nauczycieli w latach 1945–1970 w województwie katowickim*, Katowice 1971.
- Z koncertu Seminarjum Męskiego*, „Goniec Częstochowski” 1924, nr 82.
- Z ogólnego zebrania Komitetu Rodzicielskiego przy Seminarjum i Szkole Ćwiczeń*, „Goniec Częstochowski” 1934, nr 247.
- Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 206.
- Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 209.
- Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1917, nr 211.
- Z seminarjum nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1919, nr 200.
- Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 135.
- Z Seminarjum Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 147.
- Z seminarjum nauczycielskiego im. T. Kościuszki w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 129.
- Z Seminarjum nauczycielskiego męskiego*, „Goniec Częstochowski” 1924, nr 142.

## Streszczenie

Męskie Seminarium Nauczycielskie w Częstochowie powstało jeszcze podczas I wojny światowej – w 1917 roku, z inicjatywy Zarządu Koła Polskiej Macierzy Szkolnej. Początkowo kształciło wychowanków w systemie czteroletnim. Zmiany nastąpiły w wyniku wejścia w życie dekretu z 1919 roku, który przedłużył okres nauki o jeden rok. Pierwsza reforma ustanowiona po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1932 roku doprowadziła do likwidacji placówki. W ciągu dwiętnastu lat seminarium ukończyło 280 absolwentów. Większość z nich po II wojnie światowej ukończyła studia wyższe i włączyła się do organizacji życia politycznego, gospodarczego, społeczno-kulturalnego i oświatowego.

## **Summary**

### **Tadeusz Kościuszko Male Pedagogical Seminary in Częstochowa in the years 1917–1936**

The Male Pedagogical Seminary in Częstochowa was established yet during the First World War, in the year 1917, on the initiative of the Management of the Circle of the Polish Educational Society. Initially, it educated its attendees in the four-year system. Changes were made as a result of the 1919 decree, which extended the length of education by a year, coming into force. The first reform conducted after regaining independence by Poland, in the year 1932, resulted in closing the institution. In the course of nineteen years, the number of the graduates of the seminary reached 280. The majority of them graduated from the institutions of tertiary education after the Second World War, and contributed to organizing political, economic, social-cultural and educational life.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.23>

Katarzyna ZALAS

## **Żeńskie Seminarium Nauczycielskie w Częstochowie w latach 1914–1934. Zarys organizacji**

**Słowa kluczowe:** seminarium nauczycielskie, oświata, Częstochowa, dwudziestolecie międzywojenne.

**Key words:** pedagogical seminary, education, Częstochowa, interwar period.

Żeńskie Seminarium Nauczycielek Ludowych w Częstochowie powstało w 1914 roku, w cztery miesiące po opuszczeniu miasta przez wojska rosyjskie<sup>1</sup>. Odbudowa szkolnictwa wszystkich szczebli w pierwszych latach niepodległości wzmogła zapotrzebowanie na nauczycieli. Inicjatorem powstania placówki oraz jej właścicielem do 1918 roku był ks. Stanisław Kronenberg, a na jej siedzibę wybrano lokal mieszczący się przy Alei Panny Maryi 60<sup>2</sup>.

Nadzór nad zakładem sprawowała Rada Opiekuńcza złożona z członków Zarządu Koła Polskiej Macierzy Szkolnej im. św. Józefa. W skład Rady weszli: prezes – I. Starzyński, wiceprezes – ks. W. Kneblewski, skarbniczka – M. Bugajska, sekretarz – ks. dr Stanisław Kronenberg oraz zastępczyni skarbniczki – M. Rayska<sup>3</sup>.

Bezpośrednie kierownictwo naukowe i administracyjne leżało w gestii ks. Stanisława Kronenberga. Z jego inicjatywy utworzono w ramach działalności seminarium Sekcję Opiekuńczą, której zadaniem było zainicjowanie i utrzymywanie stałego kontaktu i porozumienia między szkołą a rodzicami<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> *Druga rocznica założenia Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1916, nr 284, s. 3.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> *Sprawozdanie z gimnazjum realnego i seminarium nauczycieli ludowych w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 131, s. 4.

<sup>4</sup> Tamże.

Z kolei staraniem Zarządu Koła Polskiej Macierzy Szkolnej im. św. Józefa (głównie ks. W. Kneblewskiego) powstała biblioteka szkolna, licząca w 1918 roku egzemplarzy<sup>5</sup>.

Grono nauczycielskie Żeńskiego Seminarium Nauczycieli Ludowych stanowiło w omawianym okresie 13 osób. Należeli do niego: Józefa Słomińska (język polski), Stanisław Andrzejaczek (przyroda), Waław Bargiel (matematyka, fizyka, chemia), ks. Waław Kneblewski (pedagogika, logika), Maria Biedrzycka (geografia, historia), Julian Łagodziński (rysunki), Maria Józefowicz (roboty ręczne), Szczepański (muzyka), August Reszke (kaligrafia), Władysław Zieliński (śpiew), Helena Lewandowska (gimnastyka), Staszewski (modelowanie), ks. Stanisław Kronenberg (religia).

Na początku roku szkolnego 1917/1918 do seminarium zapisało się 100 osób, z czego rok ukończyło 85. Bez dodatkowych egzaminów wakacyjnych (poprawkowych) promowane były 62 osoby, z poprawkami 17. Ze względu na złe sprawowanie i brak postępów w nauce z seminarium wydalono 6 osób<sup>6</sup>.

W roku szkolnym 1918/1919 Żeńskie Seminarium Nauczycieli Ludowych przeszło w posiadanie Tekli Busz – kierowniczkii ośmioklasowego Gimnazjum Żeńskiego. Placówka wraz z 3-oddziałową Powszechną Szkołą Przygotowawczą mieściła się wówczas przy ulicy Jasnogórskiej 24. Zajęcia odbywały się w ramach popołudniowej zmiany<sup>7</sup>.

W roku 1921/1922 właścicielem seminarium był Związek Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych. Dyrektorem placówki mianowano ówczesnego wizytatora Michała Sidora, dyrektora Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. Tadeusza Kościuszki w Częstochowie. Siedziba seminarium została przeniesiona do lokalu mieszczącego się przy ul. Jasnogórskiej 34<sup>8</sup>.

Od roku 1922 omawiana jednostka stała się własnością Stowarzyszenia Komitet Rodzicielski Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Częstochowie i funkcjonowała pod nazwą Prywatne Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Częstochowie<sup>9</sup>. Komitet działał na podstawie statutu stowarzyszenia, utrzymywał Prywatne Seminarium Nauczycielskie Żeńskie, prowadził sprawy administracyjne i majątkowe placówki oraz wspomagał radę pedagogiczną seminarium w procesie wychowania umysłowego, moralnego i fizycznego<sup>10</sup>. Głównym

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> *Seminarium Nauczycielek Ludowych*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 170, s. 6.

<sup>8</sup> *Kursy nauczycielskie*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 210, s. 4; A. Kowalińska, *Stan badań nad szkolnictwem średnim w Częstochowie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Ziemia Częstochowska”, t. 34, red. M. Antoniewicz, Częstochowa 2008, s. 137.

<sup>9</sup> B. Snoch, *Z tradycji kształcenia nauczycieli w Częstochowie w okresie II Rzeczypospolitej (szkic)*, [w:] *Edukacja wobec wielokulturowości: księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Januszowi Sztumskiemu*, red. M. Janukowicz i K. Rędziński, Częstochowa 2002, s. 23.

<sup>10</sup> B. Snoch, *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998, s. 268.



celem Stowarzyszenia było „przygotowanie fachowych sił nauczycielskich żeńskich”, obejmowało swym zasięgiem przede wszystkim Częstochowę. Kapitał obrotowy Stowarzyszenia pochodził z: opłat za naukę, darowizn, kwot wpisowych, subsydiów zapomóg udzielonych szkole przez osoby prywatne oraz instytucje o charakterze państwowym i społecznym<sup>11</sup>.

12 sierpnia 1922 roku Komitet zwrócił się do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o upaństwowienie seminarium żeńskiego. Petycja została poparta przez wiceministra T. Łopuszańskiego, jednak uzależniona od pozyskania przez seminarium własnego budynku. W związku z powyższym Komitet zwrócił się do Magistratu m. Częstochowy o udostępnienie na potrzeby seminarium żeńskiego lokalu przekazanego przez dra Karola Zawadę na cele kulturalno-oświatowe. Argumentem dla poparcia wniosku była wzrastająca liczba zgłoszeń kandydatek do seminarium. Jednocześnie Komitet zwrócił się do Kuratorium Okręgu Szkolnego z propozycją pozostawienia seminarium żeńskiego w budynku Męskiego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. Tadeusza Kościuszki do momentu przysposobienia odpowiedniego lokalu, mimo wynikających z tego trudności w funkcjonowaniu i rozwoju obu szkół<sup>12</sup>.

W roku szkolnym 1924/1925 seminarium nadal borykało się z problemami lokalowymi i finansowymi. W dalszym ciągu korzystało z gościnności Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego przy ul. Jasnogórskiej 64. Zajęcia przy współpracy kadry pedagogicznej seminarium męskiego odbywały się w godzinach popołudniowych<sup>13</sup>.

14 czerwca 1925 roku odbyło się poświęcenie sztandaru szkolnego Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego. Dyrektorem seminarium była wówczas Helena Paślawska<sup>14</sup>.

Kapitał, jaki posiadała placówka, był niewystarczający w stosunku do potrzeb Seminarium, środki nie wystarczały na utrzymanie placówki. Nieustające trudności finansowe zmusiły dyrektor seminarium Helenę Nurczyńską i Komitet Rodzicielski do podjęcia decyzji o przekazaniu placówki magistratowi miasta Częstochowy.

Na nadzwyczajnym zebraniu rodzicielskim w dniu 30 września 1928 roku zainicjowano powstanie specjalnej komisji, której przewodniczył Piotr Ruciński. Zwróciła się ona do władz miasta o przejęcie wspomnianej placówki. Argumentem w tej kwestii była stale wzrastająca liczba kandydatek i uczennic, która w 1928 roku wynosiła 134, w tym 129 wyznania rzymskokatolickiego, 4 mojżeszowego i 1 prawosławnego<sup>15</sup>. Magistrat podjął decyzję o przejęciu Seminarium,

<sup>11</sup> B. Snoch, *Z tradycji...*, s. 23.

<sup>12</sup> *O państwowe seminarium żeńskie w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1922, nr 199, s. 2.

<sup>13</sup> Tamże; B. Snoch, *Z dziejów...*, s. 268.

<sup>14</sup> *Z Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 141, s. 4–5.

<sup>15</sup> B. Snoch, *Skomunalizowanie Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Częstochowie (1928)*, „Gazeta Częstochowska. Tygodnik Regionalny” 1996, R. 6, nr 39, s. 9.

zaś realizację procedury powierzył Wydziałowi Oświaty i Kultury. Na rzecz Seminarium przekazano budynek mieszczący się przy ulicy Kordeckiego 11, z całym urządzeniem, tj. biblioteką szkolną, liczącą 1252 tomów, całym inwentarzem szkolnym oraz pomocami naukowymi. Komisja z ramienia magistratu, w składzie referent Wydziału Oświaty i Kultury oraz księgowy Jan Nowakowski, oceniła faktyczny stan placówki, oświadczając, że biblioteka i pomoce naukowe znajdują się w dobrym stanie<sup>16</sup>.

W czasie długotrwałych debat nad przejęciem placówki postulowano, by w przyszłości opłaty za czesne nie ulegały podwyższaniu. Celem nadrzędnym Seminarium miało być bowiem zapewnienie bezpłatnej nauki. Rada Miejska bezsprzecznie przyjęła ten postulat, zgadzając się tym samym na ostateczne przejęcie placówki.

W dniu 31 października 1928 roku wystosowano prośbę do wojewody kieleckiego Władysława Korsaka o zatwierdzenie faktu przejęcia przez magistrat Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego, natomiast 8 listopada 1928 roku w kancelarii notarialnej Tadeusza Kossa dokonano oficjalnych zapisów. W zamian za spłacenie długów i zobowiązań Stowarzyszenia Zarząd Miejski stał się właścicielem szkoły i jej majątku. Stronę miejską reprezentował ówczesny prezydent miasta Romuald Jarmułowicz oraz ławnik Józef Dziuba. Z ramienia Seminarium obecni byli dyrektorka – Halina Nurczyńska oraz członkowie Stowarzyszenia: Piotr Ruciński, Bolesław Mizerski, Józef Magnuski, Jan Holiński, Jan Ściegienny i Antoni Czyż<sup>17</sup>.

Oficjalna informacja o przejęciu przez magistrat placówki Seminarium została przesłana pismem do Kuratorium Okręgu Szkolnego w Krakowie w dniu 13 listopada 1928 roku. Pismo połączono z prośbą o udzielenie magistratowi m. Częstochowy koncesji na prowadzenie Miejskiego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Częstochowie<sup>18</sup>. Kuratorium zaaprobowało wniosek, udzielając w dniu 1 grudnia 1928 roku koncesji, decyzja ta poparta została również w lutym 1929 roku przez wojewodę kieleckiego. Funkcję dyrektora placówki powierzył magistrat Helenie Nurczyńskiej<sup>19</sup>.

W 1930 roku władze miasta przeniosły szkołę do nowo wybudowanego gmachu szkoły nr 22 w parku Gabriela Narutowicza<sup>20</sup>.

Zasady działania Seminarium określał Dekret Naczelnika Państwa z dnia 7 lutego 1919 roku o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim oraz Statut Stowarzyszenia, zatwierdzony ostatecznie 9 kwietnia 1927

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże, s. 15.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Z. Grządzielski, *Oświata w Częstochowie w latach 1919–1939*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i Klasztoru jasnogórskiego. W czasach Polski Odrodzonej i drugiej wojny światowej 1918–1945*, t. 3, red. R. Szwed, Częstochowa 2006, s. 302.

roku przez wojewodę kieleckiego. Zgodnie z przytoczonymi przepisami szkołę prowadził i utrzymywał Komitet Rodzicielski, w skład którego wchodziłi wszyscy rodzice i opiekunowie uczennic. Jego organami były: Ogólne Zebranie Rodzicielskie, Zarząd Rodzicielski i Komisja Rewizyjna<sup>21</sup>. Ogólne Zebranie Rodziców, w którym mogli uczestniczyć także nauczyciele, przedstawiciele władz szkolnych i instytucji subsydiujących, decydowało o: powoływaniu i odwoływaniu członków Zarządu i Komisji Rewizyjnej, zatwierdzaniu budżetu, nabywaniu lub sprzedaży majątku Seminarium, zatwierdzaniu wysokości opłat szkolnych, wysokości wynagrodzenia dla zatrudnionych przez placówkę pracowników, zmianach w Statucie oraz likwidacji Stowarzyszenia. Zarząd Rodzicielski składał się z 5 członków. W jego posiedzeniach brał również udział dyrektor i przedstawiciel Rady Pedagogicznej. Do kompetencji Zarządu należało przede wszystkim: reprezentowanie Stowarzyszenia na zewnątrz, zatrudnianie nauczycieli i dyrektora szkoły, prowadzenie księgowości, przygotowanie rocznych sprawozdań finansowych i prowadzenie bieżących spraw administracyjnych. Organem kontrolnym Zarządu Rodzicielskiego była Komisja Rewizyjna.

Do Seminarium przyjmowano absolwentki VII klasy szkoły powszechnej. Program nauczania obejmował przedmioty wykładane w gimnazjum o profilu matematyczno-przyrodniczym, uzupełniane przedmiotami pedagogicznymi. Praktyki pedagogiczne odbywały się w zorganizowanej przy Seminarium 4-klasowej Szkole Ćwiczeń.

Seminarium prowadziło również działalność wychowawczą. Istotną rolę odgrywały w niej organizacje uczniowskie, kształtujące postawy wychowanek i manifestujące się specyficzną atmosferą: „Była ona przepojona wzajemnym zaufaniem ucznia i nauczyciela, koleżeńskimi stosunkami między dyrekcją zakładu a gronem nauczycielskim i między poszczególnymi członkami grona nauczycielskiego. Była ona przepojona wzajemną życzliwością, gotowością spieszenia sobie z pomocą. Była ona przepojona pracą. Młodzież seminarium była wciąż czynna, to nie znaczy, że ustawicznie się uczyła, bo tak przecież nie było, ale naprawdę nie próżnowała, bo obok nauki miała wciąż przed oczami prace społeczne i miała też do wypełnienia różnorodne zadania wynikające z dążeń osobistych i dążeń zbiorowych. Na wytworzenie tej atmosfery wpływał niewątpliwie charakter szkoły, która była zakładem kształcenia nauczycieli<sup>22</sup>.

Ważną rolę w życiu częstochowskiej młodzieży seminaryjnej spełniały organizacje mające na celu niesienie pomocy materialnej najbardziej potrzebującym uczniom. W seminarium funkcjonowały dwie organizacje samopomocy, w ramach ich działalności prowadzono dwa sklepy z materiałami piśmiennymi. Organizacje urządzały akcje na rzecz ubogiej młodzieży, m.in. festyny, zabawy z loterią fantową. Nawiązały również współpracę z Radą Opiekuńczą m. Czę-

<sup>21</sup> B. Snoch, *Z tradycji...*, s. 23.

<sup>22</sup> J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1963, s. 57.

stochowy, od której otrzymywały pomoc materialną w postaci podręczników szkolnych, butów, odzieży oraz żywności<sup>23</sup>.

W częstochowskim Seminarium uczyła się w większości młodzież ze środowisk materialnie niżej sytuowanych, a często wręcz nawet ubogich. Swoją edukację mogła ona kontynuować dzięki pomocy, która pochodziła często z darowizn osób fizycznych lub instytucji (państwowych i prywatnych). Taki wkład w kształcenie dziewcząt w Seminarium wniósł między innymi: Zarząd PKP w Warszawie (opłacił chesne 20 uczennic), Zarząd PKP w Radomiu (4 uczennice), Nadleśnictwo w Herbach (4 osoby), KOS w Poznaniu, KOS w Łodzi, KOS w Krakowie, Nadleśnictwo w Olsztynie, Izba Skarbowa w Kielcach, Wojewódzka Dyrekcja Policji w Katowicach, Sąd Okręgowy w Piotrkowie, Więzienie Śledcze w Sosnowcu, Więzienie w Częstochowie oraz Dowództwo 27 Pułku Piechoty w Częstochowie<sup>24</sup>.

Komunalizacja Seminarium Żeńskiego w Częstochowie nie zapobiegła dalszym problemom związanym z finansowaniem działalności szkoły. Brak środków oraz zmiana przepisów oświatowych spowodowały likwidację placówki. Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnym znosiła bowiem dotychczasowe zakłady kształcenia nauczycieli, powołując w ich miejsce licea pedagogiczne. Miejskie Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Częstochowie zostało zlikwidowane po zakończeniu roku szkolnego 1933/1934.

Przez szereg lat funkcjonowania placówka, mimo ustawicznych trudności lokalowych i finansowych, przygotowywała merytorycznie i metodycznie kandydatki do podjęcia zawodu nauczyciela oraz wychowywała w duchu współodpowiedzialności i troski o los drugiego człowieka.

## Bibliografia

- Druga rocznica założenia Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego*, „Goniec Częstochowski” 1916, nr 284.
- Grządzielski Z., *Oświata w Częstochowie w latach 1919–1939*, [w:] *Częstochowa. Dzieje miasta i Klasztoru jasnogórskiego. W czasach Polski Odrodzonej i drugiej wojny światowej 1918–1945*, t. 3, red. R. Szwed, Częstochowa 2006.
- Kowalińska A., *Stan badań nad szkolnictwem średnim w Częstochowie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Ziemia Częstochowska”, t. 34, red. M. Antoniewicz, Częstochowa 2008.
- Kulpa J., *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1963.

<sup>23</sup> *Sprawozdanie*, s. 4.

<sup>24</sup> B. Snoch, *Komunalizacja...*, s. 15.

- Kursy nauczycielskie*, „Goniec Częstochowski” 1921, nr 210.
- O państwowe seminarium żeńskie w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1922, nr 199.
- Seminarium Nauczycielek Ludowych*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 170.
- Snoch B., *Skomunalizowanie Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Częstochowie (1928)*, „Gazeta Częstochowska. Tygodnik Regionalny” 1996, R. 6, nr 39.
- Snoch B., *Z tradycji kształcenia nauczycieli w Częstochowie w okresie II Rzeczypospolitej (szkic)*, [w:] *Edukacja wobec wielokulturowości: księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Januszowi Sztumskiemu*, red. M. Janukowicz i K. Rędziński, Częstochowa 2002.
- Snoch B., *Z dziejów szkolnictwa w Częstochowie i regionie częstochowskim w latach 1918–1990*, Częstochowa 1998.
- Sprawozdanie z gimnazjum realnego i seminarium nauczycieli ludowych w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1918, nr 131.
- Z Żeńskiego Seminarium Nauczycielskiego w Częstochowie*, „Goniec Częstochowski” 1925, nr 141.

## Streszczenie

Reaktywacja szkolnictwa w pierwszych latach odzyskania niepodległości wymusiła wzrost zapotrzebowania na kadre nauczycielską. Kształcenie kandydatów na nauczycieli opierano na Dekrecie Naczelnika Państwa wydanego 7 lutego 1919 roku o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w 5-letnich seminariach na podbudowie 7-klasowej szkoły powszechnej.

Seminarium Nauczycielskie Żeńskie powstało w 1914 roku i do 1923 roku było własnością osób prywatnych. W 1924 roku przeszło w posiadanie Komitetu Rodzicielskiego i miało charakter szkoły społecznej. Prywatne Seminarium Nauczycielskie Żeńskie utrzymywało się z opłat za naukę, wpisowego, subsydiów oraz darowizn osób prywatnych i instytucji państwowych. Kłopoty finansowe i lokalowe zmusiły Komitet do przekazania w 1928 roku placówki Zarządowi Miasta. Umiejscowiono je w nowo wybudowanym gmachu Szkoły Powszechnej nr 22 i nadano koncesję Miejskiego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego.

Przez szereg lat funkcjonowania placówka, mimo ustawicznych trudności lokalowych i finansowych, przygotowywała merytorycznie i metodycznie kandydatki do podjęcia zawodu nauczyciela oraz wychowywała w duchu współodpowiedzialności i troski o los drugiego człowieka.

## Summary

### **Municipal Female Pedagogical Seminary in Częstochowa in the years 1914–1934**

The Female Pedagogical Seminary was established in the year 1914, and until the year 1923 it had been the property of private persons. In the year 1924, its ownership was transferred to the Committee of Parents, and it became a community school. The private Female Pedagogical Seminary was financed by means of tuition fees, registration fees, subsidies, and also donations from private sources and national institutions. Problems with financing and accommodation forced the Committee to hand the institution over (in the year 1928) to the Municipal Authority. It was then relocated to the recently-erected building of Elementary School no. 22, and granted the concession as the Municipal Female Pedagogical Seminary.

For a number of years of its functioning, the institution in question, regardless of incessant problems with financing and accommodation, was providing technical and methodological background for female trainee teachers, and it was also educating them in the spirit of shared responsibility and caring for the fates of fellow human beings.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.24>

Karol MOTYL

## Możliwości wykorzystania koncepcji komizmu Henriego Bergsona w badaniu codzienności szkolnej

**Słowa kluczowe:** humor, szkoła, edukacja, Henri Bergson, życie codzienne.

**Key words:** humor, school, education, Henri Bergson, everyday life.

Śmiech jest właściwy człowiekowi, to znak jego rozumności.

Umberto Eco

Celem artykułu jest przedstawienie możliwości wykorzystania koncepcji komizmu Bergsona przy analizie elementów codzienności szkolnej. Choć tekst ten oparty będzie na poglądach Bergsona, w literaturze przedmiotu można odnaleźć liczne koncepcje komizmu, które krótko scharakteryzuję. Tekst ten nie ma charakteru komunikatu z badań. Przedstawia on tylko pomysł na zastosowanie omawianej teorii przy eksploracji rzeczywistości edukacyjnej i mam nadzieję, że stanie się inspiracją dla innych badaczy.

Śmiech, komizm i humor są istotnymi i bardzo cenionymi, a wręcz pożądanymi właściwościami. Są nieodzownymi i niezwykle złożonymi elementami ludzkiej egzystencji. Przenikają do niemal wszystkich sfer ludzkiego życia. Śmiejemy się wśród bliskich, w pracy, wśród znajomych i przyjaciół, a nawet wśród obcych czy nowo poznanych ludzi. Można stwierdzić, że poczucie humoru jest nie tyle zjawiskiem indywidualnym, co społecznym.

W tekstach traktujących o zjawiskach pokrewnych śmiechowi pojawia się zwykle kilka terminów, z którymi pojęcie śmiechu ma często wspólne konotacje. Są to przede wszystkim komizm i humor. Postaram się krótko uściślić znaczenia, jakie są im przypisywane.

Śmiech to pojęcie odnoszące się do najszerszego obszaru zjawisk spośród tych wyznaczanych przez wymienione terminy. Wynika nie tylko z sytuacji komicznych, ale też z indywidualnego stanu emocjonalnego. Chociaż najczęściej kojarzony jest z radością, wydaje się przede wszystkim wyrazem złożonego

mechanizmu psychosomatycznego, odnoszącego się zatem zarówno do fizjologicznej, jak i społecznej sytuacji osobnika<sup>1</sup>.

Komizm, jako podstawowy problem estetyki, pojawił się wraz z powstaniem myśli estetycznej i rozwijał w okresach rozkwitu komedii<sup>2</sup>. Jest zespołem cech jakiejś osoby, sytuacji, zdarzenia, przedmiotu, budzących wesołość, rozśmieszających. Jest to ujmowanie i przedstawianie czegoś w sposób wywołujący śmiech. Komizm może być także rozumiany jako zdolność rozweselania i rozśmieszania. Jak widać, odnosi się on do bodźca i jego struktury, przynależy zatem do świata zewnętrznego<sup>3</sup>.

Jak to określa Izaak Passi, komizm jest czymś przynależącym do przedmiotu, jest jego cechą, natomiast humor jest czymś przynależącym do obserwatora czy twórcy i jest indywidualną własnością ludzką, a nie społeczną<sup>4</sup>. Niektórzy traktują humor – obok dowcipu, sarkazmu, nonsensu, zabawy, kpiny, satyry i ironii – jako jeden z elementów komizmu<sup>5</sup>. Pierwotne znaczenie tego terminu nie miało nic wspólnego z jego dzisiejszym sensem. Humor przez starożytnych był uważany za wilgoć, ciecz, soki, od których zależy życie – zdrowie lub choroba. Odpowiednia proporcja czterech humorów (krwi, flegmy, żółci i czarnej żółci) była warunkiem zdrowia (dobry humor), wymieszane w złych proporcjach lub niewymieszane stanowiły przyczynę choroby (zły humor). Ponadto również typy temperamentów zależały od dominacji jednego z humorów<sup>6</sup>. Człowiek z nadmiarem żółtej żółci był cholerykiem, z nadmiarem czarnej żółci – melancholikiem, nadmiar flegmy czynił go flegmatykiem, a krwi – sangwinikiem<sup>7</sup>.

Śmiech i komizm, jako zjawiska powszechnie występujące, doczekały się wielu wyjaśnień teoretycznych z zakresu takich nauk, jak m.in. filozofia<sup>8</sup>, teoria literatury<sup>9</sup>, kulturoznawstwo i językoznawstwo<sup>10</sup>, socjologia<sup>11</sup> czy psychologia<sup>12</sup>.

<sup>1</sup> P. Szarota, *Psychologia uśmiechu*, Gdańsk 2006, s. 15–37.

<sup>2</sup> I. Passi, *Powaga śmieszności*, Warszawa 1980, s. 207–236.

<sup>3</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, Lublin 2009, passim.

<sup>4</sup> I. Passi, dz. cyt., s. 231.

<sup>5</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, dz. cyt., passim.

<sup>6</sup> Cz. Matuszewicz, *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Warszawa 1976, passim.

<sup>7</sup> S. Garczyński, *Anatomia komizmu*, Poznań 1989, s. 10.

<sup>8</sup> Por. Pseudo-Hippokrates, *O śmiechu Demokryta*, Gdańsk 2007, passim; J. Paulos, *Myślę, więc się śmieję. Odwrotna strona filozofii*, przeł. M. Szczubiałka, Warszawa 2011, passim.

<sup>9</sup> Por. A. Głowczewski, *Komizm w literaturze. Studia w perspektywie komunikacyjnej*, Toruń 2013, passim; A. Kucharski, *Struktura i treść jako wyznacznik komizmu w tekstach humorystycznych*, Lublin 2009, passim; W. Supa, *Satyra w literaturach wschodniosłowiańskich*, Białystok 2008, passim.

<sup>10</sup> Por. M. Karwatowska, L. Tymiak, *Humor w perspektywie kulturowo-językowej*, Lublin 2013, passim.

<sup>11</sup> Por. A. Zijderveld, *Humor i śmiech w tkance społecznej*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 628–655.

<sup>12</sup> Por. P. Szarota, dz. cyt.



Szacuje się, że istnieje ponad 100 teorii humoru, o różnym charakterze. Część z nich odnosi się do humoru w sposób dość wąski, a część ma bardziej ogólny charakter. Jednak żadna z nich nie opisuje całej, złożonej i bogatej natury humoru. Większość z nich opisuje pewne szczególne elementy tego zjawiska, takie jak niezgodność lub zaskoczenie, określając je, jako podstawę komizmu<sup>13</sup>. H. Foot i M. McCreddie dzielą teorie humoru na cztery główne grupy:

- pierwszą z nich tworzą teorie niespójności (sprzeczności), które podkreślają absurd, nieoczekiwane i nieodpowiednie wydarzenia jako podstawę humoru;
- druga z grup to teorie wyższości i cechy ujemnej. Są one oparte na przekonaniu, że humor wynika z obserwacji słabości lub porażek innych. Wnika to z korzystniejszego obrazu samego siebie w porównaniu z tymi innymi;
- teorie pobudzenia (podniecenia), jako trzecia grupa, sugerują, że najważniejsze cechy humoru działają na poziomie fizjologicznym. Teorie te zakładają, że humor przynosi wymierne zmiany pobudzenia organizmu, które bezpośrednio wpływają na doświadczenie rozrywki;
- ostatnią grupą są teorie psychoanalityczne i ewolucyjne. W podejściu psychoanalitycznym funkcje humoru są zbliżone do funkcji snu, a mianowicie, służy on do regulowania stłumionych pragnień seksualnych i agresywnych, które zostały zepchnięte do podświadomości z powodu ograniczeń przez normy społeczne i prawne. W teoriach ewolucyjnych (biologicznych) śmiech jest postrzegany jako wcześniej występująca reakcja adaptacyjna. Tak jak zabawa, która wyewoluowała, aby umożliwić dzieciom ćwiczenie i rozwijanie umiejętności społecznych potrzebnych w dorosłym życiu, tak humor wyewoluował, aby umożliwić ćwiczenie i rozwijanie umiejętności poznawczych. Śmiech uwalnia także od nieuniknionych napięć codziennego życia oraz pozwala rozwijać wyobraźnię i myślenie twórcze, które prowadzi do radzenia sobie z problemami w sposób innowacyjny<sup>14</sup>.

Jolanta Tomczuk-Wasilewska podzieliła teorie wyjaśniające istotę śmieszności na psychodynamiczne i poznawcze. Główna różnica między nimi polega na tym, że o ile te pierwsze akcentują emocjonalną ekspresję śmiechu i wesołości oraz skupiają się na treści dowcipu, o tyle drugie traktują humor jako zjawisko intelektualne i analizują strukturę bodźców komicznych oraz ich wpływ na procesy poznawcze<sup>15</sup>.

Inny podział proponuje Bohdan Dziemidok, który dzieli teorie humoru ze względu na kryterium głównego motywu teorii, kryterium formuły komizmu oraz kryterium poszukiwania istoty komizmu. W obrębie pierwszego kryterium autor wyróżnia dwa podstawowe jego typy. Typ pierwszy to teorie, w których można wskazać jeden główny motyw (czynnik) komizmu. Typ drugi stanowią

<sup>13</sup> H. Foot, M. McCreddie, *Humour and laughter*, [w:] *The handbook of communication skills*, red. O. Hargie, Routledge 2006, passim.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, dz. cyt., s. 15.

teorie, w których motywy te krzyżują się i nie można wyraźnie określić, który z nich jest dominujący. Kryterium drugie, akcentujące formułę komizmu, można podzielić na sześć grup teorii:

1. Teoria cechy ujemnej przedmiotu komicznego; w psychologicznym ujęciu teoria wyższości podmiotu przeżycia komizmu nad przedmiotem tego przeżycia (Arystoteles, Hobbes, Stendhal, Ueberhorst);
2. Teoria degradacji (Bain, Stern, Scruton);
3. Teoria kontrastu (Kant, Spencer, Lipps, Höffding, Krzyżanowski, Gienadij);
4. Teoria sprzeczności (Hegel, Vischer, Czernyszewski, Elsberg, Timofiejew, Boriew, Schopenhauer, Lemcke, Kagan, Morawski, Monro, Oring, Morreall);
5. Teoria odbiegania od normy (Peiper, Bystron, Trzynadlowski, Akimow, Frołow, Aubouin, Plessner);
6. Teorie o motywach krzyżujących się (Groos, Bergson, Freud, Łunaczarski, Witwicki, Lissa)<sup>16</sup>.

Na trzecie kryterium (szukania istoty komizmu) składają się trzy grupy. W pierwszej z nich znajdują się teorie, które poddają analizie cechy strukturalne bodźca komicznego i są nazywane teoriami przedmiotowymi, czy też obiektywistycznymi. Druga grupa – teorii podmiotowych (subiektywistycznych) – koncentruje uwagę na reakcji człowieka na bodziec komiczny. Ostatnią grupę stanowią teorie relacjonistyczne, wedle których źródło komizmu znajduje się w relacji między podmiotem a przedmiotem (bodźcem komicznym)<sup>17</sup>.

Przykładem teorii cechy ujemnej przedmiotu komicznego i wyższości podmiotu przeżycia komizmu nad przedmiotem tego przeżycia są poglądy Arystotelesa, który w *Poetyce* podejmuje próbę określenia śmieszności. Dla tego filozofa śmieszne są ujemne cechy natury zarówno fizycznej, jak i duchowej (brzydota, ułomności itp.). Jednak Arystoteles stawia warunek – śmieszność nie powinna powodować szkody ani cierpień (nie określa jednak szczegółowo, czy szkoda ta dotyczyć ma podmiotu komizmu, czy przedmiotu przeżycia komicznego)<sup>18</sup>.

Kolejną grupą teorii są teorie degradacji. Możemy do niej zaliczyć psychologizującą teorię Baina, która określa komizm jako degradację czegoś poważnego i wzniosłego do rangi czegoś marnego i niskiego. To właśnie poníženie kogoś poważnego (gdy nie wyzwała ono żadnych innych silnych emocji) jest powodem śmieszności i wzbudza w nas zarazem poczucie mocy i wyższości, a czasem może sprawić nam nagłą ulgę, uwalniając od skrępowania wynikającego z powagi sytuacji. Wyrazem i skutkiem tego wyzwolenia będzie wybuch wesołości.

Kolejną grupą teorii humoru jest teoria kontrastu. Pierwszym jej przedstawicielem jest Immanuel Kant, którego teoria niespełnionych oczekiwań zakładała, że „śmiejch jest efektem wywołanym przez nieoczekiwane przekształcenie się

<sup>16</sup> B. Dziemidok, *O komizmie*, Gdańsk 2011, s. 12–13.

<sup>17</sup> J. Tomczuk-Wasilewska, dz. cyt., s. 14.

<sup>18</sup> B. Dziemidok, dz. cyt., s. 13–14.

napiętego oczekiwania w nicość”<sup>19</sup>, ponieważ oczekujemy na coś zupełnie innego niż to, co się nagle pojawia. To zjawisko niezgodności skutkuje uczuciem przyjemnej niespodzianki, która sprawia nam radość przez zmianę wrażeń<sup>20</sup>.

Teorie sprzeczności to kolejna z prób wyjaśnienia istoty komizmu. Jednym z przedstawicieli poglądu, że istotą śmieszności jest sprzeczność między istotą jakiegoś zjawiska a jej przejawem wewnętrznym, sprzeczność między celem a środkami służącymi do jego osiągnięcia (nie tylko niepozwalającymi danego celu osiągnąć, ale wręcz niszczącymi go) był niemiecki filozof Georg Hegel. Uważał on także, że komizm jest bezpodstawny i powierzchowny wtedy, gdy przedmiot śmieszności nie jest sam w sobie sprzecznością. Uczeń Hegla, Franz Vischer, dodał, że – tak jak w przypadku wzniosłości – podstawą przeżycia estetycznego takiego jak komizm jest sprzeczność między formą a treścią, ideą a jej odzwierciedleniem. Jeśli dominuje treść czy idea, mamy do czynienia ze wzniosłością, jeśli natomiast przewagę ma forma lub obraz zjawiska (jeśli forma przytłacza treść, a obraz zniekształca ideę), wtedy mówimy o komizmie<sup>21</sup>.

Kolejna grupa teorii zakłada, że śmieszne jest wszystko to, co odbiega od obowiązującej powszechnie w danym społeczeństwie normy i wydaje się przez to niedorzeczne i niecelowe. Przedstawicielem takiego sposobu myślenia jest T. Peiper, określający śmieszność jako nieszczęście wzbudzające radość. Uważa on, że egoizm społeczności ludzkiej zmienił ludzi i zdarzenia nieszczęśliwe (np. ludzi niezręcznych) w ludzi i zdarzenia śmieszne. J. Bystron pisał, że śmieszne jest to, co odchyłone od normy, konwencji, czegoś obowiązującego. Zatem śmieszny jest ktoś, kto zachowuje się niewłaściwie, ktoś, kogo zachowanie przełamuje przyzwyczajenia i narusza tradycyjne poglądy, jeśli wychodzi poza jakiś zwyczaj<sup>22</sup>.

Ostatnią grupę stanowią teorie o motywach krzyżujących się. W tę grupę wpisuje się m.in. koncepcja Henri Bergsona, łącząca zarówno teorię degradacji i cechy ujemnej, jak i teorię sprzeczności<sup>23</sup>. W eseju tenże autor opisuje swoje poglądy na temat komizmu i śmiechu. Na samym początku przedstawię ogólne uwagi autora na ten temat.

Przed charakterystyką samej koncepcji zasygnalizuję trzy kluczowe pytania, wokół których koncentrować się będę w dalszej części tekstu: Kiedy powstaje komizm? Co jest jego źródłem? Dlaczego jest jego źródłem?

Bergson podaje trzy spostrzeżenia dotyczące tego, gdzie można doszukać się komizmu (kiedy powstaje humor)<sup>24</sup>. Pierwszy wniosek dotyczy człowieka, po-

<sup>19</sup> Cyt. Za: I. Kant, *Krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 1986, s. 271.

<sup>20</sup> B. Dziemidok, dz. cyt., s. 20–21.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Por. M. Geier, *Z czego śmieją się mądrzy ludzie. Mała filozofia humoru*, Kraków 2007, s. 155–158.

nieważ komizm jest właściwy tylko dla rzeczy dotyczących ludzi. Śmieszny jest wyłącznie człowiek lub jakaś ludzka cecha czy właściwość. Jednakże można śmiać się także ze zwierząt lub rzeczy, ale tylko dlatego, że są podobne do istoty ludzkiej, wskutek piętna odcisniętego przez człowieka albo wskutek użytku, jaki z nich robi. Kapelusz nie może być śmieszny sam w sobie, śmieszna może być jego forma, którą nadał mu człowiek. Poczucie humoru jest w tym przypadku tą cechą, która odróżnia człowieka od innych istot żywych. Bergson stwierdza, że człowiek to zwierzę śmiać się umiejące, ale też wywołujące śmiech<sup>25</sup>.

Drugim spostrzeżeniem autora jest towarzysząca komizmowi nieczułość, bowiem to obojętność jest naturalnym środowiskiem dla humoru. Największym jego wrogiem jest natomiast wzruszenie. Osoba budząca litość lub sympatię może także być przedmiotem śmiechu, lecz trzeba na chwilę o tej sympatii lub litości zapomnieć. Aby komizm wywołał należyty skutek, musimy znieczulić serce, ponieważ przemawia on jedynie do rozumu (a nie do uczuć)<sup>26</sup>.

Trzecia uwaga Bergsona dotyczy wspomnianego wcześniej intelektu. Nie może on być odosobniony, tylko w łączności z innym intelektem, gdyż samotność nie jest dobrym podłożem do powstania komizmu. Śmiejemy się zawsze w grupie ludzi. Śmiech widzów w teatrze jest tym żywszy, im pełniejsza sala. Ważne jest, by śmiejąca się grupa wywodziła się z jednego środowiska (społeczeństwa). To, co śmieszy Polaków, nie musi śmieszyć Japończyków, to, co komiczne dla nauczycieli, nie musi powodować śmiechu u lekarzy. Aby śmiech zrozumieć, trzeba osadzić go w środowisku, którym jest społeczeństwo, oraz trzeba określić jego funkcję – użyteczność (śmiech musi mieć znaczenie społeczne)<sup>27</sup>.

Wspomniałem przed chwilą o tym, że komizm odwołuje się nie do emocji, a do intelektu. Bergson uważa, że umysł reaguje na mechaniczność, usztywnienie i automatyczność życia, roztargnienie, nabrany rozpęd oraz brak gibkości. Podaje on przykład człowieka, który siadając na krześle, upada, ponieważ pękło ono, oraz pedanta, który szuka wszędzie ważnego przedmiotu, schowanego przez inną osobę. W pierwszej sytuacji przyczyna jest naturalna, a publiczność prowadzi obserwację. W drugim przyczyna jest sztuczna, dlatego mamy do czynienia z eksperymentem, ponieważ publiczność modyfikuje zdarzenie. Która z sytuacji budzi większy komizm? Bergson twierdzi, że im bardziej naturalna jest przyczyna zdarzenia, tym sytuacja wyda nam się bardziej komiczna<sup>28</sup>.

Śmieszne są także wady, ponieważ upraszczają człowieka. To wada jest niejako bohaterem, a nie człowiekiem. Postać jest komiczna tym bardziej, im bardziej nie zdaje sobie sprawy ze swej komiczności. Tak więc komicznym jest się nieświadomie, a osoba wyśmiewana stara się nie być śmieszna i zmienić się przy-

<sup>25</sup> H. Bergson, *Śmiech. Esej o komizmie*, Kraków 1977, s. 47 i nn.

<sup>26</sup> Tamże, *passim*.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

najmniej zewnętrznie. Pod wpływem śmiechu staramy się wyglądać na takich, jakimi być powinniśmy i jakimi po pewnym czasie stać się możemy naprawdę<sup>29</sup>.

Napięcie uwagi i elastyczność są wymogami życia i społeczeństwa, które ułatwiają człowiekowi adaptację. Są to dwie siły, na których opiera się życie. Kiedy ciało ma niedostatki tych elementów, pojawia się pewne usztywnienie. Budzi to podejrzenie innych. Społeczeństwo może interweniować poprzez jakąś formę nacisku, gest, a w naszym przypadku śmiech, który poskramia ekscentryczność, „budzi” ludzi, usuwa mechaniczne usztywnienie poprzez obawę przed śmiechem. Śmiech jest więc narzędziem doskonalenia ogółu, służy do uzyskania u członków społeczności jak największej elastyczności i tym samym uspołecznienia. Śmiech nie jest zatem czysto estetyczny, lecz także użyteczny<sup>30</sup>.

Kolejną cechą, na jaką intelekt ludzki zwraca uwagę w poszukiwaniu komizmu, jest ułomność. „Komiczna może okazać się każda ułomność, którą osoba dobrze zbudowana potrafi naśladować”<sup>31</sup>. Ułomność, np. grymasy, miny, tiki, jest tym śmieszniejsza, im bardziej naturalna. Ułomność rozumiana jest tutaj jako usztywnienie i drętwość<sup>32</sup>. Toteż centralnym pojęciem koncepcji, a zarazem źródłem komizmu, jest **mechaniczność powlekająca życie**.

Z niektórych gestów i ruchów śmiejemy się dlatego, iż przypominają nam bezduszny mechanizm. Widok mechanizmu działającego we wnętrzu postaci powoduje zabawne efekty. Jest to widok krótkotrwały, bo gubi się w śmiechu, który wywołuje. Podstawowe prawo życia mówi, aby się nigdy nie powtarzać. Usztywnienie i schematyczność wywołują śmiech, ponieważ człowiek może przypominać automatycznie działający mechanizm. Powtarzalność nie jest własnością życia, to cecha automatu, wmontowana w życie i naśladowana życie. Powtarzanie oznacza brak zmiany i rozwoju, a to z kolei – brak życia. Mechanicznie powtarzane ruchy i gesty rodzą komizm, a tym bardziej jest on widoczny, im bardziej dane gesty i czynności da się naśladować. Naśladowanie to uwytatnianie automatyzmów. Budzi śmiech, gdyż obnaża niedoskonałości danej osoby. Śmieszne jest też naśladowanie prostych czynności mechanicznych (np. mim udaje proste czynności, jakby był marionetką)<sup>33</sup>.

Pojedyncza czynność, jeden gest czy ruch nie śmieszy. Komiczność pojawia się wtedy, gdy działania się powtarzają, gdy „naginają życie do mechanicznego rytmu”<sup>34</sup>, wtedy są prawdziwą przyczyną śmiechu.

Opisane elementy koncepcji Bergsona mogą charakteryzować codzienność, która – według Piotra Sztompki – jest kategorią wymagającą dokładnego sprecyzowania. Nie jest ona przeciwstawna odświętności, nie jest sprzeczna z elitar-

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Cyt. za: H. Bergson, *Śmiech...*, dz. cyt. s. 65–66.

<sup>32</sup> H. Bergson, dz. cyt., *passim*.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Cyt. za: H. Bergson, *Śmiech...*, dz. cyt., s. 76–77.

nością oraz nie ogranicza się do tego, co prywatne. Codziennosc to współistnienie z innym, w obecności innych ludzi, charakteryzuje się powtarzalnością, cyklicznością, rutynowością pewnych zachowań, zrytualizowanych, udratyzowanych, wykonywanych według określonego schematu, wpojonego wzorca czy bezrefleksyjnie realizowanego scenariusza. Kolejną cechą codzienności jest to, że angażuje ona całą naszą fizyczność, cielesność, ze wszystkimi ograniczeniami, ułomnościami, słabościami, ale też z całym potencjałem, zasobami, możliwościami oraz emocjami. Życie codzienne zlokalizowane jest w skonkretyzowanej przestrzeni – dom, miejsce pracy, kościół, ulica – która wyznacza jego charakter i treść. Toczące się w owej przestrzeni epizody mają określoną trwałość, a ich różny czas trwania powoduje różne konsekwencje. Życie codzienne ma najczęściej charakter automatyczny i bezrefleksyjny, ale także i spontaniczny<sup>35</sup>.

Życie codzienne posiada zatem aspekty nawykowe, rutynowe, samooczywiste i przyziemne. Człowiek przyjmuje je bezrefleksyjnie i nie czyni tematem krytycznych pytań, ponieważ typowy sposób doświadczania życia codziennego to nawyk. Inne aspekty, jak czasowość, powtarzalność, przestrzenne uporządkowanie życia codziennego, dają ludziom poczucie zadomowienia<sup>36</sup>.

Nie jest niczym odkrywczym stwierdzenie, że życie codzienne często nas śmieczy. Jednak dlaczego tak się dzieje? Na podstawie opisanej wcześniej teorii komizmu spróbuję wyjaśnić to poprzez wskazanie zbieżności elementów koncepcji Bergsona z elementami życia codziennego. Codziennosc dotyczy życia człowieka, które przebiega zawsze z innymi ludźmi, natomiast komizm odnosi się wyłącznie człowieka i realizuje się wtedy, kiedy nie jest on sam, gdy należy do jakiejś społeczności. Codziennosc charakteryzuje powtarzalność, przewidywalność, cykliczność, rutynowość, schematyczność i automatyczność, a jak pisał Bergson, są to oznaki mechaniczności powlekającej życie, która jest źródłem śmiechu. Następną cechą codzienności jest uwzględnianie przede wszystkim fizyczności ludzkiej (cielesności), wraz z ułomnościami, ograniczeniami i wadami. Odnosząc to do teorii Bergsona, można zobaczyć, że komizm dotyczy ciała, które ogranicza duszę, jest usztynione, posiada wady, jest roztargnione. Zarówno komizm, jak i codzienność, angażując całą cielesność człowieka, który współistnienie z innym, charakteryzuje się powtarzalnością, cyklicznością, rutynowością pewnych zachowań, wykonywanych bezrefleksyjnie i według określonego schematu czy wzorca. Stąd też codzienność w pewnych okolicznościach może wywoływać komizm.

Życie codzienne zlokalizowane jest w konkretnej przestrzeni, która wyznacza jego charakter i treść. Takim miejscem może być dom, praca, ulica. Koń-

<sup>35</sup> P. Sztompka, *Życie codzienne – temat nowej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 30–50; M. Bogunia-Borowska, *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*, [w:] *Socjologia codzienności*, s. 82–91; P. Płucienniczak, *Socjologia codzienności i socjologia na co dzień*, [w:] *Światy i konteksty społeczne*, red. G. Bryda, Kraków 2011, s. 35–44.

<sup>36</sup> P. Sztompka, *Życie codzienne – temat nowej socjologii*, s. 30–50.

cząc, odniosę się do szkoły, jako do przestrzeni, gdzie realizuje się komizm codzienności.

Humor stanowi chyba jeden z najbardziej oryginalnych i uniwersalnych aktów werbalnych człowieka. Naturalną konsekwencją tego w kontekście nauk pedagogicznych jest występowanie licznych i znaczących korzyści zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Humor stanowi skuteczny sposób na zmniejszenie barier w przyswajaniu wiedzy. Ten wpływ humoru jest szczególnie istotny dla komunikacji w klasie. Wykazano, że humor obniża bariery emocjonalne i stymuluje powstawanie prospołecznych zachowań, które są niezbędne do prawidłowego procesu komunikacji. Oprócz ogólnych korzyści dla tworzenia sprzyjających warunków nauki, wielka wartość humoru leży w stosowaniu go jako specyficznego narzędzia pedagogicznego w celu nabywania podstawowych kompetencji komunikacyjnych<sup>37</sup>.

Życie codzienne, jak zostało to powiedziane wyżej, zlokalizowane jest w ściśle określonej przestrzeni. Miejscem, które mnie interesuje, jest szkoła. Uczestnikami codziennego zdarzenia (osobami będącymi ze sobą w interakcji, nawiązującymi kontakt) będą nauczyciel i uczeń we wzajemnych relacjach. Na podstawie wcześniej wykazanych związków między komizmem a codziennością można uznać, że szkoła może być powleczone mechanicznością, a tym samym pewne jej elementy mogą być komiczne.

Przykładem może być zachowanie nauczyciela, który zawsze prowadzi zajęcia w oparciu o ten sam, przewidywalny i mechaniczny, schemat (wejście do klasy, sprawdzenie obecności, odpytywanie, sprawdzenie pracy domowej, podanie tematu, przedstawienie treści, podyktowanie notatki, zadanie pracy domowej, zakończenie i wyjście z klasy). Jawi się on klasie jako maszyna do podawania wiedzy, sprawia wrażenie automatu, rzeczy i dlatego może budzić śmiech uczniów.

Innym przykładem może być reakcja klasy na nowego ucznia. Jego zachowanie wydaje się mechaniczne, automatyczne, usztywnione zaistniałą sytuacją. Takie postępowanie nie sprzyja szybkiej adaptacji. Dlatego klasa reaguje śmiechem, jako narzędziem ucisku, wymuszając zmianę zachowania dla dobra ogółu.

Chciałbym odnieść się do wykładu prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, która powiedziała, że obecnie szkoła jest dla młodzieży obojętna. Szkoła jest dla nich jak pigułka, którą trzeba przełknąć. Trzeba do niej chodzić, ale nie przemęczać się, iść po linii najmniejszego oporu, najmniejszym kosztem<sup>38</sup>. Zastanawia mnie, na ile mechaniczność usztywniająca szkołę powoduje tę obojętność, którą próbowałbym odnieść do kategorii nudy<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> L. Askildson, *Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice*, „Arizona Working Papers in SLAT” 2005, vol. 12, s. 45–61.

<sup>38</sup> Wykład wygłoszony podczas XXVI Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, Supraśl 17–22.10.2012 r.

<sup>39</sup> K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, „Podstawy Edukacji” 2014, t. 7, s. 141–165.

Komizm w szkole jest rzeczą oczywistą i naturalną. Śmiać mogą się uczniowie z nauczycieli oraz z samych siebie, ale także nauczyciele mogą śmiać się z uczniów. W podanych przeze mnie przykładach humor występuje zarówno w charakterze wyszydającego i wyładowania, jak i (co jest pocieszające) jako zachowanie budujące relacje w klasie i szkole. Mamy wtedy do czynienia ze śmiechem humorystycznym, radosnym, wspólnotowym<sup>40</sup>. Toteż jest to kategoria wymagająca pogłębionej refleksji i badań (interdyscyplinarnych), z zastosowaniem odpowiednich narzędzi badawczych<sup>41</sup>.

Teoria H. Bergsona, choć została opracowana na początku zeszłego stulecia, nadal jest aktualna. Zaryzykowałbym stwierdzenie, że będzie ona zawsze aktualna, gdyż człowiekowi zawsze towarzyszyć będą roztargnienie oraz pewne ubytki sfery fizycznej (powodujące sztywność i mechaniczność kępującą życie). Nie grozi nam to, że przestaniemy się śmiać, a komizm codzienności (również codzienności szkolnej) zawsze będzie interesującym i niezgłębionym terenem eksploracji badawczej.

## Bibliografia

- Askildson L., *Effects of humor in the language classroom: Humor as a pedagogical tool in theory and practice*, „Arizona Working Papers in SLAT” 2005, vol. 12.
- Bergson H., *Śmiech. Esej o komizmie*, Kraków 1977.
- Bogunia-Borowska M., *Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.
- Dudzikowa M., *Osobliwosci śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996.
- Dziemidok B., *O komizmie*, Gdańsk 2011.
- Foot H., McCreddie M., *Humour and laughter*, [w:] *The handbook of communication skills*, red. O. Hargie, Routledge 2006, <http://dx.doi.org/10.4324/9780203007037.ch10>.
- Garczyński S., *Anatomia komizmu*, Poznań 1989.
- Geier M., *Z czego śmieją się mądzy ludzie. Mała filozofia humoru*, Kraków 2007.
- Głowczewski A., *Komizm w literaturze. Studia w perspektywie komunikacyjnej*, Toruń 2013.
- Kant I., *Krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 1986.
- Karwatowska M., Tymiakin L., *Humor w perspektywie kulturowo-językowej*, Lublin 2013.

<sup>40</sup> M. Dudzikowa, *Osobliwosci śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996, s. 8 i nn.

<sup>41</sup> Por. J. Tomczuk-Wasilewska, *Przegląd narzędzi do pomiaru poczucia humoru*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, t. 13, nr 2; K. Motyl, *Humor jako kategoria badawcza w pedagogice*, „Podstawy Edukacji” 2012, t. 5, s. 209–223.



- Kucharski A., *Struktura i treść jako wyznacznik komizmu w tekstach humorystycznych*, Lublin 2009.
- Matuszewicz Cz., *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Warszawa 1976.
- Motyl K., *Humor jako kategoria badawcza w pedagogice*, „Podstawy Edukacji” 2012, t. 5.
- Motyl K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, „Podstawy Edukacji” 2014, t. 7.
- Passi I., *Powaga śmieszności*, Warszawa 1980.
- Paulos J., *Myślę, więc się śmieję. Odwrotna strona filozofii*, przeł. M. Szczubiałka, Warszawa 2011.
- Plucienniczak P., *Socjologia codzienności i socjologia na co dzień*, [w:] *Światy i konteksty społeczne*, red. G. Bryda, Kraków 2011.
- Pseudo-Hippokrates, *O śmiechu Demokryta*, Gdańsk 2007.
- Supa W., *Satyra w literaturach wschodniosłowiańskich*, Białystok 2008.
- Szarota P., *Psychologia uśmiechu*, Gdańsk 2006.
- Sztompka P., *Życie codzienne – temat nowej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Przegląd narzędzi do pomiaru poczucia humoru*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, t. 13, nr 2.
- Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Lublin 2009.
- Zijderveld A., *Humor i śmiech w tkance społecznej*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.

## Streszczenie

Celem artykułu jest wskazanie możliwości wykorzystania koncepcji humoru H. Bergsona podczas badania rzeczywistości edukacyjnej, zwłaszcza szkoły. Autor, zaczynając od przybliżenia terminów takich jak humor i komizm oraz krótkiej charakterystyki podstawowych teorii komizmu, skupia uwagę na bergsonowskiej koncepcji, którą następnie zestawia z pojęciem codzienności. W zakończeniu przywołuje przykłady zastosowania omawianej koncepcji w szkole.

## Summary

### **The possibility of using the H. Bergson's concept of humor in the study of everyday school life**

An article shows the possibilities of using the H. Bergson's concept of humor during research of the educational reality, especially school. At the beginning, an Author, explains basic terms such as humor and humor. Next, he describes the main theories of comedy to go to analysis of Bergson's concept. The Article juxtaposes concept of humor and theory of everyday life. Finally, the article cites examples of the application of that concept in research of school.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.25>

Maria KRYWA

## Методологічні підходи до формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності

**Słowa kluczowe:** podejście metodyczne, twórcza osobowość, uczeń, działalność badawcza.

**Key words:** methodological approach, creative personality, pupil, research activity.

У статті висвітлено актуальну проблему формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності, зокрема, визначено методологію формування творчої особистості учня, яку складають взаємопов'язані між собою підходи. У статті наведено детальну характеристику аксіологічного, особистісного, діяльнісного, системного, синергетичного, компетентнісного, креативного підходів до проблеми дослідження.

Аксіологічний підхід визначено як систему педагогічних впливів щодо формування ціннісних орієнтацій особистості. Зазначено, що особистісний підхід спрямований на врахування потреб, мотивів, інтересів кожного учня, рівня його знань і умінь, індивідуальних і вікових особливостей у процесі залучення до дослідницької діяльності. Відповідно до системного підходу формування творчої особистості учня охарактеризовано як сукупність взаємопов'язаних компонентів, які відображено у моделі формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності. Простежено, що основним положенням синергетичного підходу є розуміння людини як самоорганізованого феномену, відкритої і нелінійної системи. Компетентнісний підхід у контексті нашого дослідження визначено як розвиток дослідницької компетентності учня. Акцентовано на креативному підході, який передбачає забезпечення розвитку творчої свідомості та самосвідомості учня.

*Ключові слова:* методологічний підхід, творча особистість, учень, дослідницька діяльність.

В умовах сталого розвитку суспільства, виходу науки на нові рівні пізнання природи особливого значення набуває ініціативність молоді, її прагнення виявляти новизну, активно досліджувати складність мінливого світу, а також створювати нові оригінальні стратегії діяльності, тобто діяти нестандартно. Тому формування творчої особистості, здатної до безперервного розвитку і самоосвіти, є одним із пріоритетних завдань сучасної школи.

Психолого–педагогічні аспекти формування творчої особистості висвітлені у дослідженнях В. Андрєєва, Л. Анциферової, Г. Балла, І. Беха, Д. Богоявленської, О. Дусавицького, І. Зязюна, О. Киричука, В. Крутецького, О. Лука, С. Максименка, О. Матюшкіна, Н. Мацько, В. Рибалки, С. Сисоєвої та ін. Вплив вікових психолого–фізіологічних закономірностей на формування творчої особистості учня вивчали педагоги та психологи Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Запорожець, О. Климова, Г. Костюк, В. Моргун. Сучасні підходи до організації навчально–виховного процесу для розкриття творчого потенціалу обдарованих учнів розкрито у роботах В. Алфімова, І. Жерносека, В. Кисільової, О. Мороза, В. Паламарчука, Л. Сіднева, А. Сологуба, В. Тихолаза, Т. Усатенко, А. Черниша, Б. Чижевського.

Актуальними для нашого дослідження є роботи з формування творчих здібностей учнів у процесі дослідницької діяльності під час проведення уроків та в позаурочний час Е. Бруновта, Н. Буринської, М. Верзиліна, Б. Єсіпова, О. Павленко, Л. Романової, Д. Сергієчко, Л. Тихенко, С. Щук та ін. Позитивний вплив дослідницької діяльності на розвиток окремих творчих якостей особистості відображено у сучасних дослідженнях С. Бакулєвської, Г. Байдельнікової, Н. Бойко, А. Губенка, Л. Корміної, І. Кравцової, О. Кошелевої, Л. Левченко, О. Марченка, Н. Недодатко, В. Редіної, Б. Скоморовського, В. Смагіна, В. Тесленка та ін.

Головні складові дослідницької діяльності, її цілі, завдання, етапи діяльності, результати розглядають в своїх працях О. Леонтович, О. Обухов, О. Поддяков, О. Савенков та ін. Проблеми розвитку в учнів дослідницької компетентності присвячені дослідження І. Коваленко, Я. Кривенко, В. Литовченко, О. Ушакова, які пропонують вирішення зазначеної проблеми шляхом інтеграції можливостей вищої та профільної школи у розвитку інтелектуальної творчості старшокласників (Я. Кривенко, О. Ушаков), засобами проектної діяльності (І. Коваленко), шляхом роботи наукових товариств учнів (М. Кожухова).

Для подальшого розроблення означеної проблеми потрібно визначити й обґрунтувати комплекс підходів, які складають методологічну основу нашого дослідження.

**Метою** статті є обґрунтування основних методологічних принципів формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності.

Згідно сучасних досліджень методологія – це загальна система теоретичних знань, яка виконує роль провідних принципів наукового пізнання, підходів та засобів реалізації наукового дослідження. На думку, С. Гончаренка, особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, загальних для всіх галузей наукового знання<sup>1</sup>.

Серед методологічних підходів для дослідження проблеми формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності ми обрали аксіологічний, особистісний, діяльнісний, системний, синергетичний, компетентнісний, креативний. Зупинимось детальніше на характеристиці окремих методологічних підходів.

**Аксіологічний підхід** не тільки проголошує людину як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку, але і дозволяє вивчати явища (у тому числі і педагогічні) з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб людини<sup>2</sup>.

У структурі ціннісних імперативів змісту сучасної освіти особливе місце посідає формування ціннісного ставлення до творчого потенціалу людини, розвиток її здібностей. Реалізація аксіологічного підходу забезпечує переведення, трансформацію певних соціально–значущих цінностей на рівень конкретних ціннісних пріоритетів особистості. У такому випадку певна цінність перетворюється в суб'єктивне надбання цієї людини, тобто ця цінність стає суто індивідуальною реальністю, значимою тільки для суб'єкта, який її переживає<sup>3</sup>.

Відповідно до аксіологічного підходу система педагогічних впливів щодо формування творчої особистості учня спрямована на утвердження ціннісних орієнтацій особистості, зокрема на саморозвиток творчої свідомості та свідомості на основі гуманістичних принципів. Саме ця обставина обумовила його вибір як методологічної основи дослідження процесу формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності учнів.

Для осмислення сутності процесу формування творчої особистості учня важливими є ідеї **особистісного підходу** (Г. Балл, І. Бех, О. Савченко, І. Якиманська), який передбачає визнання унікальності кожної дитини, що є головною фігурою навчально–виховного процесу. Він відображається у врахуванні потреб, мотивів, інтересів кожного учня, рівня його знань і умінь, індивідуальних і вікових особливостей. Як показують результати

<sup>1</sup> С.У. Гончаренко. *Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям*, Київ–Вінниця 2008, с. 70.

<sup>2</sup> Ю.Д. Бойчук. *Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого–валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів*, „Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка” 2009, Вип. 3, с. 122.

<sup>3</sup> Там же, с. 123.

психолого–педагогічної літератури та нашої практики, схильність учнів до дослідницької діяльності індивідуальна і залежить від багатьох чинників зокрема, від розвитку пізнавальних інтересів, аналітичних здібностей, змісту й обсягу знань, спостережливості, пам'яті, уваги, гнучкості мислення, працьовитості, волі, спроможності до зосередженої та відповідальної праці окремого учня<sup>4</sup>. Врахування цих особливостей здійснюється через зміст і форми дослідницької діяльності, а також суб'єкт–суб'єктну взаємодію з учнем.

Особистісний підхід реалізується найкраще під час залучення учнів до науково–дослідницької діяльності і передбачає варіативність досліджень. Мета педагога у цьому контексті надання допомоги учнів для здійснення індивідуального саморозвитку. Педагог–фасилітатор надає можливість свободи бути самим собою, знати власні можливості, що підсилює потенціал дитини, спрямовує самопізнання, самоприйняття і самовизначення<sup>5</sup>.

Згідно з **системним підходом** педагогічну систему розглядаємо як сукупність таких взаємопов'язаних компонентів: мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учні), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, засоби навчання і виховання (матеріальна база).

Системний підхід дає можливість уникнути помилок і вимагає дотримання таких умов:

- встановлення всіх складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища;
- вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших, і на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відносинами;
- побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю та ієрархічністю;
- розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в такому разі система буде функціонувати;
- опис конкретного елемента в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого;
- формування властивості процесу дослідження, явища, які впливають не тільки з підсумовування властивостей його елементів, а й з особливостей системи в цілому, самої структури системи (Ф. Корольов, Н. Кузьміна, Т. Ільїна, М. Панчешнікова)<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> П.В. Мороз. *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник*, Київ 2012, с. 17.

<sup>5</sup> А.А. Вербицкий. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*, Москва 1991, с. 121.

<sup>6</sup> *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*, ред З. Н. Курлянд, Київ 2005, с. 31.

Модель формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності (на матеріалі природничих дисциплін) взаємопов'язує мету, завдання, принципи, дидактичні умови, етапи формування творчої особистості учня, компоненти процесу формування творчої особистості учня та сформованості творчої особистості учня, результат. Зокрема, виділено такі компоненти процесу формування творчої особистості школяра в процесі дослідницької діяльності: мотиваційно-цільовий (формування позитивних мотивів, ціннісних орієнтирів дослідницької діяльності), пізнавально-діяльнісний (розвиток компонентів творчої особистості учня), змістовно-операційний (реалізація змісту навчального матеріалу із природничих дисциплін на основі дослідницького навчання шляхом розроблення навчально-дослідницьких завдань), оцінно-результативний (діагностика рівнів сформованості компонентів творчої особистості учня)<sup>7</sup>.

**Діяльнісний підхід** (Л. Виготський, О. Леонт'єв) спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, в якій він був би активним у пізнанні, праці, спілкуванні, своєму розвитку, тому що розвиток людини відбувається саме в діяльності. Вплив інших чинників розвитку виявляються саме в конкретній діяльності<sup>8</sup>. Він пов'язаний із вивченням дослідницької діяльності як виду людської діяльності, що складається з певних компонентів: суб'єкта, об'єкта, процесу, засобів, результату та має визначені функції. Даний аспект вміщує аналіз компонентів та функцій творчої діяльності учнів, обґрунтування її етапного характеру, визначення критеріїв оцінки новизни результату.

Діяльнісний підхід вимагає визначення єдності психіки і діяльності, єдності структур внутрішньої і зовнішньої діяльності, діяльнісного опосередкування міжособистісних відношень<sup>9</sup>.

Досвід системного підходу до аналізу складних самоорганізуючих систем може бути використаний для вивчення особливостей організації відносин «педагог-учень», «педагог-дослідницька діяльність», «учень-дослідницька діяльність», «учень-учень».

Основним положенням **синергетичного** підходу є розуміння людини як самоорганізованого феномену, відкритої і нелінійної системи, що розвивається дією двох сил – самоорганізації – будівництва структур і хаосу – руйнування нежиттєздатних структур і передбачає свободу вибору,

<sup>7</sup> М.В. Крива. *Формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності (на матеріалі природничих дисциплін)*, Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Тернопіль 2014, с. 11.

<sup>8</sup> *Лекції з педагогіки вищої школи* : навчальний посібник, ред. В.І. Лозова, Харків 2006, с. 34.

<sup>9</sup> Т.В. Кожухова. *Основи психолого-педагогічного дослідження*: навчальний. посібник, Харків 2002, с. 15.

створення синергетичного середовища у освітньому середовищі, що сприяє формуванню творчої особистості учня.

Синергетичний підхід до формування творчої особистості учня, на думку С. Пальчевського, стосується оптимістичного підходу до можливостей найповнішого і найпліднішого розвитку учня, віри у здатність його до самоорганізації з метою такого розвитку. Існує можливість ефективного зовнішнього впливу на процес самоорганізації учня за умови, якщо педагог володіє знаннями: а) внутрішніх тенденцій розвитку учня; б) шляхів збудження та стимуляції їх; в) вибору потрібної «флуктуації» чи певного набору їх, якими згідно з С. Курдюмовим, доцільно «уколотити» особистість вихованця як складно організовану макроскопічну систему; г) визначення часу і місця «уколу» з метою життєтворчої організації<sup>10</sup>.

Дидактична модель формування творчої особистості учня у контексті синергетичного підходу характеризується такими ознаками – вона є: складною (має багато елементів і підсистем); відкритою (здатною взаємодіяти з навколишнім середовищем); неврівноваженою (залежність характеристики процесу від часу і простору); нелінійною (здатною до саморозвитку). Розвиток таких систем слабо прогнозований, кількість його варіантів більша, ніж у лінійних систем, оскільки навіть незначні впливи можуть спричинювати значні наслідки і навпаки.

Цікавою для нашого дослідження є підхід до процедури навчання як до нелінійної ситуації відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, це ситуація пробудження власних сил і здібностей учня, його ініціювання на один із власних шляхів розвитку. У контексті синергетичного підходу саморозвиток особистості неможливий без впорядкування, а нова ідея виникає раптово в іншому ракурсі, в головному мозку відбувається фазовий перехід, в результаті якого різноманітні деталі непов'язані між собою стають впорядкованими. В результаті флуктуації («осіяння») виникає нова ідея, завдяки якій ми можемо побачити взаємозв'язок між окремими деталями і впорядкувати їх<sup>11</sup>.

Загальною ідеєю **компетентнісного підходу** (Н. Бібік, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пошетун, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Хуторський) є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> С.С.Пальчевський. *Педагогіка*: навчальний посібник, Київ 2007, с. 39.

<sup>11</sup> Г. Хакен. *Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействиях*, Москва–Ижевск 2003, с. 229.

<sup>12</sup> О.П. Савченко. *Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі*, [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/), стан з 20.09. 2015.



Експерти програми “DeSeCo” визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії<sup>13</sup>.

Про компетентнісний підхід до формування змісту освіти зазначено в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, його реалізовано в критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів. В умовах компетентнісного підходу процес навчання зорієнтовано на формування в учнів досвіду пізнавальної діяльності, досвіду виконання способів діяльності, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до процесу й результату діяльності<sup>14</sup>.

У нашому дослідженні важливим є розвиток дослідницької компетентності, яка формується у результаті формуванні творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності і охоплює наявність в учня певних знань у галузі дослідження, знання про об’єкт; знання учнів про наукове пізнання, його функції і способи здійснення навчального дослідження; знання учнів про можливі способи пошуку, обробки та використання інформації; знання учнів про можливі способи творчого вирішення проблеми дослідження.

**Креативний підхід** (Дж. Торренс, П. Гілфорд) як методологічний принцип педагогіки, використаний нами з метою формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності, забезпечує розвиток творчої свідомості та самосвідомості, формування творчого мислення в межах креативної педагогічної системи і передбачає створення відповідних дидактичних умов, зокрема, важливими є створення відповідного творчого навчального середовища, можливості вибору в процесі дослідницької діяльності.

Творче мислення ефективно розвиває дослідницька діяльність учнів, зокрема вміння розв’язувати проблемні завдання, встановлювати міжпредметні зв’язки. Водночас розвиток творчого мислення через засвоєння різноманітних форм дослідницьких дій актуалізує творчу самореалізацію учня.

<sup>13</sup> О.В. Овчарук. *Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти*, [w:] *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*, ред. О.В. Овчарук. Київ 2004, с. 9.

<sup>14</sup> М.С. Головань. *Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах*, "Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця. Матеріали III міжвузівської науково-практичної конференції 5–6 грудня 2012 р.", Суми 2012, с. 21–23.

Підкреслимо, що для розвитку креативності учня важливими є професійні якості педагога, зокрема абнотивність, тобто комплексна професійна здатність, спрямована на сприйняття, осмислення і розуміння вчителем креативних учнів<sup>15</sup>.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що поєднання *аксіологічного підходу*, що ґрунтується на ціннісних орієнтаціях учня, *особистісного підходу*, спрямованого на всебічний гармонійний розвиток особистості, *системного підходу*, що розглядає сукупність взаємопов'язаних компонентів формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності; *синергетичного підходу*, основою якого є створення синергетичного середовища у освітньому середовищі; *компетентнісного підходу*, що передбачає розвиток дослідницької компетентності особистості; *креативного*, в основі якого є процес формування творчого мислення в межах креативної педагогічної системи, визначають багатоаспектність проблеми формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності.

Розроблення і впровадження дидактичної моделі формування творчої особистості учня у процесі дослідницької діяльності ґрунтується на забезпеченні цілісності та системності цих підходів.

## Література

- Бойчук, Ю.Д., *Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів*, "Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка" 2009, Вип. 3.
- Вербицкий, А.А., *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*, Москва 1991.
- Головань, М.С., *Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах*, "Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця. Матеріали III міжвузівської науково-практичної конференції 5–6 грудня 2012 р.", Суми 2012.
- Гончаренко, С.У., *Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям*, Київ–Вінниця 2008.
- Кашапов, М.М., *Абнотивность как базовая компетентность преподавателя высшей школы*, [www.uspu.yar.ru/images/a/ac/Kashapov\\_M\\_article.doc](http://www.uspu.yar.ru/images/a/ac/Kashapov_M_article.doc), стан з 10.09.2014.

<sup>15</sup> М.М. Кашапов. *Абнотивность как базовая компетентность преподавателя высшей школы*, [www.uspu.yar.ru/images/a/ac/Kashapov\\_M\\_article.doc](http://www.uspu.yar.ru/images/a/ac/Kashapov_M_article.doc), стан з 10.09.2014.

- Крива, М.В., *Формування творчої особистості учня в процесі дослідницької діяльності (на матеріалі природничих дисциплін)*, Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Тернопіль 2014.
- Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник*, ред. В.І. Лозова, Харків, 2006.
- Мороз, П.В., *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник*, Київ 2012.
- Овчарук, О.В., *Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти*, [w:] *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*, ред. О.В. Овчарук, Київ 2004.
- Пальчевський, С.С., *Педагогіка: навчальний посібник*, Київ 2007, с. 39.
- Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*, ред. З.Н. Курлянд, Київ 2005.
- Савченко, О.П. *Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі*, [http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/), стан з 20.09.2015.
- Хакен, Г., *Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействиях*, Москва – Ижевск 2003.

## Streszczenie

### Metodyczne podejście do formowania twórczej osobowości ucznia poprzez działalność badawczą

W artykule opisano rzeczywisty problem formowania osobowości twórczej ucznia poprzez działalność badawczą. Określona została metodyka kształtowania osobowości twórczej ucznia, która składa się z powiązanych ze sobą podejść. Zaprezentowany został szczegółowy opis aksjologicznych, indywidualnych, aktywnych, systemowych, synergicznych, kompetentnych, kreatywnych sposobów podejścia do kwestii badań. Podejście ontologiczne jest definiowane jako system oddziaływań pedagogicznych na kształtowanie osobowości twórczej ucznia, które mają na celu konsolidację poszczególnych wartości.

Wskazano, że indywidualne podejście odzwierciedla uwzględnienie potrzeb, motywacji, zainteresowań, poziomu wiedzy i umiejętności, cech indywidualnych i wieku w procesie zaangażowania każdego ucznia w działalność badawczą. Podejście systemowe do tworzenia osobowości twórczej ucznia charakteryzuje zbiór powiązanych ze sobą elementów, które zostały odzwierciedlone w modelu formowania osobowości twórczej ucznia w działalności badawczej.

Głównym wyznacznikiem podejścia synergetycznego jest rozumienie człowieka w kategoriach samoorganizacji, otwartego i nieliniowego systemu, tworzącego środowisko synergetyczne w działaniach edukacyjnych, z zaakcentowaniem śledzenia rozwoju osobowości twórczej ucznia.

Podejście kompetencyjne w tym kontekście zostało zdefiniowane jako rozwój kompetencji badawczych uczniów. Zwraca się uwagę na podejście kreatywne jako metodyczną zasadę pedagogiki, która przewiduje rozwój twórczej świadomości i tożsamości, rozwijając twórcze myślenie. Podejście to zakłada tworzenie odpowiedniego środowiska dla twórczego uczenia się.

## Summary

### **Methodological approaches to formation the pupil's creative personality in the research activity**

The actual problem of forming pupil's creative personality in the research activity is highlighted in the article, in particular, methodology of forming pupil's creative personality that is consisted of interrelated approaches is defined. The detailed description of axiological, individual, active, systemic, synergistics, competent, creative approaches to the issue of research is presented. The axiological approach is defined as the system of pedagogical influences on the formation of the pupil's creative personality, that is aimed at consolidation the individual value orientations.

It is indicated, that the personal approach reflects the consideration of the needs, motivations interests of every pupil, his level of knowledge and skills, individual and age characteristics in the process of involvement to the research activity. According to the systematic approach of forming pupil's creative personality is characterized as a set of interrelated components, which are reflected in the model of forming pupil's creative personality in the research activity.

The main provision of the synergistics approach is the understanding of man as a self-organizing phenomenon, open and non-linear system, creating a synergistics environment in an educational environment that promotes pupil's creative personality is traced

The competence approach in the context of our research is defined as the development of pupil's research competency. The attention is on the creative approach as a methodological principle of pedagogy, that provides for the development of creative consciousness and identity, forming creative thinking within the creative pedagogical system and foresees the creating corresponding creative learning environment.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.26>

Natalia JAREMCZUK

## Особливості розвитку наукових шкіл у галузі педагогіки

**Słowa kluczowe:** nauka, społeczność naukowa, szkoły naukowe.

**Key words:** science, research area, scientific community, scientific school.

В умовах постіндустріального суспільства провідною рушійною силою цивілізаційного поступку стає наука, у якій головним виробничим ресурсом є інформація, а дослідження спрямовують на створення наукомістких технологій. Сьогоднішні наукові досягнення мають безпосереднє втілення не лише у здобутках технічного прогресу, розвитку освіти і культури, а й відображають рівень матеріального добробуту суспільства, є інструментом його життєдіяльності. З огляду на це створення і підтримування функціонування наукового простору повинно відповідати стратегії державницької політики як надприбуткового напрямку економічного розвитку. Особливо актуальним це питання є для української науки, яка, володіючи ресурсним потенціалом, потребує системних реорганізацій, зокрема пошуку ефективних форм кооперації науковців.

Зважаючи на те, що місія сучасного університету – не лише передача студентам знань, а й продукування нових, доцільно об'єднати з ним сектор позауніверситетської науки та забезпечити таким чином розвиток наукової діяльності як показника та критерію наукового іміджу навчального закладу зокрема і науки загалом.

Серед різновиду наукових спільнот, які б забезпечили такі зміни, пріоритетною є наукова школа. Така форма об'єднання вчених має тривалу історію існування в українській науці (у всіх галузях – точних, природничих і суспільних). Проте цей феномен у наукознавстві, особливо у галузі педагогіки, є малодослідженим.

Проблеми діяльності наукових шкіл розглядали такі учені, як В. Богуславський, М. Бойко, В. Гасімов, Н. Дем'яненко, Д. Зербіно, Г. Кловак, К. Ланге, С. Микулинський, О. Микитюк, Б. Фролов, М. Ярошевський та ін. Хоча у наукових педагогічних розвідках майже немає інформації, яка б забезпечила системний аналіз наукових шкіл у галузі педагогіки в історичних, теоретичних та прикладних площинах.

*Мета статті* – виявити особливості розвитку наукових шкіл у галузі педагогіки.

Визначення поняття «наукова школа» вимагає аналізу її дефініції та розмежування з іншими спорідненими категоріями, зокрема «науковий напрямок», «авторська школа», «школа академіка». Варто зазначити, що теорія науки розглядає це поняття неоднозначно, зважаючи на різноманітність змістових відтінків. Серед низки визначень наукової школи можна виокремити такі:

- специфічна форма організації досліджень, яка передбачає об'єднання групи вчених визначеного лідера з метою засвоєння та подальшої розробки його ідеї. Від інших форм спільної дослідної діяльності наукова школа вирізняється поєднанням процесів здобуття й нагромадження знань із підготовкою спеціалістів, тобто передавання професійної компетенції від одного покоління до наступного<sup>1</sup>;
- неформальний науковий колектив, який працює під керівництвом визнаного лідера–науковця. Підставою для ідентифікації наукової школи є наявність мінімум одного покоління учнів<sup>2</sup>;
- спільнота вчених різних статусів, компетенцій та спеціалізацій, які координують під керівництвом лідера свою дослідну діяльність, зробили внесок у реалізацію дослідницької програми, здатні активно уявляти її мету і результати<sup>3</sup>;
- неформальне об'єднання дослідників, якому властива оригінальна творча ідея та дослідна стратегія; має наукову і соціокультурну цінність; визнане у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці; виконує дослідну, педагогічну, соціальну, інформаційну та координаційну функцію<sup>4</sup>;

<sup>1</sup> *Професійна освіта*, [у:] Словник, укладач С.У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало, Київ 2000, с. 212.

<sup>2</sup> Н.М. Дем'яненко, *До обґрунтування феномена «наукова школа»*, [у:] Історико–педагогічні студії. Науковий часопис, гол. ред. Н.М. Дем'яненко, Київ НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008, Вип. 2, с. 177.

<sup>3</sup> В.Б. Гасімов, *Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения*, [у:] Школы в науке, под ред. С. Микулинского, М. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера, Москва 1977, с. 127.

<sup>4</sup> В.И. Подобед, *Научная школа ИОВ РАО: итоги развития и перспективы*, [у:] Развитие научных школ в исследовании образования взрослых, Материалы научной конференции, 30 мая 2001 г., под ред. Е.И. Добринской, С.Г. Сухобской, Санкт – Петербург 2001, с. 5.

— напрямок суспільної діяльності, що визначається парадигмальною єдністю, спадкоємністю поглядів, принципів, методів, способів, технологій, суть яких полягає у виробленні й теоретичному осмисленні знань про дійсність з метою здобуття нового знання та інтегрування його в цілісну картину світу<sup>5</sup>.

Окрім ознак, зазначених у визначеннях, більше конкретизує параметри наукової школи низка таких характеристик: *науковий лідер*, беззаперечний авторитет якого як науковця–педагога та особистості дає змогу формувати вектор наукової діяльності школи через визначення змісту та методів наукових досліджень, постійне генерування ним наукових ідей, а також дає можливість об'єднати *дослідницький колектив* висококваліфікованих творчих науковців і однодумців із спільною *науковою ідеологією*; *фундаментальна наукова ідея*, яка є інноваційним, оригінальним, відмінним від інших концептуальним баченням у напрямку досліджень або самостійним напрямком у науці, що відображається у *дослідницькій програмі*; *підготовка наступних поколінь науковців* (хоча б три покоління – «учитель–учні–учні учнів») у середовищі наукової творчості, традицій і цінностей наукової школи, де організація комунікативної взаємодії між членами не має ієрархії контактів за вертикаллю і забезпечує неформальне спілкування. Супровідною особливістю та критерієм оцінки діяльності наукової школи вважають багаторічну продуктивність, яку вимірюють кількісно: наявність відкриттів і винаходів; захищених докторських і кандидатських дисертацій; опублікованих монографій і публікацій у фахових вітчизняних та закордонних виданнях; створення практичних науково–дослідних лабораторій; проведених конференцій, наукових семінарів тощо. У безпосередньому поєднанні із переліченими ознаками успішне функціонування наукової школи забезпечує державне чи комерційне фінансування дослідницької програми, що відображається у практичній реалізації розробок. Відображені якісні та кількісні характеристики дають змогу визначати наукову школу за змістовими ознаками, проте для комплексної ідентифікації важливою є форма організаційного вираження.

Зважаючи на відсутність єдиної типології наукових дослідницьких спільнот, варто розглянути класифікації наукових шкіл. Беручи за основу мету діяльності, М. Ярошевський розподіляє наукові школи на такі:

- 1) формальне об'єднання, науково–освітня організація різного статусу, яка покликана продукувати не лише наукові ідеї, а й формувати майбутніх дослідників (університет, кафедра, факультет, науково–дослідний інститут, лабораторія);

<sup>5</sup> В.И. Подобед, Указ. соч., с. 31.

- 2) дослідницький колектив, який не обов'язково має формальну приналежність до якого-небудь структурного підрозділу університету чи науково-дослідного інституту;
- 3) напрям у науці, який виникає завдяки запровадженню певної традиції, що охоплює групу вчених та дослідницьких колективів. Це найвищий рівень розвитку наукової школи<sup>6</sup>.

Слід зазначити, що у практичній діяльності наукових шкіл ці форми автономно трапляються дуже рідко, часто це об'єднання науково-освітніх та науково-дослідних інституцій.

Дещо відмінна за формою структурного вираження та відповідає історичним тенденціям розвитку наукових шкіл класифікація типів К. Ланге:

- 1) «класичні», створені винятково при університетах авторитетними ученими-викладачами на основі їхньої індивідуальної наукової творчості та власного педагогічного досвіду;
- 2) «галузеві», з'явилися із появою науково-дослідних інститутів і лабораторій, в межах яких сформований колектив науковців під керівництвом керівника чи наукового лідера (координуюча роль якого тут менш важлива) здійснює дослідницьку діяльність, спрямовану на нові наукові напрямки в розрізі галузевих наук;
- 3) «проблемні», що виникли, зважаючи на необхідність дослідження актуальної наукової проблеми, на базі вищих навчальних закладів чи науково-дослідних інститутів, створюється формальний колектив науковців (підтримується неформальне співробітництво, коли одночасно є працюючі з інших організацій), об'єднаний науковим лідером, науково-практична та управлінська діяльність якого домінуюча, як і у «класичних» школах<sup>7</sup>.

Аналіз поняття «наукової школи» доводить складність вираження і практичну легку підмінність різними бюрократичними установками, особливо у гуманітарних, зокрема педагогічних, науках. Адже педагог – це не фахівець виробничого напрямку, який має відкриття, підтверджені патентами, його педагогічні концепції неоднозначні та дискусійні. Проте наукову школу як феномен колективної творчості можна і доречно розглядати у галузі педагогіки. Краще розуміння суті забезпечить дослідження динаміки розвитку наукових шкіл у галузі педагогіки у розрізі історичної періодизації.

Наукове становлення педагогічної науки в Україні має безпосередній зв'язок із розвитком університетської педагогічної освіти. Впровадження педагогіки як обов'язкової дисципліни у навчальні плани для

<sup>6</sup> М.Г. Ярошевский, *Логика развития науки и научная школа*, [у:] Школы в науке, под ред. С. Микулинского, М. Ярошевского, Москва 1977, с. 86.

<sup>7</sup> Там же, с. 265–275.



загальнопедагогічної підготовки студентів створило передумови для відкриття кафедр педагогіки як окремих структурних підрозділів в університетах. Першими серед яких були Харківський університет та Київський університет Св. Володимира (рішенням Міністерства народної освіти та Імператорським указом від 05.11.1850 р.)<sup>8</sup>, хоча педагогічний інститут у структурі Харківського університету існував з 1811 року, а Київського університету Св. Володимира з 1834 р. Це були навчальні інституції із підготовки вчителів для гімназій і училищ. Загалом в Україні в ХІХ–на початку ХХ ст. загальнопедагогічну підготовку вчителів здійснювали три університети Харківський (1805), Київський (1834), Одеський (1865), Глухівський учительський інститут (1874), Ніжинський історико–філологічний інститут кн. Безбородька (1875), Вищі жіночі курси в Києві (1878), діяло два учительські інститути: Феодосійський (1872) та Глухівський (1874) (вони не давали вищої освіти); Харківські (1907), Одеські (1906), Катеринославські (1916) вищі жіночі курси, Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907). А також учительські інститути: Київський (1909), Катеринославський (1910), Вінницький (1912), Миколаївський (1913), Полтавський (1914), Чернігівський (1916); Кам'янець–Подільський український державний університет (1918)<sup>9</sup>. Усі ці навчальні заклади хоча і мали безпосередній стосунок до педагогічної освіти, проте формування педагогіки як науки могла забезпечити лише систематична науково–педагогічна діяльність наукових спільнот вищих навчальних закладів (університетів та педагогічних інститутів).

Як зазначає Л. Курило, з другої половини ХІХ ст. паралельно з впровадженням науково–педагогічних знань у навчальний процес університетів відбувається становлення педагогіки як науки та активізація досліджень, присвячених педагогічним, історико–педагогічним та дидактичним проблемам розвитку вищої школи. Слід зазначити, що історична роль університетів України у становленні вищої педагогічної освіти у цей період полягає насамперед у тому, що саме у класичних університетах, створених на східноукраїнських та західноукраїнських землях, було закладено її теоретичні та організаційно–практичні підвалини. У Харківському, Київському, Новоросійському, Львівському та Чернівецькому університетах та їхніх структурних підрозділах було вироблено та пройшли відповідну апробацію основні напрями, історичні форми та моделі загальнопедагогічної підготовки вчителів<sup>10</sup>. Реалізація

<sup>8</sup> ЦДІАК УКРАЇНИ, ф. 707, оп. 612, арк. 22.

<sup>9</sup> Н.М. Дем'яненко, *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ–перша третина ХХ ст.)*, [у:] Монографія, Київ 1998, с. 30–39.

<sup>10</sup> Л.Ф. Курило, *Проблема вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ– на початку ХХ століття*, [у:] Автореф. Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ 2007, с. 15.

таких загальнотеоретичних та практичних нововведень була запорукою ефективної діяльності науково–педагогічного потенціалу навчальних закладів, до якого ставились певні вимоги щодо якісного складу. Зокрема, розпорядженням від 25 січня 1905 р. Міністерства народної освіти дозволялось викладання педагогіки як обов'язкового предмета в тих університетах, які мають підготовлених для цього своїх професорів та приват–доцентів<sup>11</sup>. Такими науково–педагогічними персоналіями ХІХ–на початку ХХ ст. були професори класичних університетів України Х. Роммель і М. Лавровський (перші завідувачі кафедри педагогіки Харківського університету), А. Валіцький (Педагогічний інститут Харківського університету), С. Гогоцький (перший завідувач кафедри педагогіки Університету Св. Володимира), І. Сікорський (Київський університет Св. Володимира; Київський Фребелівський педінститут), С. Русова (Київський Фребелівський педінститут, Кам'янець–Подільський державний український університет), О. Музиченко (Ніжинський історико–філологічний інститут кн. Безбородька, Київський Фребелівський педінститут), М. Ланге (Новоросійський університет), Е. Черкавський, К. Твардовський (Львівський університет). Загалом їхні наукові погляди були ще межовими між філософією, психологією, богослов'ям та педагогікою, проте запропоновані ними наукові ідеї сприяли формуванню педагогіки як науки та утвердженню її як окремої галузі наукових знань. Організована ними науково–педагогічна діяльність сприяла створенню наукових спільнот вчених–педагогів, що давало змогу характеризувати їх як наукових лідерів перших *класичних наукових шкіл у педагогіці*.

Низка суспільно–політичних подій в Україні початку ХХ ст., що відображались у державотворчих змінах, мали наслідки і в розвитку педагогічної науки. Серед наукових інституцій, яка б мала координувати наукову діяльність у розвитку перспективних дослідницьких напрямів педагогіки того часу, стало відкриття Української педагогічної академії (1918)<sup>12</sup>. Проте короткотривалість її існування не дала можливості їй виконати свою місію творення української педагогічної науки.

Початком наступного етапу розвитку наукових шкіл у педагогіці можна вважати 20–ті роки ХХ ст. Із появою нової системи вищої педагогічної освіти УРСР (13 інститутів народної освіти, які проіснували з 1921 по 1930 р.), коли було створено педагогічну науково–дослідну структуру – Інститут педагогіки АПН України, з'явилися *галузеві наукові школи*, діяльність яких була зорієнтована на дослідження в умовах науково–дослідних інституцій чи лабораторій. Як констатує Н. Дем'яненко, першою стала науково–дослідна кафедра педагогіки (1921) при Всеукраїнській академії наук,

<sup>11</sup> Л.Ф. Курило, Вказ. праця, с. 13.

<sup>12</sup> Н.М. Дем'яненко, *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (ХІХ–перша третина ХХ ст.)*, с. 34.

згодом реорганізована в Науково–педагогічне товариство при академії (1925). Дві найвизначніші українські науково–педагогічні школи у вигляді науково–дослідних педагогічних кафедр були започатковані в Харківському та Київському інститутах народної освіти (Я. Чепіга, О. Музиченко). З 1921 р. вони належали до відання комітету Укрголовпрофосу, що в 1924 р. був реорганізований в Управління науковими закладами Наркомосу УРСР. Центром розроблення педагогічної теорії і практики став Харківський ІНО, до складу якого входило 15 науково–дослідних кафедр педагогічного спрямування<sup>13</sup>. У 1926 р. на основі цієї ж кафедри та Харківської дослідної станції Управління соціального виховання Народного комісаріату освіти УРСР було створено Інститут педагогіки АПН України, а в 1927 р. його перейменовано на Український науково–дослідний інститут педагогіки (УНДІП). Його головними завданнями були: розвиток науково–дослідної роботи в галузі педагогіки та суміжних наук, розроблення питань виховання і навчання дітей, підлітків і дорослих, проблем соціального виховання, професійної освіти; підготовка підручників і посібників із педагогічних наук, розроблення навчальних програм, написання підручників і посібників з різних предметів загальноосвітньої школи; поширення досягнень педагогічної науки серед працівників народної освіти і населення; вивчення, узагальнення і впровадження досвіду роботи кращих учителів, навчально–виховних установ; проведення наукових сесій і конференцій за участю практичних працівників освіти. Він мав сприяти поєднанню науково–педагогічної роботи, що проводилася на кафедрах, станціях, у кабінетах, лабораторіях, педагогічних ВНЗ та ін. Діяльність УНДІП на початку 1929 р. організаційно здійснювали три відділи (соціального виховання, професійної та політехнічної освіти), кількість яких до 1932–1936 років значно збільшилась: політехнічної школи; історії педагогіки й організації освіти; дошкільного виховання; масової комуністичної освіти дорослих; профосвіти; культурно–масової роботи серед дітей; психології та педології; а також науково–дослідна лабораторія з вивчення фізіології вищої нервової діяльності й відділ вивчення освіти в капіталістичних країнах<sup>14</sup>. До 1941 р. на базі УНДІП було сформовано низку наукових колективів (за ознаками наукових шкіл) із перспективною і талановитою молоддю, які очолювали провідні вчені, ключову роль серед яких відігравав С. Чевдаров.

Окрім здобутків, організаційні та змістові зміни у 20–30–х роках ХХ ст. у науковому просторі УРСР мали системні деструкції. Обмеження наукової

<sup>13</sup> Н.М. Дем'яненко, *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX–перша третина ХХ ст.)*, с. 40.

<sup>14</sup> *Енциклопедія освіти*, [у:] Акад. пед. наук України, гол. ред. В.Г. Кремень, Київ 2008, с. 346–347.

творчості та заборона на дослідження низки тематик, зважаючи на ідеологічні міркування, репресії науковців—«інакодумців», відсутність наукової комунікації із західним науковим світом, залишили свій негативний відбиток у розвитку наукових шкіл, педагогічних зокрема. Заборону на «наукове життя» отримала наукова школа педології, яка сформувалась в 20–х роках. Дослідження проводили у чотирьох напрямках: 1) рефлексологічний експеримент у вивченні дитинства (засновник В. Протопопов); 2) тяжке та спеціально–тяжке дитинство (засновник І. Соколянський), 3) методика природного експерименту; 4) методика вивчення колективу (засновник О. Залужний)<sup>15</sup>. Грунтовні ідеї наявні у працях С. Ананьїна («Педологічний семінар при Київському ІНО» (1923), «Педологія» (1923), здобутки якого є неоціненні не лише у психології, а й у педагогіці. Авторство українських вчених у дослідженні педології виявляється у розробленні методів колективного експерименту, методу систематичного спостереження, тестів вивчення організованості колективів тощо<sup>16</sup>. Незважаючи на відкриття дослідних експериментальних педологічних станцій (Харків, Київ, Одеса, Дніпропетровськ), систематичне проведення науково–практичних семінарів, видання журналу «Педологія», викладання однойменної навчальної дисципліни для фахової підготовки вчителів, розвиток педології було припинено у 1936 р. постановою ЦК ВКП (б) "Про педологічні перекирення в системі наркомосів".

Діяльність галузевих наукових шкіл у педагогіці другої половини ХХ–на початку ХХІ ст. можна розглядати у контексті експериментальних досліджень Інституту педагогіки АПН України, згодом Академії педагогічних наук України (1992) та педагогічних інститутів (на початок 90–х років їх було 24; реорганізовані у педагогічні університети). У цьому науковому просторі сформувалась і формується визначна кількість галузевих наукових шкіл, діяльність кожної з яких заслуговує на окремі дослідження. Проте їхня «життєва тривалість» безпосередньо залежить (не применшуючи значення інших складових наукової школи) від діяльності експериментальних закладів (науково–дослідних лабораторій, творчих лабораторій, шкіл–лабораторій, експериментальних педагогічних майданчиків тощо). Лише в Інституті педагогіки НАПН України продуктивну науково–дослідну діяльність здійснює 22 лабораторії (історії педагогіки, дидактики, порівняльної педагогіки, управління освітніми закладами, профільного навчання та профконсультацій, початкової освіти, навчання української мови, літературної освіти, географічної та економічної освіти, математичної і фізичної освіти, навчання іноземних мов,

<sup>15</sup> Н.М. Дем'яненко, *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX–перша третина XX ст.)*, с. 220.

<sup>16</sup> Там само, с. 221.

хімічної та біологічної освіти, трудової підготовки і політехнічної творчості, педагогічних інновацій, суспільствознавчої освіти, сільської школи, навчання інформатики, навчання російської мови та мов інших етнічних меншин, української словесності у школах національних меншин України і діаспори, інтеграції змісту освіти, шкільного обладнання, оцінювання якості освіти).

Пошук ефективніших шляхів взаємодії науки, освіти і практики є надзвичайно актуальним для педагогічних ВНЗ. Адже відповідність сучасній моделі дослідного університету передбачає об'єднання науково–дослідної та науково–педагогічної складових, тому створення експериментальних науково–дослідних структур закладу є нагальною потребою і умовою продуктивної діяльності галузевих наукових шкіл як центрів інтеграції та поширення передових наукових ідей. Цікаві напрацювання у цьому напрямку подано у дослідженні Г. Кловак, яка вважає, що сучасна наука – це передусім наукова організація. Педагогічний навчальний заклад, а особливо педагогічний університет, має усі необхідні можливості для організації наукових досліджень, але достатніми вони стають лише в умовах наукової школи<sup>17</sup>.

Відгуком на вимоги сьогодення є поява «проблемних» наукових шкіл, які знайшли своє відображення і в дослідницьких наукових колективах із педагогіки як ВНЗ, так і науково–дослідних інститутів. Така наукова кооперація є мобільним відгуком на науковий пошук, координуючу роль в якому, як і «класичних» школах, відіграють наукові лідери.

Отже, в особливостях розвитку наукових шкіл у галузі педагогіки можна виокремити певні тенденції:

- 1) тривалість існування в розрізі історичної періодизації феномену наукової школи у педагогіці (із 50–х років XIX ст.), що дає підстави для виокремлення загальних закономірностей, підходів і традицій;
- 2) у контексті об'єктивних чинників (державотворчих змін та суспільно–політичних перетворень) обмеження у тривалості існування наукових шкіл (часто відсутність трьох поколінь науковців);
- 3) передумовою становлення і розвитку педагогіки як науки є діяльність відповідного типу наукових шкіл («класичних», «галузевих», «проблемних»), що визначає їхню ключову роль у прогресі;
- 4) важливість об'єднання науково–дослідної та науково–педагогічної складової для існування сучасної наукової школи у педагогіці, що забезпечує її оптимальне функціонування в умовах моделі «дослідницького педагогічного університету».

<sup>17</sup> Г.Т. Кловак, *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX ст.)*, [у:] Дис. пед. наук, 13.00.01, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань 2005, с. 272.

У цьому науковому пошуку не розглянуті усі можливі особливості наукових шкіл у галузі педагогіки, оскільки, по-перше, кожна наукова школа – це як особистість, що розвивається і формується як індивідуальність; по-друге, було поставлено за мету виокремити загальні підходи до становлення та функціонування наукових шкіл у педагогіці, що залишає резерв для дослідження кожного історичного періоду та виявлення відповідних закономірностей. Це дослідження має необмежений резерв для подальшого продовження.

## Література

- Гасимов В.Б., *Научная школа – феномен и исследовательская программа науковедения*, Школы в науке, Под ред. С. Микулинского, М. Ярошевского, Москва 1977.
- Дем'яненко Н.М., *До обґрунтування феномена «наукова школа»*, Історико-педагогічні студії. Науковий часопис, Гол. ред. Н.М. Дем'яненко, Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008, Вип. 2.
- Дем'яненко Н.М., *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX–перша третина XX ст.)*, Монографія, Київ 1998.
- Енциклопедія освіти*, Акад. пед. наук України, Гол. ред. В.Г. Кремень, Київ 2008.
- Подобед В.И., *Научная школа ИОВ РАО: итоги развития и перспективы*, Развитие научных школ в исследовании образования взрослых, Материалы научной конференции, 30 мая 2001 г., Под ред. Е.И. Добринской, С.Г. Сухобской, Санкт Петербург 2001.
- Професійна освіта*, Словник, Укладач С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н.Г. Ничкало, Київ 2000.
- Кловак Г.Т., *Гене́за підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX ст.)*, Дис. ... док. пед. наук, 13.00.01, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань 2005.
- Курило Л.Ф., *Проблема вітчизняної університетської педагогічної освіти в XIX– на початку XX століття*, Автореф. Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.01, Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ 2007.
- ЦДІАК УКРАЇНИ, ф. 707, оп. 612, 22 арк.
- Ярошевский М.Г., *Логика развития науки и научная школа*, Школы в науке, Под ред. С. Микулинского, М. Ярошевского, Москва 1977.

## **Streszczenie**

### **Charakterystyka rozwoju szkół naukowych z zakresu pedagogiki**

Artykuł jest próbą uzasadnienia istnienia szkoły naukowej jako najbardziej efektywnej postaci zbiorowej współpracy w procesie rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Zawiera on analizę różnych poglądów naukowych dotyczących definicji pojęcia szkoły naukowej. Zostały w nim także przedstawione główne cechy szkoły naukowej (lider naukowy, grupy badawcze, naukowa ideologia, główne założenie naukowe, programy badawcze, następstwo pokoleń w nauce) i ich odbicie w niektórych typologiach. Dodatkowo omówione zostały różne klasyfikacje szkół naukowych.

Tekst zawiera przegląd formowania i rozwoju pedagogicznych szkół naukowych na Ukrainie w perspektywie historycznej. Artykuł przyczynia się do ustalenia specyfiki funkcjonowania „klasycznej”, „nowoczesnych” i „problemowych” szkół naukowych pod wpływem różnych czynników.

## **Summary**

### **Peculiarities of development of scientific schools in the sphere of pedagogy**

This article is a research attempt to justify the phenomenon of a scientific school as the most efficient form of collective scientific cooperation in the process of development of pedagogy as a discipline. We carried out the analysis of various scientific views on the concept definition of a scientific school. There have been presented general characteristics of a scientific school (scientific leader, research group, scientific ideology, fundamental scientific idea, research program, scientific generations succession) and their reflection in certain typologies; additionally, there have been discussed various scientific classifications of schools.

There also have been suggested an overview of the establishment and development of the pedagogic scientific schools in Ukraine within the historical periodization timeframe. The article helps to determine the peculiarities of functioning of “classical”, “branch” and “problematic” scientific schools under the influence of objective and subjective factors.





Julia ZAJACZUK

## Сучасні “Головні гравці” у сфері вищої освіти: тенденції, роль та стратегії взаємовпливу

**Słowa kluczowe:** europejskie reformy szkolnictwa wyższego, restrukturyzacja szkolnictwa wyższego, umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego, ruchliwość, wolność akademicka, zarządzanie edukacją.

**Key words:** providers of higher education; European higher education reforms; restructuring of higher education; internationalization of higher education; mobility; academic freedom; educational management.

Процес зростання впливу, поширення, урізноманітнення систем вищої освіти, а також процес поширення нових комунікаційних технологій, разом з модернізацією і глобалізацією ринку праці привели до виникнення **нового вигляду ландшафту сучасної вищої освіти.**

Одним з базових елементів динаміки змін світових систем вищої освіти є визнання її **ролі як “головного героя”** у підготовці продуктивних інтелектуальних ресурсів, тобто в навчанні людей з інтелектом, продуктивністю та раціональним споживчим інтересом.

Визнання важливості вищої освіти в національних моделях зростання і розвитку, а також зростаюча цінність знань та інформації як факторів продуктивності і конкурентоспроможності відображає зростаючий **попит на вищу освіту.** З цих причин вища освіта “стає свідком” багатьох сьогоднішніх суспільних змін.

**Мета даного дослідження** – проаналізувати найбільш впливові тенденції та координаційні сили у сфері сучасної вищої освіти, аспекти її глобальних змін, а також напрями сучасної європейської реформи вищої освіти як інструменту європейської інтеграції та глобалізації.

Виокремимо *аспекти сучасних змін у вищій освіті*, котрі нам бачаться головними:

— інтернаціоналізація, регіоналізація державного і приватного сектору вищої освіти;

- урізноманітнення типів інституцій і джерел їх фінансування;
- збільшення кількості студентів на усіх рівнях вищої освіти;
- зростання приватних інвестицій у вищу освіту;
- зміцнення сектору “прибуткових” (*for profit*) і “корпоративних” (*corporative*) закладів вищої освіти;
- стратегічний альянс між університетами, корпораціями і громадським сектором;
- гнучкість навчального плану;
- зміни в системі управління вищим навчальним закладом і освітньому менеджменті;
- реформування аспекту регулювання і координації вищої освіти;
- наявність фактору акредитації та сертифікації навчальних програм;
- поява нових інструментів для забезпечення якості вищої освіти;
- виникнення нових інструментів збору і обробки даних про потреби ринку праці та запити студентів;
- дистанційні форми навчання;
- віртуальні університети<sup>1</sup>.

У контексті змін, котрі проходить система, відбувається формування ринку послуг вищої освіти (*market of higher education services*), у якому традиційні постачальники освітніх послуг (*traditional providers*), котрими є громадські (державні, національні) і приватні інституції вищої освіти, і “нові постачальники освіти” (“*new providers*”) конкурують або доповнюють пропозицію один одного.

Наукова література поняття “нові постачальники освіти” сьогодні відображає, з одного боку, як сектор бізнесу і корпорацій, які не є частиною приватного освітнього сектору, і які зараз представляють заклади вищої освіти “для отримання прибутку” (“*for profit*”), з іншого боку, – це організації, що пропонують дистанційну освіту через електронні засоби навчання.

Поява **нових дійових осіб і “постачальників” освітніх послуг** являє собою великий інтерес у плані *розуміння напряму розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому*.

Окреслимо *деякі тенденції*, котрі, на нашу думку, становлять в цьому плані особливий інтерес.

- Поява моделі “підприємницької” вищої освіти і корпоративних університетів.
- Поява “віртуальних” університетів і online курсів.
- Система сертифікації компетентності в області комп’ютерних технологій<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> J.L. Mendivil, The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 353.

Щодо моделі “підприємницької” вищої освіти і корпоративних університетів, то зазначимо, що на даний час вичерпної статистики таких університетів немає, та деякі індикатори показують величину цього сектору вищої освіти. Відповідно до звіту Департаменту освіти Сполучених Штатів, кількість “підприємницьких” інституцій вищої освіти (“for profit higher education institutions”) перевищує кількість громадських і приватних інституцій. Водночас зауважимо, що часом такі інституції мають слабкі академічні якості.

Паралельно до розвитку інституцій “підприємницької” вищої освіти, маємо появу феномену т.зв. “корпоративних університетів”. Вони передбачають підвищення кваліфікації і спеціальну підготовку працівників великих корпорацій. Список основних сучасних корпоративних університетів включає такі, як General Motors, Land Rover, Shell, Coca Cola, McDonalds. Ціль таких університетів – пропонувати не ступені, а спеціальні програми для специфічної роботи в певній конкретній корпорації.

“Віртуальні” університети і online курси масово з’явилися через сучасний вибух нових інформаційних технологій. У світі віртуальних університетів виділяється University of Phoenix. Він має понад 100 кампусів у Сполучених Штатах, Канаді, Нідерландах, та “віртуальні кампуси”, де працюють студенти з усього світу. “Віртуальні кампуси” цього університету обслуговують понад 25 тис. студентів (чверть від загальної кількості студентів університету) і функціонують через “навчальні групи” – кластери, що складаються з 8–14 студентів, котрі виконують окреме завдання. Таким чином університет пропонує ступеневі програми стаціонарно (*Campus*), через *on-line* курси, і шляхом нового “змішаного” режиму навчання, що називають *Hybrid (FlexNet)*, котрий поєднує навчання в класі та *on-line* навчання<sup>3</sup>. Канадський Athabaska University – найбільш відомий приклад університету, робота котрого фокусується суто на дистанційному навчанні канадських та міжнародних студентів<sup>4</sup>. До цього можемо додати створену асоціацію канадських університетів, до якої належить, зокрема, і згаданий Athabaska University, і які спеціалізуються на *on-line* та дистанційній освіті. Цю асоціацію сьогодні називають Канадським віртуальним університетом (*Canadian Virtual University*)<sup>5</sup>.

Сектор *сертифікації компетентності в області комп’ютерних технологій* (та *менеджменту в області комп’ютерних технологій*) в основному розроблений і контрольований великими корпораціями

<sup>2</sup> J.L. Mendivil, The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 354.

<sup>3</sup> <http://www.educationcorner.com/university-of-phoenix.html>.

<sup>4</sup> J.L. Mendivil, The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 358.

<sup>5</sup> <http://www.cvu-uvc.ca/cvuuniversities.html>.

комп'ютерного і програмного забезпечення (*computer and software corporations*). Сьогодні цей сектор активно поповнюється сертифікацією компетентності в інших галузях. Згаданий сектор працює практично без державного контролю, через Інтернет і ґрунтується на наданні сертифікатів замість дипломів, звань і ступенів. Корпорації програмного забезпечення та асоціації у комп'ютерній індустрії виступають не тільки в якості основних “постачальників”, а й також визначають стандарти (*competence norms*) і діють як акредитаційні суб'єкти (*accreditation groups*), “уповноважені освітні центри” або партнери офіційних навчальних закладів. Серед найновіших найбільш оплачуваних ІТ сертифікатів виокремимо наступні: в області комп'ютерної *інфраструктури* (Microsoft, Cisco, Oracle, Redhat тощо); в області *програмування* (Microsoft, Oracle тощо); в області *менеджменту* комп'ютерних технологій (напр., Project Management Professional, Certified Scrum Master, ITIL v3 Foundation)<sup>6, 7</sup>.

До окреслених трьох аспектів, сьогодні слід окремо додати також *Google* як нового потужного сучасного “гравця” на глобальному ринку сучасних освітніх послуг. *Google* сьогодні має численні освітні інструменти для викладання та навчання, прагне підвищити можливості для отримання освіти по всьому світу. Немає сумніву, що *Google* робить речі простішими і доступнішими, і замість того, щоб шукати необхідну інформацію у книгах в бібліотеці, завдяки *Google* можна відкрити свій браузер, ввести запит і отримати результат негайно. Спеціальні програми, що містяться на *Google*, призначені для шкіл. Педагоги можуть використовувати їх для збору освітніх відео та класичної літератури для своїх класів. *Google* також надає різні навчальні засоби для допомоги студентам і викладачам<sup>8</sup>.

Нова динаміка вищої освіти, а серед іншого і поява нових “постачальників” освітніх послуг на ринку вищої освіти, надає нові можливості, “виклики” і ризики для координаційної діяльності інституції. Зокрема, у списку “викликів” знаходиться проблема якості вищої освіти, академічна свобода і проблема інтелектуальної власності.

Сучасні “гравці”, залучені у сферу **політики в галузі вищої освіти** (*players in higher education policy*) звертають погляд на реформування вищої освіти глобального, державного та інституційного рівня.

На сьогодні загальноєвропейська стратегія реформування вищої освіти передбачає кілька напрямів, до характеристики і аналізу яких ми звернемося. Це такі, як:

<sup>6</sup> <http://www.computersciencezone.org/the-10-highest-paying-it-certifications-for-2015/>.

<sup>7</sup> J.L. Mendivil, The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 361.

<sup>8</sup> <http://www.idealessay.net/googles-influence-on-education>.

- *структурні реформи*, тобто реформування навчальних планів (це становить “сферу дії” Болонського процесу);
- *реформи в галузі освітнього менеджменту та управління* вищими навчальними закладами;
- *реформи в галузі фінансування* вищих навчальних закладів.

*Першим напрямом* визначимо реформу **структурну**, тобто Болонську реформу, котра є інструментом європейської інтеграції та глобалізації.

Загалом дослідники визначають *дві глобальні мети Болонської реформи*<sup>9</sup>:

- *реструктуризація* систем вищої освіти;
- *інтернаціоналізація* вищої освіти і мобільність учасників освітнього процесу.

*Реструктуризація вищої освіти* – це перш за все запровадження двоступеневої бакалаврсько–магістерської структури вищої освіти.

Щодо *інтернаціоналізації* вищої освіти і мобільності, то тут є два окремих види мобільності: *міжконтинентальна* (щоб зробити європейську вищу освіту більш привабливою для студентів з інших частин світу) та *мобільність в межах європейського континенту*.

Запровадження бакалаврсько–магістерської системи стало інструментом для залучення студентів з–поза меж Європи до європейського простору вищої освіти і дійсно збільшило кількість таких студентів. А в аспекті мобільності в межах Європи, Болонська реформа не стала такою успішною, як це очікувалося. Це підкріплюється тим, що проблема взаємовизнання кваліфікацій, отриманих у різних країнах, сьогодні 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 професор Ю. ван Бур<sup>10</sup> та професор Ю. Хенце<sup>11</sup>.

*Проаналізуємо “виклики” для професії викладача університету* в умовах Болонської реформи.

Як перший “виклик” для викладача можна розглядати *обмеження навчального часу студента та структурування навчального плану*. Тут зазначимо, що у випадку багатьох європейських країн, Болонська реформа скоротила часовий проміжок навчання студента в університеті, таким чином вперше в університетській історії час навчання лімітувався законом.

<sup>9</sup> З інтерв’ю з професором Університету Касселя (Німеччина) д–ром У. Тайчлером” проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>10</sup> З інтерв’ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д–ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>11</sup> З інтерв’ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д–ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

Крім того, Болонська реформа “модуляризувала” структуру навчального плану, в результаті чого він став більш організованим, а альтернатива курсів обмежилася.

Другим “викликом” для викладача вищої школи вважаємо *зміни в процесі викладання*, які можна означити так:

- 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<sup>12</sup>;
- 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 вчаться 1–2 семестри і не здобувають ступінь (університетський викладач повинен відповідати різному досвіду та різним цілям студентів).

До цього слід додати, що *академічна свобода і роль студента* в навчальному процесі в руслі сучасних реформ у вищій освіті також змінюються. 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. Роль студента в навчальному процесі також змінилася: він став більше схожим на споживача освітніх послуг, більш вимогливим, а викладач перетворився на того, хто надає освітній сервіс для студента.

Третім “викликом” для викладача вищої школи вважаємо *зміни в питанні академічної свободи*. *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”<sup>13</sup>. Німецька ж, наприклад, університетська система, базована на Гумбольдтській моделі “дослідного”

<sup>12</sup> З інтерв’ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>13</sup> З інтерв’ю з професором Університету Турку (Фінляндія) д-ром Р. Рінне, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

університету, традиційно не характеризується таким підходом і досі немає такого "тиску звітів"<sup>14</sup>. Звісно, реформування поступово приходить і до цього аспекта німецької освітньої системи.

Тож **другим напрямом** загальноєвропейської стратегії реформування вищої освіти визначимо реформу в галузі **освітнього менеджменту** як складову трансформації європейської вищої освіти.

Європейська реформа в галузі управління вищою освітою і освітнього менеджменту, паралельно з Болонською реформою як реформою структурною, становить величезне значення для подальшого розвитку європейської вищої освіти.

За визначенням професора Гумбольдтського університету д-ра А. Волтера, реформа в галузі освітнього менеджменту – це "тиха" революція у вищій освіті<sup>15</sup>.

В цьому контексті сьогодні відбувається зміна *найбільш важливих координаційних сил у системі вищої освіти*. До таких координаційних сил дослідники проблем вищої освіти відносять: державу, академічну спільноту, ринкові структури та університетський менеджмент. На попередніх етапах розвитку вищої освіти державна влада і академічна спільнота були традиційними та найбільш впливовими координаційними силами у вищій освіті, в той час, як ринок праці та університетський менеджмент були досить слабкими. Тепер, із сучасними реформами, спостерігаємо тенденцію до зменшення впливу академічної спільноти і держави, і, водночас, до зростання впливу ринкових структур та університетського менеджменту. Управління і менеджмент сьогодні стають визначним міжнародним чинником впливу на розвиток вищої освіти. Тут слід зробити також акцент і на розподілі влади між академічним та адміністративним компонентом менеджменту.

Якщо систематизувати *компоненти нового типу менеджменту* і управління вищим навчальним закладом, то можемо сказати, що його головними елементами є наступні: обмеження впливу держави до відповідальності лише за формування стратегічних цілей, велика конкуренція між інституціями, високий рівень інституційної автономії у фінансових, організаційних та кадрових справах, постійна оцінка і акредитація, відкритість до моніторингу, робота щодо здобуття міжнародних грантів, гнучкість оплати працівників<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>15</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром А. Волтером, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>16</sup> Wolter A. From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 111, 114, 119.

У рамках трансформації структури управління вищими навчальними закладами і освітнього менеджменту виокремимо такі аспекти.

- Зміна *основних критеріїв визнання академічної успішності* й досягнень. Якщо традиційними критеріями оцінювання вважали академічну репутацію і видатні публікації, то новими критеріями є число успішних студентів, число докторантів, кількість наукових статей, гроші, отримані для університету через наукові гранти тощо.
- *Оновлення типу управління в структурі інституції* і системи взаємозв'язків між вищим університетським керівництвом, керівництвом факультетського рівня та окремим професором. Тут йдеться про появу нової концепції – “управлінського університету” (*managerial university*). З'явилася т. зв. *цільова угода* між університетом і професором, яка визначає те, що професор повинен виконувати, цілі подальшого розвитку та процедури розподілу грошей. Крім того, створення нового типу управління спричинило включення у процес управління університетом “зовнішніх” осіб, в тому числі представників промисловості і бізнесу, а також значне зміцнення та професіоналізацію центральної та факультетської керівної ланки університету й міру їх відповідальності у питаннях бюджету, реформування навчальної програми, оцінки якості тощо<sup>17</sup>. До цього можемо додати також новий “тип” взаємозв'язку *держава–університет* і появу контракту між державою та інституцією, що є інструментом стратегічного управління, і містить, зокрема, положення стосовно плану розвитку, бюджету та структури інституції<sup>18</sup>.
- Поява *незалежних акредитаційних агенцій* – спеціальних установ з акредитації, які здійснюють оцінку та акредитацію нових курсів та нових бакалаврських і магістерських програм. Акредитаційні агенції – це механізм “зовнішнього” оцінювання якості. Їхніми формальними критеріями, яким університет повинен відповідати, є гроші, персонал, сертифікати, додаток до диплома і будівля університету<sup>19</sup>. У свою чергу, “внутрішнє” оцінювання якості – це індивідуальне оцінювання семінарів та лекцій, оцінка навчальних програм, оцінка структури навчального плану. Скажімо, ще десять років тому в Німеччині, *система вищої освіти якої базована на Гумбольдтській моделі “дослідного”*

<sup>17</sup> Wolter A. From State control to Competition: German higher education transformed // The Canadian Journal of Higher Education. – 2004. – Vol. 3. – P. 90.

<sup>18</sup> Wolter A. From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 120.

<sup>19</sup> З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.



університету, ніхто не знав терміну “акредитація”. Англосаксонська традиція – оцінювати роботу університету – не була притаманна німецькій академічній традиції, в тому числі і через історично позитивний образ університету у суспільстві.

Сьогодні акредитацію потрібно здійснювати, наймаючи відповідну агенцію. Акредитацію роблять зовнішні агенції, які вибираються і оплачуються університетами. При цьому вони перевіряють не сам вищий навчальний заклад, а його конкретні освітні програми. Тобто на кожну освітню програму потрібно наймати таке агентство, щоб воно могло перевірити її і допустити до користування. Проблема полягає в тому, що німецькі університети не встигають подавати програми на акредитацію чи не мають для цього достатньо коштів.

Цю позицію окреслили в інтерв’ю також професори Гумбольдтського університету доктор Ю. Хенце та доктор Ю. ван Бур, зазначаючи, що на даний момент у Німеччині систему “зовнішнього” і “внутрішнього” контролю якості освіти ще належить напрацювати, адже вона на даний час не діє належним чином<sup>20, 21</sup>.

Загалом зазначимо, що впровадження системи контролю за якістю і менеджерської системи в університеті, що приділяє увагу не лише дослідженню, а й викладанню, стало сучасною інновацією.

**Висновки.** Система вищої освіти у Європі сьогодні змінюється радикально. Виокремлені нами аспекти сучасних змін у вищій освіті показують, що поява нових “постачальників” вищої освіти, зростання конкуренції між вищими навчальними закладами і поява принципу їх орієнтації на ринок праці покликані підняти якість, ефективність і привабливість вищої освіти. Окреслені тенденції у сфері сучасної європейської вищої освіти, а також поява нових дійових осіб і “постачальників” освітніх послуг, являють собою великий інтерес у плані розуміння напрямку розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому. У контексті змін, котрі проходить система, відбувається формування ринку послуг вищої освіти, у якому традиційні постачальники освітніх послуг конкурують або доповнюють пропозицію з “новими постачальниками освіти”. Головним виміром якості сучасних змін та проведення будь-яких реформ є те, чи задоволені результатом усі її учасники на різних рівнях, і чи інтегровані вони у ринок праці в масштабах усього європейського континенту.

<sup>20</sup> З інтерв’ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

<sup>21</sup> З інтерв’ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.

## **Література**

- Mendivil J.L. The new providers of higher education // Higher education policy. – 2002. – Vol. 15. – P. 353–264.  
<http://www.educationcorner.com/university-of-phoenix.html>.  
<http://www.cvu-uvc.ca/cvuuniversities.html>.  
<http://www.computersciencezone.org/the-10-highest-paying-it-certifications-for-2015/>.  
<http://www.ideaessay.net/googles-influence-on-education>.
- 3 інтерв'ю з професором Університету Касселя (Німеччина) д-ром У. Тайчлером” проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- 3 інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- 3 інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- 3 інтерв'ю з професором Університету Турку (Фінляндія) д-ром Р. Рінне, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- 3 інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром А. Волтером, проведеним автором статті в рамках програми Erasmus Mundus.
- Wolter A. From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 111–132.
- Wolter A. From State control to Competition: German higher education transformed // The Canadian Journal of Higher Education. – 2004. – Vol. 3. – P. 73–104.

## **Streszczenie**

### **Główne współczesne postaci szkolnictwa wyższego: trendy, strategie i wzajemna rola**

W artykule przedstawiono analizę współczesnych procesów związanych z reformą szkolnictwa wyższego w Europie. Pokazano najbardziej wpływowe globalne trendy i siły koordynujące szkolnictwo wyższe, a także trendy w europejskich reformach szkolnictwa wyższego, działające jako instrument globalizacji i integracji europejskiej. Tekst powstał na podstawie wyników uzyskanych w ramach programu Erasmus Mundus (mobilność doktorów) na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie i Uniwersytecie w Turku w Finlandii.

Z artykułu wynika, że rynek usług szkolnictwa wyższego został ustanowiony jako instrument zmian w kontekście tradycyjnych dostawców usług edukacyjnych i „nowych operatorów” konkurujących lub uzupełniających potrzeby związane z edukacją wyższą. W tekście rozpatrywane są trendy dotyczące powstawania nowych podmiotów i dostawców w ramach szkolnictwa wyższego jako możliwych wskaźników nowego kierunku zmian w najbliższej przyszłości. Tendencjami tymi są: model przedsiębiorczych uczelni i uniwersytetów korporacyjnych, wirtualne uniwersytety i kursy online, system certyfikacji kompetencji w dziedzinie technologii komputerowej.

Niniejszy artykuł charakteryzuje cele reformy bolońskiej, a mianowicie restrukturyzację szkolnictwa wyższego, jego umiędzynarodowienie oraz mobilność. Obejmuje to mobilność międzykontynentalną i wewnątrz Europy. Artykuł zwraca również szczególną uwagę na zmieniające się warunki i wyzwania związane z reformami profesji akademickiej w krajach europejskich.

Szczególny nacisk położono także na reformę w zarządzaniu edukacją, co jest istotne dla dalszego rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i „cichej rewolucji”. W artykule opisano wpływ najważniejszych sił koordynacyjnych w zakresie szkolnictwa wyższego, takich jak stan środowisk akademickich, struktura rynkowa i zarządzanie uniwersytetem. Tekst akcentuje również cztery główne czynniki, które spowodowały zmianę struktury zarządzania.

## Summary

### **The new providers of higher education: trends, role, and strategies of mutual influence**

This paper presents an analysis of issues of contemporary processes related to higher education reform in Europe. It also reveals how the most influential global trends and coordinating forces in higher education, as well as trends in actual European higher education reforms, act as an instrument of European integration and globalization. The paper is based on results obtained in the framework of Erasmus Mundus post-doctoral mobility program in Humboldt University in Berlin, Germany, and the University of Turku, Finland.

The paper reveals that a market of higher education services has been established as an instrument of change and in this context the traditional providers of educational services and the “new providers” compete for or complement the supply. It examines some trends concerning the emergence of new actors and providers of higher education as possible indicators of the direction of higher education in the immediate future. These trends are: a model of entrepreneurial higher education and corporate universities; “virtual” universities and online courses; a certification system of competence in computer technology.

This article also considers both purposes of the Bologna reform, namely the restructuring of higher education and internationalization of higher education and mobility. The two separate aims of the latter include Intercontinental mobility and Intra-European mobility. The article also pays particular attention to the changed conditions and challenges of the reforms underwent by the academic profession in European countries.

Special emphasis is also placed on reforms in educational management and governance as important for further development of the higher education system and a “silent” revolution in higher education. The article describes the influence of the most important coordination forces in higher education, such as the state, academic communities, market structures, and University management. It also notes four key factors that have transformed the management and governance structure: (i) the main criteria for recognition of academic performance and achievements are changed; (ii) a new type of governing within the institutions between top university management, faculty level, and individual professors appeared; (iii) special accreditation institutions for assessment and accreditation of new courses and new Bachelors and Masters programs have been established.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.28>

Olga BILJAKOWSKA

## Оцінювання навчальних досягнень учнів: традиції та перспективи

**Słowa kluczowe:** stopień, student, nauczyciel, ocena, kontrola, samoocena, opinie, indywidualność.

**Key words:** grade, student, teacher, assessment, control, self-assessment, feedback, personality.

Сучасна школа покликана стати простором розвитку самостійної, активної, творчої, відповідальної особистості, здатної будувати і перетворювати власну життєдіяльність, критично мислити і саморозвиватися. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, формування вмінь у школярів правильно оцінювати результати власної навчальної діяльності.

Практика оцінювання, технологія оцінювального процесу в сучасній школі недостатньо відповідають декларованим цілям освіти. Виголошуючи кінцевою метою навчально-виховного процесу – формування особистості, яка здатна до самоперетворення і саморозвитку, оцінювання навчальних досягнень учнів продовжує відбуватися імперативно, тим самим гальмуючи можливості розвитку ініціативи і самостійності школярів у процесі навчальної діяльності. Не завжди враховується той факт, що здатність учня самостійно, різнобічно й адекватно оцінювати свої навчальні досягнення формуються на основі дій контролю оцінювання процесу й результату виконання навчальних завдань самим учнем.

Проблемі оцінювання навчальних досягнень учнів присвячено чимало досліджень представників гуманної педагогіки (Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), фахівців у галузі дидактики (Ю. Бабанський, В. Бондар, Н. Волкова, В. Оніщук, І. Підласий, О. Савченко, М. Соловей, М. Фіцула, А. Хуторської, О. Ярошенко та ін.); зокрема проблема контрольно-оцінювальної діяльності розглядалась у працях, присвячених

змісту освіти (С. Гончаренко, В. Краєвський, І. Лернер, О. Савченко, М. Скаткін) і педагогічним технологіям (В. Безпалько, В. Євдокимов, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.), а також висвітлена у дослідженнях із порівняльної педагогіки (Л. Гриневич, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Шапошнікова та ін.). Проте ще недостатньо вивчені та обгрунтовані процедури оцінювання, які могли би забезпечити індивідуальний підхід в оцінюванні навчальних досягнень учнів, оптимальніше використовувати оцінку для зворотного зв'язку, розвивати самоконтроль, самооцінку школярів аби надавати можливість учневі коректувати власну навчальну траєкторію для одержання позитивного кінцевого результату.

Метою статті є висвітлення шляхів становлення системи оцінювання на різних етапах розвитку освіти, окреслення перспектив переходу до оцінювання навчальних досягнень учнів на засадах гуманно-зорієнтованого навчання.

У різні історичні періоди, залежно від соціального замовлення, змінювалися уявлення про результати навчальних досягнень учнів у процесі контролю й оцінювання. У зв'язку із зміною парадигми освіти, формуванням нових цінностей, потреб, цілей особистості в освітньому просторі нові вимоги представлено і до системи оцінювання. Слід зауважити, що оцінка – соціально й історично змінна категорія в основі якої лежать духовні цінності визнані соціумом на певному етапі його культурно-історичного розвитку. Оцінка знань учнів має дуже давню історію і пройшла довгий процес розвитку, ускладнюючись процесуально, удосконалюючись, модифікуючись. Все це зумовило зміни сутності оцінки, що вимагає її конкретизації, доповнення, наповнення новим змістом. Еволюцію підходів в оцінюванні детально розглянули у своїй праці «Fourth generation evaluation» («Четверте покоління оцінювання») соціологи Е. Guba, У. Lincoln, виокремлюючи чотири етапи змін у сприйнятті оцінки, її характеристик, змісту, методів і способів проведення, цілям, яким вона слугувала<sup>1</sup>. На першому етапі (до першої світової війни) оцінка виконувала роль виміру. Вона асоціювалася виключно з констатацією успіху чи неуспіху зусиль учня у процесі навчання і виконувала інформаційну функцію (здебільшого для батьків). Оцінювальні дії вчителя полягали у реєстрації відповідей учнів і обліку результатів їхньої роботи. Незадоволеність таким оцінюванням призводили до змін, які полягали у певних механічних діях – відміні кількісної оцінки взагалі чи заміною кількісних показників оцінки на якісні.

Цікавою, на нашу думку, була словесна оцінка у Києво-Могилянській академії, коли «характеристики здібностей були досить

<sup>1</sup> E. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park CA, 1989, pp. 21–40.

диференційованими від цілком позитивних до абсолютно негативних оцінок», що й сьогодні заслуговує на увагу. Вони були такими: «весьма прилежен», «весьма понятен и весьма изряден», «изряден, надежен», «прилежный и надежный», «добронадежный», «хорош», «зело доброго ученіе», «очень добр», «добр, рачите лен», «весьма средствен», «ниже средствен», «ниже средствен, плох», «преизрядного успеха», «весьма умеренного успеха», «малого успеха», «понятен, но неприлежен», «понят, но ленив», «прилежен, но тупого понятия», «понятен, но весьма нерадив», «не худо успеваает», «не худ», «не совсем худ», «малого успеха», «непонятен», «не совсем туп», «туп и непонятен», «туп», «очень туп»<sup>2</sup>. Також існувала 12-бальна система оцінювання у військових закладах освіти, започаткована М. Остроградським<sup>3</sup>; 100-бальна система в Смольному і Єкатериненському дворянських жіночих інститутах<sup>4</sup>.

На другому етапі (друге покоління за Е. Guba і У. Lincoln) оцінка була здебільшого описовою. Це дало можливість побачити сильні та слабкі сторони механізмів, які використовувалися для досягнення навчальних цілей, включаючи кількісний та якісний аналіз. Так, у 1918 році після відміни кількісної оцінки, вчителі могли лише фіксувати у щоденниках успіхи кожного учня, вести записи усіх проведених виховних заходів. Оцінка розглядалася як самостійний акт, без будь-якого зв'язку з іншими функціями вчителя, а також окремо щодо характеру, напрямку, змісту і цілей навчання. Вчитель був у ролі спостерігача, а учень як суб'єкт процесу навчання зовсім ігнорувався. Відсутність визначеної системи оцінювання негативно впливало на весь навчальний процес, відповідальність учителя за засвоєння програмних знань кожним учнем була мінімальною.

На третьому етапі розвитку оцінки, який тривав до 70-х років ХХ століття, оцінка визначається як «оцінка-судження». На цьому етапі були розроблені стандарти у відповідності з якими проводилось оцінювання. Вчитель виконує роль арбітра, виголошує оціночні судження, дає аналіз роботи учня, фіксує результати його праці і розкриває причини невдач. Проте була відсутня спільна робота вчителя й учня над помилками, зворотний зв'язок, що так важливі і необхідні для досягнення позитивних навчальних результатів. Безумовно, що різноманітність оціночних суджень сприяє загальній психологічній ситуації, впливає на навчально-виховний процес загалом, тому вимоги щодо об'єктивності, справедливості й адекватності оціночних суджень були досить актуальними. Проте учень був позбавлений можливості оцінювати власні навчальні результати, розглядався як об'єкт у навчальному процесі, який повністю

<sup>2</sup> В.Л. Микитась, *Давньоукраїнські студенти і професори*, Київ 1994, с. 212.

<sup>3</sup> С.Л. Близнюк, *Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів*, Київ 1983, с. 12.

<sup>4</sup> Е.И. Перовский, *Проверка знаний учащихся в средней школе*, Москва 1960, с. 462.

контролювався учителем, очевидною була відсутність динамічного середовища. Як результат – посередні результати, які не відображали справжні досягнення школяра, його зусилля, прогрес і особистісний ріст у процесі навчання, у контрольно–оцінювальних діях вчителя переважала орієнтація на «середнього учня». Враховуючи відсутність єдиної думки щодо оцінки, недоліки перших трьох етапів її розвитку, такі як надмірна залежність від наукової парадигми, недостатня увага до плюралізму думок у системі оцінювання, а також нові вимоги сучасної освіти, коли акцент в оцінюванні зміщується в бік індивідуального поступу у саморозвитку, Е. Guba, У. Lincoln акцентують увагу на оцінці четвертого покоління («оцінка–координація»). Науковці наголошують на зміні ролі учителя, який стає посередником і координатором у контрольно–оцінювальному процесі. Вчитель перестає бути єдиним джерелом інформації для учня, думка його щодо поступу учня в навчанні перестає бути домінуючою. Активно заохочується обмін думками, домінує метод дискусії, виголошуюся різні точки зору у процесі вирішення навчальних завдань. Розширюється саме поняття оцінки, це не лише оцінка–бал з певного предмету, але й динаміка руху кожного учня в учінні, його відношення до предмету, ключові компетенції, ступінь участі в процесі навчання, робота в команді тощо. Учень стає активним учасником навчально–виховного процесу і бере участь в оцінювальній діяльності. Вчитель, який до цього часу перебував у ролі контролера–монополіста, має поділитися з учнем інструментами оцінювання, розкрити йому основи і критерії оцінки, сприяти розвитку вмінь самооцінки.

Сучасна освіта – це особистісно–зорієнтована освіта, яка відповідає природним здібностям учня. У розробці гуманних підходів до оцінювання першим кроком є чітке формування завдань оцінювання. С. Гончаров<sup>5</sup> відзначає, що традиційно завданнями оцінювання є:

- показати учням, як вони зможуть досягти мети навчального заняття;
- визначити найкращих за результатами учнів;
- стимулювати мотивацію учнів до навчання й отримання сучасних знань;
- визначити рівень здібностей учнів;
- з'ясувати, чи є необхідність у додатковому навчанні або «перенавчанні»;
- оцінити кожного учня.

Нові стратегії оцінювання повинні показати рівень оволодіння навичками мислення і комунікацій, вирішення складних проблем, використання правових та інших соціальних інструментів. Оцінювання

---

<sup>5</sup> С.М. Гончаров, *Інтерактивні технології навчання в кредитно–модульній системі організації навчального процесу*, Рівне 2006, с. 62.



повинно бути тісно пов'язаним із процесом навчання хоча б тому, що учні засвоюють власне те, за що їх оцінюють. Отже, методика перевірки знань, умінь та навичок має відповідати меті та методиці викладання предмета. Якщо для перевірки знань існують традиційні способи оцінювання, то перевірка навичок вимагає набагато більше часу. Цінності, особисте ставлення проявлятимуться в реальному житті; завдання ж учителя – надати учням можливість проявляти і захищати власну думку в будь-яких ситуаціях у класі чи поза ним.

Оцінювання навчальної діяльності має здійснюватися з дотриманням певних педагогічних вимог. Деякі дидакти (А. Алексюк, Норман Е. Гронлунд та ін.) називають їх принципами. Головними принципами оцінювання є:

- *об'єктивність*: оцінювання спирається на науково обгрунтовані критерії визначення успішності, параметри дослідження рівня навченості, виконується кваліфікованими спеціалістами, базується на засадах гуманізму і демократизму;
- *плановість*: аналіз і оцінювання мають здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану;
- *систематичність й системність*: конкретизація запланованих результатів навчання, оцінювання має відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу, проводитись на всіх етапах навчального процесу із використанням різноманітних методів оцінювання;
- *диференційованість*: врахування індивідуальних можливостей учнів: рівня навченості, їх інтелектуальних здібностей;
- *відкритість (наочність)*: оцінювання проводиться за однаковими критеріями для всіх учнів, критерії оцінювання відомі до початку процесу оцінювання, результати оцінювання повідомляються, виконується аналіз результатів оцінювання (зворотний зв'язок суттєвий чинник ефективного оцінювання).

Зміни у підходах до процесу оцінювання навчальних досягнень учнів доцільно розглядати як боротьбу з схоластичною педагогікою за утвердження гуманістичних принципів у шкільній практиці, за керування пізнавальним процесом на демократичних засадах. Важливо пам'ятати, що завданням учителя є створення умов, за яких зацікавленість, відкритість, відповідальність учнів у навчанні та їхні особисті риси будуть усвідомлюватися й розвиватися. Цьому сприятимуть:

- включення до пріоритетів оцінювання самого процесу навчання, тобто того, як проходить навчальна діяльність, – на відміну від оцінювання лише результатів навчальної діяльності;
- оцінювання, яке спирається на чіткі критерії, що дозволяє учневі брати відповідальність за навчання та його результати, а також уможливує самооцінку його роботи та її результатів;

- учні повинні бути ознайомлені з критеріями оцінювання перед початком вивчення навчального предмета, теми;
- оцінювання навчальних досягнень учнів незалежно від того, чи вони значні, суттєві, чи скромні – якщо вони є результатом їхніх справжніх зусиль;
- обговорення вправ і завдань, у ході чого стимулюється потреба замислитись над власною траєкторією учіння;
- пропонування індивідуальних і групових завдань, які можуть бути виконані самостійно, у процесі пошуку, відбору, критичного аналізу, узагальнення;
- заохочення до самооцінки, внаслідок якої учні краще пізнають себе, свої можливості;
- ініціювання дискусій, які спонукають формулювати власні погляди і модифікувати їх;
- підтримка ініціатив та ідей, які у процесі навчання пропонують учні самостійно<sup>6</sup>.

Вчителів доцільно оцінювати участь учня у навчальній діяльності – його активність на заняттях, спосіб спілкування з однокласниками, готовність до співпраці і відповідальності, дотримання правил обміну думками та інших норм поведінки на уроках. Цей аспект оцінювання не може замінити інших, більш суттєвих, але його не варто недооцінювати або зовсім не враховувати. При цьому важливо, щоб учні з початку занять могли ознайомитися з правилами контрольно–оцінювальних дій. Для цього на одному з перших уроків учні разом із вчителем можуть створити «міні статут». Спільне створення такого переліку правил значно підвищує ймовірність того, що вони будуть зрозумілі, прийняті та дотримані учнями.

Кожний новий період в освіті визначається рухом вперед, а отже й оцінювання сучасних школярів неможливе без використання попереднього інструментарію. Всі етапи розвитку системи оцінювання є взаємопов'язані. Так, в оцінюванні четвертого покоління використовується вимірювання і описова оцінка, кількісні й якісні методи оцінювання, окрім того до процесу залучається і сам учень. Водночас ряд зарубіжних авторів наголошують на оцінці п'ятого покоління, що підтверджує пошук нових підходів в оцінюванні і його еволюції. У праці «Overview of approaches to program evaluation: The five generation» D. Caulley виокремлює покоління «оцінки–посередництва»<sup>7</sup>. Якщо спроектувати ідеї автора на шкільну систему оцінювання, то це означатиме

<sup>6</sup> Т.М. Канівець, *Основи педагогічного оцінювання: навчально–методичний посібник*, Ніжин 2012, с. 15.

<sup>7</sup> D. Caulley, *Overview of approaches to program evaluation: The five generations*, [In:] J. Guthrie (ed.), *The Australian Public Sector: Pathways to Change in the 1990s*, Sydney 1993, pp. 124–133.

зростання ролі самооцінки і спільного оцінювання навчальних результатів. За таких умов оцінка використовується для підтримки процесу навчання за допомогою активного залучення учнів у навчально–виховний процес, заохочення їх до самооцінки, тим самим, спонукаючи школярів брати відповідальність за власне навчання.

Головний сенс самооцінки полягає у самоконтролі учня, його саморегуляції, самостійній експертизі власної пізнавальної діяльності. Домінуючими функціями самооцінки є:

- *констатуюча* – на основі самоконтролю (що з вивченого матеріалу я знаю добре, а чого недостатньо?);
- *мобілізаційно–спонукальна* (мені багато чого вдалося в роботі, але у цьому питанні я розібрався не до кінця, я відчуваю певні труднощі у розв'язанні цього завдання);
- *проектувальна* (аби не мати певних ускладнень у процесі виконання завдань, я обов'язково повинен повторити...).

Важливість самооцінки полягає не лише в тому, що учень може побачити сильні та слабкі сторони своєї праці, але й і у тому, що на основі осмислення результатів учіння школяр має змогу вибудувати власну програму навчально–пізнавальної діяльності. Однак, ввести процедуру самооцінки у навчальний процес простим розпорядженням складно. Її застосування вимагає копіткої, ґрунтовної, досить тривалої професійної праці.

Для деталізації цього компонента навчального процесу і для його методичної характеристики Г. Ксензова виокремлює три складові. Перша складова процедури самооцінки пов'язана із змістом оцінювальної діяльності вчителя, яка є основою для формування самооцінки в учня. Науковець стверджує, що самооцінка успішно формується і розвивається, якщо вчитель демонструє позитивне відношення до учня, вірить у його сили та можливості, має бажання усіяко допомагати йому вчитися. Другою складовою є розвиток у школярів умінь змістової характеристики власних зусиль, самим регулювати процес учіння. Основу для оціночної діяльності учнів створює вмiла організація їхньої самостійної розумової та практичної діяльності, активізація розумових процесів, розвиток аналітичного, критичного підходу до явищ. Школяру повинна бути розкрита вся суть оцінювальної діяльності, яку досвідчений вчитель, зазвичай, окреслює до того, як оголошує учневі його оцінки<sup>8</sup>. Включення учня в оцінювальну діяльність сприятиме формуванню у нього критичного ставлення до отриманих результатів, вірного уявлення про рівень своїх можливостей, більш точному співвідношенню оцінки ззовні і самооцінки, що виключає конфлікти і непорозуміння між учителем і учнем.

<sup>8</sup> Г.Ю. Ксензова, Оценочная деятельность учителя: учебно–методическое пособие, Москва 2002, с. 70.

У педагогічній діяльності вчитель повинен вийти на такий рівень, коли самооцінка стає механізмом, який коригує діяльність, створює умови, в яких виникає ситуація–стимул, що дозволяє учневі самовизначитися і вибудувати самостійний план дій.

Згадаймо, що за умов традиційного способу навчання оцінки за контрольну роботу часто сприймаються учнями як вирок, що не підлягає оскарженню. «Можна уявити зворотню картину, – пише Ш. Амонашвілі, – коли оцінний композитор пильно стежить зі свого спостережного пункту за кожним логічним кроком у процесі вирішення навчально–пізнавальної задачі, схвалює кожен правильно зроблений крок, попереджає можливі відхилення, у випадку ж необхідності призупиняє процес і закликає допоміжні сили виправити неточності і помилки, після чого санкціонує і стимулює подальший хід процесу. Таким чином, результат діяльності виникає під постійним «спостереженням», при його коригуючому схваленні, перед його очима і в його «руках»<sup>9</sup>.

Третьою складовою процедури самооцінки є робота з виховання в учнів реалістичного рівня домагань, сформованих навичок самоконтролю. «Розуміння дитиною оцінки, яку поставив учитель, – пише Д. Ельконін, – вимагає досить високого рівня самооцінки, а це приходить не відразу. Без цього діалог вчителя з учнем за посередництва оцінок схожий на розмову двох глухих»<sup>10</sup>.

Перехід школяра до самооцінки своїх навчальних досягнень непростий і нешвидкий, особливо якщо у нього накопичено досвід, де всі оціночні функції перебували в руках дорослих людей: батьків, вихователів, учителів. Але це першочергове завдання для вчителя у світлі нових вимог освітнього процесу.

Таким чином, сучасна шкільна система оцінювання, яка орієнтована на ефективне навчання і учіння школяра має:

- забезпечити інформативний і регульований зворотний зв'язок, даючи при цьому учневі вичерпну інформацію про виконання ним навчальної програми, про те наскільки він просунувся вперед; а на певному етапі – про загальний рівень виконання навчальних завдань, про недоліки при виконанні, прогалини у знаннях. Вчитель ж у процесі зворотного зв'язку повинен одержати інформацію про досягнення запланованих навчальних цілей і мети;
- бути формою заохочення, а не покарання, стимулювати процес учіння, зосереджуватися більше на тому, що учні знають, а ніж на тому, чого вони ще не знають; відзначати навіть незначні досягнення учня, сприяти тому, щоби школяр мав можливість рухатися власним темпом

<sup>9</sup> Ш.А. Амонашвили, *Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников*, Москва 1984, с. 56.

<sup>10</sup> Д.Б. Эльконин, *Психология обучения младшего школьника*, Москва 1974, с. 39.

- у процесі навчання і не зловживати фактором часу (оскільки швидкість майже ніколи не має відношення до якості навчання);
- орієнтувати учня на успіх і не сприяти навішуванню ярликів, зокрема пов'язаних із певними нереалістичними очікуваннями;
  - спиратися на широку основу, а не тільки на досягнення обмеженої групи учнів, сприяти становленню та розвитку самооцінки.

Підсумовуючи зазначимо, що проаналізувавши розвиток системи оцінювання, підходи до оцінки маємо достатній матеріал для узагальнення, аналізу, висновків, виявлення недоліків та переваг, а також можливостей для переходу до перспективної діагностичної системи оцінювання навчальних досягнень учнів, яка базуватиметься на гуманно-зорієнтованих підходах і слугуватиме розвитку кожної особистості.

## Література

- Амонашвили Ш.А., *Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников*, Москва 1984.
- Близнюк С.Л., *Роль оцінки у вдосконаленні знань, умінь і навичок учнів*, Київ 1983.
- Гончаров С.М., *Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу*, Рівне 2006.
- Канівець Т.М., *Основи педагогічного оцінювання: навчально-методичний посібник*, Ніжин 2012.
- Ксензова Г.Ю., *Оценочная деятельность учителя: учебно-методическое пособие*, Москва 2002.
- Микитась В.Л., *Давньоукраїнські студенти і професори*, Київ 1994.
- Перовский Е. И., *Проверка знаний учащихся в средней школе*, Москва 1960.
- Эльконин Д.Б., *Психология обучения младшего школьника*, Москва 1974.
- Guba E., Lincoln Y.S., *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park CA, 1989.
- Caulley D., *Overview of approaches to program evaluation: The five generations*, [In:] J. Guthrie (ed.), *The Australian Public Sector: Pathways to Change in the 1990s*, Sydney 1993.

## Streszczenie

### Оцена osiągnięć akademickich studentów: tradycje i perspektywy

Artykuł analizuje kwestię oceny osiągnięć akademickich studentów w perspektywie historycznej oraz ilustruje etapy jej rozwoju i znaczenie w procesie nauczania. Współczesna edukacja jest zorientowana na indywidualność, a zatem potrzebuje nowych strategii oceny wiedzy studenta, która będzie ujmować poziom myślenia i komunikacji, rozwiązywania problemów i wykorzystania

różnych instrumentów społecznych. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie warunków, które pomagają rozwijać zainteresowania studentów, otwartość, odpowiedzialność i inne cechy. Ważne jest, aby uświadomić sobie i zaakceptować zasady kontroli i oceny działań i wdrożyć przejście od oceny wykonanej przez nauczycieli do samooceny studenta. Samoocena w procesie edukacji wzbudzi odpowiedzialność ucznia za własną naukę.

## Summary

### **Assessment of student academic achievements: traditions and perspectives**

The article examines the issue of the assessment of student academic achievements by the instrumentality of historical retrospective review; illustrates the stages of its development and its importance in the process of teaching. Contemporary education is personality-oriented one and thus needs new strategies of student academic knowledge assessment that will reveal the levels of student mastery in reasoning and communication, problem solving and other social instruments usage. The teacher's task is to create the conditions which help to develop student's interest, openness, responsibility and personal features. It is important to realize and accept the rules of control and assessment actions and implement the transition from the assessment done by teachers to student's self-assessment. Self-assessment in education process will arouse student's responsibility for own learning.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.29>

Andrij PROKIP

## Можливості застосування елементів музейної педагогіки у взаємодії з учнівською та студентською молоддю (на прикладі роботи Музею Зброї «Арсенал» у Львові)

**Słowa kluczowe:** edukacja, muzeum „Arsenal”, lekcja muzealna, pracownik muzeum, student, wystawa.

**Key words:** Museum education, Museum “Arsenal”, Museum lesson, a museum worker, student, exhibit.

Львівський музей „Арсенал” є широко відомим в Україні. Сьогодні – це відділ зброї Львівського історичного музею (ЛІМ), який спеціалізується на вивченні історії зброї, експозиційно демонструє її відвідувачам. Тут можна ознайомитися з кращими зразками зброї та озброєння з різних куточків світу, отримати від музейних працівників вичерпну інформацію щодо історії походження того, чи іншого експонату, техніки та часу його виготовлення, і т.ін.

На сучасному етапі розвитку музейної справи уміння втілювати яскраві проекти, дієво представляти власний потенціал і можливості є вкрай важливими та необхідними у музейній роботі.<sup>1</sup> Цьому процесу допомагають не тільки старовинна зброя, але й сама будівля колишнього Міського арсеналу, побудованого у середині XVI ст., фрагмент середньовічної міської оборонної стіни XV ст. (т.зв. Високого муру), картини батального жанру, скульптури, та ін. Усе це створює відповідну атмосферу, сприятливу для проведення цікавих тематичних екскурсій, музейних, інтерактивних та інтегрованих уроків для учнівської та студентської молоді.

---

<sup>1</sup> В. Піоро, *Освітня програма, „Музейний простір“*, Київ, 2013, н.р. 2(8), с.15.

У середовищі музею пізнання дітьми та молоддю історії можна зробити більш цікавим і творчим, адже музей зброї „Арсенал“ диспонує великою кількістю цікавих експонатів, які охоплюють історичну епоху з XI по першу половину XX ст. й можуть бути використані у музейній роботі як наочне знаряддя під час проведення музейних уроків та лекцій.

У зв'язку з цим можна звернутися до технології музейної педагогіки, яка займається вивченням особливостей сприйняття людиною інформації та шукає кращі способи та можливості передачі цієї інформації, залучаючи при цьому чуттєві механізми людини, для того, щоби максимально передати зміст. Однак, важливе значення має не лише зміст, але й форма.<sup>2</sup> Відійти від застарілих «радянських» форм подачі інформації – одне з найважливіших на сьогодні завдань, яке ставлять перед собою музейні працівники «Арсеналу».

Сьогодні в Україні музейна педагогіка досить динамічно розвивається, що відображається у відповідних наукових дослідженнях. Серед праць, присвячених цій тематиці можна виокремити дослідження О. Караманова,<sup>3</sup> Л. Гайди,<sup>4</sup> З. Мазурика,<sup>5</sup> Л. Меленець,<sup>6</sup> О. Дудар<sup>7</sup> та ін. Зокрема у працях О. Караманова аналізуються сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні, особливості реалізації різних моделей взаємодії учителя та учня в музейному просторі, визначаються методи і прийоми музейної педагогіки. Основні методологічні засади музейної педагогіки висвітлюються у дослідженнях Л. Гайди, З. Мазурика, Л. Меленець, Ю. Беззуба та ін.

Дослідники музейної педагогіки у музейно–педагогічному процесі виокремлюють:

- 1) методологічну основу музейно–педагогічного процесу (діалог з музейним працівником, діалог з пам'яткою, міжособистісний діалог учнів);

<sup>2</sup> Т. Гончарук, *Що таке музейна педагогіка. Досвід Німеччини*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://www.gurt.org.ua/blogs/Тетяна%20Гончарук/1300/>.

<sup>3</sup> О. Караманов, *Сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні*, Матеріали науково–практичної конференції “Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи” (Київ, 24–25 вересня 2013 р.), Національний Києво–Печерський історико–культурний заповідник, Київ, 2013, с. 35–37; О. Караманов, *Музейна педагогіка в навчально–виховному процесі загальноосвітньої школи*, Освіта та педагогічна наука, 2012, №3, с. 5–12.

<sup>4</sup> 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 2010 р.)*, Кіровоград 2012, с. 243–249.

<sup>5</sup> З. Мазурик, Г. Аартс, *Музей: менеджмент і освітня діяльність*, Львів 2009, с. 223.

<sup>6</sup> Л. Меленець, *Музейна педагогіка як один із напрямів музейної справи*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <https://www.google.com.ua/#q=Меленець+Л.+Музейна+педагогіка>.

<sup>7</sup> О. Дудар, *Музейна педагогіка в освітніх технологіях (електронна презентація)*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://www.slideshare.net/ippo-kubg/ss-29689996>.



- 2) складники музейно–педагогічного процесу (музейне середовище – приміщення музею, експозиція, експонат, музейний працівник);
- 3) форми музейно–педагогічного процесу (екскурсія, музейний урок, лекція, тощо).<sup>8</sup>

*Мета роботи* — вивчення особливостей використання можливостей музею зброї «Арсенал» для проведення музейних уроків та визначення перспектив цього досвіду в контексті застосування технологій музейної педагогіки.

Останнім часом (впродовж 2013–2015 рр.) в „Арсеналі“ було проведено низку музейних уроків. Серед них заслуговує на увагу музейний урок проведений для учнів 6–7–х класів СШ №50 м. Львова на тему „Львів у XIV–XVII ст. Оборонні споруди“ (Відповідальні: О.Лучко, С.Кернична, М.Літепло, Г.Колотело). Під час уроку музейний працівник (А.Прокіп) коротко розповів учням про історію формування оборонних споруд Львова, роль, функції та призначення Міського арсеналу в оборонній системі Львова, показав зброю, яка могла використовуватися для оборони міста – мечі, рушниці арбалети, гармати, захисне спорядження воїнів та ін.



**Фото 1.** Музейний урок для учнів СШ №50 м. Львова

Джерело: власне дослідження.

У процесі музейного уроку, з метою активізації пошукової діяльності учні отримали цікаві завдання, зокрема їх було поділено на команди по

---

<sup>8</sup> Ю. Беззуб, *Методи та прийоми музейної педагогіки в шкільному навчально–виховному процесі, Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи*, Матеріали науково–практичної конференції (24–25 вересня 2013 р.), Київ 2013, с. 10.

кілька осіб й дане завдання знайти та сфоторгафувати експонати, зображені у музейному путівнику. Ті, хто успішно впорався з цим завданням, отримували як заохочення музейні поштівки. В якості домашньої роботи учні отримали завдання знайти інформацію (в інтернет–мережі, музейних путівниках, довідниках та ін.) про певні зразки зброї, побачені в музеї, описати її застосування, вказати де ця зброя була виготовлена, в який період і т.ін.

Тематика музейних занять може відрізнятися різноманітністю і базуватися на показі історії розвитку як холодної зброї (мечів, шабель, перначів, кинджалів та ін.), захисних обладунків, так і ручної вогнепальної зброї, артилерії. На прикладі розвитку зброї, наочно характеризувати військові, економічні, суспільно–політичні стосунки та ін.

До прикладу, музейне заняття–екскурсію тривалістю 20–30 хв. на тему: „Меч, шпага та шабля – неодмінні атрибути воїна, символи мужності та честі“ (автор розробки – А.Прокіп) можна було б провести, використовуючи для наочності представлені в колекції „Арсеналу“ мечі XI–XVI ст., бойові та парадні шаблі XVII–XVIII ст. Відомо, що прийом показу (візуальна демонстрація) є головним складником музейного заняття (адже тут увага насамперед спрямовується на риси та ознаки експонатів) й добре підходить для будь–якої вікової групи.<sup>9</sup>

Перша частини цього музейне заняття починається з короткого вступу про історію музею. Далі розповідаємо, що у Середньовіччі основною зброєю воїна, символом мужності та честі був меч, існували різноманітні типи мечів – поясні, півтораручні, дворучні. Клинки багатьох позначені клеймами, символічними знаками, написами. Зокрема, показуємо на одному з німецьких мечів з міста Пассау клеймо у вигляді вовка, що біжить, а на іншому поясному мечі XVI ст. – віртуозно виконане руків'я зі зображенням античного воїна Геракла та клинком із написом „PRO PATRIA PRO DEO“ („ЗА БАТЬКІВЩИНУ, ЗА БОГА“). Цікавим для дітей міг би бути лицарський півтораручний меч XIV ст., голівку руків'я якого оздоблює латунний хрест – знак Тевтонського ордену. Цей меч – мовчазний свідок битви під Грюнвальдом 1410 р., а також півтораручний меч галицького воїна, знайдений у ріці Західний Буг – свідок бою з татарами у 1519 р. поблизу містечка Сокаль.

Переходячи до дворучних мечів XVI ст., візуально акцентуємо увагу на тому, що це зброя професійних воїнів–найманців–ландскнехтів, показуємо найбільш цікавий з мечів дворучного типу – т.зв. „фламберг“ („пломеніючий“) й розповідаємо, що він отримав свою назву завдяки хвилястій формі клинка. Такий меч в умілих руках був грізною зброєю.

<sup>9</sup> Ю. Беззуб, *Методи та прийоми музейної педагогіки в шкільному навчально–виховному процесі*, „Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи“. Матеріали конференції (24–25 вересня 2013 р.), Київ 2013, с. 11.

Після огляду мечів, пояснюємо, що з XVI ст. замість меча у Європі під впливом розвитку вогнепальної зброї та зміни обладунку почали використовувати шпагу – подібну до меча зброю, але з вужчим клинком та легшою вагою. Розповідаючи про бойову шпагу XVII ст., можна наголосити, що такою зброєю користувалися мушкетери і в якості прикладу, історичної та художньо–літературної паралелі наводимо учням сюжети зі знаменитого історичного роману О.Дюма „Д’Артаньян і три мушкетери“. З часом ця зброя стала призначатися не тільки для вояків, а використовувалася як фехтувально–тренувальна зброя (при цьому зосереджуємо увагу на цікавій для студентів та учнів зброї – студентській шпазі–шлезі XIX ст.), зброя для придворних осіб та чиновників як парадний додаток до мундирів. Показуємо французьку придворну шпагу часів короля Людовика XVI, шпагу австрійського чиновника високого рангу XIX ст., яка має гарно оздоблене руків’я, виготовлене з латуні та перламутру у вигляді змії та лева. Пояснюємо, що змія – символ мудрості, а лев – сили, а напис латиною на руків’ї – „VIRIBUS UNITIS“ – „СПІЛЬНИМИ ЗУСИЛЛЯМИ“ повторює девіз правління імператора Франца–Йосифа I. Розповідаємо, що у наш час шпагу використовують як спортивну, а в деяких випадках як почесну чи парадну зброю.

Після шпаг переходимо до вітрин зі шаблями. Наголошуємо, що шаблі вперше почали використовувати тюркські кочівники, що ця зброя в Україні була відомою уже з княжих часів, при цьому показуємо найдавнішу в експозиції угорську бойову шаблю XV ст., розповідаємо, що вигин шабельного клинка давав змогу звести кут удару до мінімуму і підсилити удар за рахунок швидкості руху. На прикладах виготовлення зброї роз’яснюємо, що виготовлення шаблі – процес складний. Окрім підбору й проковування сталі (чи іншого відповідного матеріалу), потрібні були скрупульозні розрахунки і виміри довжини та ваги різних її частин, відповідні співвідношення і пропорції між ними, зокрема співвідношення довжини й ваги клинка до його вигину, щоб центр удару шаблею припадав трохи вище від центру її ваги.<sup>10</sup> В якості прикладу ковальського мистецтва, наводимо японську шаблю – „вакідзасі“, яка була коротшою від знаменитої „катани“. Її руків’я у японської шаблі дерев’яне, обтягнене шкірою ската і оплетене шовковим шнуром, а клинок виготовлений з якісної сталі.

Шаблею завдавалися, в основному, рубаючи удари. А от турецькою шаблею–кончаром можна було не тільки рубати, але й колоти. Високого мистецтва володіння цією зброєю досягли українські козаки, ведучи практично безперервні війни з турками, татарами, московитами, й впродовж XVI–XVII ст. шабля здобула прерогативи належності до шляхетсько–лицарського стану, набираючи символики перемоги над ворогом.

<sup>10</sup> М. Косів, *Музей упокореної зброї*, Львів 2006, с. 28.

Як зразок, показуємо парадну шаблю XVIII ст., прикрашену сріблом, золотом, слоною кісткою та коралами. Пояснюємо, що при її виробництві використовувались техніка куття, литво, чеканка, різьблення. На клинку – таушований золотом польський герб „Лис“ та витравлена літера „Z“ під князівською короною. На руків'ї з правого боку встановлено бровову овальну пластину зі зображенням Богородиці з Ісусом Христом, а з лівого – срібний медальйон з гербами Польщі та Литви.<sup>11</sup> Шабля була на озброєнні невідомого польського повстанця часів «листопадового» повстання 1810–1831 рр.

Далі розповідаємо, що різновидом шаблі була шашка, яка походить з Кавказу. Це рублячо–колюча зброя. Відмінність її від шаблі полягала в тому, що вона мала значно менший вигин клинка (до 3–х см), у неї, як звичайно, відсутня хрестовина (гарда). Носили шашку тильним боком допереду, що давало можливість одним рухом виймати її з піхов та завдавати удар. Показуємо експоновані в музеї „Арсенал“ бойову драгунську та кавказьку шашки XIX ст.

Після цього переходимо до огляду парадних європейських та східних шабель. Тут увага акцентується на албанській парадній шаблі XVIII ст., як найбільш декорованій і цінній. У вітрині зі зброєю, якою могли користуватися козаки показуємо польську парадну шаблю XVIII ст., мідне руків'я якої зроблене у формі голови орла, а піхви були обтягнені зміїною шкірою.

Біля вітрини зі східною зброєю, розповідаємо про шаблю східного типу – «зульфакар» з подвійним клинком.

Друга частина музейного проходить в цокольному (підвальному) приміщенні, де зараз діє інтерактивна частина музею. Тут наголошуємо, що елементи інтерактивності у музейній діяльності – це новий підхід до пізнання історії через зручні ергономічні мультимедійні засоби, активні та інтерактивні методи, доступність та повноту викладу інформації, тощо. Розповідаємо, що в стінах інтерактивного музею представлена нова унікальна колекція реплікаційної зброї. Пояснюємо учням, що репліки – це точні копії старовинної зброї. Акцентуємо на тому, що сьогодні експозиція інтерактивної частини музею «Арсенал» вже налічує понад сто експонатів й тут учні мають можливість не тільки оглянути зброю, але й потримати її в руках, роздивитись написи, декор, ознайомитись зблизька з її конструктивними особливостями, фотографуватись.

Таким чином, в ході музейного заняття ми вводимо нові для дітей терміни та поняття, які інтерпретуються, обговорюються учнями. Діти отримують можливість вивчити та ознайомитися з технологіями обробки металу (лиття, куття, чеканка), дослідити історію гербів та ін. Це, в свою

<sup>11</sup> Картотека інвентарних паспортів фонду зброї Львівського історичного музею.

чергу, сприяє розвитку дитячої уяви, творчості, кращому запам'ятовуванню, умінню співставляти.

„Зануритися“ в історичну епоху учні могли б також, оглянувши комплекти гусарських та рейтарського захисних обладунків. Захисні обладунки крилатих гусарів у музеї „Арсенал“ відносяться до другої половини XVII ст. Їх використовували жовніри хоругви коронного гетьмана Станіслава Яблоновського, який відзначився у переможній битві з турками під Віднем 1683 р. Рейтарський обладунок (інв.№3–3805), що представлений в експозиції відноситься до 1649 р., а це як відомо час воєн Речі Посполитої з українськими козаками під проводом гетьмана Богдана Хмельницького (1648–1657 рр.).

Зразком музейного уроку для студентської молоді (вікової категорії 17–18 років) міг би послужити урок, проведений у квітні 2013 р. для студентів першого року навчання спеціальності „Фінанси та кредит“ Львівської комерційної академії на тему: „Зброя, якою користувалися козаки періоду Визвольної війни українського народу середини XVII ст.“. Урок проводився у музеї „Арсенал“ у позаурочний час, як додатковий до основної лекції „Визвольна війна під проводом Б.Хмельницького“. Основною метою цього музейного уроку стало поглиблення знань студентів з історичного періоду 1648–1657 рр. Використовуючи наочний матеріал з експозиції відділу зброї ЛІМ „Музей–Арсенал“, викладач (А.Прокіп) намагався сконцентрувати увагу студентів на найбільш складних і вузлових питаннях теми. Дидактична роль уроку полягала в тому, щоби сформувати у студентів орієнтовну базу для подальшого засвоєння навчального матеріалу по програмній темі, сформувати зміст і характер подальшої роботи студента при вивченні курсу „Історія України“, а також на основі ознайомлення з основними зразками зброї та озброєння, які були в користуванні козаків періоду Визвольної війни 1648–1657 рр. розвинути у студентів пізнавальний інтерес до історичних подій даного періоду та вміння логічно мислити.

Організувати музейне заняття можна також, використовуючи картини батального жанру, які знаходяться в експозиції музею «Арсенал». Відповідною візуальною основою для музейного уроку, може, наприклад, послужити діорама „Битва під Грюнвальдом“, створена 1910 р. у Кракові польськими художниками Т.Попелем та З.Розвадовським.<sup>12</sup> Розповідаючи про історію битви, у якій 1410 р. слов'яно–литовське військо уцент розгромило тевтонців, зосереджуємо учнівську увагу на зразках озброєння воїнів часів Грюнвальду – як слов'яно–литовських, так і тевтонських. Наприклад, одним із центральних елементів воїнського озброєння, зображеного на картині є півтораручний меч. Знайшовши в експозиції

<sup>12</sup> 110 раритетів Львівського історичного музею, Львів 2003, с. 70.

подібні мечі, проговорюємо з дітьми, що це за зброя, як її виготовляли, як нею користувалися, а потім повернувшись до діорами, знаходимо подібну зброю уже зображену на картині й продовжуємо обговорення її використання. Таким же чином обговорюємо застосування інших видів зброї та озброєння (списів, щитів, арбалетів та ін.).

Це дає нам змогу закріпити необхідні знання, розвинути відповідні уміння та навички, зокрема організацію пошукової діяльності, вміння логічно розповідати про різні історичні події, під час яких застосовувалися різні види зброї.

Прикладом заняття з використанням картини «Битва під Грюнвальдом» може слугувати урок, проведений 6 січня 2014 р. для учнів 7–8-х класів СШ №6 м.Львова (до 50 дітей) на тему: «Середньовічне озброєння у колекції музею «Арсенал» з метою кращого засвоєння роману «Айвенго» Вальтера Скотта згідно шкільної програми з предмету «Світова література». Науковий працівник «Музею–Арсенал» (О. Олешко), одягнутий у костюм середньовічного воїна, розповів дітям про історію, особливості застосування середньовічної зброї. Під час музейного заняття, учні отримали змогу провести порівняльні паралелі між зброєю, яку могли використовувати герої твору «Айвенго» зі зброєю, бойовим спорядженням воїнів зображених на діорами та з предметами музейної експозиції.



**Фото 2.** Музейний урок для учнів 7–8 класів СШ №6 м. Львова (проводить О. Олешко)

Джерело: власне дослідження.

Картина під назвою «Перемога Данила Галицького над хрестоносцями під Дорогичином у 1238 р.» львівського художника С.Серветника, що

прикрашає музей «Арсенал» – теж створює чудові можливості для проведення цікавих музейних уроків. Це можуть бути уроки різних видів – урок повідомлення нових знань, урок–закріплення умінь та навичок, підсумково–узагальнюючий урок у формі театралізованої вистави.

Зокрема, ця картина стала візуальною основою для підсумково–узагальнюючого уроку, проведеного у формі театралізованої вистави для учнів 7–го класу на тему: «Боротьба Галицько–Волинської держави проти іноземних загарбників у XIII – поч. XIV ст.». Полотно С.Серветника дозволило сфокусувати на собі сукупність картинних образів та експонатів, що знаходяться в музейній експозиції.



**Фото 3.** Музейний урок (проводить Т.Процак)

Джерело: власне дослідження.

Краще пізнати історію допомагають й картини польського художника Юзефата–Ігнація Лукашевича. На початку XIX ст., в часи, коли ще не було фотографій, творча спадщина цього митця дає змогу побачити, як виглядало військо, зокрема гвардія Королівства Польського XIX ст., які вона мала військові однострої, нагороди, зброю тощо.

Ці картини, їх поєднання з розповіддю та оглядом зброї у вітринах дають можливість суттєво покращити засвоєння учнями навчального матеріалу. Вони дають змогу проводити уявні паралелі між тим, що зображено на картинах та музейними експонатами.

Слугувати наочним прикладом під час проведення музейних уроків з історії, культурології, мистецтва, етики та ін. навчальних предметів може

й скульптура «Архангел Михаїл вражає сатану», відлита між 1639–1643 рр. Колись вона прикрашала внутрішній портал головної будівлі львівського королівського арсеналу.<sup>13</sup> Автором проекту був відомий польський інженер, генерал артилерії Павло Гродзицький. Фігуру архангела Михаїла відлив львівський ливарник Каспар Франке (Франкович), автор відливу фігури сатани невідомий. В образі архангела Михаїла втілені захисники Львова, а в образі сатани – його вороги. Фігуру сатани виконано в драматичних, характерних для пізньої готики традиціях. Архістратиг Михаїл являє собою взірць ренесансної мрії про досконалу людину. Скульптура «Архангел Михаїл вражає сатану» – один з головних експонатів музею зброї «Арсенал», є неперевершеним зразком ливарного мистецтва доби Відродження.

Цікавою, на нашу думку, є також міні-виставка, розроблена науковими працівниками Львівського історичного музею під назвою «Дитина і зброя». Цей проект отримав головну нагороду на IV Всеукраїнському музейному фестивалі «Музей і діти: дитячі програми, центри, музеї», який проходив у Дніпропетровську з 16 по 21 вересня 2015 р.<sup>14</sup> Міні-виставка надає можливість у доступній формі розповісти і наочно при допомозі спеціально підібраних експонатів показати учням, як з раннього віку проходило військове виховання дітей та молоді.

З вересня 2015 р. у музеї «Арсенал» демонструється оригінальна дерев'яна карта України – цікавий проект, організований творчою майстернею «Сверлик» разом з львівськими дітьми та відомими зірками української естради. В ході цього проекту звичайні діти і зірки естради знайшли час, зібралися й разом з майстрами створили оригінальну карту Української держави, кордони якої обороняють мужні воїни. У поєднанні та взаємодії з музейними експонатами цей проект значно активніше сприятиме розвитку дитячої творчості та уяви.

Отже, на основі використання експонатів музею «Арсенал», картин батального жанру, скульптур та ін., можна організовувати та проводити цікаві музейні заняття з історії, етики, психології, мистецтва, літератури, роблячи, таким чином, акцент на інтеграцію знань.

Ставлячи перед собою завдання мислити на рівні свого часу, долаючи застарілі методи роботи, музейні працівники намагаються зробити музей зброї «Арсенал» більш доступним та цікавим для потенційних відвідувачів, зокрема для учнівської й студентської аудиторії. Потрібно, щоби молодь пізнавала себе в історії, літературі, культурі, мистецтві.

Практика проведення музейних уроків переконливо доводить, що, знаходячись у музейному середовищі, учні більш активно інтегруються

<sup>13</sup> І. Крип'якевич, *Історичні проходи по Львові*, Львів 1991, с. 78.

<sup>14</sup> IV Всеукраїнський музейний фестиваль: підсумки, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://prostir.museum.ua/post/35715>.



у навчальний процес, набагато краще засвоюють навчальний матеріал. Музейні уроки розвивають в учнівської молоді здатність вірно аналізувати факти, події, явища, правильно бачити причинно–наслідкові зв'язки між ними, дають змогу встановлювати відповідні асоціативні зв'язки з предметами та курсами, які вони вивчають у межах шкільних та вузівських навчальних програм.

Експозиція музею зброї «Арсенал» надає широкі можливості для організації різноманітних освітніх заходів, які сприяють формуванню знань, гуманістичних цінностей, пізнанню цікавого та багатогранного світу музеїв.

**Таб. 1:** Динаміка відвідуваності та кількість екскурсій у відділі зброї «Музей–Арсенал» протягом 2014 р.

№	місяць	відвідування		кількість екскурсій		екскурсіями охоплено	
		дорослі	учні	дорослі	учні	дорослі	учні
1	січень	5866	3722	75	355	3261	3215
2	лютий	1366	1017	10	69	204	916
3	березень	1738	1621	21	78	396	1219
4	квітень	1891	1360	17	81	237	1063
5	травень	4249	3477	65	219	1315	3087
6	червень	3668	4123	34	171	527	2964
7	липень	8403	5971	75	333	2750	3824
8	серпень	8544	4867	45	314	2215	3138
9	вересень	6630	2862	35	237	1139	2554
10	жовтень	5113	4223	30	240	1042	3529
11	листопад	4061	3565	35	155	398	2692
12	грудень	2516	2292	17	153	304	2100
	всього	54045	39100	459	2405	13788	30301
	всього	93145		2864		44089	

Джерело: Науковий звіт звіт відділу зброї ЛІМ «Музей–Арсенал» за 2014 р.

## Література

- Беззуб Ю., *Методи та прийоми музейної педагогіки в шкільному навчально–виховному процесі*, „Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи“. Матеріали конференції (24–25 вересня 2013 р.), Київ 2013.
- Гайда Л.А., *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.

- Гончарук Т., *Що таке музейна педагогіка. Досвід Німеччини*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://www.gurt.org.ua/blogs/Тетяна%20Гончарук/1300/>.
- Дудар О., *Музейна педагогіка в освітніх технологіях (електронна презентація)*, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://www.slideshare.net/ipro-kubg/ss-29689996>.
- Караманов О., *Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи*, Освіта та педагогічна наука, 2012, №3.
- Караманов О., *Сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні*, Матеріали науково-практичної конференції “Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи” (Київ, 24–25 вересня 2013 р.), Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник, Київ 2013.
- Картотека інвентарних паспортів фонду зброї Львівського історичного музею.
- Косів М., *Музей упокореної зброї*, Львів 2006.
- Крип’якевич І., *Історичні проходи по Львові*, Львів, 1991.
- Мазурик З., Аартс Г., *Музей: менеджмент і освітня діяльність*, Львів 2009.
- 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>.
- Піоро В., *Освітня програма, „Музейний простір“*, Київ 2013, н.р. 2(8).
- 110 раритетів Львівського історичного музею*, Львів 2003.
- IV Всеукраїнський музейний фестиваль: підсумки, [Електронний ресурс], Режим доступу: <http://prostir.museum.ua/post/35715>.

## Streszczenie

### **Wykorzystanie elementów pedagogiki muzealnej we współpracy z praktykantami i młodzieżą studencką (na przykładzie Muzeum Starej Broni „Arsenał” we Lwowie)**

Artykuł zawiera analizę potencjalnych możliwości Lwowskiego Muzeum Starej Broni „Arsenał” w zakresie pedagogiki muzealnej, zaangażowania w organizację i prowadzenie wycieczek tematycznych, wykładów muzealnych czy zajęć interaktywnych. Stwierdza się, że prowadzenie studiów muzealnych w muzeum „Arsenał” znacznie bardziej aktywnie wspiera rozwój kreatywności, wyobraźni, nabywania nowych umiejętności. Podczas bardziej aktywnego włączenia muzeum w proces edukacyjny studenci dużo lepiej opanowują materiał nauczania.

## **Summary**

### **The use of elements of museum pedagogy in cooperation with the apprentice and student youth (for example, the work of the Museum of Weapons “Arsenal” in Lviv)**

An article has analysis of potential opportunities of the Lviv Museum of weapons “Arsenal” in the sphere of museum pedagogy, its more active involvement in the organization and carrying out of thematic excursions, museums lectures, interactive activities. Found that the conduct of Museum Studies at “Arsenal” is much more actively promotes the development of children’s creativity, imagination, better fix in children new skills. While in the Museum environment students more actively integrate in the educational process, much better master the teaching material.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.30>

Julia TRISZCZUK

## Науково-теоретичні підходи до освітнього процесу обдарованих учнів у європейському контексті

**Słowa kluczowe:** uczeń zdolny, kontekst europejski, identyfikacja uzdolnień, asynchroniczność, podejście skoncentrowane na uczącym się, indywidualne i zróżnicowane podejście, specjalistyczne szkoły dla uczniów zdolnych, stowarzyszenie na rzecz rozwoju utalentowanej młodzieży.

**Key words:** the gifted, European context, identification of the giftedness, dyssynchronies, learner-centered approach, individual and differential approach, specialized schools for the gifted, association for the development of the talented youth.

Соціально–економічні, суспільно–політичні трансформації в Україні зумовлюють потребу у формуванні особистості з високим рівнем інтелектуального, духовного розвитку, здатної критично мислити, самостійно здійснювати вибір, відповідально приймати рішення та творчо розв’язувати нагальні проблеми. Сучасна освіта покликана вирішувати завдання, пов’язані з швидкоплинними процесами, що відбуваються в державі. Її спрямованість на розкриття й вдосконалення різноманітних здібностей, талантів молоді, реалізацію її потенціалу відповідає вимогам розвитку суспільства. Впродовж багатьох років проблема обдарованості залишається актуальною для усіх європейських країн та становить значний інтерес як для науковців, так і практиків. Як засвідчують реалії життя, обдаровані учні, студенти потребують цілеспрямованої педагогічної уваги й підтримки, оскільки зустрічаються з різними проблемами під час навчання в освітніх закладах, нерозв’язання яких позначається на їхньому інтелектуальному, соціальному й індивідуально–особистісному розвитку. Організація цілеспрямованої освіти обдарованих у навчальних закладах різних європейських держав, взаємний обмін досвідом допоможе долати труднощі в економічно–технічному, соціальному, культурному розвитку та

сприятиме зміцненню їхньої безпеки, інтеграції у єдину європейську спільноту.

Проблема розвитку обдарованих приваблює українських дослідників у різноманітних аспектах. Сутність та психологічні аспекти обдарованості обґрунтовано в наукових працях відомих психологів Б. Ананьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Теплова. Різні сфери та види обдарованості виокремлюють Г. Бурменська, М. Гнатко, С. Гончаренко, В. Слущкий. Особливості обдарованої молоді та шляхи її розвитку в освітніх закладах України розглядають О. Антонова, Л. Ілійчук, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, В. Поліщук, Т. Сущенко. Питання навчання обдарованих дітей, учнів у європейських країнах аналізують О. Антонова, О. Бочарова, В. Волик, І. Волощук, Л. Кокоріна, Л. Михайлюк, З. Хало, Л. Чухно.

Метою нашого дослідження є огляд особливостей вирішення проблеми розвитку обдарованих учнів у країнах Європи відповідно до специфіки освіти у конкретній державі, аналіз підходів до діагностування талановитої молоді, шляхів, форм організації навчально-виховного процесу учнів окресленої категорії.

З кожним роком у країнах Європи зростає інтерес до наукового вивчення й практичного вирішення проблеми обдарованих у системі освіти. Доцільно зазначити, що Європейська спільнота визнала категорію молоді з винятковими здібностями, яку відносять до учнів з особливими потребами, та наполягає на дослідженні її особливостей та пошуку шляхів надання їм належної підтримки. Хоча поняття «обдаровані» не згадується в законах про шкільну освіту деяких держав (Бельгії, Греції, Ірландії, Італії, Португалії, Франції) та скандинавських країн (Данія, Норвегія, Швеція, Фінляндія), проте проводиться цілеспрямована, системна робота з пошуку й реалізації різноманітних шляхів надання підтримки й допомоги учням з високим потенціалом у вирішенні власних проблем і розвитку здібностей. У цих країнах проведені заходи щодо реалізації й розвитку потреб обдарованих учнів, запроваджені різні форми організації їхнього навчання й виховання є загалом виявом приватних освітніх ініціатив<sup>1</sup>. Серед усіх європейських держав вирізняється Фінляндія, де активно поширена індивідуалізація навчання усіх учнів, унаслідок чого немає потреби в проведенні спеціальних заходів для підтримки обдарованих. Однак, шкільне законодавство усіх країн передбачає прийом до школи учнів у ранньому віці, «перестрибування» через класи, прискорене навчання з окремих предметів в старших класах і в університетах за власної ініціативи та вибору батьків.

<sup>1</sup> С.М. Лозан, *Психологічні особливості організації навчального процесу з обдарованими дітьми*, С.М. Лозан, В.Є. Сорочинська, Н.М. Лозан, Знання. Освіта. Освіченість: зб. матеріалів І міжнар наук.-практ. конф. м. Вінниця, 25–27 вер. 2012 р., Вінниця 2012, с. 61–64.

Європейські науковці виявляли інтерес до проблеми розвитку обдарованої молоді ще на початку ХХ століття. Цікавими з означеної проблематики стали наукові дослідження Ф.Гальтона, С.Берта (Англія); оригінальну систему розвитку здібностей дитини, учнів запропонував Р. Штайнер, систему індивідуального навчання створив А.Зіккінгер (Німеччина). Французький учений А. Біне визнав обдарованих учнів занадто розумними, які ризикують загубитися у звичайній школі, якщо навчання не буде корисним для них. Він розробив систему тестів для вимірювання загальної розумової обдарованості дітей, які згодом склали базу сучасних тестів для визначення коефіцієнту розумового розвитку. Інший французький науковець Е.Клаперед повстав проти школи, яка відповідає потребам лише посереднього учня та не помічає інших школярів<sup>2</sup>. У Польщі ще раніше, у період Речі Посполитої (ХVI–ХVIII ст.), виник інтерес до здібностей дитини й почалася формуватися система підтримки обдарованих. Польський педагог Анджей Фрич Моджевський першим запропонував брати до уваги у процесі навчання здібності й інтереси дитини. Інший польський філософ Себастьян Петричи вважав, що майбутнє людини визначає не соціальне походження, а її вроджені здібності, інтелектуальний розвиток і відповідне виховання<sup>3</sup>. З середини 50–х років в Європі цілеспрямовано проводять дослідження обдарованості. У цей рік у Великобританії було засновано Національну Асоціацію обдарованих дітей, створено Центр дослідження обдарованих дітей<sup>4</sup>. З 1970 року за наказом уряду у Франції цілеспрямовано організовують навчання обдарованих у спеціалізованих школах. У 1971 році Ж. Терасье заснував Національну асоціацію для обдарованих дітей (ANPEIP) з метою допомоги їм у вирішенні проблем, задоволення їхніх потреб<sup>5</sup>. У 70–х роках у Польщі ведеться гостра дискусія щодо визначення поняття обдарованості, а також звернено увагу освітян на те, що виховання обдарованих учнів повинно бути суспільною справою<sup>6</sup>. У 1981 р. у країні засновано Національний фонд підтримки талановитих, творчих учнів, що є громадською асоціацією й проводить активну роботу щодо вияву й розвитку здібностей молоді<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> J.–Ch. Terrasier, *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF– éditeur, 10 édition, Paris 2014, s. 17.

<sup>3</sup> T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym [Текст]*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2011, s. 17.

<sup>4</sup> О.С. Антонова, *Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія*. Житомир, Вид–тво ЖДУ 2007, с. 127.

<sup>5</sup> J.–Ch. Terrasier, *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF– éditeur, 10 édition, Paris 2014, s. 31.

<sup>6</sup> T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym [Текст]*, s. 20.

<sup>7</sup> *Propozycje Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci w sprawie kształcenia uczniów wybitnie uzdolnionych w zreformowanym systemie edukacji*, „Dyrektor Szkoły” 1999, № 7–8, s. 58.

Система освітньої політики європейських країн, спрямована на забезпечення повноцінного розвитку кожної особистості, зокрема учнів з неординарними здібностями, охоплює відповідні напрями дій:

- визначення концептів обдарованості;
- організація психодіагностики рівня розвитку винятковості й прогнозування розвитку особистості;
- окреслення шляхів, форм, методів організації виховання й навчання обдарованих учнів в освітніх інституціях та розвиток їхнього творчого потенціалу.

У дослідженнях європейських науковців виокремлюють поняття «обдарованість», «талант», «геніальність», що характерні для виняткових особистостей, та трактують їх без суттєвих відмінностей. Обдарованість розглядають як своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує людині успішне виконання тої чи іншої діяльності, а також випереджувальний порівняно з однолітками інтелектуальний та психологічний розвиток. Її визначають як високий рівень здібностей, що формується унаслідок наполегливої праці та поєднує набуте й спадкове<sup>8</sup>. Це поняття дещо суперечливе, тому обдарованих називають учнями з винятковими здібностями або високим потенціалом, або скоростиглими, або ранніми. Водночас деякі дослідники, зокрема французькі, зазначають, що їхній винятковий потенціал може охоплювати не обов'язково інтелектуальні, а також артистичні, музичні й спортивні здібності. Вони наголошують, що у таких ситуаціях інтелектуальна обдарованість може й не виявлятися<sup>9</sup>. У британській системі освіти замість поняття «обдарований» застосовують термін «здібний», що стосується учнів з високими здібностями (able students). Талант загалом розглядають як найвищий рівень розвитку здібностей, що має природне підґрунтя у формі задатків. Однак, існує думка, що талановитою є людина, яка виявляє високі здібності у сфері мистецтва й спорту. Геніальність, на думку науковців, є найвищий рівень прояву задатків особистості, який виявляється у сенситивний період розвитку, і результат її діяльності є визначним у певну суспільну епоху<sup>10</sup>.

Велике значення для розуміння суперечностей у розвитку обдарованих учнів мають дослідження французького науковця Жана–Шарля Терає, які актуальні для сучасної європейської психолого–педагогічної науки. На його думку, наявність диссинхроній (dyssynchroniques) пояснює труднощі талановитих школярів у навчанні й взаємодії з ровесниками. Науковець розглядає ці невідповідності як дисгармонію між випереджувальним

<sup>8</sup> Особливості підтримки обдарованої дитини в європейських країнах, <http://www.allbest.ru/>.

<sup>9</sup> J.-J. Latouille, Pierre-Henri Senesi, *Enfants doués dans le système de la France*, <http://eduscol.education.fr/>, La scolarisation des élèves intellectuellement précoces.

<sup>10</sup> В.И. Капыльцова, *Особенности обучения одаренных детей в странах Европы*, Освіта та розвиток обдарованої особистості, 2014, № 1, с. 11–14.



розвитком одних функцій та недостатнім рівнем сформованості інших<sup>11</sup>. Він розрізняє внутрішні дисинхронії – неузгодженість між інтелектуальним і психомоторним, емоційним розвитком, а також зовнішні – між інтелектуальним і соціальним розвитком. Науковець наводить приклади учнів, які виявляють нехарактерний для ровесників високий рівень розумових здібностей та водночас відставання у інших напрямках розвитку (незграбність у рухах, неуважність, повільність у зовнішніх реакціях, труднощі у письмовому мовленні тощо). На його думку, більшість обдарованих можуть відчувати тривожність, напруженість, страх вночі або занепокоєння власною недостатньою майстерністю, несхожістю на інших. Зазвичай учні з високим потенціалом відчувають труднощі в адаптації до соціального середовища, страждають від самотності, недостатнього розуміння їх, критичної оцінки з боку інших через власну відмінність, нестандартність й оригінальність. Наявність окресленої дисгармонії у розвитку обдарованих учнів пояснює, чому деякі вчителі не можуть виявити їхні виняткові здібності, а самі школярі не завжди усвідомлюють свій високий потенціал. Унаслідок наявності такого явища деякі талановиті учні можуть бути агресивними, пасивними, нетерплячими, егоїстичними тощо.

Вагомою проблемою для вчителів, а іноді для дослідників є своєчасна діагностика, вияв або ідентифікація рівня розвитку особливих здібностей учнів. Зазвичай в європейських освітніх закладах найпоширенішим методом визначення талантів особистості є застосування тести (IQ), що діагностують рівень інтелектуального розвитку особистості. У європейських країнах загалом вважають, що поріг інтелектуального розвитку особистості межує від 120 до 140 балів і вище<sup>12</sup>. Однак, психологи й педагоги розуміють, що тести не завжди дають змогу об'єктивно визначити рівень інтелектуального розвитку учнів й виявити їхню обдарованість. Реальні факти слугують доказом, що деяка частина дітей після проходження IQ й одержання звичайних результатів виявляє здібності під час взаємодії з психологом, що не характерні для однолітків. Існують також підтвердження, що питання IQ не беруть до уваги соціокультурні особливості учнів, що залежать від культури й середовища як вагомих умов формування особистості.

На сучасному етапі в Європі застосовуються інші засоби ідентифікації обдарованої людини, що передбачають довготривалий процес вияву здібностей на підставі спостереження за учнями у навчальному процесі, оцінки їхніх дій за відповідними критеріями, узагальнення одержаних

<sup>11</sup> J.-Ch. Terrasier, *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF– éditeur, 10 édition, Paris 2014, s. 37.

<sup>12</sup> *Rapport a monsieur le ministre de l'éducation national Jean-Pierre Delaubier (Janvier 2002)*, <http://www.eurotalent.org/fr/delaubier>, s. 5.

результатів. Головно, що оцінювання обдарованості здійснюється на підставі аналізу думки не лише педагогів, але й батьків, ровесників, а також самих учнів. Поширеним в європейських країнах є ідентифікація обдарованості відповідно до методики Дж. Рензулі. Суть цієї моделі виявляється у залученні учнів до навчання за спеціальною програмою протягом цілого року, в якій вони беруть участь за власним бажанням. У процесі оцінювання одержаних результатів до уваги беруть лише позитивні риси замість недоліків. В кінці проходження програми створюються «кейси», що подають інформацію про розвиток здібностей учнів<sup>13 14</sup>. Варто зазначити, що в країнах Європи застосовують різні варіанти моделей діагностики виняткових здібностей учнів, на підставі яких складаються програми їхнього розвитку.

З метою підтримки обдарованих учнів у європейських державах застосовуються різні напрями навчання: спеціалізоване у школах для обдарованих; прискорене, поглиблене, індивідуалізоване у спеціальних класах, групах, асоціаціях за додатковими, ущільненими навчальними програмами; навчання у загальноосвітніх школах<sup>15</sup>. Учні зазначеної категорії мають право вільно обирати відповідне навчання для розвитку власних здібностей. Слід зазначити, що в кожній країні існує власна система освіти для талановитої молоді як своєрідне поєднання різних елементів за умови дотримання загального концептуального підходу. Особлива увага організації навчання у спеціальних школах для обдарованих звернена у Франції. В Англії спеціальних шкіл для виняткових учнів, зокрема державних, не має; приватні школи цього напрямку платні, створені переважно для конкретної категорії учнів. Натомість там пропонують різні навчальні програми, позашкільні заходи, курси тощо для навчання обдарованих; творчо застосовуються різні види поєднання групової роботи в межах загального класу.

Не зважаючи на можливість вибору різних напрямів організації навчально-виховного процесу, у Європі визначальним концептуальним підходом визнано особистісно-центрований, що у єдності з індивідуально-диференційованим забезпечує сприятливі умови для задоволення й розвитку потреб, інтересів обдарованих учнів. На підставі аналізу різних напрямів, форм організації навчання школярів з високим потенціалом окреслимо головні ідеї освітньої концепції, центральної на особистості:

<sup>13</sup> О.А. Бочарова, *Система роботи з обдарованими учнями у Великій Британії*, Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, (33) 2013, с. 455.

<sup>14</sup> О.Є. Антонова, *Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія*. Житомир, Вид-тво ЖДУ 2007, с. 129.

<sup>15</sup> С.М. Лозан, *Психологічні особливості організації навчального процесу з обдарованими дітьми*, С.М. Лозан, В.Є. Сорочинська, Н.М. Лозан, Знання. Освіта. Освіченість: зб. матеріалів I міжнар наук.-практ. конф. м. Вінниця, 25–27 вер. 2012 р., Вінниця 2012., с. 61–64.

- учень – це центр, головний актор навчально–виховного процесу, яким керує вчитель;
- школа – це заклад, в якому кожен може виявити свій дар та талант;
- діяльність школи спрямована на задоволення потреб та інтересів, розвиток позитивної, внутрішньої мотивації школярів;
- навчально–виховний процес – це співпраця вчителя й та учнів на засадах довіри, поваги й відкритості;
- навчально–виховний процес охоплює індивідуальні, групові та колективні форми діяльності учнів;
- діяльність учителів зосереджена на досягненні колективного й індивідуального успіху школярів;
- організація навчально–виховного процесу ґрунтується на взаємодії вчителів, психологів, батьків та учнів.

На противагу іншим європейським державам у Франції вважають, що загальна школа неспроможна задовольнити потреби усіх таких учнів; спеціальна школа важлива і значуща для розвитку обдарованих учнів, які зазнають труднощі у навчанні в загальній школі, спілкуванні з однолітками; відчувають нудьгу під час занять через втрату інтересу. Відповідно у Франції функціонують спеціалізовані дошкільні установи, середні навчальні заклади (коледжі), старші школи (ліцеї) або окремі класи для дітей, учнів з винятковими здібностями. Хоча навчальні плани і програми у цих закладах можуть відрізнятися, оскільки їх моделюють відповідно до особливостей здібностей учнів, засади й принципи організації навчально–виховного процесу є спільними<sup>16 17</sup>.

Педагоги, які працюють у цих установах, здобувають необхідну професійну підготовку. У спеціальних колежах створено належні умови для підтримки й розвитку індивідуальних здібностей, задоволення потреб та інтересів обдарованих учнів. Вагоме завдання цих шкіл – формувати позитивну мотивацію навчання школярів, допомогти їм адаптуватися до соціального середовища. Крім обов'язкових предметів учні обирають додаткові факультативи, які можуть охоплювати курси іноземної мови, зокрема східної і стародавньої, глибинної математики, організації та методології, курси з різних видів мистецтва та інші. Вчителі у зазначених школах центровані на особистості учня, організують й підтримують самокероване навчання школярів, застосовують сучасні моделі, стратегії навчання, спрямовані на розвиток їхнього інтелектуального потенціалу, творчого мислення. Психологічний клімат у спеціальних школах для обдарованих сприятливий для відчуття учнями власної цінності, впевненості у свої сили, вільного прояву свого потенціалу. Їм надається

<sup>16</sup> AEP – Ecole Leonardo de Vinci, <http://www.aep> 95 fr.

<sup>17</sup> L'enseignement des élèves doués, Le South Daily Pipelette, 12 février 2011, <http://www.pipelette.com>.

свобода у міркуванні, виборі змісту навчання, дослідження, способів організації власних дій. Педагоги дотримуються неформального, демократичного стилю спілкування з обдарованими учнями, виявляють позитивні очікування від діяльності учнів, віру у їхні здібності. У спеціальних школах створені не лише сприятлива психологічна атмосфера, але й комфортні зовнішні умови, застосовуються сучасні технічні засоби.

В деяких європейських державах, наприклад у Великобританії, вважають, що освіта обдарованих повинна ґрунтуватися на демократичних принципах, що означає організацію навчання цих учнів у межах звичайного класу. Існує думка, що у спеціалізованих школах школярі відвернені від суспільства й реального життя. Тому науковці пропонують навчати обдарованих у звичайних школах на підставі індивідуально-диференційованого підходу до здібностей та потреб, що забезпечить розвиток їхнього потенціалу та водночас необхідну соціалізацію<sup>18 19</sup>. У Великобританії набуто досвід гнучкого застосування групових форм навчання для задоволення освітніх потреб виняткових учнів<sup>20</sup>:

- бендінг (banding) – поділ школярів одної вікової групи на три широкі стрічки відповідно до рівня розвитку інтелекту;
- стрімінг (streaming) – групування учнів за здібностями на значну кількість потоків, що становлять однорідні групи;
- сетінг (setting) – розподіл учнів за відділами на підставі результатів успішності з окремих предметів.

Як бачимо, застосування різних гомогенних груп навчання обдарованих відповідно до рівня їхніх здібностей дає їм змогу реалізувати й розвивати власний потенціал, відкриває перспективи їхнього вдосконалення. Цікавим є досвід відкритих шкіл у Франції, у яких педагоги організують навчально-пізнавальну діяльність виняткових учнів на засадах вияву поваги до індивідуального ритму розвитку кожної особистості<sup>21</sup>. Учнів ділять на групи за здібностями («сильні», «середні», «слабкі» учні); критерій їхньої диференціації становить рівень розумового розвитку та спроможності оволодіння шкільною навчальною програмою (ґрунтовний, базовий, мінімальний рівні). У старшій середній школі Франції, у якій навчання профільне, учні відповідно до їхніх здібностей вивчають освітні програми різного рівня складності – «поглиблену»,

<sup>18</sup> М. Arena, *Enfant doué, avant même le présent*, <http://www.integrationundschule.ch/fr>.

<sup>19</sup> Б.Г. Кремінський, *Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості*, Практична психологія та соціальна робота 2004, №12, с. 74–80.

<sup>20</sup> *Образовательные модели и технологии работы с одаренными детьми*, сост. Башева Е.И. [и др.], Красноярск: ККИПКППРО 2011, 24 с.

<sup>21</sup> Л.М. Михайлюк, *Обдарована дитина у систем державної освіти Франції*, Обдарована дитина 2005, № 6, с.32–35.

«звичайну», «полегшену». Навчання у групах учнів з відмінним рівнем розвитку й наявності труднощів в освітніх програмах є гнучким і не має жорстко окреслених меж як за спеціалізованим напрямом. На сучасному етапі створюють «різноманітні» («гетерогенні») класи, в яких школярі різних груп вивчають навчальну програму за індивідуальним темпом.

Майже у кожній європейській країні функціонують асоціації з розвитку обдарованої молоді, які охоплюють батьків, вчителів, психологів, медичних працівників, фахівців спорту для надання цілісної допомоги й підтримки особистостям зазначеної категорії. Кожна асоціація має своє призначення, назву, мету й завдання, виконує відповідні функції, застосовує різні методи. Багато з них проводять різноманітні експериментальні дослідження для вивчення потреб, інтересів, особливостей розвитку обдарованих учнів, різноманітних моделей організації їхнього навчання. Ці організації надають ґрунтовку допомогу батькам і вчителям у пізнанні виняткових школярів, організації взаємодії з ними, а також проводять заходи, організовують різні види діяльності для підтримки й розвитку цих дітей. З 1988 року у м. Турі (Франція) діє Європейський комітет з освіти обдарованих дітей, молоді («Євроталант»), який охоплює асоціації, національні організації та різних представників європейських країн<sup>22</sup>. Міжнародна асоціація Євроталант організовує: законотворчу діяльність у Раді Європи для вдосконалення освіти талановитої молоді; наукові дослідження з метою розробки концепції, моделей навчання й виховання; практичну підтримку спеціальним школам, організаціям, консультативним центрам, літнім таборам для обдарованих.

Отож, науково-теоретичні підходи до організації освіти обдарованої молоді в країнах Європи охоплюють відповідні напрями: окреслення категорії обдарованої молоді; визначення й вибір моделі діагностики виняткових здібностей учнів та прогнозування шляхів їхнього розвитку; уточнення особистісно центрованої концепції у єдності з індивідуально-диференційованим підходом до освіти талановитої молоді; вибір або цілісне застосування головних напрямів навчання й виховання обдарованих учнів; поєднання індивідуальної діяльності здібної особистості з роботою в гетерогенних і гомогенних групах.

## Література

AEP – *Ecole Leonardo de Vinci*, <http://www.aep95.fr>.

Arena M., *Enfant doué, avant même le présent*, <http://www.integrationundschule.ch/fr>.

<sup>22</sup> В.И. Капыльцова, *Особенности обучения одаренных детей в странах Европы*, Освіта та розвиток обдарованої особистості 2014, № 1, с. 11–14.

- Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym [Tekst]*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2011.
- L'enseignement des élèves doués*, Le South Daily Pipelette, 12 février 2011, <http://www.pipelette.com>.
- Latouille J.-J., Senesi P.-H., *Enfants doués dans le système de la France*, <http://eduscol.education.fr/>, La scolarisation des élèves intellectuellement précoces.
- Propozycje Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci w sprawie kształcenia uczniów wybitnie uzdolnionych w zreformowanym systemie edukacji*, „Dyrektor Szkoły” 1999, № 7–8.
- Rapport a monsieur le ministre de l'éducation national Jean-Pierre Delaubier (Janvier 2002)*, <http://www.eurotalent.org/fr/delaubier>.
- Terrasier J.-Ch., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF-éditeur, 10 édition, Paris 2014.
- Антонова О.С., *Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія*. Житомир, Вид-тво ЖДУ 2007.
- Бочарова О.А., *Система роботи з обдарованими учнями у Великій Британії*, Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, (33) 2013.
- Капыльцова В.И., *Особенности обучения одаренных детей в странах Европы*, Освіта та розвиток обдарованої особистості 2014, № 1.
- Кремінський Б.Г., *Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості*, Практична психологія та соціальна робота 2004, №12.
- Лозан С.М., *Психологічні особливості організації навчального процесу з обдарованими дітьми*, С.М. Лозан, В.С. Сорочинська, Н.М. Лозан, Знання. Освіта. Освіченість : зб. матеріалів I міжнар наук.-практ. конф. м. Вінниця, 25–27 вер. 2012 р., Вінниця 2012.
- Михайлюк Л.М., *Обдарована дитина у систем державної освіти Франції*, Обдарована дитина 2005, № 6.
- Образовательные модели и технологии работы с одаренными детьми*, сост. Башева Е.И. [и др.], Красноярск: ККИПКППРО 2011.

## Streszczenie

### **Naukowe i teoretyczne podejście do procesu edukacyjnego uzdolnionych uczniów w kontekście europejskim**

Autor wyjaśnia historię zainteresowania w Europie problemem zdolnych studentów oraz definiuje koncepcję uzdolnień w kontekście europejskim. W tekście przedstawione zostało jedno z podejść do identyfikacji wyjątkowych umiejętności uzdolnionej jednostki. To uzasadnia podejście ukierunkowane na uczącego się i indywidualne oraz zróżnicowane podejście do edukacji utalentowanych studentów. Tekst określa także główne kierunki kształcenia zdolnych studentów.

Autor analizuje cechy kształcenia uczniów w specjalnych szkołach dla uzdolnionych w kontekście skoncentrowania na uczeniu (np. we Francji). Zauważa także znaczenie edukacji uczniów w grupach hetero- i homogenicznych odnośnie do kreowania swoich wyjątkowych umiejętności w konkretnych krajach europejskich. Tekst kładzie nacisk na funkcje stowarzyszeń w rozwoju utalentowanej młodzieży w każdym kraju europejskim. Artykuł uwzględnia tendencje Komitetu Europejskiego względem edukacji uczniów zdolnych oraz działań w stosunku do takich dzieci i młodzieży (Eurotalent).

## **Summary**

### **Scientific and theoretical approaches to the education of the gifted students annotation**

The author clarifies in brief the history of an interest in Europe to the problem of the gifted students; defines the conception of giftedness in the European context. The paper outlines some approaches to identifying the exceptional abilities of a gifted personality. It substantiates the learner centered, and the individual and differential approaches to the education of the talented students. It also defines the main trends of exceptional students' education (at specialized schools for the gifted; the hurried, profound, and individualized in special classes, and groups; in secondary, and traditional classes).

The author analyses the characteristics of students' education at specialized schools for the gifted in the context of learner-centered conception (in France, as an example). She considers the importance of students' education in hetero- and homogenous groups for the formation of their exceptional abilities in the concrete European countries. The focus is laid on the associations' functions in the development of the talented youth in every European country. The article deals with the trends of European Committee for the education of the gifted children and youth activities ("Eurotalent").





<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.31>

Tatiana RAWCZYNA

## Моделі педагогічної діяльності викладача вищої школи у європейському контексті

**Słowa kluczowe:** Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, koncepcja skoncentrowana na uczącym się, konstruktywizm, działalność edukacyjna, zarządzanie, coaching, facylitacja, mediacje.

**Key words:** European Higher Education Area, learner-centered conception, constructivism, educational activity, scientific enlightenment, management, coaching, facilitation, mediation.

В сучасних умовах посилення світової економічної кризи, соціальної та національної небезпеки зростає потреба в євроінтеграції, яка нерозривно пов'язана з процесом розбудови європейського простору вищої освіти. Саме освіта покликана виховувати молоде покоління, яке готове до активної участі у демократичних процесах, усвідомлює й несе відповідальність перед державою за власну поведінку, відстоює свою не лише національну, але й європейську ідентичність. Забезпечення якості освіти, зокрема вищої залежить від підтримки держави, але, передовсім від діяльності викладача, його самосвідомості, педагогічної й громадянської позиції. З метою досягнення привабливості й конкурентноспроможності європейського простору вищої освіти діяльність викладача повинна бути позбавлена стереотипів і відповідати головним засадам сучасної філософії освіти, що означає надати студентам свободи, права вибору і зробити їх повноправними партнерами в організації навчального процесу. Отож на зміну єдиної директивної моделі викладач застосовує різні моделі педагогічної діяльності, що орієнтовані на особистість студента та його розвиток.

Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи пов'язані з різноманітними аспектами організації навчального процесу у контексті сучасних освітніх викликів. Шляхи модернізації освітнього процесу відповідно до вимог євроінтеграції теоретично висвітлюють

В. Андрущенко, Я. Болюбаш, С. Гончаров, Н. Дворнікова, В. Журавський, М. Згуровський, В. Кремень, В. Мошинський, М. Степко. Теоретичні засади організації навчання як набуття особистістю власного досвіду обґрунтовано в роботах Д. Дьюї, Ж. Піаже, Л. Виготського. Проблеми організації навчання під керівництвом педагога з огляду особистісно-діяльнісного підходу досліджують Є. Бондаревська, І. Бех, В. Рибалка, В. Серіков, О. Орлов, І. Якіманська. розглянуто Теоретичні й практичні аспекти управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, студентів розглянуто у працях О. Власової, П. Гальперіна, І. Зимньої, М. Савчина, В. Семиченко, Н. Тализіної.

За мету нашої статті ми ставимо аналіз особливостей, шляхів організації різних моделей педагогічної діяльності викладача вищої школи відповідно до дидактичної мети у контексті теоретико-методологічних засад європейської системи вищої освіти.

Педагогічну діяльність трактують як складну організовану систему, що має свої структурні й функціональні елементи. Передовсім, викладач як суб'єкт педагогічної діяльності планує й організовує освітній процес у вищій школі. Педагогічна діяльність є виявом професійної активності викладача, який шляхом виконання різних дій вирішує завдання навчання, виховання й розвитку студентів<sup>1</sup>. Водночас організація навчально-виховного процесу означає цілеспрямований, систематичний вплив викладача на діяльність студентів та особистість кожного студента з метою досягнення передбачених результатів, що визначає сутність педагогічного керівництва. Здійснювати вплив або керувати зовсім не передбачає тиснути на особистість, нав'язувати їй та процесові конкретний напрям, зміст розвитку. За визначенням керівництво не суперечить природі будь-якої діяльності й людини, а навпаки, охоплює узгодження педагогічного впливу з їхніми внутрішніми особливостями, закономірностями їхнього розвитку.

Організація навчально-виховного процесу у вищій школі, досягнення його ефективності залежать переважно від педагогічної позиції викладача, його філософських установок, переконань. Особистісне бачення суті педагогічної діяльності, визначення власної місії, завдань та функцій студентів, розставлення пріоритетів у вищій освіті впливають на вибір й організацію викладачем кожного структурного елемента процесу (мети, стимулів, змісту, процесу навчально-пізнавальної діяльності студентів, зворотного зв'язку, оцінки одержаних результатів). У зв'язку з євроінтеграцією України та розвитком європейського освітнього й наукового простору особистісно центрований (особистісно

---

<sup>1</sup> Ф.В. Шарипов, *Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие*, Москва, Логос 2012, с. 373, 378.

зорієнтований) або людиноцентристський підхід вважають головним і визначальним в організації навчально-виховного процесу у вищій школі. Зазначена освітня концепція передбачає посилення ролі, відповідальності тих, хто навчається, організацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності як активних суб'єктів, які усвідомлюють й регулюють процес власного пізнання, самостійно творять особистісні знання, набувають досвід. Функція викладача полягає у наставництві, педагогічному стимулюванні, підтримці й допомозі студентам у досягненні цілей, реалізації власних потреб та інтересів. Зміна рольових позицій виявляється у тому, що викладач ставить питання «чого повинні навчитися студенти», а не питання «чого я повинен їх навчити»<sup>2</sup>. Згідно з вимогами європейської системи освіти базовим принципом якісних змін у вищих навчальних закладах вважають самостійність і творчу активність того, хто навчається і хто навчає, як рівноправних суб'єктів, яких об'єднує спільна мета і діяльність<sup>3</sup>. Тому завдання вищої освіти відповідно до вимог європейського освітнього простору полягають у розвитку й вдосконаленні суб'єктних рис як студента, майбутнього фахівця, так і викладача, які спроможні саморозвиватися, самовизначатися й самовдосконалюватися.

Особистісно центрована концепція відповідає природним особливостям навчально-виховного процесу й розвитку людини, що ґрунтується на її внутрішній активності як суб'єкта саморозвитку, і водночас спростовує традиційний, директивний підхід до освіти. Сучасна педагогічна наука неухильно стверджує, що викладач неспроможний «вкласти» знання, норми в голови студентів, а лише організовує процес досягнення ними особистого розуміння об'єктивних процесів, наукової інформації, емоційної оцінки соціальних принципів, допомагає їм «відкривати» для себе нові теоретичні правила, закони, пізнавати суть предметів, явищ, що вивчаються, визначати особистісне ставлення до цінностей<sup>4</sup>. Словами видатного психолога Л.С. Виготського зазначимо, що студент довгий час стояв на плечах викладача, дивився на все його очима й міркував його розумом. Отож важливо поставити студента на власні ноги, змусити його ходити й падати, оскільки навчитися ходінню можна лише на власних ногах і падіннях<sup>5</sup>.

Психолого-педагогічні ідеї Л.С. Виготського представляють теорію конструктивізму, що є виявом особистісно центрованої концепції вищої

<sup>2</sup> М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, *Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія*, Харків: НТУ «ХПІ» 2004, с. 30–31.

<sup>3</sup> *Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник*, за ред. В.Г. Кременя, Тернопіль: Навчальна книга–Богдан 2004, с.241–242.

<sup>4</sup> Н.В. Козленкова, *Педагогическое мастерство: Уч. Пособие*, Москва 2007, с. 86.

<sup>5</sup> Л.С. Виготский, *Педагогическая психология*, под ред. В.В. Давыдова, Москва: АСТ: Астрель: Хранитель 2008, с. 389.

освіти. Конструктивістський підхід спростовує директивне викладання й розглядає процес навчання як організацію пізнавальної діяльності студентів, у процесі якої вони не репродукують одержану інформацію, а конструюють, творять наукові поняття шляхом узгодження нових вражень, нової інформації з набутим досвідом – знаннями, переживаннями, уміннями<sup>6</sup> [3, с. 158–159]. Таке навчання набуває сенс для студента, якщо він інтерпретує наукову інформацію, осмислює навчальні дії через призму власного досвіду, поглядів, культури. Вихідною позицією у навчальному процесі є не підготовка дидактичних матеріалів та змісту навчального матеріалу, а суб'єктний досвід студентів, що забезпечує індивідуальний характер пізнавальної діяльності, постійно збагачується під впливом нової інформації, складає підвалини, згідно з якими постійно узгоджується суспільно-історичний досвід<sup>7</sup>.

Реалізація особистісно центрованого підходу до системи вищої освіти змінює соціальні ролі, статус, функції головних учасників навчального процесу у вищій школі (викладача і студента), характер самого процесу, а також способи оволодіння науковими знаннями. Викладач і надалі зберігає статус головного керівника, провісника соціальних норм, традицій, наукових досліджень й відкриттів у навчанні й вихованні студентів, проте його лідерська позиція набуває іншого сенсу. Викладач як і будь-який педагог перестає бути носієм вічної мудрості, експертом наукової істини, єдиним відповідальним за результати навчання студентів. Він стає компетентним носієм різносторонньої наукової інформації, зосереджує головну увагу не на якісному поясненні змісту навчального матеріалу, що становить підгрунтя викладання, а на організації процесу пізнання студентів, забезпеченні умов для їхньої взаємодії з цією інформацією, а також визначенні ними власного ставлення до досліджуваних наукових, соціальних явищ. Головне завдання викладача у цьому значенні – це організувати процес, але не як підготовку навчальних матеріалів і викладання наукової інформації, а як застосування різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності, до яких залучений кожен студент, і в процесі яких він має змогу діяти як суб'єкт – досягати розуміння, доходити самостійних висновків, приймати рішення тощо.

Однак, викладач, який дбає за організацію процесу навчання й виховання студентів, в якому вони займають активну позицію, не може постійно діяти стереотипно. Хоча йому необхідно застосовувати алгоритм стереотипних дій у педагогічній діяльності, він неодноразово опиняється в ситуаціях, що виходять за межі передбачуваного, особливо, якщо

<sup>6</sup> Ги Лефрансуа, *Прикладная педагогическая психология*, СПб.:прайм–ЕВРО–ЗНАК 2005, с. 158–159.

<sup>7</sup> D.R. Cruickshank, D.B. Jenkins, K.K. Metcalf, *The act of teaching*, 5th ed., New York: McGraw–Hill Higher Education 2009, p. 270.

дотримується демократичної позиції. Тому діяльність викладача – це систематичне прийняття рішень щодо узгодження навчально–виховних цілей, педагогічних впливів з реальними мотивами поведінки студентів, їхніми потребами та рівнем розвитку. Ці рішення охоплюють планування й організацію навчально–виховного процесу, проектування подальшої його модифікації, вибору педагогічних дій в нестандартних, конфліктних ситуаціях. Ось чому вільна, нестандартна, творча поведінка викладача переважно залежить від його рефлексивних дій, спрямованих на аналіз власних установок, вчинків, оцінку їхньої доцільності в контексті педагогічних завдань й інтересів молодшої людини.

Аналіз наукової літератури дає змогу виокремити різні ролі викладача як організатора навчального процесу: менеджера, наукового просвітителя, наставника, фасилітатора, посередника<sup>8</sup>. Не зважаючи на певні відмінності у значеннях, ці ролі й відповідні функції визначають моделі діяльності викладача в організації навчального процесу, під час якого студенти мають змогу вільно й активно пізнавати, виробляти власне розуміння наукових теорій та особистісне бачення, а також вирішувати практичні й професійні проблеми тощо. Поняття «модель» (лат. «*modulus*» – міра, зразок, норма) чітко не визначене у педагогічній літературі та застосовується як синонім багатьох понять – методу, процедури, форми, техніки, підходу, стратегії тощо<sup>9</sup>. Модель педагогічної діяльності розглядаємо як варіант, стратегію організації взаємодії викладача і студентів, що визначає підґрунтя навчального процесу. Критеріями розрізнення моделей педагогічної діяльності викладача вищої школи слугують: освітня мета, що визначає очікуваний результат; співвідношення активності викладача та студентів; міра та зміст втручання викладача у процес навчально–пізнавальної діяльності студентів; напрям організації процесу навчання як педагогічної взаємодії; узгодження функцій, дій викладача та студентів у навчальному процесі.

Як менеджер викладач цілеспрямовано організовує систему, в якій злагоджено, гармонійно взаємодіють студенти, свідомо виконують спільні дії для досягнення визначених разом з викладачем завдань. Він створює умови, сприятливі для саморуху, саморозвитку цієї системи, узгоджуючи взаємозв'язок і взаємовплив усіх її складових, забезпечуючи напрями її функціонування відповідно до освітніх цілей. Викладач у ролі менеджера виконує також функції опікуна навчально–виховного процесу. Він дбає за організацію й розвиток процесу, у якому кожен студент має змогу самостверджуватися й самореалізуватися, задовольняти й розвивати власні

<sup>8</sup> А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский, *Креативная педагогика и психология: Учебное пособие*, М.: Академический проект 2004, с. 105.

<sup>9</sup> Т.С. Кошманова, *Моделі навчання: навчально–методичні матеріали, випуск 5*, Львів: Вид. центр ЛНУ 2002, с. 3–4.

професійні та особистісні потреби й інтереси, усвідомлювати сенс навчально–пізнавальної діяльності. Головна ознака навчально–виховного процесу – це уникнення примусовості та залучення студентів до діяльності шляхом розвитку внутрішніх чинників їхньої активності<sup>10</sup>.

Модель менеджера означає, що викладач відповідальний за організацію навчально–виховного процесу, а саме за розвиток пізнавальної активності кожного студента, створення умов для набуття ним пізнавального досвіду. Отже, викладач відповідальний за:

- цілеспрямовану організацію навчального процесу, забезпечення його цілісності й динаміки;
- створення психологічно–комфортного освітнього середовища, досягнення позитивної спрямованості навчально–виховного процесу;
- стимулювання активності, підтримку суб'єктної позиції студентів;
- організацію вільної й відкритої співпраці викладача і студентів, їхньої конструктивної взаємодіяльності;
- підтримку самостійного міркування студентів, потоку їхніх суджень, вияву плюралізму ідей;
- надання студентам змоги вільного вибору, самостійного прийняття рішень, вияву творчого мислення;
- звернення до внутрішнього світу кожної особистості, врахування індивідуально–типологічних особливостей;
- формування позитивної мотивації навчання учнів.

Модель наукового просвітництва доцільна у ситуаціях, коли студентам необхідно оволодіти науковими поняттями, загальноновизнаними науково обґрунтованими й експериментально перевіреними теоріями, без розуміння яких вони неспроможні оволодіти професійними знаннями й уміннями. Ця модель передбачає організацію навчання за визначеною когнітивною структурою, у зв'язку з чим викладач спрямовує студентів у напрямі оволодіння розумовими діями, що дають їм змогу формувати власне розуміння природних явищ і самостійно конструювати наукові знання, судження. На перший погляд цей тип взаємодії нагадує директивне, репродуктивне навчання. Відмінність виявляється у тому, що викладач організовує мисленнєву діяльність студентів шляхом застосування когнітивних стратегій для конструювання ними власного розуміння наукових понять, теорій. Головно для викладача забезпечити студентам змогу пошуку власного сенсу наукових понять шляхом спрямування їх до поєднання нового матеріалу з відомими їм явищами, наявними знаннями, досвідом. За цією моделлю студенти не засвоюють механічно готову інформацію, а під керівництвом викладача формують власне уявлення

<sup>10</sup> О.С.Кузьмін, О.Г. Мельник, *Основи менеджменту: Підручник. Вид. 2–ге*, Київ, Академвидав 2007, с. 25.

й розуміння відповідно до складових когнітивної структури<sup>11</sup>. Згідно з цією моделлю викладач: організовує інформацію у логічно пов'язані смислові блоки; скеровує студентів до поєднання нової інформації з набутим досвідом; виокремлює опорні, критеріальні ідеї, ознаки для пізнання студентами суті явищ, процесів; спрямовує їх до аналізу явищ, процесів за окресленими ознаками, визначення внутрішніх взаємозв'язків між окремими елементами, головними й другорядними показниками; організовує процес поступового опрацювання студентами наукової інформації шляхом вербального проговорення власного розуміння у процесі загального діалогу, роботи у парах, малих групах. Зазначена модель доцільна й необхідна для організації набуття студентами нових знань, привчання їх мислити індивідуально шляхом застосування когнітивних стратегій, що відповідають структурі нових знань.

Модель наставництва дає змогу студентам оволодіти необхідними уміннями й навичками, набути досвід виконання різних видів навчально-пізнавальної діяльності. Цю модель викладач може застосовувати у процесі когнітивного учнівства для допомоги студентам в опануванні різними практичними діями шляхом застосування відповідних когнітивних стратегій та вправляння у цих діях. Наставництво виявляється у застосуванні викладачем допоміжних конструкцій (*scaffolding*), які скеровують студентів до виконання й обговорення практичних дій, що складають підвалини умінь і навичок. Надання підтримки ґрунтується на ідеях Л.С. Виготського про навчання, зорієнтованого на зону найближчого розвитку особистості. Головно викладач поступово послаблює власне керівництво та надає студентам більшої змоги виявляти ініціативу та самостійність.<sup>12</sup> Виокремимо етапи організації наставництва студентів у процесі оволодіння розумовими й практичними уміннями й навичками: показ або пояснення когнітивної стратегії виконання дії; організація системи вправ для вправляння у діях; надання належної підтримки студентам та поступове усунення її з метою створення можливостей для самостійного виконання дій; стимулювання студентів до вербалізації власних думок і дій; залучення студентів до рефлексії досягнутих результатів, власних вражень, доцільності застосування відповідних стратегій та дій; формулювання загальних висновків. Зазначена модель педагогічної діяльності дієва у процесі організації навчання студентів відповідно до відомих теорій управління пізнавальними діями студентів, зокрема таксономії навчальних цілей (Б. Блум), теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін).

Модель фасилітації означає організацію такого навчального процесу, який полегшує пізнавальну діяльність студентів, забезпечує її

<sup>11</sup> Ги Лефрансуа, Указ. соч., с. 167–169.

<sup>12</sup> J.W. Santrock, *Educational Psychology*, 1<sup>st</sup> ed., New York: McGraw–Hill 2001, p. 320–321.

ефективність, дає змогу студентам діяти вільніше, самостійніше, виявляти більшу ініціативу й відповідальність за власну думку, дії<sup>13</sup>. У цій ролі він: організовує міжособистісну взаємодію студентів, навчає їх працювати як команда; спонукає до обміну поглядами, цінностями, досвідом, визначення спільного та відмінного; сприяє рефлексії своїх думок. Викладач застосовує різноманітні активні й інтерактивні методи, що дають змогу студентам спільно працювати, планувати власну діяльність, виконувати навчально-пізнавальні завдання, вправлятися у певних діях, вирішувати актуальні соціальні й професійні проблеми. Діючи як фасилітатор, викладач не втручається у зміст особистих суджень студентів, процес їхнього міркування, рефлексії власних дій і переживань. Він втручається лише в організацію процесу, дотримання його структури або напряму діяльності групи, який вона обрала. Викладач застосовує фасилітацію для вдосконалення діяльності студентів, допомоги їм у її організації, досягненні успіхів. Він застосовує різні методики для сприяння студентам у вирішенні певних проблем. Це може бути фасилітація формування мети; фасилітація пошуку предмета пізнання; фасилітація вибору способів діяльності; фасилітація прийняття рішення тощо<sup>14</sup>. Організуюючи процес, викладач чітко дотримується його структури: визначення мети, уточнення правил міжособистісної взаємодії, окреслення процедури процесу (застосування відповідної методики), організація процесу, стимулювання студентів до обговорення, рефлексії одержаних результатів.

Модель посередництва викладач може застосовувати для організації безпосередньої взаємодії студентів з реальними об'єктами, науковою інформацією чи соціальним середовищем. У цьому разі викладач виконує функції посередника між науковими істинами, теоріями, соціальними нормами тощо та досвідом студентів, їхніми потребами та інтересами. Головна мета викладача – організувати процес пошуку наукової інформації або вирішення студентами наукових, професійних проблем, моральних дилем, не втручаючись безпосередньо у цей процес. Водночас він регулює процес помилкового сприймання й відтворення фактів, перекручування наукових істин чи аналізу власних спостережень без опори на аргументи й набуті знання<sup>15</sup>.

Роль посередника виявляється, загалом, в процесі організації пошукового, дослідницького навчання або навчання шляхом відкриття. Як посередник викладач: організовує взаємодію студентів з науковою інформацією, соціальними нормами; застосовує діалог для пошуку

<sup>13</sup> R.M. Schwarz, *The skilled facilitator: practical wisdom for developing effective groups*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1994, p. 6–13.

<sup>14</sup> А.М. Рябков, *Фасилітація в професійному освітньому процесі*, Педагогіка 2008, № 1, с. 80.

<sup>15</sup> Л.В. Кнодель, *Педагогіка вищої школи: Посіб. для магістрів*, Київ, Вид.ПАЛІВОДА А.В. 2008, с. 121–129.



й відкриття ними нових знань; спрямовує студентів на досягнення розуміння природних явищ, наукових теорій, вироблення особистісного ставлення до них; скеровує на вирішення наукових, професійних проблем, моральних дилем; стимулює до самостійних висновків, рефлексії власних думок. Викладач виконує роль посередника у процесі організації дискусії, діалогу студентів для розв'язання суперечливих питань, конфліктних ситуацій, для обміну інформацією, поглядами; регулює процес пошуку ними взаєморозуміння, погодження особистісних позицій, спільного прийняття рішень.

Функції діяльності посередника тісно переплітаються з обов'язками фасилітатора. У загальному соціальному значенні ці поняття збігаються і вказують на відносну нейтральність педагога у навчанні. Це означає, що викладач не має право нав'язувати власні ідеї, думки, з якими студенти не погоджуються, змушувати їх підкорюватися тим нормам, що обмежують їхню свободу, ініціативу, принижують людську гідність або без урахування їхнього ставлення до них. Він дотримується нейтральності щодо втручання в особисті міркування, рішення, висновки студентів. Проте викладач несе відповідальність за дисципліну, порядок у навчальному процесі, але якщо правила поведінки зрозумілі студентам, не порушують їхніх прав і дають змогу задовольняти головні психологічні потреби особистості (у самоствердженні, безпеці, успіху, розвитку тощо).

Отож, зазначені моделі педагогічної діяльності викладача практично реалізують особистісно центрований підхід до навчально-виховного процесу у вищій школі та сприяють свідомому конструюванню студентами власних знань, виробленню умінь і навичок, що відповідає вимогам загальноєвропейської освіти. Ці моделі застосовують відповідно до освітньої мети, специфіки навчального курсу, особистісного, навчального, соціального досвіду студентів, а також їхніх потреб та інтересів.

## Література

- Cruickshank D.R., Jenkins D.B., Metcalf K.K., *The act of teaching*, 5th ed., New York: McGraw-Hill Higher education 2009.
- Santrock J.W., *Educational Psychology*, 1<sup>st</sup> ed., New York: McGraw-Hill 2001.
- Schwarz R.M., *The skilled facilitator: practical wisdom for developing effective groups*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1994.
- Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник*, за ред. В.Г. Кременя, Тернопіль: Навчальна книга-Богдан 2004.
- Выготский Л.С., *Педагогическая психология*, под ред. В.В. Давыдова, Москва: АСТ: Астрель: Хранитель 2008.

- Кнодель Л.В., *Педагогіка вищої школи: Посіб. для магістрів*, К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В. 2008.
- Козленкова Н.В., *Педагогическое мастерство: Уч. Пособие*, Москва 2007.
- Кошманова Т.С., *Моделі навчання: навчально-методичні матеріали, випуск 5*, Львів, Вид. центр ЛНУ 2002.
- Кузьмін О.Є., Мельник О.Г., *Основи менеджменту: Підручник. Вид. 2-ге*, К.: Академвидав 2007.
- Лефрансуа Ги, *Прикладная педагогическая психология*, СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК 2005.
- Морозов А.В., Чернилевский Д.В., *Креативная педагогика и психология: Учебное пособие*, М.: Академический проект 2004.
- Рябков А.М., *Фасилитация в профессиональном образовании*, Педагогика 2008, № 1.
- Степко М.Ф., Клименко Б.В., ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., *Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія*, Харків: НТУ «ХПІ» 2004.
- Ф.В. Шарипов, *Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие*, Москва, Логос 2012.

## Streszczenie

### **Modele działalności edukacyjnej nauczycieli szkół wyższych w kontekście europejskim**

W artykule przedstawiono istotę działalności edukacyjnej nauczyciela szkoły wyższej jako koordynacji zewnętrznych oddziaływań z istotnymi cechami indywidualnymi studentów oraz zasadami ich rozwoju. Tekst definiuje pojęcie nauczania skoncentrowanego na uczącym się jako tło rozwoju szkolnictwa wyższego w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. To uzasadnia znaczenie koncepcji dla rozwoju interakcji pomiędzy nauczycielem szkoły wyższej a studentem (jako równych partnerów edukacji). W ramach konstruktywizmu autor widzi działania nauczyciela szkoły wyższej jako zarządzanie studentami w tworzeniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności. Zgodnie z założeniami Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, tekst analizuje modele aktywności nauczyciela szkoły wyższej w kontekście zarządzania edukacją, naukowego oświecenia, coachingu, facylitacji i mediacji.

## **Summary**

### **Models of the higher school teacher's educational activity in the european context**

The paper outlines the essence of the higher school teacher's educational activity as the coordination of the extrinsic impacts with the students' intrinsic qualities, and the principles of their development. It defines the learner-centered conception as the background of higher education development in the context of the European Education Area; it substantiates the significance of the conception for the development of the interaction between a higher school teacher and students as the equal partners of education. In the context of the constructivism the author considers the higher school teacher's activity as the management of students' creating knowledge and forming skills. According to the demands of the European Higher Education the paper analyses the models of higher schoolteacher's activity: education management, scientific enlightenment, coaching, facilitation, and mediation.



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.32>

Natalia HORUK

## Концептуальні моделі самодирективного навчання дорослих: теорія і практика

**Słowa kluczowe:** edukacja dorosłych, uczenie dorosłych, szkolenie samodyrektywne, model samodyrektywnego uczenia dorosłych.

**Key words:** adult education, self-directed adult learning, self-directed adult learning model.

Сьогоднішнє суспільство, що характеризується швидкими змінами, які відбуваються в царині знань, розвитку інформаційних і комунікативних технологій, висуває нові вимоги до особистості. Однією із найважливіших характеристик сучасної дорослої людини стає здатність до постійного оновлення знань, готовність до самокерованого неперервного навчання впродовж життя, що допомагатиме їй залишатися конкурентоспроможною на ринку праці, успішно адаптуватися до нових умов як у професійній діяльності, так і у щоденному житті.

Дослідження проблеми ціложиттєвого неперервного навчання набувають особливого розвитку впродовж останніх декількох декад, коли особливості ринкової економіки ставлять нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Одна із головних вимог – самостійність мислення, готовність до неперервної освіти, що забезпечується застосуванням андрагогічного підходу в навчанні. Андрагогіка як теорія і практика освіти дорослих знаходить висвітлення у роботах сучасних українських та зарубіжних дослідників С. Болтівця, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Лук'янової, Н. Нічкало, С. Сисоевої, Л. Сігаєвої, І. Фольварочного, С. Вершловського, С. Змеєва, А. Мітіної, М. Ноулза, Е. Ліндемана, С. Брукфілда та інших. Однак самодирективне навчання як модель освіти дорослих найповніше описано і розроблено у дослідженнях американських педагогів К. Гоула, Р. Хіємстри, С. Мерріам, П. Кенді, Р. Брокета та інших. Його розглядають у двох напрямках: як спеціально організований процес навчання дорослих (*self-directed learning process*) і як

властивість особистості (*personal attribute*). Отже, метою нашого дослідження є розкрити суть самодирективного навчання, проаналізувати основні теоретико–методологічні засади і концептуальні моделі самодирективного навчання зарубіжжя та запропонувати шляхи практичного застосування окреслених моделей у вищій школі України.

Дослідження самодирективного навчання (*self-directed learning*) розпочинаються у США у 50–х рр. XX ст. із припущення М. Ноулза, що з життєвим досвідом дорослі стають самокерованими у своєму навчанні. Підґрунтям для такого ствердження стали спостереження американського дослідника К. Гоула (професора Чикагського університету, штату Іллінойс), який, опитавши значну кількість дорослих щодо причин їхньої участі у навчанні, виявив три основні категорії бажаючих отримувати продовжену освіту: 1) орієнтованих на ціль, тобто людей, які навчалися, щоб досягнути певної мети у житті; 2) орієнтованих на діяльність, тобто людей, які навчалися з певних соціальних і комунікативних причин; 3) орієнтованих на навчання, для яких саме здобуття нових знань було кінцевою метою<sup>1</sup>. Власне ця третя категорія стала причиною для виникнення наступних досліджень у галузі самодирективної освіти.

Першу спробу пояснити та дослідити особливості самодирективних, орієнтованих на самоосвіту і самонавчання особистостей, здійснив канадський науковець А. Таф. Його дисертаційна робота «Освітні проекти дорослих» (1979) була присвячена дослідженню навчальних методик, що сприяють розвитку самокерованості у навчанні<sup>2</sup>. Паралельно із розробкою теоретичних засад андрагогіки, ідеєю самодирективного навчання займається М. Ноулз. Книга М. Ноулза «Самодирективне навчання» (1975) стала основою для майбутніх досліджень та наукових дискусій<sup>3</sup>. Значний інтерес учених до проблеми самодирективного навчання у США сприяв започаткуванню у 1987 році щорічного Симпозіуму самодирективного навчання, та створенню у 2007 році «Міжнародного товариства самодирективного навчання» (*International Society for Self-directed learning*), неприбуткової організації, мета якої полягає у розробці та підтримці досліджень у галузі самодирективної неперервної освіти дорослих. Щорічно організація проводить міжнародні наукові симпозіуми з проблем самодирективного навчання й освіти та двічі на рік здійснює випуск наукового видання «Міжнародний журнал самодирективного навчання» (“*International Journal of Self-directed Learning*”).

Сучасні трактування самодирективного навчання визначають його як процес, впродовж якого особистість бере на себе відповідальність за

<sup>1</sup> C.O. Houle, *The inquiring mind* (3rd ed.), Norman, OK 1993 (Original edition published in 1961).

<sup>2</sup> A. Tough, *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning* (2nd ed.), Toronto 1979.

<sup>3</sup> M.S. Knowles, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, New York 1975.

власний навчальний досвід. Найповніше визначення подає М. Ноулз, стверджуючи, що «у найширшому значенні, самодирективне навчання (СДН) описує процес, у якому особистість з допомогою інших, або без неї, бере на себе ініціативу у визначенні власних навчальних потреб, формулюванні навчальних цілей, визначенні необхідних навчальних ресурсів, виборі та втіленні відповідних навчальних стратегій та оцінюванні навчальних результатів»<sup>4</sup>.

Проте термін «самодирективне навчання» (СДН) використовують не лише в неформальній освіті дорослих зарубіжжя, а й для опису навчального процесу, який ґрунтується на демократичних засадах, зміщенні відповідальності за планування, процес та оцінювання результатів навчальної діяльності від викладача до студента у навчальних закладах різних рівнів. Головні завдання самодирективного навчання полягають у: 1) формуванні умінь самостійного пізнавального пошуку; 2) сприянні трансформаційним перетворенням, що характеризуються позитивними особистісними змінами; та 3) сприянні соціальним змінам, яким передуватиме емансипаційне навчання та емпauerмент дорослих засобами освіти<sup>5</sup>.

Розвиток умінь самостійного пізнавального пошуку як одне із завдань самодирективного навчання дорослих ґрунтується на гуманістичних ідеях М. Ноулза, котрий вважає метою самодирективного навчання розвиток у дорослих умінь навчатися самостійно, самокеровано, займатися самоосвітою<sup>6</sup>. Розвиток умінь самонавчання є водночас і процесом, і результатом навчання дорослої особистості, тому метою педагога є насамперед розвиток у дорослих внутрішньої мотивації неперервного ціложиттєвого навчання. Усвідомлення себе як самокерованої, самодирективної особистості означає також формування у дорослих потреби у самопізнанні та саморозвитку, постійному самовдосконаленні та пізнанні своїх можливостей.

Трансформаційні особистісні перетворення як завдання самодирективного навчання знаходимо у працях дослідників Р. Брокета та С. Брукфільда, які вважають, що критичні рефлексії як невід'ємний компонент самодирективного навчання спричиняють трансформаційні зміни у житті особистості. Припущення науковців ґрунтуються на дослідженнях П. Фрейре, який розглядає процес навчання як діалог і критичне осмислення, а не лише передачу знань від учителя до учня. Це означає, що освіта зумовлює значні зміни в свідомості особистості, а нове продуктивніше сприйняття себе і суспільства є результатом цих змін.

<sup>4</sup> Там само, р. 18.

<sup>5</sup> S.B. Merriam, R.S. Caffarella & L.M. Baumgartner, *Learning in adulthood: A comprehensive guide (3rd ed.)*, San Francisco 2007.

<sup>6</sup> M.S. Knowles, цит. праця, р. 19.

Розуміння історичних, культурних, соціальних та біографічних чинників для визначення потреб, бажань та інтересів індивіда є важливими умовами автономного самодирективного навчання.

Емансипаційні перетворення у свідомості особистості сприятимуть і змінам соціальним. Зокрема, дослідження проведені Л. Гуглієльміно та інших, яке стосувалося вивчення самодирективного навчання у 17 країнах світу, показало, що існує певне співвідношення між самодирективним навчанням і економічним розвитком країни, а також залежність самодирективного навчання від розподілу влади у суспільстві. Таким чином, автори дослідження доводять, що просування та підтримка ідеї самодирективного навчання в авторитарних, колективістських суспільствах із низьким економічним розвитком відбувається значно повільніше і знаходить меншу підтримку у керівників освітніх закладів та педагогів.<sup>7</sup>

У дослідженнях С. Брукфілда самодирективне навчання розглянуто як складний когнітивний процес, що ґрунтується на постійній рефлексії. Дослідник зазначає, що самодирективні особистості – це соціально-незалежні, аналітичні, індивідуалістичні особистості з глибоким відчуттям власної ідентичності. Тому, важливими передумовами для успішного СДН є стійка внутрішня мотивація особистості, відкритість навчальним можливостям, ініціативність та незалежність у навчанні, свідоме розуміння власної відповідальності за навчання, любов до навчання, творчий потенціал, позитивне бачення майбутнього та здатність самостійно використовувати базові навчальні уміння й навички та знаходити необхідні ресурси<sup>8</sup>.

Дослідження самодирективного навчання початку ХХІ ст. стосуються здебільшого процесу організації навчально-пізнавальної діяльності дорослих із наданням часткової автономії у створенні та плануванні навчальних програм. Також, самодирективне навчання розглядають як властивість або певну психологічну рису особистості, мета якої – освіта як особистісний розвиток, що полягає у моральній, емоційній та інтелектуальній автономії. Найбільшого визнання заслуговують розробки моделей самодирективного навчання Ф. Кенді, М. Тейлор, Р. Брокетта, Р. Хіемстри, Д. Гаррісона та Дж. Гроу.

Аналіз досліджень самодирективного навчання (СДН) та пов'язаних із ним концепцій, здійснений Ф. Кенді (P. Candy, 1991), показав, що СДН – це поняття, яке автор розглядає у чотирьох різних вимірах. По-перше, як

<sup>7</sup> P.J. Guglielmino, L.M. Guglielmino, *An exploration of cultural dimensions and economic indicators as predictors of self-directed learning readiness*, "International Journal of Self-directed Learning" 2011, Vol. 8(1), p. 71–93.

<sup>8</sup> S. Brookfield, *Self-directed learning: A critical paradigm*, "Adult Education Quarterly" 1984, nr 35, p. 59–71.



властивість особистості або її особистісну автономію (*personal autonomy*) у навчанні; по–друге, як бажання і спроможність самостійно керувати власним навчальним процесом (*self–management*); по–третє, як модель організації навчально–пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах (*learner–control*) та по–четверте, як самостійний, позаінституційний процес самоосвіти особистості за межами формальних освітніх установ у природному суспільному середовищі (*autodidaxy*)<sup>9</sup>.

**Таблиця 1.** Модель самодирективного навчання Ф. Кенді.

МЕТА	ПРОЦЕС
Автономія особистості у навчанні	Контроль студентів у навчальному процесі
Самоуправління власним навчанням	Автодидактика

Джерело: Р. Candy, цит. праця, (власна інтерпретація).

Вагомим чинником успішної реалізації самодирективного навчання є навчальний контекст та навчальне середовище. Зокрема, Ф. Кенді зазначив, що студенти можуть проявляти різні рівні самодирективності у певних навчальних ситуаціях. Висновки дослідника показують, що студенти можуть проявляти високий рівень самодирективності у знайомій ситуації чи галузі знань, або у певних навчальних діях, які схожі на вже отриманий навчальний досвід. Наприклад, у вивченні другої іноземної мови, яка близька за звучанням та граматичними ознаками до попередньо вивченої мови<sup>10</sup>.

М. Тейлор (Taylor, 1987) у своїй моделі описує процес самодирективного навчання з перспективи студента і зазначає 4 стадії–переходи, яких зазнає особистість вперше беручи відповідальність за своє навчання. Початкова стадія розгубленості («дезорієнтація»), змінюється бажанням дослідити, вивчити нові можливості альтернативного підходу у навчанні (стадія «дослідження»). Стадія «переорієнтування» настає із розумінням переваг нового підходу та стадія «відновлення рівноваги» настає із опрацюванням нових можливостей та застосуванням усвідомленої відповідальності за своє навчання. Дослідниця визначила переходи у кожен стадію та проілюструвала своє бачення за допомогою моделі (див. рис.2)<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Р. Candy, *Self–Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, San Francisco 1993.

<sup>10</sup> Р. Candy, цит. праця, р. 24.

<sup>11</sup> М. Taylor, *Self–Directed Learning: More Than Meets the Observer’s Eye*, [In:] D. Boud & V. Griffin (eds), *Appreciating Adults Learning From the Learners’ Perspective*, London 1987.

Рис. 2. Модель самодирективного навчання М. Тейлор.



Джерело: М. Taylor, цит. праця, с. 184 (переклад власний).

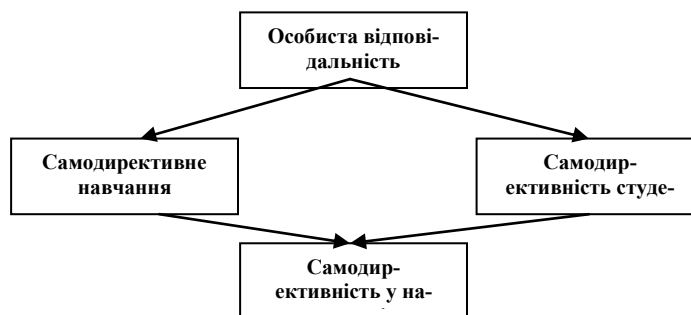
Канадські дослідники Р. Брокетт та Р. Хіемстра (1991) також пропонують розглядати самодирективне навчання у двох напрямках – як процес і як мету<sup>12</sup>. Пояснення самодирективного навчання як процесу стосується організованої навчальної діяльності дорослих особистостей, впродовж якої вони свідомо обирають відповідальність за планування, реалізацію та оцінювання результатів навчання, що включає також самоуправління власною навчальною діяльністю (вибір навчального контексту, умов, ресурсів та відповідних дій для втілення цього процесу) і самоспостереження (регулювання, оцінювання та моніторинг власних навчальних стратегій). Описуючи самодирективне навчання як мету, дослідники підкреслюють бажання та здатність особистості брати на себе відповідальність за процес навчання. Таким чином, науковці поєднали дві концепції самодирективності – як організації процесу навчання (зовнішня складова) і як властивості особистості (внутрішня складова).

Описана авторами модель складається з декількох компонентів. Компонент “самодирективне навчання” містить у собі взаємодію викладача і студентів, під час якої студент реалізовує процес власного навчання разом із викладачем, який допомагає йому та керує цим процесом. Компонент “самодирективність студента” означає готовність і спроможність особистості взяти на себе відповідальність за навчання. Така інтеграція зовнішньої і внутрішньої складової сприяє формуванню “самодирективності у навчанні” (див. рис. 3).

<sup>12</sup> R.G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*, London 1991.

Вищезгадані компоненти розміщені усередині кола, у якому відбувається навчання. Воно позначено як “фактори соціального контексту”. Соціальний контекст у даній моделі містить у собі як політичні, так і соціальні елементи й поширюється за межі фізичного середовища, включаючи емоційні характеристики студента. Отже, автори моделі наголошують на визначній ролі особистої відповідальності, яку можна визначити як гарантування особистістю досягнення результату самотужки, при цьому рівень складності й час досягнення задається самою особистістю, а не обставинами<sup>13</sup>.

Рис. 3. Модель самодирективного навчання Р. Брокета і Р. Хіемстри.



Джерело: R. G. Brockett, R. Hiemstra, цит. праця, с. 25.

Цікавим, на нашу думку, є дослідження, здійснені Д. Гаррісоном (D. Garrison, 1997). Його трьохкомпонентна модель самодирективного навчання базується на трактуванні СДН і як організованого навчального процесу, і як характерної особливості особистості. Дослідник пояснює самодирективне навчання як взаємозв'язок трьох компонентів: самоуправління, самоконтролю та мотивації.

Самоуправління автор трактує як самостійне використання навчальних стратегій і ресурсів, де самоконтроль – це здатність самостійно обирати зміст, методи навчання і засоби оцінювання, а мотивація – це зовнішні та внутрішні стимули і бажання навчатися. Самоуправління навчальним процесом, таким чином, означає контроль студентів над змістом і методами навчання для досягнення власних навчальних цілей. Такий контроль, на думку дослідника, не означає повну незалежність та ізоляваність студента у навчанні, а швидше співпрацю і кооперацію з викладачами та іншими студентами<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> R.G. Brockett, R. Hiemstra, цит. праця, р. 25.

<sup>14</sup> D.R. Garrison, *Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model*, “Adult Education Quarterly” 1997, Vol. 48(1), p. 18–33.

Досліджуючи рівень самодирективності своїх дорослих студентів Дж. Гроу розробив чотиріступеневу лінійну модель розвитку самодирективності, у якій рівень самодирективності учня повинен узгоджуватися із відповідним стилем і методами викладання<sup>15</sup>. Так, на першому рівні Гроу описує студентів як «залежних», наголошуючи на необхідності у постійному контролі, скеруванні, тренуванні та інструктуванні. Для них викладач – це авторитетна, компетентна у своїй справі людина, експерт, який передає готові знання і заставляє вчитися. Таку залежність можна пояснити відсутністю необхідних знань, умінь чи мотивацій у вивченні предмету, недостатнім досвідом або низькою самооцінкою. На другому рівні СДН студенти зазвичай мають глибоку зацікавленість у вивченні предмета, їх легше мотивувати, вони охоче виконують завдання, розуміючи мету та поставлені перед ними цілі. Для викладача характерні ентузіазм та високий рівень використання мотиваційних прийомів. Він переконує, пояснює, підтримує, залучає студентів до процесу навчання, заохочуючи їх ентузіазм та бажання навчатися. На третій стадії СДН студенти володіють достатнім рівнем знань та умінь і сприймають себе рівноправними учасниками навчального процесу. Навчанню таких студентів характерні високий рівень співробітництва, кооперованості, вони досягають більших результатів у групах, ніж самотійно. Завдання викладача – емпauerмент студентів, що допоможе їм у майбутньому навчатися впродовж життя, розвинути уміння необхідні для ціложиттєвого навчання. Студентів четвертого рівня СДН вважають самодирективними студентами, які самотійно або під керівництвом експерта визначають власні навчальні цілі і стандарти. Вони свідомо обирають відповідальність за власне навчання, його зміст та результати, вміло встановлюють навчальні цілі, часові рамки, критерії оцінювання власної продуктивності та вдаються до самотійних пошуків необхідної інформації і ресурсів. На відміну від предметно–центрованого навчання стає студенто–центрованим. Відповідно і роль викладача – це делегування більшості обов’язків студентам, сприяння їхньому власному навчальному поступові: проведенні консультацій щодо термінів здачі та оцінювання результатів, обговоренні індивідуальних перспектив та прогресу<sup>16</sup> (див. табл. 2).

Критика моделі, запропонованої Дж. Гроу, стосується співвідношення стилю викладача із рівнем студентам, тоді як деякі дослідники радять відходити від традиційного «відповідного» стилю, оскільки саме неспівпадіння стилів навчання і викладання можуть стати поштовхом для розвитку умінь самодирективності у навчанні.

<sup>15</sup> G.O. Grow, *Teaching Learners to be Self-Directed*, “Adult Education Quarterly” 1991, Vol. 41(3), p. 125–149.

<sup>16</sup> Там само, p. 135.

Таблиця 2. Модель самодирективного навчання Дж. Гроу.

Рівень	Студент	Викладач	Приклади
Рівень 1	Залежний	Керівник, наставник, куратор	Наставництво, кураторство з негайним зворотнім зв'язком. Методи: інформаційні лекції, вправи, демонстрування
Рівень 2	Зацікавлений	Мотиватор, гід, порадник	Натхненні стимулюючі лекції, керовані дискусії, тренінги, інтерактивні методи.
Рівень 3	Залучений	Фасилітатор, посередник, помічник	Дискусії за посередництвом викладача, у яких він бере участь як рівний. Семінари. Групові проекти. Кейс-метод.
Рівень 4	Само – директивний	Делегат, консультант	Індивідуальні проекти, курсові та дипломні роботи, дисертаційні дослідження, самокеровані навчальні групи

Джерело: G. O. Grow, цит. праця, с. 129.

Представлена таблиця розвитку умінь самодирективного навчання презентує процес самодирективного (саморегульованого) навчання із описами рівнів, на яких можуть опинитися ті, що навчаються, та ролей вчителя/викладача, якщо СДН застосовуватимуть у формальній освіті. Вони є орієнтовними і не обов'язково відповідатимуть реаліям у безпосередньому застосуванні, але допомагатимуть студентам розвивати уміння самодирективного навчання для забезпечення неперервної освіти впродовж усього життя.

Сьогодні концепції і моделі самодирективного навчання, які розвинулися з теорії освіти дорослих активно застосовують у школах і вищих навчальних закладах зарубіжжя. Основними умовами для ефективного СДН вважають: 1) сприйняття студентів як відповідальних творців і менеджерів власної навчально-пізнавальної діяльності, що успішно інтегрують самоуправління навчальною діяльністю (вибір змісту, форм і засобів навчання) із самоконтролем (оцінюванням і моніторингом власної когнітивної діяльності); 2) формування стійкої навчальної мотивації, яка є рушійною силою у виборі навчального предмету, змісту навчання, досягнення навчальних цілей; 3) поступове перенесення контролю у навчальному процесі від викладача до студентів, усвідомлений вибір навчальних цілей та стратегій для їх досягнення; 4) «відкрите навчання», що полягає у взаємному конструюванні навчальних методик для кращого засвоєння студентами навчального матеріалу і його самостійного застосування у майбутньому; 5) співробітництво і кооперація, використання групових методів; 6) проблемно-орієнтоване навчання, що сприяє перенесенню теоретичних знань у реальні життєві ситуації.

Виробленню навичок самодирективного навчання сприяють застосування рефлексій у навчальному процесі, ведення студентами

журналів та щоденників своєї навчально–пізнавальної діяльності. Самостійні види робіт також є одним із засобів для формування необхідних умінь. Викладач набуває ролі фасилітатора і помічника у навчанні, стаючи каталізатором для розвитку у студентів навичок самокерованості. Його завдання полягає у забезпеченні студентів необхідними ресурсами для навчальної діяльності, рефлексивному віддзеркаленні студентських роздумів і міркувань, умінні організувати різні види групової роботи.

Запропоновані у нашому дослідженні моделі дозволяють визначити самодирективне навчання як активний процес набуття знань, який вимагає перегляду усієї організації діяльності студента і навчального закладу. Аналіз представлених моделей самодирективного навчання дорослих свідчить про багатоаспектність його природи і дає змогу виокремити чотири основні трактування самодирективного навчання у зарубіжній педагогічній думці:

- як автономію особистості у навчанні;
- як бажання і спроможність особистості займатися самонавчанням (здатність до самоуправління своєю навчальною діяльністю);
- як модель навчання або набір методик у формальних освітніх закладах;
- як позаінституційний досвід особистості самостійного здобуття знань в природних соціальних умовах (автодидактика).

Сучасні дослідження самодирективного навчання як концепції освіти дорослих свідчать про збільшення інтересу до цього виду навчання у світі. Осмислення передового світового досвіду застосування СДН дозволить створити умови, які сприятимуть андрагогічному підходу у навчанні студентів як активних, самостійних і самокерованих особистостей.

## Література

- Brockett R.G., Hiemstra R., *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*, London 1991.
- Brookfield S., *Self-directed learning: A critical paradigm*, “Adult Education Quarterly” 1984, 35.
- Candy P.C., *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, San Francisco 1991.
- Garrison D.R., *Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model*, “Adult Education Quarterly” 1997, 48(1).
- Grow G.O., *Teaching Learners to be Self-Directed*, “Adult Education Quarterly” 1991, 41(3).
- Guglielmino P.J., Guglielmino L.M., *An Exploration of Cultural Dimensions and Economic Indicators as Predictors of Self-directed Learning Readiness*, “International Journal of Self-directed Learning” 2011, 8(1).

- Hiemstra R., *Self-directed learning: Individualizing instruction – Most still do it wrong!*, "International Journal of Self-Directed Learning" 2011, 8(1).
- Houle C.O., *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Who Continues to Learn (3rd ed.)*, Norman, OK 1993.
- Knowles M.S., *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, New York 1975.
- Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M., *Learning in adulthood: A comprehensive guide (3rd ed.)*, San Francisco 2007.
- Taylor M., *Self-Directed Learning: More Than Meets the Observer's Eye*, [in:] D. Boud, V. Griffin (eds.), *Appreciating Adults Learning From the Learners' Perspective*, London 1987.
- Tough A., *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning (2nd ed.)*, Toronto 1979.

## Streszczenie

### Koncepcyjny model samokształcenia dorosłych: teoria i praktyka

Autor artykułu opisuje kwestię samokształcenia dorosłych, analizuje tło teoretyczne i przedstawia jego koncepcyjne modele we współczesnych badaniach. Obecnie koncepcja ta nie otrzymała wystarczającego uzasadnienia teoretycznego, choć zwykle jest postrzegana jako instytucjonalnie zorganizowany, samodzielny proces uczenia się z częściową autonomią ucznia w planowaniu programu. Głównym celem samokształcenia jest wzmocnienie zdolności uczniów do samostanowienia, tak aby wspierać transformację, promować emancypację i działania społeczne. Odpowiedzialność za samego siebie, stabilna wewnętrzna motywacja, otwartość na możliwości uczenia się oraz samodzielność i inicjatywa są zdefiniowane jako istotne warunki wstępne dla pomyślnego samokształcenia. Jego modele, przedstawione w badaniu, świadczą o wieloaspektowym charakterze i umożliwiają zdefiniowanie czterech wymiarów samokształcenia: samodzielnego kierunku jako cechy indywidualnej (autonomii osobistej); własnego kierunku jako gotowości i zdolności do prowadzenia własnej edukacji (samozarządzania); własnego kierunku jako sposobu organizowania nauki w ramach formalnych (uczący–kontrolujący); poczucia kierunku, czyli indywidualne, nieinstytucjonalne poszukiwanie możliwości uczenia się w naturalnym otoczeniu społecznym.

## Summary

### Conceptual Models of Self-directed Adult Learning: Theory and Practice

The author of the article considers the issue of self-directed adult learning, analyses its theoretical background and presents conceptual models of self-directed adult learning in contemporary foreign research. At present this concept has not received sufficient theoretical justification though it is usually viewed as institutionally organized self-directed learning process with partial autonomy of a student in program planning or as a psychological characteristic of a learner. The main goals of self-directed learning (SDL) are: to enhance the ability of learners to be self-determined in their studies, to foster transformational learning, to promote emancipatory learning and social action as an integral part of SDL. Personal responsibility, stable intrinsic motivation, openness to

learning opportunities, independence and initiative are defined as important preconditions for successful SDL. The models of self-directed learning, presented in the study, testify its multifaceted nature and allow defining four dimensions of SDL: self-direction as a personal attribute (personal autonomy); self-direction as the willingness and capacity to conduct one's own education (self-management); self-direction as a mode of organizing instruction in formal settings (learner-control); and self-direction as the individual, non-institutional pursuit of learning opportunities in the natural societal setting.



**CZEŚĆ III**  
**Z DZIEJÓW KULTURY MATERIALNEJ**  
**I DUCHOWEJ**



<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.33>

Wiaczesław HORDIJENKO, Halina HORDIJENKO

## Образ польской культуры второй половины XIX века в советской историографии

**Słowa kluczowe:** obraz kultury, historiografia sowiecka, literatura polska, sztuka polska, stosunki kulturalne.

**Key words:** image of culture, Soviet historiography, Polish literature, Polish art, cultural relations.

История польских земель, которые входили в состав Российской империи как Царство Польское, оказалась в сфере научного внимания советской историографии, в основном, после Второй мировой войны. Это было вызвано тем, что Польша после войны вошла в социалистический блок во главе с СССР. Правящей партией в Польской народной республике (ПНР) стала Польская объединенная рабочая партия (ПОРП) – партия коммунистического направления. В новой Польше произошли существенные социальные изменения, вследствие чего страна стала «социалистической», то есть политически, идеологически и социально близкой стране Советов. Нашлись и особенные исторические аргументы этой близости – режим Российской империи, который воспринимался коммунистической идеологией СССР как враждебный для трудящихся масс как России, так и Польши. Это обстоятельство стимулировало исторические изыскания в области польского прошлого не только в Польше, но и в СССР.

Идеологическое влияние и партийный контроль испытывали (хотя и в меньшей степени) польские и, конечно же, советские историки. В советской историографии Польши присутствие государственной идеологии проявлялось в том, что советские исследователи, в основном, занимались изучением экономической истории страны и развитием революционного движения на польских землях. Типичною в этом

отношении стала монография А.Я. Манусевича<sup>1</sup>. Историк предоставил объемный марксистский анализ социально-экономического развития польских земель в XIX в. В работе исследован вопрос особенностей польского революционного и национально-освободительного движения в годы отсутствия государственности.

В 1955 г. в СРСР вышел первый синтез по истории Польши под редакцией И.С. Миллера и И.А. Хренова<sup>2</sup>. Второй том этого коллективного труда был посвящен XIX веку. Авторы исследования обработали громадный комплекс источников, что дало им возможность показать эволюцию хозяйственной и политической жизни. Конечно же, при анализе общественных явлений в польской истории XIX в. советские историки использовали методологический и методический аппарат марксистской исторической социологии. В монографии исследовано изменения в сельском хозяйстве, где уже в начале XIX в. феодальные производственные отношения вступают в противоречия с развитием производительных сил. Советские историки показали медленный процесс зарождения элементов нового капиталистического способа производства. Проанализировано также влияние на общественные процессы в Царстве Польском реформ имперского правительства. Много места в синтезе уделено развитию революционного движения и взаимосвязям между польским и российским революционными движениями.

В главе четырнадцатой второго тома этого труда отдельный в 9 пункте «Развитие польской культуры в 60 – 80-х годах» и в главе восемнадцатой 4 пункт «Развитие польской культуры в последние годы XIX – начале XX в.» группой советских историков (И.Ф. Белза, И.С. Миллер, И.С. Нарский, Л.И. Тананаева, Е.З. Цыбенко) проанализированы тенденции социо-культурной жизни на польских землях.

Именно в послевоенный период активизируется научное сотрудничество польских и советских историков. Результатом этого сотрудничества стала 25-томная публикация документов по истории революционной ситуации в 1860-х гг. в Царстве Польском. Советские историки, которые принимали участие в этой работе, В.А. Дьяков, М.С. Миско, И.И. Костюшко, Т.Ф. Федосова, С.М. Фалькович, А.Ф. Смирнова подготовили к изданию многотомный труд «Польское освободительное движение и российско-польские общественно-культурные связи в XIX в.». Главной темой исследования стало польское освободительное движение и сотрудничество с российскими революционерами. Историки Т.Г. Снытко, И.С. Миллер, В.А. Дьяков и А.Ф. Смирнов издали на эту тему отдельные монографии. Кроме того, проблематика революционного сотрудничества между

<sup>1</sup> Манусевич А.Я. Очерки по истории Польши, А.Я. Манусевич. – Москва 1952. – 406 с.

<sup>2</sup> История Польши, Под ред. И.С. Миллера, И.А. Хренова. – Т. II. – Москва 1955. – 711 с.

политическими деятелями и организациями нашла отражение в коллективном исследовании, временные рамки которого охватывали период с 1815 по 1917 гг.

Следует заметить, что исследовательская активность советских историков в области польского революционного движения и его сотрудничества с российским обуславливалась не только идеологическим заказом со стороны режима, но и тем, что в СССР сохранилось много архивных источников, которых не было в Польше. Кроме того, сосредоточение научных сил советской историографии на политических и социальных вопросах истории Польши, было вызвано разработкой такой же проблематики в ПНР.

Постепенно предметная область исторических исследований советских ученых начинает выходить за узкие рамки социально-экономической и революционной проблематики. Об этом свидетельствует коллективная монография «Польша на путях перехода от феодализма к капитализму. Конец XVIII – 70-е гг. XIX в.»<sup>3</sup>. В этой работе главной темой выступает становление польской нации. Политическая, экономическая и культурная истории в исследовании согласованы с главной темой и являются общим фоном реконструкции процесса развития польской нации. Освещая эту тему историки поневоле вынуждены были рассматривать проблемы национального самосознания поляков, которое нельзя понять без четкого представления о культурном развитии Царства Польского в условиях имперской колониальной политики. Советские историки Л.А. Обушенкова, Т.С. Федосова, И.С. Миллер и др. опубликовали статьи и разделы в коллективных работах, посвященные теме польского национального самосознания в годы безгосударственного существования.

Исследовательская логика привела некоторых советских историков к необходимости изучения духовной жизни польского народа. Так, И.С. Миллер и И.С. Нарский подготовили к публикации трехтомное издание произведений известных польских мыслителей<sup>4</sup>. Сборники советских исследователей «Из истории общественной мысли народов Центральной и Восточной Европы» в значительной степени были посвящены польской тематике<sup>5</sup>. В сборниках публиковали свои статьи Н.М. Филатова, Г.М. Макарова, И.И. Свирида и др. Необходимо подчеркнуть, что сужение изучения польской общественной мысли рамками «утопического социализма» и «революционной демократии» было также вызвано идеологическим контролем режима над работой историков. Речь, конечно не

<sup>3</sup> Польша на путях развития и утверждения капитализма (конец XVIII – 60-е годы XIX века), [С.М. Фалькович, Л.А. Обушенкова, Б.Ф. Стахеев и др.]. – Москва 1984. – 293 с.

<sup>4</sup> Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей. В 3-х томах. – Москва 1956.

<sup>5</sup> Из истории общественной мысли народов Центральной и Восточной Европы (конец XVIII – 70-е годы XIX в.). Москва 1995. – 255 с.

идет о прямом запрете, но исследователям «рекомендовали» «компетентные товарищи» заниматься не «второстепенными вопросами», а вопросами «прогрессивными», «революционными» и т.п. Интересными в этом отношении будут замечания С.М. Фалькович: «Существовали определенные ограничения в терминологии. Так, цензура не пропускала термин «русификация», потому, говоря о политике царизма в Польше, советские историки прибегали к иносказанию, излагали факты русификации, не употребляя самого слова. Вообще эзопов язык был распространен в исторической литературе, он помогал ученым доводить до читателя истину, и большинство умело им пользовалось. Идеологический пресс в гораздо большей степени довлел над теми, кто разрабатывал вопросы Новейшей истории»<sup>6</sup>.

Последний период советского режима, более известный как «перестройка», отразился на советской историографии вообще, и на советской историографии Польши, в частности. В 1989 г. в Москве прошло всесоюзное совещание историков–полонистов, которое поставило ряд новых задач перед исследователями польской истории. Практически все периоды истории Польши были существенно пересмотрены. Так, польское освободительное движение рассматривалось в контексте европейского и советские историки получили возможность проанализировать взаимосвязи между революционной борьбой и национальным культурным подъемом, который охватил многие безгосударственные нации после революции 1848 г.

И.И. Свирида в 1978 г. опубликовала работу «Польская художественная жизнь конца XVIII – первой трети XIX века»<sup>7</sup>, в которой впервые в советской историографии разрабатывается вопрос национально–культурного возрождения на польских землях Российской империи и роль в этом процессе польской художественной интеллигенции. Этой теме были посвящены отдельные статьи И.И. Свириды<sup>8</sup>. Тематика тесной связи расцвета национальной культуры и подъема национального сознания славянских народов красной нитью проходит в сборнике работ советских историков и искусствоведов «Концепции национальной художественной культуры народов Центральной и Юго–Восточной Европы XVIII – XIX веков», который вышел в свет в 1985 году<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Фалькович Светлана. Польская проблематика в российской историографии / Светлана Фалькович. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/falkowicz>.

<sup>7</sup> Свирида И.И. Польская художественная жизнь конца XVIII – первой трети XIX века, И.И. Свирида. Москва 1978.

<sup>8</sup> Свирида И.И. От Просвещения к романтизму, Концепции национальной художественной культуры народов Центральной и Юго–Восточной Европы XVIII–XIX веков. Москва 1985; Свирида И.И. Две тенденции в европейской культуре Нового времени и славянские народы, Славянские культуры и мировой культурный процесс. Минск 1985.

<sup>9</sup> Концепции национальной художественной культуры народов Центральной и Юго–Восточной Европы XVIII–XIX веков. – Москва 1985.

Примером классического советского историко–марксистского анализа культурного процесса в Польше могут послужить главы коллективной монографии «История Польши». Историки И.Ф. Белза, И.С. Миллер, И.С. Нарский, Л.И. Тананаева, Е.З. Цыбенко заявив о том, что главным компонентом культурного развития польского общества после поражения восстания 1863 г. стала литература, определили и ведущую социальную тенденцию, которая влияла не только на литературу, но и на культуру вообще. Для них это – революционная борьба рабочего класса в России и на Западе. Далее авторы рассматривают явление «варшавского позитивизма», отрицая его прогрессивный характер. Назвав Болеслава Пруса и Элизу Ожешкову представителями «реализма», советские исследователи утверждают, что «все ценное, что есть в творчестве» этих писателей это «критика буржуазного общества, показ острых классовых противоречий, протест против эксплуатации и угнетения трудящихся». «Позитивизм» же рассматривался как стремление «сгладить острые углы буржуазного строя, призывавшего укрепить капитализм»<sup>10</sup>.

Советские историки, выделяя представителей «реализма» в польской литературе как отдельное культурное явление, направляют острие своей критики на «буржуазных литературоведов», которые не увидели влияния «передовой русской материалистической философии» и русской реалистической литературы. Подвергая критике варшавский позитивизм, советские историки выявляют такие его «недостатки», как связи с западными новейшими философскими течениями и культурой.

Авторы труда, развенчивая «варшавский позитивизм», отвергают преимущество этого течения от социально–философских идей представителей польского Просвещения Гуго Коллонтая и Яна Снядецкого. Кроме того, с точки зрения советских историков, представители «варшавского позитивизма» неправильно понимают сущность романтизма, не видя в нем «революционного» и «реакционного» направлений.

Выявив идеологическую сущность «варшавского позитивизма», авторы «Истории Польши» приступают к марксистской интерпретации литературного процесса на польских землях. На страницах этого труда говорится о влиянии на польскую молодежь русских писателей и критиков А. Герцена, Н. Чернышевского, Н. Добролюбова, В. Писарева и т.д. Обращает на себя внимание и такое заявление: «Часто именно в русских переводах поляки знакомились и с достижениями западноевропейской мысли»<sup>11</sup>.

Главным событием в литературном процессе послереволюционного времени в Польше советские историки считали становление «критического

<sup>10</sup> История Польши..., с. 238.

<sup>11</sup> Там же, с. 290.

реализма» в творчестве Элизы Ожешковой, Болеслава Пруса, Генрика Сенкевича. «Разоблачение буржуазного шляхетского общества, его волчьих законов и лицемерной морали» в произведениях Элизы Ожешковой, создание «социальной новеллы» Болеславом Прусом, в которой разоблачается буржуазный строй с его «наемным рабством», «разорением», «безработицей», «голодом» и «нищетою», а также критика помещиков и изображение реалистической картины польской деревни Генриком Сенкевичем оцениваются советскими исследователями, как главное и наиболее прогрессивное в их творчестве.

Высокой оценки исследователей удостоилась Мария Конопницкая за то, что в «лучших своих произведениях...призывает к революционному протесту против угнетения»<sup>12</sup>. Важным явлением польского литературного процесса определено зарождение «пролетарской литературы». Отдельно сделано замечание о том, что Владимир Ленин «восхищался революционными песнями польских рабочих и говорил о необходимости создания таких песен для России»<sup>13</sup>.

Критика «варшавского позитивизма» советскими авторами «Истории Польши» продолжается и при анализе развития философской мысли во второй половине XIX в. Так, они считали, что позитивисты объединялись с «реакционными» направлениями западноевропейской философии, в том числе, с неокантианцами. А выход перевода на польский язык «Истории материализма» неокантианца Ланге, по их мнению, существенно «навредил» распространению материалистической философии в Польше. Известного польского мыслителя Генрика Струве в исследовании обозначено как «идеалиста–эклектика».

Причину полемической заостренности анализа развития польской культуры XIX в. против «варшавского позитивизма» можно обнаружить в следующем утверждении советских авторов: «Первые польские марксисты развернули борьбу против позитивизма, сразу же почувствовавшего в марксизме своего смертельного врага»<sup>14</sup>.

Таким же, социально заостренным, в книге изложен анализ развития польского изобразительного искусства. В 60–90 гг., по мнению советских исследователей, критический реализм в живописи достиг наивысшего уровня. Поскольку «критический реализм» рассматривался как верное, то есть, не противоречащее марксизму эстетическое направление, то достижения польских художников этого времени расценивались как пик художественной культуры Польши вообще.

Высокой оценки авторов «Истории Польши» удостоен художник Ян Матейко. Особенная роль художника объясняется тем, что после

<sup>12</sup> Там же, с. 294.

<sup>13</sup> Там же, с. 296.

<sup>14</sup> Там же, с. 298.



поражения Январского восстания его историческая картина «воскрешая прошлое, она помогала бороться в настоящем»<sup>15</sup>. Положительно оценивая подвижнический труд польского художника, который осуществил попытку воссоздать на полотне блестящую историю своей родины, исследователи обращают внимание на стремление автора показать переломные моменты прошлого, когда со всей силой проявлялись «истинные патриоты» и предательская политика «правлящих кругов». Советские историки замечают в полотнах Матейка, прежде всего, обличение эгоистической и своекорыстной шляхты, которая превыше всего ставит свои «золотые вольности».

Среди исторических картин Яна Матейка советские исследователи польской культуры особое внимание уделяют полотну «Битва под Грюнвальдом». Их увлекают блестящие образы, которые отражают единение славян в борьбе за свою независимость. Однако последний период творчества великого художника историки оценивают как не очень удачный из-за того, что он «не заметил» существенные изменения в общественной жизни страны, связанные с выходом на политическую арену польского пролетариата. Называя Яна Матейка «великим национальным художником», авторы исследования, все же, не удержались от замечания про «некоторые отклонения от основной и реалистической линии... творчества»<sup>16</sup>.

Выделяя среди учеников Яна Матейка Яцека Мальчевского, исследователи указывают на психологизм, драматизм его картин. Насыщенность части работ художника ощущениями безнадежности, неверия в людей и пессимизмом оценивается как «снижение» содержания картин. В негативном смысле интерпретируется переход художника к символизму.

Много внимания в работе уделено творчеству Юзефа Хелмоньского, которого советские исследователи считали непревзойденным мастером изображения крестьянской жизни. Отмечая, как лучшие, картины художника «На фольварке», «Бабье лето», «Ночной сторож», они выделяют главное свойство его творчества – умение показать уверенного в своих силах польского крестьянина, сила которого происходит от тесной связи с родной землей. Тем не менее, и этому мастеру, как считали исследователи, не хватает «идейной остроты» и «изображения социальных конфликтов»<sup>17</sup>.

Следующим по культурному значению видом изобразительного искусства советские исследователи считали скульптуру. Краткий анализ посвящен творчеству известных польских скульпторов 70–80 гг. XIX в.

<sup>15</sup> Там же, с. 298.

<sup>16</sup> Там же, с. 302.

<sup>17</sup> Там же, с. 304.

Антонию Кужаве, Ципрьяну Годабскому, П. Веленьскому. В частности, подчеркивается некоторое возрастание влияния реализма и на этот вид польского искусства.

Искусство архитектуры Польши в эти годы, согласно пониманию советских исследователей, отличалось отходом от канонов классицизма и распространением эклектизма. Это объясняется бурным ростом капитализма и городского строительства с его отсутствием четкого планирования и стихийностью, а также особенностями вкусов состоятельных заказчиков строительства зданий.

Анализируя культурное значение музыкального искусства, авторы «Истории Польши» отмечают достижения польских композиторов в симфонической музыке. Отмечена деятельность Зыгмунта Носковского. «Программной» названа третья симфония автора «От весны до весны», в которой в четырех частях изображена повседневность польских крестьян в четыре времени года. Акцентируется внимание на приверженности композитора к народной музыке.

Творческие новации ученика великого Станислава Монюшки Владислава Желеньского определены исследователями как «некритически воспринятые влияния позднего западноевропейского романтизма, обусловившие и известный эклектизм»<sup>18</sup>.

В музыкальной жизни второй половины XIX в. советские историки увидели «борьбу за национальную самобытность и демократизм» с помощью изучения и популяризации народной музыки. Отмечается вклад в эту «борьбу» хорового общества «Лютня» во главе с Петром Машиньским.

Рассказывая о польской музыке, исследователи упоминают и «польской пролетарской песне», создателями которой были представители политической организации «Пролетариат». Среди популярных революционных песен польских рабочих, которые распространились далеко за пределы Польши, авторы исследования называют «Варшавянку», «Рабочий народ», «Кандальную мазурку», «Беснуйтесь тираны».

Авторы «Истории Польши» не замечают противоречия в своем утверждении, что самобытность польского музыкального искусства и его прогрессивность существенно определялась связями с русской культурой. Влияние, по их мнению, имело место в результате того, что много польских музыкальных деятелей получали музыкальное образование в российских учебных заведениях. Примером продуктивного взаимодействия с русской музыкой назван скрипач Станислав Барцевич, исполнительское мастерство которого в результате обучения и совместной работы с Петром Чайковским приобрело черты исполнительской культуры других славянских народов.

---

<sup>18</sup> Там же, с. 309.

Не используя понятия «русификация», советские исследователи констатируют, что после поражения Январского восстания единственным местом, где могла публично звучать польская речь оставался театр. Достижения в театральном искусстве они связывают с развитием реалистического направления. Высоко оценивается творчество Хелены Моджеевской, Алоизия Жулковского–младшего, Винценция Рапацкого, Юзефа Рихтера и др. Главным содержанием театральной жизни Польши в эти годы, была, по их мнению, борьба между реалистическим направлением и зарождавшимся модернизмом, который однозначно определялся как «упадочный».

Советскими историками замечен также возрастающий интерес польской интеллигенции к естественным наукам. Зоолога и палеонтолога Бенедикта Дыбовского в издании упоминают, прежде всего как переводчика Дарвина, геолога и палеонтолога Яна Черского – как выдающегося исследователя Сибири, а медика Титуса Халубиньского, курортолога, как одного из основателей знаменитого впоследствии пребыванием в нем В. Ленина, курорта Закопане.

Отдельное место в издании определено освещению деятельности Академии в Кракове. Исследователи акцентируют внимание на том, что часть сотрудников Академии, выполняя главную задачу – развития национального самосознания и сохранение национальных традиций, «пошла по консервативному пути». «Консервативный путь» – это деятельность «узко националистическая по духу и враждебная освободительному демократическому движению». Однако, советские историки вынуждены признать, что в Академии консервативные польские ученые создали целые научные школы в историографии, философии, праве, теории литературы. В частности, в исследовании говорится о «краковской исторической школе», видными представителями которой были Юзеф Шуйский, Валерьян Калинка, Станислав Смолька, Михаил Бобжиньский. Отмечается вклад историков «краковской школы» в изучение проблем истории Речи Посполитой периода ее падения, а также в разработку и использование новых, позитивистских методов работы с источниками. Тем не менее, «краковская школа» объявляется «реакционно–националистической» и такой, что «фальсифицирует» исторический процесс. Советские исследователи прямо утверждают: «Краковская школа обслуживала историческим материалом политическую программу и практику реакционной буржуазно–помещичьей партии «станьчиков», которые верой и правдой служили Габсбургам»<sup>19</sup>. Поскольку варшавская школа польской историографии полемизировала с краковской, советские исследователи не обращали внимание на ее

<sup>19</sup> Там же, с. 312.

позитивистский характер. Высоко оцениваются труды Тадеуша Корзона, Владислава Смоленского, Адольфа Павиньского по экономической истории и развитию общественной мысли Польши, а также обработка и публикация представителями этой группы источников по средневековой Польше.

Таким образом, формирование образа польской культуры в советской гуманитаристике осуществлялось в нескольких научных сегментах и прошло несколько этапов. Нельзя ставить знак равенства между такими трудами как «История Польши», «Польская художественная жизнь в национальном историко–культурном процессе (вторая половина XVIII – первая треть XIX в.)» и «Концепции национальной художественной культуры народов Центральной и Юго–Восточной Европы XVIII – XIX веков».

Первая попытка создать такой образ принадлежит советской историографии еще в сталинские годы. Жесткие рамки сталинского варианта марксистской методологии, то есть наиболее упрощенного, оставили отпечаток на тексте «Истории Польши» под редакцией И.С. Миллера и И.А. Хренова. Тут политико–идеологическая ангажированность и прямолинейное социологизаторство предстают во всей своей непосредственности.

Идеологическая бдительность присутствует во всем анализе развития польской культуры в XIX в. Культура фрагментируется на отдельные компоненты, которые, в зависимости от их значительности для социологической схемы, включаются в последовательность изложения. Для советской историографии «критический реализм», в действительности, одно из многих направлений в художественной культуре Европы XIX в., представляется как наиболее «прогрессивное» направление, поскольку в его образно–художественном арсенале присутствует изображение недостатков и социальных противоречий европейского общества. Именно поэтому анализ польской культуры второй половины XIX в. начинается с литературы, так как «критический реализм» здесь, по мнению советских исследователей, достиг наивысшего развития. «Прогрессивным» явлением считается влияние русской литературы. Одновременно, связи польской культуры с западными художественными течениями или замалчиваются, или оцениваются как непродуктивные.

Под этим углом зрения советские историки характеризуют польское изобразительное искусство, музыку и театр. Все богатство и разнообразие творчества польских мастеров сводится к констатации положительного и назидательного в изображении народной жизни.

Социологизм образа польской культуры в интерпретации советских исследователей проявляется в систематическом выявлении зависимости творчества художника от того, чьи политические или общественные

интересы он «защищает». Новые художественные течения, в частности символизм, безапелляционно провозглашаются «упадочными».

Вывод, который следует из вышеизложенного, заключается в том, что вульгаризированный марксистский анализ культурного процесса на польских землях во второй половине XIX в., предпринятый советскими историками на закате сталинской эпохи, существенно упрощает образ польской культуры, лишает ее художественного блеска, органичности, динамизма, включенности в общеевропейский культурный контекст.

## Библиография

- Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей, ред. И. Миллер, Москва 1956.
- Из истории общественной мысли народов Центральной и Восточной Европы (конец XVIII – 70-е годы XIX в.), ред. Н. Филатова, Москва 1995.
- История Польши, ред. И. Миллер, Москва 1955.
- Концепции национальной художественной культуры народов Центральной и Юго-Восточной Европы XVIII–XIX веков, ред. С. Фалькович, Москва 1985.
- Манусевич А., Очерки по истории Польши, Москва 1952.
- Польша на путях развития и утверждения капитализма (конец XVIII – 60-е годы XIX века), ред. Л. Обушенкова, Москва 1984.
- Свирида И., Польская художественная жизнь конца XVIII – первой трети XIX века, Москва 1978.
- Свирида И., От Просвещения к романтизму. В кн. “Концепции национальной художественной культуры народов Центральной и Юго-Восточной Европы XVIII–XIX веков”, Москва 1985.
- Свирида И., Две тенденции в европейской культуре Нового времени и славянские народы. В кн. “Славянские культуры и мировой культурный процесс”, Минск 1985.
- Фалькович С., Польская проблематика в российской историографии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjzdz/materialy/falkowicz>.

## **Streszczenie**

### **Obraz kultury polskiej drugiej połowy XIX wieku w historiografii sowieckiej**

W artykule przedstawiono koncepcje radzieckich historyków kultury polskiej drugiej połowy XIX wieku. Widoczne są okoliczności aktywacji tej formy aktywności badawczej ZSRR. Uwagę skupia się na preferencjach naukowych radzieckich historyków. Podana została krótka charakterystyka głównych badaczy kultury polskiej w radzieckiej historiografii. Tekst pokazuje uzasadnienie obrazu rozwoju polskiej kultury w radzieckiej nauce. Analizowana jest zależność badawczych punktów widzenia na kulturę z marksistowskim systemem społeczno-historycznym. Główną wagę przywiązuje się do wczesnych koncepcji polskiej kultury, które zostały utworzone w okresie stalinowskim.

## **Summary**

### **Polish culture image of the second half of XIX century in Soviet historiography**

In the article the concepts of Soviet historians of Polish culture of the second half of the XIX century are revealed. The circumstances of activation the investigators activity form USSR are shown. The attention is focused on scientific preferences of Soviet historians. A short characteristic of the main researchers on Polish culture in Soviet historiography is given. The development of Polish culture image in Soviet science is being justifying. The dependence of the investigators' points of view on culture upon Marxist socio-historical schemes is being analyzed. In this article the main attention is paid to the early conception of Polish culture which has been formed in Stalin period. Soviet scientific notion of the structure of culture, the hierarchy of cultural values, Russian-Polish cultural interaction has been cleared up. It is shown the attempt of Soviet investigators to exert beneficent influence of Russian culture on Polish culture and bad results of cultural relations of Polish artistic intelligentsia representatives with Western intellectuals. The ideas of Soviet historians of progressiveness and backwardness of Polish artistic intelligentsia of the second half of the ninetieth century have been brought to light. Soviet pseudo-Marxist social stereotypes are shown which have been used to from the image of Polish culture.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.34>

Oksana HOMENIUK

## Міжнародний пролеткульт – осередок культурних інтеграційних процесів у Європі в 20–х рр. ХХ ст.

**Słowa kluczowe:** proletcult, kultura, współpraca, proletariat, konferencja, organizacja.  
**Key words:** proletcult, culture, collaboration, proletariat, conference.

Після лютневої революції 1917 р. відбулося ряд політичних подій, які сприяли розвитку пролетарського культурно–просвітницького руху і виникненню Пролеткульту. У серпні цього ж року пройшла Друга конференція фабрично–заводських комітетів у Петрограді, на якій виступив А. Луначарський з доповіддю «Про постановку культурно–просвітницької роботи», в якій наголошував, що культурно–просвітницька робота необхідна як і інші форми робітничого руху, це не просто позашкільна освіта чи навчання грамоті – це широка просвіта мас, яка сприяє виробленню цілісного світогляду<sup>1</sup>. З огляду на це, А. Луначарський наголосив про необхідність створення органу, який координував би роботу культурно–просвітницьких організацій і товариств пролетаріату. Тоді була прийнята резолюція, яка закликала «приступити до організації об’єднуючого центра, який контролював би всю культурну роботу в робітничому середовищі і керував би нею спочатку в Петрограді, а потім і по всій Росії»<sup>2</sup>. У вересні 1917 р. була створена Культурно–просвітницька комісія при Петербурзькому комітеті РСДРП (б), до складу якої увійшли А. Луначарський, Н. Крупська, П. Лебедєв–Полянський та ін.

За ініціативи А. Луначарського була скликана Перша петроградська конференція пролетарських культурно–просвітницьких організацій, яка

<sup>1</sup> А.В. Карпов, *Русский Пролеткульт: идеология, эстетика, практика*, Санкт – Петербург 2009, с. 235.

<sup>2</sup> Там само, с. 237.

відбулася 16, 17 і 19 жовтня 1917 р. Вона і поклала початок Пролеткульту. На конференції був створений Центральний комітет пролетарських культурно–просвітницьких організацій Петрограда. Головою було обрано А. Луначарського.

Пролеткульт – культурно–просвітницька і літературно–художня організації пролетарської самодіяльності при Наркомосі, яка мала за мету широкий і всебічний розвиток пролетарської культури самим пролетаріатом. Діяльність Пролеткульту була спрямована на те, щоб «дати робітничому класу цілісне виховання, що незаперечно направляє його колективну волю й мислення»; за мету Пролеткульт ставив «вироблення самостійної духовної культури».

Робота Пролеткульту проводилася у двох напрямках: перший – культурно–просвітницька діяльність і організація пролетарської освіти; другий – творча робота у сфері мистецтва, літератури, театру, музики. У межах першого напрямку робота реалізувалася через організовані робочі клуби, студії, бібліотеки, читальні, школи грамоти для дорослих, дитячі пролеткульти, музеї, вечірні класи загальноосвітнього, загальнополітичного напрямку, організацію концертів, видавничу діяльність. Пролеткульт мав ряд періодичних видань (журнали «Пролетарська культура», «Грядущее», «Горн», «Гудки» – всього близько 20 органів), випустив багато збірників пролетарської поезії та прози.

Таким чином, Пролеткульту покликаний був реалізовувати основні завдання пролетарської культури. У статті «Революція і завдання Пролеткульту» було підкреслено, що такі ж завдання повинні бути виконанні і на Україні, шляхом створення Пролеткульту<sup>3</sup>.

Основні програмні засади діяльності Пролеткульту були зафіксовані у резолюції «Першої всеросійської конференції культурно–просвітницьких організацій», вказуючи:

- 1) що культурно–освітній рух серед пролетаріату повинен зайняти самостійне місце поряд із політичним і економічним рухом;
- 2) що завданням Пролеткульту є вироблення пролетарської культури, яка зі знищенням в суспільстві класового ділення стане загальнолюдською;
- 3) що будівництво цієї нової культури повинне базуватися на громадській праці і товариській співпраці,

вважає:

- 1) для досягнення поставленого завдання пролетаріат повинен досягнути усі надбання попередньої культури, засвоїти з неї усе загальнолюдське;
- 2) усі ці засвоєння він повинен сприйняти критично і переробити в горнилі своєї класової свідомості;
- 3) пролетарська культура повинна носити характер революційного соціалізму, щоб пролетаріат міг озброїти себе новими знаннями,

<sup>3</sup> Т. Жукова, *Революция и задачи Пролеткульту*, [в:] Рабочий журнал, 1919, № 1, с. 13.



сформувати почуття за допомогою нового мистецтва і перебудувати свої побутові стосунки в новому дусі, істинно–пролетарському, тобто колективістському;

- 4) у справі будівництва нової культури пролетаріат повинен проявити максимум своєї класової енергії, своєї самодіяльності, користуючись також допомогою революційно–соціалістичної інтелігенції, оскільки це можливо;
- 5) закладаючи фундамент нової форми робітничого руху «Пролеткульту», відстоюючи його організаційну самостійність, щоб в усьому об'ємі могла розгорнутися суворо–класова пролетарська творчість, Конференція вважає, що державні установи, центральні і місцеві, повинні усіма засобами сприяти новому руху, щоб міцніше закріпити завоювання пролетарської революції, щоб перемогти буржуазію не лише матеріально, але і духовно, щоб швидше звести нову будівлю прийдешнього соціалістичного суспільства»<sup>4</sup>.

У загальній програмі пролеткультівці проголошували себе всесвітніми будівниками єдиної, революційної інтернаціональної культури. Журнал «Пролетарская культура» проголошував, що «...культурно–просвітницька організація пролетаріату є лабораторією, щоб здійснити революційно–культурну програму пролетаріату... в державному масштабі і, звісно, у світовому»<sup>5</sup>.

У вступній статті журналу «Горн» наголошувалося: «Подібно тому, як сам пролетаріат є класом інтернаціональним, який веде боротьбу за краще майбутнє людства в інтернаціональному масштабі, так і його культура, пролетарська культура, повинна бути інтернаціональна»<sup>6</sup>.

Таку позицію відстоювали вітчизняні теоретики: Нова культура не буде належністю класу, нації чи держави; вона стане здобутком всесвіту, бо всяка справжня культура і поезія, наука чи література по своїй природі є міжнародною, інтернаціональною»<sup>7</sup>.

Лозунгом пролеткультівців був «Пролетарії всіх країн об'єднуйтеся!», що розміщувався на обкладинці усіх видань.

Про загальносвітовий масштаб пролетарської культури йдеться у статті В. Керженцева «Міжнародна революція і пролетарська культура». На противагу старій культурі, яка розвивалася на національній основі в межах окремих держав, на думку автора, пролетарська культура повинна

<sup>4</sup> Протоколы Первой всероссийской конференции пролетарских культурно–просветительских организаций. 15–20 сентября 1918 г., под. ред. П.И. Лебедева–Полянского, Москва 1918, с. 29.

<sup>5</sup> Пролетарская культура 1918, № 1, с. 27.

<sup>6</sup> От редакции, [в:] Горн 1918, № 1, с. 17.

<sup>7</sup> А. Прийдешній, *Жовтнева революція і Українська культура*, [в:] Вісти ВЦВКР, неділя, 7 листопада 1920 р., с. 1.

формуватися на чисто класовій основі: «Конкуренція окремих національних культур змінюється тісною, дружньою спільною творчістю пролетарських мас над виробленням нової культури. Світовий пролетаріат об'єднує свої творчі зусилля в ім'я цієї великої культурної задачі»<sup>8</sup>. Стосовно посилення міжнародної співпраці він писав: «Пролетарська культура тільки й буде створена взаємними зусиллями пролетаріату різних національностей, різного історичного минулого, різночинної культурної підготовки. Тільки у тісному зв'язку один з одним Пролеткульти різних країн зможуть накреслити шляхи для спільної широкої роботи над новою культурою. Міжнародність – це основна вимога, яка обумовлює успішність діяльності всякого Пролеткульту»<sup>9</sup>.

Культурні процеси в попередню епоху, на його думку, вирізняли взаємна конкуренція держава, боротьба за першість, замкнутість та яскрава національна спрямованість. В умовах суспільних перетворень соціалістичне світове суспільство повинно своїм завданням поставити створення самобутньої культури окремого класу пролетаріату: «Найближчим часом пролетарська культура стане по-справжньому творитися пролетаріатом усіх країн як єдина, цілісна культура нового класу»<sup>10</sup>. У напрямі розробки методів об'єднання пролетаріату всіх країн ставилося питання міжнародної мови, як нове завоювання і технічний засіб взаємного спілкування.

Теоретики Пролеткульту намагалися зробити його центром об'єднання усіх сил пролетарської культури за кордоном. Літом 1920 р. пі час II Комінтерну Всеросійська рада Пролеткульту, використовуючи приїзд у Москву представників робітничого руху різних країн, здійснив спробу створення міжнародного Пролеткульту. Ще напередодні Конгресу у журналі «Пролетарская культура» з'явилася редакційна стаття «Про міжнародний Пролеткульт», в якій було сказано: «можна передбачити, що в недалекому майбутньому виступить питання про міжнародний з'їзд Пролеткультів»<sup>11</sup>.

Із статті встановлено, що після постійних нарад з делегатами окремих країн було організовано Міжнародне тимчасове бюро Пролеткульту. У нього ввійшли: Мак-Лейн, Квелч (Англія), Лефевр (Франція), Герцог, Бартель (Германія), Томанн (Австрія), Бомбаччі (Італія), Вар-Ван Оверстраетен (Бельгія), Ембер-Дроз Брінгольф (Швейцарія), Джон Рід (Америка), А. Луначарський, В. Полянський (Росія), Лангсет (Норвегія)<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> В. Керженцев, *Международная революция и пролетарская культура*, [в:] Пролетарская культура 1919, № 6, с. 1.

<sup>9</sup> В. Керженцев, *Международный Пролеткульт*, [в:] Горн, 1919–1920, № 2, с. 34.

<sup>10</sup> В. Керженцев, *Международная революция...*, с. 3.

<sup>11</sup> Пролетарская культура 1920, № 15–16.

<sup>12</sup> Известия ВЦИК, 14 августа 1920.

Міжнародне бюро поставило завданням організувати пролеткульту в усіх країнах і підготувати всесвітній конгрес організації. Воно прийняло також звернення до «Братів пролетаріям усіх країн», в якому говорилося, що рух за пролетарську культуру «повинен бути проникнутий бойовим комуністичним духом». Відношення до культурної спадщини був присвячений такий абзац: «Усвоїй боротьбі за нову, пролетарську культуру пролетаріат, природно, оволодіває всім культурним досягненням минулого і теперішнього, але до всіх плодів старої культури він відноситься критично. Він сприймає її не як слухняний учень, а як будівник, призваний збудувати нову будівлю на ґрунті комуністичного господарства і товариських відносин у колективній праці і боротьбі»<sup>13</sup>.

В одному із пролеткультівських журналів «Творчість» можна знайти наступне повідомлення: «У зв'язку з революційним пробудженням германського пролетаріату... під явним впливом нашого прикладу, в Германії сьогодні немає більш актуальних питань як питання про пролетарську культуру, про пролетарське мистецтво. У Берліні уже виник пролеткульт»<sup>14</sup>.

Як показало життя ідея міжнародного Пролеткульту не прижилася. Хоча в деяких країнах були створені пролетарські культурно-просвітницькі організації, але все ж такого розмаху як у радянських країнах пролеткультівський рух за кордоном не отримав. З цієї причини не вдалося скликати і всесвітній конгрес Пролеткульту.

Через два роки після Всесвітнього міжнародного бюро Пролеткульту В. Плетньов, звітуючись про діяльність пролетарських культурно-просвітницьких організацій за кордоном, повідомляв: «В Італії питаннями пролеткульту займається Террачینی, в англії – Квелч. Були запити із Чехословаччини, отримали широку інформацію від нас американські кореспонденти. В Англії вийшла книга про Пролеткульт»<sup>15</sup>. Все ж таки за рубежем пролеткультівський рух не відзначався активністю, а носив більше інформативний характер.

Більш детальні відомості про закордонні культурно-просвітницькі організації наводилися у 1923 р. в журналі «Горн» (№ 8). У ньому говорилося про досить слабку пролеткультівську роботу в Германії, до того ж вказувалося, що «Пролеткульт по силенно зайнявся об'єднанням спортивних робочих організацій». У повідомленні із Англії відмічалось, що «пролеткультівський рух тут ще не відокремився в яку-небудь завершену форму. Ще не має відповідної організації, але вже протягом декількох років тут існує сильний рух навколо так-званої «Плебс-ліги» і переслідує мету виховання мас у пролетарсько-класовому дусі, головним

<sup>13</sup> Пролетарская культура 1920, № 17–19, с. 2.

<sup>14</sup> Творчество 1918, № 4, с. 23.

<sup>15</sup> В.В. Горбунов, *Ленин и пролеткульт*, Москва, Политиздат 1974, с. 131.

чином шляхом знайомства з економічною історією і теорією економічної науки». Найбільш цікаві відомості про Пролеткульт у Чехословаччині. Він виник у кінці 1920–1921 рр. і був заснований як частина Комуністичної партії Чехословаччини. Їх нараховувалося 17 губернських і 67 місцевих пролеткультів, і рух постійно росте<sup>16</sup>. Видається щотижневик «Пролеткульт».

Варто відзначити створення Пролеткульту в Болгарії. Дослідник І. Конфорті пише: «У 1921 р. в Болгарії створюється організація Пролеткульту. Цим ознаменувався новий етап в культурно–ідеологічній політиці партії болгарських комуністів, яка брала на себе відповідальність за розвиток художнього руху серед пролетаріату... На початку 1921 р. уже ставиться завдання як можна швидше організувати місцеві пролеткульти при партійних організаціях по всій країні»<sup>17</sup>.

Із «Хроніки» журналу «Зори грядущего» (1922) дізнаємося більше відомостей про Міжнародний пролеткульт. Зокрема, що в Італії група представників італійської комуністичної партії і профспілок на чолі з Терачіні організувала у Туріні ще в 1921 р. інститут пролетарської культури. В інституті велися роботи з вивчення питань марксизму, філософії, психології і побуту робочих мас, а також з підготовки робітників зі створення і організації пролеткультів в Італії. Тут же в інституті здійснювалося збирання творів пролетарських письменників і поетів для подальшого видання, водночас, оголошений був літературний конкурс. Італійські пролеткультівці займаються лише науковою і просвітницькою роботою. При Інституті була створена Професійна школа. Із 1922 виходив друком щомісячний Бюлетень під назвою «Proletcult». Турин мав три робочих театри у народних будинках, де грали в основному робітники з декламації італійських революційних віршів.

У Германії підготовча робота була ширшою. Там знаходився центр зі створення західноєвропейського пролеткульту. Пролеткульти існували у декількох великих містах. Союзом робітників видавався журнал «Друг Робочого», на сторінках якого багато уваги приділялося питанням пролетарської культури, науки і мистецтва. Успіхом користувався пролетарський театр, який протягом зимового сезону 1920–1921 рр. дав близько 50 спектаклів. У порівнянні з Радянським союзом пролеткультівський рух був слабшим і в плані видання періодичних видань, збірників, власне, через брак засобів. Працювали студії: образотворчих мистецтв, музична, театральна, літературна. Посилено об'єднувалися спортивні робочі організації до мережі Пролеткульту.

<sup>16</sup> Там само, с. 131–132.

<sup>17</sup> І.В. Конфорті, *В борьбе за социалистическое искусство в Болгарии (1917–1923)*, [в:] Искусство, революцией призванное. Октябрь и развитие искусства стран Восточной Европы 1920–х–1930–х годов, Москва 1972, с. 59–60.

У центрі відкриті Курси пролетарської культури, в яких знайомлть з питаннями пролетарської культури і готуються інструктори з окремих галузей діяльності Пролеткульту<sup>18</sup>.

У Чехословаччині при ЦК Комуністичної партії здійснювалася робота зі створення пролеткульту. У Лондоні така робота лише розпочиналася, аналогічна ситуація в Америці<sup>19</sup>.

В Афінах і Салоніках при організаціях Комуністичної партії діяли драматичні гуртки, які викликали жвавий інтерес серед мас. До того ж видано збірник революційних пісень «Червоний пісок».<sup>20</sup>

Таким чином, пролеткультівський рух набув значного розмаху не лише на території Радянського Союзу, а й на міжнародному рівні. Поряд із ідеологічною заангажованістю Пролеткульт як суспільний феномен заслуговує на детальне вивчення з метою виявлення позитивних аспектів діяльності. Адже, довгий час ця організація зазнавала тотальної критики та осуду серед наукової громадськості без об'єктивного осмислення, що не дозволяє у повній мірі простежити процес суспільного розвитку у 20–х рр. ХХ ст.

В умовах становлення державного апарату Пролеткульт відіграв роль своєрідного культурного буфера у процесі переходу від «буржуазної» культури до «радянської». Як пише М. Рославець, «Пролеткульт з перших своїх кроків став організаційним центром усього естетичного життя робітничо–трудоваї країни. Він вніс в це життя необхідну чіткість, створив мережу установ для обслуговування художніх потреб мас і для поширення в масах художніх знань і виробив принципи і методи роботи у зазначених напрямках»<sup>21</sup>.

Як зазначає російська дослідниця Т. Коржихина: «Цю організацію від інших об'єднань і союзів відрізняло те, що вона вважала себе силою, рівною партії і профспілкам»<sup>22</sup>. Власне, амбіції повноправної та автономної по відношенню до партії громадської організації з багаточисельним членством і прихильниками, чітка організаційна структура, обґрунтована теоретична концепція, масштабність та інноваційність практичної діяльності – це ті фактори, що не давали право на існування Пролеткульту в складних суспільно–політичних обставинах, умовах жорсткої централізації у сфері державного управління культурою.

Водночас, у період 20–х рр., коли система інституцій була ще не врегульована, про що свідчить постійні суперечливі позиції, полеміка та розподіл ролей між Пролеткультом та Наркомпросом до тих пір, поки партія не знищила Пролеткульт.

<sup>18</sup> В. Колкий, *Краткие сведения о германском пролеткульте*, [в:] Горн, 1923, № 7, с. 282.

<sup>19</sup> *Международный Пролеткульт*, [в:] Зори грядущего, 1922, № 3–4, с. 97–98.

<sup>20</sup> Б. Васильев, *Революционное искусство Запада*, [в:] Горн 1923, № 7, с. 280–281.

<sup>21</sup> Н. Рославец, *Семь лет Октября в музыке*, [в:] Музыкальная культура 1924, № 3, с. 184.

<sup>22</sup> Т.П. Коржихина, *Извольте быть благонадежны!*, Москва 1997, с. 36.

Однак, за влучною оцінкою Н. Андрианової, «основні положення «пролетарської культури» не виходили за рамки офіційних ідеологічних установок влади. Також і діяльність Пролеткульту, при достатній автономії, ніколи не була ні повністю самостійною, ні повністю залежною... Безумовно, Пролеткульт був більш політизованим, чим інші підрозділи Наркомпросу. Але, розглядаючи свою діяльність як культурний рух пролетарського авангарду, Пролеткульт суворо орієнтувався на партійні рішення»<sup>23</sup>.

Разом з тим, слушною є думка директора Інституту російської і радянської культури ім. Ю. Лотмана (Німеччина) К. Аймермахера, що більшовицька центральна влада відразу після революційного перевороту 1917 р. і певний час потому не мала чіткої концепції культурного розвитку. Зберігся відносний плюралізм у культурному житті країни і певна свобода творчості. Однак, починаючи з 1923–1925 рр. компартія вже відкрито заявила свої претензії на керівництво культурою і поставила за мету створення нової культурної моделі, яка цілком обслуговувала б її ідеологічну гегемонію.

Серед науковців виробилося ствердження, що компартія ставилася до Пролеткульту лише як до знаряддя «червоної просвіти» і боротьби з «буржуазними відхиленнями», бо вона взагалі не визнавала культурних організацій, що мали власну мету.

Таким чином, незважаючи на те, що ідея Міжнародного Пролеткульту не реалізувалася на практиці, проте заслуговує на увагу досвід пролеткультівців зі створення культурно–просвітницької організації у загальносвітовому масштабі. Ідея консолідації та об'єднання пролетаріату на міжнародному рівні зміцнювала його позиції на світовій арені, а також посилювала статус «провідника майбутнього» серед інших класів.

## Література

Андрианова Н.Ю., *Концепция «пролетарской культуры» и монументальная лениниана как отражение идеологических и ментальных установок в обществе в первые годы советской власти, 1917–1927 гг.*: дисс. канд. ист. наук: 07.00.02 – отечественная история, Москва 2001.

Васильев Б., *Революционное искусство Запада*, [в:] „Горн” 1923, № 7.

<sup>23</sup> Н.Ю. Андрианова, *Концепция «пролетарской культуры» и монументальная лениниана как отражение идеологических и ментальных установок в обществе в первые годы советской власти, 1917–1927 гг.*: дисс. канд. ист. наук: 07.00.02 – отечественная история, Москва 2001, с. 5.

- Горбунов В.В., *Ленин и пролеткульт*, Политиздат, Москва 1974.
- Жукова Т., *Революция и задачи Пролеткульта*, [в:] Рабочий журнал 1919, № 1.
- Известия ВЦИК, 14 августа 1920.
- Карпов А.В., *Русский Пролеткульт: идеология, эстетика, практика*, Изд-во СПбГУП, Санкт-Петербург 2009.
- Керженцев В., *Международная революция и пролетарская культура*, [в:] “Пролетарская культура” 1919, № 6.
- Керженцев В., *Международный Пролеткульт*, [в:] “Горн” 1919–1920, № 2.
- Колкий В., *Краткие сведения о германском пролеткульте*, [в:] “Горн” 1923, № 7.
- Конфорти И., *В борьбе за социалистическое искусство в Болгарии (1917–1923)*, [в:] Искусство, революцией призванное. Октябрь и развитие искусства стран Восточной Европы 1920–х–1930–х годов, Москва 1972.
- Коржихина Т.П., *Извольте быть благонадежны!.*, Москва 1997.
- Международный Пролеткульт, [в:] “Зори грядущего” 1922, № 3–4.
- От редакции, [в:] “Горн” 1918, № 1.
- Прийдешній А., *Жовтнева революція і Українська культура*, [в:] “Вісті ВЦВКР”, неділя, 7 листопада 1920 р.
- „Пролетарская Культура” 1918, № 1.
- „Пролетарская Культура” 1920, № 15–16.
- „Пролетарская Культура” 1920, № 17–19.
- Протоколы Первой всероссийской конференции пролетарских культурно–просветительских организаций. 15–20 сентября 1918 г., под. ред. П.И. Лебедева–Полянского, Москва 1918.
- Рославец Н., *Семь лет Октября в музыке*, [в:] “Музыкальная Культура” 1924, № 3.
- „Творчество” 1918, № 4.

## Streszczenie

### Міжнародовий пролеткульт як острок культурових процесів інтеграційних в Європі в роках 20. XX століття

В артыкуле разпатрыwane jest з’явіско пролеткульту в опарціу о інтэрпретац’ю літэратуры пролетарскай, котра мала на цэлу шырокі і вшычстронны разв’ој культуры пролетарскай доканываны праз сам пролетаріат. Тэкст опіра ся на баданніа арыгінальных з’р’одэў, одрэбным кірункам дз’ялалносі была міжнародова, зорынтавана на шчысл’у в’сп’оўпрац’ю, в’сп’оўпраца з краямі еўропэйскімі в цэлу творэня і рэалізацыі канцэпцыі культуры пролетарскай.

## Summary

### **International Proletkult as a center of cultural integration processes in Europe in the 20s of the twentieth century**

The phenomenon of Proletkult is considered in the article – in a civilized manner – elucidative and literature organization of proletarian independent action, that had for an aim wide and all-round development of proletarian culture by a proletariat. It is set during the study of original sources, that by separate direction of activity was international, orientated on the close collaboration of the European countries in the direction of creation and realization of conception of proletarian culture. The forms of cultural integration deserve: international proletkult motion, studios, clubs, proletarian universities and other.



Marek Jan KUCIAPÍŃSKI

## Tradycje nauczania muzyki w Piotrkowie Trybunalskim od XVII wieku do wybuchu II wojny światowej

**Słowa kluczowe:** nauczanie muzyki, klasztory w Piotrkowie Trybunalskim, edukatorzy muzyki, szkoły muzyczne.

**Key words:** teaching music, monasteries in Piotrkow Trybunalski, music educators, music schools.

Niewiele pozostało przekazów i dokumentów na temat istnienia cechów, związków, czy organizacji zrzeszających muzyków w dawnym Piotrkowie. Nie znaczy to, że nauczanie muzyki nie miało swoich tradycji w tym mieście. Niewątpliwie silny wpływ na społeczność lokalną i jej kulturę musiały wywierać środowiska kościelne.

Prawdopodobnie już w średnowieczu czynna była przy kościele szkoła parafialna. Niejasne wzmianki wskazują, iż powstała w wieku XIII. Informacje te trzeba jednak zaliczyć raczej do legend, gdyż nie istniała wtedy jeszcze parafia w Piotrkowie, nie ma także żadnych wiarygodnych dokumentów i dowodów mówiących o czasie założenia szkoły. W związku z tym można przypuszczać, że szkoła parafialna w Piotrkowie została założona później i była szkołą początkową; uczono w niej czytać po polsku i po łacinie, nieco pisać oraz śpiewu kościelnego. Była to sytuacja typowa, gdyż wszystkie szkoły parafialne w Polsce przed powstaniem Akademii Krakowskiej trzymały się takiego programu nauk. Dopiero kiedy Akademia Krakowska przejęła pod swoje zwierzchnictwo szkoły w Polsce, w tym także piotrkowską, poziom tutejszego szkolnictwa wzrósł. Akademia – w szkołach sobie podległych – na nauczycieli wyznaczała odpowiedzialnych ludzi oraz rozszerzyła program nauczania<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> J. Łukasiewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. 3, Poznań, 1851, s. 482; A. Karbowski, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, t. 2. Lwów – Warszawa – Kraków 1926, s. 26.

W szkole piotrkowskiej uczył „mistrz”, czyli „rektor” szkolny, co jest dowodem na to, że dorównywała ona poziomem szkołom utrzymywanym przy kościołach tumskich. O dalszym losie szkoły mamy mało informacji. Wiemy, że Akademia Krakowska przekazała zwierzchnictwo nad szkołą piotrkowską miejscowemu duchowieństwu. Każdy proboszcz miał – przejąwszy uprawnienia Akademii – obowiązek mianowania i utrzymywania nauczycieli. Jednakże ta zmiana administracyjna nie wyszła placówce na dobre, skoro wizytator diecezjalny w 1687 r. stwierdził, że: „[...] uczniowie nie umieją „kantu gregoriańskiego”. [...] polecił pierwszemu z wikariuszy upomnieć nauczycieli i co tydzień wizytować szkołę, aby nie było już takich zaniedbań”<sup>2</sup>.

Następne wizytacje, między innymi z 1699 r., polecają jedynie odrestaurować budynki szkolne, nic nie wspominając o poziomie nauki. Ostatnią wzmianką o szkole parafialnej jest świadectwo podpisane przez jedenastu wikariuszy 10 kwietnia 1706 r. Było to ostateczne świadectwo wydane przez tę placówkę. Tym faktem został zamknięty pierwszy rozdział w dziejach szkolnictwa piotrkowskiego. Od tej pory historię szkolnictwa w tym mieście tworzyć będą trzy zakony – mniszek dominikańskich, pijarów i jezuitów<sup>3</sup>.

Wszystkie klasztory piotrkowskie były oparte na regułach nakazujących otwarcie na społeczność lokalną. Kulturotwórcza funkcja klasztorów i zakonów ujawniła się w działalności szkół, chórów, teatrów, bibliotek, których istnienie do dziś jest miernikiem aktywności kulturalnej społeczności lokalnej. Do początku lat 20. XVII wieku w Piotrkowie był tylko jeden klasztor dominikanów, w którym działalność kapelmistrzowską prowadził kantor Aleksy Rozicz (zm. w 1664 r.). W też czasie w Piotrkowie zostały ufundowane trzy nowe domy zakonne: żeński mniszek dominikańskich w obrębie murów miejskich i poza murami dwa męskie: franciszkanów<sup>4</sup> na Wielkiej Wsi w rejonie zamku (o oprawę muzyczną w klasztorze dbali wymienieni w *Słowniku muzyków dawnej Polski do roku 1800* Adolfa Chybińskiego: zakonnik i muzyk Jacek Skalicki (zm. 12 III 1698 r.) oraz chórmistrz Wawrzyniec Różyński (zm. 3 X 1724 r.)) i bernardynów<sup>5</sup>, tuż na zachód od bramy Sieradzkiej (we wspomnianym słowniku

<sup>2</sup> J. Gacki, *Dzieje instytucji edukacyjnych mianowicie pijarskich zakładów w Piotrkowie*, Warszawa 1830, s. 2.

<sup>3</sup> M. Żuchowska-Jaśpińska, *Szkolnictwo w XVI–XVII wieku*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, red. B. Baranowski, Łódź 1982, s. 189–190.

<sup>4</sup> „[...] przybyli do Piotrkowa z Kalisza w latach 20. XVII stulecia. [...] Piotrkowscy franciszkanie w murach swego konwentu prowadzili szkołę kleryków, w której wykładano teologię i filozofię. [...] 17 XII 1823 r. zostały wydane zarządzenia likwidacji piotrkowskiego zgromadzenia. [...] W latach 1837–1839 kościół przy klasztorze zamieniono na teatr, a następnie na więzienie. Sam kościół zaś rozebrano w 1874 roku”. A. Warchulińska, *Najpierw klasztor, potem koszar*, „Tydzień Trybunalski” 2011, nr 31, s. 17.

<sup>5</sup> Klasztor piotrkowski powstał ze szlacheckiej fundacji w 1625 r. Historia kościoła i klasztoru obejmuje 380 lat, w tym 58 lat przymusowej przerwy w działalności zakonu, przypadającej na lata 1864–1922, spowodowanej kasatą zakonu. Wspólnota zakonna dzieliła się na zakonników-

odnajdujemy organistów klasztoru – Rocha N. (zm. w 1705 r.) i Melchiora Winklera (zm. 1803 r.))<sup>6</sup>.

Do piotrkowskiego konwentu mniszek dominikanek<sup>7</sup> przyjmowano córki szlacheckie, w dużej części umiejące tylko czytać i pisać, które trzeba było dopiero nauczyć śpiewu chorałowego, by mogły chwalić Boga, jak to nakazywała reguła zakonna. Dominikanki śpiewały wiele godzin kanonicznych. Dopuszczony był tylko chorał gregoriański. Nad prawidłowym przebiegiem całej liturgii brewiarzowej czuwała kantorka, do której obowiązków należało dbanie o księgi chórowe do śpiewania – psalterze, a w razie ich niedostatecznej liczby – przypomnienie przeoryszy o zakupie. Kantorka prowadziła lekcje śpiewu dla zgromadzenia oraz uczyła siostry inklinacji, prostacji, stania i siedzenia – czyli zachowania stosownej postawy ciała podczas modlitwy. Sukcentorka, czyli druga kantorka, miała zastępować ją w przypadku jej nieobecności w chórze w czasie modlitwy. Na chórze u dominikanek piotrkowskich stały organy, co trochę naruszało przepisy, które zezwalały na zatrudnianie świeckich organistów jedynie wtedy, kiedy stały w kościele, a nie zawsze konwent miał mniszkę-organistkę.

Zgromadzenie umacniało swą więź ze społeczeństwem piotrkowskim poprzez uruchomienie szkoły dla panien szlacheckie urodzonych. Siostry, należąc do wykształconych, reprezentowały wysoki poziom intelektualny i posiadały spore zbiory biblioteczne. Ich klasztory stały się centrami edukacyjnymi dla pokoleń dziewcząt, a także istotnymi przybytkami sztuki. Szkoła i pensja znajdowały się wewnątrz zabudowań klasztornych. W konwencie piotrkowskim była też mniszka na urzędzie prefekty dziewcząt, sprawującej nadzór nad uczennicami klasztornej szkoły. Niektóre zakonnice trudniły się nauczaniem szkolnych przedmiotów, takich jak robótki kobiece, dobre maniery, śpiew czy muzyka. Była to przez z górą dwieście lat jedyna w okolicy instytucja dająca edukację dziewczętom<sup>8</sup>.

---

kapłanów (tzw. ojców) i braci zakonnych (braci laików). Pełnili oni w konwencie różnorodne urzędy i funkcje, jak chociażby: wikary, kaznodzieja, spowiednik, lektor (profesor) teologii lub filozofii, mistrz nowicjuszków czy kleryków, promotor bractwa, kwestarz, zakrystian, kanafarz, kantor, organista itp. J. Kukulski, *Historia kościoła i klasztoru OO. Bernardynów w Piotrkowie Trybunalskim*, [w:] *Królowa Ziemi Piotrkowskiej*, red. D. Postawa, Kraków 2011, s. 37; A.K. Sitnik, *Akta Klasztoru i kościoła OO. Bernardynów w Piotrkowie Trybunalskim*, [w:] *Królowa Ziemi Piotrkowskiej*, s. 122.

<sup>6</sup> A. Chybiński, *Słownik muzyków dawnej Polski do roku 1800*, Kraków 1949, s. 72–107.

<sup>7</sup> „Do Piotrkowa z Sochaczewa sprowadziła je właścicielka majątku ziemskiego z Rokszyc Katarzyna Warszucka wykupując place budowlane w czworokącie obecnych ulic – Wojska Polskiego, Stronczyńskiego, Sieradzkiej i Rycerskiej. [...] Konsekracja kościoła nastąpiła w 1673 r. [...] Dominikanki rozpoczęły naukę w tym jedynym na terenie Piotrkowa instytucie żeńskim. [...] Dokładniejsze dane pojawiają się dopiero od 1833 r., kiedy przełożona zakonu Katarzyna Busiakiewicz rozbudowała pensję dla dziewcząt do trzech klas, zaś przeorysza Antonina Szajdzińska ok. 1850 r. – do pięciu. [...] Władze carskie w 1864 r. zamknęły szkołę Dominikanek. [...] Po remoncie głównego budynku klasztornego założono tu rosyjskie gimnazjum żeńskie działające do 1915 roku [...]”. Z. Stępień, *Szkoły dla dziewcząt w Piotrkowie*, „Tydzień Trybunalski” 2005, nr 5, s. 8.

<sup>8</sup> M. Borkowska, *Życie codzienne polskich klasztorów żeńskich w XVII–XVIII wieku*, Warszawa 1996, s. 287–294; P. Stefaniak, *Dzieje mniszek dominikańskich w krajach słowiańskich*, Kra-

Znaczącą rolę w dziejach Piotrkowa odegrały dwa inne zgromadzenia, których klasztory zostały ufundowane w końcu XVII wieku. Najpierw do Piotrkowa przybyli pijarzy<sup>9</sup>, którzy już w 1674 roku rozpoczęli starania o budowę klasztoru przy ulicy Rwańskiej. Trzy lata później przybyli tu z Rawy Mazowieckiej jezuita i podjęli budowę świątyni i klasztoru u zbiegu dawnej ulicy Łaziennej, Mokrej i Krótkiej. Oba domy zakonne od początku rywalizowały ze sobą o prymat w kształceniu młodzieży szlacheckiej w całej Rzeczypospolitej, a więc także i w Piotrkowie. Przy obu klasztorach zostały utworzone kolegia, których uczniowie przyjęli od swoich pryncypałów wzajemną niechęć.

Istotną rolę w upowszechnieniu muzyki religijnej wśród najszerszych kręgów narodu odgrywały kapele szkolne działające przy bursach pijarskich i jezuitów. Muzyka u pijarów stanowiła jedynie margines działalności. W tych jednak kolegiach, w których mieli odpowiednie siły fachowe, wśród zakonników prowadzili zespoły muzyczne stojące nieraz na wysokim poziomie. Takich zespołów muzycznych było na pewno u pijarów wiele, ale na razie udało się ustalić istnienie 9, w takich miejscowościach jak: Warszawa, Łowicz, Rzeszów, Waraź, Szczuczyn Litewski, Chełmno, Złoczów, Wieluń i Piotrków. Na ich czele stali częstokroć utalentowani muzycy. Jednym z najwybitniejszych kompozytorów muzyki religijnej XVII wieku w Polsce był Damian Stachowicz, członek zakonu pijarów, działający w kolegiach tego zakonu w Warszawie, Chełmnie, Górze Kalwarii, Rzeszowie, Podolińcu, Łowiczu i Piotrkowie. Urodził się w 1658 roku w Sokołowie Małopolskim, zmarł w 1699 roku w klasztorze oo. pijarów w Łowiczu. Kształcił się w kolegium pijarskim w Rzeszowie. D. Stachowicz, będący ponadto profesorem retoryki i poetyki, wykorzystywał w szerokim zakresie technikę koncertującą; zachowało się w całości bądź fragmentarycznie 11 jego kompozycji, m.in. koncert *Veni Consolator*, psalmy (*Beatus vir*, *Dixit Dominus*, *Laudate pueri*), motet *Beata nobis gaudia*, *Litanie de BMV* i *Missa requiem*. Był kompozytorem znanym w swojej epoce, jego utwory grywano nie tylko w Polsce, ale również w pijarskich ośrodkach klasztornych na terenie dzisiejszej Słowacji, w Podolińcu i Prewidzy<sup>10</sup>.

Początki obecności jezuitów w Piotrkowie były skromne. Od 1651 roku dojeżdżali tu z Rawy Mazowieckiej, by głosić kazania i spowiadać w kościele far-

---

ków 2007, s. 29; P. Stefaniak, *Dzieje klasztoru mniszek dominikańskich w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 2009, s. 44–108.

<sup>9</sup> „Pijarzy – czyli Zakon Kleryków Regularnych Matki Bożej Od Szkół Pobożnych, utworzony w roku 1597 w Rzymie przez św. Józefa Kalasantego – przybyli do Polski w 1642, sprowadzeni przez kanclerza Ossolińskiego. Początkowo mieli zamiar nauczać w Krakowie, ale tworzeniu tam nowicjatu sprzeciwiły się władze miasta, którym dały się we znaki spory jezuitów z Akademią Krakowską. [...] I w ten sposób pijarzy zdecydowali się na Piotrków”. A. Rzędowska, *Piotrków nie tylko Trybunalski*, Warszawa 2006 s. 96.

<sup>10</sup> E. Obniska, *U schyłku średniowiecza*, [w:] *Dzieje muzyki polskiej*, red. T. Ochlewski, Warszawa 1977, s. 51–52; M. Czarnota, *Muzyka Rzeszowian*, Rzeszów 2004, s. 7; *Encyklopedia Muzyczna PWN, Część biograficzna*, red. E. Dziębowska, Kraków 2007, s. 62; S. Żurawski, *Encyklopedia PWN. Kompozytorzy i wykonawcy. Prądy i kierunki. Działa*, Warszawa 2007, s. 751.

nym. Bardzo możliwe, że już wtedy u stóp cudownego obrazu Matki Bożej Trybunalskiej śpiewano ułożone przez nich Godzinki o Niepokalanym Poczęciu Najświętszej Marii Panny. Dopiero w 1677 roku, przy obecnej ulicy Pijarskiej, zakonnicy otworzyli własną placówkę duszpasterską. W planach była budowa kościoła i szkoły średniej, którą otworzono w 1706 roku, a następnie studia wyższe: w 1709 roku – filozofia, a w 1723 – kurs teologii dla kleru diecezjalnego<sup>11</sup>.

„Jezuici, zakładając swoje klasztory w Polsce, pamiętali również o wyposażeniu ich w kapele, których w ten sposób powstało w różnych miastach kilkanaście” – pisał Zdzisław Jachimecki<sup>12</sup>. Z cytowanego wcześniej *Słownika muzyków dawnej Polski do roku 1800* dowiadujemy się, że kapelę jezuicką w Piotrkowie prowadził znany w tym czasie muzyk-zakonnik Jan Lewandowski (16 V 1713–2 II 1752), który pracował jako prefekt kapel jezuickich również we Lwowie, Bydgoszczy, Krakowie, Stanisławowie i Ostrogu<sup>13</sup>.

Po otwarciu szkół pijarskich i jezuickich pojawiła się w życiu miasta nowa atrakcja kulturalna – przedstawienia teatralne. Pełniły one funkcje dydaktyczne i wychowawcze, oddziaływały na postawę i wyobraźnię piotrkowian, wzbogacały życie kulturalne widzów i słuchaczy. Znanych jest 27 programów przedstawień teatralnych zrealizowanych przez kolegium pijarskie w latach 1682–1738. Miejscem przedstawień był do 1728 r. klasztor franciszkański, a po tym roku – kościół i klasztor dominikanów<sup>14</sup>.

Czas był mniej łaskawy dla źródeł o działalności sceny jezuickiej w Piotrkowie. Zachowało się tylko dziesięć drukowanych programów sztuk teatralnych wystawionych w latach 1713–1723. Charakterystyczną cechą programu teatru jezuickiego były jego założenia umoralniające i dydaktyczne. Sztuki wystawiane publicznie miały prezentować wzory pobożności i cnoty chrześcijańskiej oraz zachęcać do ich naśladowania. Sztuki pijarskie chętniej prezentowały tezę przedstawienia poprzez luźno powiązane sceny, umiejscowione dość dowolnie w czasie i przestrzeni. Na scenę wprowadzano postacie alegoryczne, a w inscenizacji wykorzystano z elementów choreograficznych. Zachowane sztuki miały przede wszystkim cele etyczno-religijne<sup>15</sup>.

Kasacja zakonu jezuitów w 1773 r. i likwidacja ich szkoły w Piotrkowie w 1775 r. dała początek aktywności państwa w dziedzinie oświaty. Opustoszały nowoczesny budynek dawnego kolegium jezuickiego przekazany został pijarom przez Komisję Edukacji Narodowej powołaną przez Sejm Rzeczypospolitej

<sup>11</sup> A. Jacyniak, M. Gąsior, *1217–2017. 800 lat Piotrkowa Trybunalskiego*, Piotrków Trybunalski 2006, s. 4–5.

<sup>12</sup> Z. Jachimecki, *Muzyka Polska w rozwoju historycznym od czasów najdawniejszych do doby obecnej. Od Bogurodzicy do Chopina włącznie*, t. I, Kraków 1948, s. 179.

<sup>13</sup> A. Chybiński, *Słownik...*, s. 72.

<sup>14</sup> A. Rzędowska, *Piotrków...*, s. 197–198.

<sup>15</sup> L. Druch, *Kościół św. Jacka i św. Doroty w Piotrkowie Trybunalskim*, Łódź 1999, s. 18; H. Żerek-Kleszcz, *Życie religijne i kulturalne w XVI–XVIII wieku*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, red. B. Baranowski, Łódź 1982, s. 180–182.

Obojga Narodów w dniu 14 X 1773 roku. Wszechstronne reformy przeprowadzone przez KEN w szkolnictwie wszystkich szczebli znalazły również żywy oddźwięk w szkole pijarskiej w Piotrkowie, która otrzymała status szkoły wydziałowej, kierowanej z nominacji KEN przez rektora<sup>16</sup>.

Już po reformie kolegium pijarskiego dokonanej przez rząd pruski w 1794 roku – prawdopodobnie pod wpływem powszechnego w Niemczech muzykowania – władze oświatowe w 1802 r. wprowadziły do szkoły obowiązkową naukę śpiewu i muzyki, angażując w tym celu świeckich nauczycieli: Józefa Maciejowskiego i jego następcę Wojciecha Gruszkowskiego. Szkoła Wojewódzka prowadzona przez pijarów musiała reprezentować nowoczesny kierunek nauczania, skoro w repertuarze chóru pojawiły się już w 1828 r. takie pozycje, jak fragmenty chóralne z opery *Preziosa* – Karola Marii von Webera, a orkiestra szkolna wykonywała modne wówczas tańce i fantazje operowe<sup>17</sup>.

Warto przypomnieć, że władze państw rozbiorczych szczególnie prześladowały po roku 1795 szkoły pijarskie, w przekonaniu, że są one prowadzone przez „jakobinów”. Radykalne pismo powstańcze z 1831 roku „Nowa Polska” stwierdzało: „[...] członkowie tego zgromadzenia byli w ostatnich dziesięcioleciach bardziej Polakami niż zakonnikami”<sup>18</sup>. W latach 1831–1832 w życiu szkoły nastąpił regres. Część uczniów poległa na polach walki, niektórzy bojąc się represji, nie wrócili, inni wyjechali do domów, gdyż w Piotrkowie wybuchła epidemia cholery. Szkoła pijarska już się nie odrodziła, władze carskie, mszcząc się na pijarach za ich patriotyczną postawę w czasie powstania, pozbawiły ich prawa nauczania, a szkołę w 1832 r. zamknęto. Na mocy ustawy z 20 VII 1833 r. Szkołę Wojewódzką w Piotrkowie prowadzoną dotąd przez pijarów przemianowano na Rządowe Gimnazjum Województwa Kaliskiego. Akt prawny zamknął ostatecznie okres działalności zakonnych placówek oświatowych w Królestwie Polskim<sup>19</sup>.

Po reformie przeprowadzonej przez władze carskie nie tylko zanikły muzyczno-teatralne popisy w szkole, ale nawet wydano reskrypt (1834 r.), którego mocą zabroniono uczniom bywania w teatrze bez zezwolenia szkoły i opieki rodziców. W szkole zaś uczono tylko śpiewu kościelnego, na który składały się pieśni nabożne wykonywane zbiorowo w każdą niedzielę podczas mszy. Tadeusz Strumiłło stwierdził, że: „[...] w większych miastach już na początku wieku XIX, ze względu na nowego odbiorcę sztuki – mieszczaństwo, do muzyki ko-

<sup>16</sup> Z. Bartczak, *Wychowankowie I Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 1998, s. 12.

<sup>17</sup> R. Stępień, W. Wołoszyński, *Szkoła ojców pijarów w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, „Zbliżenia” 1992, nr 4, s. 16; L. Cieślak, *Józef Goleński – artysta muzyk i pierwszy organizator życia muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim*, „Zeszyt Naukowy Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi” 1981, z. 9, s. 18.

<sup>18</sup> S. Tync, *Pijarzy a sprawa włościańska*, „Nasza Przeszłość” 1962, z. 15, s. 181.

<sup>19</sup> Z. Bartczak, *Szkolnictwo w okresie zaborów*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, s. 324–325.

ścielnej zaczęło przenikać coraz więcej elementów świeckich i kościoły zaczęły pełnić w pewnym stopniu funkcje sal koncertowych, gdzie ten nowy odbiorca zaspokajał swe estetyczne potrzeby. Stan taki zaznaczył się wyraźnie po powstaniu listopadowym, kiedy to władze carskie ograniczały rozwój kultury i oświaty polskiej (zamknięcie Szkoły Głównej Muzyki, reforma szkół ogólnokształcących itp.). Przejawiało się to w coraz powszechniejszym wykonawstwie przez ogół wiernych pieśni kościelnych pisanych w tym celu specjalnie przez naszych kompozytorów [...]”<sup>20</sup>.

Znalezione w piotrkowskich kościołach śpiewniki pieśni kościelnych, a mianowicie: *Pieśni nabożne do śpiewania dla ludu w kościołach parafialnych* J. Elsnera z r. 1920, wydane w Warszawie, i *Śpiewnik pieśni kościelnych* M. Mioduszewskiego, wydany w Krakowie w 1838 r., zdają się przemawiać za tym, że kościoły piotrkowskie zaczęły pełnić wówczas funkcję krzewienia muzyki wśród szerokich rzesz wiernych<sup>21</sup>.

Piotrkowska młodzież gimnazjalna, znając widocznie bogatą przeszłość artystyczną swej szkoły, mimo surowych zakazów (uczniowie karani byli chłostą lub aresztem za lenistwo i inne szkolne przekroczenia), szukała poza szkołą kontaktów ze świecką sztuką muzyczną i teatralną. Świadczą o tym raporty dyrektora szkoły do kuratora dotyczące udziału młodzieży Gimnazjum Rządowego w przedstawieniach amatorskich organizowanych w latach 1837–1840 przez Radę Szczęgółową szpitala św. Trójcy oraz kolportażu śpiewników patriotycznych i zainicjowania podczas jednej z mszy szkolnych pieśni *Jeszcze Polska nie zginęła*<sup>22</sup>.

Tradycje ruchu muzycznego wśród młodzieży szkolnej, zapoczątkowane przez jezuitów i pijarów, odżyły w piotrkowskich szkołach świeckich i na lekcjach prywatnych u miejscowych nauczycieli muzyki dopiero na przełomie XIX i XX wieku. Proces aktywizacji kulturalnej społeczeństwa piotrkowskiego uległ intensyfikacji w latach czterdziestych XIX wieku, kiedy to wzrosła gospodarcza rola Piotrkowa w związku z przeprowadzeniem linii kolejowej warszawsko-wiedeńskiej, na trasie której Piotrków stał się jedną z ważniejszych stacji. Do miasta – na gościnne występy – przyjeżdżało coraz więcej zespołów teatralnych i artystów muzyków, a pod wpływem nurtu zawodowego zaczął się formować ruch amatorski.

Rozwój życia muzycznego w mieście uzależniony był jednak od obecności i aktywności możliwie największej liczby zawodowych muzyków. Działalność profesjonalistów z lat trzydziestych XIX stulecia – Wojciecha Gruszkowskiego, Müllera i Franciszka Lessla – nie jest w pełni znana, stąd trudno określić w jakim stopniu przyczynili się oni do rozwoju życia muzycznego w mieście. Ze źródeł wynika, że pierwszym pedagogiem, który całe swe życie poświęcił krze-

<sup>20</sup> T. Strumiłło, *Szkice z polskiego życia muzycznego XIX wieku*, Kraków 1954, s. 28.

<sup>21</sup> L. Cieślak, *Józef Goleński...*, s. 18.

<sup>22</sup> L. Cieślak, *Życie muzyczne i teatralne (do 1914 r.)*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, s. 335–336.

wieniu kultury muzycznej w Piotrkowie, był Józef Goleński<sup>23</sup>. Dzięki przetrwałym dokumentom archiwalnym i prasowym można dość dokładnie prześledzić całą jego społeczno-artystyczną działalność i określić, jaką rolę spełnił w rozwoju życia muzycznego w mieście.

Pracę pedagogiczną w Piotrkowie J. Goleński rozpoczął na pensji sióstr Krzywickich<sup>24</sup> (szkoła w 1856 r. otrzymała zezwolenie od władz na otwarcie czy raczej – zalegalizowanie działającej już chyba od 1849 r. trzyklasowej, później pięcioklasowej, prywatnej pensji żeńskiej) w roku szkolnym 1851/1852. W kwietniu 1854 r. (po śmierci W. Gruszkowskiego) został nauczycielem w Gimnazjum Męskim, a w 1856 r. również w Progimnazjum Żeńskim. „Nauka śpiewu kościelnego”, gdyż tak nazywał się wykładany przezeń przedmiot i prowadzone przez niego chóry szkolne, była doskonałą okazją do przemykania treści patriotycznych. Uczył więc swoich uczniów polskich pieśni, które ci później przepisywali i kopiowali na stancjach. Występy szkolnych zespołów artystycznych, zgodnie z przepisami szkolnymi, mogły odbywać się tylko w kościołach, podczas mszy młodzieżowych, i na terenie szkoły z okazji zakończenia roku szkolnego czy świąt państwowych. Młodzież nie miała więc okazji do popisywania się świeckimi utworami, zwłaszcza polskich twórców, stąd dominacja w repertuarze chórów szkolnych kompozycji o charakterze religijnym. Lucjan Cieślak, analizując postać Goleńskiego, stwierdził: „[...] wykonywał w większości dzieła polskich twórców z eksponowaniem dorobku z zakresu muzyki kościelnej (np. «Modlitwa do Matki Boskiej Ostrobramskiej» S. Moniuszki). Musiał więc – wbrew przepisom szkolnym, które zabraniały młodzieży na przerwie mówić po polsku – wykonywać je w języku polskim. Goleński w ten sposób starał się zapoznać młodzież z kulturą polską i literackim językiem polskim, a tym samym przeciwdziałał rusyfikacji młodzieży polskiej w szkołach»<sup>25</sup>.

Wnet objął również posadę organisty w kościele popijarskim. Zaproponował piotrkowianom kilkadziesiąt nieznanych tu wcześniej pieśni. Uczynił ze świąty-

<sup>23</sup> L. Cieślak, *Józef Goleński...*, s. 19.

<sup>24</sup> Felicja i Emilia Krzywickie prowadziły zarówno pensje dla dziewcząt, jak i najbardziej ważki piotrkowski salon kulturalny. Jak po latach wspominał Mirosław Dobrzański, właściciel i redaktor „Tygodnia”: „[...] cała prawdziwa inteligencja miasta ześrodkowała się w gościnnym domu ówczesnych przełożonych pensji żeńskich pań Krzywickich”. M. Dobrzański, *Kilka słów o „Tygodniu”*, „Tydzień” 1897, nr 50, s. 2. Ze szkół żeńskich tego okresu wymienić należy: 4-klasową Pensję Żeńską Leontyny Rajskiej (1882–1895), 4-klasową Pensję Żeńską Emilii Dobrzańskiej i 4-klasowe rosyjskie Progimnazjum Żeńskie powstałe w 1866 r. w ruinach klasztoru żeńskiego (w 1883 r. przekształcone zostało w 6-klasowe, a w 1887 r. w 7-klasowe Gimnazjum). Dla formalności wymienić trzeba działającą w latach 1873–1888 prywatną szkołę Jakuba Popowskiego. Z kolei w 1881 r. powstała 3-klasowa miejska Szkoła Aleksandryjska. T. Nowakowski, *Tradycje szkół żeńskich w Piotrkowie*, „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 1959, nr 23; Z. Bartczak, *II Liceum Ogólnokształcące im. Marii Skłodowskiej-Curie w Piotrkowie Trybunalskim 1856-2006*, Piotrków Trybunalski 2010, s. 19.

<sup>25</sup> L. Cieślak, *Józef Goleński...*, s. 28–29.



ni popijarskiej prawdziwą salę koncertową. Kiedy w latach sześćdziesiątych XIX w. skupił wokół siebie grono 19 śpiewaków, zorganizował pierwszy w Piotrkowie (mieszany) chór amatorski. Pierwszy występ tego chóru odbył się 12 IX 1869 r. Niewiele wówczas działało w Królestwie Polskim takich chórów, stąd i występ ten odbił się echem aż w czasopiśmie ogólnopolskim. „Gazeta Warszawska” na pierwszej stronie pisała następująco: „Od kilku tygodni w Piotrkowie w kościele popijarskim nowozorganizowane grono amatorów z 19 osób złożone płci obojga w każdą niedzielę i święto wykonywa w czasie sumy pienia religijne; dyrektorem tego grona jest pan Goleński [...] Msze Karola Augusta Freyera, Leontine Marie Bordes, Józefa Elsnera i solowe śpiewy egzekwowane są bardzo dobrze”<sup>26</sup>. Chór ten był oficjalnym zespołem kościelnym (przetrwał 21 lat), aczkolwiek jego członkom i mieszkańcom Piotrkowa dawał także Goleński w swoim prywatnym mieszkaniu lekcje gry na fortepianie, anonując je w lokalnej gazecie „Tydzień”: „[...] Osoby życzące przyjąć w nich udział, mogą zgłaszać się wprost do przewodniczącego. Warunkiem jest: zmysł muzyczny, choćby przy słabej znajomości muzyki (gdyż naukę kościelnego śpiewu, przewodniczący bezinteresownie udziela)”<sup>27</sup>.

Przed tym, jak w 1886 r. przeszedł na emeryturę, podjął działalność w salonie sióstr Krzywickich. Odpowiadał wśród towarzystwa za odcinek społeczno-patriotyczny i muzyczny. Ową działalność (i poprzez to swoją karierę) prowadził trzema ścieżkami – przez kościół, szkołę i trud organizowania koncertów aż do roku 1887, od kiedy to już tę społeczną funkcję przejęli inni, u których umiał on rozbudzić zamiłowania muzyczne<sup>28</sup>.

W roku 1888 – po śmierci Goleńskiego – pianista wirtuoz Aleksy Benduski został nauczycielem śpiewu w Gimnazjach Męskim i Żeńskim, gdzie oprócz nauki śpiewu kościelnego prowadził również chór. Osiadłszy w Piotrkowie, na ogół nie wyjeżdżał z miasta, rezygnując stopniowo z kariery wirtuoza pianisty na rzecz pracy nauczyciela gry na fortepianie. Było to korzystne dla społeczeństwa piotrkowskiego, gdyż właściwie w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych – obok Goleńskiego – był on głównym filarem rozwoju życia muzycznego w Piotrkowie. Oprócz działalności koncertowej rozwinął szeroką działalność pedagogiczną. Niemal całe ówczesne pokolenie młodych piotrkowian pragnących opanować grę na fortepianie wyszło z jego szkoły. Wprawdzie oficjalnej szkoły muzycznej nie otworzył, gdyż w ówczesnej sytuacji politycznej zezwolenia na prowadzenie takiej placówki artystycznej A. Benduski nie otrzymałby, ale liczna rzesza jego uczniów i organizacja jego lekcji prywatnych świadczą, że nauka u niego miała wszelkie cechy niezalegalizowanej szkoły muzycznej.

<sup>26</sup> Tamże, s. 24.

<sup>27</sup> „Tydzień” 1883, nr 34, s. 1; M. Furman, *Między prowincją a wielkim światem. Życie społeczno-kulturalne Piotrkowa w latach 1867–1884*, Kraków 2012, s. 84–86.

<sup>28</sup> B. Mucha, *Wspomnienie o Józefie Goleńskim (w 190. rocznicę urodzin)*, „KurieR – Kultura i Rzeczywistość” 2007, nr 6/7, s. 9.

Uczył swych podopiecznych nie tylko gry na fortepianie, ale także teorii, solfeżu, harmonii i historii muzyki. Dwa razy w roku odbywały się w jego prywatnym mieszkaniu popisy uczniów, zwane „porankami muzycznymi”, w których brali także udział uczniowie ówczesnego piotrkowskiego nauczyciela skrzypiec – Horalka. Popisy te odbywały się wobec rodziców, krewnych, tudzież znawców i miłośników muzyki. Zrozumiałe, że poranki te miały charakter prywatnych spotkań, gdyż nie było wówczas możliwości, bez narażenia się na sankcje karne, otrzymania oficjalnego zezwolenia na publiczny występ. Wykonywano na nich utwory o różnym stopniu trudności; obok wielu popularnych wówczas fantazji opartych na tematach z oper, także utwory Fryderyka Chopina i Carla Marii von Webera. Ten różnorodny repertuar świadczy, że wśród uczniów Benduskiego znajdowali się tacy, którzy osiągnęli już dość wysoki poziom techniki fortepianowej. W sprawozdaniach z poranków nie podawano nazwisk wykonawców, ale z różnych źródeł wynika, że wielu z nich ukończyło później warszawski Instytut Muzyczny (np. Emila Goleńska czy Jadwiga Jędrzejowicz – późniejsza nauczycielka fortepianu w Piotrkowie) lub popisywało się na koncertach amatorskich w piotrkowskim teatrze Spana<sup>29</sup>.

Pod koniec jego działalności pedagogicznej wewnątrz kościoła gimnazjalnego, dnia 3 V 1901 r., stało się miejscem głośnych wystąpień patriotycznych związanych z 110 rocznicą uchwalenia przez Sejm Czteroletni Konstytucji 3 Maja. Zorganizowana tu przez uczniów manifestacja odbiła się szerokim echem wśród miejscowego społeczeństwa. Ze wspomnień ówczesnego rektora kościoła ks. Zenona Ćwielonga dowiadujemy się, iż: „[...] młodzież szkolna przeważnie męska z gimnazjum [...] bardzo tłumnie się zebrała do tego kościoła. Po mszy św. [...] w czasie śpiewu «Serdeczna Matko» pozwolili sobie uczniowie śpiewać «Boże Coś Polskę». [...] Z tej racji p. generał Gubernator Warszawski – Czertkow zakazał pieśni i muzyki w kościele i poza kościołem: «Serdeczna Matko! Opiekunko ludzi» na nutę «Boże Coś Polskę». Dyrektor Gimnazjum Męskiego (p. Ochromienko) o mało nie dostał dymisji”<sup>30</sup>.

Po śmierci Benduskiego w 1904 roku w Gimnazjum Męskim lekcje muzyki prowadził Wincenty Powiadowski. W 1911 r. funkcję tę przejął Salomon Kagan, który zorganizował nawet orkiestrę szkolną. Od 1913 r. działalność tę kontynuował Grzegorz Chrzanowski. W rządowym Gimnazjum Żeńskim śpiewu uczył Andrzej Arciuk, a po 1910 r. – Stefan Kaczanowski. Wszyscy ci nauczyciele organizowali w szkołach chóry. Działalność owych zespołów nie wychodziła jednak poza mury szkół i nie pełniła istotniejszej roli w życiu muzycznym miasta. Jak pisał Zenon Bartczak: „Uczennice swój talent artystyczny mogły rozwi-

<sup>29</sup> L. Cieślak, *Artyści polscy ziemi piotrkowskiej – Władysława Chotkowska, Budziława Hollas i Aleksy Benduski*, „Zeszyt Naukowy Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi” 1979, z. 7, s. 75–77.

<sup>30</sup> K. Głowacki, *Kościół Franciszka Ksawerego i kolegium jezuickie w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 1982, s. 65–66.

jać jedynie pod kontrolą nauczycieli lub rodziców, nie biorąc udziału w żadnych przedstawieniach teatralnych i koncertach organizowanych poza szkołą<sup>31</sup>.

Dużo większe znaczenie miała działalność zespołów artystycznych w piotrkowskich prywatnych szkołach średnich. Na pensjach żeńskich śpiew i chór prowadził Jan Władysław Celejowski, a w prywatnym Gimnazjum Męskim inżynier Jacobson (później Dąbrowski) – Wiktor Niwiński. Ten ostatni założył tam i prowadził orkiestrę typu symfonicznego i kwartet smyczkowy. W szkołach tych istniały również zespoły teatralne. Widowiska publiczne na cel dobroczynny dawano dwa razy do roku. Sądząc po repertuarze, młodzież musiała reprezentować dość wysoki poziom zaawansowania muzycznego, skoro w repertuarze pojawiały się takie pozycje, jak *Koncert fortepianowy g-moll* Feliksa Mendelssohna, kwartety smyczkowe Franciszka Schuberta czy pieśni wielogłosowe<sup>32</sup>.

Z uwagi na doniosłe znaczenie Żydów w życiu miasta, kilka słów komentarza do szkolnictwa tej narodowości. Jest to tym istotniejsze, iż dla Żydów wykształcenie – samo w sobie – miało niebagatelne znaczenie oraz mocno kształtowało życie kulturalne. Już w połowie XIX w. piotrkowska młodzież żydowska mogła pobierać naukę w kilkunastu szkołach rządowych i prywatnych. Równolegle funkcjonowały wszakże szkoły nielegalne. W Piotrkowie było ich kilka – także dla Żydów. Nauczaniem dziewcząt zajmowały się tu panny Jungowskie i Tarnowskie, a także pp. Kamieńska, Ziółkowska i Tyn (większość ówczesnych pedagogów żydowskich pozostaje znana jedynie z nazwiska). Elementarną edukacją chłopców zajęli się Anna Wagner i Natan Fajwek Zylberstein. Co ciekawe, nielegalne szkoły żydowskie obejmowały nie tylko naukę przedmiotów ogólnokształcących; zajmowały się również rozwijaniem uzdolnień i zainteresowań oraz kształtowaniem gustów artystycznych. Taki właśnie cel przyświecał A. Wagner, prowadzącej tajną szkołę muzyczną (od 1857 r.), i p. Gebelowi (od 1860), udzielającemu nielegalnych lekcji tańca. Również żydowska szkoła elementarna – mimo rozlicznych trudności – zapewniała uczniom znacznie więcej, niż zakładał program nauczania: niebagatelną rolę odgrywały zajęcia pozalekcyjne, na przykład – teatralne. Uczniowie piotrkowskiej szkoły wystawiali spektakle na tyle dopracowane, by się nimi pochwalić przed możliwie szeroką publicznością; na pierwsze przedstawienie, które odbyło się rankiem 20 VIII 1866 r., zaproszono prezydenta miasta i przedstawicieli żydowskiej gminy<sup>33</sup>.

Rozwój życia muzycznego w Piotrkowie w znacznym stopniu uzależniony był od możliwości pobierania na miejscu stosownej nauki. Nie każdego bowiem stać było na kształcenie swoich dzieci w Instytucie Muzycznym w Warszawie czy za granicą. Na przełomie XIX I XX wieku, jak dawniej, można było uczyć się u miejscowych nauczycieli muzyki, których liczba znacznie wzrosła. Lekcji

<sup>31</sup> Z. Bartczak, *II Liceum...*, s. 37.

<sup>32</sup> L. Cieślak, *Życie...*, s. 354.

<sup>33</sup> A. Rzędowska, B. Hałaczkiwicz, *Historia piotrkowskich Żydów (do 1939 roku)*, Piotrków Trybunalski 2008, s. 51.

fortepianu, obok dawniejszych pedagogów, udzielali: Tadeusz Mazurkiewicz, Józef Bock, Ludwika Wierogórska; na wiolonczeli – Walenty Malinowski; na flecie – Konstanty Lachowiecki, i śpiewu – Antonina Kossakowska i p. Piasecka. Lekcje prywatne były jednak drogie i w zależności od „rangi” nauczyciela wahały się od 50 kopiejek do 1,5 rubla. Była to cena zbyt wysoka nawet dla przedstawicieli warstwy rzemieślniczo-kupieckiej<sup>34</sup>.

Najpopularniejszym instrumentem wśród uczniów były skrzypce. Tradycje nauczania na tym instrumencie w Piotrkowie sięgają połowy XIX wieku. Do roku 1875 nauczaniem tym zajmował się niejaki Horalek – absolwent warszawskiego Instytutu Muzycznego. Po jego wyjeździe do Łodzi, gdzie objął stanowisko kapelmistrza orkiestry wojskowej, przez krótki czas lekcji skrzypiec udzielała Budzisława Hollas-Mittelstaedt. Zapotrzebowanie na nauczycieli gry skrzypcowej jednak wzrastało, stąd często nauki tej podejmowali się amatorzy. Monitorowała o tym fakcie lokalna prasa: „Miasto nasze odczuwało od dawna brak nauczycieli gry skrzypcowej, a chcący pobierać lekcje takowej musieli niejednokrotnie z wielką nieśmiałością prosić o nie artystów-amatorów”<sup>35</sup>.

Stąd też osiedlenie się w 1895 r. w Piotrkowie skrzypka-wirtuoza Alfonsa Brandta działacze kulturalni przyjęli z zadowoleniem; od początku pobytu w mieście miał on wielu uczniów, ale wiadomości o jego działalności przetrwało niewiele. Więcej informacji o działalności pedagogicznej A. Brandta pojawia się dopiero od roku 1909, kiedy to zaangażowano go na stanowisko nauczyciela gry skrzypcowej na Kursach Muzycznych Antoniego Grudzińskiego w Łodzi. Funkcję tę pełnił do końca roku szkolnego 1909/1910. Prawdopodobnie na tych kursach poznał Brandt organizację szkoły i powziął myśl utworzenia podobnej placówki w Piotrkowie, gdzie potrzebę istnienia takiej instytucji odczuwano od dawna<sup>36</sup>.

14 X 1910 r. złożył pismo do wydziału administracyjnego Piotrkowskiego Rządu Gubernialnego o wydanie zezwolenia na otwarcie „Kursów Muzycznych”, które otrzymał 24 XII 1910 r. Oficjalnego otwarcia szkoły, która mieściła się w lokalu Piotrkowskiego Towarzystwa Muzycznego (dzisiejszy dom na rogu ul. Sieradzkiej i Rynku Trybunalskiego), dokonano 20 IV 1911 r. W lokalnej gazecie „Tydzień” ukazała się następująca notatka: „Znany w naszym mieście skrzypek prof. A. Brandt od dawna zrozumiał potrzebę zaradzenia złemu, lecz i on dotąd nie mógł przedsięwziąć nic stanowczego. Dopiero w roku bieżącym, gdy do pomocy przybyły mu takie dwie siły rutynowane jak dyrektor miejscowego Towarzystwa Muzycznego p. Tadeusz Mazurkiewicz i dyrektor łódzkiego Towarzystwa Muzycznego im. F. Chopina p. Tadeusz Joteyko, prof. Brandt zdecydował się otworzyć w Piotrkowie własne kursy muzyczne, umożliwiające korzystanie z nich osobom nawet mniej niż średnio zamożnym”<sup>37</sup>.

<sup>34</sup> L. Cieślak, *Życie...*, s. 357.

<sup>35</sup> „Tydzień” 1895, nr 5, s. 2.

<sup>36</sup> L. Cieślak, *Alfons Brandt – artysta i działacz kulturalny ziemi łódzkiej*, „Zeszyt Naukowy Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi” 1978, z. 6, s. 47.

<sup>37</sup> „Tydzień” 1911, nr 18, s. 5.

W pierwszym roku działalności szkoły, który obejmował tylko dwa miesiące, nauczycielami byli A. Brandt – klasa skrzypiec, oraz T. Mazurkiewicz – prowadzący klasę fortepianu, dwa razy w tygodniu zasady muzyki i raz na tydzień historię muzyki. Uczniów było jeszcze niewielu – tylko ośmiu. Egzaminy końcowe odbyły się 30 VI i jak stwierdzał komentator „Kroniki Piotrkowskiej”: „[...] wykazały poziom dość wysoki rokujący rozwój tej placówki”<sup>38</sup>.

Ze względu na duży napływ uczniów – 25 osób – i przeprowadzkę szkoły do lokalu przy ul. Rokszyckiej 26 (dzisiejsza Narutowicza), nowy rok szkolny rozpoczął się 14 IX 1911 r. Zasady organizacji nie zmieniły się – 2 godz. gry na instrumencie, 2 godz. zasad muzyki (na II roku harmonii), oraz jedna godzina historii muzyki. Nowością był przedmiot „zespoły kameralne”. Od 1 II 1912 r. otworzył Brandt klasę wiolonczeli, której kierownictwo powierzył Janowi Gackiemu z Łodzi. Jak stwierdził komentator „Kroniki Piotrkowskiej”, był to: „[...] wirtuoz wiolonczelista, który ukończył Królewskie Konserwatorium w Lipsku w klasie prof. Juliana Klengela”<sup>39</sup>.

Szkoła ta cieszyła się dużym powodzeniem w społeczeństwie piotrkowskim. Wielu obywateli zainteresowanych upowszechnianiem muzyki starało się przyczynić wszelkimi sposobami do utrzymania i rozwoju tej instytucji. Placówka cierpiała na brak instrumentów: jeden fortepian był eksploatowany przez cały dzień. Stąd miejscowy organmistrz Stanisław Krukowski dostarczył szkole doskonałą fisharmonię do prowadzenia teorii, chóru, oraz studiowania twórczości Jana Sebastiana Bacha, Georga Friedricha Haendla i muzyki kościelnej. Brandt bowiem nosił się z zamiarem wprowadzenia takich przedmiotów, jak chór i orkiestra<sup>40</sup>.

7 VI 1912 r. odbył się popis klasy skrzypcowej Brandta i fortepianowej Mazurkiewicza. Z liczby siedmiu popisujących się skrzypków najkorzystniej zaprezentowali się uczniowie: Jan Cholinowa, który wykonał *Etiudę* Pierre Rode’go i *Koncert* Ludwiga Spohra; N. Sztajberg, który wykonał *Reverie* Henri Vieuxtemps’a; Z. Mrówczyński, wykonujący arię *Thome*; Maria Czajkowa – etiudy Rodolphe Kreutzera i *Arię z wariacjami* Charlesa Auguste de Beriota oraz Rejder, wykonując *Koncert* L. Spohra. Z klasy Mazurkiewicza najlepsze wyniki osiągnął Leon Stępiński i E. Penof – córka dyrektora Gimnazjum Męskiego. Zakończenie roku szkolnego odbyło się 22 VI po uprzednich egzaminach końcowych z teorii i gry na instrumencie. Według sprawozdania: „Podział kursów i ocena postępów stosowana była według Instytutu Muzycznego w Warszawie, a uczniowie wykazali z teorii głęboką wiedzę i dostateczne przygotowanie do studiowania harmonii”<sup>41</sup>.

W roku szkolnym 1912/1913 Brandt wprowadza do programu szkoły obowiązkowy przedmiot – chór, który był ściśle związany z nauką solfeżu. Poza

<sup>38</sup> „Kronika Piotrkowska” 1911, nr 29, s. 4.

<sup>39</sup> „Kronika Piotrkowska” 1912, nr 6, s. 6.

<sup>40</sup> L. Cieślak, *Alfons Brandt...*, s. 49.

<sup>41</sup> „Kronika Piotrkowska” 1912, nr 26, s. 5.

tym organizacja szkoły pozostaje bez zmian. W następnym roku, 1913/1914, na skutek dużego napływu uczniów, zaangażowano do prowadzenia klasy fortepianu – obok Mazurkiewicza – Stanisława Mańkowskiego, który jednocześnie prowadził chór i harmonię. Od tego roku również wprowadzono przedmiot orkiestra smyczkowa oraz klasę śpiewu solowego. Od 1 I 1914 r. szkoła przeniosła się do obszerniejszego lokalu przy ul. Bykowskiej 58 (dzisiejsza Wojska Polskiego).

W czasie wakacji wybuchała I wojna światowa. Po pierwszych walkach i przesunięciu się frontu na wschód, Brandt podał w prasie informację o rozpoczęciu nauki od dnia 9 IX 1914 r. Zapowiadał jednocześnie, że: „[...] klasę gry na fortepianie, nauki teoretyczne i śpiew chóralny prowadził będzie S. Mańkowski, a skrzypce i pozostałe przedmioty – on sam”<sup>42</sup>.

Jakie były dalsze losy szkoły – nie wiadomo. Koncerty organizowane w Piotrkowie w latach 1914 i 1915 r., na rzecz muzyków bez pracy, zdają się przemawiać, że szkoła ta przestała istnieć. Okres I wojny światowej przeżył Brandt, oscylując między Łodzią a Piotrkowem; mieszkał bowiem na stałe w Piotrkowie (przy ul. Odeskiej 26), a do pracy dojeżdżał do Łodzi, podejmując coraz więcej prac zawodowych w tym mieście. W ostatnich latach swego życia (zm. w 1924 r.) Brandt nie wyjeżdżał z Piotrkowa, choć czasem brał jeszcze udział w koncertach jako solista. Utrzymywał się z lekcji prywatnych. Swoją działalnością – solistyczną, dyrygencką i pedagogiczną – przyczynił się nie tylko do upowszechniania sztuki muzycznej, ale również przygotował nowe kadry dla rozwoju kultury muzycznej kultury zarówno polskiej – a przede wszystkim piotrkowskiej<sup>43</sup>.

Nauczanie muzyki w okresie I wojny światowej opierało się w dalszym ciągu głównie na prywatnych lekcjach, jednak krąg nauczycieli udzielających lekcji znacznie się zmniejszył. Opuścili bowiem miasto nauczyciele: Tadeusz Mazurkiewicz, Wiktor Niwiński, Wincenty Powiadowski. Lekcji gry na skrzypcach udzielał Jan Władysław Celejowski, nauczaniem gry na fortepianie zajmowały się: Ludwika Wierogórska, Jadwiga Jędrzejowicz-Kwiecińska i Stefania Babicka, którą Zygmunt Tenenbaum scharakteryzował następującymi słowami: „Ekscentryczna, wiecznie młoda i wiecznie ożywiona pani Babicka, kształciła pianistycznie panienki z dobrych domów. Gra na fortepianie mieściła się w programie należytego wychowania. Wtedy niemal każde mieszkanie „państwa Dulskich” zdobyło pudło fortepianowe. [...] Teczka do nut na spacerze była dopełnieniem elegancji panienek z wyższych sfer”<sup>44</sup>.

Spółeczno-polityczna aktywność piotrkowskiej inteligencji, położenie miasta i jego rola w obozie niepodległościowym uczyniły z Piotrkowa centrum wielu działań oświatowych na terenie okupacji austriackiej Królestwa Polskiego. W Piotrkowie posiadało swą główną siedzibę Centralne Biuro Szkolne. Dzięki

<sup>42</sup> „Kronika Piotrkowska” 1914, nr 36, s. 6.

<sup>43</sup> L. Cieślak, *Alfons Brandt...*, s. 52–53.

<sup>44</sup> Z. Tenenbaum, *Gawędy o dawnym Piotrkowie*, Piotrków Trybunalski 1991, s. 112.

działalności tego Biura zahamowany został proces zamykania szkół. Tworzyły się organizowane od 1916 roku: Gimnazjum Męskie ks. Mieczysława Janowskiego, Miejska Średnia Szkoła Handlowa, Gimnazjum Męskie Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich, oraz dwa prywatne żeńskie gimnazja: Henryki Domańskiej i Heleny Trzcńskiej, w którym lekcje śpiewu prowadzili Antonina Kossakowska, Henryk Buczyński i J.W. Celejowski<sup>45</sup>.

Gimnazja żeńskie wychowywały młodzież w duchu katolickim. Uczennice, często wspólnie z innymi gimnazjami, wystawiały jasełka, przygotowywały akademie, na które zapraszały rodziców. Wszystkie wymienione szkoły średnie posiadały własne chóry (filarem chóru gimnazjum H. Domańskiej była Wanda Roessler-Stokowska, późniejsza solistka Opery Poznańskiej). W czasie uroczystości z okazji świąt państwowych dawały nawet wspólne koncerty. Najznamienitszy odbył się 3 maja 1917 r., o czym w dwutygodniku gimnazjalnym „Razem” donosił Józef Słowikowski: „Uroczystość zaczęła się w kościele popijarskim – nabożeństwem, na którym były obecne wszystkie szkoły średnie. Chór pod batutą prof. Celejowskiego złożony z uczennic pensyi p. Domańskiej i p. Trzcńskiej – wykonał w harmonijnym zespole kilka podniosłych pieśni kościelnych i narodowych. [...] Chór nasz zachwycił wszystkich śpiewem i przy ogłuszających oklaskach bisował każdy kawałek [...] O godz. 8-ej wieczorem odbył się w sali rzemieślników wieczór uroczysty, na którego program złożyły się: przemówienia, gra na fortepianie, deklamacja i śpiew”<sup>46</sup>.

W 1916 r. Piotrków wzbogacił się o nowy typ szkoły – Publiczne Seminarium Nauczycielskie Żeńskie – który został otwarty 8 listopada. W programie zajęć w seminarium m.in. znajdowały się lekcje muzyki i śpiewu prowadzone przez Ludwiga Bogowicza. Zwraca też uwagę wprowadzenie, jako odrębnego przedmiotu, gry na skrzypcach, którego nauczycielem został Jan W. Celejowski. Drugi rok działalności seminarium, zainaugurowany 4 września, był charakterystyczny, pojawiło się słowo „Państwowe” (Seminarium Nauczycielskie Żeńskie), zamiast wcześniej używanego „Publiczne”. Przy seminarium powstała drużyna harcerska oraz chór<sup>47</sup>.

Przygotowaniem wykwalifikowanych kadr nauczycielskich zajęła się też Polska Macierz Szkolna, organizując jesienią 1917 r. Wyższe Kursy Pedagogiczne Żeńskie, wzorowane na podobnych inicjatywach praktykowanych w Eu-

<sup>45</sup> „Z końcem roku szkolnego 1932/1933 doszło do połączenia w/w szkół w Gimnazjum Humanistyczne Żeńskie Zrzeszenia Nauczycieli Szkoły Średniej w Piotrkowie i jako takie funkcjonowało nieprzerwanie do 1939 r. Po wybuchu II wojny światowej władze niemieckie zamknęły szkołę. Od 1945 r. tradycje tej placówki kontynuuje II LO im. Marii Skłodowskiej-Curie w Piotrkowie Trybunalskim”. A. Felchner, J. Majchrzyk-Mikuła, T. Matuszak, A. Piasta, *Z dziejów piotrkowskiej oświaty (od czasów Księstwa Warszawskiego do wybuchu II wojny światowej)*, Piotrków Trybunalski 2011, s. 53; Z. Bartczak, *II Liceum...*, s. 82 i 413–416.

<sup>46</sup> „Razem” 1917, nr 15, s. 8.

<sup>47</sup> Z. Stępień, *Początki szkolnictwa pedagogicznego w Piotrkowie (2)*, „Tydzień Trybunalski” 2004, nr 15, s. 11.

ropie Zachodniej. Przy kursach utworzono też 7-letnią, koedukacyjną szkołę wzorcową, do której przyjmowano pewną ograniczoną liczbę dzieci w wieku 6–7 lat. Nauka była płatna i obejmowała pogadanki religijne, naukę czytania i pisanie metodą Falskiego, rachunki, pogadanki przyrodnicze, modelowanie w glinie, zabawy muzyczno-ruchowe i śpiew.

Szkolnictwo było tą dziedziną, która najwięcej skorzystała na zajęciu Piotrkowa przez administrację austriacką. Oświata, obok sądownictwa, należała do obszarów życia publicznego poddanych szybkiej polonizacji. Zaznaczyła się aktywność szkolnych zespołów artystycznych. Obchody rocznic narodowych – konstytucji 3 Maja, powstania listopadowego i styczniowego, 100-lecie śmierci Tadeusza Kościuszki – gromadziły setki piotrkowian i pozytywnie wpływały na świadomość narodową<sup>48</sup>. Dzięki zorganizowaniu szeregu spektakli, koncertów i widowisk artystycznych społeczeństwo Piotrkowa nie zapomniało o muzyce w czasach I wojny światowej.

W roku 1918 Polska odzyskała niepodległość. Po latach zaborów i wojny wkroczyliśmy w nowy rozdział w dziejach naszego kraju. Powstała II Rzeczpospolita, która już w pierwszych miesiącach wolności przeprowadziła zmiany prawno-administracyjne. W wyniku tych zmian Piotrków z rangi miasta gubernialnego spada do ośrodka powiatowego należącego do województwa łódzkiego. Miasto zmieniło swój charakter z urzędniczego na robotnicze, gdyż jedynie w przemyśle widziano jego przyszłość<sup>49</sup>.

Odrodzona Polska przejęła po rządach zaborczych smutny stan oświaty. Szkolnictwo powszechne i średnie, chociaż dotknięte było różnymi ograniczeniami i nie spełniało oczekiwań społecznych, stanowiło jedno z największych osiągnięć odrodzonej Polski. Coraz więcej gimnazjów i liceów pojawiało się na mapie ówczesnej Polski, ale obejmowały one zaledwie kilka procent młodzieży, na ogół pochodzącej z rodzin zamożnych<sup>50</sup>.

Piotrków Trybunalski był w okresie międzywojennym największym ośrodkiem szkolno-oświatowym w województwie łódzkim. Sprawami edukacji w międzywojennym Piotrkowie zajmował się Wydział Oświaty i Kultury (zwany również Wydziałem IV działający w strukturach magistratu) oraz Rada Miejska Szkolna. Jeszcze w roku szkolnym 1925/1926 do szkół nie uczęszczało 12%

<sup>48</sup> A. Piasta, *Piotrków Trybunalski w latach pierwszej wojny światowej*, Piotrków Trybunalski 2007, s. 151–153 i 244–245.

<sup>49</sup> „Po raz pierwszy nazwę Piotrków Trybunalski spotykamy w protokole z piątego nadzwyczajnego posiedzenia odbytego w dniu 12 lutego 1918 r., gdzie użyto określenia „Rada Miejska Trybunalskiego miasta Piotrkowa”. Rada wybierała Zarząd Miejski – magistrat, składający się z sześciu przedstawicieli, których reprezentował Prezes Rady Miejskiej. W latach 1925–1931 funkcję tę pełnił dr Adam Próchnik. Pierwszym prezydentem Piotrkowa (od 4 I 1919 r.) wybranym w wolnych wyborach był Kazimierz Rudnicki – adwokat, wiceminister sprawiedliwości od 1923 roku”. M. Bandurka, *Zmiany administracyjne i terytorialne ziem województwa łódzkiego w XIX i XX wieku*, Łódź 1974, s. 79.

<sup>50</sup> J. Adamski, L. Chmiel, A. Syta, *Czasy, ludzie, wydarzenia, 3 część*, Warszawa 1989, s. 150–153.



ogółu piotrkowskich dzieci, a osiem lat później już tylko 3%. W latach 1926/1927 wprowadzono powszechny obowiązek szkolny. W ciągu kilku lat miejskim władzom udało się zapewnić edukację niemal wszystkim dzieciom w wieku 7 do 14 lat.

Oprócz szkół powszechnych na terenie miasta działały placówki średnie i zawodowe: Publiczna Szkoła Doksztalcząca Zawodowa, Szkoła Handlowa Stowarzyszenia Kół Handlowych, Gimnazjum Państwowe Męskie im. Bolesława Chrobrego, Gimnazjum Męskie Towarzystwa Szkoły Średniej, Gimnazjum Matematyczno-Przyrodnicze, Gimnazjum Żeńskie Zrzeszenia Nauczycieli Szkół Średnich, Szkoła Rzemiosł i Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie.

Wśród dwunastu 7-klasowych szkół powszechnych trzy były placówkami żydowskimi: Żeńska im. Marii Konopnickiej, Prywatna Szkoła Powszechna Koedukacyjna Towarzystwa Szkół Żydowskich, Żeńska im. Berka Joselewicza i męska im. Stanisława Staszica. Ponadto w mieście działały również: 8-letnia Josodei Hatora, Talmud Tora oraz Prywatne Gimnazjum Koedukacyjne Towarzystwa Szkół Żydowskich (nauczycielem śpiewu w tej szkole był Mordako Łęczyński). 1 IX 1937 r. rozpoczęła także działalność Szkoła Specjalna dla dzieci Defektywnych<sup>51</sup>.

Przez długie lata panowania zaborców kultura polska była głównym spoiwem łączącym rozdzielony naród. Po roku 1918, we własnym już państwie, uzyskała możliwości swobodnego rozwoju. Jednak warunki ekonomiczne istniejące w państwie ograniczały jego opiekę i pomoc dla instytucji kulturalnych oraz twórców. Największymi przeszkodami leżącymi na drodze upowszechniania dóbr kulturalnych był niedostatek, a nawet ubóstwo niemałych rzesz społeczeństwa, analfabetyzm i rzadka sieć placówek kulturalnych, odziedziczonych po rządach zaborców. Ale postęp dokonujący się w rozwoju oświaty i szkolnictwa służył ożywieniu życia kulturalnego i coraz większemu rozpowszechnieniu jego osiągnięć.

W zakresie działalności upowszechniania muzyki dużym autorytetem cieszyło się: Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie, Gimnazjum Państwowe Męskie im. Bolesława Chrobrego, Gimnazjum Męskie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Gimnazjum Żeńskie Zrzeszenia Nauczycieli Szkół Średnich.

W Gimnazjum Męskim (obecnie I LO im. B. Chrobrego) odbywały się różne imprezy sportowe, turystyczno-krajoznawcze, harcerskie, teatralne i muzyczne (m.in. 18 X 1938 r. odbył się koncert pianisty Witolda Małcużyńskiego i sopranistki J. Hupertowej). W latach dwudziestych istniała na terenie szkoły

<sup>51</sup> K. Strawiński, *Z dziejów szkolnictwa piotrkowskiego*, [w:] *750 lat Piotrkowa Trybunalskiego*, red. R. Rosin, Łódź 1967, s. 217; J. Motylski, *Szkolnictwo w latach 1918–1939*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, 1989, s. 482; Z. Stępień, *Z dziejów szkolnictwa żydowskiego*, „Tydzień Trybunalski” 2004, nr 1, s. 11; A. Warchulińska, *Piotrków Trybunalski między wojnami. Opowieść o życiu miasta 1918–1939*, Łódź 2012, s. 94.

stosunkowo duża orkiestra dęta, prowadzona przez pedagoga śpiewu i muzyki J. W. Celejowskiego. Organizacją orkiestry zainteresowany był również dyrektor szkoły – Andrzej Stawiski. Zespół liczył ponad 30 najbardziej muzycznych uczniów szkoły grających na instrumentach dętych blaszanych (trąbki, sakshorny altowe, tenorowe i basowe) oraz drewnianych (flety i klarnety). Orkiestra brała zawsze udział we wszystkich uroczystościach szkolnych oraz grała w czasie wielu imprez miejskich. Prawdopodobnie zaprzestała działalności w 1936 r. Instrumenty przekazano na rzecz Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego (chór żeński w tym czasie prowadził w tej placówce Ignacy Jankiewicz), które miało przekształcić się w instytucję pedagogiczną wyższego stopnia. Sprawa reorganizacji przeciągała się. Wybuch II wojny światowej przekreślił te plany<sup>52</sup>.

W Gimnazjum Męskim Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich także odbywały się zajęcia muzyczne. Śpiewu uczył Grzegorz Chrzanowski, który prowadził również chór szkolny. Ciekawe i zarazem godne uwagi koncerty organizowało Gimnazjum Żeńskie Zrzeszenia Nauczycieli Szkół Średnich m.in. 22 III 1938 r. w sali gimnastycznej przy ul. Żeromskiego 2 odbył się występ znakomitej śpiewaczki Anieli Szlemińskiej i wybitnego pianisty Stanisława Szpinalskiego, zaś 11 VI 1938 r. odbył się „Festiwal Pieśni Ludowej”, na którym Aniela Szlemińska z akompaniamentem fortepianowym S. Nadgryzowskiego wykonała pieśni ludowe z różnych regionów kraju. Ponadto w programie wystąpił chór szkolny prowadzony przez Jadwigę Kędzierską. Organizacją koncertów w tym okresie zajmowały się również inne organizacje społeczne Piotrkowa Trybunalskiego, jak: Powiatowy Obywatelski Komitet Zimowej Pomocy Bezdomnych i Najbiedniejszych, Polskie Towarzystwo Krajoznawcze, Polska Macierz Szkolna, Towarzystwo Dobroczynności dla Chrześcijan, Zarząd Polskiego Białego Krzyża, Żydowskie Muzyczno-Literackie Towarzystwo „Hazomir”<sup>53</sup>.

Dużą popularnością cieszyły się w okresie międzywojennym piotrkowskie orkiestry dęte: Orkiestra 25 pułku piechoty Wojska Polskiego, orkiestra przy Komisariacie Policji, Orkiestra Kolejowa i Huty Szkła Okienno „Kara”. Największe zasługi w upowszechnianiu kultury muzycznej w mieście wniosła orkiestra 25 pp, która nie ograniczała się tylko do koncertowania w mieście. W koszarach pofranciszkańskich dla mieszkańców Piotrkowa organizowano lekcje gry na różnych instrumentach, np. kapelmistrz por. Stefan Niemirowski udzielał lekcji na skrzypcach oraz innych instrumentach strunowych. Z kolei członek orkiestry mjr Stefan Niemczyk udzielał przy ulicy Nowy Świat 11 lekcji gry na instrumentach dętych<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> Z. Stępień, *Szkolna orkiestra dawnego gimnazjum*, „Tydzień Trybunalski” 2002, nr 11, s. 6.

<sup>53</sup> Z. Stępień, *Życie muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość kultury w Piotrkowskiem*, red. S. Frycie, Piotrków Trybunalski 1996, s. 54.

<sup>54</sup> D. Kamiński, *Dzieje 25 pułku piechoty Wojska Polskiego w latach 1818–1939*, Piotrków Trybunalski 2004, s. 87.

Obraz amatorskiego ruchu muzycznego Piotrkowa w okresie międzywojennym w Piotrkowie Trybunalskim byłby niepełny, gdyby pominąć ruch śpiewaczy – pozaszkolny. Zapewne jest to temat sam w sobie, jednak i tutaj są potrzebne choćby bardzo zwięzłe informacje. Z analizy akt magistratu z 1931 r. wiemy, że przy piotrkowskich kościołach funkcjonowały stowarzyszenia, przy których działały zespoły chóralskie:

„Lutnia” – przy kościele farnym św. Jakuba prowadzony przez Zenona Mrówczyńskiego;

„Lira” – przy kościele Klasztornym oo. Jezuitów prowadzony przez J.W. Celejowskiego;

„Hejnał” – przy kościele pw. Najświętszego Serca Jezusowego prowadzony przez Michała Opalkę;

„Dominikańskie” – przy kościele św. Jacka i św. Doroty prowadzony przez Józefa Zielińskiego;

„Harfa” – przy kościele oo. Bernardynów prowadzony przez Władysława Wściubiaka.

Każde stowarzyszenie posiadało zarząd z prezesem na czele, godpodarza i skarbnika. Celem uzyskania funduszy organizowano koncerty, zabawy taneczne, amatorskie przedstawienia teatralne. Przy stowarzyszeniach prowadzono niewielką bibliotekę. Chóry te miały obowiązek występowania z reguły na jednej mszy św. w niedzielę i święta. Czasem organizowane były wspólne koncerty, np. wieczory kolęd, kolejno we wszystkich kościołach. Poza tym istniały w mieście chóry świeckie przy: „Klubie Robotniczym”, Stowarzyszeniu Robotniczym „Dom Ludowy”, Stowarzyszeniu Gimnastycznym „Sokół” oraz przy utworzonym 4 IX 1921 r. Harcerskim Hufcu Piotrkowskim. W rocznicę konstytucji 3 Maja (1922 r.) harcerze zorganizowali uroczystość, o której anonsowała „Gazeta Piotrkowska”: „[...] po południu odbędą się występy publiczne harcerzy. W sali Znicz odbędzie się wieczornica z deklamacjami, śpiewem i muzyką”<sup>55</sup>.

Wzrosły nie tylko rozmiary ruchu śpiewaczego, ale i jego jakość. Poziom artystyczny stał się głównym celem ruchu i troską jego organizatorów. Doznał on wydatnej pomocy ze strony kompozytorów polskich: Stanisław Wiechowicz, Kazimierz Sikorski, Tadeusz Szeligowski, Stanisław Kazuro, Jan Maklakiewicz i inni służyli nowym repertuarem, złożonym z utworów oryginalnych i opracowań ludowych, rosły też wymagania co do precyzji wykonawczej. Coraz większa liczba chórów mogła sprostać tym wymaganiom i stała na dobrym poziomie wykonawczym. Ruch śpiewaczy stał się środkiem wychowania artystycznego szerokich mas<sup>56</sup>. Franciszek Brzezowski, opisując piotrkowską powiatową oświatę pozaszkolną w okresie międzywojennym, tymi słowy podsumował ten ruch: „Pieśń jako forma wyrażania nastrojów jest jednym z najskuteczniejszych

<sup>55</sup> „Gazeta Piotrkowska” 1922, nr 19, s. 2.

<sup>56</sup> T. Zalewski, *Elementy ruchu muzycznego dwudziestolecia*, [w:] *Muzyka – Kultura – Społeczeństwo*, red. W. Rudziński, J. Szmanda, M. Demska-Trębaczkowa, Warszawa 1981, s. 113.

środków wiążących ludzi. Pieśń i muzyka uczą uczestników odczuwać i przeżywać piękno, budzą w nich pragnienia obcowania z pięknem i dawały możliwość wyzywania się artystycznego. Liczba i jakość zespołów śpiewaczych i muzycznych w powiecie piotrkowskim wskazuje na niedocenienie znaczenia pieśni. Zespołów śpiewaczych jest w powiecie 53, w tym wielogłosowych 30. a przecież rozśpiewać młodzież polską, to znaczy przyczynić się do spotęgowania harmonijnej sieci duchowej, gotowej do wzniesienia zapału<sup>57</sup>.

Patrząc z perspektywy ponad siedemdziesięciu lat na liczbę zespołów chóralnych działających w powiecie piotrkowskim i porównując ją z okresem dzisiejszym, możemy jedynie pozazdrościć bezinteresownej inicjatywy i chęci działania wielu lokalnym dyrygentom i organizatorom w prowadzeniu i utrzymaniu tego rodzaju formacji w tamtym okresie.

Z powyższego wynika, że Piotrków Trybunalski w okresie dwudziestolecia międzywojennego był areną wielu ciekawych przedsięwzięć artystycznych. Szkoły gimnazjalne i organizacje społeczne opierały się w dużej mierze na inicjatywie nauczycieli muzyki i społeczników, ale także uczniów i melomanów, służąc popularyzacji muzyki. Taka działalność artystyczna podnosiła i rozwijała ogólną kulturę środowiska oraz osobowości ludzi w nim uczestniczących.

Odrodzona Polska startowała oczywiście z dzielnicowego stanu posiadania. Jaki był bilans otwarcia? Mniej lub bardziej regularny ruch muzyczny ograniczał się do kilku większych ośrodków miejskich. W 1928 r. utworzono Fundusz Kultury Narodowej przy Prezydium Rady Ministrów. Kierował nim Stanisław Michalski – zasłużony działacz oświatowy oddany sprawom nauki i sztuki. Popierał on zdecydowanie wszelkie nowe inicjatywy i ze szczególną troską dążył do stworzenia młodej kadry naukowców, artystów i działaczy kultury, widząc w tym główną rekojmię rozwoju polskiej kultury. Nie zmienia to faktu, że mecenat państwowy w okresie dwudziestolecia międzywojennego miał skromne granice i nie mógł rozwiązać wielu kluczowych problemów życia artystycznego. Na pomoc przyszła inicjatywa społeczna. Stała się ona znamiennej reakcją na niedostatki mecenatu państwowego. Sami muzycy zaczęli szukać form działania w celu ożywienia tętna życia muzycznego i wypełnienia luk szczególnie dotkliwych. Był to ruch oddolny i w miarę nasilania się obejmował coraz szerszy krąg spraw<sup>58</sup>.

Ten ruch zaobserwować można było również w środowisku piotrkowskich nauczycieli muzyki, którzy starali się wypełnić lukę w sieci szkół piotrkowskich, spowodowaną brakiem szkoły muzycznej. Dopiero we wrześniu 1936 roku Anna Szafnicka otworzyła prywatną Szkołę Muzyczną im. Stanisława Moniuszki. Szkoła mieściła się przy ul. Cmentarnej 7. Uczyli w niej: Stanisław Raube, Helena Glińska-Wąsowska, Stefania Jankiewicz, Romana Truszkowska (fortepian);

<sup>57</sup> F. Brzezowski, *Oświata pozaszkolna w powiecie piotrkowskim. Stan i potrzeby*, Piotrków Trybunalski 1938, s. 86.

<sup>58</sup> T. Zalewski, *Elementy...*, s. 106–109.

Zygmunt Dąbrowski, Zbigniew Górzyński (skrzypce); Margerita Trombini-Kazuro (śpiew solowy). Przedmiotów teoretycznych uczył Ignacy Jankiewicz. Większość nauczycieli dojeżdżała z Warszawy bądź z Łodzi<sup>59</sup>.

Nie zachowały się żadne dokumenty dotyczące działalności tej szkoły. O jej funkcjonowaniu dowiadujemy się ze skąpych artykułów, które publikowane były w ówczesnej prasie piotrkowskiej. Między innymi styczniowy „Głos Trybunalski” z 1937 r. informował: „Śpieszymy zawiadomić, że Szkoła Muzyczna im. S. Moniuszki, z dniem 1 lutego 1937 roku otwiera drugą równoległą klasę skrzypiec pod kierunkiem profesora Zygmunta Dąbrowskiego z Warszawy. Prof. Dąbrowski ukończył w Warszawie Wyższą Szkołę Muzyczną im. F. Chopina, poza tym [...] posiada specjalne studia pedagogiczne. Z wielką radością komunikujemy, że udało się nam pozyskać siłę wybitnie kwalifikowaną do zespołu nauczycielskiego. Do nowej klasy skrzypiec przyjmujemy początkujących, jak i zaawansowanych. Od półrocza także do klas fortepianu, śpiewu solowego i teorii”<sup>60</sup>.

Ta sama gazeta w dniu 20 VI 1937 r. donosiła: „Szkoła Muzyczna im. S. Moniuszki urządziła dnia 16 bm. popis uczniów i uczennic, na który przybyli rodzice i sympatycy tejże szkoły, witając życzliwie popisujące się młode siły. Na czoło wysunęła się p. S. Kuklińska, gdyż gra jej wykazała już wyższy stopień techniki w wykonaniu utworów zagranych z dużym zrozumieniem. Z młodszych uczniów popisowali się: M. Olczyk (skrzypce) i Marysia Otrębska (forte-pian), oboje wykonali swobodnie małe utwory dziecięce. P.E. Żłobin z klasy śpiewu solowego wykazał umiejętność posługiwania się głosem i poprawną emisją przy wykonywaniu pieśni polskiej i włoskiej. Pierwszy ten popis świadczy o solidnej pracy i zdolnościach pedagogicznych nauczycieli tej szkoły i tylko życzyć jej należy, aby wywołała jak największe zainteresowanie muzyką w społeczeństwie”<sup>61</sup>.

W drugim roku działalności szkoła z ul. Cmentarnej 7 rozwijała się pomyślnie. Często organizowała popisy uczniów i koncerty. W jednym z nich grała na przykład p. Strzelecka z dyrektorką A. Szafnicką. Wykonały *Koncert fortepianowy* Wolfganga Amadeusza Mozarta (na dwa fortepiany). Utalentowanymi wychowankami tej szkoły były: pp. Barcikowskie, Czesława Jarońska oraz dwie uczennice H. Glińskiej-Wąsowskiej: Zofia Szafnicka (spowinowacana z dyrektorką szkoły) i Maria Rezler, które od lat pięćdziesiątych do 1973 r. uczyły gry na fortepianie w piotrkowskim Społecznym Ognisku Muzycznym.

Wskutek rozbieżności, do jakich doszło między A. Szafnicką a małżeństwem Jankiewiczów, we wrześniu 1937 r. rozpoczęła działalność druga koncesyjna szkoła muzyczna, której dyrektorką została Stefania Jankiewicz. Zgodę władz oświatowych na prowadzenie prywatnej szkoły muzycznej uzyskała już w 1936 r., jednak nie posiadała wtedy – w przeciwieństwie do A. Szafnickiej –

<sup>59</sup> Z. Stępień, *Muzyczne jubileusze*, „Tydzień Trybunalski” 2001, nr 19, s. 6.

<sup>60</sup> „Głos Trybunalski” z dnia 31 I 1937 r.

<sup>61</sup> „Głos Trybunalski” z dnia 20 VI 1937 r.

własnego lokalu. W nowej placówce muzycznej, mieszczącej się przy ul. Słowackiego 14, prowadzono trzy klasy: fortepianu (S. Jankiewicz i R. Truszkowska) oraz śpiewu solowego i skrzypiec (I. Jankiewicz i p. Mikulski). Obie prywatne szkoły muzyczne przerwały swą działalność 1 września 1939 r., ponieważ budynki, w których się mieściły, zostały zniszczone w czasie bombardowania miasta<sup>62</sup>. Wojna i okupacja hitlerowska unicestwiły dwudziestoletni dorobek oświaty piotrkowskiej w dziedzinie kultury, osiągnięty wysiłkiem nauczycieli, społeczników oraz władz administracyjnych i samorządowych.

W większości artykułów i opracowań o wielu piotrkowskich artystach-pedagogach muzyki znajdujemy jedynie sformułowania – „przybył do Piotrkowa”, „działał w Piotrkowie”. Przybysze ci jednak osiedli na stałe i wzrastali w piotrkowskie środowisko muzyczne, zasilając szeregi miejscowych animatorów muzyki. Działalność tych artystów spełniała wówczas olbrzymie zadanie społeczno-wychowawcze; bowiem krzewili oni polską kulturę muzyczną. Elżbieta Dziebowska pisała: „[...] czynnikiem decydującym o istnieniu szkoły narodowej w dawnym kraju jest świadomość narodowa, a ta przejawia się we wszystkich dziedzinach kultury. Stąd w zakresie pojęcia szkoły narodowej wchodzi – obok twórczości muzycznej – również inne przejawy działalności muzyków, różne formy życia muzycznego w danym kraju, także postawa odbiorców [...]”<sup>63</sup>.

Ktoś więc musiał te różne formy życia muzycznego rozwijać w poszczególnych ośrodkach. Ktoś musiał to społeczeństwo przygotować do percepcji wielkich dzieł sztuki, których twórcami byli nasi wybitni kompozytorzy. Bez nich twórczość artystyczna – jeśliby nawet taka powstała – oderwana byłaby od społeczeństwa, istniałaby poza nim. A to było dziełem wielu zapomnianych lokalnych nauczycieli muzyki.

## Bibliografia

### Artykuły z czasopism i gazet:

- Cieślak L., *Alfons Brandt – artysta i działacz kulturalny ziemi łódzkiej*, „Zeszyt Naukowy Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi” 1978, z. 6.  
Cieślak L., *Artyści polscy ziemi piotrkowskiej – Władysława Chotkowska, Budzi-sława Hollas i Aleksy Benduski*, „Zeszyt Naukowy Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi” 1979, z. 7.  
Cieślak L., *Józef Goleński – artysta muzyk i pierwszy organizator życia muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim*, „Zeszyt Naukowy Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi” 1981, z. 9.

<sup>62</sup> Z. Stępień, *Karty z dziejów szkolnictwa muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim (1910–1951)*, „Zbliżenia Piotrkowskie” 1992, nr 3. s. 21–23; Z. Stępień, *Ocalić od zapomnienia*, „Tydzień Trybunalski” 2006, nr 49, s. 8.

<sup>63</sup> E. Dziebowska, *Szkice o kulturze muzycznej XIX wieku*, Warszawa 1971, s. 19.

- Dobrzański M., *Kilka słów o „Tygodniu”, „Tydzień”* 1897, nr 50.  
„Gazeta Piotrkowska” 1922, nr 19.  
„Głos Trybunalski” z dnia 31 I 1937 r.; „Głos Trybunalski” z dnia 20 VI 1937 r.  
„Kronika Piotrkowska” 1911, nr 29; „Kronika Piotrkowska” 1912, nr 6; „Kronika Piotrkowska” 1912, nr 26; „Kronika Piotrkowska” 1914, nr 36.  
Mucha B., *Wspomnienie o Józefie Goleńskim (w 190. rocznicę urodzin)*, „Kurier – Kultura i Rzeczywistość” 2007, nr 6/7.  
Nowakowski T., *Tradycje szkół żeńskich w Piotrkowie*, „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 1959, nr 23.  
„Razem” 1917, nr 15.  
Stępień R., Wołoszyński W., *Szkoła ojców pijarów w czasach Komisji Edukacji Narodowej*, „Zbliżenia” 1992, nr 4.  
Stępień Z., *Karty z dziejów szkolnictwa muzycznego w Piotrkowie Trybunalskim (1910–1951)*, „Zbliżenia Piotrkowskie” 1992, nr 3.  
Stępień Z., *Szkolna orkiestra dawnego gimnazjum*, „Tydzień Trybunalski” 2002, nr 1.  
Stępień Z., *Początki szkolnictwa pedagogicznego w Piotrkowie* (2), „Tydzień Trybunalski” 2004, nr 15.  
Stępień Z., *Z dziejów szkolnictwa żydowskiego*, „Tydzień Trybunalski” 2004, nr 1.  
Stępień Z., *Szkoły dla dziewcząt w Piotrkowie*, „Tydzień Trybunalski” 2005, nr 5.  
Stępień Z., *Ocalić od zapomnienia*, „Tydzień Trybunalski” 2006, nr 49.  
„Tydzień” 1883, nr 34; „Tydzień” 1911, nr 18.  
Tync T., *Pijarzy a sprawa włościańska*, „Nasza Przeszłość” 1962, z. 15.  
Warchulińska A., *Najpierw klasztor, potem koszary*, „Tydzień Trybunalski” 2011, nr 31.

#### **Wydawnictwa zwarte:**

- Adamski J., Chmiel L., Syta A., *Czasy, ludzie, wydarzenia. 3 część*, Warszawa, 1989.  
Bandurka M., *Zmiany administracyjne i terytorialne ziem województwa łódzkiego w XIX i XX wieku*, Łódź 1974.  
Bartczak Z., *Szkolnictwo w okresie zaborów*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, red. B. Baranowski, Łódź 1982.  
Bartczak Z., *Wychowankowie I Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 1998.  
Bartczak Z., *II Liceum Ogólnokształcące im. Marii Skłodowskiej-Curie w Piotrkowie Trybunalskim 1856–2006*, Piotrków Trybunalski 2010.  
Borkowska M., *Życie codzienne polskich klasztorów żeńskich w XVII–XVIII wieku*, Warszawa 1996.  
Chybiński A., *Słownik muzyków dawnej Polski do roku 1800*, Kraków 1949.  
Cieślak L., *Życie muzyczne i teatralne (do 1914 r.)*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, red. B. Baranowski, Łódź 1982.

- Czarnota M., *Muzyka rzeszowian*, Rzeszów 2004.
- Druch L., *Kościół św. Jacka i św. Doroty w Piotrkowie Trybunalskim*, Łódź 1999.
- Dziębowska E., *Szkice o kulturze muzycznej XIX wieku*, Warszawa 1971.
- Dziębowska E. (red.), *Encyklopedia muzyczna PWN. Część biograficzna*, Kraków 2007.
- Felchner A., Majchrzyk-Mikuła J., Matuszak T., Piasta A., *Z dziejów piotrkowskiej oświaty (od czasów Księstwa Warszawskiego do wybuchu II wojny światowej)*, Piotrków Trybunalski 2011.
- Furman M., *Między prowincją a wielkim światem. Życie społeczno-kulturalne Piotrkowa w latach 1867–1884*, Kraków 2012.
- Gacki J., *Dzieje instytucji edukacyjnych, mianowicie pijarskich zakładów w Piotrkowie*, Warszawa 1830.
- Głowacki K., *Kościół Franciszka Ksawerego i kolegium jezuickie w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 1982.
- Jachimecki Z., *Muzyka Polska w rozwoju historycznym od czasów najdawniejszych do doby obecnej. Od „Bogurodzicy” do Chopina włącznie*, t. 1, Kraków 1948.
- Jacyniak A., Gąsior M., *1217–2017. 800 lat Piotrkowa Trybunalskiego*. Piotrków Trybunalski 2006.
- Kamiński D., *Dzieje 25 pułku piechoty Wojska Polskiego w latach 1818–1939*, Piotrków Trybunalski 2004.
- Karbowiak A., *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, t. 2. Lwów – Warszawa – Kraków 1926.
- Kukulski J., *Historia kościoła i klasztoru oo. Bernardynów w Piotrkowie Trybunalskim*, [w:] *Królowa Ziemi Piotrkowskiej*, red. D. Postawa, Kraków 2011.
- Łukaszewicz J., *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. 3, Poznań 1851.
- Motyłski J., *Szkolnictwo w latach 1918–1939*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, red. B. Baranowski, Łódź 1989.
- Obniska E., *U schyłku średniowiecza*, [w:] *Dzieje muzyki polskiej*, red. T. Ochlewski, Warszawa 1977.
- Piasta A., *Piotrków Trybunalski w latach pierwszej wojny światowej*, Piotrków Trybunalski 2007.
- Sitnik A.K., *Akta Klasztoru i kościoła oo. Bernardynów w Piotrkowie Trybunalskim* [w:] *Królowa Ziemi Piotrkowskiej*, red. D. Postawa, Kraków 2011.
- Stępień Z., *Życie muzyczne w Piotrkowie Trybunalskim*, [w:] *Terazniejszość i przyszłość kultury w Piotrkowskim*, red. S. Frycie, Piotrków Trybunalski 1996.
- Strawiński K., *Z dziejów szkolnictwa piotrkowskiego*, [w:] *750 lat Piotrkowa Trybunalskiego*, red. R. Rosin, Łódź 1967.



- Łukaszewicz J., *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów aż do roku 1794*, t. 3, Poznań 1851.
- Rzędowska A., *Piotrków nie tylko Trybunalski*, Warszawa 2006.
- Rzędowska A., Hałaczekiewicz B., *Historia piotrkowskich Żydów (do 1939 roku)*, Piotrków Trybunalski 2008.
- Sitnik A.K., *Akta Klasztoru i kościoła OO. Bernardynów w Piotrkowie Trybunalskim* [w:] *Królowa Ziemi Piotrkowskiej*, red. D. Postawa, Kraków 2011.
- Stefaniak P., *Dzieje mniszek dominikańskich w krajach słowiańskich*, Kraków 2007.
- Stefaniak P., *Dzieje klasztoru mniszek dominikańskich w Piotrkowie Trybunalskim*, Piotrków Trybunalski 2009.
- Strumiłło T., *Szkice z polskiego życia muzycznego XIX wieku*, Kraków 1954.
- Tenenbaum Z., *Gawędy o dawnym Piotrkowie*, Piotrków Trybunalski 1991.
- Warchulińska A., *Piotrków Trybunalski między wojnami. Opowieść o życiu miasta 1918–1939*, Łódź 2012.
- Zalewski T., *Elementy ruchu muzycznego dwudziestolecia*, [w:] *Muzyka – Kultura – Społeczeństwo*, red. W. Rudziński, J. Szmanda, M. Demska-Trębaczowa, Warszawa 1981.
- Żerek-Kleszcz H., *Życie religijne i kulturalne w XVI–XVIII wieku*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, red. B. Baranowski, Łódź 1982.
- Żuchowska-Jaśpińska M., *Szkolnictwo w XVI–XVII wieku*, [w:] *Dzieje Piotrkowa Trybunalskiego*, red. B. Baranowski, Łódź 1982.
- Żurawski S., *Encyklopedia PWN. Kompozytorzy i wykonawcy. Prądy i kierunki. Dzieła*, Warszawa 2007.

## Streszczenie

Przekazy i dokumenty o istnieniu cechów, stowarzyszeń lub organizacji dawnych muzyków w Piotrkowie Trybunalskim przetrwały w niewielkim stopniu. Nie znaczy to, że nauczanie muzyki nie było tradycją w tym mieście. Niewątpliwie duży wpływ na lokalną społeczność i jej kulturę miał Kościół katolicki. W XVII wieku trzy klasztory: mniszek dominikańskich, pijarów i jezuitów, tworzą historię edukacji (w tym muzycznej) w mieście. Klasztory te działały na podstawie przepisów wymagających otwarcia na lokalną społeczność, co ujawniało się przez działalność szkół, chórów, teatrów, bibliotek, których istnienie jest dzisiaj miarą działań kulturalnych lokalnej społeczności. Tradycje ruchu muzycznego wśród dzieci w wieku szkolnym, zainicjowane przez klasztory, reaktywowane były na przełomie XIX i XX wieku w szkołach świeckich i podczas prywatnych lekcji z miejscowymi nauczycielami muzyki. Aktywność zawodowa Wojciecha Truszkowskiego, Müllera i Franciszka Lessla w latach 30. XIX wieku nie jest w pełni znana. Uważa się, że pierwszymi nauczycielami, którzy poświęcili całe życie promowaniu kultury muzycznej w Piotrkowie Trybunalskim, byli Joseph Goleński i Alexei Benduski. Osiedlenie się tutaj w 1895 roku Alfonsa Brandta, skrzypka, doprowadziło do otwarcia w kwietniu 1911 roku Kursów Muzycznych pod jego kierownictwem. Instytucja ta przetrwała aż do wybuchu pierwszej wojny światowej. W okresie międzywojennym Piotrków Trybunalski był największym szkolnym i edukacyjnym ośrodkiem w regionie łódzkim. We wrześniu 1936 roku Anna Szafnicka otworzyła prywatną

Szkołę Muzyczną im. Stanisława Moniuszki. Od września 1937 roku także Stefania Jankiewiczowa i jej mąż prowadzili prywatną szkołę muzyczną. Wojna i okupacja hitlerowska unicestwiły osiągnięcia edukacyjne w dziedzinie kultury muzycznej w Piotrkowie Trybunalskim, zdobyte w wyniku wielu wysiłków nauczycieli, pracowników socjalnych, władz administracyjnych i władz lokalnych. Bez nich działalność artystyczna byłaby oddzielona od społeczeństwa bądź istniałaby poza nim.

## Summary

### **The traditions of teaching music in Piotrkow Trybunalski from the seventeenth century to the outbreak of World War II**

Messages and documents on the existence of guilds, associations or organizations of the former musicians in Piotrkow Trybunalski remained in a small extent. This does not mean that teaching music was not a tradition in this town. Undoubtedly, a strong impact on the local community and its culture had the Catholic Church. In the seventeenth century three monasteries – the Dominican nuns, the Piarists and the Jesuits formed the history of education (including music) in the town. All the monasteries were based on rules requiring the opening to the local community. Culture creating function of monasteries and convents revealed in the activities of schools, choirs, theaters, libraries, whose existence today is a measure of the local community cultural activities. The traditions of music movement among school children, initiated by the monasteries, revived in secular schools and during private lessons with the local music teachers in the late nineteenth and early twentieth century. Professional activity of Wojciech Gruszkowski, Müller and Francis Lessel in the thirties of the nineteenth century is not fully known. It is believed, that the first teachers who dedicated their entire life to promoting music culture in Piotrkow Trybunalski were Joseph Goleński and Alexei Benduski. In 1895, the settlement of Alfonso Brandt, the violinist, led to the opening Music Courses under his leadership in April, 1911. This institution survived until the outbreak of the First World War. In the interwar period Piotrkow Trybunalski was the biggest school and education center in the Lodz region. In terms of business and promoting music the following institution had great authority: National Female Seminary for Teachers, National Middle High School named Boleslaw Chrobry and the Teachers Society of Middle High School for boys and the Teachers Society of Middle High School for girls. In September 1936, Anna Szafnicka opened a private Music School named Stanislaw Moniuszko. Stefania Jankiewiczowa and her husband also led a private music school from September 1937. The War and the Nazi occupation annihilated education achievements in the field of musical culture in Piotrkow Trybunalski, achieved with the effort of teachers, social workers, administrative authorities and local authorities. Without them, artistic activity would be separated from society. It would exist outside of it.

<http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2015.17.36>

Romana MICHAJLYSZYN

## Роль декоративно-прикладного мистецтва у формуванні міжкультурної компетенції

**Słowa kluczowe:** kompetencje międzykulturowe, umiejętności, sztuka i rzemiosło, malowanie pisanek.

**Key words:** intercultural competency, competence, arts and crafts, pysanka painting.

Поняття «міжкультурна компетенція» виникло ще на початку 70-х років, коли відбувалося її становлення як самостійного наукового напрямку. Актуальними у цей час стали питання ставлення до іншої культури, її цінностей, подолання етнокультурного центрizmu. У контексті дослідження цих проблем міжкультурну компетенцію стали розглядати як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда» у процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури.

У філософській та педагогічній науковій літературі «міжкультурну компетентність» визначають як погляд і проникнення у чужу культуру (Г. Нейнер); здатність приймати інші культури, мови, релігії, здатність виявляти повагу один до одного (Ю. Рибалко).

Міжкультурна компетентність як багатоаспектне явище – це здатність суб'єкта ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, розуміючи специфіку міжкультурної взаємодії, зважаючи на культурні відмінності й дотримуючись принципу толерантності.

Історія свідчить, що людство формує різноманітні культури залежно від природних умов існування того чи іншого народу, релігійних, політичних та мистецьких традицій, які склалися століттями.

У сучасному світі дедалі міцніше утверджується ідея рівноправності культур. Кожна з них сприймається як неповторний національний досвід окремого народу або своєрідне переживання ним загальнолюдських культурних парадигм.

Мистецтво, поліфункціональне за своєю суттю, було не лише відображенням і пізнанням життя, а й своєрідною його моделлю. У всезагальній народній культурі важливу роль відіграє декоративно–прикладне мистецтво – широка галузь мистецтва, яка художньо–естетично формує матеріальне середовище, створене людиною. Воно розкриває безмежний світ краси, добра і мудрості народу, втілює його талант.

За своїм змістом, метою, виражальними засобами народне мистецтво не знає національної залежності, територіальних обмежень. Воно розвивається на ґрунті всезагального народного досвіду, в постійних процесах взаємовпливів, взаємозв'язків між сусідніми народами.

За своєю природою народне мистецтво глибоко правдиве. Воно увібрало багатотомний історичний досвід народних мас, глибину художнього засвоєння дійсності, що зумовило правдивість образів, захопливу силу їхнього художнього узагальнення<sup>1</sup>.

Народне декоративно–прикладне мистецтво – це багатогранне художнє явище, яке живе на основі спадковості традицій, розвивається в історичній послідовності як колективна художня діяльність. Воно має зв'язки з історичним минулим, ніколи не розриває ланцюжка локальних і загальних законів, які передаються від покоління до покоління, збагачуються новими елементами. Сьогодні декоративно–прикладне мистецтво розглядають як важливу художню цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, естетичну, комунікаційну.

У процесі вивчення складних процесів сучасного декоративно–прикладного мистецтва виокремлюють такі його напрями, як народне традиційне, професійне мистецтво і самодіяльну творчість. На кожній виставці образно виокремлюють за художнім рівнем твори, авторами яких є народні майстри, професіонали–художники або ж самодіяльні умільці. Між цими напрямками існують тісні взаємозв'язки і відбуваються цікаві процеси взаємозбагачення<sup>2</sup>.

Декоративно–прикладне мистецтво належить до сфери матеріальної і духовної культури народу. Життя підтверджує, що декоративно–прикладне мистецтво збагачується новими аспектами філософсько–естетичного звучання, його змістовна краса потрібна людині, в наш час зростає його художньо–культурна цінність.

Сьогодні ми розглянемо формування міжкультурної компетенції на прикладі писанкарства як виду декоративно–прикладного мистецтва.

Питання генези української писанки є малодослідженим. Однак маємо окремі свідчення археології про походження писанки.

<sup>1</sup> Антонович Є.А., Захарчук–Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно–прикладне мистецтво. – Львів: Світ, 1993. – С. 22.

<sup>2</sup> Там само, с. 23.

Під час розкопок могил X–XIII ст. на території Польщі (Ополе, Вроцлав, Новоград) було знайдено розписані шкарлупки і навіть одну цілу писанку. Знаходили культові яйця і в курганських похованнях скіфів у Східному Криму (IV ст. до Р. Х.). Мальовані яйця знаходили як на території Європи, та і в Африці та Азії. Найдавніші знахідки належать єгипетським та нубійським похованням. Це зазвичай страусині яйця, у Європі – гусячі та курячі. Кладення яєць у могили було характерне майже для всіх культур Середземномор'я.

Відомо, що в період Київської Русі, крім писанок на пташиних яйцях, робили і керамічні. Найдавніша українська керамічна писанка, яку знайшли археологи, датується IX ст. після Р. Х. Ці писанки виготовляли у великих містах, де існувало виробництво цегли і керамічної плитки.

Писанка – унікальний витвір народного генія. «В усьому народному мистецтві немає такого предмету, який би конденсував у собі стільки образно–символічного змісту, як писанка»<sup>3</sup>.

Багато народів світу шанували яйце і мали власну атрибутику його возвеличення. Збереглися перекази, в яких яйце розглядають як джерело життя, світла, тепла, навіть як зародок усього Всесвіту.

У стародавньому Єгипті яйце було символом бога Кнефа. У стародавній індійській легенді «золоте яйце» плавало у водах – його ототожнювали із сонцем у просторі. В античній Греції і Римі вважали, що всесвіт виник з яйця казкового птаха Фенікса. Фарбовані яйця римляни використовували у різноманітних обрядах і забавах. У фінській «Калевалі» йдеться про те, що Всесвіт виник із шести золотих і одного залізного яєць. Упавши в океан, вони розбилися – з нижніх частин утворилася земля, з верхніх – небесне склепіння, із жовтка – сонце, з білка – місяць і зорі. У слов'янських народів також існують міфологічні твердження про виникнення світу, зокрема царства і палацу з яйця. В українській казці птахи на допомогу в боротьбі зі звірами дарують людині чарівне яйце, в якому ціле царство. У білоруських казках герой кидає по черзі об землю три яйця (мідне, срібне, золоте) й отримує такі ж палаци. У російських казках смерть Кощея Безсмертного також не випадково прихована в яйці. Казки про походження світу з яйця записані у поляків, чехів і хорватів.

Є також численні варіанти легенд, які пояснюють побутування писанок під час Великодніх свят, пов'язують виникнення традицій писанкарства з євангельськими подіями (страстями Христа) тощо.

Безсумнівним є те, що своїми коріннями писанка сягає дохристиянських часів, коли на півдні Східної Європи (нинішній Україні) мешкали поселення із землеробською основою культури. Про те, що

<sup>3</sup> Кара–Васильєва Т. Писанка – культурний символ України // Міжнародний з'їзд писанкарів. – К., 1992. – С.10.

писанка належить саме до цієї культури, свідчить її знаковий код, тобто орнамент.

Пташине яйце, розписане мініатюрним орнаментом, називають писанкою. Назва її походить від слова «писати», тобто прикрашати орнаментом. Оздоблюють писанки геометричним, рослинним, зооморфним (риби, птахи, звірі, людина), пейзажним орнаментами, християнськими символами. Писанка – одна зі стародавніх форм українського народного розпису.

Із мистецького погляду писанка вражає витонченістю розпису на маленькій площині; довершеністю і багатством композиційних варіантів й орнаментальних елементів та мотивів.

Дослідник писанок Вадим Щербаківський вважає, що «писанкова орнаментация має свій вироблений цілком певний стиль, яким вона різко відрізняється від орнаментальних стилів на інших предметах побуту, зв'язаних з іншими матеріалами і поверхнями»<sup>4</sup>.

Зразки писанок, які були колись чи зберігаються тепер у музеях, приватних збірках, які зафіксовані у мистецьких альбомах, – усе це праця етнографів другої половини XIX – XX ст. Одним із перших, хто зацікавився писанкою, був український антрополог Хведір Вовк, який у 1874 році на III Археологічному конгресі у Києві звернув увагу у своїй доповіді на важливе значення писанкових зразків для вивчення українського орнаменту. Подорожуючи зі своїм чоловіком по Волині, збирала зразки вишивок, тканин, писанок Олена Пчілка. Наслідком цього було видання у 1876 році книжки під назвою «Український народний орнамент», яка містить 23 кольорові замальовки писанок із Новгород–Волинського повіту. У 1878 році вийшла друком книга Пелагеї Литвинової «Южно–Русский орнамент», у якій на двох кольорових таблицях є зображення 24 писанок із Глухівського повіту Чернігівської губернії. У цій книжці вперше описано воскову техніку писання писанок. Одним з найбільших видань про писанки того часу був альбом Сергія Кульжинського, зроблений на основі збірки приватного музею Катерини Скаржинської в Лубнах; він вийшов у світ 1889 року під назвою «Опис колекції народних писанок». У цьому альбомі було подано зразки 2219 писанок, з яких 400 – у кольорі.

Першим українським дослідником писанки був Микола Сумцов, який у 1881 році видав окремою книжкою свою розвідку «Писанки». Згодом досліджували писанку Вадим Щербаківський та Михайло Семвачов.

У Західній Україні (80–ті роки XIX ст.) писанка була широко представлена у фольклорно–етнографічній праці про Покуття поляка Оскара Кольберга. Широку дослідницьку діяльність провів, видавши

<sup>4</sup> Щербаківський В. Основні елементи орнаментации українських писанок і їхнє походження. – Прага, 1925. – С. 7.

у 1898 році монографію «Писанки в Галіції», Ф. Крчек (чех за походженням). Писанки збирали і вивчали такі етнографи, як М. Кордуба («Писанки на Галицькій Волині» 1899), В. Шухевич («Гуцульщина» 1904), І. Гургула («Писанки Східної Галичини і Буковини у збірці Національного музею у Львові», 1929), М. Скорик («Бойківські писанки», 1933) та інші.

У час, коли традиція писання писанок в Україні була майже цілком знищена, про неї не забули в Канаді і США, де українські емігранти популяризували цей вид народного декоративного мистецтва. Варто зазначити архітектора В. Січинського, який під час війни видав у Лейпцигу альбом «Українське ужиткове мистецтво» з 88 зразками писанок. Було видано декілька фотоальбомів з писанками, у 1958 році вийшли у світ поштові марки зі зразками традиційних писанок, які поширювали через Пласт. Один з найкращих альбомів видав у 1994 році в США Зенон Єлиів – «Двадцять кіп писанок». У нього увійшло 1200 зразків, зокрема 80 відсотків автентичних писанок. Серед дослідників української писанки була Одарка Онищук з Канади, яка стала першою писанкаркою у світі та отримала за це найвищу нагороду – почесне звання «Заслужений майстер народної творчості України»; Павло Маркович із Словаччини; Оксана Лопушанська, Іванка Чумак із Франції, Валентина Тершикун з Німеччини; Фелоліна Процик із Бразилії, Раймунд Кайндль з Австрії та інші.

Опис багатьох традицій й обрядів, пов'язаних зі святкуванням Великодня в Україні і тією роллю, яку відігравала у цих святкуваннях писанка, видали у середині ХХ ст. за кордоном С. Калимник й О. Воропай.

Зважаючи на слабку шкаралупу яйця, середньовічні писанки до наших днів не збереглися. Однак масове розписування яєць існувало протягом століть. У ХІХ ст. писанкарство з різними технічними і регіональними художніми особливостями було поширене майже по всій території України, про що свідчать давні колекції писанок у музеях Києва, Коломиї, Лубен, Львова, Кракова, Варшави, Брно та інших, а також приватні колекції.

Далеко за межами України відомі школи писанкарства, де працює багато талановитих майстрів. В Україні з метою вивчення і поширення цього виду мистецтва регулярно проводять з'їзди писанкарів, фестивалі, виставки, семінари, конференції.

У вересні 1992 року в Києві відбувся перший в історії української культури Міжнародний з'їзд писанкарів, у якому взяли участь майстри з усіх регіонів України. Їхні різнобарвні витвори – бойківські, покутські, подільські, волинські, полтавські писанки – експонували поряд із роботами майстрів з діаспори. У з'їзді брали участь й інші представники діаспори – мистецтвознавці, дослідники української народної культури. Відбулася науково-практична конференція «Писанка – культурний символ України», на якій були обговорені питання створення умов для відродження

і популяризації одного з найдавніших видів народного мистецтва – писанкарства.

У 2002 році у м. Коломиї, що на Івано–Франківщині, відбувся Міжнародний фольклорно–етнографічний фестиваль «Коломийка – 2002», у рамках якого було проведено II Міжнародний з'їзд писанкарів. На з'їзді майстри України обмінювалися досвідом із колегами з української діаспори Румунії, Молдови, Польщі, Словаччини.



Писанка–музей, м. Коломия, 2002

Українські писанкарі щиро, з чистими помислами і любов'ю ставляться до цього виду мистецтва. Пишуть писанки, передаючи свої безцінні знання і уміння дітям, талановитим учням, представникам різних країн, які відвідують Україну, зберігаючи давні традиції й культуру нашого народу.

У Європі, Америці, Австралії, Аргентині, де б не селилися українці, вони не втрачали природного потягу до своєї культури. Спадщину української культури зазвичай несли на чужину жінки, передаючи його новим поколінням в еміграції.

У Румунії, Угорщині, Словаччині, Німеччині, Франції, США, Канаді, де живуть великі українські громади, писанкарство розвивається як самобутній давній вид народного мистецтва. Тут ведеться значна робота з популяризації надбань української культури серед корінних мешканців цих країн.

На Підляшші (Польща) також широко розвинуте писанкарство. Цьому сприяла близькість Карпатського регіону, а також систематичне проведення виставок і конкурсів.

Уже багато років у Німеччині щорічно перед Великоднем успішно проводять курси писання писанок при церквах, вищих народних школах і різних організаціях. Видають німецькою мовою літературу про народне



мистецтво, писанку, її символіку, традиції. У такий спосіб популяризують українське мистецтво.

Також проводять весняні виставки–ярмарки великодніх яєць з демонстрацією технічних прийомів їх виготовлення у великих містах Німеччини, Швейцарії, Франції. Українські майстрині у національному вбранні привертають особливу увагу преси і телебачення.

Першим і найбільшим музеєм у світі, де зібрано і експонується понад 8 тисяч українських писанок з різних регіонів, є семиповерховий будинок у Вінніпезі, в якому на двох поверхах представлено писанки.

У м. Вегревіль (провінція Альберта, Канада) встановлено єдиний у світі десятиметровий пам'ятник писанці.



Пам'ятник писанці, м. Вегревіль (Канада), 1976

У своїй доповіді на III Міжнародному з'їзді писанкарів Марія Лесів (тоді докторантка університету Альберти) зауважила, що ця Писанка поєднала елементи українського культурного спадку з найновішими досягненнями науки й цивілізації.

Композицію творять п'ять символів. Зірки у верхній частині і низом яйця означають життя й удачу. Трипроменеві зірки сріблястого і золотого кольору, що чергуються між собою, символізують Трійцю. Стрічки сріблясті, які оперізують писанку по горизонталі, не мають ні початку, ні кінця, вони символізують вічність. У центральній частині – золотаво–срібні стилізовані вітряні млини, що означають багатий урожай.

Чимало писанкарів українського походження живуть і працюють у різних країнах світу. І сьогодні відомі писанкарі та дослідники з писанкарства здійснюють значну наукову й популяризаторську роботу з вивчення традицій цього виду прадавнього українського мистецтва. Знято фільм про писанку, написано й публікують праці з писанкарства.

Народно–прикладне мистецтво є виразником і носієм народної філософії і народного етносу. Воно виконує культурну функцію, яка виходить за межі естетичного сприйняття і функціонального призначення, охоплюючи поняття соціально–психологічного й морального змісту.

Українське декоративно–прикладне мистецтво, непересічні цінності якого ввійшли органічною складовою в світову духовну спадщину, належить до унікальних за своїм значенням національних культур. Далеко за межами України славиться самобутнє українське декоративно–прикладне мистецтво з його багатим народним розписом, особливо писанкарство. Ознайомлюючись із матеріалами про писанку, доходиш висновку, що цей унікальний мініатюрний витвір людських рук надихав багатьох поетів, письменників, фольклористів, художників, філософів, дослідників.

## Література

- Антонович Є. А., Захарчук–Чугай Р. В., Станкевич М. Є., Декоративно–прикладне мистецтво, Львів: Світ 1993.
- Кара–Васильєва Т., Писанка – культурний символ України, Міжнародний з'їзд писанкарів, Київ 1992.
- Щербаківський В., Основні елементи орнаменталістики українських писанок і їхнє походження, Прага, 1925.

## Streszczenie

### **Rola sztuki i rzemiosła w kształtowaniu kompetencji międzykulturowych**

W artykule wyjaśnione zostały kluczowe pojęcia w kontekście sztuki i rzemiosła na przykładzie wykonania pisanki. Ten typ malarstwa, jako rodzaj sztuki i rzemiosła, obrazuje również powstawanie kompetencji międzykulturowych.

## Summary

### **Role of arts and crafts in forming the intercultural competency**

The paper clarifies the key notions. It outlines the content of arts and crafts. On the example of pysanka painting as a kind of arts and crafts it also demonstrates the formation of intercultural competency.

## Noty o autorach

BILJAKOWSKA Olga	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
GAJDAJ Olga	doc. dr, Czarnomorski Uniwersytet Państwowy im. Piotra Mohyły w Mikołajowie
HORDIJENKO Halina	doc. dr, Humański Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Pawła Tyczyny
HORDIJENKO Wiaczesław	doc. dr, Humański Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Pawła Tyczyny
HOMENIUK Oksana	doc. dr, Humański Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Pawła Tyczyny
HORUK Natalia	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
HUMENIUK Wasyl	mgr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
HURYN Aleksandra	dr, Naukowo-Metodyczne Centrum Oświatowe we Lwowie
JAREMCZUK Natalia	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
KALAHURKA Krystyna	dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
KARAMANOW Oleksij	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
KOSSAK-GŁÓWCZEWSKI Kazimierz	dr hab. prof. UG, Uniwersytet Gdański

KOWALCZUK Larysa	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
KRIWOSZEJA Irina	prof. dr hab., Humański Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Pawła Tyczyny
KRYWA Maria	dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
KUBICKI Dominik	dr hab. prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
KUCIAPÍŃSKI Marek Jan	dr, Uniwersytet Jana Kochanow- skiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim
KUK Tatiana	dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
ŁAPOT Mirosław	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
ŁUKASIK Beata	dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
MICHAJLYSZYN Romana	mgr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
MOTYL Karol	mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
MYSZCZYSZYN Irina	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
PIATAKOWA Halina	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
PIATAKOWA Natalia	mgr, Politechnika Lwowska
PROKIP Andrij	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
RAWCZYNA Tatjana	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
RĘDZIŃSKI Kazimierz	dr hab. prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
SROGOSZ Tadeusz	prof. dr hab., Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

STROYNOWSKI Andrzej	dr hab. prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
TOROWSKA Joanna	dr, Uniwersytet Jagielloński
TRISZCZUK Julia	mgr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
TURICJA Olga	mgr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
WRONA-MERYK Izabela	mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
ZAJACZKIWSKA Nadia	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
ZAJACZUK Julia	doc. dr, Lwowski Narodowy Uniwersytet im. I. Franki
ZALAS Katarzyna	mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
ZIMOCZ-PIASKOWSKA Izabela	dr, Publiczne Gimnazjum im. Jana Pawła II w Galewicach