

**RUCH**  
**PEDAGOGICZNY**

**3**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXV Warszawa 2014

### **Skład redakcji:**

Andrzej Hankala (psychologia), Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji; język polski),  
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (pedagogika), Timothy Lomas (język angielski),  
Ludmiła Marnej (język rosyjski), Stefan Mieszalski (redaktor naczelny),  
Swietłana Sysojewa (pedagogika), Bartłomiej Walczak (socjologia)

### **Redaktor statystyczny:**

Bolesław Niemierko

### **Rada naukowa:**

Przewodniczący: Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP),  
członkowie: Wojciech Kojs (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej),  
Wasył G. Kremień (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy),  
Jacek Kurzępa (Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej we Wrocławiu),  
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku),  
Wiktor O. Ogniewjuk (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki),  
Andrzej Radziewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski),  
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),  
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),  
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

### **Recenzenci:**

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski, Ewa Ogrodzka-Mazur,  
Rafał Piwowarski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

### **Dział Artykuły:**

red. nauk. Grzegorz Michalski i Arkadiusz Żukiewicz

### **Adres redakcji:**

„Ruch Pedagogiczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
tel. 22 330 57 46  
e-mail: rektor@wsp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”:  
[www.rp.edu.pl](http://www.rp.edu.pl)

Skład, łamanie, druk i oprawa:  
Sowa – Druk na życzenie  
[www.sowadruk.pl](http://www.sowadruk.pl)  
tel. (+48) 22 431 81 40

## SPIS TREŚCI

Od Redakcji .....	5
-------------------	---

### ARTYKUŁY

Iwona Michalska – <i>Jan Władysław Dawid [1859–1914]. Życie, główne kierunki pracy naukowej i związku z „Ruchem Pedagogicznym”</i> .....	7
Arkadiusz Żukiewicz – <i>Helena Radlińska i jej udział w tworzeniu pisma dla nauczycieli „Ruch Pedagogiczny”</i> .....	15
Aneta Bóldyrew – <i>Edukacja – demokracja – modernizacja. Koncepcje reform systemu oświatowego Mariana Falskiego i ich aktualność</i> .....	23
Beata Szczepańska – <i>Henryk Rowid jako pedagog i redaktor „Ruchu Pedagogicznego”</i> .....	29
Grzegorz Michalski – <i>Kierunki działalności naukowo-pedagogicznej Anieli Szycówny i jej współpraca z „Ruchem Pedagogicznym”</i> .....	37
Ryszarda Czerniachowska – <i>Wspomnienie z życia i działalności naukowo-społecznej profesor Ireny Lepalczyk</i> .....	45

### RELACJE Z BADAŃ

Ewa Ogrodzka-Mazur – <i>Badania międzykulturowe w teorii i praktyce – studium porównawcze predyspozycji i zachowań twórczych dzieci żyjących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo</i> .....	51
Zenon Gajdzica – <i>Sukces i zmiana służąca jego intensyfikacji w opiniach nauczycieli klas integracyjnych</i> .....	61

### STUDIA I OPINIE

Krzysztof Kruszewski – <i>Jednoczenie nauk pedagogicznych, czyli dobro zawsze zwycięża</i> .....	71
Katarzyna Szymala – <i>Wartość zależności i podległości jako kategorii edukacyjnych</i> .....	81

### SYLWETKI PEDAGOGÓW

Agnieszka Piejka, Mariusz Samoraj – <i>Irena Wojnar – człowiek Uniwersytetu</i> .....	89
Bogusław Śliwerski – <i>Jubileusz Profesora Czesława Kupisiewicza</i> .....	101

### RECENZJE

Andrzej Radziejewicz-Winnicki – <i>Bogdan Suchodolski – Osoba i myśl</i> , red. Irena Wojnar; <i>O pedagogice Bogdana Suchodolskiego. W 110 rocznicę urodzin</i> , red. Czesław Kupisiewicz oraz Bogusław Śliwerski .....	109
Jerzy Nikitorowicz – <i>Barbara Grabowska: Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze</i> .....	113
Walentyna Wróblewska – <i>Maria Czerepaniak-Walczak (red.): Fabryki dyplomów czy universitas?</i> .....	119
Mariusz Samoraj – <i>Krzysztof Pankowski: Drama. Konteksty teoretyczne</i> .....	121

### KRONIKA

Tomasz Bajkowski, Anna Chańko, Urszula Namiotko – <i>XII Międzynarodowa Konferencja Naukowa: „Społeczeństwa wielokulturowe – dynamika, zmienność i nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej?”</i> .....	125
--	-----

## CONTENT

From Editorial .....	5
----------------------	---

### ARTICLES

Iwona Michalska – <i>Jan Władysław Dawid [1859–1914]. Life, the main directions of scientific work and relationships with „Pedagogical Movement”</i> .....	7
Arkadiusz Żukiewicz – <i>Helena Radlińska and her participation in the creation of teachers journal „Pedagogical Movement”</i> .....	15
Aneta Boldyrew – <i>Education-Democratization-Modernization. The Concepts of Educational System Reforms by Marian Falski and Their Topicality</i> .....	23
Beata Szczepańska – <i>Henryk Rowid as a pedagogue and the „Pedagogical Movement” editor</i> .....	29
Grzegorz Michalski – <i>Scientific and Pedagogical Directions of Aniela Szczówna’s work and her cooperation with „Pedagogical Movement”</i> .....	37
Ryszarda Czerniachowska – <i>Memorial from life and scientifically-social activities Professor Irena Lepalczyk</i> .....	45

### RESEARCH REPORTS

Ewa Ogródzka-Mazur – <i>Intercultural studies in theory and practice – a comparative study of creative predispositions and behaviour patterns of children from culturally diversified environments</i> .....	51
Zenon Gajdzica – <i>Success and the change enhancing its intensification in the opinions of teachers in integrated classes</i> .....	61

### STUDY AND OPINIONS

Krzysztof Kruszewski – <i>Uniting educational sciences or the good always wins</i> .....	71
Katarzyna Szymala – <i>The value of dependence and heteronomy – as educational categories</i> .....	81

### PEDAGOGUES’ PROFILES

Agnieszka Piejka, Mariusz Samoraj – <i>Irena Wojnar – Person of university</i> .....	89
Bogusław Śliwerski – <i>Jubilee of Professor Czesław Kupisiewicz</i> .....	101

### REVIEWS

Andrzej Radziejewicz-Winnicki – <i>Bogdan Suchodolski – Person and think, Irena Wojnar, ed.; On pedagogy of Bogdan Suchodolski. In 110 anniversary of birthday, Czesław Kupisiewicz and Bogusław Śliwerski, eds.</i> .....	109
Jerzy Nikitorowicz – <i>Barbara Grabowska: The sense of identity of young people studying in schools with Polish language of instruction in Belarus, Ukraine and the Czech Republic – a comparative study</i> .....	113
Walentyna Wróblewska – <i>Maria Czerepaniak-Walczak (ed.): Factories of diploma or universitas?</i> .....	119
Mariusz Samoraj – <i>Krystyna Pankowska: Drama. Theoretical contexts</i> .....	121

### CRONICLE

Tomasz Bajkowski, Anna Chańko, Urszula Namiotko – <i>XII International Scientific Conference „Multicultural societies – the dynamics, variability and unpredictability. Towards what strategies in intercultural education?”</i> .....	123
--	-----

## OD REDAKCJI

W 2012 roku „Ruch Pedagogiczny” rozpoczął swoje drugie stulecie. Jubileusz ten stał okazją do refleksji nad rolą pedagogicznego czasopiśmiennictwa w rozwoju teoretycznej warstwy pedagogiki oraz jej warstwy praktycznej. Stał się też okazją do zastanowienia się nad rolą społecznych inicjatyw zorientowanych na udostępnienie za pośrednictwem czasopism szerokim kręgom pedagogów – zarówno praktyków jak i teoretyków – najnowszych myśli i doświadczeń. Historia „Ruchu Pedagogicznego” jest tej roli wymownym świadectwem. Został on powołany przez V Zjazd delegatów Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, który odbył się w Krakowie 9 września 1911 roku. Decyzję tę traktujemy dzisiaj jako wyraz ówczesnej światłej myśli, a zarazem przekonania, że czasopisma pedagogiczne odgrywają rolę, jakiej nie mogą spełnić adresowane do pedagogów książki. Poprzez systematyczne ukazywanie się skupiają wokół siebie autorów i czytelników, sprzyjając tworzeniu się środowisk. Czasopisma są ponadto polem do prowadzenia dyskusji i polemik nad aktualnie nurtującymi środowiska pedagogów problemami.

By zrozumieć fenomen „Ruchu Pedagogicznego”, nie można jednak koncentrować się wyłącznie na roli Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, a więc struktury społecznej, która w istocie jako całość ma charakter ponadjednostkowy. Kryją się przecież za nią indywidualne postawy, doświadczenia, przemyślenia, a także losy. Równie ważne jest więc sięgnięcie do historii, przemyśleń i działań tych, którzy byli inicjatorami powołania czasopisma, a także tych, którzy podjęli z nim współpracę. Znajdujemy wśród nich pedagogów, których nazwiska na trwale wryły się w historię polskiej myśli pedagogicznej oraz badań. Kierując się tą ideą, przekazujemy do rąk Czytelników numer, który w swej głównej części – Artykuły – obejmuje teksty poświęcone sylwetkom wybitnych pedagogów tworzących i współpracujących z „Ruchem Pedagogicznym” od pierwszych lat jego funkcjonowania.

Stefan Mieszalski  
Redaktor Naczelny



# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2014

Iwonna Michalska  
*Uniwersytet Łódzki*

## **JAN WŁADYSŁAW DAWID [1859–1914] Życie, główne kierunki pracy naukowej i związki z „Ruchem Pedagogicznym”**

Jan Paweł Władysław Dawid urodził się 26 czerwca 1859 w Lublinie. Jego rodzicami byli Wincenty i Amelia z domu Witkowska. Ojciec początkowo zajmował się nauczaniem w domach prywatnych, później otrzymał posadę nauczyciela w rządowym gimnazjum w Lublinie. Oprócz pracy zawodowej, znany był w środowisku jako dziennikarz, autor utworów pedagogicznych i literat. W domu rodzinnym panowała atmosfera intelektualna, kulturalna i moralna, przepojona wrażliwością na problemy społeczne. Po uzyskaniu w 1877 roku w lubelskim gimnazjum świadectwa maturalnego Dawid przeniósł się do Warszawy i rozpoczął studia prawnicze na Ciesarskim Uniwersytecie. W roku 1881 złożył egzaminy końcowe i podjął dalszą edukację na Wydziale Przyrodniczym (Denelówna, 1935, s. 7–12). Rok później wyjechał do Niemiec, gdzie zapoznawał się z wiedzą psychologiczną i pedagogiczną oraz zgłębiał nauki przyrodnicze. W Lipsku miał kontakt z Wilhelmem Wundtem – profesorem psychologii, założycielem pierwszego w świecie laboratorium psychologii doświadczalnej, zaś w Halle z Hermannem Ebbinghausem – profesorem psychologii eksperymentalnej (Okoń, 1980, s.15). Od tego czasu Dawid z pełną świadomością i zaangażowaniem wytyczał własną drogę poszukiwań naukowych w dziedzinie psychologii i pedagogiki.

Po powrocie do Warszawy w 1884 roku podjął pracę nauczyciela w kilku żeńskich pensjach oraz rozpoczął publikowanie artykułów i rozpraw w „Prawdzie”, „Przeglądzie Pedagogicznym”, „Ateneum” i „Życiu”. Równocześnie głosił wykłady z psychologii i pedagogiki na powstałym w 1885 roku Uniwersytecie Latającym i kontynuował je, kiedy instytucja ta została zalegalizowana, uzyskując nazwę Towarzystwo Kursów Naukowych (Okoń, 1993, s. 24; Wawrzynkowska-Wierciochowa, 1967, s. 142). W latach 1890–1897 piastował stanowisko redaktora „Przeglądu Pedagogicznego”. Postawił sobie za cel nadać czasopismu charakter bardziej praktyczny i przystosować go potrzeb odbiorców, wprowadzając nowe działy: „Poradnik wychowawczy”, „Notatki pedagogiczne”, „Nasz kwestionariusz” czy „Luźne kartki”. W dodatkach do „Przeglądu” zamieszczał treści popularyzujące i ułatwiające samokształcenie oraz podejmujące problematykę wychowania domowego. Oprócz własnych artykułów drukował

naukowe teksty m.in. Stanisława Karpowicza, Izy Moszczeńskiej, Anieli Szcówny, Władysława Mieczysława Kozłowskiego, Ludwika Krzywickiego, Adolfa Dygasińskiego, Waldemara Osterloffa, Henryka Wernica (1882–1932, 1932, s. 3–4).

Wydarzeniem, mającym istotny wpływ na dalsze życie Dawida, było zawarcie przez niego w 1893 roku związku małżeńskiego z Jadwigą Szczawińską. Mówiono o nich: „To ze wszech miar dobrane małżeństwo połączyło dwoje intelektualistów, z których Dawid miał w sobie więcej niż z myśliciela, zaś Dawidowa była na odwrót wybitnym typem postępowej działaczki społecznej, parającej się również pisaniem rozpraw i artykułów publicystycznych” (Okoń, 1959, s. 44).

W pierwszych latach XX wieku Dawid koncentrował się głównie na sprawach społecznych-politycznych. Redagował, przy dużym zaangażowaniu żony, kolejno pisma „Głos”, „Przegląd Społeczny” i „Społeczeństwo”, które skupiały wokół siebie radykalną część inteligencji, popierającą ruch socjalistyczny. Choć nie należał do żadnej partii, był gorliwym sympatykiem Socjaldemokracji Królestwa Polskiego i Litwy (Klarnerówna, 1933/1934, s. 340; Jedlewski, 1957, s. 61–86). Innym polem zainteresowań w tym czasie było włączenie się w prace powołanych w 1907 roku dwóch organizacji – Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi i Towarzystwa Psychologicznego (Majewski, Wójcik, 1938, s. 421).

Tragiczna, samobójcza śmierć żony w 1910 roku wywołała u Dawida załamanie psychiczne i przyczyniła się do poważnych przewartościowań jego światopoglądu. Sytuacja, w jakiej się znalazł, wywarła decydujący wpływ na zmianę zainteresowań naukowych. Na pierwszy plan wysunęły się zagadnienia z zakresu filozofii, metafizyki i religii. W tym samym roku z powodu groźby wykonania przez władze carskie rocznego wyroku więzienia w Cytadeli, zasądzonego mu jeszcze w 1906 roku za naruszenie prawa prasowego, opuścił Warszawę i wyjechał do Krakowa. Utrzymywał się z wykładów, odczytów i drukowania artykułów. Trzy lata później, korzystając z amnestii, powrócił do Warszawy, gdzie prowadził zajęcia na Kursach Naukowych i głosił odczyty dla nauczycieli. Wyczerpany psychicznie i zmagający się z gruźlicą gardła, zmarł 9 lutego 1914 roku (Bułat, Sarnecki, 1963, s. 180 i nast.).

Niezwykle trafnie sylwetkę Dawida nakreślił w 1959 roku podczas Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego Stefan Błachowski, mówiąc o nim: „uczony bez katedry uniwersyteckiej, bez najprymitywniejszej nawet zorganizowanej pracowni psychologicznej, bez asystentów i bez wszelkiej urzędowo zagwarantowanej pomocy, którą w tym samym czasie mieli psychologowie zagraniczni. Skazany był przy tym na nieustanną walkę z przeciwnościami, na niestałe niemal dorywcze zarobki (...), redaktor czasopism walczących nie tylko z cenzurą carską, ale też niedostatkami finansowymi” (Reutt, 1959, s. 183).

Spuścizna pisarska Jana Władysława Dawida liczy 400 pozycji, w tym 25 książek, 99 artykułów psychologiczno-pedagogicznych, 64 artykuły polityczno-społeczne, 73 sprawozdania z życia narodu pod zaborami, 35 informacji o polityce zagranicznej, 32 publikacje, w skład których wchodzi recenzje książkowe, sprawozdania z odczytów i sztuk teatralnych oraz wspomnień o zmarłych, 72 polemiki prasowe. Ponadto dokonał 18 przekładów rozpraw naukowych i innych tekstów głównie z języka niemieckiego i francuskiego (Kujawska, 1960, s. 141–158).

Główne zainteresowania naukowe Dawida koncentrowały się na psychologii i pedagogice, co nie oznacza, że te dwa obszary badawcze traktował oddzielnie. Twierdził, że wiedza psychologiczna powinna stanowić punkt wyjścia, tak teorii, jak



i praktyki wychowawczej. Podstawą obydwu dyscyplin uczynił badania eksperymentalne, co stawiało go w owym czasie w roli prekursora kreującego na polskim gruncie nowy sposób uprawiania tych nauk. W podejściu tym nie liczyły się przygodne doświadczenia, samoobserwacja czy własne wspomnienia, ale chodziło o zdobycie odpowiedniej liczby faktów przy zastosowaniu określonej metody, dzięki której pozyskany materiał dawał podstawę wyprowadzania wniosków i uogólnień.

Dawid stał na stanowisku, że przyjmowane w badaniach rozwiązania metodologiczne muszą spełniać wysokie wymagania, stąd u niego szczególna dbałość o naukowy obiektywizm faktów i dokładny dobór wykorzystywanych metod. Dokonania, jakich był autorem w tym zakresie, pozwalają zaliczyć go do ścisłego grona europejskich uczonych empirystów przełomu XIX i XX wieku (Budkiewicz, 1960, s. 109). W tym nurcie jego twórczości wskazać należy na „Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia” (Dawid, 1886), w którym jako jeden z pierwszych na świecie posłużył się metodą ankiety do zebrania faktów, dotyczących rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Kwestionariusz odnosił się do 12 grup zagadnień i zawierał 500 pytań, z których niemal każde zawierało dodatkowe uszczegółowienia. Obszerność tego projektu uniemożliwiała prowadzenie badań przez jedną osobę i wskazywała na konieczność zorganizowania zespołu, podejmującego poszczególne wątki. Publikując „Program” na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” miał nadzieję na pozyskanie do współpracy nauczycieli i wychowawców. Dlatego też w jego części wstępnej zawarł szereg uwag i pouczeń na temat sposobu przeprowadzania badań. O ich czasochłonności, wynikającej z rozbudowanych pytań ankietowych i konieczności przestrzegania zasad naukowej rzetelności świadczy fakt, że potrzeba było dwóch lat, aby przy czynnym wsparciu nauczycieli i nauczycielek prywatnych oraz pracujących na pensjach, a także poważnym udziale Anieli Szycówny i Izy Moszczeńskiej udało się Dawidowi zebrać materiał badawczy obejmujący zaledwie jedną grupę zagadnień z kilkunastu wymienionych w „Programie”. W rezultacie powstało opracowanie pt. *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej* (Dawid, 1895), prezentujące doświadczenia i wyobrażenia 520 dzieci w wieku od 6 do 12 lat, zarówno chłopców, jak i dziewcząt, dzieci chrześcijańskich i żydowskich, pochodzących ze środowisk miejskich i wiejskich, wychowywanych w rodzinie i zakładach wychowawczych. Przedstawione wnioski jednoznacznie dowodzą, że najsilniej w umysłowości dziecięcej „osadzony” jest człowiek, natomiast płeć i rasa nie determinują wyobrażeń badanych, a najbardziej widoczne różnice zachodzą między zasobem wyobrażeń dzieci pochodzących z miasta i ze wsi oraz przebywających w domach i instytucjach wychowujących. Uzyskane wyniki wskazywały, że pobyt na wsi i placówkach życia zbiorowego wywierają korzystniejszy wpływ na powstawanie doświadczeń i wyobrażeń dzieci.

Ten typ badań doświadczalnych zapoczątkowanych przez Dawida, kontynuowała jego uczennica – Aniela Szycówna. Warto też wspomnieć, że w latach sześćdziesiątych XX wieku Barbara Wilgocka-Okoń powróciła do „źródeł”, przeprowadzając na terenie całego kraju, wśród dzieci 6–9-letnich, ankietę na temat ich wyobrażeń, głównie wykorzystując kwestionariusz, którego autorem był Dawid (Wilgocka-Okoń, 1967).

Charakterystyczne dla Dawida dążenie do otwierania nowych możliwości prowadzenia badań psychologicznych zaowocowało zastosowaniem metody testów do odkrywania życia psychicznego dzieci. Podjęte przez niego w latach 1908–1909 prace nad jej konstruowaniem przyniosły efekt w postaci wytworu, który nazwał metodą

przyczyn i skutków, przeznaczoną do rozpoznawania i badania rozwoju inteligencji. Narzędzie stanowiły obrazki ilustrujące różnorodne sytuacje i zdarzenia. Metodę tę opracował w dwóch odmianach: dwuczłonowej i wieloczłonowej. W pierwszej z nich wykorzystywano dwa obrazki prezentujące początek i koniec jakiegoś zdarzenia. Osoba badana widząc skutki miała określić przyczyny. Pokazując obrazki, zadawano pytanie: jaki zachodzi tutaj związek? lub, co tu się stało i dlaczego? W odmianie drugiej posługiwano się kilkoma lub kilkunastoma obrazkami, z których każdy zawierał jedną fazę jakiejś sytuacji. Po ich pomieszczeniu badany miał odtworzyć zdarzenie, układając „rozsypane” elementy w kolejności przyczynowo-skutkowej i objaśnić, co tu się stało i dlaczego? (Rowid, 1924, s. 66–67).

Metodę przyczyn i skutków wraz przeprowadzonymi na jej podstawie własnymi badaniami Dawid zamieścił w książce *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* (Dawid, 1911). Podniósł w niej również kwestie teoretyczne na temat związków zachodzących między trzema zawartymi w tytule procesami psychicznymi. Praca ta oceniana jest jako najważniejsze polskie dzieło psychologiczne minionych czasów i jedną z najwybitniejszych w całej polskiej psychologii. Testy Dawida były przedmiotem sprawdzania ich przydatności przez psychologów w czasach Drugiej Rzeczypospolitej, a po drugiej wojnie światowej ich unowocześnianiem i wykorzystaniem zajmował się Stefan Szuman. W okresie międzywojennym pisał o nich Edouard Claparède, natomiast Jean Piaget stosował je w „Maison de Petits” w Genewie (Budkiewicz, 1960, s. 111).

Dawid jako psycholog eksperymentalny wypowiadał się jednoznacznie na temat psychologii jako nauki. Włączając się do debat toczonych pod koniec XIX wieku nad jej statusem, wyrażał pogląd, że psychologia nie jest dyscypliną ani filozoficzną, ani przyrodniczą, lecz samoistną nauką doświadczalną. Ze względu jednak na jej związki z historią i kulturą ogólnoludzką, jak również pełnienie praktycznej roli w wychowaniu, najbardziej zbliża się do humanistyki.

Pedagogiczne poglądy Dawida odnoszą się w większości do zagadnień dydaktycznych. Prezentował je w pracach psychologicznych, jak i licznych artykułach, m.in. *Pensja żeńska jako zakład ogólnokształcący; Tworzenie się pojęć; O klasycyzm; Wychowawcy powinni znać prawa rządzące ciałem i duszą; Od kiedy zacząć naukę z dzieckiem?* Największą jednak skarbnicą wiedzy na temat ogólnej teorii nauczania początkowego jest wydana przez niego w 1892 roku *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji*.

Rozumiejąc, jaką wartość stanowi szkoła, Dawid starał się jednocześnie nie przeceniać jej roli jako instytucji. Wincenty Okoń stwierdza: „Wychodząc z socjologicznego stanowiska trafnie rozumował, że szkoła jako instytucja pojawia się dopiero wówczas, gdy przygotowanie, jakie może dać rodzina, przestaje wystarczać. Wówczas zadanie skróconego, intensywnego przygotowania do życia przejmuje szkoła” (Okoń 1993, s. 31). Oznacza to, że placówka ta musi przyjąć określony kierunek działań edukacyjnych i rozwiązań dydaktycznych. Z pewnością pod wpływem teorii Herbarta naczelnym celem oddziaływań szkoły uczynił ideę nauczania humanitarnego, której przesłanie sprowadzało się do urabiania charakterów. Za ważne uznał przyjęcie właściwego podejścia do traktowania treści nauczania, proponując odrzucenie wszelkich skrajności występujących w różnych koncepcjach kształcenia ogólnego (encyklopedyzm, utylitaryzm czy formalizm), a następnie ich zespolenie i przyjęcie jako obowiązujący kanon. Odnosząc się do wykładanych przedmiotów szkolnych,

widział potrzebę zwrócenia uwagi, aby każdy z nich tworzył systematyczną całość, a występujące między nimi powiązania treściowe zmierzały do wytworzenia w umyśle ucznia jednolitej wiedzy. Przestrzegał również przed przeciążaniem młodzieży zbyt dużą liczbą podawanych wiadomości.

Silnie podkreślał konieczność praktycznego przygotowania wychowanków do przyszłych zadań życiowych. Nie oznaczało to jednak rezygnacji z teoretycznego ujmowania zagadnień. W tym kontekście znaczenia nabierały prace ręczne, zyskujące wśród pedagogów europejskich coraz więcej zwolenników, które Dawid traktował jako istotny składnik kształcenia ogólnego, choć nie dopuszczał do sprowadzenia nauczania wyłącznie do pracy produkcyjnej. Jako pierwszy z polskich pedagogów do zadań szkoły włączył rozwijanie zdolności, samodzielności w myśleniu i działaniu uczniów. Postulat ten wynikał z nieprzewidywalnych sytuacji, w jakich mogła znaleźć się młodzież oraz ze zmieniających się warunków funkcjonowania w społeczeństwie, których szkoła nie była w stanie przewidzieć, a więc i do których nie mogła przygotować (Okoń, 1993, s. 30–35).

Nie sposób nie wspomnieć o wkładzie Dawida w rozwój nauczania początkowego i jego metodyki. Do najbardziej wartościowych dokonań w tym zakresie należą: oparcie nauczania na poznaniu zmysłowym, umysłowym i działaniu, jasne sprecyzowanie pojmowania nauczania pogładowego i jego stosowania w praktyce szkolnej oraz opracowanie metodyki lekcji.

W ostatnim okresie życia Dawid podjął współpracę z „Ruchem Pedagogicznym”. Choć trwała ona zaledwie dwa lata to zapisała się ukazaniem kilku istotnych rozpraw i artykułów. Już w pierwszym numerze tego czasopisma zamieścił tekst *O duchu pedagogiki doświadczalnej* (Dawid, 1912a, s. 2–5), w którym zwrócił uwagę na konieczność przestrzegania w prowadzeniu badań empirycznych zasady naukowości. Wyjaśniał, że w pracach w tym zakresie, stosowana często własna, samorodna i subiektywna praktyka ustąpić powinna miejsca regułom ustalonym przez naukę.

Do najważniejszych prac opublikowanych w tym periodyku należy zaliczyć studium *O duszy nauczycielstwa* (Dawid, 1912b, s. 49–55; 65–71), stanowiące niejako testament adresowany do wychowawców młodzieży polskiej. Przyjmując perspektywę normatywnego podejścia do omawianego zagadnienia, udzielał odpowiedzi na pytanie: Jakim powinien być nauczyciel, aby stał się przewodnikiem duchowym swoich podopiecznych i przyczyniał się do postępu nowoczesnego społeczeństwa? Na pierwszym miejscu postawił powołanie, które utożsamiał z „miłością dusz ludzkich”. Traktował ją jako podstawę wyodrębnienia takich cech nauczyciela-wychowawcy, jak zdolność do wysiłku, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, dążność do wszechstronnego doskonalenia się, zarówno intelektualnego jak i duchowego, odwagę moralną, świadomość celów wychowawczych i umiejętność ich stawiania, wewnętrzną prawdziwość, przejawiającą się w zgodności uczuć i przekonań, zamiłowanie do pracy na rzecz środowiska, zdolność do przekonywania innych.

W „Ruchu Pedagogicznym” Dawid wydrukował również projekt Polskiego Instytutu Pedagogicznego (Dawid, 1913a, s. 73–78), który opracował w trosce o należyte przygotowanie zawodowe nauczycieli. Jako miejsce powstania uczelni wybrał Kraków, biorąc pod uwagę jego położenie geograficzne, sytuację polityczną i istniejące środowisko naukowe. Instytut, obok kształcenia nauczycieli, miał stać się ośrodkiem badań pedagogicznych oraz centrum popularyzowania wiedzy o wychowaniu wśród ogółu społeczeństwa.

Kontakty Dawida z „Ruchem Pedagogicznym” zaowocowały ponadto wydaniem artykułu poświęconego zagadnieniom wyboru zawodu (Dawid, 1913b, s. 1–3; 25–29), dwóch artykułów z zakresu filozofii (Dawid, 1912c, s. 177–179; Dawid, 1913c, s. 141–144; 161–164; 177–180) oraz jednej recenzji książki (Dawid, 1913d, s. 15–16).

Warto podkreślić, że „Ruch Pedagogiczny” nie zapomniał o swoim współpracowniku po jego śmierci. Czasopismo zamieściło w marcu 1914 roku obszernie sprawozdanie z uroczystego posiedzenia ku czci śp. Jana Władysława Dawida zorganizowanego przez Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego i Towarzystwo Filozoficzne w Krakowie, a jego redaktor – Henryk Rowid wielokrotnie przypominał postać i dorobek twórczy tego uczonego, tak w kierowanym przez siebie periodyku, jak i innych wydawnictwach ciągłych<sup>1</sup>.

Dokonania naukowe Jana Władysława Dawida, co prawda, nie zawsze doceniane, świadczą o jego rozległych zainteresowaniach i wielkiej sile ich pogłębiania i realizacji. Należy go postrzegać z jednej strony jako śmiałego twórcę polskiej psychologii eksperymentalnej, przyczyniającego się również do unaukowania rodzimej pedagogiki, z drugiej strony – jako wykładowcę dzielącego się wiedzą z ogromną rzeszą studentów i nauczycieli. I choć od czasów, w których tworzył i działał, upłynął ponad wiek i wiele jego publikacji ma już dziś charakter historyczny, to nadal jego myśl, szczególnie w zakresie dydaktyki ogólnej i nauczania początkowego pozostaje nie tylko aktualna, ale inspirować może współczesnych pedagogów do poszukiwania najbardziej optymalnych rozwiązań w edukacji szkolnej.

## Przypisy

<sup>1</sup> Wśród tych tekstów należy wymienić, m.in.: H. Rowid, *Jan Władysław Dawid*, „Ruch Pedagogiczny” 1914, nr 1–2; Tenże, *Znaczenie i stanowisko J. Wł. Dawida w rozwoju polskiej myśli pedagogicznej*, „Szkoła Polska 1916”, nr 12; Tenże, *Znaczenie Władysława Dawida dla rozwoju nowoczesnych prądów wychowawczych w Polsce*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1924, nr 3; Tenże, *Najwybitniejszy przedstawiciel pedagogiki eksperymentalnej w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 1924 nr 1–2; Tenże, *O metodzie przyczyn i skutków. Metoda badania inteligencji według J. Wł. Dawida*, „Ruch Pedagogiczny” 1924, nr 1–2 i 3–4.

## Literatura

Budkiewicz J. (1960): *Poglądy psychologiczne J. Wł. Dawida na tle psychologii europejskiej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3

Bułat W., Sarnecki T. (1963): *Jan Władysław Dawid 1859–1914*. Nasza Księgarnia, Warszawa

Dawid J. W. (1886): *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych nad dzieckiem od urodzenia do 20 roku życia*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17

Dawid J. W. (1895): *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczałnej*. Wyd. „Przeglądu Pedagogicznego”, Warszawa

Dawid J. W. (1911): *Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Z rysunkami w tekście i na tablicy*. Wyd. „Społeczeństwa”, Warszawa

Dawid J. W. (1912a): *O duchu pedagogiki doświadczałnej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1

Dawid J. W. (1912b): *O duszy nauczycielstwa*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3 i 4

Dawid J. W. (1912c): *Z filozofii*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 10

Dawid J. W. (1913a): *Polski Instytut Pedagogiczny*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3

Dawid J. W. (1913b): *Naukowe podstawy w wyborze zawodu*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1 i 2

Dawid J. W. (1913c): *Współczesne kierunki filozofii. Henryk Bergson*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 7, 8 i 9

Dawid J. W. (1913d): Recenzja: I. Kosmowska. D. Milkuszyca, A. Szcycówna: *Kobieta polska jako autorka pedagogiczna. Bibliografia książek z dziedziny teorii wychowania, podręczników, literatury dla młodzieży poprzedzona wstępem historycznym*. Warszawa 1912

Denelówna Z. (1935): *Twórczość pedagogiczna Jana Władysława Dawida*. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa

Jedleński S. (1957): *O publicystyce społeczno-politycznej Jana Władysława Dawida*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3

Klarnerówna Z. (1933/1934): *Jan Władysław Dawid*. „Kultura i Wychowanie”, nr 4

Kujawska J. (1960): *Jan Władysław Dawid (1859–1914). Bibliografia prac i materiałów bibliograficznych*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3

Majewski M., Wójcik K. (1938): *Dawid Jan Paweł Władysław*. W: *Polski Słownik Biograficzny*. Polska Akademia Umiejętności, Kraków

Okoń W. (1959): *Życie i twórczość Jana Władysława Dawida*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1

Okoń W. (1980): *Dawid*. Wiedza Powszechna, Warszawa

Okoń W. (1993): *Wizerunki sławnych pedagogów*. WSiP, Warszawa

1882–1932 (1932): „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1

Reutt J. (1959): *Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego poświęcony uczczeniu setnej rocznicy urodzin J. Wł. Dawida*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 2

Rowid H. (1924): *O metodzie przyczyn i skutków. Metoda badania inteligencji według J. Wł. Dawida*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4

Wawrzynkowska-Wierciochowa D. (1967): *Z dziejów tajnych pensji żeńskich w Królestwie Polskim*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 10

Wilgocka-Okoń B. (1967): *Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś*. PZWS, Warszawa.

### **Jan Władysław Dawid [1859–1914]. Życie, główne kierunki pracy naukowej związki z „Ruchem Pedagogicznym”**

Jan Władysław Dawid był prekursorem polskiej psychologii eksperymentalnej. Na przełomie XIX i XX wieku prowadził badania empiryczne nad rozwojem dzieci i młodzieży. W dziedzinie pedagogiki zajmował się problematyką edukacji dzieci najmłodszych, ideałem nauczyciela i kształcenia nauczycieli. W ostatnim okresie życia współpracował aktywnie z czasopiśmie „Ruch Pedagogiczny”, publikując w nim artykuły i rozprawy poświęcone głównie zagadnieniom pedeutologicznym i filozoficznym.

Słowa kluczowe: Jan Władysław Dawid, psychologia eksperymentalna, nauczanie początkowe, pedeutologia

### **Jan Władysław Dawid [1859–1914]. Life, the main directions of scientific work and relationships with „Pedagogical Movement”**

Jan Władysław David was a precursor of the Polish experimental psychology. At the turn of the 19th and 20th century he conducted empirical research on the development of children and youth. In the field of pedagogy he mainly dealt with the issues of education of the youngest children, the ideal teacher and teacher training. In the last period of his life he actively collaborated with the magazine „Education Movement” by publishing articles and dissertations concerning mainly pedeutological and philosophical issues.

Keywords: Jan Władysław Dawid, experimental psychology, early school education, pedeutology



Arkadiusz Żukiewicz  
*Uniwersytet Łódzki*

## **HELENA RADLIŃSKA I JEJ UDZIAŁ W TWORZENIU PISMA DLA NAUCZYCIELI „RUCH PEDAGOGICZNY”**

### **Z życia rodzinnego i społecznego**

Profesor Helena Radlińska urodziła się w Warszawie. Przyszła na świat 2 maja 1897 roku w znanej już wtedy rodzinie państwa Reichmanów. Aleksander i jego żona Melania z domu Hirszfeld, prowadzili aktywną działalność artystyczno-społeczną. Ich dom był zaliczany w środowisku ówczesnej Warszawy do „salonów” otwartych dla elit intelektualno-kulturalnych. Wydawali czasopismo adresowane do artystów i miłośników sztuki „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne” (Radlińska, 1964, s. 330). Miało ono walor popularyzatorski, promujący kulturę polską w czasach zaborów i niebytu państwowego Rzeczypospolitej. W okupowanej przez carską administrację Warszawie czasopismo to było okazją do prezentacji poglądów, stanowisk, a także pragnień zawartych i wyrażanych w różnego rodzaju formach sztuki. Kultura była w tamtym okresie jedną z nielicznych dostępnych i zarazem legalnych form oddziaływania na świadomość społeczną i kształtujących tożsamość narodową Polaków<sup>1</sup>.

Kwitające życie towarzyskie w domu Aleksandra i Melanii Reichman gromadziło znane osobistości świata nauki, kultury, a także ówczesnej polityki. Klimat społeczny w tym środowisku sprawiał, że Helena od najmłodszych lat życia przebywała w towarzystwie najwybitniejszych przedstawicieli polskiej sztuki i kultury, tj. muzyki, literatury, poezji, malarstwa, plastyki, rzeźby, teatru, a także myśli naukowo-technicznej, przyrodniczej, medycznej czy humanistycznej. Zaliczyć do tego grona należy Sienkiewicza, Orzeszkową, Konopnicką, Pluga (Pietkiewicza), Faleńskiego, Paderewskiego, Hofmana, Barcewicza, Kochalskiego, Frenkiela, Siemaszkową, Lentza i innych (patrz: Radlińska, 1964, s. 332; Lepalczyk, 2001, s. 11–12).

Środowisko rodzinne, aktywny udział w życiu „salonu”, a także bezpośrednie zaangażowanie w sprawy społeczne były bez wątpienia impulsami kształtującymi poglądy oraz przyjmowane przez Helenę Radlińską postawy w jej późniejszym życiu. Bezpośredni kontakt z elitami społecznymi, z wielością i odrębnością poglądów oraz ścierających się w dyskursie intelektualnym stanowisk, warunkował z pewnością proces dojrzewania i rozwoju młodej Heleny. Jej życiowa, a w szczególności domowa sytuacja dostarczała bodźców rozbudzających pragnienia i postawy wobec siebie samej oraz świata zewnętrznego. Stawianie fundamentalnych pytań, szukanie odpowiedzi na kwestie związane z życiem społecznym (narodowym) i własnym miejscem w tym życiu, wyznaczanie zadań „na teraz i na przyszłość”, to fakty z życia Heleny Radlińskiej, które konstituowały jej punkt widzenia na sprawy ludzkie i państwowe.

Szukając syntezy, do której prezentowana autorka doszła po latach życia i działalności (naukowej oraz społecznej), można powiedzieć, że życie Heleny Radlińskiej było przepełnione troską o sprawy Drugiego Człowieka. Niezależnie od miejsca, do którego „los” ją posyłał, zawsze stawiała w obronie najsłabszych, niezdolnych do samodzielności i narażonych na marginalizację czy wręcz wykluczenie z przestrzeni życia publicznego. Zawsze pamiętała o ludziach, z którymi współdziałała, dzieliła się wszystkim, co miała, włącznie ze skromną pensją, którą oddawała potrzebującym chorym, niedożywionym czy biednym, którzy w okresach chłodu nie mieli odzienia (Radlińska, 1964, s. 450–451, s. 455 i nn.; Lepalczyk 2001; Theiss, 1997b).

Uzupełniając ten fragment wybranych informacji o Helenie Radlińskiej, warto przypomnieć, że miała dwóch młodszych braci. Fakt ten nie pozostaje bez znaczenia w biografii prezentowanej postaci, gdyż opieki, troski, a zarazem odpowiedzialności za Innych uczyła się Helena we własnym domu rodzinnym. Matka zaangażowana w sprawy publiczne cedowała liczne zadania na najstarszą latorośl, która nie tylko wspomagała procesy opiekuńczo-wychowawcze młodszych braci, ale także była włączana w sprawy wydawnicze czasopisma, które redagowano niemal własnymi siłami (Radlińska, 1964, s. 330). Z przekorą można zaryzykować twierdzenie, że zarówno w sferze opieki oraz wychowania odniosła sukcesy, jak i w działaniach wydawniczych spożytkowała praktyki, jakie zafundował jej dom rodzinny. Jej brat Ludwik Reichman był znanym lekarzem bakteriologiem, a po II wojnie światowej został prezesem UNICEF. Najmłodszy z rodzeństwa Reichmanów – Aleksander Michał był uznanym w środowisku naukowym matematykiem. Zginął on w czasie II wojny światowej (Theiss, 1997a, s. 15; Lepalczyk, 2001, s. 9–11). Efektem nauki wywiedzionej w zakresie prac redakcyjnych i wydawniczych jest między innymi „Ruch Pedagogiczny”, którego współredaktorem i autorem licznych tekstów była Helena Radlińska (Żukiewicz, 2012, s. 7–8).

Helena Radlińska przeżyła ponad 75 lat. Urodziła się na ziemiach polskich, żyła w zaborach Rosji i Austrii. Współuczestniczyła czynnie w walce narodowo-wyzwoleńczej, która przyniosła niepodległość w 1918 roku. Współtworzyła zręby profesjonalnych służb społecznych w II Rzeczypospolitej. W trakcie okupacji 1939–1945 żyła i pracowała naukowo oraz dydaktycznie współorganizując polski ruch oporu w wymiarze szkolno-wychowawczym. Po wyzwoleniu z okupacji niemieckiej współtworzyła Uniwersytet Łódzki, z którego została symbolicznie zwolniona w 1950 roku<sup>2</sup> (Lepalczyk, 2001; Theiss, 1997a; Marynowicz-Hetka, Theiss, 2004). Życie wiązało ją z trzema najważniejszymi środowiskami życia akademickiego i społecznego: Warszawą, Krakowem i Łodzią. Zmarła po ciężkiej chorobie w Łodzi 10 października 1954 roku (Lepalczyk, 2001, s. 180–182). Można bez większego ryzyka błędu stwierdzić, że Helena Radlińska należy do grona nielicznych, a zarazem najwybitniejszych polskich myślicieli i działaczy społecznych, których „dzieła” przetrwały przełomy polityczne, niepokoje narodowościowe, a także pęknięcia teoretyczno-metodologiczne.

### **Aktywność naukowa i społeczno-oświatowa w Krakowie. Początki „Ruchu Pedagogicznego”**

Próba zaprezentowania biograficznego zarysu Heleny Radlińskiej jest z góry skazana na niepowodzenie. Bogactwo znaczących zdarzeń i faktów zarejestrowanych w jej życiu wymagałoby spisania setek stron dokumentacji wraz z gruntownym szkicem



uwarunkowań społeczno-historycznych, kulturowych, gospodarczych i politycznych tamtych czasów. Nie ukrywając ogromnego niedosytu i zarazem napięcia powodowanego koniecznością syntezy oraz towarzyszących jej uproszczeń, pragnę odesłać Czytelnika do bogatej literatury poświęconej życiu i twórczości Heleny Radlińskiej. Dodać warto, że najcenniejsze są opracowania powstałe na bazie studiów historycznych oraz całościowej analizy twórczości autorki. Zdarzają się bowiem i wciąż będą przybywać takie publikacje, które w ramach tzw. „wolności interpretacyjnej” przypisują Helenie Radlińskiej poglądy, z którymi trudno ją utożsamiać na podstawie lektury tekstów źródłowych. W ogólnej konkluzji można zaryzykować twierdzenie, że schylek czasów „cenzury politycznej”<sup>3</sup> nie rozwiązał między innymi problemów upowszechniania wiedzy z zakresu twórczości i działalności Heleny Radlińskiej<sup>4</sup>. W miejsce „cenzury” pojawiła się „wolność”, która nawet w przestrzeni dyskursu akademickiego niejednokrotnie pozbawiona jest odpowiedzialności opartej na faktach i rzetelnym poznaniu naukowym. Fragmentaryczność i manipulacja wyrwanymi z kontekstu wycinkami uniemożliwia stworzenie całościowego obrazu wynikającego z integralnego podejścia do życia, działalności i pracy naukowej, jaki towarzyszył Helenie Radlińskiej w codzienności zmagania z przeciwnościami „losu”.

Powracając do głównej części zamierzonych rozważań można stwierdzić, że profesor Helena Radlińska pozostała w pamięci potomnych głównie jako działacz społeczny, oświatowiec i bojownik o niepodległą Polskę. Walory te są niewątpliwe, ale oddają tylko część wielowymiarowego obrazu tej kobiety. Ważnym, a jakże mało znanym faktem jest to, iż Helena Radlińska to twórczyni polskiej pedagogiki społecznej (Kamiński, 1980, s. 13; Wroczyński, 1966; Lepalczyk, 1995, s. 7; Theiss, 1997a, s. 10; Okoń, 2004, s. 303; Hejnicka-Bezwińska, 2005, s. 213 i nn.), której początki budowane były w Krakowie, podczas gdy odbywała ona studia na Uniwersytecie Jagiellońskim. O ile w doktrynie nikt już nie kwestionuje jej pierwszoplanowej pozycji w polskiej pedagogice społecznej, o tyle bardzo rzadko podnosi się fakt, że to właśnie w Krakowie, po powrocie do „Polski” z zesłania na Syberię (za czynną pomoc medyczną udzielaną rewolucjonistom 1905 roku w Warszawie), Helena Radlińska rozpoczęła budowę teoretycznych i instytucjonalnych podstaw pedagogiki społecznej. Można innymi słowy powiedzieć, że za przyczyną „zbiegu losów”, Kraków jest kolebką polskiej pedagogiki społecznej.

Studia na Uniwersytecie Jagiellońskim były dla Heleny Radlińskiej nie tylko czynnikiem wzmacniającym kompetencje potrzebne w pracy badawczo-naukowej. Stanowiły one również istotny element procesu dojrzewania świadomości społecznej, umacniania się postaw implikujących zaangażowanie w sprawy ludzkie, w oświatę, wychowanie, pracę społeczną, walkę o sprawiedliwość, dobro, wolność, równość, lepsze jutro dla każdego człowieka. Pod kierunkiem prof. Stanisława Krzyżanowskiego uczyła się metody prowadzenia badań naukowych. Z wcześniejszych doświadczeń pracy archiwalnej potrafiła systematyzować wiedzę i materiały empiryczne, ale synteza i analiza w namyśle nad rzeczywistością tak teraźniejszą, jak i przeszłą, to dorobek studiów uniwersyteckich. Tak oto sama wspomina początki studiów: „Wstąpiłam na uniwersytet. Nie stanowiło to dla mnie takiego przeżycia jak dla młodych. Byłam usposobiona krytycznie, wybierałam kierunek studiów z zimnym rozmysłem. Oceniałam, że umiem sporo, ale brak mi metody badawczej; w Uniwersytecie Jagiellońskim mogę najlepiej nauczyć się tej metody studiując średniowiecze. Wykłady, pracownie, zbiory były w tym zakresie najbogatsze. Mogąc swobodnie obracać się

wśród zagadnień dziejów najnowszych, postanowiłam przełamać wszystkie trudności, od językowych począwszy, w twardej pracy doszukiwania się treści ze skąpych źródeł średniowiecza, które trzeba spożytkować w pełni, w uzyskaniu sprawności w umiejętnościach pomocniczych. Było to na pozór niepraktyczne, nawet – bezsensowne. Wiedziałam na pewno, że nie będę w przyszłości pracowała nad tą epoką (choć w pierwszych latach studiów wydałam wypisy źródłowe *Z dziejów narodu*, obejmujące średniowiecze). Dla odczuwanych potrzeb samodzielnej pracy badawczej wybrałam dobrze. Zajął się mną profesor, który stał się dla mnie w pełnym tego słowa znaczeniu mistrzem – Stanisław Krzyżanowski” (Radlińska, 1964, s. 349).

W okresie tzw. „krakowskim” (1906–1918), o którym sama Helena Radlińska wypowiada się, że był to najpiękniejszy okres jej życia (Radlińska, 1964, s. 359), poza działalnością naukową podejmowała liczne wyzwania społeczne i oświatowe, a także piśmiennicze. Ich celem było krzewienie kultury i dziedzictwa narodowego w obliczu germanizacji i rusyfikacji prowadzonych przez zaborców. W ramach współpracy z Uniwersytetem Ludowym im. Adama Mickiewicza prowadziła bibliotekę oraz placówki wykładowe w stowarzyszeniach robotniczych (Radlińska, 1994/95, s. 11–12). Inspirujące, szczególnie w kontekście współcześnie dostrzeganych tendencji instrumentalizacji i komercjalizacji życia zawodowego oraz społecznego, może być przypomnienie postawy Heleny Radlińskiej i jej męża. Anna Jaworska wspomina, że w okresie największych kłopotów finansowych Uniwersytetu Ludowego Radlińscy finansowali jego działalność ze środków własnych (patrz: Lepalczyk, 2001, s. 31). Postawa taka jest typowa dla małżeństwa Radlińskich, którzy po odzyskaniu przez Polskę niepodległości sprzedali w Krakowie willę, a uzyskane pieniądze przeznaczyli na rzecz Skarbu Państwa Polskiego. Podobnie postąpili z samochodem, który oddali na potrzeby wojska w czasie, gdy wymagało tego „dobro odbudowującego się państwa” (por. Lepalczyk, 2001, s. 31). Zdaje się, że takie zaangażowanie w sprawy ojczyzny warto dzisiaj promować i przypominać współczesnym „przedstawicielom narodu” zasiadającym w gremiach najwyższych władz prawodawczych czy wykonawczych (poziom centralny i samorządowy). Refleksje o służebnym zaangażowaniu w sprawy publiczne i społeczne pozostają wciąż aktualne i bezdyskusyjnie ważne.

Innym przykładem zaangażowania w sprawy oświaty i nauczania był udział Heleny Radlińskiej w działalności Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (Radlińska, 1964, s. 358 i nn.; Lepalczyk, 2001, s. 40). Realizowała tam liczne wykłady dla studentów i nauczycieli, podejmowała pracę koncepcyjną i urzeczywistniała ideały w zakresie rozwoju szkolnictwa podstawowego oraz gimnazjalnego. Aktywnie działała w Sekcji Biblioteki Pedagogicznej Koła Krakowskiego TNSzŚiW. Wraz z Janem Władysławem Dawidem współtworzyła Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego (PIP). Po jego utworzeniu została ona członkiem Komitetu Wykonawczego PIP, a następnie, po formalnej legalizacji (1913 r.) powołano ją do Zarządu Towarzystwa (1916 r.) (Radlińska, 1964, s. 356 i nn.).

Współpraca ze Związkiem Polskiego Nauczycielstwa Ludowego owocowała zaangażowaniem Heleny Radlińskiej w kształcenie kadry nauczycielskiej dla polskiej szkoły. Ponadto służyła swymi kompetencjami wykładowczyni w ramach Uniwersyteckich Kursów Wakacyjnych (Nauczycielskich), które w grudniu 1912 roku powołał Związek Polskich Nauczycieli Ludowych. Prowadziła tam wykłady z zakresu metodyki nauczania historii, organizacji i metodyki pracy oświatowej oraz dziejów pracy oświatowej w Polsce i bibliotekarstwa. We wzroście kompetencji metodycz-

nych i merytorycznych nauczycieli polskich upatrywała Helena Radlińska szansę na podniesienie jakości polskiej szkoły, stąd zaangażowanie to kontynuowała także po odzyskaniu przez Polskę niepodległości (Radlińska, 1964, s. 353 i n.).

Do najważniejszych prac opublikowanych w omawianym okresie życia Heleny Radlińskiej zaliczyć należy:

- *Z dziejów narodu. Wypisy z źródeł i streszczenia z opracowań historycznych*, T. 1, Warszawa 1908, M. Arct8, ss. 474
- *Rozwój społeczny Polski*, Kraków 1911, Towarzystwo Wydawnicze Encyklopedii Ludowej, ss.80
- *Na ziemi polskiej przed wielu laty*, Warszawa 1911, Wyd. J. Mortkowicz, ss. 121
- *Praca oświatowa, jej zadania, metody i organizacja* (Kraków 1913) – praca zbiorowa pod redakcją i z większościowym udziałem tekstów autorstwa Heleny Radlińskiej. Podręcznik opracowany i wydany pod patronatem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza w Krakowie, Wyd. M. Arct

W katalogu tym mieści się również szereg prac adresowanych do dzieci i młodzieży. Ich celem była popularyzacja czytelnictwa oraz wartości patriotycznych, narodowych, których znaczenie w przededniu odzyskania przez Polskę niepodległości nie sposób przecenić. Przykładem jest czasopismo „Promyczek” adresowane do dzieci, w którym publikowała bajki i opowiadania łącząc elementy poznawcze z wychowawczymi. W nawiązaniu zaś do piśmiennictwa przeznaczanego dla odbiorców dorosłych na uwagę zasługują takie czasopisma, jak: „Kultura Polska”, „Chłopska Sprawa”, „Wiadomości Polskie”, „Rocznik Pedagogiczny” czy „Muzeum”. Na łamach tych periodyków Helena Radlińska podejmowała sprawy bieżące, społeczne, narodowe, oświatowe, wychowawcze, a także przypominała historyczne uwarunkowania zmian w polskiej oświacie, społeczeństwie czy dobroczynności. Głównym z czasopism, w którego tworzeniu i pracach redakcyjnych Helena Radlińska miała swój udział od samego początku istnienia, jest „Ruch Pedagogiczny”. To najstarsze obecnie pismo pedagogiczne ukazujące się w Polsce od 1912 roku zostało ufundowane jako specjalistyczny dodatek comiesięczny do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”, będącego organem Związku Nauczycielstwa Ludowego. W działalność tego Związku Helena Radlińska była zaangażowana od czasu przybycia do Krakowa w 1906 roku. W publikacjach podejmowała tematy związane z polską szkołą, uwarunkowaniami historycznymi i gospodarczymi oraz społecznymi, które jej zdaniem musiały wyznaczać kierunki kształtującej się, szczególnie w przededniu odzyskania niepodległości Polski – szkole polskiej (Zukiewicz, 2012, s. 7 i nast.).

## Refleksje końcowe

Reasumując można stwierdzić, że Helena Radlińska jest protagonistką polskiej myśli społecznej, której ponadczasowy wymiar zapewniała aktywność naukowo badawcza, a urzeczywistnienie idei dokonywało się w praktyce służby człowiekowi. Budując system naukowego wsparcia dla działalności społecznej troszczyła się o trwałe podstawy teoretyczne i metodyczne oraz ich upowszechnianie. Obok referatów, odczytów, publikacji zwartych i artykułów zamieszczanych w różnego typu czasopismach, Helena Radlińska współtworzyła media, na łamach których poruszała aktualne tematy społeczne, oświatowe, wychowawcze, kulturalne itp. Czasopismo

„Ruch Pedagogiczny” jest przykładem aktywności zorientowanej na wymianę wiedzy, doświadczeń, dokumentację działań, analizę zdarzeń i procesów dokonujących się w przestrzeni edukacyjnej ówczesnej Polski i świata. Stanowił także płaszczyznę dialogu oraz platformę upowszechniania idei pedagogicznych budowanych na progu XX wieku. Służył upowszechnianiu i promocji idei działalności społecznej oraz oświatowo-wychowawczej służącej zarówno teraźniejszości, jak i przyszłości. W tym kontekście warto dodać, że łamy czasopisma były otwarte dla historycznych analiz podtrzymywania tradycji, przybliżania dorobku przeszłości oraz ciągłości, pamięci i szacunku dla poprzedników trudu narodowego, społecznego i edukacyjnego. To przesłanie, jakie urzeczywistniał „Ruch Pedagogiczny” od początków swego istnienia, zdaje się wciąż aktualne, szczególnie w dobie „zachwytu” dla nieznanego, niezrozumiałego i powierzchownego czerpania z wzorów obcych kulturowo, społecznie, a nawet historycznie. Można jednoznacznie stwierdzić, że Helena Radlińska miała swój udział w stworzeniu najstarszego obecnie i najbogatszego w dorobku oraz tradycji fachowego czasopisma dla pedagogów w Polsce.

## Przypisy

<sup>1</sup> Pamiętać należy, że był to okres intensywnej rusyfikacji społeczeństwa polskiego pozostającego w strefie wpływów carskiej Rosji. Podobna sytuacja była na terenach zaboru Pruskiego, gdzie germanizacja była wpisana w proces kształtowania społeczeństwa wykorzenionego ze słowiańskiej tradycji zarówno kulturowej, jak i historycznej.

<sup>2</sup> Faktycznie Helena Radlińska została przeniesiona na urlop zdrowotny, a jej zakład pedagogiki społecznej został rozwiązany, włącznie ze zwolnieniem pozostałych pracowników z pracy. Do grona zwolnionych pracowników należała Irena Lepalczyk oraz Aleksander Kamiński.

<sup>3</sup> Przykładem ingerencji cenzury politycznej w proces wydawniczy może być zmiana interpretacyjna systemu tworzonej przez Helenę Radlińską pedagogiki społecznej. We wprowadzeniu do pierwszego tomu dzieł zebranych pod nazwiskiem Heleny Radlińskiej z 1961 roku pt. *Pedagogika społeczna* (Ossolineum, Wrocław 1961) Aleksander Kamiński dokonuje zmiany interpretacyjnej. Zastępując fundamentalną kategorię teorii pracy społecznej, teorią opieki i pomocy społecznej, co pozostaje w sprzeczności z oryginałem brzmienia dzieła autorskiego i zarazem założeniami zgłaszanymi przez twórczynię polskiej pedagogiki społecznej. Szerzej patrz: Żukiewicz, 2009, s. 114–115.

<sup>4</sup> Przykładem utrudnień w dostępie do tekstów źródłowych Heleny Radlińskiej jest ograniczony nakład dzieł zebranych wydanych w czasach cenzury politycznej lat 1961–1964. Przygotowany zaś pod kierunkiem autora tego artykułu w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie Helena Radlińska spędziła ostatnie lata swej aktywności akademickiej, i zgłoszony w 2013 roku (długo po zmianach systemowych w Polsce) projekt badawczo-wydawniczy w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki został odrzucony przez Radę Programową NPRH bez merytorycznych wskazań dot. ułomności itp. Zastosowana ogólna klauzula o braku gwarancji na wpływ na rozwój dziedzictwa i kultury narodowej zdaje się mało przekonujący w obliczu rangi i znaczenia propozycji projektowej, a także jego reprezentatywności zarówno w przestrzeni krajowej, jak i zagranicznej.

## Literatura

- Kamiński A. (1980): *Funkcje pedagogiki społecznej*. PWN, Warszawa  
Lepalczyk I. (2001): *Helena Radlińska, życie i twórczość*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń  
Marynowicz-Hetka E., Theiss W. (red.) (2004): *Profesor Helena Radlińska*. ŁTN, Łódź  
Radlińska H. (1961): *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław

- Radlińska H. (1964): *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Ossolineum, Wrocław
- Radlińska H. (1994/95): *Życiorys własny*. W: I. Lepalczyk, B. Wasilewska (red.): *Helena Radlińska. Człowiek i wychowawca*. TWWP, Warszawa
- Theiss W. (1997a): *Radlińska. „Żak”*, Warszawa
- Theiss W. (1997b): *Listy o pedagogice społecznej. Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam O. Uziębło. „Żak”*, Warszawa
- Wroczyński R. (1961): *Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Ossolineum, Wrocław
- Żukiewicz A. (2009): *Wprowadzenie do ontologii pracy społecznej. Odniesienia do społeczno-pedagogicznej refleksji Heleny Radlińskiej*. Wyd. UP, Kraków
- Żukiewicz A. (2012): *Helena Radlińska w przestrzeni działania wychowawczego i oświatowego na łamach „Ruchu Pedagogicznego”. O aktualności podejmowanej problematyki w setną rocznicę ustanowienia czasopisma. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2*

## **Helena Radlińska i jej udział w tworzeniu pisma dla nauczycieli „Ruch Pedagogiczny”**

„Ruch Pedagogiczny” jest najstarszym polskim czasopismem pedagogicznym. Jedną z twórczyń tego czasopisma była Helena Radlińska. „Ruch Pedagogiczny” powstał w Krakowie w 1912 roku. Czasopismo to służyło jako medium wymiany wiedzy oraz doświadczeń edukacyjnych. Na jego łamach prezentowano również zagraniczny dorobek pedagogiczny. Helena Radlińska była autorką wielu tekstów zamieszczonych w kolejnych latach istnienia „Ruchu Pedagogicznego”.

Słowa kluczowe: Ruch Pedagogiczny, pedagogika społeczna, edukacja, wychowanie, Helena Radlińska

## **Helena Radlińska and her participation in the creation of teachers journal „Pedagogical Movement”**

„Pedagogical Movement” journal is the oldest Polish pedagogical journal. Helena Radlińska was one of the creators of that journal. „Pedagogical Movement” journal was founded in Krakow in 1912. This journal served as a medium to exchange the knowledge and the educational experiences. Its pages were presented also foreign pedagogical achievements. Helena Radlińska was the author of many texts included in subsequent years of the „Pedagogical Movement” journal.

Keywords: „Pedagogical Movement” journal, social pedagogy, education, upbringing, Helena Radlińska.



Aneta Böldyrew  
*Uniwersytet Łódzki*

## **EDUKACJA – DEMOKRATYZACJA – MODERNIZACJA. KONCEPCJE REFORM SYSTEMU OŚWIATOWEGO MARIANA FALSKIEGO I ICH AKTUALNOŚĆ**

Marian Falski urodził się 7 grudnia 1881 roku w majątku Nacz w powiecie słuckim, w guberni mińskiej (na terenie dzisiejszej Białorusi). Pochodził z polskiej rodziny ziemiańskiej, jego rodzicami byli Józef i Stanisława z Jeżykowiczów. Do 12 roku życia uczył się w domu, kultywującym tradycyjne polskie obyczaje. Okres dzieciństwa wypełniała nauka pod opieką matki i domowej nauczycielki oraz swobodne zabawy z rówieśnikami – pochodzenia polskiego, białoruskiego i żydowskiego. Mając 12 lat rozpoczął naukę w trzeciej klasie szkoły realnej w Mińsku; zaangażował się tam w działalność tajnego kółka samokształceniowego. W 1899 roku wyjechał na studia do Warszawy, gdzie podjął naukę na Wydziale Mechanicznym w Warszawskim Instytucie Politechnicznym. Wybrany kierunek studiów i atmosfera Instytutu nie w pełni odpowiadały oczekiwaniom młodego studenta, dlatego równolegle uczestniczył w tajnych zajęciach organizowanych przez Uniwersytet Latający. Szczególnie cenił wykłady Ludwika Krzywickiego z historii kultury, antropologii i nauk społecznych oraz Adama Mahrburga z psychologii. Utrzymywał kontakty z wybitnymi działaczami oświatowymi i pedagogami, m.in. Stanisławem Michalskim, Mieczysławem Brzezińskim, Janem Władysławem Dawidem, Heleną Radlińską, Marią Gomólińską. Dzięki tym intelektualistom i społecznikom zdobywał wiedzę teoretyczną, poznawał metody pracy naukowej i zasady tajnej działalności na rzecz edukacji. Najważniejsze jednak było samo poznanie ludzi oddanych społecznej idei, „poświęcających wszystkie swe siły wychowaniu młodzieży i oświacie ludu w najcięższych warunkach politycznej niewoli” (Falski, 2007, s. 30). Zaangażowani w działalność oświatową przedstawiciele postępowej inteligencji, gotowi do autentycznej służby społecznej, stali się dla Falskiego moralnymi drogowskazami. Nawiązując do etosu społecznikowskiego Falski zaangażował się w prace kółek samokształceniowych, był współzałożycielem i sekretarzem Centralnego Komitetu Kółek Uczniowskich, wspierającego działalność kół z ziem litewskich, białoruskich i ukraińskich (Okoń, 1992, s. 107).

W 1904 roku uzyskał dyplom inżyniera, ale nie znalazł zatrudnienia w przemyśle. Podjął pracę w charakterze prywatnego nauczyciela, co odpowiadało jego rozwijającym się humanistycznym i pedagogicznym zainteresowaniom. W dobie rewolucji 1905 roku był uczestnikiem i współorganizatorem wieców i manifestacji, domagających się unarodowienia i upowszechnienia szkoły elementarnej. Był działaczem Polskiej Partii Socjalistycznej (pod pseudonimem „Rafał”). Współpracował z Kołem Wychowawców, organizującym tajne nauczanie dla strajkującej młodzieży. Włączył

się do tej działalności, ucząc na tajnych kompletach w Łowiczu, a jednocześnie prowadził działalność polityczną w środowisku robotniczym, za co w 1906 roku został aresztowany, a w 1907 roku wydalony z Królestwa (Miąso, 1981, s. 480–481). Zamieszkał w Krakowie, gdzie pracował jako nauczyciel. Opracował wówczas swój słynny elementarz, wydany w 1910 roku pod tytułem *Nauka czytania i pisanie dla dzieci*. Jednocześnie studiował na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pod kierunkiem Władysława Heinricha, filozofa i psychologa, przygotował rozprawę doktorską, poświęconą psychologicznym aspektom procesu czytania; obronił ją w 1917 roku. Po otrzymaniu stypendium naukowego wyjechał na dalsze studia do Genewy, Wiednia i Lipska (Wroczyński, 1988, s. 62–64). W 1918 roku z powodu postępującej choroby oczu swej poślubionej w 1910 roku żony, Ireny Reginy z Oxnerów, nie objął proponowanej mu Katedry Pedagogiki na UJ.

Po przyjeździe do Warszawy w 1919 roku rozpoczął pracę jako kierownik Referatu Statystycznego Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, gdzie pracował do 1939 roku. Był czynnym działaczem Związku Nauczycielstwa Polskiego, brał udział w Sejmie Nauczycielskim w 1919 roku. W Państwowym Instytucie Pedagogicznym prowadził zajęcia z pedagogiki doświadczalnej. W 1931 roku był jednym z czterech uczestników międzynarodowej, eksperckiej delegacji Ligi Narodów do Chin, mającej po zapoznaniu się z tamtejszym systemem oświatowym opracować raport dotyczący możliwości reorganizacji ustroju szkolnego (Falski, 2007, s. 121–128). W 1936 roku pod pseudonimem Rafał Praski opublikował broszurę pt. *Walczmy o szkołę*, w której zdecydowanie krytycznie odniósł się do reformy szkolnictwa Janusza Jędrzejowicza.

W czasie II wojny prowadził działalność konspiracyjną, przygotowując fałszywe dokumenty dla osób zagrożonych aresztowaniem, pomagał osobom pochodzenia żydowskiego. Przygotowywał program odbudowy szkolnictwa po wojnie. Był jednym z inicjatorów Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego, który odbył się w Łodzi w czerwcu 1945 roku. Odbudował ministerialny Referat Statystyczny, przemianowany na Biuro Badań i Statystyki (Wroczyński, 1988, s. 201). W rezultacie bezkompromisowego stanowiska wobec działań władz partyjnych został w 1950 roku przeniesiony na emeryturę, a działalność kierowanego przezeń Biura została zawieszona. W 1953 roku został zatrudniony w Pracowni Dziejów Oświaty PAN, rok później otrzymał tytuł profesora zwyczajnego. W 1958 roku został kierownikiem Pracowni Ustroju i Organizacji Szkolnictwa PAN. W 1960 roku przeszedł na emeryturę. Niezmiennie interesował się sprawami oświaty oraz sytuacją społeczną i kulturalną. Wygłaszał prelekcje w Klubie Krzywego Koła, a w 1964 roku był sygnatariuszem „Listu 34”, protestując z grupą pisarzy i uczonych przeciw polityce kulturalnej państwa i cenzurze (Miąso, 2005, s. 30). Kiedy w 1972 roku Senat UJ przyjął uchwałę o nadaniu Falskiemu doktoratu *honoris causa*, decyzja została zablokowana przez władze centralne. Zmarł 8 października 1974 roku w Warszawie.

Zainteresowania badawcze Falskiego koncentrowały się na problemach metodyki nauczania początkowego oraz zagadnieniach teorii i organizacji systemu oświatowego. Zajmował się także historią oświaty (Szulakiewicz, 2008, s. 213–215) oraz kwestiami społecznych uwarunkowań dostępu do oświaty. Charakterystyczne dla jego prac badawczych było interdyscyplinarne podejście do podejmowanych problemów. Wykorzystywał metody, dorobek i aparat pojęciowy pedagogiki, ale także psychologii, socjologii, statystyki i demografii. Prócz prac zwartych publikował artykuły w periodykach pedagogicznych i czasopismach społecznych.



W pierwszym okresie swojej działalności podejmował problematykę nauczania początkowego, zainspirowany do tego własnymi doświadczeniami, wyniesionymi z pracy w charakterze nauczyciela. Obserwując trudności dzieci z czytaniem wielozgłoskowych wyrazów Falski zainteresował się opracowaniem metody, ułatwiającej naukę czytania. Samodzielne studia w fachowym piśmiennictwie obcojęzycznym prowadziły go do pogłębienia refleksji nad metodyką czytania. Ich rezultatem było opracowanie elementarza i dalsze naukowe poszukiwania, rozwinięte w czasie studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim, kiedy prowadził eksperymentalne badania nad psychologią czytania. Artykuły omawiające nowe założenia dydaktyczne spopularyzowały wśród nauczycieli i pedagogów nowatorską metodę analityczno-wyrzową (Zborowski, 1975, s. 6). Akceptacja środowiska przyczyniła się do publikowania kolejnych, udoskonalanych wydań elementarza, począwszy od *Elementarza powiastkowego dla dzieci* z 1920 roku (Chodakowska, 2005, s. 33). Na zlecenie władz ministerialnych Falski przygotował wersje elementarza także dla młodzieży, dorosłych i żołnierzy; w rezultacie stały się one najpopularniejszymi polskimi podręcznikami do nauki czytania (Majorek, 1981, s. 525). W okresie powojennym wydawano kolejne wersje; ostatnia ukazała się w 1975 roku. Równolegle Falski wydawał przewodniki metodyczne dla nauczycieli, omawiające wykorzystywaną w elementarzach metodę oraz konstrukcję, założenia i cele podręcznika.

Przez kolejne pokolenia Polaków znany głównie z powodu elementarza. Ale Marian Falski dla polskiej pedagogiki jako dyscypliny naukowej zasłużył się przede wszystkim badaniami nad ustrojem i organizacją systemu oświatowego. Od czasów studenckich był zdecydowanym zwolennikiem egalitaryzacji oświaty, przez kolejne dekady, niezależnie od sytuacji politycznej, narażając się na krytykę władz i ostracyzm, walczył o równy dostęp do szkoły. W wystąpieniach publicznych i tekstach publicystycznych w dobie zaborów, w okresie międzywojennym i po 1945 roku podkreślał konieczność tworzenia ogólnodostępnego, pozbawionego barier selekcyjnych systemu szkolnictwa jako fundamentu demokratycznego państwa.

Będąc kierownikiem Referatu Statystycznego w MWRiOP do badania funkcjonowania szkolnictwa, w okresie międzywojennym wykorzystywał dane ilościowe zbierane do opracowania materiałów na temat uwarunkowań oświaty w związku ze zmieniającą się liczbą dzieci w wieku szkolnym, rozmieszczeniem terytorialnym ludności, wpływem zaludnienia na rozmiary rejonów szkolnych. Wiedza z tego zakresu była ważnym elementem budowania systemu oświatowego nowoczesnego państwa i warunkiem skutecznego planowania polityki oświatowej; zdaniem Falskiego była również czynnikiem, mogącym przyspieszyć proces upowszechniania szkolnictwa początkowego. Był prekursorem demografii oświatowej w Polsce, samodzielnie opracował metodologiczne podstawy badań kwantytatywnych nad oświatą, wyznaczył wzorce zbierania i opracowywania danych oraz wykorzystywania ich do prognozowania i zarządzania w oświacie.

Falski zdawał sobie sprawę z zapóźnienia Polaków w badaniach statystycznych w ogóle; warto przypomnieć, że w czasach studenckich przyjaźnił się z adeptami medycyny i wraz z nimi prowadził badania ankietowe nad warunkami życia i edukacji uczniów szkół średnich (Falski, 1906). Na zachodzie Europy tego rodzaju badania były na początku XX wieku bardzo rozpowszechnione, na ziemiach polskich pod zaborem rosyjskim stanowiły ewenement. Podobne zapóźnienie odnosiło się do spisów ludności. Falski współtworząc projekt pierwszego polskiego spisu z 1921 roku

wiedział doskonale, że w krajach rozwiniętych spisy, prowadzone cyklicznie od początku XIX wieku, były wykorzystywane także w administrowaniu w oświacie. W Polsce w chwili odzyskania niepodległości dla większości obszarów nie było zestawień statystycznych. Tym większe są zasługi Falskiego, który samodzielnie i z kierowanym przez siebie zespołem pracowników Referatu przygotował szereg opracowań, opartych na wszechstronnej analizie danych statystycznych, m.in. *Materiały do projektu realizacji powszechnego nauczania na obszarze 5 województw; Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 roku w zastosowaniu do badania potrzeb szkolnictwa powszechnego; Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1925/1926; Atlas szkolnictwa powszechnego Rzeczypospolitej Polskiej; Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego; Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie.*

Badanie poprzez dane liczbowe procesów związanych z funkcjonowaniem ustroju szkolnego miało na celu nie tylko opracowanie statystyk, ale służyło szerszej refleksji nad kondycją i potrzebami oświaty. Według Falskiego ustrój szkolny miał być fundamentem modernizacji relacji społecznych w duchu humanitaryzmu i demokracji; przekonanie o potrzebie reformy opierał na niepokojących wynikach badań statystycznych, *expressis verbis* ukazujących skalę zaniedbań kulturalnych i oświatowych. Problemy dostępu do oświaty, kwestie nierówności społecznych, utrwalanych poprzez system oświatowy były zagadnieniami stale poruszonymi przez Falskiego, łączącego w swych wypowiedziach spojrzenie uczonego, pracownika ministerstwa i działacza społecznego. Krytykę systemu oświatowego zawarł w pracy *Walczmy o szkołę*, w której podkreślał obowiązek zapewnienia wszystkim uczniom nauki w szkole powszechnej, dającej każdemu możliwość dalszej edukacji w szkołach ogólnokształcących i zawodowych. Omawiał kwestie pomocy dla niezamożnej młodzieży, problemy szkolnictwa mniejszości narodowych, programy szkolne. Krytykował formy nadzoru nauczycieli, „urzędową musztrę dydaktyczną”, którą byli objęci. Niepokoiła go tendencja do „biurokratycznej kontroli, cenzurowania i instruowania”, niszcząca samodzielność, twórczość i ideowość nauczyciela, sprowadzająca go do roli „manekina w rękach władzy” (Falski, 1974, s. 286). Przekonywał, że ustrój szkolny musi być czynnikiem przeciwdziałającym selektywności dostępu do oświaty, tymczasem prowadzone przezeń badania, przedstawione w wydanej w 1937 roku pracy *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie* potwierdzały wpływ pochodzenia społecznego na szanse edukacyjne. O konieczności przebudowy systemu oświatowego pisał także po 1945 roku, niezmiennie żądając szkoły dostępnej dla wszystkich, twórczej, niepodporządkowanej celom politycznym.

O najważniejszych problemach edukacyjnych Falski pisał na łamach periodyków pedagogicznych, uznając je za ważne źródło informacji dla środowiska nauczycieli i pedagogów, popularyzujące wśród nich najnowsze koncepcje oświatowe i nowatorskie rozwiązania metodyczne, rozwijające tym samym idee samokształcenia. Jednym z najważniejszych i najwyżej cenionych przez Falskiego czasopism był „Ruch Pedagogiczny”, z którym współpracował od momentu założenia w 1912 roku. W pierwszym okresie działalności periodyku Falski szczegółowo omawiał na jego łamach badane przez siebie wówczas problemy nauczania początkowego, a przede wszystkim metodykę czytania i pisanie oraz konstrukcję elementarza (Falski, 1913a,b).

Kolejna ważna publikacja Falskiego, zamieszczona na łamach „Ruchu Pedagogicznego” wiązała się z jego zainteresowaniami kwestiami ustroju i funkcjonowania systemów oświatowych. Opublikowany w 1918 roku artykuł pt. *W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego* był głosem w dyskusji na temat kształtu

polskiej oświaty w odrodzonym państwie (Falski, 1918). Falski krytykował koncepcje propagujące system szkolnictwa, zakładający selekcję uczniów na podstawie wyników nauczania. Żądając jednolitej dla wszystkich, powszechnie dostępnej szkoły sprzeciwiał się propozycji Tadeusza Łopuszańskiego, zwolennika przeprowadzania selekcji uczniów szkoły podstawowej po 3. i 6. roku nauczania i wprowadzenia zanizzonego programu dla dzieci, które uzyskały słabsze wyniki. Wywołało to sprzeciw Falskiego, który przekonywał, że główną przyczyną różnicowań w osiągnięciach szkolnych dzieci na tym etapie edukacji są nie tyle ich uzdolnienia, co różne warunki życia, wynikające z czynników społeczno-ekonomicznych. Podkreślał, że szkoła powinna niwelować różnice środowiskowe, wspierając dzieci mniej zamożnych i gorzej wykształconych rodziców, organizując opiekę dla potrzebujących, zapewniając pomoc lekarską, a w miarę możliwości także dożywanie i wypoczynek. Za niezbędne uważał unowocześnienie programów nauczania i podręczników szkolnych. Podkreślał także zasadniczą rolę przedszkola jako placówki spełniającej funkcje opiekuńczo-wychowawcze i kompensacyjne.

O reformę szkolnictwa Falski apelował także po II wojnie światowej. Negatywnie odniósł się do projektu szkoły jedenastoletniej, opartej na strukturze 7+4, przekonując, że znacznie korzystniejszym rozwiązaniem jest ustrój, którego podstawą jest ośmioletnia szkoła podstawowa i oparta na niej czteroletnia szkoła średnia. Swoje argumenty przedstawił w artykule *Uwagi w obronie 8-letniej szkoły powszechnej i w sprawie jej realizacji*, zamieszczonym w „Ruchu Pedagogicznym” w 1948 roku. Przekonywał, że mimo zniszczeń wojennych mniej liczne powojenne roczniki dzieci w wieku szkolnym umożliwiają realizację edukacji podstawowej na poziomie 8 klas. Podkreślał, że nowoczesny ustrój oświatowy musi gwarantować solidną edukację podstawową i dostęp do pełnego średniego wykształcenia. System szkolnictwa miał zapewnić uczniom „przechodzenie ze szczebli niższych na wyższe bez żadnych zahaczeń i ślepych zaułków” oraz dostęp do edukacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od „jakichkolwiek przywilejów z tytułu pochodzenia, środowiska społecznego lub miejsca zamieszkania” (Falski, 1973, s. 61). Na łamach „Ruchu Pedagogicznego” Falski zamieścił także teksty z dziejów oświaty, w tym szkic poświęcony działalności oświatowej i społecznej Stefanii Sempołowskiej (Falski, 1965) oraz artykuł pt. *50-lecie szkolnictwa* (Falski, 1969).

Rozległość zainteresowań oraz śmiałość w wykorzystywaniu różnych perspektyw badawczych w połączeniu z pracowitością i skrupulatnością uczonego sprawiły, że twórczość naukowa Falskiego zajmuje trwałe miejsce w dziejach polskich nauk pedagogicznych. Jego badania oraz refleksje nad oświatą i kulturą nadal mogą inspirować pedagogów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych do namysłu teoretycznego i działalności praktycznej. Uniwersalny charakter ma podkreślana przezeń kwestia znaczenia czynników demograficznych i statystyki oświatowej w wyznaczaniu strategii edukacyjnej, będąca w każdych warunkach niezbędnym elementem planowania rozwoju szkolnictwa. W szczególnym stopniu aktualna jest wyrażana stale przez Falskiego troska o niezaniechanie wychowania społeczno-moralnego uczniów, o zmianę bezdusznych, nudnych programów i metod nauczania, narzucających bierne przyswajanie encyklopedycznej wiedzy. Krytyka szkoły, niedostatecznie dbającej o rozwijanie samodzielnego myślenia i zainteresowań uczniów, utrwalającej nierówności społeczne i przyczyniającej się do wykluczenia kulturowego jest, niestety, nadal uzasadniona. W znacznej mierze aktualne są propozycje Falskiego w sprawie zmian w systemie szkolnym i metodyce nauczania, stymulującej twórcze myślenie i działanie uczniów.

## Literatura

- Chodakowska J. (2005): *Elementarz Mariana Falskiego*. „Nasza Rota”, nr 3–4
- Falski M. (1969): *50-lecie szkolnictwa*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2
- Falski M. (1906): *Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich*. „Nowe Tory”, nr 8–9
- Falski M., (1965): *Stefania Sempołowska [1870–1944]*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5/6
- Falski M., (1973): *Uwagi w obronie 8-letniej szkoły powszechnej i w sprawie jej realizacji*. „Ruch Pedagogiczny” 1947/48, nr 3. W: M. Falski, *Fragmety prac z zakresu oświaty 1945–1972*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Falski M. (1913a): *Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. Metoda elementarza*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–4
- Falski M. (1913b): *Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisania*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 8–10
- Falski M. (1918): *W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, 6
- Falski M. [Praski R.] (1974): *Walczmy o szkołę*. W: M. Falski, *Fragmety prac z zakresu oświaty 1900–1944*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Falski M. (2007): *Z okrucichów wspomnień*, oprac. M. Kossecka, wstęp A. Ossowska-Zwierzchowska. Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Majorek C. (1981): *O elementarzu Mariana Falskiego – szkic historyczny*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4
- Miąso J. (1981): *Droga Mariana Falskiego do pedagogiki*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4
- Miąso J. (2005): *Profesor Falski jakim Go znałem*, „Nasza Rota”, nr 3–4
- Okoń W. (1992): *Marian Falski – wychowawca pokoleń*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4
- Szulakiewicz W. (2008): *Falski Marian Ignacy*. W: A. Meissner, W. Szulakiewicz (red.): *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Wroczyński R. (1988): *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*. PWN, Warszawa
- Zborowski J. (1975): *Żywe dziedzictwo Mariana Falskiego*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.

### **Edukacja – demokratyzacja – modernizacja. Koncepcje reform systemu oświatowego Mariana Falskiego i ich aktualność**

Do pedagogów współpracujących z „Ruchem Pedagogicznym” od momentu jego założenia należał Marian Falski. Na łamach tego czasopisma publikował artykuły, poświęcone metodyce czytania i pisanie, problemom teorii i organizacji systemu oświatowego oraz teksty dotyczące historii oświaty. Celem publikacji była popularyzacja w środowisku nauczycieli i pedagogów postępowych koncepcji oświatowych i nowatorskich rozwiązań metodycznych, w znacznej mierze aktualnych do dziś.

Słowa kluczowe: Marian Falski, elementarz, ustrój szkolny

### **Education-Democratization-Modernization. The Concepts of Educational System Reforms by Marian Falski and Their Topicality**

Marian Falski belonged to the pedagogues who cooperated with “Ruch Pedagogiczny” (“Pedagogical Movement”) from its establishment. He published his articles there which were devoted to the methodology of reading and writing, the issues of theory and organization of educational system and texts concerning history of education. The aim of publishing was the popularization among teachers and pedagogues the progressive educational concepts and new methodological solutions which are topical until today.

Keywords: Marian Falski, primer, school system

Beata Szczepańska  
*Uniwersytet Łódzki*

## **HENRYK ROWID JAKO PEDAGOG I REDAKTOR „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”**

Uznawany za jednego z czołowych przedstawicieli polskiej pedagogiki w Drugiej Rzeczypospolitej – Henryk Rowid, był aktywnym działaczem oświatowym i nauczycielem. Obok strony praktycznej wychowania i nauczania, zajmowały go także kwestie teoretyczne edukacji. Do najbardziej znanych osiągnięć pedagogicznych Rowida należało stworzenie modelu „szkoły twórczej”. Swoje koncepcje teoretyczne usiłował realizować w Państwowym Pedagogium w Krakowie, którego był założycielem. Był również inicjatorem powstania i redaktorem czasopism pedagogicznych – „Ruch Pedagogiczny”, „Chowanna”. Jego pionierskie wysiłki nakierowane na postęp w edukacji, przerastały epokę, w jakiej działał i tworzył. Co więcej wydaje się, że można odnaleźć ich aktualność współcześnie. Dorobek pedagogiczny Henryka Rowida, na który składa się piętnaście pozycji zwartych i ponad sto artykułów, nie został w pełni doceniony przed II wojną światową, ani w okresie PRL. Z okresu Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej odnaleźć można zaledwie recenzje jego prac i wzmianki o poglądach na kształcenie nauczycieli. Pierwszą powojenną próbą odniesienia się do dorobku Rowida był artykuł J. Jakubca, który pojawił się w pierwszym numerze „Ruchu Pedagogicznego” (Jakubiec, 1945/6, s. 4–10). Kolejną pracą na temat jego działalności pedagogicznej było opracowanie F. Inglota (1947). Następnie przygotowana została rozprawa przez Jana Zborowskiego (1958), a po niej – biografia Rowida, sporządzona przez Wiktora Czerniewskiego. Przed opublikowaniem rozprawy doktorskiej autorstwa Antoniego Szumskiego poświęconej działalności Rowida (Szumski, 1977), odniesienia do jego dorobku odnaleźć można w pracach o charakterze syntez historycznych. Należy wskazać opracowania takich autorów, jak: Bohdan Nawroczyński, Jan Hulewicz, Ludwik Chmaj, Stefan Wołoszyn. Wybranymi zagadnieniami twórczości pedagogicznej Rowida zajmowali się między innymi: Tadeusz Nowacki, Romana Miller, Ryszard Wroczyński, Jan Kulpa. W nurcie pedagogicznych rozważań po transformacji ustrojowej w Polsce ukazała się książka autorstwa Ewy Krochmalskiej-Gawrosińskiej.

Nowe spojrzenie na postać, działalność, poglądy Rowida i ich recepcję zostało przedstawione przez Andrzeja Meissnera, Katarzynę Buczek, Romualda Grzybowskiego, Kazimierza Szymda, Sławomira Sztobryna, Edytę Bartkowiak (Dormus, Ślęczka, 2012).

Warto więc odnieść się w perspektywie historycznej do myśli i działań Henryka Rowida, tym bardziej iż przygotowywanie tego artykułu zbiegło się w czasie z 70. rocznicą jego śmierci.

Celem publikacji jest przedstawienie biografii pedagoga oraz odniesienie się do najważniejszych wątków w jego działalności praktycznej i teoretycznej w dziedzinie edukacji, tj. modernizacji szkolnictwa, kształcenia nauczycieli i budowaniu modelu nowoczesnej, demokratycznej szkoły ze szczególnym uwzględnieniem jego wkładu w budowanie czasopisma „Ruch Pedagogiczny”, którego redaktorem był przez ponad 20 lat.

Naftali Herz Kanarek, bo takie było prawdziwe nazwisko pedagoga, który pseudonimem Rowid zaczął posługiwać się, publikując początkowo krytyczne artykuły w piśmie „Nowe Tory”, urodził się 12 listopada 1877 roku w Rzeszowie, gdzie przebywał do około 6. roku życia (Meissner, 2012, s. 15). Jego rodzicami byli Marek i Karolina, wyznawcy religii mojżeszowej. Do szkoły ludowej uczęszczał Rowid w Przemyślu w latach 1885–1893, a po jej ukończeniu powrócił do Rzeszowa, gdzie w 1893 roku podjął naukę w Seminarium Nauczycielskim, trwającą do 1898 roku (Szumski, 1977, s. 14). Wybór tej szkoły uznawano za dość nietypowy dla przedstawiciela środowiska, z jakiego się wywodził. Andrzej Meissner stwierdził: „wybór szkoły nauczycielskiej przez Henryka był decyzją niewątpliwie odważną i wyjątkową na tle ówczesnych preferencji edukacyjnych młodego pokolenia Żydów” (Meissner, 2012, s. 16). Ten typ zakładów kształcenia nauczycieli w Galicji pod koniec XIX wieku wzbudzał krytykę ze względu na niski poziom nauczania, wynikający głównie z braku dobrze przygotowanej kadry pedagogicznej, a to z kolei łączyło się z polityką zaborczych władz oświatowych w Galicji. Jednak wśród nauczycieli Rowida znalazło się wiele postaci wyjątkowych, znaczących, wywierających wielki wpływ na kształtowanie się jego zainteresowań pedagogicznych i filologicznych (Meissner, 2012, s. 17).

Po ukończeniu seminarium nauczycielskiego Rowid rozpoczął pracę zawodową. Był nauczycielem w żydowskich szkołach fundacji barona Maurycego Hirsza w Rawie Ruskiej, Tarnowie i Krakowie (Szumski, 1977, s. 15). W czasie pracy w tych placówkach wprowadzał innowacje pedagogiczne, a jednocześnie doskonalił się zawodowo, tak że uzyskał uprawnienia do podjęcia studiów wyższych. Egzamin dojrzałości zdał w 1904 roku będąc nauczycielem izraelskiej szkoły ludowej, a uzupełnił rok później w III Gimnazjum im. J. Sobieskiego w Krakowie.

W 1905 roku rozpoczął studia w zakresie germanistyki i filologii polskiej na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. W trakcie studiów był zaangażowany w działania na rzecz reformy galicyjskiej szkoły ludowej, uczestnicząc w ruchu nauczycielskim. Był współzałożycielem powstałego w 1905 roku Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, współautorem zawierającego postulaty tej organizacji „Programu zawodowego nauczycielstwa ludowego” oraz jego działaczem, stając się w 1911 roku członkiem Naczelnego Zarządu Związku (Podgórska, 1973, s. 86). W tym samym roku, we wrześniu, uczestniczył w V Zjeździe Delegatów Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, na którym podjęto uchwałę o powołaniu czasopisma „Ruch Pedagogiczny”. „Smutny i nader szkodliwy” ówczesny stan polskiej praktyki i teorii pedagogicznej był podstawowym motywem o tym decydującym („RP”, 1912/1, s. 2).

W czasie studiów duże zmiany zaszły także w życiu osobistym Herza Kanarka. Dokonał konwersji na wiarę chrześcijańską, przyjmując nazwisko Henryk Rowid, choć jego związki ze środowiskiem żydowskim pozostały nadal silne. Wstąpił też w związek małżeński z Marią Gołębiewską, nauczycielką i działaczką oświatową (Meissner, 2012, s. 20).

W 1911 roku uzyskał dwa dyplomy ukończenia studiów na podstawie prac dyplomowych z języka polskiego i z języka niemieckiego. W obu tych pracach zaznaczyły się specyficzne cechy jego twórczości – poza teoretyczną analizą poglądów Bronisława Ferdynanda Trentowskiego i Johanna Gottfrieda von Herdera – znalazły się tam odniesienia do współczesnej Rowidowi rzeczywistości edukacyjnej (Szumski, 1977, s. 18–19).

W 1912 roku Rowid stanął na czele nowo utworzonej Sekcji Pedagogicznej Ogniska Nauczycielskiego w Krakowie i jako redaktor „Ruchu Pedagogicznego” rozpoczął wydawanie tego czasopisma. W Zakopanem zaś rozpoczął się nowy rozdział jego działalności. Były to wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, organizowane dla nauczycieli prowincjonalnych (Jakubiec, 1945/46, s. 4, 8). Poza tym w latach 1913 i 1914 Rowid odbył podróże naukowe do Niemiec, odwiedzając Uniwersytet w Lipsku i niemieckie szkoły eksperymentalne, z których obserwacje przedstawił w sprawozdaniach zamieszczanych na łamach „Ruchu Pedagogicznego” (Rowid, 1913/9–10).

W czasie I wojny światowej powołany do wojska austriackiego pełnił funkcję instruktora oświatowego wśród żołnierzy, a następnie powrócił do aktywnej działalności w ruchu nauczycielskim. W grudniu 1916 roku jako reprezentant Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego uczestniczył w zjeździe delegatów kół nauczycielskich, a w roku następnym objął kierownictwo Komisji Szkolnej zorganizowanej przy tym stowarzyszeniu (Szumski, 1977, s. 24–25). Uczestniczył również w ogólnopolskich zjazdach stowarzyszeń nauczycielskich, mających na celu współdziałanie na rzecz stworzenia nowego systemu szkolnictwa w odradzającej się Polsce. Na spotkaniach w Krakowie i Piotrkowie przedstawił koncepcję programu nauczania w szkole powszechnej opracowaną przez Komisję Szkolną oraz referat poświęcony kształceniu nauczycieli (Kanarek, 1918, s. 25, 33). W 1919 roku brał również udział w obradach Sejmu Nauczycielskiego, w trakcie których nastąpiło połączenie organizacji nauczycielskich i powołany został Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Współprzewodniczył obradom i przedstawił swoje poglądy w Komisji Szkoły Powszechnej oraz Komisji Kształcenia Nauczycieli. Poglądy te spotkały się z uznaniem środowiska postępowych pedagogów (Szumski, 1977, s. 27).

Postulaty w sprawie kształcenia nauczycieli, głoszone w pierwszych latach Druhej Rzeczypospolitej, Henryk Rowid wprowadzał w życie inicjując i organizując w Krakowie pracę Kursów Pedagogicznych. Kursy te zostały upaństwowione w roku szkolnym 1919/21, zyskując nazwę Państwowych Kursów Nauczycielskich, a następnie przekształcone w Państwowe Pedagogium (Rowid, 1924, s. 192–197). Kierowanie tymi placówkami pozostawało w jego rękach w całym okresie międzywojennym, a zdarzało się również, że poza funkcją dyrektora był on również w tej uczelni wykładowcą niektórych przedmiotów. Jego praca dydaktyczna przekroczyła ramy tej placówki, gdyż prowadził również wykłady z psychologii pedagogicznej w Studium Pedagogicznym Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz z pedagogiki – w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach (Szumski, 1977, s. 28–29). Pozostając czynnym członkiem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, uczestniczył też Rowid aktywnie w pracach Komisji Szkolnictwa Ludowego, Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie („RP” 1917/1, s. 37–38).

W 1925 i 1927 roku odbył podróże pedagogiczne do Niemiec, Belgii, Francji, Szwajcarii i Austrii, a szczegółowe relacje z nich przedstawił na łamach „Ruchu Pedagogicznego” (Rowid, 1925, 1927, 1928).

We wrześniu 1933 roku redakcję „Ruchu Pedagogicznego”, w związku z centralizacją działalności wydawniczej Związku Nauczycielstwa Polskiego, przeniesiono do Warszawy. Rowid rozgoryczony mało dyplomatycznym, opartym na nieuzasadnionych zarzutach, odsunięciem go od pełnionej przez cały czas ukazywania się tego pisma funkcji redaktora, zintensyfikował współpracę z Mieczysławem Ziemińskim. Do września 1939 roku redagowali oni wspólnie „Chowannę”, która była organem Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Współpraca Rowida z tą placówką rozszerzyła się, gdyż wcześniej prowadził w Instytucie wykłady z pedagogiki. „Ruch Pedagogiczny” i „Chowanna” nie były jednak jedynymi czasopismami, w których publikował Rowid swoje prace. Wiele jego pozycji znaleźć można na łamach periodyków: „Szkoła Polska”, „Szkoła i Nauczyciel”, „Nowe Tory”, „Miesięcznik Pedagogiczny” i „Głos Nauczycielski”.

Pracę oświatową na rzecz kształcenia nauczycieli, działalność dydaktyczną i twórczość pedagogiczną kontynuował Rowid w czasie okupacji niemieckiej w ramach Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Został aresztowany przez Gestapo, wywieziony do obozu w Płaszowie. Zginął w 1944 roku w trakcie przewożenia do obozu w Oświęcimiu (Jakubiec, 1945/46, s. 9).

W twórczości pedagogicznej Rowida wyróżnić można kilka grup zagadnień. Przede wszystkim dominują wśród nich kwestie kształcenia nauczycieli i reformowania systemu szkolnictwa. Ważną część jego dorobku stanowią prace z zakresu pedagogiki porównawczej i z nią związane nowe prądy w pedagogice, jak również oscylujące wokół zagadnień dydaktycznych, psychologii pedagogicznej oraz monografie pedagogiczne. Warto zwrócić też uwagę na wzajemne relacje między twórczością pedagogiczną Rowida a jego pracą dydaktyczną. Z jednej strony te zarówno zwarte, jak i ciągłe pozycje były efektem doświadczeń gromadzonych podczas pracy nauczycielskiej, a z drugiej – stanowiły przygotowanie do niej, miały charakter inspirowający, zachęcający do nowatorstwa pedagogicznego.

Podstawą tak budowania, jak i reformowania systemu szkolnego była dla Rowida sprawa kształcenia nauczycieli. W kwestii tworzenia podstaw organizacyjnych szkolnictwa – tak u progu niepodległości Polski, jak i w okresie międzywojennym – był on zwolennikiem oraz propagatorem wysoko zorganizowanej, jednolitej i obywatelskiej szkoły powszechnej, urzeczywistniającej zasadę demokratyzacji szkolnictwa. A. Szumski przytacza słowa Rowida, odzwierciedlające najwyraźniej tę myśl: „Uobywatelnienie mas ludu polskiego jest jednym z najważniejszych zadań polityki szkolnej i narodowej” (Szumski, 1977, s. 6). Poprawę publicznej edukacji uważał Rowid za niezbędny, konieczny warunek rozwoju kultury narodowej. Odnosił się więc do zasad ogólnych funkcjonowania szkoły powszechnej, jej zadań i celów, organizacji, programu i metod nauczania (Rowid, 1919/3–4, s. 41–57). Przedstawiał też swoje refleksje na temat projektu reformy szkolnictwa wprowadzonego w 1932 roku, widząc zarówno jego blaski, jak i cienie (Rowid, 1930/3, s. 97–102).

Odwołując się do poglądów Jana Władysława Dawida, uznawał, iż bezrefleksyjny nauczyciel, biernie i mechanicznie wykonujący polecenia nadchodzące z zewnątrz, wdrażający jedynie pomysły innych do szkolnej praktyki nie jest w stanie sprostać byciu współtwórcą nowej, opartej na demokratycznych podstawach szkoły polskiej. Za najważniejsze w odniesieniu do kształcenia nauczycieli uważał więc podniesienie edukacji nauczycielskiej na możliwie najwyższy poziom organizacyjny. Uznawał za konieczne tworzenie, w miejsce początkowo wymuszonych sytuacją



powojenną seminariów nauczycielskich, nowego typu wyższej szkoły zawodowej – pedagogium (Rowid, 1919/5–6, s. 83). W praktyce, jak wcześniej wspomniano, był właśnie twórcą, organizatorem, kierownikiem, a nawet nauczycielem takiej placówki. Mocno akcentował konieczność zetknięcia nauczycieli z najnowszym dorobkiem światowym w dziedzinie pedagogiki i, sam sporo podróżując, promował nowe prądy w tej dziedzinie. Nie zachęcał jednak do niewolniczego naśladowania obcych wzorów, ale polecał inspirowanie się nimi, dostosowanie do specyficznych polskich warunków i psychiki polskiego dziecka. Stąd też na plan pierwszy w jego poglądach wysuwa się konieczność wyrabiania u nauczycieli samodzielności i zamiłowania do samokształcenia.

Taka wizja nauczyciela korelowała ze stworzonym przez Rowida modelem „szkoły twórczej”. Bezpośrednio przez Rowida poznawane teorie pedagogiczne i przykłady szkół eksperymentalnych oraz docierające pośrednio z Europy Zachodniej nowe poglądy na wychowanie związane nurtem „pedagogiki reform” były jedną z podstaw budowania tego modelu. Związek z założeniami postulowanymi przez „nowe wychowanie” dostrzec można w następującym określeniu przez Rowida sytuacji wychowawczych mających stanowić istotę „szkoły twórczej”: „im te sytuacje są bardziej sprzyjające, tzn. im silniej pobudzają rozwój psychofizyczny wychowanka i im więcej wyzwalają zainteresowań intelektualnych, społecznych – etycznych i estetycznych, tym więcej zbliżamy się do celu wychowania, do rozwinięcia osobowości uspołecznionej, to jest jednostki wolnej, świadomej swych praw i obowiązków oraz zdolnej do pracy produktywnej i twórczej” (Rowid, 1936, s. 33). Należy jednak zwrócić uwagę na nie tylko zagraniczne inspiracje Rowida. S. Sztobryn zanalizował silną filozoficzną podbudowę modelu „szkoły twórczej” wywiedzioną z kręgu rodzimego. Realny idealizm, jaki autor ten odnalazł w koncepcji twórczej edukacji stworzonej przez Rowida, wynikać może z tego, że należy on do nielicznego grona kontynuatorów idei B. F. Trentowskiego i J. M. Hoene-Wrońskiego (Sztobryn, 2012, s. 25–26).

W twórczości pedagogicznej Trentowskiego dostrzec można wątek patriotyczny, który, podobnie jak koncepcja „szkoły twórczej”, bywa różnie ujmowany w poszczególnych latach. Ze względu na konieczność wyrabiania poczucia obowiązku wobec ojczyzny i jej obrony Rowid postulował tuż przed wybuchem I wojny światowej, która mogła doprowadzić do odzyskania przez Polskę niepodległości – kształcenie militarne (Rowid, 1914/ 5, s. 100–101). Konieczność rozwijania uczuć patriotycznych wychowanków – „umiłowania ziemi ojczystej”, zdolności do pomnażania materialnych i duchowych dóbr narodu z uwagi na współzależność dobra jednostki i dobra narodu, Rowid uznaje za zasadę wychowawczą polskiej szkoły w odrodzonym Państwie Polskim (Rowid, 1918/1, s.1).

W latach trzydziestych już z perspektywy pacyfistycznej podkreślał raczej konieczność wdrażania do współpracy dzięki wcześniej postulowanemu rozwijaniu samorządności uczniów (Rowid, 1917/1, s. 12–23) oraz transferowaniu tych umiejętności i nawyków na grunt współpracy międzynarodowej (Rowid, 1932/3, s. 289–303).

Henryk Rowid podsumowując swój dwudziestoletni dorobek redaktora „Ruchu Pedagogicznego” pisał: „»Ruch Pedagogiczny«, poświęcony nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu, posiada od pierwszych chwil swojego istnienia wyraźną fizjonomię i zdecydowany charakter. Dbając o możliwy w naszych warunkach wysoki poziom naukowy, pismo nasze stara się być żywym łącznikiem między nauką, poświęconą badaniom zagadnień wychowawczych a nauczycielstwem, pracującym często

zdala od większych ośrodków kultury pedagogicznej. »Ruch Pedagogiczny« silnie podkreśla związek między naszą tradycją w dziedzinie edukacji a współczesną twórczością w tym polu” (Rowid, 1932/1, s. 1). Konfrontując to podsumowanie z deklaracjami Redakcji z początkowej fazy rozwoju czasopisma, niewątpliwie za przewodnią ideę tego periodyku uznać można dążenie do kształtowania nauczyciela „posiadającego gruntowną wiedzę pedagogiczną, szersze horyzonty myślowe oraz zrozumienie zagadnień doby współczesnej” („RP” 1917/1–2, s. 4).

Roli Henryka Rowida w rozwoju tego czasopisma nie daje się przecenić. Objęcie przez niego w 1912 roku redakcji periodyku dla nauczycieli szkół ludowych, których kształcenie jeszcze w czasie zaborów uznawano za niewłaściwe, to początek wielkiej epopei, która trwa również w niepodległej Polsce. Rowid inspirowany początkowo przez Jana Władysława Dawida, dostrzegający ubóstwo w zakresie literatury pedagogicznej w języku polskim, wynikające z zaniedbań w rozwoju nauk o wychowaniu na ziemiach polskich pod zaborami, zachęcił do współpracy liczne grono osób, które ten stan rzeczy mogły zmienić i rzeczywiście zmieniły. W gronie współpracowników „Ruchu Pedagogicznego” odnajdujemy takie osobowości, jak: Jan Władysław Dawid, Aniela Szcówna, Maria Grzegorzewska, Helena Orsza-Radlińska, Marian Falski, Józef Kretz-Mirski, Stefania Sempołowska, Eugeniusz Piasecki, Maria Lipska-Librachowa, Stanisław Tync, Ludwik Jaxa-Bykowski, Zygmunt Mysłakowski, Florian Znaniecki, Mieczysław Ziemnowicz, Józef Chałasiński, Ludwik Bandura, Bogdan Nawroczyński, Jan Hulewicz, Wanda Bobkowska, Ludwik Chmaj. Tę niepełną przecież listę polskich współpracowników Rowida należałoby uzupełnić o zagranicznych autorów, jak choćby: Adolpha Ferrière czy Mikołaja Rubakina.

Rowid zakładał zmobilizowanie nauczycieli do samodzielnej pracy, mającej na celu znalezienie specyfiki pracy pedagogicznej z polskim dzieckiem, dokonane przez gruntowne poznanie jego właściwości psychicznych. Sam prowadził badania pedagogiczne i zachęcał do nich nauczycieli. Wiele podróżował i twórczo wykorzystywał zagraniczne inspiracje, próbując do tego przekonać odbiorców pisma. Aktywnie analizował, komentował projekty reformowania edukacji w Polsce i własne propozycje w tym zakresie przedstawiał na łamach czasopisma. Jego aktywność, samodzielność sądów i kreatywność nie tylko przez prezentowane treści, ale i postawę miała wpływać na indukowanie takich cech u nauczycieli polskich. Z jednej strony było to związane z przełamywaniem schematów szkoły tradycyjnej, dodatkowo jeszcze opresyjnej dla Polaków w państwach zaborczych, ale wybiegało też w przyszłość i tworzyło perspektywną wizję, która nie tylko ewoluowała pod wpływem zmieniających się warunków i okoliczności, ale i te warunki zmieniać próbowała. Ambicje Rowida jako redaktora „Ruchu Pedagogicznego”, który dbał o wysoki merytoryczny i formalny poziom czasopisma, w pewien sposób zostały wykorzystane przeciwko niemu, gdyż wśród zarzutów stawianych mu przy okazji odsunięcia od funkcji redaktora pojawiły się i takie, że przecenia adresatów pisma, oferując im zbyt wyrafinowane materiały, nieodpowiadające potrzebom i oczekiwaniom ogółu nauczycieli.

Podsumowując podjęte rozważania historyczno-pedagogiczne należałoby spróbować wykazać aktualność głównych idei pedagogicznych Henryka Rowida. Jednak ich uniwersalność i ponadczasowy charakter sprawia, że raczej trudno byłoby odnaleźć ich nieprzystawalność do współczesności. Podobnie bowiem jak u progu niepodległej i odrodzonej Drugiej Rzeczypospolitej – nadal potrzeba nam szkoły powszechnej,

demokratycznej, przygotowującej do współdziałania, narodowej, choć bez tendencji ksenofobicznych. Edukacja wciąż może i powinna być bardziej inkluzyjna, uaktywniająca ucznia oraz oparta na jego wolności i kreatywności. Podstawą takich założeń jest – tak jak podkreślał Rowid – mądry, odpowiedzialny, dobrze wyedukowany, twórczy, wciąż rozwijający się, a przede wszystkim samodzielny i nieubezwłasnowolniony nauczyciel. Nauczyciel znający i wykorzystujący zarówno polskie, jak i zagraniczne osiągnięcia w zakresie wychowania i kształcenia. To dostrzeganie wartości polskiego dorobku w dziedzinie pedagogiki, przy jednoczesnym widzeniu rodzimego potencjału edukacyjnego, a przy tym niezasklepianie się ani na przeszłości, ani na swojskości być może stanowi, iż poglądy Henryka Rowida pozostają aktualne do dziś.

## Literatura

- Czerniewski W. (1965): *Henryk Rowid, 12 XI 1877 – 31 VIII 1944*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5/6
- Dormus K., Ślęczka R. (red.) (2012): *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków.
- Jakubiec J. (1945/46): *Działalność Henryka Rowida*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–4
- Ingłot F. (1947): *Henryk Rowid (1877 – 1944)*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 2
- Kanarek H. (1918): *Rozkład i stosunek wzajemny przedmiotów nauki w szkole powszechnej W: O szkołę polską. Protokół Zjazdu Delegatów Stowarzyszeń Nauczycieli z Królestwa, Poznańskiego i Galicji, odbytego w Krakowie w dniach 6, 7, 8, stycznia 1918*, Lwów
- Kronika Pedagogiczna*. (1917) „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Krochmalska-Gawrosińska E. (2005): *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu Dwudziestolecia Międzywojennego*. Piotrków Trybunalski
- Meissner A. (2012): *Młodzieńcze lata Henryka Rowida*. W: K. Dormus, R. Ślęczka (red.): *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków
- Nasze dążenia i cele*. (1917) „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2
- Od Redakcji*. (1912) „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Podgórska E. (1973): *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji 1905- 1918*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa
- Rowid H. (1913): *Z podróży pedagogicznej. Wrażenia i refleksje*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 9, nr 10
- Rowid H. (1914): *„Chowanna” a obecna ideologia w wychowaniu fizycznym młodzieży*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5
- Rowid H. (1918): *Nowa era wychowania narodowego*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Rowid H. (1918): *Samorząd uczniów w szkole*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Rowid H. (1918): *Odrodzenie szkoły polskiej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 8–10
- Rowid H. (1919): *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Rzeczypospolitej Polskiej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6
- Rowid H. (1919): *Szkola powszechna*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Rowid H. (1924): *Pedagogium w Krakowie (O studiach dla nauczycieli szkół powszechnych)*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 7–8
- Rowid H. (1925): *Życie w szkole twórczej. Wrażenia i refleksje z podróży pedagogicznej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Rowid H. (1927): *Wrażenia z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 8, nr 9
- Rowid H. (1928): *Wrażenia z podróży pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, nr 4
- Rowid H. (1930): *Wobec projektów nowych programów nauki*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Rowid H. (1932): *W dwudziestolecie „Ruchu Pedagogicznego” 1912–1932*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Rowid H. (1932): *Rozbrojenie duchowe a nowa szkoła*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Rowid H. (1936) *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii. Uwagi o kulturze młodzieży szkół średnich*. Księgarnia Gebethnera i Wolffa, Kraków

Sztobryn S. (2012): *Filozofia twórczej edukacji – rzecz o Rowidzie (1877–1944)*. W: K. Dormus, R. Ślęcka (red.): *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

Szumski A. (1977): *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*. PWN, Warszawa

Zborowski J. (1958): *Działalność pedagogiczna H. Rowida*. „Chowanna”, z. 3–4.

## **Henryk Rowid jako pedagog i redaktor „Ruchu pedagogicznego”**

W artykule o Henryku Rowidzie (1877–1944), polskim pedagogu, nauczycielu, działaczu oświatowym, redaktorze czasopism pedagogicznych, został przedstawiony zarys jego biografii. Zwrócono uwagę na relacje idei głoszonych przez Rowida z jego praktyczną działalnością edukacyjną. Odniesiono się do dwóch głównych kręgów jego zainteresowań: reformy wychowania w duchu nowatorstwa pedagogicznego oraz kształcenia nauczycieli. Zaprezentowano też związki Rowida z czasopismem „Ruch Pedagogiczny”, którego był on redaktorem w latach 1912–1933.

Słowa kluczowe: historia pedagogiki, dwudziestolecie międzywojenne, historia prasy pedagogicznej

## **Henryk Rowid as a pedagogue and the „Pedagogical Movement” editor**

In the article on Henry Rowidzie (1877–1944), Polish pedagogue, teacher, educational activist, the editor of pedagogical press, was presented the outline of his biography. Attention is paid to trade ideas proclaimed by Rowid of his practical educational activity. References was made to two major circles of his interests: the reform of education in the spirit of innovation and pedagogical training of teachers. Presented compounds of Rowid with the magazine „Ruch Pedagogiczny” („The Education Movement”), which he was the editor in the years 1912–1933.

Keywords: history of education, interwar period, history of pedagogical press

Grzegorz Michalski  
*Uniwersytet Łódzki*

## **KIERUNKI DZIAŁALNOŚCI NAUKOWO-PEDAGOGICZNEJ ANIELI SZYCÓWNY I JEJ WSPÓŁPRACA Z „RUCHEM PEDAGOGICZNYM”**

Aniela Szycówna urodziła się w 1869 roku w Warszawie, w rodzinie inteligentkiej, w której troskliwie kultywowano wiedzę oraz ideały moralno-religijne i tradycje patriotyczno-niepodległościowe. Wielką rolę w jej wychowaniu i rozwoju osobowości odegrał ojciec Joachim. Z zawodu był nauczycielem, ale prowadził również działalność naukową i literacką<sup>1</sup>. Nie akceptując ucisku rosyjskiego zaborcy i jego polityki wynaradawiania Polaków, czynnie włączał się do prowadzonych wówczas akcji politycznych i społecznych. Brał udział w przygotowaniu powstania listopadowego, uczestniczył w 1849 roku, jako legionista, pod dowództwem generała Józefa Bema, w powstaniu węgierskim, współredagował czasopismo „Strażnica”, które wzywało do walki zbrojnej z caratem i zachęcało do organizowania grup konspiracyjnych<sup>2</sup>.

Początkową edukację A. Szycówna otrzymała we własnym domu, następnie kształciła się w sześcioklasowej pensji Heleny Budzińskiej<sup>3</sup>. Ukończenie w 1883 roku tego typu prywatnej szkoły średniej nie tylko uniemożliwiało podjęcie studiów wyższych na uniwersytetach europejskich, które wówczas były niedostępne dla kobiet, ale także nie dawało w dalszej perspektywie uprawnień do objęcia stanowisk w wielu zawodach. A właśnie wówczas, po konsultacji z rodzicami, dojrzała w niej decyzja, aby w przyszłości pracować z dziećmi. W dzienniku napisała: „Nad wszelki wyraz dzieci lubię, uważać je, zgadywać, co czują, czym będą, jedną jest z najmilszych rozrywek moich. Pisać dla dzieci, czytać o dzieciach, patrzeć na nie, nie sprzykrzy mi się nigdy” (Ciembroniewicz, 1921, s. 271). Ponieważ w ówczesnych warunkach do objęcia posady guwernantki uprawienia posiadali przede wszystkim absolwenci gimnazjum, choć dopuszczano także dyplomantów pensji, jednak pod warunkiem, że złożyli dodatkowe egzaminy państwowe (Wawrzykowska-Wierciochowa, 1967, s. 113), rozpoczęła ona samokształcenie pod kierunkiem znanej nauczycielki i literatki – Z. Sokołowskiej, przygotowując się do państwowego egzaminu na nauczycielkę domową. Po jego pozytywnym złożeniu w 1886 roku i uzyskaniu tzw. patentu rządowego do wykonywania tej profesji, podjęła nieodpłatnie pracę pedagogiczną na pensji H. Budzińskiej oraz udzielała korepetycji. W tym samym czasie dążąc do uzupełnienia swojego wykształcenia, została słuchaczką Uniwersytetu Latającego<sup>4</sup>, uczestnicząc w wykładach, głównie z zakresu pedagogiki, psychologii, literatury i filozofii, które wygłaszali najwybitniejsi uczeni tego okresu, między innymi Stanisław Norblin, Piotr Chmielowski, Władysław Smoleński, Ignacy Chrzanowski, Adam Mahrburg, Ludwik Krzywicki, Jan Władysław Dawid. Ze względu na wcześniej już

wykrystalizowane zamiłowania do pracy nauczycielskiej, spośród wszystkich prelegentów, największą rolę w rozwoju jej wiedzy naukowej i kierunkach aktywności twórczej odegrał ten ostatni wykładowca, który zainicjował na ziemiach polskich pod zaborami eksperymentalne studia psychologiczne i pedagogiczne nad dziećmi. „Pod jego wpływem – stwierdza I. Szybiak – Szycówna zainteresowała się badaniami nad rozwojem umysłowym dzieci i prawidłowościami rządzącymi ich psychiką” (Szybiak, 1966, s. 51).

Przełomowym momentem w biografii A. Szycówny był rok 1890, kiedy J. W. Dawid, obejmując funkcję redaktora naczelnego „Przeglądu Pedagogicznego”, zaprosił ją do stałej współpracy z czasopismem. W tym wydawnictwie, które cieszyło się uznaniem nie tylko w środowisku oświatowym, lecz w szerszych kręgach inteligencji, spotkała jako autorów artykułów swoich dawnych profesorów z Uniwersytetu Latającego oraz innych cieszących się poważaniem intelektualistów, działaczy oświatowych i publicystów, między innymi: Zofię Daszyńską, Adolfa Dygasińskiego, Władysława Heinricha, Stanisława Karpowicza, Emiliana Konopczyńskiego, Janusza Korczaka, Izę Moszczeńską, Waldemara Osterloffa, Henryka Wernica i Marię Weryho. Dołączając do tak znakomitego zespołu osób publikujących w tym periodyku, szybko nauczyła się, na czym polega sztuka merytorycznego i technicznego przygotowywania tekstów do druku na określony temat. Przekonuje o tym nie tylko to, że doceniono jej kompetencje w tym zakresie i pod koniec 1897 roku została mianowana członkiem komitetu redakcyjnego (Białowiejski, Jaczynowski i in., 1907, s. XXII), ale przede wszystkim fakt, że już od początku swoich kontaktów z tym pismem każdego roku zamieszczała na jego łamach własne opracowania, w których podejmowała podstawowe problemy psychologii poznawczej i rozwojowej oraz analizowała zasady, a także metody kształcenia i wychowania dzieci<sup>5</sup>.

Należy podkreślić, że w środowisku „Przeglądu Pedagogicznego” zrodził się u A. Szycówny zamysł przeprowadzania badań i przygotowywania obszerniejszych wydawnictw z dydaktyki i metodyki nauczania oraz psychologii dziecka. W 1895 roku skierowała do rodziców i nauczycieli swoją pierwszą książkę pt. *Nauka w domu: przewodnik dla wychowawców*, w której zwracała uwagę na wszystkie istotne zagadnienia w organizacji nauczania domowego dzieci. Z jednej strony pisała o obowiązkach rodziców, umowie przedwstępnej, wyborze nauczyciela, z drugiej – przedstawiała szczegółowe podpowiedzi, jak i w jaki sposób nauczać poszczególnych przedmiotów. Rozwijając treści tego poradnika, opracowała podręcznik pt. *Gramatyka polska dla dzieci zaczynających się uczyć systematycznie: z przykładami, ćwiczeniami i wskazówkami dla nauczycieli* (1898) oraz wspólnie z J. W. Dawidem i W. Osterloffem, program kształcenia początkowego ze wskazówkami metodycznymi dla nauczających pt. *Metodyczny kurs nauk. Rok I-II. Nauka o rzeczach, nauka czytania i pisanie, arytmetyka, kaligrafia* (1898). W następnych latach wykorzystując własny dorobek naukowy w zakresie pedagogii, który dawał możliwość dostosowania treści kształcenia językowego do faktycznych możliwości rozwojowych dziecka, ułożyła systematyczny kurs edukacji polonistycznej, którego zapis stanowiły trzy tomy *Czytane stopniowanych dla dzieci zaczynających naukę systematyczną: stopień I W domu i w szkole, stopień II – Na wsi i w mieście, stopień III – W kraju i na świecie*.

Z udziału A. Szycówny w zespołowych badaniach dotyczących spostrzeżeń psychologiczno-wychowawczych najmłodszych, którymi kierował J. W. Dawid, wyrosło w 1899 roku jej dzieło *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12: badania nad dziećmi*<sup>6</sup>.

Przedstawiła w nim, jaki jest zasób doświadczeń i wyobrażeń oraz pojęć i poglądów dziecka, udowadniając, że w poważnym stopniu zależy on od płci i rodziny pochodzenia oraz że czynniki te w poważnym stopniu wpływają na typ uzdolnień (Szcówna, 1899, s. 192; 1904, s. 92–106).

Po zaprzestaniu wydawania w 1905 roku czasopisma pod nazwą „Przegląd Pedagogiczny”<sup>7</sup>, A. Szcówna dociekała, jaka jest rola języka ojczystego w utrzymaniu tożsamości narodowej. Z rozważań tych powstała w 1906 roku metodyczna praca pt. *Zadania nauki języka polskiego w szkole ludowej*. Następnie związała się z powstałym w tym samym roku miesięcznikiem „Nowe Tory”<sup>8</sup>, który domagał się demokratycznych reform w szkolnictwie i oparcia kształcenia na osiągnięciach naukowych psychologii i pedagogiki (Szulkin, 1965, s. 4). W periodyku tym publikowała artykuły odnoszące się do dziejów nauczania języka polskiego, dokonań polskich historyków wychowania, wykorzystywania rozwiązań z przeszłości w kształtowaniu i rozwijaniu współczesnej praktyki edukacyjnej, a także rozprawy dotyczące różnych problemów metodyki nauczania początkowego (Michalski, 1968, s. 91–94).

Przywiązując wielką wagę do budowy nowej szkoły, szkoły przyszłości, A. Szcówna wydała w 1915 roku obszerne studium pt. *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej* oraz niewielkich rozmiarów pracę z zakresu pedeutologii *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*. Wyraziła w niej pogląd, że zatrudnienie w zawodzie nauczyciela powinny podejmować wyłącznie osoby, które charakteryzują się powołaniem i odznaczają się odpowiednimi predyspozycjami osobowościowymi oraz posiadają wykształcenie merytoryczne w zakresie obranego przedmiotu, a także legitymują się dyplomem ukończenia szkoły o profilu pedagogicznym i wykazują wolę do samokształcenia (Szcówna, 1915, s. 30–40).

W 1920 roku A. Szcówna objęła stanowisko redaktora nowo powstałego kwartalnika pt. „Szkoła Powszechna”, którego wydawcą było Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W słowie wstępnym w pierwszym zeszyte tego pisma scharakteryzowała sytuację, w jakiej znalazła się polska oświata po odzyskaniu przez kraj niepodległości i nakreśliła niezbędne kierunki zmian organizacyjnych i programowych, których celem miało być unarodowienie szkolnictwa. Do czytelników skierowała następujące słowa: „Ogólne nasze dążenia do odrodzenia narodu przez szkołę najwyższy znajdują wyraz w pragnieniu, aby działalność szkoły nie polegała wyłącznie na udzielaniu wiadomości, lecz na istotnym wychowaniu człowieka” (Szcówna, 1920, s. 1). Zgodnie z przyjętymi przez redakcję zamiarami programowymi, zaczęto w tym piśmie upowszechniać teksty uznanych już wcześniej autorów, między innymi J. Ciembroniewicza, Józefa Bałabana, Marii Grzegorzewskiej, Józefy Joteyko, Jana Korneckiego, I. Moszczeńskiej, W. Osterloff, a także utalentowanych i aktywnych nauczycieli, które uzasadniały nie tylko potrzebę wychowania narodowego, ale konieczność takiej edukacji w szkole, która nie pozostaje w sprzeczności z wiedzą psychologiczną o prawidłowościach rozwoju dziecka i przestrzega w kształceniu naukowo wypracowanych zasad oraz wykorzystuje w nim nowoczesne i innowacyjne metody nauczania.

Wyniki swoich poszukiwań naukowych i opinie o najnowszych wydawnictwach krajowych i zagranicznych, A. Szcówna ogłaszała także drukiem w innych czasopiśmie, głównie w „Zdrowiu”, „Ruchu Filozoficznym”, „Muzeum” i „Ruchu Pedagogicznym”. W tym ostatnim zamieściła kilka recenzji książek, które poświęcone były nowym rozwiązaniom dydaktycznym i metodycznym w nauczaniu początkowym,

podręcznikowi do historii wychowania dla przygotowujących się do zawodu nauczyciela oraz materiałom metodycznym do pogadanek z dziećmi<sup>9</sup>, a także artykuł na temat współczesnych kierunków w nauczaniu elementarnym. Motywem do jego napisania było wydane w 1911 roku w Lipsku i Berlinie dzieło dra M. Kändlera pt. „Rozwój dziecka do zmiany zębów a pierwszy rok życia”. Na tle rozważań tego niemieckiego myśliciela i uczonego wyraziła pogląd o konieczności nowego podejścia do szkoły i kształcenia. Pisała: „Badania naukowe nad stopniowym rozwojem dziecka wykazują całą przepaść pomiędzy jego umysłowością a wymaganiami programów urzędowych, swobodne obcowanie z dziećmi nasuwa mnóstwo cennych niczem niezastąpionych obserwacji, a praktyka w szkole daje doświadczenie, rzucające światło na wartość zalecanych metod i środków. A więc w rozprawach nad nową szkołą należy dopuścić do głosu i psychologa, zbrojnego w wiedzę o dziecku, i matkę zbrojną w miłość i zasób bezpośrednich informacji, i nauczyciela zbrojnego w doświadczenie: każdy z nich ze swej strony może powiedzieć wiele i jeśli nie rozstrzygnie ostatecznie sprawy, to nie czczy frazes, lecz pełen treści dla niej przyczynek” (Szcycówna, 1913, s. 97).

Doceniając dogłębną znajomość psychologii dziecka i obszerną wiedzę z zakresu metodyki nauczania początkowego, Michał Arct, wydawca i księgarz zaproponował A. Szcycównie w 1902 roku zorganizowanie, a następnie pracę na stanowisku redaktora nowego tytułu prasowego dla najmłodszych pod nazwą „Moje Piśemko”<sup>10</sup>. W tym tygodniku ilustrowanym przez cztery lata zamieszczała ona opowiadania, wierszyki, opisy różnych wydarzeń, wiadomości z zakresu historii, geografii i przyrody, które poszerzały u czytelników wiedzę zdobytą w domu i szkole (Michalski, 1968, s. 68–75).

Niezależnie od współpracy z wieloma czasopismami, A. Szcycówna prowadziła ożywioną działalność w instytucjach oświatowych. Pod koniec XIX i na początku XX wieku miała wykłady z języka i literatury polskiej na tajnych kursach dla nauczycieli seminariów nauczycielskich, a także przygotowywała ich metodycznie do samokształcenia. Dla słuchaczy ważną rolę w tym procesie odgrywało wydawnictwo pt. *Nasza literatura dla młodzieży*, wydane przez nią razem ze Stanisławem Karpowiczem w 1904 roku. Działała również w Warszawskim Towarzystwie Higienicznym, w którym, będąc członkiem Wydziału Wychowawczego<sup>11</sup>, referowała na jego posiedzeniach zagadnienia związane z problematyką higieniczną i pedagogiczną, na przykład kwestię udziału kobiet w wychowaniu fizycznym<sup>12</sup>, stosunku nauczyciela wobec wymagań higieny, etyki i karności młodzieży szkolnej, a także przedstawiała przedmiot zainteresowań i metody stosowane w poszukiwaniach naukowych w dziedzinie pedagogii: metodę biograficzną, to znaczy zbieranie dokumentów z życia dziecka, metodę statystyczną, czyli wykorzystanie kwestionariuszy, metodę indywidualno-porównawczą polegającą na wyborze kilkoro dzieci, które są poddawane obserwacji, aby uzyskać dokładny komparatystyczny obraz danego procesu poznawczego, metodę eksperymentalną, czyli zastosowanie pomiaru i testów oraz metodę eksperymentalno-introspekcyjną odwołującą się do samoobserwacji dziecka (Szcycówna, 1901, s. 24–28; 1904, s. 19–42; 1910, s. 16–22; 1912, s. 145–149). Z ramienia tej instytucji przeprowadziła także badania psychologiczne, których wyniki opublikowała w rozprawie pt. *O upodobaniach dzieci w ogrodach Raua* (Michalski, 1968, s. 38).

Odwołując się do zagranicznych doświadczeń, A. Szcycówna doprowadziła, po kilku latach starań, do założenia w 1907 roku w Warszawie Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi (Szcycówna, 1908, s. 13–14). Z jej inicjatywy, ta pierwsza na ziemiach polskich placówka, zajmująca się naukowo problemami psychologii dziecka, przeprowa-



dzała badania nad rozwojem fizycznym i umysłowym najmłodszych oraz publikowała ich wyniki, przygotowała w języku francuskim bibliografię polskich wydawnictw z pedagogii (1911, s. 94), a także popularyzowała wiedzę z tej dziedziny wśród rodziców i nauczycieli. W powołanej „Bibliotece Psychologii Dziecięcej” kolejno ukazały się następujące książki: Jadwigi Rzętkowskiej *Przyczynek do badań nad rozwojem mowy dziecka* (1909), J. Ciembroniewicza i A. Szycówny *Dzieci a ptaki* (1910) oraz *Kwiaty i dzieci: przyczynek do psychologii dziecka* (1910), Władysława Sterlinga *Psychologia doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi: o doświadczalnym badaniu umysłu dziecka* (1911).

Nie przywołując szczegółów dotyczących wystąpień na kongresach pedagogicznych, zjazdach higienicznych krajowych i zagranicznych, czy współpracy A. Szycówny z zawodowym ruchem nauczycielskim, warto odnotować jej zaangażowanie w kształcenie i doskonalenie nauczycieli. W powołanym przez Towarzystwo Kursów Naukowych w 1916 roku Instytucie Pedagogicznym wygłaszała referaty dla nauczycieli szkół elementarnych<sup>13</sup>, a od 1919 roku jako profesor i kierownik Katedry Pedagogiki w Wolnej Wszechnicy Polskiej prowadziła dla studentów wykłady z psychologii i pedagogiki oraz laboratoria z metodyki nauczania języka polskiego (Michalski, 1968, s. 61–63). Na zajęciach z tego ostatniego przedmiotu głównie odwoływała się do własnych opracowań, także nowo opublikowanych wówczas dwóch książek pt. *Metodyka wypracowań. Cz. I, Podstawy psychologiczne i historyczne* (1919) i *Metodyka wypracowań. Cz. II, Zasady metodyczne i ich zastosowanie* (1920).

Aniela Szycówna zmarła na początku 1921 roku. W zamieszczonym na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” wspomnieniu, Lucjan Zarzecki napisał: „Osobowość ta dziś znikła z naszego pola widzenia, pozostały tylko symbole ducha i pracy życia, pozostały czyny żywe, jej emanacja społeczna. To wszystko wystarcza, by śp. Szycównę zaliczyć do wybitniejszych postaci kobiecych w Polsce. Praca jej wydała i wydaje owoce, a imię nie tylko przejdzie do historii pedagogiki naszej, lecz do historii zasłużonej kobiety polskiej” (Zarzecki, 1921, s. 39).

Wyrażony przez L. Zarzeckiego podziw i uznanie dla działalności i twórczości pedagogicznej A. Szycówny najlepiej oddaje wielkość i rozmiar zasług, jakie wniosła do rozwoju polskiej praktyki i teorii pedagogicznej XIX i XX wieku. Co prawda większość jej osiągnięć należy postrzegać w kategoriach historycznych, jednak nie oznacza to, że współczesni nauczyciele i pedagodzy nie mogą w nich odnaleźć inspiracji do własnych działań i poszukiwań badawczych. Niektóre elementy jej dorobku naukowego mają walor aktualności do dnia dzisiejszego, przede wszystkim poglądy dydaktyczne, a także postulat badań nad rolą kobiet w dziejach praktyki i myśli oświatowo-pedagogicznej<sup>14</sup>.

## Przypisy

<sup>1</sup> Joachim Szyca [1824–1869] był autorem między innymi takich prac, jak: *Legiony polskie na Węgrzech: wspomnienia oficera tychże legionów*, Poznań 1850; *Jeografia dawniej Polski: do użytku młodzieży*, Poznań 1852 i 1861 (wyd. II); *Kalendarz historyczny Polski: z wspomnień narodowych*, Poznań 1852; *Słowiańscy bogowie*, Poznań 1865. Jak podaje S. Michalski opublikował także wiele powieści, na przykład: *Baranek, Sen złoty, Czysta krew, Niezłomna wola* (Zob. tego autora: *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968, s. 13).

<sup>2</sup> Periodyk ten ukazywał się od 1 lipca 1861 r. do 22 maja 1863 r. i był pierwszym, a zarazem najdłużej wydawanym nielegalnie czasopismem. W tym okresie łącznie wydano 45 numerów. Adresowano je do sfer mieszczańskich i rzemieślniczych. Obok J. Szyca redaktorami byli Agaton Giller i Aleksander Krajeński.

<sup>3</sup> Od XVIII i przez cały wiek XIX pensje były prywatnymi lub kościelnymi szkołami dla dziewcząt. Uczęszczały do nich córki rodziców z wyższych warstw społecznych, początkowo wyłącznie szlachty oraz zamożnego mieszczaństwa, później także urzędników.

<sup>4</sup> Uniwersytet Latający był tajną szkołą wyższą dla kobiet. Powstał w 1885 r. w Warszawie ze sformalizowania w jedną strukturę organizacyjną funkcjonujących od 1882 r. w domach prywatnych konspiracyjnych kursów samokształceniowych dla kobiet. Następcą tej tajnej uczelni było powstałe w 1905 r. Towarzystwo Kursów Naukowych dla Kobiet, które w niepodległej już Polsce (1919) zostało przekształcone w Wolną Wszechnicę Polską.

<sup>5</sup> Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” A. Szcycówna opublikowała łącznie przeszło 100 artykułów i około 60 sprawozdań i recenzji nowo wydanych książek psychologicznych, dydaktycznych i metodycznych, a także utworów dla dzieci.

<sup>6</sup> We wstępie do tej książki A. Szcycówna stwierdziła, że stanowi ona dopełnienie rozprawy z 1895 r. autorstwa J. W. Dawida *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczałnej* (1895), w której ukazał, jakie doświadczenia i spostrzeżenia ze świata otaczającego posiada dziecko w okresie nauki elementarnej, tj. w wieku 6–12 lat.

<sup>7</sup> W latach 1906–1907 kontynuacją „Przeglądu Pedagogicznego” było czasopismo „Szkoła Polska”, a następnie przez kilka miesięcy 1908 r. periodyk „Sprawy Szkolne”, który pod koniec tego roku zastąpiono tytułem „Wychowanie w Domu i Szkole”, a w 1917 r. powrócono do nazwy „Przegląd Pedagogiczny”. Odtąd pismo to ukazywało się nieprzerwanie do wybuchu drugiej wojny światowej w 1939 r.

<sup>8</sup> „Nowe Tory” były organem powstałego w grudniu 1905 r. Polskiego Związku Nauczycielskiego. Redaktorem czasopisma został Stanisław Kalinowski, a w skład redakcji, obok A. Szcycówny (w 1908 r. była w tym piśmie kierownikiem literackim), wchodził także Stanisław Kowalski i Konrad Drzewiecki. Do stałych współpracowników pisma należeli, między innymi: Józefa Joteyko, Ludwik Krzywicki, Iza Moszczeńska, Waław Nałkowski, Helena Radlińska, Stefania Sempolowska, Władysława Weychert-Szymanowska. Stowarzyszenie pozostawało pod wpływami ugrupowań socjalistycznych i ruchu ludowego.

<sup>9</sup> *Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego*. FR. Gansberg, *Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht*, Lipsk 1911, „Ruch Pedagogiczny” 1912, nr 6, s. 131–134 i nr 8, s. 147–151; Marya Weryho, *Cztery pory roku w pogadankach z dziećmi w domu i ochronie*. I Lato i Jesień, Wyd. Arcta w Warszawie, 1910 (str. 130), tamże 1913, nr 1, s. 16–18; Franciszek Bizoń, *Historia wychowania ze źródeł czerpana. Dla użytku seminariów nauczycielskich, nauczycieli i ludzi zajmujących się wychowaniem*, Lwów 1913, Nakład autora, str. 413, tamże 1917, nr 1, s. 34–37.

<sup>10</sup> Funkcję redaktora „Mojego Pisemka” pełniła do 1905 r. Na uwagę zasługuje fakt, że w czasie sprawowania tej funkcji A. Szcycówna pozyskała do współpracy z piśmie wybitnych literatów, między innymi Or-Ota (Artur Oppman), Marię Buyno, Marię Konopnicką, Stanisława Jachowicza, Adolfa Dygasińskiego, Teofila Lenartowicza, Janinę Porazińską, Marię Bogusławską, Zofię Bukowiecką, Antoninę Domańską, Stanisławę Okołowiczównę.

<sup>11</sup> Warszawskie Towarzystwo Higieniczne powstało w 1898 r. (od 1931 r. Polskie Towarzystwo Higieniczne) i miało za zadanie krzewienie oświaty zdrowotnej. Organem tego Stowarzyszenia było czasopismo „Zdrowie”. W Wydziale Wychowawczym pracowali lekarze społecznicy, przede wszystkim pediatrzy oraz pedagogowie, m.in. Wojciech Górski, Cecylia Zyberek-Platerówna, Stefania Sempolowska, Stanisław Karpowicz, Władysława Weychertówna, Helena Radlińska, Janusz Korczak.

<sup>12</sup> Problematyka kobieca była dla A. Szcycówny jednym z obszarów badań w pedagogice. Z jej zakresu na początku XX w. opublikowała w serii wydawniczej „Kobieta w Życiu Społecznym” oficyny Gebethnera i Wolffa rozprawę *Kobieta w pedagogice: matka* (1908) oraz wspólnie z Ireną Kosmowską i Dorotą Milkuszc tom pt. *Kobieta polska jako autorka pedagogiczna. Bibliografia książek z dziedziny teorii wychowania, podręczników i literatury dla młodzieży, poprzedzona wstępem historycznym* (1912), który poprzedziła obszernym wprowadzeniem zatytułowanym tak samo, jak całe wydawnictwo.

<sup>13</sup> Wygłaszane w tym czasie wykłady przez A. Szcycówną zostały spisane w formie maszynopisu i powielone w kilku egzemplarzach. Jeden z nich zachował się i jest dostępny w Bibliotece Narodowej w Warszawie. Zob. A. Szcycówna, *Pedagogika* (wykłady A. Szcycówny na Wolnej Wszechnicy Polskiej), Warszawa 1916, ss. 115.

<sup>14</sup> Badania w tym zakresie zapoczątkował poznański ośrodek historyków wychowania, wydając następujące prace: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, red. W. Jamrożek i D. Żołądz-Strzelczyk, Poznań 1998; *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*, red. W. Jamrożek i D. Żołądz-Strzelczyk, Poznań 2003.

## Literatura

- Białowiejski A., Jaczynowski A., Konopczyński E., Król K., Łagowski F., Szcówna A. (oprac.) (1907): „Przegląd Pedagogiczny” 1882–1905. Dzieje wydawnictwa oraz spis rzeczy i autorów, Warszawa
- Ciembroniewicz J. (1921): *Aniela Szcówna*. „Szkoła Powszechna”, z. 3–4
- Michalski S. (1968): *Działalność pedagogiczna Anieli Szcówny*. PZWS, Warszawa
- Szulkin M. (1965): *Dzieje czasopisma pedagogicznego*. „Nowe Tory” 1906–1914. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5/6
- Szybiak I. (1966): *Aniela Szcówna*. „Nowa Szkoła”, nr 5
- Szcówna A. (1899): *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6–12: badania nad dziećmi*. Warszawa
- Szcówna A. (1901): *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*. Warszawa
- Szcówna A. (1904): *Jak badać umysł dziecka? (o zadaniach i metodach psychologii dziecka)*. Warszawa
- Szcówna A. (1908): *Psychologia dziecka w XX wieku*. W: *Sprawozdanie Polskiego T-wa badań nad dziećmi za rok pierwszy 1907*. Warszawa
- Szcówna A. (1910): *Pedologia, czyli nauka o dziecku*. Warszawa
- Szyc A. red. (1911): *Bibliographie pédologique polonaise*. Varsovie
- Szcówna A. (1912): *Psychologia dziecka czy pedologia?* „Ruch Filozoficzny”, nr 8
- Szcówna A. (1913): *Nowe prądy w nauczaniu elementarnym*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5
- Szcówna A. (1915): *O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu*. Warszawa
- Szcówna A. (1920). „Szkoła Powszechna”, z. I
- Wawrzykowska-Wierciochowa D. (1967): *Z dziejów tajnych pensji żeńskich w Królestwie Polskim*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 10
- Zarzecki L. (1921): *Ś. P. Aniela Szcówna*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2–5.

### **Kierunki działalności naukowo-pedagogicznej Anieli Szcówny i jej współpraca z „Ruchem Pedagogicznym”**

Aniela Szcówna [1869–1921] była uczennicą i współpracowniczką Jana Władysława Dawida. Początkowo razem z nim prowadziła badania nad rozwojem umysłowym dzieci, a następnie samodzielnie je kontynuowała. Podejmowała również problematykę z zakresu dydaktyki, w tym zagadnienia metodyczne dotyczące nauczania domowego. Analizowała także kwestie pedeutologiczne, koncentrując uwagę na powinnościach nauczyciela i jego przygotowaniu do zawodu. Współpracowała z kilkoma czasopismami, między innymi z „Ruchem Pedagogicznym”, na łamach którego zamieszczała głównie analityczne recenzje nowo ukazujących się na rynku wydawniczym prac pedagogicznych.

Słowa kluczowe: Aniela Szcówna, psychologia rozwoju dziecka, metodyka nauczania domowego, pedeutologia

### **Scientific and Pedagogical Directions of Aniela Szcówna's work and her cooperation with „Pedagogical Movement”**

Angela Szcówna [1869–1921] was a student and collaborator of Jan Wladislaw David. Initially she conducted with him the research on the mental development of children, and then she continued it alone. She also raised the problems in the field of education, including methodological issues concerning home schooling. She also analysed the pedeutological issues focusing on the duties of the teacher and his preparation for the profession. She collaborated with several magazines, including the „Education Movement”, where she mostly published analytical reviews of newly released educational works on the publishing market.

Key words: Angela Szcówna psychology, child development, methodology of home schooling, pedeutology



Ryszarda Czerniachowska  
*Uniwersytet Łódzki*

## **WSPOMNIENIE Z ŻYCIA I DZIAŁALNOŚCI NAUKOWO- -SPOŁECZNEJ PROFESOR IRENY LEPALCZYK**

Profesor Irena Lepalczyk urodziła się 1 października 1916 roku w Smoleńsku. Dzieciństwo i młodość spędziła w Warszawie, kończąc tu szkołę podstawową i gimnazjum. Czasy, w jakich żyła, okoliczności i wydarzenia, jakich była świadkiem i uczestnikiem, wywarły duży wpływ na dokonywane wybory, zainteresowania i całe życie. Żywo interesując się problemami społecznymi, szczegółowo analizując zmieniające się otoczenie oraz warunki zawsze była aktywna i zaangażowana w kolejno podejmowane działania. W czasie II wojny światowej pracowała m.in. jako opiekun społeczny w Ośrodku Zdrowia i Opieki Społecznej w Warszawie, prowadziła ognisko Rady Głównej Opiekuńczej i była nauczycielką w szkole powszechnej na Grochowie. Intensywną działalność społeczną związała z harcerstwem, będąc instruktorem, drużynową i hufcową. Zainteresowaniom harcerstwem, a później także pedagogiką społeczną pozostała wierna do końca życia. W rozmowie z siostrą Pani Profesor usłyszałam następujące zdanie: „dla Ireny w życiu liczyły się dwie sprawy: Katedra i harcerstwo”<sup>1</sup>. O harcerstwie w swojej autobiografii napisze m.in., „Nie widzę możliwości podsumowania moich losów i pracy w harcerstwie. Gdybym chciała to zrobić – musiałabym napisać wielostronicowy podręcznik pedagogiki (...) przedstawię więc coś znacznie prostszego: wybrane wartości wychowawcze, dominujące w pracy harcerskiej w przeszłości (...) i dzisiaj” (Lepalczyk, 2003, s. 133). Autorka wskazywała przy tym na optymizm, dzielność i perfekcjonizm, podkreślając, że wybór ten wynika z jej wieloletniego doświadczenia oraz obserwacji. Wartości te bowiem pełnią ważną społecznie i indywidualnie rolę w pracy i życiu, a dążenie do nich grupy harcerskie „traktowały jako przymus moralny, dobrowolnie przyjęty” (tamże, s. 133)

Wartości te towarzyszyły Irenie Lepalczyk w całym życiu. Nie bez powodu pisząc o nich rozpoczyna od optymizmu. Optymizm jako zdolność dostrzegania dobrych stron życia był nie tylko ważny w trudnych latach okupacji, ale przecież zawsze pozwalała na to, że „rozwój jednostki i grupy przebiega pomyślnie w radości, spokoju i uśmiechu” (tamże, s.133). Bieczna w zmaganiach wojennych cnota dzielności nabiera innego znaczenia w czasie pokoju. To „wytrwałość w dążeniu do wytyczonych celów, kształtowanie odporności na załamania, umiejętność gromadzenia sił niezbędnych do pokonywania trudności, przeszkód” (tamże, s. 134). Perfekcjonizm jako trzecia z wymienionych przez Irenę Lepalczyk wartości nie jest możliwy bez adekwatnej samooceny umożliwiającej trwałe dążenie do rozwoju i samodoskonalenia, co podkreśla autorka. W dalszej części artykułu będę starała się wykazać, jak dalece wierna pozostała Profesor tym wartościom. W jej bibliografii odnajdujemy

różne prace świadczące o wychowawczych aspektach działalności harcerskiej. Sama uważała, że najpoważniejszym opracowaniem z tego zakresu był artykuł *Praca wychowawcza w Organizacji Harcerek 1939–1945* (Lepalczyk, 1997, s. 144). W analizie harcerskiej metody wychowawczej wyodrębniła trzy kategorie zagadnień: 1) grupa z jej programem pracy i różnorodnymi formami zajęć; 2) wybrane metody pracy: symbole i obrzędowość oraz słowo żywe i drukowanie; 3) model wychowawczy zawarty w prawie, przyrzeczeniu i atmosferze życia grup harcerskich (Lepalczyk, 1974, s. 157–191). Pisała także o Hufcu „Grzybów”, którym kierowała od 1942 roku, a później analizowała funkcje wychowawcze organizacji i stowarzyszeń społecznych. Cytowana była także w aneksie *Księgi Jaszczurki* – książki, którą wcześniej przepisywano ręcznie, pisano na maszynie i która „wywarła wielki wpływ na kilka pokoleń harcerek” (Degalier-Martin, 2009, s. 197). Aneks poświęcony jest harcerce – Krystynie Kurzewskiej, inicjatorce tłumaczenia książki na język polski. I. Lepalczyk zaproszona została na promocję pierwszego pełnego wydania „Księgi”, co jest uwidocznione na fotografii (tamże, s. 219).

W materiałach opracowanych przez Chorągiew Łódzką ZHP *Harcerstwo na ziemi łódzkiej 1910–2010*, w części pięknie zatytułowanej „Związani przyjaźnią i harcerską przygodą” o Irenie Lepalczyk napisano: „Zamieszkała po wojnie w Łodzi instruktorka warszawska” (Kazek, 2011, s. 70), zacytowano także jej słowa, z których wynika, że mimo trudności w organizowaniu życia w Łodzi nawiązała kontakt z łódzkimi harcerkami.

W czasie wojny, poza przedstawioną aktywnością, jak sama napisze Irena Lepalczyk: „miał miejsce fakt, który zaważył na moim życiu: podjęłam studia na Kursie Pedagogicznym, który po weryfikacji uzyskał status Państwowego Kursu Pedagogicznego” (Lepalczyk, 2003, s. 150). Na kursie tym po raz pierwszy spotkała H. Radlińską, która była opiekunem z ramienia tajnych władz oświatowych. Po ukończeniu kursu, w lutym 1943 roku, Irena Lepalczyk podjęła studia w Studium Pracy Społeczno Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Zostały uznane za dwa i pół roku studiów magisterskich i były kontynuowane po wojnie w Uniwersytecie Łódzkim.

W swojej autobiografii *Wśród ludzi i książek* napisze: „Zaczęło się od iluminacji, od pierwszego kontaktu z tekstem prof. Heleny Radlińskiej z jej książki *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej* (...) prowadziłam wówczas drużynę harcerek (...). Wśród wielu prac (...) dominowało samokształcenie grupowe i indywidualne (...) Na jednym ze spotkań referowałam książkę H. Radlińskiej” (tamże, s. 149). Ta iluminacja, jak nazwała ją Irena Lepalczyk, stała się początkiem jej zainteresowania pedagogiką społeczną. Na podstawie pracy „Przywódca w organizacji ochotniczej”, w marcu 1945 roku, uzyskała dyplom magistra filozofii w zakresie pedagogiki społecznej. Promotorem pracy była H. Radlińska. Postać H. Radlińskiej i symboliczny dzień urodzin – 1 października, będąc wyznacznymi zmianami w życiu zawodowym, drogi rozwoju naukowego i twórczości prof. Ireny Lepalczyk.

1 października 1946 roku zostaje zatrudniona na stanowisku asystenta w Katedrze Pedagogiki Społecznej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego, znajdując się w kręgu najbliższych osób związanych z H. Radlińską. Do biografii Ireny Lepalczyk przylega niezwykle myśl Tadeusza Kotarbińskiego: „Każde zdarzenie zajmuje fragment czasu zwany chwilą tego zdarzenia. Na każdy wcześniejszy fragment czasu przypada jeden przynajmniej zespół zdarzeń, który godzi się nazy-

wać warunkiem wystarczającym owego późniejszego zdarzenia, ze względu na jakieś prawo czasowego następstwa zdarzeń. Niektóre zdarzenia z danego fragmentu czasu są składnikami niezbędnymi wszelkiego warunku wystarczającego z tejże chwili. Pośród nich znajdują się zdarzenia o charakterze nacisku i te przynajmniej zdarzenia nazywamy przyczynami owego późniejszego zdarzenia” (Kotarbiński, 1975, s. 220).

Wyjątkowo niekorzystny dla organizacji, stowarzyszeń społecznych i innych samodzielných jednostek był okres od 1949 do 1956 roku. Wprowadzana w życie doktryna realnego socjalizmu głosiła, że tylko państwo jest powołane i zdolne do rozwiązywania problemów zdrowotnych, opiekuńczych, oświatowych i wychowawczych. I tak do 1952 roku zostały zlikwidowane wszystkie organizacje prowadzące działalność opiekuńczo-wychowawczą (Tracewski, 1997, s. 27).

W związku z planowaną likwidacją Katedry Pedagogiki Społecznej I. Lepalczyk w końcu 1949 roku zostaje zwolniona z pracy. „15 grudnia 1949 roku otrzymałam wymówienie z pracy na Uniwersytecie Łódzkim. Formuła tego wymówienia była prosta: *Zwalniam obywatelkę ze stanowiska starszego asystenta (...) z dniem 31 grudnia 1949 r.* (Lepalczyk, 2003, s. 166).

H. Radlińska podejmowała różne próby zmiany tej decyzji, niestety bezskutecznie. I. Lepalczyk napisze: „Wdzięczność dla prof. Heleny Radlińskiej, podejmującej z uporem przegraną sprawę, połączyła się z refleksją nad granicami ludzkiej dobroci i przyjaźni” (tamże, s. 167).

Już poza uczelnią, na podstawie materiałów zebranych podczas stypendium Departamentu Spraw Społecznych ONZ, pod kierunkiem H. Radlińskiej, I. Lepalczyk pisze i broni pracę doktorską „Kształcenie pracowników społecznych w Belgii”. Będąc bezrobotną pomaga H. Radlińskiej w pracach redakcyjnych, później podejmuje pracę zawodową jako wychowawca i instruktor w Państwowym Ośrodku Szkolenia Pracowników Społecznych, następnie w Bibliotece Wojewódzkiej w Łodzi.

1 października 1962 roku, po reaktywowaniu Katedry Pedagogiki Społecznej, zostaje zatrudniona na stanowisku adiunkta. Kierownikiem Katedry jest wówczas Aleksander Kamiński. W osiem lat później na podstawie rozprawy „Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście” (Lepalczyk, 1972, s. 260) zdaje kolokwium habilitacyjne. Praca opatrzona podtytułem. „Wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne” jest interesującym sondażem opinii pogłębionym analizą indywidualnych przypadków. Autorka podkreśla zasadność stosowania kilku metod badawczych i porównywanie materiałów pochodzących z różnych źródeł w celu obiektywizacji gromadzonych danych. Przedmiotem realizowanych badań było występowanie i charakter wybranych przejawów dezorganizacji społecznej. Aby rozwiązać sformułowane problemy, przeprowadzono wywiady środowiskowe wśród 105 osób w rodzinie, instytucjach prowadzących działalność profilaktyczno-terapeutyczną, a także – w zależności od przypadku – w pracy lub w szkole. Poza wartością diagnostyczną badań warto podkreślić sformułowaną przez autorkę prognozę i wskazanie różnych możliwości zabiegów profilaktycznych.

1 października 1972 roku, po przejściu A. Kamińskiego na emeryturę, najpierw jako docent, później profesor kieruje Katedrą Pedagogiki Społecznej aż do własnej emerytury (1987). W pracach badawczych, także prowadzonych w zespołach, analizuje m.in. społeczno-wychowawcze aspekty środowiska lokalnego, problemy współczesnej rodziny, w tym wykolejenia dzieci i dorosłych, diagnostykę pedagogiczną i profilaktykę. Uwagę zwraca również na kulturę pedagogiczną społeczeństwa,

społeczne i zdrowotne skutki alkoholizmu i innych uzależnień oraz instytucjonalną pomoc dziecku i rodzinie.

E. Marynowicz-Hetka (2006, s. 207), odwołując się do stanowiska F. Braudela i G. Bechelarda, pokazuje na sens i możliwości spożytkowania przeszłości. Pojęcie „długiego trwania” wymaga pamięci o cykliczności zdarzeń i ich strukturze wewnętrznej. W procesie tym możliwe jest wyodrębnienie trwałych elementów jakiegokolwiek pojęcia i stanowiska.

Już na emeryturze profesor I. Lepalczyk przeżywa piękną uroczystość odnowienia doktoratu. Powraca do historii pedagogiki społecznej prowadząc seminarium magisterskie temu poświęcone i pisze prace monograficzne o H. Radlińskiej i A. Kamińskim. Symbolicznym podsumowaniem jej życia jest autobiografia *Wśród ludzi i książek* (Lepalczyk, 2003, s. 339).

Osoba skromna, niepowtarzalna i wyjątkowa, wielka indywidualność w pedagogice społecznej. Harcerka wierząca w wartości nieprzemijające. Tworzyła i pielęgnowała specjalny rodzaj więzi z pracownikami i studentami. Więzy, której fundamentem była życzliwość i zrozumienie. Składała wizyty domowe pracownikom przeżywającym trudności. Umiała jednak stawiać wymagania i egzekwować je. Osoby, które miały możliwość bezpośredniej z nią współpracy, odbierały profesor Lepalczyk jako pracownicę, rzetelną i zaangażowaną w sprawy społeczne. Dbając o historię dyscypliny pielęgnowała pamięć i dorobek minionych pokoleń. Staranna w pracy i zawsze oddana Helenie Radlińskiej gromadziła wokół siebie osoby oddane idei pedagogiki społecznej. Obdarzona poczuciem humoru, barwna i towarzyska. Pedagogika społeczna Ireny Lepalczyk jest powiązana z jej biografią, wynika z czasów, w jakich żyła, zmagania z problemami rzeczywistości i myślenia o przyszłości. Zmarła nad ranem 26 maja 2003 roku, obok były jedyna siostra Zofia Brodowska i Krystyna Licznerska, wcześniej sekretarka w Katedrze Pedagogiki Społecznej UŁ. Zatrzymując się przy grobie myślimy, co kryje się w krótkiej kresce oddzielającej datę urodzin od daty śmierci. W przypadku Ireny Lepalczyk było to życie bogate, bez reszty oddane pedagogice społecznej i harcerstwu.

## Przypisy

<sup>1</sup> Rozmowa miała miejsce w maju 2013 roku w dawnym mieszkaniu prof. I. Lepalczyk, obecnie mieszkaniu Z. Brodowskiej.

## Literatura

- Degallier-Martin A. (2009): *Księga Jaszczurki*. Tłum. z jęz. francuskiego. Łódź
- Kazek A. (oprac. i red.) (2011): *Harcerski trop prowadzi w przyszłość. Harcerstwo na ziemi łódzkiej 1910–2010*. Chorągiew Łódzka ZHP, Łódź
- Kotarbiński T. (1975): *Hasło dobrej roboty*. WP, Warszawa
- Lepalczyk I. (1972): *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście*. Ossolineum, Wrocław
- Lepalczyk I. (1974): *Praca wychowawcza w Organizacji Harcerok 1939–1945*. W: I. Lepalczyk (red.): *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze*. PWN, Warszawa
- Lepalczyk I. (1997): *Moje Harcerstwo*. WSHE, Łódź
- Lepalczyk I. (2003): *Wśród ludzi i książek*. Wyd. WiNG, Łódź
- Marynowicz-Hetka E. (2006): *Pedagogika społeczna*. T. I. PWN, Warszawa
- Tracewski B. (1997): *Przyjaciele dzieci*. TPD, Warszawa.



## **Wspomnienie z życia i działalności naukowo-społecznej profesor Ireny Lepalczyk**

Irena Lepalczyk urodziła się w Smoleńsku w 1916 roku. Była osobą zaangażowaną w sprawy społeczne. W czasie II wojny światowej poznała Helenę Radlińską i została jej uczennicą, aż do śmierci Mistrzyni. Swoje życie poświęciła pedagogice społecznej i harcerstwu. Zmarła 26 maja 2003 roku w Łodzi.

Słowa kluczowe: Irena Lepalczyk, pedagogika społeczna, harcerstwo, służba społeczna, problemy społeczne

## **Memorial from life and scientifically-social activities professor Irena Lepalczyk**

Lepalczyk Irena was born in Smolensk in 1916. She was involved in social affairs. During World War II she met Helen Radlińska and become her pupil (student), until the death of Master. She has devoted her life to social pedagogy and scout movement. She died 26 May 2003 in Lodz (Poland).

Keywords: Irena Lepalczyk, social pedagogy, scout movement, social service, social problems



# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2014

Ewa Ogrodzka-Mazur  
Uniwersytet Śląski

## **BADANIA MIĘDZYKULTUROWE W TEORII I PRAKTYCE – STUDIUM PORÓWNAWCZE PREDYSPOZYCJI I ZACHOWAŃ TWÓRCZYCH DZIECI ŻYJĄCYCH W ŚRODOWISKACH ZRÓŻNICOWANYCH KULTUROWO**

*Tworzenie znaczeń wiąże się z sytuowaniem spotkań ze światem w ich właściwym kontekście kulturowym w celu poznania „o czym to jest?”. Chociaż znaczenia znajdują się w umyśle, mają swoje źródło i odniesienia w kulturze, w której są tworzone. Owo kulturowe sytuowanie znaczeń zapewnia ich negocjowalność, zanurzenie w komunikacji. Czy istnieją „prywatne znaczenia” nie jest tu kwestią; co jest ważne to to, że znaczenia dostarczają bazy dla wymiany kulturowej. Z tego punktu widzenia poznanie i komunikowanie się są w swej istocie wysoko wzajemnie zależne, w rzeczy samej faktycznie nierozzerwalne.*

(Bruner, 1996, s. 3)

Funkcjonowanie dzieci w środowiskach zróżnicowanych kulturowo związane jest z ujawnianiem zdolności do aktywnego odpowiadania na warunki otoczenia, w tym również otoczenia wielokulturowego oraz uwalniania się od przesądów i stereotypów przez świadome oddziaływanie na przekształcanie siebie i innych w akcie wzajemnego uczenia się kulturowego, jak również ponoszeniem konsekwencji własnej aktywności (Czerepaniak-Walczak, 1994a, s. 120), przekraczającej niejednokrotnie ramy tradycyjnie przyjętych norm i wartości danej społeczności oraz zmieniającej określoną rzeczywistość (wielo)kulturową. Kształtowane w ten sposób zachowania transgresyjne i emancypacyjne przekładają się w procesie edukacji na rozwój dyspozycji twórczych, gwarantujących osiągnięcie i doświadczanie wolności oraz obronę przed kolonizacją życia. Warunkiem realizacji tego założenia jest respektowanie dwupodmiotowości interakcji pedagogicznej, w której dziecko zdolne jest do świadomego

odrzućenia ograniczeń, dokonywania zmiany i poszerzania własnej podmiotowości w różnych sytuacjach kulturowych. Sprzyjać temu mogą określone, ujawniane zachowania jednostki, cechujące się *innowacyjnością i twórczością* (zdolnością do świadomego przełamывania i odrzucania stereotypów oraz wprowadzania nowych jakościowo stanów), *racjonalnością* (zdolnością uzasadniania własnej perspektywy myślowej) oraz *odwagą* (zdolnością do ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje i wybory) (Czerepaniak-Walczak, 1994b, s. 47–48; Czerepaniak-Walczak, 2006). Dziecko, które świadomie i w twórczy sposób kształtuje tego typu zachowania, otwiera się na nowe doświadczenia i wartości dzięki kontaktom, jakie zachodzą między nim a światem w wyniku własnej, podmiotowej aktywności. Przekraczanie tym samym dotychczasowych granic symbolicznych, materialnych i społecznych, a zatem podejmowanie działań o charakterze transgresyjnym, staje się istotnym wyznacznikiem przyjmowanych przez dziecko wartości i sposobów wartościowania spostrzeganej rzeczywistości (wielo)kulturowej. Przejawiane zachowań twórczych jest również ważną w tym wieku potrzebą samorealizacji (eksploracji otoczenia, samodzielnej aktywności), wyrażającą ekspresję swojego Ja dziecka. Stefan Szuman zauważa: „dziecko tworzy na podstawie tego, co wie o świecie i jak go przeżywa, a nie na podstawie tego, co aktualnie widzi. Kształtuje rzeczywistość na wzór idei, które sobie o niej wytworzyło, ilustruje swój świat wewnętrzny i nie naśladuje wiernie obrazu świata zewnętrznego” (Szuman, 1990, s. 182). Postawa twórcza uczniów rozwija ich poznawczo-przeżyciowy system pojęciowy, dotyczący formowania teorii Ja i teorii świata. Ważne jest zatem, aby w środowiskach zróżnicowanych kulturowo stwarzać takie warunki edukacji dzieci, aby mogły one funkcjonować w trzech głównych – odwołując się do koncepcji Jerome’a S. Brunera, systemach reprezentacji świata – *enaktywnym* (działaniowym), *ikonicznym* (obrazowym) oraz *symbolicznym* (Bruner, 1978, s. 548; Bruner, 1996; Bruner, 2006; Brzezińska, 2000), które powstają jako wynik uczenia się kodu językowego danej wspólnoty (wspólnot), w życiu której uczestniczy dziecko.

### **Założenia teoretyczno-metodologiczne**

Przedstawiona wstępnie problematyka predyspozycji i zachowań twórczych dzieci żyjących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo wymaga nakreślenia perspektywy metodologicznej, zgodnie z którą realizowano poczynania badawcze. Przyjęte podstawowe kategorie – *doświadczenia, zachowań twórczych* oraz *pogranicza kulturowego* – uwzględniają fenomenologiczne podejście do badania rzeczywistości społecznej, zgodnie z którym jednostka doświadcza i przeżywa otaczający ją świat, będący „światem intersubiektywnym, bo żyjemy w nim jako ludzie wśród innych ludzi, związani z nim przez wzajemne oddziaływanie i pracę, rozumiejąc innych i będąc przez nich rozumiani. Jest światem kultury, ponieważ świat przeżywany jest dla nas od samego początku uniwersum znaczeń, to znaczy sensownych struktur, które musimy interpretować, i sensownych odniesień, które ustanawiamy w tym świecie dopiero dzięki naszym działaniom. Jest to świat kultury także i z tego powodu, że jesteśmy świadomi jego dziejowości, z którą stykamy się w tradycji i obyczajach” (Schutz, 1989, s. 124; Ablewicz, 1998, s. 25–41; Ablewicz, 2003). Uprawianie poznania naukowego w tak ujętym znaczeniu i zakresie wymaga zastosowania orientacji badawczej, dzięki której będzie możliwe w miarę całościowe i wielopłaszczyznowe poznanie, oraz

zrozumienie analizowanych zjawisk pedagogicznych, jak również formułowanie prognoz i projektów dotyczących działań wychowawczych podejmowanych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. W tym celu, w badaniach własnych wykorzystano podejście ilościowo-jakościowe, uwzględniające – zgodnie z teorią dwukontekstową – zarówno kontekst uzasadniania – przez wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe zjawisk pedagogicznych, będących przedmiotem podjętych badań, jak również kontekst odkrycia – przez interpretację i rozumienie, uzupełnione fenomenologiczną analizą tych zjawisk (Pietruska-Madej, 1987).

Podstawę zbierania danych empirycznych stanowiły metody i techniki obserwacji, testy, wywiady, analiza dokumentów, analiza wytworów pracy dziecka oraz analizy statystyczne. W badaniach własnych wykorzystano:

- obserwację etnograficzną, która obejmowała cztery fazy: pierwsza (obserwacja opisowa) służyła poznaniu badanego terenu badań (wybranych szkół funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo) oraz uczniów z klas I-III i ich nauczycieli, w drugiej (obserwacji zogniskowanej) rejestrowano, zgodnie z przygotowanymi przewodnikami obserwacji, wszystkie zachowania dzieci (werbalne i niewerbalne) w zakresie ich doświadczeń twórczych oraz realizację przez nauczycieli zajęć zintegrowanych,
- trzecia (obserwacja selektywna) umożliwiła sprawdzenie sformułowanych wniosków oraz szczegółowe rejestrowanie predyspozycji i zachowań uczniów o charakterze twórczym,
- w czwartej (samoobserwacji) zastosowano zasadę refleksyjności, zgodnie z którą poddano obserwacji samego badacza oraz proces jego własnego asymilowania się, czyli przyjmowania perspektywy poznawczej panującej w danym terenie badań (Konarzewski, 2000, s. 113–114);
- rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP K. K. Urbana i H. G. Jellena w polskiej adaptacji A. Matczak, A. Jaworowskiej i J. Stańczak (2000), umożliwiający określenie poziomu (niski, przeciętny, wysoki) predyspozycji twórczych uczniów na podstawie punktowej oceny wyróżnionych kryteriów analizy prac rysunkowych;
- zaadaptowaną na potrzeby badań skalę do pomiaru postawy twórczej, opracowaną na podstawie „Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH” S. Popka (2000), w obrębie której wyróżniono skalę nonkonformizmu (N) i zachowania heurystycznego (H) – skupiające właściwości wewnętrzne przypisywane osobom twórczym oraz skalę konformizmu (K) i zachowania algorytmicznego (A) – stanowiące na *continuum* przeciwieństwo postawy twórczej.

Uzyskane przez badane dzieci wyniki umieszczono w trzech przedziałach klasowych, wskazujących na: niski, przeciętny lub wysoki poziom predyspozycji i zachowań twórczych. Po przypisaniu każdemu przedziałowi klasowemu określonych wag: 1, 2, i 3 oraz ich skumulowaniu otrzymano zagregowany wskaźnik, odzwierciedlający zachowania dzieci typu: twórczość – pasywność.

Badania własne przeprowadzono dwukrotnie w latach 2004–2005 (Ogrodzka-Mazur, 2007) oraz 2013–2014 na pograniczu polsko-czeskim w środowisku miejskim i wiejskim (Cieszyn – Czeski Cieszyn, Golezów – Trzyniec). Ogółem objęto badaniami 438 osób, w tym 402 dzieci z klas I–III (205 dziewcząt i 197 chłopców) oraz 36 nauczycieli pracujących na poziomie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Posłużenie się w badaniach strategią porównań podłużnych, opartą na kryterium czasu, umożliwiła zrozumienie mechanizmów zmian oraz czynników oddziałujących

na zachowanie grup i poszczególnych jednostek żyjących w tym samym okresie społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Celem tego typu badań jest również uchwycenie dynamiki jakiegoś zjawiska. Pozwalają one nie tylko przedstawić wewnętrzną dynamikę zmiany, ale także określić mechanizmy ją wyznaczające (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001; Hajduk, 1993; Pilch, Bauman, 2001, s. 39–42).

### **Predyspozycje i zachowania twórcze badanych uczniów z pogranicza polsko-czeskiego**

W określeniu poziomu predyspozycji twórczych badanych dzieci uwzględniono komponentowy model K. K. Urbana, tworzący system funkcjonalnie powiązanych sześciu grup zdolności. Pierwsze trzy – związane z funkcjonowaniem poznawczym – obejmują: *myślenie dywergencyjne* (płynność, giętkość, oryginalność, elaborację, wrażliwość na problemy), *kompetencje ogólne* (rozumowanie i myślenie logiczne, ocenianie, pamięć, szerokość percepcji) oraz *specyficzną wiedzę i umiejętności*, potrzebne w poszczególnych obszarach twórczego myślenia i działania. Kolejne trzy grupy – ujmujące korelaty osobowościowe – zawierają: *zaangażowanie zadaniowe* (koncentrację, wytrwałość, selektywność), *motywację i motyw* (potrzebę nowości, kontaktowania się z innymi, ciekawość, samorealizację, gotowość do zabawy) oraz *tolerancję wieloznaczności* (otwartość na doświadczenia, nonkonformizm, humor) (Maczak, Jaworowska, Stańczak, 2000, s. 11–13; Czaja, 2003, s. 131–139; Limont, 1994; Limont, Cieślukowska, Dreszer, 2008). Ważnym założeniem – z punktu widzenia prowadzonych badań własnych – jest rozpatrywanie funkcjonowania predyspozycji twórczych uczniów nie tylko z ich perspektywy indywidualnej, lecz także z perspektywy grupy czy środowiska lokalnego oraz szerszej perspektywy kulturowo-społeczno-historycznej. Oznacza to zarazem istnienie (a) indywidualnych, grupowych i kulturowo-społeczno-historycznych uwarunkowań zachowań twórczych, (b) indywidualnych, grupowych i kulturowo-społeczno-historycznych kryteriów oceny wytworów twórczości oraz (c) indywidualnego, grupowego i kulturowo-społeczno-historycznego ich znaczenia (Maczak, Jaworowska, Stańczak, 2000, s. 13).

W ocenie rysunków wykonanych przez badane dzieci wykorzystano – zgodnie z założeniami Testu Twórczego Myślenia TCT-DP K. K. Urbana i H. G. Jellena w polskiej adaptacji A. Maczak, A. Jaworowskiej i J. Stańczak – 14 kryteriów, a uzyskane globalne rezultaty w teście, zawierające się w przedziale od 0 do 72 punktów, umieszczono w trzech przedziałach klasowych, wskazujących na: niski, przeciętny lub wysoki poziom predyspozycji twórczych. Po przypisaniu każdemu przedziałowi klasowemu określonych wag: 1, 2, i 3 oraz ich skumulowaniu otrzymano zagregowany wskaźnik, odzwierciedlający zachowania uczniów typu: twórczość – pasywność. Otrzymane rezultaty odniesiono również do tabel rozkładów wyników, porównując je ze średnią dla odpowiedniej grupy wiekowej oraz środowiska zamieszkania (Maczak, Jaworowska, Stańczak, 2000, s. 46–83).

Analiza i interpretacja prac rysunkowych uczniów z lat 2004–2005 pozwala stwierdzić, że:

- uzyskali oni **najwyższe oceny** ze względu na kryteria:
  - kontynuacji (Kn),
  - uzupełnienia (Uz),

- połączeń liniowych (Pl),
- powiązań tematycznych (Pt),
- humoru i emocji (Hu),
- abstrakcyjności (Ab),
- wykorzystania małego otwartego kwadracika poza ramą (Kw).

W zakresie kontynuacji i uzupełnień dzieci nie miały trudności w stosowaniu przedłużeń, (jedno-, dwu- lub kilkakrotnych) powtórzeń elementów oraz wykorzystaniu danego elementu w taki sposób, aby stał się częścią większej całości. W rozwiązaniach rysunkowych pojawiły się także dodane nowe jakości w postaci kontynuowanych linii (łamanych, przerywanych), punktów i znaków. Na uwagę zasługują wykorzystane powiązania tematyczne, oznaczające występowanie elementów kontynuowanych lub nowych, wiążących się z podanym tematem rysunku. Większość prac ma charakter kompozycji holistycznych, jak również pojawiają się dwa typy starannych kompozycji abstrakcyjnych – proste i skromne oraz tworzące wypracowaną całość kompozycyjną (Wallon, Cambier, Engelhart, 1993; Stasiakiewicz, 2000). Badani uczniowie zawarli w swoich rysunkach przejawy silnego zaangażowania emocjonalnego, o czym świadczy ich zróżnicowana tematyka oraz ogólny nastrój emocjonalny, charakteryzujący się również poczuciem humoru (np. dowcipnie narysowanymi elementami lub sformułowanymi tytułami, zabawnymi sposobami połączenia figur). W wielu pracach wprowadzone są nierealne postaci, elementy grozy oraz symboliczne przedstawienia świata, ludzi, rzeczy, przedmiotów i zjawisk. Dzieci wykorzystywały także w różnorodny sposób mały otwarty kwadracik poza ramą, najczęściej domykając go, cieniując lub powtarzając w innym miejscu.

**Niższe** (średnie) oceny otrzymali uczniowie ze względu na kryteria:

- wykroczenia poza ramę (Wr),
- niestereotypowości (Ns),
- szybkości (Sz).

Wielu dzieciom duży problem sprawiało zarówno celowe „wyjście” jakiejś części rysunku poza kwadratową ramę, jak i wykorzystanie podanych na arkuszu elementów w sposób rzadko spotykany, świadczący o niestereotypowości i oryginalności w myśleniu. W rysunkach uwidaczniają się tym samym typowe dla kompozycji prac rysunkowych uczniów w wieku wczesnoszkolnym rozwiązania typu: *półkole* – słońce lub głowa, *linia łamana* – część ściany domu lub innego budynku, *linia krzywa* – drzewo lub droga, *linia przerywana* – linia podstawy lub ulica oraz *punkt* – środek kwiatka lub chmura. Przyjmują one zarazem trzy rodzaje wyrażania przestrzeni na płaszczyźnie – pasowy (elementy rozmieszczone są w sposób uporządkowany od dołu ku górze kompozycji), topograficzny, zwany perspektywą dookólną, polegający na ujmowaniu głównego planu arkusza jak gdyby z lotu ptaka, przy równoczesnym widzeniu przedmiotów z boku oraz kulisowy – płaski (wzajemne nakrywanie się elementów) (Popek, 1988, s. 98–116), dominujący wśród uczniów z klasy III.

**Najniższe** oceny zdobyły dzieci ze względu na kryteria:

- nowych elementów (Ne),
- perspektywy (Pe),
- połączeń figuralno-symbolicznych (Fs),
- niekonwencjonalnej manipulacji (Nm).

Zdecydowana większość uczniów przejawiała trudności z rysowaniem całkowicie nowych elementów, wnoszących jakościowo odmienny sposób interpretowania

znanych im obiektów (kształtów, figur), jak również z ujęciem perspektywicznym. W niewielu pracach można było także dostrzec połączenia figuralno-symboliczne, polegające na wprowadzaniu do rysunków znaków symbolicznych (liter, cyfr i znaków graficznych) oraz wykorzystanie arkusza testowego w sposób niekonwencjonalny, przez jego obrócenie, złożenie, załamanie lub rysowanie na odwrotnej stronie.

Przeprowadzona analiza wyników badań ujawniła związek między wiekiem i płcią dzieci a ich predyspozycjami twórczymi. Ma on istotne znaczenie w przypadku kryteriów: uzupełnień i połączeń liniowych ( $r = 0,15$ ;  $p < 0,01$ ) oraz powiązań tematycznych i wykorzystania małego otwartego kwadracika poza ramą ( $r = 0,20$ ;  $p < 0,001$ ). Uczniowie z klas pierwszych – o czym świadczą rezultaty analizy wariancji – uzyskali zdecydowanie niższe wyniki ( $F = 4,85$ ;  $p < 0,01$ ) we wszystkich ocenianych kategoriach w porównaniu z ich starszymi kolegami z klas II-III, między którymi z kolei nie zachodzą prawie żadne różnice w zakresie przejawianych predyspozycji twórczych (Ogrodzka-Mazur, 2007). Wyniki te potwierdzają zarazem rezultaty innych badań, w których stwierdzono zarówno znaczne obniżenie poziomu zdolności twórczych dzieci w pierwszym roku nauki szkolnej, jak i ich wzrost wraz z wiekiem w zakresie poznawczych korelatów twórczości (zdolności do syntezy) oraz takich składników osobowościowych, jak gotowość do ryzyka czy nonkonformizm (Czaja, 2003, s. 138; Kubicka, 2000, s. 208–220; Szuścik, 2006).

Poziom predyspozycji twórczych uczniów warunkowany był również ich środowiskiem zamieszkania, przy czym różnice istotne statystycznie ( $F = 18,24$ ;  $p < 0,001$ ) potwierdzają wyższe wyniki uzyskane przez dzieci z miast. Determinanty kulturowe ujawniły się natomiast w zastosowanych tematach oraz propozycjach tytułów rysunków. W pracach uczniów ze środowiska miejskiego dominowały tematy nawiązujące do domu, środowiska rodzinnego, rówieśników i świata przyrody. W rozwiązaniach testowych dzieci ze środowisk wiejskich pojawiały się natomiast znacznie częściej krajobrazy (pory roku) i różne zjawiska atmosferyczne, zwierzęta i formy spędzania czasu wolnego, wyrażające zarazem ich silne zaangażowanie emocjonalne.

Aktualnie przeprowadzone badania w latach 2013–2014 świadczą o wyraźnej zmianie w zakresie predyspozycji twórczych związanych przede wszystkim z funkcjonowaniem poznawczym i obejmującym: myślenie dywergencyjne, kompetencje ogólne oraz specyficzną wiedzę i umiejętności, potrzebne w poszczególnych obszarach twórczego myślenia i działania. Badani uczniowie zarówno ze środowiska miejskiego, jak i wiejskiego uzyskali **najwyższe oceny** ze względu na kryteria:

- kontynuacji (Kn),
  - uzupełnienia (Uz),
  - połączeń liniowych (Pl),
- Niższe** (średnie) oceny otrzymali uczniowie ze względu na kryteria:
- humoru i emocji (Hu),
  - powiązań tematycznych (Pt),
  - wykroczenia poza ramę (Wr),
  - niestereotypowości (Ns),
  - szybkości (Sz).
- Wykorzystania małego otwartego kwadracika poza ramą (Kw).
- Najniższe** oceny zdobyły dzieci ze względu na kryteria:
- nowych elementów (Ne),
  - perspektywy (Pe),



- połączeń figuralno-symbolicznych (Fs),
- niekonwencjonalnej manipulacji (Nm),
- abstrakcyjności (Ab).

Cechą charakterystyczną większości rysunków dzieci (głównie chłopców) jest przedstawianie środków lokomocji, robotów, znanych postaci z gier komputerowych lub fantastycznych oraz tematów związanych z techniką i współczesnymi zdobyczami cywilizacji. W dużej liczbie prac uczniów z klas I zostały odzwierciedlone postaci ze współczesnych bajek telewizyjnych, przy czym zwraca uwagę schematyzm w ich ujmowaniu oraz oszczędność w stosowaniu plastycznych środków wyrazu. Przedstawiony w rysunkach dzieci obraz Ja i rozumienie spostrzeganego przez nie świata zewnętrznego świadczy zarazem o zaniżonym dla wieku wczesnoszkolnego rozwoju predyspozycji twórczych, obrazujących ich świat przeżywany jako nadawanie znaczeń, komunikowanie tego znaczenia oraz okazję do uzgodnienia znaczenia z innymi (Jabłońska, 2003, s. 311; Krasoń, Mazepa-Domagala, 2005; Jankowiak-Siuda, Komorowska, 2010).

Bezpośrednia obserwacja zajęć zintegrowanych w badanych klasach oraz podejmowanych działań przez uczniów potwierdzają, że nauczyciele nie konstruują w sposób celowy i systematyczny sytuacji edukacyjnych sprzyjających nabywaniu wiedzy, poznaniu (między)kulturowemu i predyspozycji twórczych. Kontakt uczniów ze światem kultury i wartości odbywa się najczęściej za pomocą wykorzystywania „gotowych” treści programowych, nastawianych na tradycyjny, szkolny przekaz kultury (Ogrodzka-Mazur, 2013, s. 103–112), a praktyczne działania nauczycieli skupiają się na tych poziomach kształtowania szeroko rozumianych kompetencji dzieci, które są zarówno programowo wyznaczone i metodycznie prostsze w realizacji, jak również nie wymagają ich osobistego, poznawczo-emocjonalnego zaangażowania.

W celu poznania podstawowych wyznaczników zachowań twórczych dzieci, wykorzystano opinie ich nauczycieli, sformułowane w zaadaptowanej na potrzeby badań skali do pomiaru postawy twórczej, opracowanej na podstawie Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH. Jest on narzędziem bazującym na założeniu wzajemnego oddziaływania funkcji poznawczych i motywacyjno-emocjonalnych (charakterologicznych), a każda z cech składających się na predyspozycje osobowościowe ma charakter ciągły i rozkłada się na kontinuum od niskiego do bardzo wysokiego nasilenia (Popek, 2000, s. 11). Sfera poznawcza jest określona przez kontinuum zachowania się – od algorytmicznego (uczenie się reproduktywne i ukierunkowane, myślenie konwergencyjne, bierność poznawcza) do heurystycznego (uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, myślenie dywergencyjne, aktywność poznawcza), natomiast sfera charakterologiczna przez kontinuum – od konformizmu (pasywność, niesamodzielność, uległość, niskie poczucie wartości Ja) do nonkonformizmu (aktywność, samodzielność, dominatywność, wysokie poczucie wartości Ja). Skala nonkonformizmu (N) i zachowania heurystycznego (H) skupiają zarazem te właściwości, które przypisywane są jednostkom twórczym, a skala konformizmu (K) i zachowania algorytmicznego (A) stanowi przeciwieństwo postawy twórczej (Popek, 2000, s. 23–27; Popek 2001; Popek 2004; Szewczyk, 2013, s. 101–113).

W interpretacji wyników badań oparto się na wyszczególnieniu tych cech, które dominują w opisie zachowań twórczych dzieci, dokonanych przez nauczycieli w poszczególnych środowiskach pogranicza polsko-czeskiego. Uzyskane tym samym rezultaty wskazują na następujący rozkład wyborów:

- w latach 2004–2005: *wysoki poziom zachowań nonkonformistycznych/średni poziom zachowań heurystycznych/niski poziom zachowań konformistycznych/średni poziom zachowań algorytmicznych*,
- w latach 2013–2014: *średni poziom zachowań nonkonformistycznych i algorytmicznych/niski poziom zachowań konformistycznych i heurystycznych*.

Porównanie uzyskanych rezultatów badań pozwala stwierdzić, że w pierwszych latach nowego stulecia postawę twórczą uczniów charakteryzowała przewaga zachowań nonkonformistycznych, związanych z motywacyjno-emocjonalną sferą osobowości, jak również duże nasilenie zachowań heurystycznych, świadczących o rozwiniętej aktywności poznawczej. Istniał również związek między kulturową specyfiką środowiska życia (miasto – wieś) a przejawianymi przez nich zachowaniami twórczymi. Funkcjonowanie dzieci w mieście, z możliwością korzystania ze szkolnych i pozaszkolnych ofert kulturalno-oświatowych cechowało się wyraźnym wzrostem ich twórczych możliwości poznawczych w uczeniu się i działaniu, przy jednoczesnym współdziałaniu czynników motywacyjno-emocjonalnych w porównaniu do rówieśników ze środowiska wiejskiego.

Aktualne wyniki badań wskazują na średni i niski poziom zachowań twórczych uzyskany przez uczniów i odzwierciedlają zarazem dominującą w ich postawach pasywność twórczą, wyrażającą się za pomocą cech charakterologicznych, takich jak: stereotypowość, podporządkowanie się, niesamodzielność, tolerancyjność oraz cech poznawczych: uczenie się reproduktywne i ukierunkowane poprzestające na zrozumieniu i analizie logicznej, spostrzegawczość kierowana oraz niska sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu wiedzy. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w kilku czynnikach: niewielkim zainteresowaniu samych nauczycieli problematyką twórczości i rozwijaniem aktywności twórczej uczniów, systematycznie ograniczanej liczbie zajęć przeznaczonych na różnego typu działalność twórczą, zbyt dużej swobodzie nauczycieli w doborze treści i metod pracy czy braku prowadzonej w tym zakresie pedagogizacji rodziców. Nastawienie nauczycieli głównie na realizację funkcji dydaktycznej i regulującej społeczne zachowanie dzieci w klasie, powoduje brak tego typu sposobów pracy edukacyjnej i tym samym ograniczanie ich podmiotowej aktywności (otwierania się na nowe doświadczenia i wartości). Aktualna tendencja w kształceniu zintegrowanym pokazuje w płaszczyźnie praktycznej brak odpowiadania na te potrzeby w trzech zakresach: wiedzy, wrażliwości oraz postawy twórczej. Słusznie podkreśla Tadeusz Lewowicki (2012, s. 27), że „praktyka edukacyjna – także w zakresie edukacji wczesnoszkolnej – poddawana jest kolejnym pseudoreformom i niby-innowacjom. Kolejne poczynania »reformatorskie« zazwyczaj nie znajdują zrozumienia w społecznościach nauczycielskich, bo nie są poparte ani rzetelną i fachową argumentacją, ani starannym przygotowaniem metodycznym. (...) Mało przekonujące są zalecenia zmian nie poparte wcześniejszymi eksperymentami, próbami wdrożeń i weryfikacji pomysłów czy rozwiązań proponowanych do powszechnego wdrażania. Lekceważone są podstawowe zasady reformowania oświaty – znane i stosowane w wielu krajach, znane także w Polsce. Nauczyciele i rodzice (także inne grupy społeczne) wykazują zrozumiałą nieufność, dystans wobec inicjatyw reformatorskich, które nie mają dowodów świadczących o ich sensowności, skuteczności, korzyściach edukacyjnych” (zob. też: Limont, Cieślukowska, Dreszer, 2010; Myrdzik, Karwatowska, 2011). Nakreślona sytuacja przekłada się w niekorzystny sposób na kształtowanie m.in. predyspozycji i zachowań twórczych małych dzieci i tym sa-

mym pozostaje nadal dość odległe zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej klas I–III rozumienie szkoły – zgodnie z koncepcją Brunera – jako „uczącej się kultury”.

## Literatura

- Ablewicz K. (1998): *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*. W: S. Palka (red.): *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. UJ, Kraków.
- Ablewicz K. (2003): *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej: studium sytuacji wychowawczej*. UJ, Kraków.
- Bruner J. S. (1978): *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa: 1978.
- Bruner J. S. (1996): *The culture of education*. Harvard University Press, London.
- Bruner J. S. (2006): *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków.
- Brzezińska A. (2000): *Spoleczna psychologia rozwoju*. Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Czaja I. (2003): *Diagnoza zdolności twórczych uczniów klas I-III szkoły podstawowej – wyniki badań ry-sunkowym testem twórczego myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena*. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.): *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. T. I. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994a): *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych (O niektórych zastosowaniach pedagogiki emancypacyjnej)*. „Forum Oświatowe”, nr 2.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994b): *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*. W: M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.): *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Wyd. UW – Filia w Białymstoku, Białystok.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006): *Pedagogika emancypacyjna*. GWP, Gdańsk.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001): *Metody badawcze w naukach społecznych*. Zysk i S-ka, Poznań.
- Hajduk E. (red.) (1993): *Metoda panelu: różne aplikacje*. WSP, Zielona Góra.
- Jabłońska M.: *Badania nad sztuką dziecka – spojrzenie metodologiczne*. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.): *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. T. II. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Jankowiak-Siuda K., Komorowska M. (2010): *Ciekawość świata: o pamięci i twórczości małego dziecka*. Wyd. Harmonia, Gdańsk.
- Konarzewski K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. WSiP, Warszawa.
- Krasoń K., Mazepa-Domagala B. (red.) (2005): *Wymiary ekspresji dziecięcej: stymulacja, samorealizacja, wsparcie*. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda, „Librus”, Mysłówice–Katowice.
- Kubicka D. (2000): *Kontrowersje wokół pomiaru twórczości u dzieci*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2–3.
- Lewowicki T. (2012): *Edukacja małych dzieci – pomieszenie teorii pedagogicznej, polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.): *Edukacja małego dziecka*. T. 1. *Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Cieszyn–Kraków.
- Limont W. (1994): *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. UMK, Toruń.
- Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.) (2008): *Zdolności, talent, twórczość*. T. 1–2. UMK, Toruń.
- Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.) (2010): *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*. T. 1–2. UMK, Toruń.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000): *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia TCT-DP K.K. Urbana i H.G. Jellena*. Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Myrdzik B., Karwatowska M. (red.) (2011): *Twórczość w szkole: rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*. UMCS, Lublin.
- Ogrodzka-Mazur E. (2013): *Reformowanie oświaty a wychowanie międzykulturowe w niższych klasach szkoły podstawowej*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. UŚ, Katowice.
- Pietruska-Madej E. (1987): *Kontekst odkrycia – kontekst uzasadnienia*. W: Z. Cackowski, J. Kmita, K. Szaniawski, P. J. Smoczyński (red.): *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

- Pilch T., Bauman T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Podejście ilościowe i jakościowe*. Wyd. Akademickie „Zak”, Warszawa.
- Popek S. (2000): *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. UMCS, Lublin.
- Popek S. (2001) (red.): *Twórczość w teorii i praktyce*. UMCS, Lublin.
- Popek S. (2001): *Człowiek jako jednostka twórcza*. UMCS, Lublin.
- Popek S.: (1988): *Twórczość plastyczna dzieci i młodzieży*. W: S. Popek (red.): *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa.
- Schutz A. (1989): *Fenomenologia i nauki społeczne*. W: Z. Krasnodębski (red.): *Fenomenologia i socjologia: zbiór tekstów*. PWN, Warszawa 1989.
- Stasiakiewicz M. P. (2000): *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*. „Edytor”, Toruń.
- Szewczyk A. (2013): *Identyfikowanie potencjalnych zdolności twórczych dzieci i młodzieży*. „Pedagogika. Badania, Dyskusje, Otwarci”. Z. 2.
- Szuman S. (1990): *Sztuka dziecka*. WSiP, Warszawa.
- Szuścik U. (2006): *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. UŚ, Katowice.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D. (1993): *Rysunek dziecka*. WSiP, Warszawa.

### **Badania międzykulturowe w teorii i praktyce – studium porównawcze predyspozycji i zachowań twórczych dzieci żyjących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo**

W opracowaniu scharakteryzowano – odwołując się do założeń teoretycznych K.K. Urbana komponentowego modelu, tworzącego system funkcjonalnie powiązanych sześciu grup zdolności potrzebnych w twórczym myśleniu i działaniu jednostki – predyspozycje i zachowania twórcze uczniów z niższych klas szkoły podstawowej żyjących na pograniczu polsko-czeskim. Pierwsze trzy – związane z funkcjonowaniem poznawczym – obejmują: *myślenie dywergencyjne, kompetencje ogólne oraz specyficzną wiedzę i umiejętności*. Kolejne trzy grupy – ujmujące korelaty osobowościowe – zawierają: *zaangażowanie zadaniowe, motywację i motywy oraz tolerancję wieloznaczności*.

Przeprowadzenie badań własnych w latach 2004–2005 oraz 2013–2014 – z wykorzystaniem strategii porównań podłużnych, opartej na kryterium czasu – umożliwiło zrozumienie mechanizmów zmian oraz czynników oddziałujących na predyspozycje i zachowania twórcze dzieci, jak również przedstawienie wewnętrznej dynamiki zmiany i uchwycenie wyznaczających ją mechanizmów.

Słowa kluczowe: badania międzykulturowe, edukacja wielo- i międzykulturowa, predyspozycje i zachowania twórcze, pogranicze kulturowe

### **Intercultural studies in theory and practice – a comparative study of creative predispositions and behaviour patterns of children from culturally diversified environments**

What is discussed in the presented work are creative predispositions and creative behaviours of learners from lower classes of primary school living in the Polish-Czech borderland. This is done in reference to the theoretical assumptions of K.K. Urban's component model, which composes a system of six functionally associated groups of abilities needed for creative thinking and acting of the individual. The first three groups, associated with cognitive functioning, comprise: *divergent thinking, general competences and specific knowledge and skills*. The other three groups, referring to personality correlates, comprise: *task-based engagement, motivation and motives and tolerance of ambiguity*.

Conducting the author's own research in 2004–2005 and 2013–2014, with the application of longitudinal study based on the time criterion, allowed for understanding the mechanisms of change and the determinants of children's creative predispositions and behaviours as well as for presenting the inner dynamics of change and specifying its mechanisms.

Keywords: intercultural studies, multi- and intercultural education, creative predispositions and behaviours, cultural borderland

Zenon Gajdzica  
*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## **SUKCES I ZMIANA SŁUŻĄCA JEGO INTENSYFIKACJI W OPINIACH NAUCZYCIELI KLAS INTEGRACYJNYCH**

Opinie na temat kształcenia integracyjnego od lat polaryzują zróżnicowane poglądy. W opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej nie brakuje krytycznych stanowisk na temat urzeczywistnianego w naszym kraju modelu integracji instytucjonalnej (Bąbka, 2001; Gołubiew, 2004; Twardowski, 2007; Maciarz, 2007; Zamkowska, 2009; Gajdzica, 2012). Przekonania te zostały dodatkowo wzmocnione w raporcie NIK (*Kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami...*, 2012). Bez wątplenia powszechny model kształcenia integracyjnego charakteryzuje wiele właściwości utrudniających efektywną edukację (tezę tę postaram się umotywić w dalszej części), trudno jednak oceniać go jednoznacznie krytycznie. Poszukując optymalnych koncepcji edukacji integracyjnej warto korzystać z tych typów doświadczeń, które przynajmniej dla części badaczy i uczestników systemu edukacji, są sukcesami.

Celem opracowania jest spojrzenie na omawianą formę kształcenia w perspektywie odczuwanych i deklarowanych sukcesów przez nauczycieli klas integracyjnych. Ogląd ten obciążony jest subiektywnością. Trudno zaprzeczyć jednak, że badani nauczyciele stanowią grupę specjalistów w zakresie omawianej formy kształcenia, doskonale orientują się w rzeczywistym stanie tej formy edukacji, znają jej mocne i słabe strony oraz potrafią dostrzec i zdefiniować ich uwarunkowania. Należą więc do grupy głównych kreatorów stanu edukacji integracyjnej. Ponadto przyjmuję, że złożone deklaracje mogą stanowić pewnego rodzaju przeciwwagę w stosunku do opinii wyrażanych niejako z zewnątrz, nierzadko formułowanych na podstawie wycinkowych badań, czy wizerunku kreowanego przez media funkcjonującego głównie w obszarze wiedzy potocznej.

Opracowanie składa się z kilku części. W pierwszej skrótowo nawiązuję do sformułowanej wcześniej tezy o właściwościach utrudniających realizację celów wychowania i kształcenia wynikających z podstawowych założeń powszechnego w Polsce modelu integracji. Druga – zawiera krótki rys problematyki sukcesów w edukacji. W trzeciej – stanowiącej meritum opracowania – zostały zaprezentowane wyniki badań własnych. Całość zamykają konkluzje końcowe.

### **Właściwości modelu integracji generujące utrudnienia osiągnięcia sukcesów**

Wskazane niżej słabe strony modelu integracji nie stanowią próby podważania samej idei integracyjnej. Wszak jednym z podstawowych celów kształcenia i wychowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest przygotowanie ich

do możliwie najpełniejszej integracji społecznej. Naturalnie proces ten dotyczy także osób pełnosprawnych, które należy wychować i wykształcić do rozumnego współbycia z ludźmi obciążonymi różnymi ograniczeniami. Zapewne idea wspólnej edukacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych, przynajmniej w założeniach, powinna sprzyjać realizacji tych celów. Poniżej zatem koncentruję się na samych założeniach kształtujących przyjęty przez polską oświatę model potocznie zwany hamburskim.

Typową cechą modelu jest sztywna liczba uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Powinno ich być w klasie od trzech do pięciu (dokładniej zob.: Gołubiew, 2004, s. 153–154). Założenie to w praktyce prowadzi do marginalizowania znaczenia samej niepełnosprawności – jej typu i stopnia (a szczególnie związanych z nim specjalnych potrzeb edukacyjnych). Możliwe są zatem klasy integracyjne, w których kształcą się pięcioro uczniów wymagających szczególnego wsparcia, specjalistycznych form edukacji i terapii oraz takie gdzie obowiązek szkolny realizuje trójka uczniów ze stosunkowo łżejszymi niepełnosprawnościami. Nie chodzi jednak o samo porównywanie trudności, ale o wskazanie bariery ograniczającej racjonalny – ilościowy dobór uczniów. Zapewne w okolicznościach pracy z uczniami o głębszych i złożonych niepełnosprawnościach klasa integracyjna mogłaby spełniać swoją funkcję także w zakresie kształcenia ich mniejszej liczby, np. dwóch. Tymczasem zespół taki traci status klasy integracyjnej, a co za tym idzie możliwość zatrudnienia nauczyciela współorganizującego proces edukacji, dawniej określanego mianem nauczyciela wspomagającego. Główną ideą integracji jest stworzenie w przestrzeni edukacji integracyjnej warunków możliwie bliskich tym powszechnym, zgodnie z założeniem, że to uczniowie z niepełnosprawnościami powinni być włączani w główny nurt, ogólnodostępnej edukacji. Tymczasem zbyt duża koncentracja na procesach terapii i specjalnego wsparcia może prowadzić do ukonstytuowania przestrzeni edukacyjnej typowej dla kasy specjalnej, co stanowi zaprzeczenie sensu edukacji integracyjnej.

Kolejnym ważnym założeniem jest włączanie w zespół klasy integracyjnej uczniów ze zróżnicowanymi ograniczeniami. Ich specjalistyczna edukacja wymaga wysokich kompetencji pedagoga specjalnego. Niestety zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 roku (*Rozporządzeniem MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia...*, 2010) nauczycielem tym może być absolwent pedagogiki specjalnej (o specjalności: oligofrenopedagogika, tyflop pedagogika, surdopedagogika). Konserwatywność stanowiska MEN w tym zakresie skutecznie zniechęciła uczelnie wyższe do projektowania i urzeczywistniania studiów przygotowujących pedagogów specjalnych do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych<sup>1</sup>. W rezultacie np. surdopedagog pracujący w klasie integracyjnej mierzy się z potrzebami uczniów (m.in. niepełnosprawnych intelektualnie, niewidzących, przewlekle chorych, niepełnosprawnych ruchowo), w zakresie których ma ograniczone kompetencje.

Zadania nauczycieli klas integracyjnych zostały dokładnie określone w aktach normujących prawny status edukacji integracyjnej (*Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia...*, 2005). Wynika z nich jasno określony podział ról, którego efektem jest założenie, że pedagog specjalny sprawuje specjalistyczną pieczę nad uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. To jednak sprzyja pozorowanej integracji, czyli takiej, w której uczniowie z niepełnosprawnościami pracują przede wszystkim indywidualnie z pedagogiem specjalnym, a jedyną urzeczywistnianą płaszczyzną integracji jest jej fizycz-

ny – przestrzenny wymiar. Tymczasem drogą do faktycznego włączania uczniów niepełnosprawnych w główny nurt pracy lekcyjnej jest zaangażowanie w ich edukację nauczyciela przedmiotu, dobra komunikacja między nauczycielami, wspólne planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego (Bełza, 2011, s. 36). To zaś wymaga od niego konkretnych kompetencji w zakresie kształcenia specjalnego, które zwykle bywają pominięte w krótkim kursie przygotowawczym dającym kwalifikacje do pracy nauczyciela absolwentom studiów uniwersyteckich i akademickich. Wprawdzie ostatnia reforma w tym zakresie pozwoliła na wyeksponowanie niektórych efektów kształcenia z obszaru pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zob. *Załącznik do rozporządzenia MNiSW z dnia 17 stycznia 2012*) i chociaż jest to krok w dobrym kierunku, trudno uznać go za wystarczający.

Wskazane właściwości systemowe nie wyczerpują listy rozwiązań systemowych i ich następstw generujących sytuacje trudne w omawianym typie kształcenia. Mimo to – z różnych powodów – kształcenie integracyjne staje się coraz popularniejszą formą realizacji obowiązku szkolnego uczniów z niepełnosprawnościami, a angażowanie nauczycieli, dyrektorów, rodziców i samych uczniów pozwala na osiągnięcie wielu sukcesów edukacyjnych.

### **Pojęcie sukcesu edukacyjnego**

Sukces, podobnie jak porażka, wpisany jest w codzienność szkoły. Można go postrzegać i definiować w zróżnicowany sposób, nie dziwi więc, że jest kategorią interdyscyplinarną. Wielość obszarów, w których występuje, odmiennosc jego doświadczania i różność definiowania sprawia, że nie należy do kategorii łatwych w oglądzie empirycznym. Być może właśnie dlatego rzadko bywa przedmiotem badań pedagogicznych, a w obszarze pedagogiki specjalnej należy do kategorii praktycznie nieobecnych. Dodatkowym problemem, zwłaszcza w badaniach nad edukacją, jest jego niejednoznaczność (Piwowarski, 2007) oraz, przynajmniej w niektórych zakresach, brak możliwości pełnej realizowalności (Gajdzica, 2013, s. 24).

Trafnym odzwierciedleniem ujęcia sukcesu w potocznym, codziennym użytku jest jego definicja słownikowa, gdy jest on określany jako „udanie się czegoś, pomysłny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, jakiejś imprezy itp.; powodzenie, tryumf” (*Słownik języka polskiego*, 1992, s. 368). Dla współczesnego autora poradnika typu, jak osiągnąć sukces w życiu, bywa on kojarzony z osiągnięciem wysokiego statusu ekonomicznego, dobrobytu finansowego, rozwojem kariery zawodowej (także ukończeniem studiów) (Šmid, 2011, s. 43).

W procesach edukacyjnych jest on już nieco trudniejszy do jednoznacznej, obiektywnej oceny. Jakkolwiek odnosząc go do nauczania i uczenia się, jego obiektywną miarą mogą być bardzo dobre stopnie, wysoka liczba punktów w teście kompetencji, zdane egzaminy i ukończenie określonego szczebla edukacji, to już w wychowaniu, socjalizacji, terapii niełatwo o jednoznaczną ocenę. Wszak trudno uznać wychowanie, socjalizację czy terapię za procesy definitywnie skończone w określonym momencie czy stanie. W tym zakresie sukces ukierunkowany jest przede wszystkim na realizację określonych wartości, zatem jego miarą są głównie opinie, przekonania i aspiracje stanowiące punkt odniesienia zadowolenia lub jego braku. W omawianych procesach – odnoszonych do uczniów – jest zatem relatywny, ponieważ to co jest

niewątpliwym sukcesem dla jednych, przez innych ludzi może zostać ocenione jako porażka. Jest to widoczne w sytuacji uczniów z niepełnosprawnościami. Osiągnięcie przez nich określonego stanu sprawności, nabycie sprecyzowanych kompetencji, czy nawet prostych umiejętności, w związku z ich ograniczeniami może stanowić sukces, który może nie zostać zaaprobowany przez rówieśników znacznie bardziej sprawnych i niedoceniających (lub nieświadomych) trudu włożonego w działanie służące progresji.

Możliwe sukcesy nauczycieli niewątpliwie łączą się z wysokimi osiągnięciami uczniów, ale mogą także dotyczyć (już przynajmniej po części w oderwaniu od nich) poczucia samorealizacji, samospelniania, zadowolenia z pracy oraz uznania ze strony innych, czyli w praktyce uzyskania pochwały, gratyfikacji, awansu. Warto jednak podkreślić, że owe mierniki nie zawsze idą w parze. Samoakceptacja i poczucie realizacji w związku z postrzeganym subiektywnie pomyślnym wynikiem przedsięwzięcia może być nieakceptowane społecznie, deprecjonowane przez innych (Michalak, 2007, s. 23).

Obiektywne miary sukcesu w przestrzeni szkoły są więc trudne do ustalenia (Firakowska-Mankiewicz, 1999, s. 17), tym bardziej że zmieniają się one wraz z przeobrażeniami społecznymi, kulturowymi i gospodarczymi (Łukasiewicz, 1979, s. 31). Nie inaczej jest w przypadku uczniów z niepełnosprawnością i ich nauczycieli. Warto zatem podjąć próbę rozpoznania i rozpatrzenia ich opinii w tym zakresie.

### **Sukces i zmiana służąca jego intensyfikacji w opiniach nauczycieli klas integracyjnych – analiza wyników badań własnych**

Prezentowane niżej dane zostały zebrane za pomocą metody sondażu diagnostycznego – techniką ankiety w roku szkolnym 2013/14 na terenie województwa śląskiego. Badaną grupę stanowiło 105 nauczycieli klas integracyjnych. Ze względu na ograniczone ramy opracowania prezentuję jedynie wybrane wyniki szerszych badań. W pewnym zakresie stanowią one dopełnienie i kontynuację podjętej już w innym opracowaniu tematyki sukcesu rozpatrywanej wyłącznie w oglądzie jakościowym (Gajdzica, 2013). Doświadczenie to zostało wykorzystane w trakcie opracowywania kategorii możliwych odpowiedzi do badań ilościowych. Zwłaszcza w przypadku pytań o możliwe przeobrażenia systemowe i indywidualne warte podjęcia w celu wzmocnienia i rozszerzenia sukcesów – są one odzwierciedleniem wymienianych kategorii przez nauczycieli klas integracyjnych w badaniach fokusowych i narracjach (Gajdzica, 2013).

Wprowadzeniem do dyskusji jest prezentacja i krótka analiza surowych danych obrazujących deklaracje nt. sukcesów edukacji integracyjnej w ujęciu systemowym i indywidualnym odniesionym do szkół respondentów.

Ogromna większość badanych nauczycieli ocenia edukację integracyjną w Polsce jako sukces – spośród nich co siódmy (nieco ponad 14%) wskazuje na jego bezwarunkowość, zaznaczając odpowiedź traktującą integrację jako: niewątpliwą sukces. Niespełna 70% respondentów uznaje jego obszarowość, przyznając, że nie dotyczy wszystkich zakresów. 5% osób badanych nie ma zdania. Natomiast nikt spośród wypełniających kwestionariusz nie zdecydował się zanegować sukcesów, deklarując, że są one jedynie sporadyczne lub nie ma ich wcale. Zatem nauczyciele pozytywnie



oceniają rezultaty edukacji integracyjnej, są więc jej orędownikami (por. Zawiślak, 2007). Postawy wobec edukacji integracyjnej są zwykle konsekwencją ogólnego podejścia do osób z niepełnosprawnością. Analiza wyników takich badań prowadzonych wśród nauczycieli (Chodkowska, 2009, s. 39–40) pokazuje, że są to głównie postawy zdecydowanie prointegracyjne (m.in. Minczakiewicz, Wielobób, 2004; Wyczesany, 2004; Chodkowska, Kazanowski, 2007). Natomiast miejsce pracy (szkoła ogólnodostępna, integracyjna, specjalna) nieco różnicuje podejście do samej integracji, której wartość oceniania jest bardziej sceptycznie przez nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych niż integracyjnych (Gajdzica, 2011, s. 31–32). Spoglądając na analizowane deklaracje nauczycieli klas integracyjnych w kontekście – postaw prointegracyjnych oraz miejsca pracy – uzyskane wyniki nie mogą zaskakiwać. W pewnym zakresie uznanie sukcesów systemowych jest aprobatą także swojej pracy.

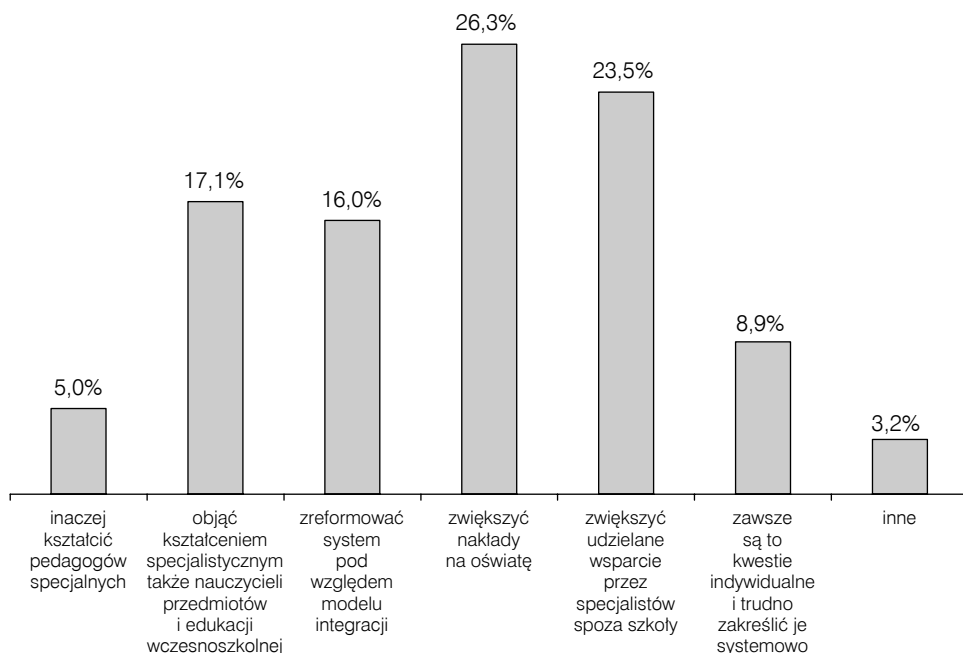
Potwierdzają to rezultaty dalszej części badania obejmujące pytanie o ocenę integracji w swojej szkole. W tym obszarze można również mówić o względnej jedności respondentów. Jedynie co dziesiąty nauczyciel (niespełna 10%) wykazał wątpliwości i wskazał odpowiedź konstatającą wyłącznie okazjonalne sukcesy. Natomiast aż co trzeci badany (34%) zadeklarował bezwarunkowy sukces integracji w swojej placówce. Dodając do tego grupę 59 (co stanowi 56% ogółu odpowiedzi) deklaracji sukcesów w niektórych obszarach, wyłania się pozytywny obraz omawianej formy kształcenia. Istotne jest również to, że ani jedna badana osoba nie zaznaczyła odpowiedzi: nie mam zdania. Świadczy to o zdecydowanie aprobujących postawach swojej działalności edukacyjnej.

Trudno jednoznacznie odnieść się do zaprezentowanych deklaracji. Przed wszystkim w dyskusji nad nimi należy uwzględnić czynnik subiektywności. Niemniej uznanie wartości swojej pracy oraz pozytywny ogląd jej wyników świadczą o korzystnym klimacie pracy w szkole. Poza tym ukazują poczucie sensu i sprawstwa swojego działania – to kolejny walor badanych odczuć. Spoglądając jednak z innej strony, deklaracje te mogą być odpowiedzią na wiele krytycznych sądów na temat omawianej formy kształcenia. Mogą też być elementem pewnego rodzaju reklamy swojej placówki, co wydaje się zasadne w aspekcie niżu demograficznego i konkurencji o każdego ucznia. W tym aspekcie – wprawdzie anonimowe – ale jednoznaczne kalanie swojego środowiska, a zarazem deprecjonowanie swojej pracy, byłoby co najmniej nierozsądne.

Uznanie integracji edukacyjnej jako niewątpliwego sukcesu lub sukcesu obszarowego nie oznacza braku potrzeby poszukiwania zmian optymalizujących procesy wychowania i kształcenia w klasach integracyjnych. Dlatego respondenci w dalszej części kwestionariusza zostali poproszeni o wskazanie obszarów możliwych zmian w celu ulepszenia systemu omawianej formy edukacji. Deklaracje te zostały zaprezentowane na wykresie 1<sup>2</sup>.

W aspekcie zaprezentowanych wcześniej podstawowych problemów systemowych generujących sytuacje trudne w kształceniu integracyjnym prezentowane dane mogą nieco zaskakiwać. Naturalnie zgodnie z celem badania są one traktowane jako utrudnienia w osiąganiu sukcesów, trudno jednak uznać, że owe utrudnienia nie generują sytuacji problemowych.

Przed wszystkim nauczyciele nie deklarują potrzeby w zakresie zmiany kształcenia pedagogów specjalnych, ponieważ trudno uznać pięcioprocentowy wskaźnik takich deklaracji za znaczący. Próbując wyjaśnić ten niski wynik, można wymienić



Wykres 1. Co należy zmienić, by osiągnąć większe sukcesy w edukacji integracyjnej? (n=281)

dwie prawdopodobne przyczyny. Pierwsza mówi, że pedagodzy specjaliści pracujący na stanowisku nauczyciela współorganizującego proces kształcenia – mimo wąskozakresowych, specjalnościowych kwalifikacji – posiadają kompetencje znacznie szersze, pozwalające na efektywną pracę z wszystkimi uczniami niepełnosprawnymi. Druga zaś – świadczy, że jest więcej gorących obszarów wartych zmiany, a w związku z tym problem wykształcenia samych pedagogów specjalnych nie jest tak bardzo istotny. Prawdopodobnie obie przyczyny w zbliżonym stopniu warunkowały odpowiedzi respondentów.

Znacznie więcej osób badanych (średnio, co szóste wskazanie) zwróciło uwagę na potrzebę rozszerzenia zakresu kształtowania kompetencji do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zagadnienie to już wcześniej zostało omówione, wspomnę więc tylko, że wynik ten w moim przekonaniu także nie odzwierciedla wagi faktycznego problemu. Być może nie jest on postrzegany jako bariera w osiąganiu sukcesów, a jest traktowany jako jedno z wielu utrudnień systemowych wpisanych na stałe w krajobraz edukacji integracyjnej, przez co nie wartych eksponowania.

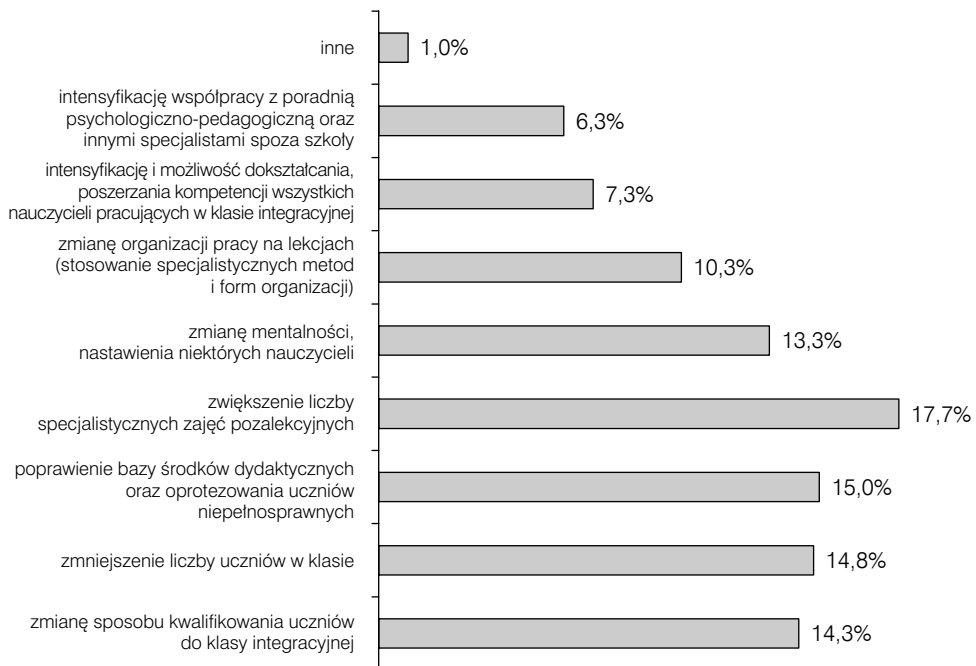
Potrzeba zreformowania systemu integracji edukacyjnej została uwydatniona także średnio w co szóstym wskazaniu. To zaś może oznaczać, że tylko część pytanych nauczycieli utożsamia wskazane utrudnienia z systemem edukacji, lub – co także należy uznać za prawdopodobne – nie zdają sobie oni sprawy z innych możliwych rozwiązań w tym zakresie. Potwierdzenie takiej tezy zapewne wymaga dodatkowych badań.

Kwestia nakładów na oświatę należy do dyżurnych utrudnień. Jak pokazały badania, co czwarte wskazanie odnosi się do postulatu ich zwiększenia. Wydaje się jednak, że problem ten jest bardziej złożony, ponieważ trudno jednoznacznie określić

adresata tego postulatu. Oczywiście podstawowym źródłem finansowania przez jednostki samorządu terytorialnego zadań oświatowych w zakresie kształcenia specjalnego jest część ogólnej subwencji oświatowej. Jest ona co roku dokładnie wyliczana na podstawie tak zwanych wag niepełnosprawności i kierowana do samorządów zgodnie z liczbą uczniów niepełnosprawnych. Niestety brakuje konkretnych przepisów wymuszających w praktyce realizację założenia, że pieniądze te idą za uczniem. W praktyce wcale nie muszą one być przeznaczane wyłącznie na realizację ich potrzeb edukacyjnych (Waszkiewicz, Dumnicka, 2012), co w praktyce uszczupla faktyczne środki przeznaczone na edukację omawianej grupy uczniów także w klasach integracyjnych (*Kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami...*, 2012). Patologia tego mechanizmu jest kolejnym wskaźnikiem niedoskonałych rozwiązań systemowych.

Ważnym utrudnieniem w osiągnięciu sukcesów (według co czwartej deklaracji) jest także wsparcie przez instytucje pozauczelniane. Obarczenie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych masą złożonych zadań niewspółmiernych do ich możliwości, trudności z realizacją zasady: wsparcie idzie za uczniem oraz złożone i obszerne czynności związane z dokumentowaniem pracy wymuszają wiele działań pozornych (Legierska, 2013). To zaś zwiększa odczucia braku wsparcia i osamotnienia nauczycieli pracujących nie tylko z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Z kolei co dziesiąta deklaracja respondentów odnosi się do unikatowości istniejących utrudnień, dlatego należy je zawsze rozpatrywać indywidualnie. To zaś zachęca do analizy utrudnień osiągnięcia możliwych sukcesów w obszarze, nie tyle systemowym, co indywidualnym – związanym z miejscem pracy respondentów. Wyniki wskazań zostały zaprezentowane na wykresie 2.



Wykres 2. W indywidualnej mojej pracy osiągnięcie sukcesów byłoby większe przez: (n=300)

Utrudnienia w osiąganiu sukcesów indywidualnych, czyli dotyczących czynników ulokowanych w konkretnym miejscu i czasie, są pochodną przeszkód systemowych. Do najważniejszych – zdaniem badanych nauczycieli – należą te, które są pochodną ograniczonych środków finansowych: zwiększenie liczby specjalistycznych zajęć pozalekcyjnych, poprawienie bazy środków dydaktycznych (inaczej ujmując bezpośrednie wsparcie specjalistyczne ucznia z niepełnosprawnością), zmniejszenie liczby uczniów w klasie. Istotna – jak wynika z deklaracji – jest także kwestia zmiany sposobu kwalifikowania uczniów do klasy integracyjnej. Pewnego rodzaju sprzecznością, w aspekcie wcześniejszych wskazań dotyczących rozwiązań globalnych, jest niski wskaźnik deklaracji potrzeby intensyfikacji współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, ponieważ w ujęciu czynników systemowych zwiększanie specjalistycznego wsparcia przez specjalistów spoza szkoły zostało wyraźnie zaakcentowane przez respondentów. Mniejsze znaczenie dla badanych osób ma wzmocnienie możliwości doksztalcania nauczycieli oraz kwestie metodyczne związane ze zmianą metod pracy na lekcji. Pośrodku oczekiwań lokuje się zagadnienie zmiany mentalności (nastawienia) nauczycieli przedmiotu do kształcenia integracyjnego, co pozwala sądzić, że nie stanowi ona palącego problemu.

### **Konkluzje końcowe**

Z przedstawionych w artykule deklaracji wyłania się pozytywny obraz edukacji integracyjnej. Generalnie większość badanych nauczycieli postrzega ją przez pryzmat sukcesu, jeżeli nie globalnego to przynajmniej w niektórych obszarach. Natomiast analiza wskazań czynników utrudniających osiągnięcie sukcesów (uniemożliwiających pełniejsze sukcesy) nie daje jednoznacznego obrazu. Można wprawdzie wskazać pewne właściwości systemu, czy czynniki związane z indywidualnym – osadzonym w kontekście konkretnej szkoły – utrudnienia, ale nie tworzą one wyrazistego obrazu. W praktyce oznacza to zapewne, że nie ma zdecydowanie najsłabszego ogniw (lub ogniw) całego systemu edukacji. Zakładając szczerą, a zarazem kompetentną deklarację dotyczącą sukcesów, należy odrzucić także tezę o zbliżonej słabości wszystkich ogniw. Trudno jednak uznać, że urzeczywistniany od ćwierćwiecza model integracji wolny jest od słabości systemowych i indywidualnych trudności w codziennej pracy z klasą integracyjną. Przeciwnie – nauczyciele widzą wiele obszarów (właściwości, założeń), które należy reformować, nie są jednak zgodni co do ich istoty. Owa niezgodność – jak sądzę – jest pochodną zróżnicowanego stanu edukacji integracyjnej w poszczególnych placówkach. Jego istotą jest wsparcie, jakie otrzymują nauczyciele i uczniowie, związane z nim zróżnicowanie klimatu pracy w szkole i satysfakcja z wykonywanej pracy. Nie bez znaczenia zapewne jest także stan przestrzeni fizycznej i nastawienie środowiska lokalnego do edukacji integracyjnej. Spoglądając z drugiej strony na odpowiedzi nauczycieli trudno określić zdecydowanie mocne strony omawianej formy kształcenia, czyli jednoznaczne sukcesy (obszary, właściwości systemu niewymagające zmiany), które zgodnie z założeniem sformułowanym na wstępie opracowania mogłyby stanowić silne podwaliny i punkt wyjścia dalszych przeobrażeń ukierunkowanych na wzmocnienie stosowanego modelu edukacji integracyjnej w naszym kraju.

## Przypisy

<sup>1</sup> Próby organizowania takich studiów były podejmowane przez różne uczelnie wyższe (por. np. Pańczyk, 2002; Twardowski, 2007). Z powodu problemów z akceptowaniem przez kuratoria oświaty uzyskanych w ich toku kwalifikacji część z nich została zamknięta.

<sup>2</sup> Badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź, stąd liczba deklaracji (n) prezentowanych na pierwszym wykresie wynosi 285, a drugim – 300.

## Literatura

Bąbka J. (2001): *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*. Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań.

Bełza M. (2011): *Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji*. W: S. Wrona, I. Fajfer-Kruczek (red.): *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*. „ARKA”, Cieszyn.

Chodkowska M., Kazanowski Z. (2007): *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. UMCS, Lublin 2007.

Chodkowska M. (2009): *Razem damy sobie radę. W drodze do zintegrowanego społeczeństwa*. WSiP, Warszawa.

Firkowska-Mankiewicz A. (1999): *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. IFiS PAN, Warszawa.

Gajdzica Z. (2011): *Postawy nauczycieli wobec edukacji integracyjnej uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. W: D. Czudkówna, P. Kluzowa (red.): *Institute a orhaznizace podporujúť vývoj a socializaci mentálně postižených osob na území těšínského a karvínského okresu*. Wyd. Dikonický institut, Český Těšín.

Gajdzica Z. (2011): *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Impuls-UŚ, Kraków–Katowice.

Gajdzica Z. (2013): *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Impuls-UŚ, Kraków–Katowice.

Gołubiew M. (2004): *Integracja w prawie oświatowym a realia polskiej szkoły – szanse i zagrożenia edukacji dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.): *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t. 3. UW-M, Olsztyn.

*Kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Informacja o wynikach kontroli* (2012): NIK, KNO-4101-01-00/2012, Nr ewid. 173/2012/P/12/057/KNO, <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4585,vp,6183.pdf>

Legierska L. (2013): *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*. W: Z. Gajdzica (red.): *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Impuls, Kraków.

Łukaszewicz R. (1979): *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.

Maciarz A. (2007): *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.): *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Impuls, Kraków.

Michalak J. M. (2007): *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. UE, Łódź.

Minczkiewicz E., Wielobób M. (2004): *Sytuacja dziecka z niepełnosprawnością w klasie integracyjnej*. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.): *Integracja społeczna osób z niepełnosprawnością*. Żak, Warszawa.

Pańczyk J. (2002): *Czynniki sprzyjające wspólnemu kształceniu uczniów niepełnosprawnych z rówieśnikami pełnosprawnymi*. W: M. Chodkowska (red.): *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce*. UMCS, Lublin.

Piwowarski R. (2007): *O niejednoznaczności sukcesów edukacyjnych*. W: R. Piwowarski (red.): *Dziecko. Sukcesy i porażki*. IBE, Warszawa.

*Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych*. DzU Nr 19, poz. 167.

*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*. DzU nr 228, 2010, poz. 1490

*Słownik języka polskiego*. T. III. (1992) PWN, Warszawa.

Śmid W. (2011): *Ontologia sukcesu*. Dr Lex, Kraków.

Twardowski A. (2007): *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.): *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Impuls, Kraków.

Waszkiewicz A., Dumnicka K. (2012): *Finansowanie uczniów z niepełnosprawnościami*. W: *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.

Wyczesany J. (2004): *Postawy nauczycieli wobec kształcenia zintegrowanego a wsparcie pedagogiczne*. W: Z. Palak, Z. Barkowicz (red.): *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*. UMCS, Lublin.

Załącznik do rozporządzenia MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

Zamkowska A. (2009): *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. PR, Radom.

Zawiślak A. (2007): *Nauczycielskie opinie o procesie integracji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.): *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Impuls, Kraków.

## **Sukces i zmiana służąca jego intensyfikacji w opiniach nauczycieli klas integracyjnych**

Celem opracowania jest spojrzenie nauczycieli klas integracyjnych na edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z perspektywy odczuwanych i deklarowanych sukcesów. Ogląd ten obciążony jest subiektywnością. Trudno zaprzeczyć jednak, że badani nauczyciele stanowią grupę specjalistów w zakresie omawianej formy kształcenia, doskonale orientują się w rzeczywistym stanie tej formy edukacji, znają jej mocne i słabe strony oraz potrafią dostrzec i zdefiniować ich uwarunkowania.

Przedstawione i rozpatrzone deklaracje nauczycieli dotyczące sukcesów są przeciwwagą opinii krytycznych ukazujących wyłącznie słabe strony mawianej formy kształcenia. Zakładam, że są one wskaźnikiem mocnych stron edukacji integracyjnej i łącznie z odnotowanymi przez respondentów utrudnieniami w osiągnięciu sukcesów mogą stanowić zbiór wiedzy przydatnej w reformowaniu systemu edukacji uczniów z niepełnosprawnościami.

Opracowanie składa się z kilku części. Pierwsza obejmuje podstawowe informacje na temat modelu edukacji integracyjnej w Polsce. Druga – zawiera krótki rys problematyki sukcesów w edukacji. W trzeciej – stanowiącej meritum opracowania – zostały zaprezentowane wyniki badań własnych. Całość zamykają konkluzje.

Słowa kluczowe: edukacja integracyjna, sukcesy edukacji, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

## **Success and the change enhancing its intensification in the opinions of teachers in integrated classes**

The study aims at viewing education of learners with special educational needs from the perspective of the successes experienced and declared by teachers of integrated classes. This view is burdened by subjectivity. However, it cannot be denied that the examined teachers are specialists in the discussed form of education, they are aware of its real condition, know its strong and weak points, and can notice and define its determinants.

The teachers' declarations concerning success, analyzed and presented here, counterbalance critical opinions which show solely the drawbacks of the discussed educational form. What the author assumes is that the presented declarations are indicators of the advantages of integrated education and that, along with the difficulties in achieving success pointed by the respondents, may constitute a useful knowledge applicable in reforming the education of learners with disabilities.

The work consists of several parts. The first focuses on basic information on the model of integrated education in Poland. The second comprises an outline of the problem issues concerning success in education. In the third part, which is the essence of the study, the results of the author's own research have been presented. The whole is complemented with final conclusions.

Keywords: integrated education, educational success, learners with special educational needs

# STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2014

Krzysztof Kruszewski  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie*

## **JEDNOCZENIE NAUK PEDAGOGICZNYCH, CZYLI DOBRO ZAWSZE ZWYCIĘŻA<sup>1</sup>**

Od długiego czasu jesteśmy świadkami mnożenia subdyscyplin pedagogicznych, co jest zrozumiałe i byłoby korzystne, gdyby efektem tego procesu nie było budowanie coraz trudniejszych do przekroczenia granic między poszczególnymi subdyscyplinami. Jeśliby porównać każdą z subdyscyplin pedagogicznych do oddzielnych pokoi, to postępy badawcze w każdej z nich należałoby przyrównać do meblowania. Pokoje pełne są bibelotów, a wielkie szafy, niech będzie – biblioteczne regały, zasłoniły drogi komunikacji ze światem zewnętrznym, wszelkie okna i drzwi, przez które można było porozumiewać się z mieszkańcami innych pomieszczeń, także w sprawach rozbudowy i remontu całego budynku.

Znacznie wzrósł poziom metodologiczny empirycznych badań pedagogicznych, czego w Polsce szczególnie udanym przykładem są wewnętrzne i międzynarodowe badania osiągnięć szkolnych. Przykładem zaś zamykania się w obrębie wyników badań są ich interpretacje i wynikające z nich zalecenia. Najczęściej mają charakter talmudyczny, gdyż stają się zamkniętym światem, zbiorem zdań i liczb weryfikowanych interpretowanych niejako od środka, rzadko z perspektywy innych subdyscyplin. Horyzont danego badania jest jednocześnie widnokretem wniosków. Jednym z uznanych kryteriów poprawności metodologicznej badania jest udana konfrontacja wyników z wiedzą naukową zgromadzoną przez inne subdyscypliny, ale także dyscypliny pozapedagogiczne, niestety kryterium temu nader rzadko udaje się sprostać nawet najlepiej przygotowanym metodologicznie badaczom.

Szybkość atomizacji pedagogiki dobrze ilustruje rozwój największej na świecie organizacji skupiającej obok pedagogów, także pedagogów badaczy, adeptów pedagogiki i osoby zainteresowane wdrożeniami pedagogiki – Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Pedagogicznych (*American Educational Research Assotiation*). Iście zawrotne jest tempo przyrostu mierzonego tysiącami uczestników dorocznych konferencji Stowarzyszenia – w tym roku było ich 14 400 – dziesiątkami sekcji, na które uczestnicy się dzielą. W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku członkowie Stowarzyszenia musieli określić swoją specjalność naukową, wybierając jedną lub kilka z listy kilkudziesięciu, obecnie zaś ta lista liczy 207 pozycji.

Cóż, jest już nas – pedagogów naukowców tak wielu, że aby zaistnieć w swoim środowisku musimy środowiska naukowe zmniejszać, rozdrabniając już istniejące. I ograniczać procedury weryfikacji kompetencji naukowych tak, by obejmowały wyłącznie cechy plemienne.

Nic przeto dziwnego, że rozczłonkowanie pedagogiki, choć wygodne, wielu z nas się nie podoba, jednak zorganizowanej przeciwwreakcji w zasadzie nie ma, jeśli nie liczyć chwilowych sojuszy lub bractw skupiających parę lub kilka specjalności. W tym kontekście wypada zwrócić uwagę na inicjatywę stworzenia swego rodzaju nadpedagogiki, z którą wyszli naukowcy z Ukrainy.

WSP ZNP utrzymuje bliskie kontakty z czterema naukowymi placówkami pedagogicznymi z Ukrainy<sup>2</sup>. Regularnie odbywane konferencje, na zmianę w Ukrainie i w Polsce, dotyczą problematyki zaproponowanej przez gospodarza. Ze strony polskiej propozycje skupiały się na edukacji międzykulturowej, natomiast strona ukraińska zgłosiła temat iście nieortodoksyjny, mianowicie całościowe ujęcie edukacji w dyscyplinie nazwanej *oswitologia*<sup>3</sup>. Dorobek pierwszej konferencji poświęconej temu zagadnieniu zebrany został w książce (Lewowicki, Ogniewjuk, Sysojewa, 2011). O ile teksty autorów polskich wskazują na zagubienie, o czym pisać i jak odnieść się do sensu powołania nowej gałęzi wiedzy, jako że za naturalne uważamy istnienie pedagogiki jako dyscypliny nadrzędnej, zawierającej jej wszystkie subdyscypliny, natomiast nie zauważamy jej dezintegracji, o tyle autorzy ukraińscy wydają się zaskoczeni brakiem konstruktu teoretycznego, pozwalającego zapanować nad lokalnymi, subdyscyplinarnymi zasobami wiedzy pedagogicznej. Podjęli więc próbę, może naiwną, bez wątpienia dramatyczną, stworzenie podstaw takiego konstruktu i metodologii jego umocowania i rozwijania. Historia pozwoliła pedagogom ukraińskim nawiązać kontakt z pedagogiką światową znacznie później niż polskim. Nie oglądając jej co dnia, zobaczyli skazę, która nam wydawała się oczywistą, neutralną cechą pedagogiki.

Choć sam nie widzę celowości takiego przedsięwzięcia, ani możliwości jego zrealizowania w formule zarysowanej przez pomysłodawców, jestem im wdzięczny za ostrzeżenie, że być może pedagogikę czeka los wieży Babel. Sądzę jednak, że katastrofy tej uniknąć można, a przynajmniej zmniejszyć jej prawdopodobieństwo, stosując inne, realne środki.

Pierwszy dotyczy bardziej pedagogiki stosowanej, niż warstwy teoretycznej pedagogiki. Wykorzystuje postulat oparcia pedagogiki na dowodach (*evidence-based*), a więc na badaniach empirycznych, i to takich tylko, które są ukierunkowane na wyprodukowanie fundamentu i instrumentarium dla wszelkich dziedzin praktyki pedagogicznej: od polityki oświatowej po metodykę procesów dydaktycznych i wychowawczych<sup>4</sup>.

Pożytki z takiego podejścia do badań pedagogicznych są niewątpliwe i znaczne, jednak nadzieja, że scali ono pedagogikę, wsparta jest tylko na wierze, że pozyskane dowody będą spójne, niesprzeczne i wzajemnie uzupełniające. W dwukrotnie przywoływanym zbiorze pokonferencyjnym podałem dwa powody wiarę tę ograniczające (Kruszewski, 2011). „Pierwszy [powód] związany jest z organiczną właściwością pedagogiki jako nauki kontekstowej. Empirycznie uzyskane dowody dotyczą z reguły jednego lub kilku kontekstów, podczas gdy w grę wchodzi ich dziesiątki, jeśli nie setki. Na przykład obdarzane niegdyś nieograniczonym zaufaniem metody problemowe kształcenia powinny były uwzględniać kontekst nauczycieli (zróżnicowana



wiedza przedmiotowa i pedagogiczna, styl nauczania, umiejętności, cechy charakteru), uczniów (zróżnicowany stan wiedzy i umiejętności, kapitał kulturowy i społeczny, zdrowie), treści kształcenia, materialne warunki procesu dydaktycznego, czas przeznaczony na dane działy i tematy, stawiane przed szkolnictwem cele. W efekcie każde oparte na danych badawczych rozwiązanie wyklucza z jego dobrodziejstw jakieś grupy lub zbiory jednostek albo te dobrodziejstwa rozdziela nierówno.

Wynika z tego, że na żadnym szczeblu nie da się prowadzić polityki oświatowej bez podjęcia decyzji, kto na niej zyska, a kto straci. Decyzje takie wynikają z przyjętych wartości, te zaś zwykle łączą się w jakąś ideologię.

W tym momencie pojawia się powód drugi. Ambicją pedagogiki [opartej na dowodach] jest jej niezależność od wszelkiej ideologii i konieczności uprawiania pedagogiki ocennej, wartościującej; ma ona zerwać z immanentną cechą pedagogiki jako dyscypliny naukowej i stosowanej: narażenia na ideologizację. Pedagogika bowiem wykorzystywana jest do tworzenia i realizowania rozmaitych projektów społecznych, wynikających z ideologii lub ideologiom służących, a w dodatku kusi pedagogów, żeby nie rozróżniać opisu i oceny, mieszać je i zastępować opis wartościowaniem. Spełnienie tej ambicji okazuje się niemożliwe, bo korzystając z tych samych dowodów (danych badawczych) można prowadzić na przykład oświatową politykę egalitarystyczną albo nastawioną na wyprodukowanie elity. Oto wiadomo, że uczenie się w grupach zróżnicowanych pod względem poziomu opanowania przedmiotu i zdolności najlepiej służy uczniom słabszym, a z nauki w grupach jednorodnych pod tymi względami najwięcej korzystają uczniowie dobrzy. Wybór zasady podziału na grupy zależy od wyznawanej wartości i ideologii, którym wybierający zasadę chce być posłuszny.

Okazuje się więc, że nie sposób wyprzeć refleksji etycznej i politycznej z pedagogiki (jakkolwiek nazwać ogólną naukę o oświacie). Nie czyni to jednak pedagogiki [opartej na dowodach] bezużyteczną, a to dzięki temu, że nadaje różny status teoretyczny i praktyczny twierdzeniom wyprowadzonym z badań empirycznych i wyprowadzonym z refleksji ideologicznych, a po drugie, lepiej, żeby takie refleksje, niezależnie w jakim wiodą kierunku, opierały się na rzetelnej wiedzy o stanie faktycznym”.

Drugi środek obejmuje i teorię, i zastosowania. Jego istota sprowadza się do zidentyfikowania problematyki badawczej integrującej pedagogikę, jeśli możliwe – jako całość, jeśli nie, to jej podstawowe subdyscypliny. Moje doświadczenia badawcze, nauczycielskie i organizacyjne obejmują głównie trzy pola: dydaktykę, politykę oświatową i pedeutologię. Dwa z nich, w mniejszej mierze pedeutologię, w większej politykę oświatową, wyróżnia uzależnienie nie tylko od wielu subdyscyplin pedagogicznych, ale od wielu innych gałęzi nauki, dzielą z nimi problematykę i adresatów gromadzonej wiedzy, są więc szczególnie wrażliwe na sprzeczne dowody i wnioski. Sformułowane niżej propozycje mają znaczny potencjał integracyjny dla dużych obszarów pedagogiki, choć niestety nie całej.

## **Polityka oświatowa i zarządzanie oświatą**

W dziejach myśli pedagogicznej od zawsze dawały o sobie znać dwa przeciwstawne stanowiska – optymizmu i pesymizmu pedagogicznego, obie nazwy są w jakiejś mierze mylące. Optymizm pedagogiczny charakteryzował na przykład pedagogikę

radziecką, według której szkoła i nauczyciel mogły osiągnąć każdy wskazany cel. Każdego ucznia można było dobrze nauczyć wszystkiego, niezależnie od wrodzonych zdolności i jego środowiska rodzinnego, szkoła bowiem mogła, wykorzystując wiedzę pedagogiczną, nadrobić niemal każdy deficyt biologiczny i każdy społeczny. Jeśli była prostytutka, pijaństwo itp. to dlatego, że nauczyciele i wychowawcy byli nie dość umiejętni. Także dziś społeczeństwo i politycy hołubią złudzenie, że wystarczy wprowadzić do szkoły np. kurs podstaw prawa, żeby podnieść ogólny poziom cnót obywatelskich.

Pedagogiczni pesymiści na odmianę wskazywali na bezradność instytucjonalnego wychowania i nauczania wobec czynników genetycznych i społecznych charakteryzujących sytuację jednostek, warstw, grup, co usprawiedliwić miało procesy selekcyjne, stanowiące naturalną cechę systemów oświatowych. Dziś mocna i szeroka jest wiara w tę postać determinizmu, nawet przyzwolenie na nią, aczkolwiek – bez większego wpływu na praktykę – maskowana retoryką zgodną z wymogami poprawności politycznej i działaniami w dużej mierze pozornymi.

Dzieje oświaty nowożytnej natomiast (a nie dzieje myśli pedagogicznej!) uczyniły ten dylemat nieistotnym, gdyż zasadniczą prawidłowością regulującą funkcjonowanie oświaty jest to, że szkolnictwo jest takie, jakie pasuje do rzeczywistości społecznej i ekonomicznej. Jest więc ono zawsze funkcjonalne w stosunku do tego, co jest. Dopiero, gdy rozpoczynają się procesy zmian społecznych, gospodarczych, kulturowych, zmienia się szkolnictwo, zwykle z pewnym opóźnieniem, chyba że wola polityczna lub toczące się procesy ekonomiczne i społeczne zreorganizują oświatę tak, by stała się pomocniczym instrumentem zmiany, a i wtedy czas jakiś oświata się opiera, zwleka, reaguje na zmiany z opóźnieniem i niechęcią, których nasilenie jest różne w różnych jej segmentach<sup>2</sup>. Niezależnie od świata wartości ludzi oświaty, ich najlepszej wiary i woli, system oświaty służy systemom nadrzędnym: politycznemu, ekonomicznemu, społecznemu. Realizm pedagogiczny, jakkolwiek zbyt przykry, by fakt podporządkowania się jemu przyjąć bez niesmaku, sprowadza się do uznania wspomnianej prawidłowości, a w efekcie prowadzenia badań, opracowywania ekspertyz itd. bez sentymentów i przesądów dyktowanych współczesnymi odmianami pesymizmu i optymizmu pedagogicznego. Analiza funkcjonowania tej prawidłowości, a potem wyprowadzenie z niej projektów oświatowych, to pierwsze z zadań stojących przed pedagogiką i naukami wspierającymi ją. Być może doprowadzi to do wypełnienia ogromnej luki w teorii zmiany oświatowej.

Drugim, węższym, ale i tak wystarczająco ogólnym zadaniem badawczym jest rozpatrzenie i rozwinięcie tezy, że administracja oświatowa powinna chronić ucznia przed złym nauczycielem, a dobrego nauczyciela przed nią samą.

W odróżnieniu od poprzedniej, ta teza wydaje się nieskomplikowana i łatwa do zrealizowania. Jest to jednak iluzja, gdy zważyć przyrodzoną każdej administracji skłonność do wszechogarniającej kontroli administrowanych instytucji i ich pracowników. Ulegając tej skłonności, a mając na uwadze własną wygodę, administracja opracowuje możliwie najłatwiejsze do szerokiego stosowania procedury i narzędzia kontroli oraz możliwie najmniej skomplikowane standardy, których poziom osiągnięcia mają one mierzyć. Mówiąc inaczej, kontrola nie zauważa obu krańców rozkładu normalnego, poddając na siłę i bez względu na konsekwencje mieszczące się w nich przedmioty kontroli (osoby, działania, placówki) owym narzędziom, kryteriom, procedurom. Jeżeli administracji na to pozwolić, a pozwala się niemal wszę-

dzie i zawsze, kontrola w większej mierze ma na celu uniformizację niż doskonalenie. Warto sprawdzić, w czym zmiany wynikające z powyższej tezy byłyby funkcjonalne, a w czym dysfunkcjonalne dla oświaty i systemów wobec niej nadrzędnych.

## **Dydaktyka, teoria wychowania, dydaktyki przedmiotowe**

Twierdzenie, że młode pokolenia wchodzą w świat stworzony nie przez siebie, ale przez pokolenia starsze trącić będzie banałem dopóty, dopóki nie wyciągamy z tego faktu wniosków. Najbardziej istotny wniosek jest taki, że dzieci i młodzież próbują uparcie z różnym albo i żadnym powodzeniem dostosować się do zastanego świata i odnieść w nim sukces. Oczekujemy, że potrafią dokonać jednego i drugiego. Chcemy także, aby wartości i postępowanie nowych pokoleń były jednakowe z naszymi, uformowanymi przecież w zupełnie innych warunkach, i aby tak samo jak my zaspokajali identyczne z naszymi potrzeby.

Człowiek, zwłaszcza młody, zawsze miał potrzebę kontaktu z opowieścią – zatrzymajmy się przy tym przykładzie. Najpierw były to opowieści mówione, potem zastąpiło je słowo drukowane i wraz z nim obudziła się podejrzliwość starszych wobec gorzej poddającej się kontroli i systematycznie upowszechniającej się formy owego kontaktu. Potem nadeszła epoka łącząca w opowieści słowo z obrazem. Im łatwiej dostępne stawały się opowieści w tej formie, tym z mniejszą ochotą młodzi sięgali po książki, by wreszcie porzucić je na rzecz Internetu, gier komputerowych, telewizji. Nie oni wynaleźli ani upowszechnili cały ten soft i hardware, nie oni prowadzą agresywny marketing tych produktów i obyczajów korzystania z nich.

Dorośli, których taki sposób zaspokajania potrzeb opowieści i zabawy mierzi, próbują nawrócić młodzież na dawne sposoby, mając się zakazów, nakazów, stosując kary i nagrody, podsuwając nieskuteczne lub przeciwnie skuteczne<sup>6</sup> wzory osobowe, wszystko w warunkach, których sami byli budowniczymi.

Proces dorastania nie jest przez pedagogów badany jako dostosowanie do warunków traktowanych całościowo. Wciąż bardziej pedagogów interesuje adaptacja do głoszonych wartości tych czynników, które mają wpływ na młodzież. W tej kwestii szczególnie wyraźnie widać, jak pedagogika zastępuje porządek opisu i wyjaśniania porządkiem oceny i postulatu, co zresztą jest dowodem niedojrzałości naszej dyscypliny. Potrzebna jest zmiana perspektywy i w efekcie badanie procesów dostosowawczych dzieci i młodzieży bez mieszania owych porządków.

O ile trudności w budowaniu teorii dostosowania dzieci i dorosłych do zastanego porządku nastęrcza badaczom głównie trudności subiektywnych, o tyle drugi obszar badawczy jest trudny obiektywnie: przed specjalistami subdyscyplin pedagogicznych zajmujących się wychowaniem, nauczaniem i uczeniem się stoi zadanie systematycznego i ostrożnego wchłaniania dorobku nauki o mózgu i włączenia problematyki pedagogicznej do tego nurtu badawczego. Ponieważ w badaniach nad mózgiem większość odkryć ma charakter lokalny, a nowe odkrycia niejednokrotnie unieważniają poprzednie, nawet bardzo niedawne, niezbędna jest ich weryfikacja w kontekstach pedagogicznych.

Mierząc się z tą potrzebą, Stanisław Dylak (2013) wydał książkę, która na tym etapie rozwoju nauki o mózgu siłą rzeczy pokazuje raczej trudności i zagrożenia związane z odwołaniem się do badań nad mózgiem, niż rozwiązuje problemy pedagogiczne.

Zasadniczo książka próbuje dać i uporządkować szczegółowe pomysły dydaktyczne oparte na wiedzy o mózgu. Zarówno praca Dylaka, jak brawurowa książka Marzeny Żylińskiej (2013), wykonują konieczne zadania zwiadowcze, aczkolwiek ich tytuły są raczej świadectwem potrzeb dydaktyki niż jej aktualnych możliwości uporania się z nimi. By zbudować większe konstrukcje dydaktyczne albo i całą dydaktykę, wyrastające z takiej podstawy, niezbędne jest uporządkowanie relacji umysłu i mózgu. W tej kwestii – z punktu widzenia dydaktyki – choć działo się wiele przez ostatnie ćwierćwiecze od czasu, gdy w interesujący dla dydaktyka sposób zasygnalizował ów problem Jerzy Bobryk (1988), do wystarczającej konkluzji nie doszło. Obawiam się, że przechodzenie od badania mózgu do konstruktów umysłu związane jest z komplikacjami dla teorii dydaktyki; zapewne minie trochę czasu, gdy da się dydaktykom łatwo omijać pułapki redukcjonizmu i nauczyć nadrabiania strat wynikłych z redukcjonowania wieloczynnikowych i wielopłaszczyznowych procesów pedagogicznych do procesów mózgowych.

Pięknie w ostatnich latach czyni postępy kognitywistyka. Wśród jej animatorów znalazła się grupa pedagogów, dydaktyków głównie. Dziesięć lat po książce Bobryka ukazał się w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu pierwszy numer pisma „Kognitywistyka i Media w Edukacji”. W 2000 roku w piśmie ukazał się tam znamieny artykuł (Duch, 2000), sygnalizujący brak głębszego zainteresowania kognitywistów całościowo ujętą problematyką pedagogiczną.

W kolejnych publikacjach tę lukę stara się wypełnić Bronisław Siemieniecki. Ich zwieńczeniem jest erudycyjne studium-monografia (Siemieniecki, 2013), świadectwo niepokonanych dotąd trudności ze scalaniem odkryć poczynionych w trakcie badań nad mózgiem i postępów kognitywistyki, scalaniem na tyle zaawansowanym, by zapowiadać powstanie spójnej teorii dydaktycznej i wychowawczej. Aby tak stać się mogło, potrzebne są programy badawcze wychodzące od pedagogiki, nie wystarczy bowiem „tłumaczenie na pedagogikę” odkryć dokonanych przez badaczy mózgu, kognitywistów, nawet jeśli wśród nich są pedagodzy. Odkrycia kognitywistyki, a zwłaszcza odkrycia nauki o mózgu przypominają zresztą pod ważnym względem antropologię i paleontologię: nie wiemy wystarczająco dobrze, czego nie wiemy, a przez to istnieje duże prawdopodobieństwo, że jakieś nowe odkrycie zrujnuje lub znacząco przekonstruuje nasz dotychczasowy system wiedzy o mózgu, a stąd i w dydaktyce z niej się wywodzącej.

## **Pedeutologia**

Postęp w badaniu na wszystkich powyższych obszarach będzie bezpośrednio rzutować na teorię i praktykę nauki o nauczycielu i wychowawcy. Niezależnie od tego widzę dwa kluczowe zadania dla samej pedeutologii.

Pierwsze z nich bierze się z unikalnej, charakterystycznej dla zawodu nauczyciela i wychowawcy cechy. W żadnym innym zawodzie nie jest tak, że kilkanaście – kilkadziesiąt razy w ciągu dnia pracy należy podejmować decyzje w bardzo krótkim, mierzonym kilkoma sekundami czasie, i to decyzje, które muszą uwzględniać dobro trzech stron procesu nauczania i wychowania: osoby, której ta decyzja dotyczy, grupy, do której ona należy, i samego siebie. Trudno o wyższy stopień trudności. Po przykład sięgnę do książki Davida Trippa, adwokata systematycznej analizy sytuacji decyzyjnych w praktyce nauczycielsko-wychowawczej (Tripp, 1996, s. 159–162).

„Nauczycielka przedmiotów przyrodniczych, która chodziła do mnie na zajęcia, opowiedziała kiedyś, jak poleciła klasie ustawić się parami przed laboratorium, nim zacznie się lekcja. Chłopiec stojący na samym przedzie, wiecznie łobuzujący uczeń, splunął jej pod nogi »gęstą, obfitą śliną«. »Jeśli coś ci przeszkadzało w gardle«, powiedziała, »to należało użyć chusteczki«. Wszyscy roześmieli się. »No dobrze, wchodzić« powiedziała i wszyscy znaleźli się w laboratorium. Chłopiec, który splunął, spędził całą lekcję pisząc w zeszyte »Nienawidzę szkoły« (tu nazwa szkoły, w której to się działo). Nauczycielka nie zwracała na niego uwagi, zadowolona, że zajmował się sobą i nie trzeba było przywoływać go więcej do porządku. Podczas przerwy jednak wziął udział w ostrej bójce i trzeba było go [automatycznie] zawiesić. Nauczycielka czuła się po części odpowiedzialna. Z jednej strony zdawała sobie sprawę, że poradziła sobie łatwo i skutecznie z uczniem tak, jak tylko zdolny i doświadczony nauczyciel potrafi, z drugiej jednak czuła, że w efekcie chłopiec szukał jakiegoś ujścia dla swojej wściekłości. (...) A co takiego wydarzyło się? Przede wszystkim jest jasne, że nauczycielka w rzeczywistości pognębiła ucznia, gdy ten splunął jej pod nogi. Oplucie było chyba najbardziej obraźliwą formą prowokowania nauczycielki spośród tych, jakimi mógł się posłużyć. Ona jednak, na oczach całej klasy, potraktowała czyn ucznia jako przykład braku dobrych manier i prostactwa. W sprawie oplucia trzeba by było coś zrobić, jest to bowiem zachowanie, jakiego się nie toleruje. Ale kaszel, kichanie, odchrząkiwanie, a nawet beknięcie, mogą ująć zupełnie uwagi lub czasem spotkać się z łagodnym, a często i wesołym komentarzem. Umyślnie fałszywie interpretując splunięcie jako odchrząkiwanie w celu oczyszczenia gardła, nauczycielka pokazała, że nie pozwoliłaby chłopcu pluć na siebie, bowiem nie ma on żadnej możliwości zakwestionowania poważnie jej autorytetu. Zaprzeczając, że splunął, zaprzeczyła tej możliwości. Uczeń oczekiwał, że sprawa potoczy się o oplucie nauczycielki, był więc zbyt zaskoczony, by zareagować. Nauczycielka wykorzystała wybuch śmiechu, aby kazać uczniom wejść do laboratorium, a tym samym zakończyć zdarzenie. Tym samym odebrała chłopcu wszelkie możliwości dalszego jej prowokowania”.

Z pewnej perspektywy patrząc, nauczycielka bardzo zręcznie uporała się z rzuconym wyzwaniem, nie ignorując go, ale udając, że nie o wyzwanie chodziło. „Z punktu widzenia ściśle praktycznego zachowała się »profesjonalnie«, ale wystawiła na szwank dobro ucznia. Z mojej analizy wynika, że wyrządziła uszczerbek ambicji chłopca pod czterema względami. Po pierwsze, wykazała, że jego rozwój społeczny jest opóźniony, skoro nie nauczył się, jak na oczach innych ludzie radzą sobie z płynami, które wydziela organizm, a zatem – po drugie – że ma tak niską pozycję, iż nawet gdy rzuca wyzwanie, nie zasługuje by je podjąć. Po trzecie, nie udało mu się sprawić nauczycielce kłopotu, a zamiast tego sprowadził kłopoty na siebie, w dodatku nie powiodło mu się nawet na tym polu, na którym w opinii własnej i kolegów powinien odnieść sukces. Na koniec, wszystkie te nieszczęścia sprowadziła na niego – Murzyńska, młodego szowinistycznego samca i pogromcę autorytetów – szybko i bez wysiłku – biała kobieta w średnim wieku, ze średniej klasy społecznej”.

Na podjęcie decyzji nauczycielka miała od 1 do 5 sekund. Wydłużenie jeszcze bardziej tego czasu spowodowałoby niekorzystne skutki, trudne do odrobienia w dalszych kontaktach z chłopcem i klasą. Niewątpliwie nauczycielka umocniła swoją pozycję w oczach uczniów i prawdopodobnie zerwała wszelkie możliwości porozumienia się w przyszłości z uczniem i wychowywania go zgodnie z ogólnymi, zapewne i swoimi, poglądami pedagogicznymi. Naraziła ucznia na zawieszenie, wzmocniła

jego negatywny stosunek do szkoły, znacznie osłabiła jego szansę awansu społecznego przez awans edukacyjny. Trudno odgadnąć, jak przyjęła zdarzenie klasa. Być może jako naturalne starcie nauczycielki z nieposłusznym uczniem, jedno z wielu przez nią wygranych starć z innymi uczniami. Ale mogło być i tak, że sprowokowała kolegów do dokuczania uczniowi, wyobcowania go i traktowania jako gorszego. Zapewne powinna postąpić inaczej, ale jak – wiemy to dopiero po długim, spokojnym namyśle.

Prawdopodobnie najważniejszym kierunkiem badań i zadań, które powinni podjąć pedeutolodzy jest stworzenie teorii decyzji nauczycielskich i opracowania sposobu przygotowania nauczycieli i wychowawców do podejmowania decyzji trafnych ze względu na trójcę uczestników sytuacji decyzyjnej w warunkach bezpośredniego kontaktu z uczniem lub wychowankiem. Niestety matematyczna teoria decyzji nie zda się na nic, a dorobek psychologicznej teorii decyzji na bardzo niewiele.

Nieco mniej ważna w warunkach szybkich zmian technologicznych i społecznych, ale też i łatwiejsza do penetracji, jest problematyka, która niby w metaforze, zamyka się w parafrazie apostostry z Pieśni wajdeloty „O nauczycielu! ty arko przy mierza między dawnymi i młodszymi laty”.

Od szkoły – a znaczy to, że od nauczycieli, ludzi stanowiących długofalowe cele kształcenia, konstruktorów programu nauczania, autorów podręczników – oczekuje się, że zdoła synergistycznie połączyć dwa zadania: przekazać dorobek cywilizacji oraz kultury i obyczajowości z przygotowaniem do życia w takim kształcie, jaki rysuje przyszłość, a na dodatek uczyni to w sposób pociągający dla uczniów. Ten ostatni postulat wymaga dostosowania się do terażniejszości: do uczniów i warunków takich, jakimi właśnie są. W praktyce jest to trójkąt sprzeczności. Sprzeczność tę próbuje się usunąć, dając uczniom po trosze z każdego ku niezadowoleniu wszystkich zainteresowanych. Na przykład, czy „przerabiać” w szkole literaturę, która traktuje w sposób współcześnie zrozumiały o sprawach dla uczniów istotnych, czy raczej dobierać pozycje – kamienie milowe w dziejach polskiej i światowej kultury, choćby współczesnemu uczniowi wydały się całkiem obce i nudne? A może zestawić szkolny kanon czytelniczy z utworów literackich zrozumiałych, względnie atrakcyjnych, a dobrze służących rozwojowi cech trwałych intelektualnych, społecznych i moralnych, które, na ile teraz sądzić możemy, ułatwią uczniom wartościowe i szczęśliwe życie dziś i jutro?

Nie dysponujemy żadnymi metodologicznie poprawnymi badaniami, które pomogłyby rozwiązać zarówno ten szczegółowy dylemat, jak też posłużyć wyrwaniu szkoły z trójkąta sprzeczności w ogóle. Skoro jakieś programy trzeba tworzyć, jakieś podręczniki pisać, w jakiś sposób nauczać, szkoła kieruje się osobistymi przekonaniami i wyznawanymi wartościami autorów programów i podręczników, nauczycieli i wychowawców.

Jeszcze jeden czynnik komplikuje zadanie nauczyciela, by budować przymierze pokoleń. Zadanie to wymaga między innymi przenoszenia i utrwalania pewnych kodów kulturowych. Jeszcze onegdaj była to praca względnie łatwa, bo kolejne pokolenia porozumiewały się między sobą tymi samymi kodami, a nawet ze spuścizną po zmarłych przodkach, bo kody trwały dłużej niż życie człowieka. Długowieczne kody dochodzą już swoich dni. Młodzież nie rozumie, o co chodzi w powiedzeniach „Kordecki na wały”, „mieliśmy tu istne Termopile”, „dulszczyzna” itp. Wiele dzisiejszych kodów, którymi mówią uczniowie podstawówki, przestanie być zrozumiała dla ich następców w klasach podstawowych wcześniej, nim oni sami znajdą się

na studiach. Jakie kody wybierać do utrwalania, jak utrwać, może w ogóle z nich zrezygnować? I w tej sprawie pedagogika nie umie pomóc nauczycielom.

\* \* \*

Opozycja atomizacji pedagogiki i jej scalania niełatwa jest do rozsądzenia. Pomocna będzie pedagogiczna opowiadka z wychowawczym morałem. Były sobie dwie dziewczynki, jedna grzeczna i dobra, druga niegrzeczna i zła. Pewnego razu bawiły się wysoko na balkonie ciskaniem kamykami w ludzi. Zwycięstwo miała odnieść ta, która trafi więcej przechodniów. Zła dziewczynka trafiła dziesięciu, dobra – dwudziestu. Morał: dobro zawsze zwycięża! Który nurt – scalający, czy atomizujący jest według tej przypowieści dobry, a który zły, nie wiem, pozostaje dalej ciskać kamyczkami.

## Przypisy

<sup>1</sup> Artykuł jest oparty na tekście wystąpienia podczas dyskusji na posiedzeniu Senatu WSP ZNP poświęconej związkowi dydaktyki z pedeutologią.

<sup>2</sup> Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, Żytomierski Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki, Chmielnicka Akademia Humanistyczno-Pedagogiczna.

<sup>3</sup> Tadeusz Lewowicki (2011, s. 19) szukając dla tego neologizmu odpowiednika zręczniejszego od *oświatologii*, zaproponował *edukologię*, definiując ją jako „całościowe ujęcie zagadnień oświaty”.

<sup>4</sup> Więcej o tym sposobie uprawiania i wykorzystania pedagogiki można znaleźć np. w pięciu dorocznie wydawanych przez American Educational Research Association zbiorów *Review of Research in Education* z lat 2006–2010 (woluminy 30–34), zwłaszcza ostatni (red. Allan Luke, Judith Green, Gregory J. Kelly *What Counts as Evidence in Educational Settings. Rethinking Equity, Diversity, and Reform in the 21<sup>st</sup> Century*), najbardziej zorientowany na politykę oświatową, podczas gdy poprzednie skupiały się głównie na materiale klasycznych subdyscyplin pedagogicznych – procesie uczenia się, treści nauczania itp.

<sup>5</sup> Konserwatyzm szkolnictwa ma i dobre strony. Administracja oświatowa zasypuje je różnymi zarządzeniami, różnie sensownymi. Część z nich ma na celu usunięcie lub poprawienie wcześniejszych zarządzeń. Nim szkolnictwo zacznie je wdrażać, przestają obowiązywać. Na wzór zasady Petera lub prawa Parkinsona można dla administracji oświatowej sformułować prawo odbicia: wkrótce po ogłoszeniu zarządzenia będzie ogłoszone zarządzenie przeciwnie skierowane.

<sup>6</sup> Pokażnym elementem akcji na rzecz czytelnictwa książek są drukowane w gazetach odpowiedzi na pytania typu: „co mi dały książki?”, „dlaczego należy czytać?”. Wśród odpowiadających przeważają ludzie kultury i nauki. Przesłanie, które w rzeczywistości odbierają młodzi, jeśli w ogóle zwrócą na to uwagę, jest przypisanie nawyku czytania elicie, do której nie należą i z którą się nie utożsamiają. Realne, stworzone przez dorosłych warunki wzorotwórcze sprzyjają innym wartościom i innym zachowaniom niż czytelnictwo.

## Literatura

- Bobryk J. (1988): *Locus umysłu*. Wrocław  
Duch W. (2000): *Jaka teoria umysłu nas zadowoli?* „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, nr 1–2  
Dylak S. (2013): *Architektura wiedzy w szkole*. Difin S.A., Warszawa  
Kruszewski K. (2011): *Pedagogika oparta na dowodach (dowodna)*. W: T. Lewowicki, W. O. Ogniewjuk, S. O. Sysojewa (red.): *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. WSP ZNP, Warszawa  
Lewowicki T., Ogniewjuk W. O., Sysojewa S. O. (red.) (2011): *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. WSP ZNP, Warszawa

Lewowicki T. (2011): *Szkic do dziejów całościowych ujęć zagadnień oświaty – ku spotkaniu z oświatologią*. W: T. Lewowicki, W. O. Ogniewjuk, S. O. Sysojewa (red.): *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. WSP ZNP, Warszawa

Siemieniecki B. (2013): *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*. Impuls, Kraków

Tripp D. (1996): *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. WSiP, Warszawa

Żylińska M. (2013): *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*. Wyd. Naukowe UMK, Toruń.

## **Jednoczenie nauk pedagogicznych, czyli dobro zawsze zwycięża**

Wraz z pojawianiem się nowych dziedzin pedagogiki następuje jej dezintegracja. Jest to proces nieunikniony. Jednym ze sposobów ograniczenia złych tego skutków jest określenie złożonych obszarów badań, integrujących badaczy z różnych pól pedagogiki i przynoszących wyniki ważne na nich wszystkich. Za szczególnie istotne dla bliskiej i dalszej przyszłości pedagogiki uważam sześć takich obszarów. 1. Zbadanie służebnej roli systemów szkolnych w stosunku do systemów nadrzędnych – społecznego, ekonomicznego, politycznego. 2. Zbadanie skutków dla funkcjonowania administracji szkolnej na każdym szczeblu zasady: chronić uczniów przed niekompetentnymi nauczycielami, a dobrych przed nią samą. 3. Wprowadzenie do kognitywistyki i nauki o mózgu problematyki nauczania, uczenia się i wychowania, a jednocześnie wykorzystanie ich odkryć dla rekonstrukcji teorii nauczania i wychowania. 4. Zbadanie procesów dostosowywania się młodzieży do zastanych warunków, będących tworem dorosłych. 5. Zbudowanie teorii decyzji nauczycielskich i wykorzystanie jej w kształceniu nauczycieli. 6. Zbadanie funkcji szkoły (nauczycieli, programów, podręczników) jako pomostu łączącego przeszłość z teraźniejszością i przyszłością.

Słowa kluczowe: nauki pedagogiczne, obszary badań pedagogicznych

## **Uniting educational sciences or the good always wins**

The emergence of new fields of educational science leads inevitably to disturbance and eventual disintegration of the old. One way to reduce the negative effects of this process and instead welcome it as an opportunity is to identify the comprehensive areas of research, by integrating researchers from various branches of educational science to produce results valid for all branches. The article discusses six such task areas. 1. Investigate the subordinate role of school systems to their overreaching systems – social, economic and political. 2. To investigate the consequences upon the school system of an administration committed to protecting students against unskilled teachers and protecting good teachers against an administration. 3. Introduce issues of educational sciences (especially theory of teaching and learning) to research in cognitivism and neuroscience and use findings in these two domains to construct theories of school teaching and learning. 4. Examine the process by which young people adapt to the environment established by the previous generations. 5. Examine the way teachers' make decisions and how they see the process to establish a model of decision making by teachers that can be used in teacher training. 6. To investigate the role of school (teachers, curricula, textbooks ) as a bridge over the past, the present and the future.

Keywords: educational sciences, areas of educational research



Katarzyna Szymala

Koordynator ds. wychowawczych w Szkole Podstawowej,

Gimnazjum i Liceum „Strumienie” Stowarzyszenia STERNIK

## WARTOŚĆ ZALEŻNOŚCI I PODLEGŁOŚCI JAKO KATEGORII EDUKACYJNYCH

Na współczesnym horyzoncie intelektualnym (jakkolwiek wymyka się on próbie jednoznaczego opisu i klasyfikacji) wyjątkowe miejsce zajmuje pojęcie autonomii. Sygnalizuje ono chęć odcięcia, wyróżnienia się od innych przede wszystkim w obszarze życia człowieka rozumianego jako niezależność poglądów, wartości etc. (Dubisz, 2003, s. 156). Za jego pomocą określa się zarówno niezależność finansową instytucji, jak i samodzielność w zakresie podejmowanych decyzji, czy też stabilną kondycję zdrowotną osób. Autonomia jest pojęciem szczególnie znaczącym, gdyż intensywność jego występowania, a może szczególnie nieobecność kategorii z nim kontrastujących (podległości i zależności) świadczy o różnym ujęciu relacji; zwłaszcza relacji między osobami. Modernistyczna wizja funkcjonowania jednostki w nieformalnych lub zinstytucjonalizowanych grupach społecznych jest wizją scaloną, opierającą się na kategorii systemu. Postmodernistyczny układ relacji naznaczony jest natomiast fragmentaryzacją więzi na różnych poziomach życia, ich „rozpłynięciem” (Bauman, 2006, s. 24).

Od drugiej połowy lat 60. XX wieku uwidacznia się w przestrzeni publicznej coraz więcej haseł emancypacyjnych z towarzyszącą im retoryką przemocy symbolicznej i strukturalnej (Kwieciński, 1995, s. 124; Kopiciewicz, 2001, s. 80). W pewnym sensie autonomia i niezależność zaczynają powoli być utożsamiane z wolnością, racjonalizmem, dojrzałością oraz samodzielnością. Autonomia ma również wymiar referencyjny: rozpościera się między pojęciem emancypacji będącej wyrazem społecznego oporu, sprzeciwu na zastale formy życia a pojęciem opresji. Ten ostatni termin przebył długą semantyczną drogę. Dawniej przez opresję (*oppressyję*) rozumiano ucisk, nakładanie nadmiernych obowiązków (Mayenowa, 1994, s. 30). Współcześnie oznacza ciężkie, kłopotliwe, trudne położenie, opaly, tarapaty (Dubisz, 2003, s. 1282), choć wydaje się, że w szerokim użyciu powraca się do znaczenia pierwotnego tego wyrazu. Popularne staje się poszukiwanie kolejnych (wyzyskiwanych) grup społecznych, które należy uwolnić z ucisku. Szeroko pojęta emancypacja oznacza zatem odpowiedź na „kolonizację” (tworzenie relacji podległości, wyznaczanie biegunów słabszy – silniejszy) kolejno: płci (*gender*), rasy, rozumu, przekonań religijnych (Renzetti, Curran, 2005, s. 15). Ta swoista „dekolonizacja”, wyzwalamie się z zależności od wszelkich norm wyznacza zmiany w zakresie obyczajowości (rewolucja obyczajowa minionego wieku), jak również w naukach społecznych.

Pojęcie autonomii czy niezależności nie zanika bynajmniej w kulturze współczesnej, zostaje jedynie nieco sprofilowane. Szczególnym przykładem jego obecności jest

gloryfikacja w kulturze popularnej umiejętności panowania nad swoim ciałem (wyzwolenia się z biologicznej zależności) poprzez odpowiednio ukształtowany wizerunek kobiet – od anorektyczki do kulturystki (Gromkowska-Melosik, 2002, s. 137, 167) oraz sprawowania nad innymi władzy za pośrednictwem pieniędzy i posiadanych dóbr (Barber, 2008, s. 10, 15). To wszystko w dość jednoznaczny sposób lokuje pożądane umiejętności w polu wskazującym na niezależność oraz zdolność do samo-realizacji. We współczesnej kulturze zachodniej panuje przeświadczenie, że jesteśmy autonomiczni, samowystarczalni. Egzystencjalna wizja świata jest bardzo atrakcyjna, ale jednocześnie bardzo groźna. Taka kultura sama sobie wybacza i nie może prowadzić do niczego innego, jak tylko do arogancji (Gómez-Sancha, 2011, s. 33). W tak zarysowanym kontekście idea zależności jako jednej z odmiany relacji między ludźmi, pozostaje na boku przyćmiona awansem emancypacyjnych koncepcji życia postrzeganych jako dynamiczne i wyzwolone. Takie koncepcje oznaczają: niezależność od własnej biologii, dystansowanie się od dziedzictwa kulturowego, przynależności do danej narodowości etc.

Można zatem postawić tezę, że w opisie obecnej kondycji społecznej, czy może lepiej – wrażliwości społecznej, autonomia zyskuje zdecydowanie pozytywny wydźwięk, co powoduje negatywne wartościowanie sytuacji oraz wydarzeń łączących się z ryzykiem utraty wspomnianych wartości. Tendencja ta jest również widoczna w zaniku dyskursu o dobru wspólnym, trudności w myśleniu w kategoriach państwowości, a także w postrzeganiu relacji tradycyjnie odbieranych jako naturalnie wartościowe i dobre – na przykład małżeństwa<sup>1</sup> przez pryzmat obciążenia, zniewolenia. Bycie i funkcjonowanie w strukturze stawia granice, a tym samym wydaje się przeczyć idei wolności pojętej jako samorealizacja jednostki nieskrępowanej w zasadzie żadnymi ograniczeniami. Dla wielu interpretacja wolności w ujęciu hiszpańskiego filozofa José Ayllóna jest nie tylko przestarzała, ale i pozbawiona racjonalności. Dla Ayllóna, człowiek „nie jest bytem absolutnym, ponieważ żadna z jego władz nie ma takiego charakteru. Człowiek jest ograniczony w potrójny sposób: fizycznie, psychicznie i moralnie. Potrzebuje odżywiać się i oddychać, żeby utrzymać życie; jego ograniczenia poznawcze i wolicjonalne są ewidentne. Jeśli chodzi zaś o moralność jego czynów, to zdaje sobie sprawę z tego, że są działania, które może podjąć, ale których nie powinien zrealizować. Te trzy aspekty ograniczają wolność człowieka i ukierunkowują jego wybory. Ale nie należy tego rozumieć w sposób negatywny: wydaje się czymś logicznym, że bytowi ograniczonemu przypada wolność również ograniczona (...). Wolność człowieka nie jest absolutna również z tego względu, że ma charakter instrumentalny: jest w służbie doskonalenia się człowieka jako takiego (...). To ograniczenie oznacza również, że każdy wybór pociąga za sobą rezygnację z czegoś” (Ayllón, 2002, s. 113–114).

Celem tego artykułu byłoby zatem pokazanie, niejako w poprzek dominującym tendencjom, wartości edukacyjnej szczególnego rodzaju relacji, jaką jest relacja zależności oraz kategoria podległości (heteronomii). Będzie miało to sens jednak tylko wtedy, kiedy refleksję pogodzi się z niekwestionowaniem pozytywnego wymiaru autonomii i samowystarczalności<sup>2</sup> na rzecz poszukiwania wartości relacji zależności i podległości jako nieobecnego (w przeważającej mierze) głosu w publicznej debacie. Chodzi o to, żeby ukazać również pozytywne ich aspekty na podstawie analizy wynikających z tych pojęć implikacji dla szkoły, edukacji, wychowania. Przyjęta tutaj logika rozumowania będzie zatem próbą wskazania na zmiany światopoglądowe

z pozycji konserwatywnej, dla której pozytywnym zjawiskiem jest reprodukcja istniejącego porządku społecznego, hierarchii, powszechnie obowiązujących norm.

Samo pojęcie relacji ma swoje miejsce wśród podstawowych terminów filozoficznych. W ujęciu filozofii klasycznej<sup>3</sup> relacja jest jedną z dziesięciu kategorii bytu sytuowanej przez Arystotelesa w gronie przypadłości razem z innymi kategoriami, takimi jak działanie, doznawanie, stan (Kowalczyk, 1998, s. 159). Zgodnie z tą teorią, świat rzeczywisty jest pluralistyczny, składa się z wielu realnych bytów, które nie są od siebie odizolowane, lecz powiązane siecią stosunków zwanych relacjami. Relacje (byty niesamoistne) odgrywają szczególną rolę w życiu społecznym, które polega na krzyżowaniu się relacji: rodzinnych, sąsiedzkich, zawodowych, ekonomicznych, towarzyskich, ideowych, politycznych itd. Istotą relacji jest przyporządkowanie jednej rzeczy do drugiej (tamże, s. 183). Wśród relacji wyróżnia się relacje rzeczywiste (na przykład między osobami) oraz relacje logiczne (między osobą i przedmiotem – poznawcze). Co to wszystko mówi o wartości heteronomii oraz zależności?

W dychotomicznym, często może zbyt konfrontacyjnym ujęciu, zależność (zależność – wartość negatywna; niezależność – wartość pozytywna) jawi się jako uosobienie cnót biernych – uległości, poddania (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 166). Współczesnej myśli ideowej daleko jest do postrzegania człowieka w obrębie większej części, do akceptowania praw, pewnego porządku rzeczywistości czy natury rzeczy, co w pewnym sensie wyróżniało przednowoczesny sposób myślenia. Wilhelm Jaeger pisze: „taką skłonnością odznaczali się Grecy, dla których wizja, pojęcie całości było jednym z pojęć »operacyjnych«. Dla nich wszystko w świecie jawiło się jako część całości, której zawdzięcza się swoje miejsce i swój sens. To, co powszechne, logos (...) było zarazem tym, co wspólne. Stąd zasadą kultury greckiej był nie indywidualizm, lecz humanizm, zaś odkrycie człowieka to nie odkrycie subiektywnego »ja«, lecz uświadomienie sobie praw rządzących ludzką naturą” (Jaeger, 2001, s.37–38).

Zdaniem niemieckiego filozofa Roberta Spaemanna, to właśnie Jan Jakub Rousseau po raz pierwszy wyraził paradoksy nowożytnego, nieteleologicznego pojęcia natury. Nieteleologiczna natura to początek, w którym nie ma żadnej wskazówki dotyczącej końca. Przyjęcie takiego początku za miarę oznacza albo ciągłą rewolucję, totalną anarchię, wszelka instytucja stanowi bowiem represję tak rozumianej natury, albo konsekwentne i radykalne poddanie anarchicznej natury instytucjonalnym warunkom jej przetrwania (Spaemann, 2011, s. 11). Więcej: taka orientacja przejawia się w kształtowaniu kultury, sposobie artykułowania praw. Nie chodzi już tylko o poszukiwanie konsensusu w obszarze aktywności społeczno-politycznej, ale o dobitne przeświadczenie, że uznawalność norm jest możliwa tylko wówczas, gdy zostaną one „sformułowane” przez podmiot, a przynajmniej przez niego zaakceptowane jako własne. W tak liberalnej i indywidualistycznej koncepcji osoby każde ograniczenie jednostkowej wolności (włożenie w strukturę) spotyka się z natychmiastową krytyką i próbą jego przewyżczenia.

Można więc powiedzieć, że pierwszym warunkiem do pozytywnej oceny zależności jest coś bardziej podstawowego (a przez to jeszcze bardziej kwestionowanego), a mianowicie zgoda na to, że osoba jest bytem ograniczonym, i to zarówno w wymiarze teoretycznym (wizja osoby), jak i praktycznym – realizacji swoich projektów życiowych. Jeśli przyjmiemy takie założenie za pewne ontologiczne „usytuowanie” jednostki, to okaże nam ono swoją bogatą potencjalność. Chodzi mianowicie o wartość zależności jako ukazania prawdy o sobie (wartość poznawcza) z zaznaczeniem

tego, co niezależne od jednostki, a więc akceptacja uwarunkowań biologicznych, rasowych, narodowościowych etc.

Zależność, a także podległość może też być pojmowana jako umiejętność otwarcia się na innych (wartość społeczna) oraz na wytwarzane przez innych dobra (wartość kulturowa). W takim ujęciu zawiera się zdolność uczenia się od innych oraz umiejętność wewnętrznego przyswojenia świata wartości – wytworów kultury – którego nie my jesteśmy twórcami. Warto zauważyć, że zależność (być może wbrew intuicyjnemu przekonaniu) nie jest postawą naznaczoną całkowitą biernością. W niej, tak jak w każdym innej manifestacji ludzkiego działania, przejawia się wolność. Stąd właściwie pojęta zależność nie musi stać się źródłem opresji, ani przekreślać aktywności człowieka. O analogicznym zjawisku można mówić w obszarze epistemologii, gdzie poznanie świata nie jest rozumiane jako wytwarzanie pojęć, ale jako relacja zgodności między rzeczywistością a jej niematerialną reprezentacją w umyśle. Poznawanie rzeczywistości jest zatem aktem wolnym, mimo iż wolność ta oznacza akceptowanie zastałego już wcześniej porządku rzeczy (Sanguinetti, 2003). Być może najmniej dyskusyjna wartość zależności wiązana jest głównie z wymiarem diachronicznym – jako konieczny, ale i nieodwracalny etap ludzkiego życia. Takie znaczenie zależności w procesie kształtowania się moralnego i społecznego człowieka bliskie jest szkockiemu filozofowi, jednemu z przedstawicieli myśli neoarystotelesowskiej.

Alasdair MacIntyre twierdzi, iż kluczowe dla zrozumienia człowieka są pojęcia zależności (*dependence*), kruchości (*fragility*) oraz zwierzęcości (*animality*) (MacIntyre, 1999, s. 4). Zauważa, że filozofia moralna buduje zwykle swoje rozważania wokół idei dorosłego, w pełni ukształtowanego, a zatem niezależnego już człowieka. Tymczasem spora część ludzkiego życia, zwłaszcza w jego pierwszej i ostatniej fazie, naznaczona jest potrzebą wsparcia ze strony innych osób, troski o jednostki słabsze i potrzebujące, ale także przewodzenia w sztuce uczenia się wydawania niezależnych sądów o rzeczywistości i podejmowania decyzji moralnych na własną odpowiedzialność (tamże, s. 71). Oznacza to również korektę być może zbyt jednostronnej perspektywy, z której prowadzone są dotychczasowe rozważania etyczne.

Autor *Dziedzictwa cnoty* filozof staje w pewnym sensie w rzędzie awangardzistów w myśleniu o kondycji człowieka, jego filozofia i etyka jest na wskroś „realistyczna”<sup>4</sup>, zakorzeniona w codziennym doświadczeniu i transformująca negatywnie stany ludzkiego życia postrzegane tradycyjnie jako negatywne okazje do rozwoju. Konsekwencją takiego sposobu myślenia jest pojmowanie cnót nie jako okoliczności, uwarunkowań historycznych, ale jako osobistego nastawienia osoby, gwarantującego jej wolność również w sytuacjach „ograniczenia” – na przykład, gdy należy komuś okazać wdzięczność bądź szacunek. Człowiek jest zdolny do takiego zachowania tylko wtedy, gdy rozumie łączące go z innymi osobami więzi oraz powody, z których jesteśmy komuś winni. Szkocki filozof mówi wprost: gdzie nie ma wdzięczności, tam brakuje uznania zależności od innych. Ten brak staje się wówczas czymś niepożądanym, mankamentem (tamże, s. 127). Można więc powiedzieć, że zależność jest „obocznością” (odmianą) heteronomii, choć zależność przede wszystkim przejawia większe konotacje biologiczne i rozwojowe. Zatem czy i w jaki sposób zależność, a wraz z nią podległość, może być traktowana jako pomocna kategoria edukacyjna<sup>5</sup> i włączona do wychowawczego instrumentarium w szkole?<sup>6</sup>

Ostatnie lata odznaczyły się w pedagogice mocnym akcentem nurtu emancypacyjnego<sup>7</sup> o orientacji integralno-demokratycznej, według którego człowiek definiowa-

ny jest jako podmiot „relacyjny” – jednocześnie byt samodzielny, odrębny, unikalny, a zarazem członek wspólnoty. Tak postrzegana osoba przejmuje od grupy pewne wartości, a jednocześnie tworzy nowe, umożliwiające jej przekraczanie dotychczasowych praw, norm i zasad (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 39). W tej koncepcji nacisk kładziony jest na podkreślanie indywidualizmu, opór i bunt przeciw instytucji. Szkoła jako instytucja społeczna staje się (powinna się stać) miejscem uwalniania uczniów z zastałych form życia społecznego, które utrwalają tradycyjny, hierarchiczny podział władzy. O potrzebie demokratyzacji polskiej szkoły związanej z przyznaniem jej realnej autonomii oraz o wyznacznikach tego procesu pisał m.in. Bogusław Śliwerski. Jego zdaniem, „demokratycznej jakości szkoły nie można rozpatrywać w oderwaniu od kwestii jej autonomii instytucjonalnej, podmiotowości nauczyciela, uczniów i rodziców w szkole oraz od politycznego statusu obywatela w społeczeństwie. Jeżeli obowiązuje w nim hierarchiczny system organizacji życia jednostkowego, społecznego oraz instytucjonalnego oraz model etatystycznego obywatelstwa, to szkołom jako instytucjom państwowym pozostaje jedynie deklaratywne wychowanie do demokracji jako czegoś, czego nie doświadcza się tak wewnątrz, jak i poza nimi” (Śliwerski, 2008, s. 7–8). Edukacja pojęta jako adaptacja<sup>8</sup> – najbliższa kontekstowi tej pracy – byłaby zatem nie do pogodzenia z poszukiwaniem niezależności oraz autonomii. Jeśli jednak zdefiniujemy ją jako ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata (Kwieciński, 1995, s. 14), to ukazywanie zależności miałyby wartość w sytuowaniu młodego człowieka w rzeczywistości, w której żyje. Przyjęcie tezy o „ograniczoności” osoby nakładałoby na szkołę powinność w pewien sposób kształcenia do rzeczywistości, w której ta „ograniczoność” (podległość) jest zauważalna. W tym sensie paradoksalnie szkołą opresyjną stałaby się szkoła, która „mija się” z rzeczywistością, nie przygotowuje do życia w niej, czyli też nie przekazuje prawdy o relacjach, o ich konfiguracji<sup>9</sup>. Co oznaczałoby traktowanie zależności jako kategorii edukacyjnej w pracy wychowawczej szkoły? Jakiego rodzaju zależność uwidacznia się w szkole?

Pozwolę sobie przytoczyć – mimo iż długi, to dość istotny – cytat z wprowadzenia do pedagogiki autorstwa Sergiusza Hessena, w którym to podręczniku znajduje się rozdział o znaczącym tytule *Szczebel heteronomii, czyli teoria szkoły. Idea pracy szkoły*. Pedagog postrzega rolę szkoły w ten sposób: „Wstępując do szkoły, dziecko przychodzi ze świata instynktownych związków i przyzwyczajzeń stanowiących środowisko rodziny albo z atmosfery bawiącego się kręgu (...) do świata uregulowanej na zewnątrz wspólnoty. Umacniającą zasadą w tym nowym świecie jest wspólna praca i podporządkowanie wspólnemu prawu. Wspólna praca opiera się na założeniu, że każdy dąży do określonych, ustalonych celów (...). Podporządkowanie wspólnemu prawu, bez czego nie do pomyślenia jest zróżnicowanie pracy, opiera się na istnieniu określonych praw i obowiązków. W tym znaczeniu przejście do szkoły jest przejściem od naturalnego szczebla anomii do szczebla przymusu zewnętrznego, społecznego, czyli do heteronomii. Ale heteronomia, jak wiemy, ma wartość nie sama przez się, lecz jest szczeblem przejściowym do autonomii, jak i prawo, będące swego rodzaju skryształizowaną powinnością, godność swą i znaczenie czerpie z powinności określonej przez moralność. Dlatego w szkole powinno się tak samo przeczuwać wyższy szczebel autonomii” (Hessen, 1997, s. 162). Zadanie szkoły polega zatem na uczeniu obowiązkowości<sup>10</sup>, pracy, a może przede wszystkim – na uczeniu zasad, których obowiązkowość jest tylko uszczegółowieniem. Dotyczy to również określonego kodeksu zachowania

wypracowanego przez każdą szkołę i będącego wyrazem jej kultury organizacyjnej. Zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego, „szkoła spotyka się z oporem uczniów, z żądaniem partnerstwa i demokracji (...). Przestrzeganie prawa, norm, uznawanie systemów i wartości jest sprzeczne z naturą, bo wiąże się z ograniczeniami. Człowiek natomiast – to dalsza część komentarza – winien być wolny, zwłaszcza od upokarzającego przymusu”. W opinii toruńskiego badacza, szkoła powinna uczyć pracy, podejmowania wysiłku (Nalaskowski, 1994, s. 56; 76).

Konsekwentnie więc, wartość podległości jawi się w dwóch wymiarach: jako wymaganie od uczniów wywiązywania się z podjętych zobowiązań oraz uczenie szacunku dla zasad i uznania autorytetu. Wydaje się, że trudność z akceptacją takiej roli szkoły spowodowana jest kojarzeniem wszelkiej władzy (także szkolnej) z przemocą, a sytuacja zależności z utratą wszelkich praw. W związku z tym przyzwolenie na takie ujęcie szkolnych funkcji będzie możliwe tylko w nurcie patrzenia na oświatę według konserwatywnego<sup>11</sup>, nie zaś liberalnego<sup>12</sup> klucza. Znaczącym wyjątkiem może być fenomen fińskiej edukacji, w której – jak pisze znawca tamtejszego systemu oświaty – nauczyciele wierzą w swoją własną tradycyjną rolę, a uczniowie akceptują ich tradycyjną pozycję (Gmerek, 2007, s. 75).

Przytoczona argumentacja musi się nieuchronnie zetknąć z kontrargumentami czy przed sądami o charakterze ideologicznym, filozoficznym czy wreszcie czysto pragmatycznym. Warto jednak zauważyć, że swoista abdykacja szkoły ze swojej funkcji poprzedzona abdykacją rodziców z wychowania, która w zasadzie stała się już bezspornym faktem, może mieć pewien związek – nie twierdzę, że bezpośredni – z przesunięciem wewnątrzkategoriowym. Oznacza to, że celem wychowania nie jest już przejście od zależności do niezależności, ale uznanie uczniów już na samym początku edukacyjnej drogi za osobowości w pełni ukształtowane i niezależne. Skoro uczeń może w szkole wszystko, to w zasadzie nie jest mu już ona do niczego potrzebna<sup>13</sup>. Możliwe jest jednak i inne podejście: jeśli szkoła ma być instytucją z misją, to uczniowie potrzebują ukierunkowania i potrzebują również w pewnym sensie heteronomii, zależności.

## Przypisy

<sup>1</sup> Jest to tym bardziej symptomatyczne, że dotyczy sytuacji budowania społeczności naturalnej, a nie wtórnej. Tym samym otwiera drogę do refleksji na temat tego, co „naturalne”.

<sup>2</sup> Niektóre z pozytywnych aspektów autonomii oraz samowystarczalności wydają się dość oczywiste: są symptomem osiągnięcia dojrzałości moralnej, biologicznej. Wyznaczają również jeden z naturalnych etapów rozwojowych – przechodzenie od zależności do niezależności w ramach cyklu życia.

<sup>3</sup> Rozumiem przez to określenie filozofię starożytną, której dokonania stanowią niezaprzeczalny wkład w fundamenty europejskiego dziedzictwa kulturowego.

<sup>4</sup> Kiedy, na przykład, pisze, że nie tylko „mamy” ciało, ale, że „jesteśmy” również ciałem. Zob. MacIntyre, 1999, s. 6.

<sup>5</sup> Być może mogłaby się stać również kategorią analityczną do badań zachowania młodzieży. Takiego sformułowania używa na swoim blogu B. Śliwerski w odniesieniu do kategorii orientacji konsumpcyjnej młodzieży. Zob. *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla* dostępny na: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com> (otwarty 3 sierpnia 2012).

<sup>6</sup> Oczywiście byłoby uproszczeniem twierdzenie, że szkoła ma „uzależniać” uczniów od instytucji.

<sup>7</sup> W artykule odwołuje się do pojęcia emancypacji sformułowanego przez M. Czerepaniak-Walczak rozumianego jako proces podmiotowego rozwoju, który przejawia się w świadomie podejmowanych czynnościach ukierunkowanych na uwalnianie się podmiotu od doświadczanych zależności

oraz konfrontowanie i odrzucanie różnych form nacisku. Jest to zatem świadoma, emocjonalna, werbalna i działaniowa reakcja wobec społecznie uwarunkowanych zależności (...). Zob. Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 18.

<sup>8</sup> Przez adaptacyjną funkcję szkoły rozumiem za Z. Kwiecińskim wprowadzanie ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i są do objęcia, oraz takie prezentowanie obrazu zastanego świata, aby wychowankowie uznali istniejący porządek za dobry, albo konieczny i niezmienny. Zob. Kwieciński, 1995, s. 21. Jak zauważa T. Lewowicki, doktryna edukacji adaptacyjnej zaczyna być zastępowana teorią edukacji krytyczno-kreatywnej. Edukacja ma służyć obywatelom, ludziom współtworzącym społeczeństwo. W tak pojmowanej edukacji znajdują właściwe miejsce potrzeby i pragnienia uczestników procesów edukacyjnych, należą uwagę przywiązuje się do kwestii współdecydowania o edukacji (...). Podają za: Popławska, 2001, s. 8.

<sup>9</sup> Taką tezę wygłosiła M. Mikołajczak-Woźniak w referacie „Szkoła w opresji swoich uczniów. Próby interpretacji wyników badań nad przemocą wobec nauczycieli” na konferencji „Po co szkoła? Czyja szkoła? Jaka szkoła? Problemy współczesnej edukacji” zorganizowanej przez Dolnośląską Szkołę Wyższą 30 maja 2012 roku.

<sup>10</sup> Obowiązkowość współgra – notabene – z pojęciem *obowiązku szkolnego*.

<sup>11</sup> W przekonaniu konserwatystów szkoła powinna zachować wymiar formacyjny (pod względem duchowym i intelektualnym), a nauczyciel/wychowawca pełnić funkcję autorytetu, nie tylko wskazującego uczniom właściwe zachowania, ale także posiadającego prawo ich egzekwowania, stosowania przymusu i kar. Jako oczywistą przedstawiano konieczność zewnętrznego kierowania wychowankiem – działając samotnie był skazany na błądzenie. Doceniając wartość wolności konserwatyści jednocześnie wychodzili z założenia, że nie każdy był zdolny do korzystania z niej we właściwy sposób (...). Według konserwatystów wychowanie tradycyjne, polegające na stawianiu wysokich wymagań i ich stanowczym egzekwowaniu było najlepszym sposobem na uformowanie osoby rzeczywiście niezależnej, samodzielnie i twórczo myślącej, odróżniającej dobro od zła, prawdę od fałszu. Zob. Tokarz, 2011, s. 310.

<sup>12</sup> Przez wychowanie liberalne rozumiem ideę stawiania w centrum edukacyjnego działania wolności dziecka, wokół którego zogniskowane jest wszelkie działanie edukacyjne. Oznacza to nacisk na spontaniczne wyrażanie siebie zamiast skupienie się na dorobku kultury; budowanie niezadowolenia z istniejącego porządku społecznego, a nie przystosowanie się do niego; dyscyplinowanie dzieci przez pozwalanie na robienie tego, co im się podoba, a nie narzucenie karności zewnętrznej. Podają za: Kunowski, 2004, s. 116.

<sup>13</sup> Według pedagogiki krytycznej każde działanie pedagogiczne jest obiektywnie przemocą symboliczną, opierającą się na autorytecie pedagogicznym (legalnym uprawnieniu do narzucania znaczeń). Zob. Kwieciński, 1995, s. 125.

## Literatura

- Ayllón J. R. (2002): *En torno al hombre. Introducción a la Filosofía*. Rialp, Madrid
- Barber B. (2008): *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Przekł. H. Jankowska. Warszawskie Wyd. Literackie Muza, Warszawa
- Bauman Z. (2006): *Płynna nowoczesność*. Przekł. T. Kunz. Wyd. Literackie, Kraków
- Czerepaniak-Walczak M. (1994): *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Dubisz S. (red.) (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Gmerek T. (2007): *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*. Studia i monografie Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Poznań-Leszno
- Gómez-Sancha I. (2011): *100 preguntas sobre Encontrarás dragones*. Palabra Hoy, Madrid
- Gromkowska-Melosik A. (2002): *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Wolu-min, Poznań
- Gutek G. L. (2007): *Filozofia dla pedagogów*. Przekł. A. Kacmajor i A. Sulak. Postłowie B. Śliwerski. GWP, Gdańsk
- Hessen S. (1997): *Podstawy pedagogiki*. Przekł. A. Zieleńczyk. Wybór i opracowanie W. Okoń. Wyd. Żak, Warszawa

- Jaeger W. (2001): *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przekł. M. Plezia i H. Bednarek. Fundacja Aletheia, Warszawa
- Kopciwicz L. (2001): *Przemoc symboliczna i kobiecego habitus – badanie efektów urodzajowej socjalizacji*. „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2001, nr 2
- Kowalczyk S. (1998): *Metafizyka ogólna*. Redakcja Wyd. KUL, Lublin
- Kwieciński Z. (1995): *Socjopatologia edukacji*. Mazurska Wszechnica Nauczycieli w Olecku, Olecko
- Kunowski S. (2004): *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. Salezjańskie, Warszawa
- MacIntyre A. (1999): *Dependent rational animals. Why human beings need the virtue*. Open Court, Chicago and La Salle, Illinois
- Mayenowa M. (red.) (1994): *Słownik polszczyzny XVI wieku*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wyd. PAN, Wrocław
- Nalaskowski A. (1994): *Przeciw edukacji sentymentalnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006): *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wyd. II. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław
- Popławska A. (2001): *Idea samorządności. Podmiotowość-autonomia-pluralizm*. Trans Humana, Białystok
- Renzetti C. M., Curran D. J. (2005): *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*. Przekł. A. Gromkowska-Melosik. Red. nauk. Z. Melosik. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Sanguinetti J. (2003): *Introduzione alla gnoseologia*. Le Monnier, Firenze
- Skarżyński R. (1998): *Konserwatyzm. Zarys dziejów filozofii politycznej*. Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Spaemann R. (2011): *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*. Przełożył Jarosław Merecki. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Śliwerski B. (2008): *Klinika szkolnej demokracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Tokarz T. (2011): *Przemiany edukacyjne po 1989 r. w ocenie polskich konserwatystów*. W: *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*. Red. M. Nowak-Dziemianowicz i P. Rudnicki. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

## Wartość zależności i podległości jako kategorii edukacyjnych

Celem artykułu jest pokazanie, niejako w poprzek dominującym tendencjom, wartości edukacyjnej szczególnego rodzaju relacji, jaką jest relacja zależności oraz kategoria podległości (heteronomii). Będzie miało to sens jednak tylko wtedy, kiedy refleksję pogodzi się z niekwestionowaniem pozytywnego wymiaru autonomii i samowystarczalności na rzecz poszukiwania wartości relacji zależności i podległości jako nieobecnego (w przeważającej mierze) głosu w publicznej debacie. Chodzi zatem o to, żeby ukazać również pozytywne ich aspekty w oparciu o analizę wynikających z tych pojęć implikacji dla szkoły, edukacji, wychowania.

Przyjęta tutaj logika rozumowania będzie zatem próbą wskazania na zmiany światopoglądowe z pozycji konserwatywnej, dla której pozytywnym zjawiskiem jest reprodukcja istniejącego porządku społecznego, hierarchii, powszechnie obowiązujących norm.

Słowa kluczowe: zależność, podległość, autonomia, kategorie edukacyjne, wartość, edukacja, wychowanie

## The value of dependence and heteronomy as educational categories

The purpose of this paper is to show, in opposition to current tendencies, the educational value of a particular kind of relation, the relation of dependence and heteronomy. This will however make sense only if the reflection is accompanied by unquestioning of the positive value of autonomy and independence. The aim is to show the benefits of the relation of dependence and heteronomy which, in the majority of cases, are absent in public debate, and their positive impact on schooling, education and upbringing.

The rationale exposed in this paper is aimed at indicating some changes in the world points of view from the conservative position, for which the reproduction of social order, hierarchy and universally valid norms is a positive phenomenon.

Keywords: dependence, heteronomy, autonomy, educational category, value, education, upbringing



# SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2014

Agnieszka Piejka, Mariusz Samoraj  
*Uniwersytet Warszawski*

## IRENA WOJNAR – CZŁOWIEK UNIWERSYTETU

Profesor Irena Wojnar pracuje w Uniwersytecie Warszawskim od 65 lat. Z pewnością uczelnia ta nie ma wielu pracowników od tak dawna związanych z nią zawodowo i będących naoczniymi świadkami całej jego powojennej historii. Ogromny dorobek naukowy Pani Profesor jest znany i ceniony nie tylko w Polsce.

Na Jej kilkudziesięcioletnią aktywność akademicką chcielibyśmy spojrzeć przede wszystkim w perspektywie szczególnych wartości, tworzących uniwersytecki etos i uniwersytecką tożsamość. Jest to w naszym przekonaniu sprawa bardzo istotna, ponieważ wartości te wystawiane są już od dłuższego czasu na trudną próbę trwałości w obliczu licznych zagrożeń i przemian. Tym samym ludzie, którzy swoją pracą i zaangażowaniem przyczyniają się do ich ochrony i wzmacniania, są uniwersytetowi bardzo potrzebni. Pełnią rolę szczególną, wartą wyeksponowania i podkreślenia – i takie właśnie zadanie w odniesieniu do pracy naukowej i dydaktycznej Ireny Wojnar stawiamy sobie jako autorzy niniejszego artykułu.

W pierwszej jego części sygnalizujemy kwestie związane z tożsamością uniwersytetu, ze szczególnym uniwersyteckim etosem, kształtowanym od starożytności, a dziś z różnych powodów zagrożonym. W części drugiej prezentujemy najważniejsze fakty biograficzne, ukazujące pracę Profesor Wojnar w uniwersytetach – Uniwersytet Warszawski nie jest bowiem jedynym, z którym związała Ona swoje zawodowe losy. Wreszcie w części trzeciej, ostatniej, eksponujemy te wątki uniwersyteckiego życia i pracy naukowej Pani Profesor, które w naszym przekonaniu najlepiej ukazują Ją jako człowieka uniwersytetu, czyli jako osobę oddaną przez wiele dziesięcioleci pewnej bardzo ważnej i jedynej w swoim rodzaju edukacyjnej idei.

### Tożsamość uniwersytetu i jej zagrożenia

Już od kilku dekad toczą się dyskusje na temat przemian i reform, jakim podlega współczesny uniwersytet. Kierunki tych zmian i obszary nacisków oceniane są różnie, tak jak i różne są postulaty proponowane jako właściwe dla rozwoju uniwersyteckich uczelni. Najczęściej dostrzega się dwie możliwe drogi przemian. Pierwsza ma wyrażać zgodę i otwarcie się na zapotrzebowanie społeczeństwa konsumpcyjnego,

skutkiem czego uniwersytet będzie się w coraz większym stopniu przekształcał w przedsiębiorstwo zajmujące się wytwarzaniem i sprzedażą produktów, jakimi są wiedza, umiejętności i kompetencje. Zwolennicy tego kierunku rozwoju twierdzą, że tylko wtedy uniwersytet nie pozostanie bezużytecznym skansenem, który ewentualnie może podlegać badaniom historycznym, natomiast poza tym nie ma do zaoferowania nic użytecznego społecznie. Owa użyteczność, bezpośrednia, natychmiastowa przydatność w materialnym egzystowaniu ludzkości, uznawana jest za najważniejsze kryterium wartości wiedzy i prowadzonych badań (Bauman, 2003, s. 60; Nowak, 2012, s. 76). Druga droga to „wycofanie się do twierdzy konserwatyzmu”, dla której charakterystyczne jest ustawiczne odwoływanie się do szlachetnych wzorców przeszłości, jakim zawsze holdował uniwersytet, ale też niedostrzeganie bądź lekceważenie wyzwań współczesności (Bauman, 2003, s. 60).

Obydwie zasygnalizowane opcje nie muszą być oczywiście jedynymi odpowiedziami na zmieniające się uwarunkowania społeczno-kulturowe, w obliczu których staje edukacja uniwersytecka. Powinniśmy je raczej uznać za krańce pewnego spektrum, wyznaczającego bardzo różnorodne możliwości, jakim podlegać będą uniwersytety w procesie nieuniknionych przemian. Niezależnie jednak od tego, jakie zmiany przeważą i którą z dróg rozwoju wybierze większość uniwersytetów, faktem pozostaje ich zachwiana tożsamość i – zgodnie z tezą A. Giddensa (2001, s. 9) – „wraz ze słabnącym oddziaływaniem tradycji i rosnącym oddziaływaniem dialektycznego współoddziaływania globalności i lokalności” konieczny staje się proces konstruowania tożsamości poprzez dokonywanie wyborów spośród różnorodnych opcji.

W procesie tym za ważne uznać należy zarówno nowe wyzwania, jak i te cechy, które od wieków uznaje się za zasadnicze dla tożsamości uniwersytetu. Są one pochodną idei, którym służył on przez stulecia, które tworzą jego tradycję i które uczyniły go instytucją jedyną w swoim rodzaju, niesprowadzalną do określenia „szkoła wyższa”.

Wymieńmy te najbardziej zasadnicze:

**Bezinteresowność w dążeniu do prawdy.** Jest to symboliczna wręcz charakterystyka aktywności akademickiej, sięgająca swoimi korzeniami starożytnej kultury greckiej. Wynika z przekonania, iż „czynność teoretycznej kontemplacji” jest najbardziej doskonałą formą ludzkiej egzystencji i wynosi ją ponad kryterium efektywności i użyteczności.

**Zasada jedności wiedzy, badań i nauczania oraz wielość uprawianych nauk.** Działalność akademików ma służyć wypracowaniu uniwersalnych kryteriów racjonalności, a oni sami uznawani są za poszukujących prawd uniwersalnych. Idea ta wpisana jest w samą nazwę uniwersytetu, jako wyrosłego z ducha jedności. Ma on ucieleśniać *Universitas* – zinstytucjonalizowaną wspólnotę wiedzy, kształcenia i naukowych badań oraz *Universalitas* – powszechną, ogólną ważność wypracowanych pojęć, norm i wartości. Wskazane są więc podejścia i debaty interdyscyplinarne, odwoływanie się do dorobku różnorodnych nauk i pluralizm myśli. Choć nie wyklucza to specjalizacji, wartością jest zdobywanie wiedzy z zakresu różnych dziedzin i kształcenie ogólne. Zasada jedności zakłada też, że akademik powinien być jednocześnie badaczem i nauczycielem, dla którego działalność naukowa i aktywność dydaktyczna stanowią dwa nierozdzielne obszary pracy.

**Włączanie w krąg akademicki młodych adeptów.** Ta charakterystyczna dla uniwersytetu cecha powiązana jest z mariażem pracy badawczej i dydaktycznej.

Przekłada się on na swoisty klimat środowiska akademickiego, na szczególne relacje nauczycieli i studiujących, na możliwość tworzenia wspólnoty, a w jej ramach – na wymianę myśli, зараżanie pasją rozwoju, oddziaływanie na zasadzie autorytetu.

**Wolność i autonomia.** Wyrażają się w całkowitej swobodzie stawiania pytań, wyborze obszarów prowadzonych badań, jak i w kwestiach związanych z nauczaniem. Nie powinna tego utrudniać żadna dominująca ideologia, żadne uprzedzenia, nikt nie powinien wykluczać ani być wykluczonym (Bobko, Gałkowski, 2012, s. 53–55).

Wymienione cechy uniwersytetu wydają się szczególnie ważne dla jego wyjątkowości na tle innych instytucji kształcenia na poziomie wyższym. Od wieków stanowią sedno jego tożsamości, przesadzają o jego specyfice i wielkości. Są też dziś szczególnie zagrożone w obliczu licznych procesów (takich jak np. konsumpcjonizm, konwergencja), które prowadzą do upodobnienia się uniwersytetów do innych szkół wyższych. Dlatego wymagają dziś dowartościowania i ochrony. Teresa Bauman (2003, s. 64–66) podkreśla: *Tożsamość uniwersytetu jest warta chronienia nie dlatego, że była budowana na fundamentach pięknej tradycji, ale dlatego, że w jego murach zawsze uprawiano myślenie antycypacyjne i emancypacyjne (krytyczne). Uniwersytet był i wciąż jeszcze jest miejscem, w którym się myśli o przyszłości nie tylko w perspektywie instrumentalnej (technicznej), o działaniach ludzkich nie tylko w aspekcie ich użyteczności dla ludzkości, ale o ich dalekosiężnych skutkach. Podejmuje się w nim tematy nieinstrumentalnie służące człowiekowi, a także kształci studentów nieużytkowo zorientowanych na wiedzę, ponieważ uniwersytet zawsze posiadał luksus refleksyjności, namysłu, stawiania pytań, na które odpowiedzi co prawda nie usprawniały ludzkiego działania, ale stawiały ważne kwestie egzystencjalne. (...) Uniwersytety, aby zachować swą tożsamość, muszą pozostać elitarne w myśleniu – nie można bowiem snuć wolnej myśli i być równocześnie na usługach władzy, społeczeństwa; nie można równocześnie uprawiać krytyki władzy i w niej uczestniczyć; nie można budować społeczeństwa konsumentów i zarazem krytykować to budowanie.*

W perspektywie obrony tego, co dla tożsamości uniwersytetu wydaje się tak ważne, szczególnie istotni są akademicy, ludzie tworzący uniwersyteckie, naukowo-dydaktyczne kadry. Z pewnością nie są oni jedyną siłą konstytuującą tożsamość uniwersytetu, jednak trudno przecenić ich znaczenie. To od nich przede wszystkim zależy to, co określamy mianem klimatu środowiska akademickiego, oni też w dużej mierze decydują o charakterze wspólnoty, jaką budują razem ze studentami. W klasycznej już książce *Idea uniwersytetu* J. H. Newman (1990, s. 277 i nast.) twierdzi, że profesor jest najwyższym wcieleniem ducha akademii. Jego autorytet i siła oddziaływania wynikają z potencjału kulturalnego, z dążenia do wiedzy w warunkach wolności. Przez wieki uniwersytety były (i należy mieć nadzieję, że często wciąż są) miejscem dyskusji o wartościach i formowania osobowości w relacjach mistrz – uczeń. Taka atmosfera sprzyja „zarażaniu się” pasją zdobywania wiedzy, narodzinom pragnienia, by swoje dalsze losy związać z miejscem, które początkowo traktowane było jedynie jako pewien etap na drodze edukacji.

W warunkach komercjalizacji edukacji wyższej coraz trudniej o tego rodzaju relacje i klimat. Coraz trudniej też o autorytet, jakim nauczyciele akademicy mogliby cieszyć się wśród studiujących. Z jednej strony pracownicy uniwersytetów stają przed coraz większą pulą zadań, które odciągają ich uwagę od studentów i w dużym stopniu utrudniają budowanie owej specyficznej akademickiej wspólnoty. Są to między innymi liczne czynności formalno-administracyjne, w tym starania o granty

i rozliczenia z ich realizacji. Peter Sloterdijk (2008, s. 100–101) napisał: *Profesorowie nie są dziś autentycznymi wyznawcami głoszonych prawd, lecz kimś, kto prowadzi trening na kursach nabywania wiedzy życiowo nieprzydatnej*. Często zniechęceni, bezsilni i cyniczni, sami aktywnie przyczyniają się do degradacji własnej profesji.

Z drugiej strony zmienia się także podejście studentów, którzy nie rzadko traktują nauczyciela akademickiego w sposób, który bardzo trafnie określił Max Weber (1999, s. 213): *Sprzedaje mi on swoją wiedzę i metody za pieniądze mojego ojca, tak samo jak straganiarka sprzedaje kapustę mojej matce. I to wszystko*. Podpisywanie umowy o „usługi edukacyjne” zdecydowanie sprzyja takiemu nastawieniu.

Przytoczone oceny dotyczące postaw profesorów i studentów są bardzo surowe i z pewnością krzywdzące, bezzasadne więc byłoby odnoszenie ich do wszystkich przedstawicieli środowisk uniwersyteckich. Zacytowaliśmy je przede wszystkim po to, by wskazać na realną siłę zagrożeń, które dotyczą współczesne uniwersytety i by uwypuklić wartość postaw całkowicie odmiennych. Mamy na myśli takich ludzi uniwersytetu, którzy pozostają autentycznymi wyznawcami głoszonych przez siebie prawd, którzy swoje powiązanie z uniwersytetem postrzegają przede wszystkim jako zobowiązanie, a nie jako posadę naukowo-dydaktyczną i którzy poprzez swoją postawę bronią zasadniczych dla uniwersyteckiej tożsamości idei. Są oni dziś szczególnie potrzebni uniwersytetom – nie z tego powodu, by negocjować zmieniającą się rzeczywistość i powstrzymać niezbędne zmiany, lecz po to, by chronić konstytutywne cechy tożsamości uniwersytetu; cechy, bez których przekształci się on w jeszcze jedną szkołę wyższą, ukierunkowaną na kształcenie specjalizacyjne, myślenie wyłącznie utylitarne i ideologię efektywności.

Irena Wojnar bezsprzecznie należy do takiego właśnie grona ludzi uniwersytetu.

### **Irena Wojnar i uniwersytety. Najważniejsze fakty biograficzne<sup>1</sup>**

Z Uniwersytetem Warszawskim Irena Wojnar związana jest od czasów II wojny światowej, kiedy to rozpoczęła studia humanistyczne na tej, tajnej wówczas, uczelni. Stało się to za sprawą książki Bogdana Suchodolskiego pt. *Kochaj życie – bądź dzielny* (1927, 1930). W konspiracyjnych warunkach tajnego nauczania zaistniała możliwość uczestniczenia w prowadzonych przez profesora Suchodolskiego kompletach dla studentów różnych kierunków humanistycznych.

Już po zakończeniu wojny, w 1946 roku, Irena Wojnar podejmuje studia na Wydziale Humanistycznym UW, w ramach tzw. Seminarium Pedagogicznego II, którym kierował Bogdan Suchodolski. Pełni funkcję asystenta wolontariusza, a następnie zastępcy asystenta. Edukację na Wydziale Humanistycznym wzbogaca o studia poboczne w zakresie filologii francuskiej, polskiej i angielskiej. Studia te kończą się w 1949 roku obroną napisanej pod kierunkiem Bogdana Suchodolskiego pracy: *Udział w związkach młodzieży jako jedna z form przeżywania młodości* i na tej podstawie uzyskaniem tytułu magistra filozofii w zakresie pedagogiki.

Od momentu rozpoczęcia związków Ireny Wojnar z Uniwersytetem Warszawskim mija prawie 70 lat, można więc powiedzieć, że jest ona bezpośrednim świadkiem całej powojennej historii tej uczelni.

Formalnie Irena Wojnar została zatrudniona w Uniwersytecie Warszawskim 65 lat temu – w 1949 roku – i jest z nim związana do chwili obecnej. Pracowała ko-

lejno na stanowiskach: asystenta, starszego asystenta, adiunkta, docenta etatowego i profesora (od 1976 – nadzwyczajnego, od 1985 – zwyczajnego), przechodząc w ten sposób przez wszystkie możliwe „szczeble” w uniwersyteckiej społeczności i akademickiej karierze. Tu uzyskała habilitację (1965 rok, na podstawie książki *Perspektywy wychowawcze sztuki*), kierowała Pracownią, a następnie Zakładem Teorii Wychowania Estetycznego (lata 1967–2004), tu też wypromowała ponad 400 magistrów i 29 doktorów. Była też promotorem dwóch doktoratów honorowych: Bogdana Suchodolskiego (1983, odnowienie doktoratu) i Astrid Lindgren (1989).

Uniwersytet Warszawski nie jest jedynym, z którym Irena Wojnar związała swój naukowy życiorys (choć z pewnością pozostaje uniwersytetem najważniejszym i jednocześnie jest to do dnia dzisiejszego jedyne i podstawowe miejsce formalnego zatrudnienia Pani Profesor).

Należy wspomnieć także o Università Italiana per Stranieri w Perugii, gdzie w 1957 roku studiowała język włoski, a przede wszystkim o Uniwersytecie Paryskim. – Na Sorbonie Irena Wojnar podjęła studia w 1958 roku, dzięki uzyskanemu stypendium Fundacji Forda. Stypendium to, przyznane początkowo na 6 miesięcy, zostało na wniosek Sorbony przedłużone na dwa lata. Efektem studiów w Uniwersytecie Paryskim był doktorat uzyskany na podstawie napisanej pod kierunkiem profesora Etienne Souriau rozprawy *Situation actuelle de la jeunesse par rapport à l'art*. Rozprawa została wyróżniona, a następnie opublikowana w języku francuskim, hiszpańskim, włoskim i polskim. Książka *Estetyka i wychowanie* stanowi dziś klasyczną już, podręcznikową pozycję w dziedzinie teorii wychowania estetycznego. Z Uniwersytetem Paryskim Irena Wojnar współpracowała także w późniejszych latach (1965, 1968, 1980).

Trzeci uniwersytet, wpisany w życiorys naukowy profesor Wojnar, to Università degli Studi di Padova. Współpracowała z nim przez dziesięć lat (1986–1996), prowadząc wykłady i seminaria dla studentów. Cykl wykładów wygłoszonych w roku akademickim 1987–1988 został opublikowany w formie książkowej pt. *Pedagogia e valori umani, 10 lezioni all'Università degli Studi di Padova*.

## Życie i idea

Gdybyśmy poprzestali na wymienieniu kilku faktów biograficznych, ukazujących współpracę Ireny Wojnar z różnymi uniwersytetami, trudno byłoby jedynie na tej podstawie zrozumieć zaangażowanie i oddanie, z jakimi podchodzi ona do swojego zawodowego powołania. Wielu pracowników uniwersyteckich może przecież wpisać w swoją biografię intelektualną współpracę z różnymi uczelniami, a jednocześnie nie zawsze i niekoniecznie aktywność tego rodzaju związana jest z autentyczną służbą idei uniwersytetu. By zrozumieć istotę tej służby w przypadku Ireny Wojnar, warto wrócić do przypomnianych na początku niniejszego artykułu cech tworzących uniwersytecką tożsamość i przez ich pryzmat przyjrzeć się pracy naukowej i dydaktycznej Pani Profesor.

Wróćmy więc przede wszystkim do **zasady jedności wiedzy, badań i nauczania oraz wielości uprawianych nauk**.

Irena Wojnar związana jest ze środowiskiem pedagogicznym, jednak zarówno ze względu na charakter jej studiów, pracy naukowej, jak też sposób pojmowania

samej pedagogiki, należy uznać ją przede wszystkim za humanistkę. Rozumiemy przez to między innymi wielodyscyplinarność studiów i zainteresowań naukowych, a taka właśnie postawa jest bliska Pani Profesor od czasów jej własnych studiów uniwersyteckich, aż do dnia dzisiejszego. Jeszcze w okresie ścisłej wojennej konspiracji, podczas prowadzonych przez B. Suchodolskiego seminariów, studiowała bardzo różnorodną literaturę: od dzieł autorstwa Edwarda Abramowskiego i Stanisława Brzozowskiego, do tekstów Josepha Conrada, André Malraux, Mouniera, a także wydanej pod pseudonimem *R. Jadžwing* książki B. Suchodolskiego pt. *Skąd i dokąd idziemy?* Ich lektura inspirowała humanistyczne myślenie o człowieku, przyszłości Polski i świata. Także podjęte po zakończeniu wojny studia na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego miały charakter bardziej ogólnohumanistyczny niż kierunkowo-pedagogiczny i dawały szansę rozwoju intelektualnego w wielu dziedzinach. Sama Profesor Wojnar tak opisuje tamten okres: *Okupacyjne spotkania na temat dziejów kultury i kształtu idei w warunkach powojennych okazały się częścią studiów humanistycznych na reaktywowanym Uniwersytecie Warszawskim. Profesor Suchodolski był wówczas kierownikiem tak zwanego Seminarium Pedagogicznego II, a ja zostałam początkowo zastępcą asystenta, asystentem wolontariuszem i związałam się z tym środowiskiem na bardzo wiele lat, bo do chwili obecnej. Wspomniałam, że był to początkowo Wydział Humanistyczny z przedwojennym programem i stylem studiowania. Otrzymywało się dyplom magistra filozofii. Potem pedagogika znalazła się na Wydziale Filozoficzno-Społecznym, następnie na Wydziale Psychologii i Pedagogiki, by wreszcie stać się podstawą Wydziału Pedagogicznego. Te przemiany rzutują zarówno na zmienność losów pedagogiki, jak i na mój własny uniwersytecki los, zawsze związany z placówką kierowaną przez Profesora Suchodolskiego. (...) Profesor zajmował się bardzo rozległymi obszarami wiedzy humanistycznej, historią i filozofią kultury; pedagogikę traktował zawsze jako swoistą filozofię człowieka, jego rozwoju i wzbogacania dzięki różnym rodzajom własnej aktywności. (...) Wspomniałam o tym, iż w moich czasach studia pedagogiczne stanowiły część składową studiów humanistycznych, dawały szerokie możliwości dodatkowego studiowania. Zajmowałam się więc także literaturą polską, angielską i francuską, zwłaszcza bliskie były mi zawsze zagadnienia kultury francuskiej (O wizję edukacji..., 2000, s. 296–297).*

Interdyscyplinarne, obejmujące różne obszary wiedzy humanistycznej, podejście charakterystyczne jest także dla dalszych etapów aktywności naukowej profesor Wojnar – od pracy nad rozprawą doktorską, łączącą problematykę estetyczną i pedagogiczną, przez kolejne studia i publikacje, nawiązujące do psychologii, socjologii i filozofii. Podejście to odzwierciedla się także w Jej rozumieniu pedagogiki. Określana jest ona jako wiedza ogólna, skoncentrowana na człowieku, jego ponadczasowej istocie, konkretyzowanej w nieskończenie różnorodnych sposobach istnienia. Obejmuje swoją refleksją zarówno zakres „mikro”, jak i zakres „makro”, koncentrując się w ten sposób na byciu człowieka w świecie, jego osobowości i kształceniu, a także na jego odpowiedzialności za świat i powołaniu. Filozofia nie stanowi jedynej podstawy tak rozumianej pedagogiki; myślenie tego rodzaju otwarte jest na wielość zjawisk w skali jednostkowej i globalnej, analizowanych zarówno przez specjalistów związanych z bardzo różnorodnymi dziedzinami wiedzy, jak też przez międzydyscyplinarne zespoły ekspertów (Wojnar, 2000, s. 28–29). Jest to więc podejście bardzo szerokie, komplementarne – w sensie obejmowania wiedzy różnorodnej i wielodziedzinowej, wyraźnie zakorzenione w humanistycznym myśleniu Bogdana Suchodolskiego (o inspirowaniu się Jego spuścizną, o kontynuowaniu Jego dzieła

Irena Wojnar mówi zresztą bardzo często, podkreślając, że bycie przez wiele lat najbliższym współpracownikiem Profesora stanowiło jeden z najważniejszych obszarów Jej biografii). Tego rodzaju myślenie o pedagogice, oraz wynikające z niego rozumienie wychowania, kształcenia czy edukacji jest oczywiście bardzo odległe od rozpowszechnianych dziś poglądów na temat „usług edukacyjnych”, czy komercjalizacji badań – także pedagogicznych. Wymaga ono współcześnie nie tylko szczególnej humanistycznej wrażliwości i umiejętności wychwytywania spraw ważnych i trwałych, ale także odwagi. Wiąże się to z **wolnością i autonomią** jako konstytutywną cechą tożsamości uniwersytetu. Zaznaczyliśmy, iż wyrażają się one w całkowitej swobodzie stawiania pytań, wyborze obszarów prowadzonych badań, jak i w kwestiach związanych z nauczaniem. Nie powinna tego utrudniać żadna dominująca ideologia, żadne uprzedzenia, nikt nie powinien być marginalizowany lub wykluczany. W kontekście ochrony tej cechy uniwersyteckiej tożsamości aktywność naukowa Profesor Wojnar i Jej humanistyczna wrażliwość wydają się dziś szczególnie ważne i potrzebne.

O ile refleksje i badania skoncentrowane na zagadnieniach estetyki, sztuki i teorii wychowania estetycznego dominowały we wcześniejszych etapach pracy naukowej Ireny Wojnar, o tyle od dłuższego już czasu skupia się Ona przede wszystkim na kwestiach związanych z pedagogiką ogólną, w takim jej rozumieniu, jakie zaprezentowaliśmy powyżej. Najbardziej charakterystyczne, najczęściej obejmowane namysłem obszary dotyczą świata (zachodzących w nim procesów, wyłaniających się zagrożeń i wyzwań), człowieka (zanurzonego we współczesną rzeczywistość, zmagającego się z różnorodnymi dylematami, tworzonego przez otoczenie, ale też mogącego na to otoczenie wpływać i zmieniać je) i edukacji (pojmowanej jako „sprawa człowieka w świecie” i skoncentrowanej na takim kształceniu jednostki, które stanowić będzie solidny fundament zarówno dla jej wszechstronnego rozwoju osobistego, jak i dla możliwych działań podejmowanych w poczuciu odpowiedzialności za świat). W syntetyczny, zwarty sposób obszary te Pani Profesor zaprezentowała podczas wykładu inauguracyjnego, wygłoszonego w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie, na początku roku akademickiego 2012/13. Symboliczny wręcz jest jego tytuł: *Pedagogika niepokoju*. Niepokój o przyszłość świata, o losy człowieka i o to, czy edukacja będzie w stanie podolać ciężącym na niej wyzwaniom, stanowi bowiem jeden z najważniejszych, wyjściowych wątków w Jej wykładach i publikacjach. *Niepokój zatem stanowi szczególną odmianę uniwersalnego ludzkiego doświadczenia, wrażliwości, wrażliwości egzystencjalnej na to, co ważne i najważniejsze (...), ujawnia się jako osobisty, osobowy stan zaniepokojenia, a więc troski zabarwionej emocjonalnie i intelektualnie – zaznaczyła podczas wspomnianego wykładu (Wojnar, 2012, s. I-VII). Punktem wyjścia refleksji pedagogicznej jest więc zatroskanie w wymiarze głębszym niż tylko intelektualny. Chodzi bowiem o specyficzną wrażliwość i emocjonalne zaangażowanie, o osobiste uznanie własnej odpowiedzialności za świat. To koncentrowanie się na tym, co jest dla myślenia pedagogicznego i dla działań edukacyjnych ważne w perspektywie szerszej, niż tylko ta, która dotyczy teraźniejszości i najbliższej przyszłości, co wymyka się kryteriom doraźnej użyteczności i efektywności, choć przecież całkowitym nieporozumieniem byłoby uznanie takiego podejścia za oderwane od rzeczywistości i „czysto teoretyzujące”<sup>2</sup>. Sądzę, iż pedagogowie, niezależnie od kierunkowych działań własnych, powinni przejawiać wrażliwość na te sprawy i mieć świadomość istniejących trudności. Nie należy unikać ani myślenia o sprawach trudnych, ani – tym bardziej – podejmowania trudnych zadań. Humanistyczna wrażliwość polega na porządkowaniu rzeczywistości, na opa-*

nowaniu chaosu faktów i zdarzeń, choć, niestety, jej poręczeniem jest jedynie odczucie tragizmu. Wymaga on ofiarności „mimo wszystko” i afirmacji wartości podstawowych – powiedziała Profesor Wojnar w podsumowaniu swojego wykładu w WSP ZNP. Wyraziła w ten sposób swoje przekonanie o znaczeniu podejmowanej problematyki, ale można też powiedzieć, iż dała wyraz swojemu zdeterminowaniu w **dążeniu do prawdy – wymykającej się często kryteriom użyteczności i efektywności**. Jest to dążenie „mimo wszystko” i nie rzadko w nieprzyjaznym otoczeniu, często skutkujące poczuciem tragizmu, o którym pisał i mówił Bogdan Suchodolski.

Służba idei uniwersytetu i obrona jego tożsamości wiąże się nie tylko z pracą naukową, ale też z aktywnością dydaktyczną. Odnosi się to do opisywanej przez nas wcześniej **zasady jedności wiedzy, badań i nauczania oraz do kwestii włączenia w krąg akademicki młodych adeptów, budowania wspólnoty, oddziaływania na zasadzie autorytetu**.

Już sam fakt wypromowania ponad 400 magistrów i kilkudziesięciu doktorów odwołuje nas do efektów wieloletniej pracy dydaktycznej Ireny Wojnar, nie powinien on być jednak jedynym kryterium ukazującym Jej wartość. Wartość tę odnajdziemy bowiem także w różnorodności prowadzonych przez Panią Profesor zajęć – wykładów (także zagranicznych), seminariów i konwersatoriów, w spotkaniach naukowych pracowników Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego na Wydziale Pedagogicznym UW, w programach upowszechniających i popularyzujących wiedzę (wykłady Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego NURT), wreszcie w kursach wychowania estetycznego, organizowanych dla nauczycieli z całej Polski w latach 1964–1978. Szczególnie ostatni z wymienionych obszarów aktywności Ireny Wojnar zasługuje na wyeksponowanie, stanowi bowiem przykład budowania wspólnoty wykraczającej poza mury uniwersytetu rozumianego jako konkretna uczelnia, łączącej zdobycze wiedzy akademickiej z doświadczeniami nauczycieli-praktyków.

Kursy, o których mowa, nawiązywały do przedwojennej inicjatywy ZNP i profesora Stefana Szumana – pioniera wychowania estetycznego w Polsce, który organizował wakacyjne spotkania kursowe dla nauczycieli. Do pomysłu tego wrócono w 1964 roku, w efekcie współpracy kierowanej wówczas przez B. Suchodolskiego Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego i Związku Nauczycielstwa Polskiego, którego ówczesny prezes, Józef Kwiatek, dążył do nadania nowych impulsów kształceniu i pobudzaniu intelektualnemu nauczycieli. Odbyło się 14 spotkań kursowych, uczestniczyli w nich nauczyciele z całej Polski, a zajęcia prowadzili – obok zespołu B. Suchodolskiego – wybitni profesorowie, między innymi: Władysław Tatarkiewicz, Romana Miller, Ryszard Wroczyński, Maria Gołaszewska, Bogusław Leśnodorski<sup>3</sup>. Spotkania określano mianem kursów wychowania estetycznego, jednak, jak wspomina to Pani Profesor: *Ta nazwa i odpowiadająca jej intencja programowa ulegały stałemu wzbogaceniu i można dziś z pełnym poczuciem odpowiedzialności mówić o pojawieniu się szerokiego ruchu wzajemnej wymiany między tzw. teorią i tzw. praktyką, oba wszakże terminy wydają się nader płaskie i ograniczone. Osoby z kręgu naukowego wzbogacały swoje myśli i znajdowały nowe inspiracje w dyskusjach z grupami nauczycieli, działaczy kulturalnych i społeczników reprezentujących różne środowiska w całym kraju. A ci właśnie praktycy poznawali autorytety myśli naukowej, odkrywali nowe źródła własnych działań* (Wojnar, Witalewska, Lipowski, 2009, s. 10).

Była to więc wspólnota, gdzie każdy był jednocześnie nauczycielem i uczącym się i gdzie wymiana doświadczeń stanowiła obok wiedzy naukowej cenne źródło wzbogacające zarówno akademików, jak i nauczycieli praktyków.



Budowanie wspólnot poszukiwań i doświadczeń jest szczególnie trudne, ale też szczególnie ważne dzisiaj, gdy kształcenie uniwersyteckie jest często zredukowane do „usług edukacyjnych”, a co się z tym wiąże, relacje nauczyciele akademicy – studenci spływają do układu: sprzedający wiedzę – nabywający ją klienci.

W aktywność dydaktyczną Profesor Wojnar wpisane są relacje człowiek – człowiek. Nie zawsze i nie dla wszystkich musi to być łatwe, stanowi bowiem duże wyzwanie intelektualne i moralne. Zawsze natomiast wiąże się z niepowtarzalną edukacyjną szansą, pojawiającą się wyłącznie w relacjach międzyludzkich. Uniwersytet powinien być środowiskiem, gdzie w spotkaniach z nauczycielami można z takich szans korzystać. Dzięki obecności takich osób, jak Pani Profesor, wciąż takim miejscem pozostaje.

Troska o humanistyczną wrażliwość środowisk akademickich i pedagogicznych zaowocowała także współpracą Ireny Wojnar z innymi uczelniami na całym świecie, za pośrednictwem Międzynarodowego Stowarzyszenia Wychowania przez Sztukę INSEA. Poszukując genezy tych działań warto wspomnieć o niezwykłym spotkaniu Pani Profesor z Herbertem Readem podczas Kongresu Estetyki w Amsterdamie w 1964 roku. Herbert Read był inicjatorem powstania INSEA. Współpraca z nim i uczestnictwo w kolejnych kongresach było istotnym aspektem pracy Pani Profesor. Od roku 1988 Irena Wojnar przez trzy lata sprawowała funkcje wiceprzewodniczącej INSEA. W roku 1989 z Jej inicjatywy powstał Polski Komitet INSEA działający do dnia dzisiejszego. Do współpracy z INSEA Irena Wojnar zainspirowała pracowników Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego Wydziału Pedagogicznego UW, a ukoronowaniem tych działań była organizacja Prekonferencji V Europejskiego Kongresu INSEA w Warszawie, w 2000 roku. Kongres zgromadził uczestników z trzydziestu jeden krajów, a wiodącą rolę w jego organizacji pełniła właśnie Irena Wojnar, a także Mariusz Samoraj oraz Polski Komitet INSEA i Ministerstwo Kultury i Sztuki<sup>4</sup>.

Należy podkreślić, że idee wpisane w działalność INSEA koncentrują się na trosce o harmonijny rozwój człowieka integralnego, obdarzonego intelektem, ale także zdolnością odczuwania i wyobraźnią. *Autentyczne sztuki dnia dzisiejszego* – pisał Herbert Read (1973, s. 179) – *uwikłane są w heroiczną walkę z miernotą i wartościami masowymi, a jeśli tę walkę przegrają, wówczas sztuka w tym sensie, w jakim ma znaczenie, zginie. Gdy ginie sztuka, duch ludzki staje się bezsilny, świat zaś cofa się w barbarzyństwo*. Wieloletnie zaangażowanie Ireny Wojnar w działalność tej organizacji symbolizuje więc to, co w jej pracy naukowej i w rozumieniu samej pedagogiki było i wciąż pozostaje najważniejsze. Jest to mianowicie przekonanie o tkwiących w człowieku kreatywnych siłach, czyniących go wrażliwym na służbę uniwersalnym wartościom i na przyszłość świata. Siły te muszą być jednak wydobywane i wzmacniane poprzez edukację i należy to uznać za jedno z jej najważniejszych zadań.

Zadanie, które było dla nas najważniejsze podczas przygotowywania artykułu, to ukazanie życia Ireny Wojnar w perspektywie Jej służby dla idei uniwersytetu. Nie przez przypadek i nie przez przeoczenie mówimy tu o życiu, a nie np. o pracy naukowo-dydaktycznej czy o aktywności zawodowej. Z pełną też świadomością ostatni podrozdział tego tekstu zatytułowaliśmy *Życie i idea*. Uzasadnienie takich decyzji tkwi w przekonaniu Pani Profesor na temat istoty pracy uniwersyteckiej, przekonaniu, o którym nam, swoim uczniom, przypomina przy wielu okazjach. Przytoczenie Jej słów wydaje się nam najlepszym zakończeniem niniejszego tekstu. W odpowiedzi na zadane w jednym z wywiadów pytanie, czym jest praca na uniwersytecie

i na co zwraca szczególną uwagę w swojej pracy naukowej, odpowiedziała: *Filozof starożytny Pliniusz dowodził, że istota ludzka charakteryzuje się ciekawością świata i upodobaniem do wędrówek. Bardzo bliskie jest mi takie przekonanie. Powiedziałabym nawet, że należy je ludziom zaszczepić, przybliżyć. Mam oczywiście na myśli nie tylko wędrówki turystyczne z plecakiem, ale wysublimowane i wzbogacające wędrowanie po świecie idei i kreatywnych dokonań człowieka. (...) Sądzę przede wszystkim, że ludzie powinni się czymś naprawdę interesować, coś musi ich obchodzić. Odnosi się to zwłaszcza do studiowania, do pracy naukowej. Jeśli będzie ona traktowana jak „posada”, to nic dobrego z tego nie wyniknie. Ważne są „stany zaciekawienia i niepokoju”, o których pisał John Dewey. (...) W moim przekonaniu jest to sposób na życie. Jeśli ktoś lubi się uczyć, ma własne zainteresowania intelektualne, to znajdzie w uczelni miejsce, gdzie te właśnie zainteresowania zyskują możliwość dalszego rozwoju i pogłębienia. Motywacja jednostronnie merkantylna nie wydaje mi się najlepszą intencją życiową (O wizję edukacji..., 2000, s. 315).*

## Przypisy

<sup>1</sup> Podając wszystkie daty oraz informacje biograficzne i bibliograficzne odwołujemy się do monografii bibliograficznej Ireny Wojnar: A. Piejka: *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2013.

<sup>2</sup> Skupiające się na tej właśnie problematyce teksty Ireny Wojnar odnaleźć można przede wszystkim w publikacjach Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, z którym Pani Profesor współpracuje od wielu lat. Lista tych publikacji obejmuje kilkadziesiąt tytułów, w tym zarówno książki redagowane i współredagowane, jak też autorskie rozprawy, wstępy, wprowadzenia i zakończenia. Najważniejsze z nich to m.in.: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku* (1996, współredakcja z J. Kubinem), *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego* (1998, współredakcja z J. Kubinem), *Etos edukacji w XXI wieku* (2000), *Dylematy etyczne dnia dzisiejszego i przyszłości* (2001), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych* (2003), *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji* (2006), *Człowiek europejski – korzenie i droga* (2010, współredakcja z M. Ł. Lipowskim), *Alternatywy i zobowiązania* (2012). Bardzo ważne są tu też inne książki autorskie i współautorskie, m. in.: *Humanistyczne intencje edukacji* (2000), *Edukacyjna kultura przyszłości* (2006), *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku* (2008, współauto-rzy: A. Piejka, M. Samoraj).

<sup>3</sup> Pełną listę osób prowadzących zajęcia kursowe: profesorów, przedstawicieli środowisk twórczych, doktorów, doktorantów i asystentów, odnaleźć można w książce: I. Wojnar, H. Witalewska, M. Ł. Lipowski: *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia*. Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2009, s. 79–80. W publikacji tej inicjatywa kursów wychowania estetycznego dla nauczycieli, o której my tylko wspominamy, została zaprezentowana szczegółowo.

<sup>4</sup> Materiały pokonferencyjne opublikowane zostały w języku angielskim w pracy zbiorowej *Essays on Education Through Art. Time Passing and Time Enduring* pod redakcją Mariusza Samoraja ze wstępem Ireny Wojnar i rozdziałem Jej autorstwa pt. *Reflections on the 30th Anniversary of the Heath of Sir Herbert Read*. Warszawa 2002.

## Literatura

Bauman T. (2003): *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*. W: A. Ładzyński, J. Raińczuk (red.): *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Bobko A., Gałkowski S. (2012): *Uniwersytet – tradycja i współczesne wyzwania*. W: M. Żardecka-Nowak, J. Skrzypek-Faluszczak (red.): *Idea uniwersytetu dziś. Perspektywa filozoficzna*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów

Giddens A. (2001): *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przekł. A. Szulżycka. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa

- Krasnodębski Z. (1999): *M. Weber*. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Ładzyński A., Raińczuk J. (red.) (2003): *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Newman J. H. (1990): *Idea uniwersytetu*. Przekł. P. Mroczkowski. PWN, Warszawa
- Nowak M. (2012): *Idea uniwersytetu wobec nowej sytuacji kulturowej*. W: M. Żardecka-Nowak, J. Skrzypek-Faluszcak (red.): *Idea uniwersytetu dziś. Perspektywa filozoficzna*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Piejka A. (2013): *Irena Wojnar – monografia bibliograficzna*. Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa
- Read H. (1973): *O pochodzeniu formy w sztuce*. Przekł. E. Życieńska. PIW, Warszawa
- Samoraj M. (red.) (2002): *Essays on Education through Art. Time Passing and Time Enduring*. Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak, Warszawa
- Sloterdijk P. (2008): *Krytyka cynicznego rozumu*. Przekł. P. Dehnel. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław
- Weber M. (1999): *Nauka jako zawód i powołanie*. Przekł. P. Dybel. Wiedza Powszechna, Warszawa
- Wojnar I. (1963): *Esthétique et Pédagogie*. Préface de Etienne Souriau, Presses Universitaires de France, PWN – Editions Scientifiques de Pologne, Paris
- Wojnar I. (1964): *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa (wydanie II 1970)
- Wojnar I. (1966): *Estética y Pedagogía*. Przekł. Carlos Gerhard. Fondo de Cultura Económica, México
- Wojnar I. (1970): *Estetica e Pedagogia*. Przekł. Riccardo Squadrilli. La Nuova Italia Editrice, Firenze
- Wojnar I. (1990): *Pedagogia e valori umani: 10 lezioni all'Università degli Studi di Padova* (a cura di Alberto Agosti). Liviana Editrice, Padova
- O wizję edukacji, o wizję człowieka – Wywiad z profesorem Ireną Wojnar z Uniwersytetu Warszawskiego, przewodniczącą Zespołu Edukacji i Kultury w Komitecie Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, przeprowadzony przez przedstawicieli Redakcji: Andrzeja Bogaja i Mirosława Szymańskiego. „Edukacja” 1999, nr 3*
- Wojnar I. (2000): *Humanistyczna pedagogika – w nieprzyjaznym otoczeniu*. W: I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Wojnar I. (2000): *Humanistyczne intencje edukacji*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Wojnar I., Witalewska H., Lipowski M. Ł. (2009): *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Propozycje i przypomnienia*. Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa
- Wojnar I. (2012): *Pedagogika niepokoju*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 3
- Żardecka-Nowak M., Skrzypek-Faluszcak J. (red.) (2012): *Idea uniwersytetu dziś. Perspektywa filozoficzna*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.



Bogusław Śliwerski

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## JUBILEUSZ PROFESORA CZESŁAWA KUPISIEWICZA

*Muszę jednak pamiętać, że życie to aktywność, na dolce far niente nie powinno być w nim miejsca nawet na emeryturze! Należy zatem nadal pracować i co najważniejsze – chce to robić.*

(Cz. Kupisiewicz, 2009, s. 126)

W dniu 13 lipca 2014 roku prof. dr hab. Czesław Kupisiewicz – członek rzeczywisty PAN i doktor honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – obchodził piękny jubileusz dziewięćdziesiątych urodzin. Życie Profesora jest bogate w różne wydarzenia, osobiste tragedie i sukcesy, porażki i osiągnięcia, które częściowo ujawnia w swoich wspomnieniach. Niemało było w nim chwil jasnych i ciemnych, głęboko zakorzenionych w jego biografii i codziennych, a przy tym – istotnie wpisujących się w jego los – przeżyć czy wydarzeń. Na szczęście dominują wśród nich „doniosłe”, ale poznaliśmy też wiele zaskakujących i zabawnych. Wpisując się w przemiany historyczne, społeczno-polityczne i edukacyjne codziennego świata życia Profesora mogłyby stanowić doskonały materiał na scenariusz sensacyjnego filmu. O wielu dramatach i sukcesach, ogromie szczęścia, wyjątkowej mądrości i wierności wobec nauczycieli, przyjaciół czy doświadczeniu wsparcia ze strony najbliższych członków rodziny w życiu nestora nauk o wychowaniu dowiadujemy się z wydanych przez niego autobiograficznych tomów (Kupisiewicz, 2008; 2009).

Wybitny pedagog pedagogów przyszedł na świat w Sosnowcu w okresie nasilającego się w ówczesnej Europie kryzysu, ale zarazem odradzającej się po stuletniej niewoli Rzeczypospolitej Polskiej. Był jeszcze zbyt młody, by móc służyć ojczyźnie swoim talentem, gdyż wraz z wybuchem II wojny światowej został pozbawiony szans na kontynuowanie edukacji szkolnej. Czesław Kupisiewicz przeżył dwa totalitaryzmy – hitlerowski i sowiecki, włączając się na miarę swoich możliwości i kompetencji w naprawę polskiej oświaty, a później także nauk pedagogicznych – w jakże trudnych dla Jego pokolenia okresach PRL i III RP. Wcześniej osierocony, nieprawdopodobną siłą woli i umysłu, mocą kształtującego się w trudnych warunkach życia własnego charakteru, wrażliwości i talentu, potrafił całym swoim dotychczasowym życiem zaświadczyć, czym jest uczenie się, w czym tkwi kapitał procesu kształcenia i samokształcenia, jak wiele wartości wnoszą te procesy do osobistego i społecznego życia, kiedy aktywnie korzysta się z danej przez życie szansy i nadaje mu kulturą pełnię.

Profesor przeżył w okresie okupacji hitlerowskiej próbę wykorzenia go z własnej tożsamości narodowej, doświadczył wielu upokorzeń, kiedy to został jako kilkunastoletni chłopiec zesłany do Niemiec na przymusowe roboty. Tam też został skazany na niezwykle ciężką pracę fizyczną, upokarzające i brutalne warunki życia w obcym i wrogim mu środowisku, z przyszytym do klapy marynarki znaczkiem „P” (bezpieństwowca). Ma za sobą wieloletnie doświadczanie deficytu podstawowych dóbr egzystencjalnych, a więc życie w głodzie i chłdzie, w warunkach bycia ściganym i więzionym, szykanowanym i przesłuchiwanym. W jednym z tomików swoich wspomnień Jubilat ujawnia heroiczną postawę sabotowania okupanta, nawiązywania przyjaźni z obcymi, organizowania nasłuchu programów informacyjnych BBC i „Głos Ameryki” i wartość uczenia się w okupacyjnych warunkach, które w żadnej mierze przecież temu nie sprzyjały. Zachował życie w sytuacjach, w których jedynym wyjściem mogła być już tylko śmierć. Jak powiadał Seneka – *Mocne i krzepkie jest tylko takie drzewo, w które często uderza wichura; właśnie od uderzeń wichury zawiera w sobie i mocniej zapuszcza korzenie* (Seneka, 1987, s. 47).

Każdą, nawet najbardziej dramatyczną i traumatyczną sytuację potrafił przekuć na pozytywną wartość w swoim rozwoju i życiu, czego najlepszym przykładem jest opanowanie w okresie niemieckiej niewoli trzech języków obcych, w tym także języka wroga. Wiele jest w tak bogatym życiu nestora polskiej pedagogiki epizodów świadczących o Jego wielkiej intuicji, takcie, sztuce życia i honoru. *Dobrego człowieka nie może spotkać nic złego: przeciwności nie chodzą ze sobą w parze* (tamże, s. 37) – mawiał Seneka, a Profesor Czesław Kupisiewicz potwierdza to w swoich wspomnieniach. Przywołuje w nich wydarzenia, które nie znajdują racjonalnego uzasadnienia, a przecież dowodzą wielokrotnego ocierania się o śmierć. Za każdym razem ocalenie własnego życia w dramatycznych czy wydawałoby się zdrowotnie beznadziejnych sytuacjach zawdzięczał nieustępliwemu hartowi ducha, a być może także temu, co dałoby się uzasadnić interwencją czy osłoną ze Opatrzności, Tego, co jest Tajemnicą naszego bytowania w świecie oraz przyzwoitych ludzi, przyjaciół.

Po II wojnie światowej Cz. Kupisiewicz powrócił do ukochanej Polski, by znowu, choć już w zupełnie innym wymiarze, doświadczać dylematów, które klóciły się z jego pragnieniem wolności i narodowej tożsamości. Pisze: *Z powiewem historii przeminęły jednak nie tylko moje odczucia, mój świat wewnętrzny, prywatny, własny. Przeminał także przedwojenny ustroj, wraz z nim – jak wówczas zaczynało już mówić i pisać – dawne stosunki społeczne i produkcyjne. Przeminięły rządy kapitalistów i obszarników, obszarników nastąpiły rządy „ludzi pracy”, chociaż ci nie zdawali sobie z tego na ogół sprawy, ani nie odczuwali widocznych korzyści. Przeminięło wprawdzie bezrobocie, którego tak bardzo obawiał się mój ojciec, ale za pracę płacono niewspółmiernie mało w stosunku do jej rzeczywistej wartości. Przeminięło poczucie narodowej niezależności, ale narastała potrzeba zaangażowania się w trudne dzieło odbudowy kraju, jak pompacyjnie głoszono* (Kupisiewicz, 2008, s. 101).

Okres narzucanego Polsce obcego jej tradycji i kulturze ustroju socjalistycznego wpisał się w kolejne, wielowymiarowe doświadczenia życiowe Profesora Czesława Kupisiewicza. Przede wszystkim był to dla niego osobiście czas nadrabiania zaległości we własnej edukacji, a związany z godzeniem pracy zawodowej w oświacie z kontynuowaniem kształcenia i samokształcenia. W wyniku intensywnej edukacji uzyskał najpierw małą maturę, następnie dużą maturę, by móc podjąć studia wyższe na Uniwersytecie Warszawskim. Przypadek sprawił, że trafił do zawodu nauczycielskiego będąc doń podwójnie nieprzygotowanym, gdyż nie miał wówczas ani matury,

ani kwalifikacji pedagogicznych. Na szczęście znalazł się pod skrzydłami utalentowanego pedagogicznie opiekuna, a praca nauczycielska wciągnęła go bez reszty, determinując ten właśnie kierunek rozwoju w jego życiu zawodowym.

Trzeba było wielkiego uporu, hartu i ambicji popartych własną aktywnością, by przejść drogę od: nauczyciela, wychowawcy, edukatora dorosłych w ramach kół samokształceniowych czy konferencji oświatowych, wizytatora Kuratorium Okręgu Szkolnego miasta stołecznego Warszawy, dyrektora Państwowego Ośrodka Szkolenia Zawodowego Budownictwa, a w nim Technikum Budowlanego dla Robotników Wysuniętych, doktoranta zaocznych studiów doktoranckich na Wydziale Filozoficzno-Społecznym Uniwersytetu Warszawskiego, adiunkta w Katedrze Dydaktyki u prof. Wincentego Okonia, wykładowcy w Studium Nauczycielskim na Stawkach, instruktora w warszawskim Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych czy wicedyrektora Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie, po samodzielnego pracownika naukowego Uniwersytetu Warszawskiego. Swoją ścieżkę rozwoju naukowego Profesor rozpoczął dość późno w stosunku do rówieśników, ale za to w jakże charakterystycznym momencie, bo w tzw. wieku chrystusowym, co być może miało swoje szczególne znaczenie w obliczu potęgującej się w kolejnych fazach zdobywania stopni i tytułu naukowego – niezłomności Mędrca.

Niewątpliwie, w okresie czynnej pracy w Uniwersytecie Warszawskim najwyższą godnością akademicką było powierzenie Profesorowi funkcji prorektora i nadanie mu tytułu naukowego profesora nauk humanistycznych. W tym czasie należał do grona młodych docentów, jednych z najmłodszych w Polsce profesorów i członków rzeczywistych PAN, ale i doświadczał w macierzystej jednostce wiele wsparcia. Potwierdza to, jak potrzebne są w życiu każdego z nas szczęśliwe okoliczności, które współtworzone przez naukowca i jego mistrzów, nauczycieli czy najbliższych współpracowników pozwalają na kontynuowanie dzieł twórczego życia. To wszystko zapewne dodawało sił i nadziei Profesorowi, wzmacniało Jego poczucie sensu życia i wiary w drugiego człowieka, jeśli ten autentycznie zjawiał się na drodze Jego wielkiej podróży w świat wartości, kultury, nauki i oświaty jako sojusznik, przyjaciel czy merytorycznie krytyczny doradca.

Znajomość przez Profesora języków obcych niewątpliwie sprzyjała naukowej samorealizacji i akademickiemu zaangażowaniu, zapewniała mu dostęp do wielu najnowszych obcojęzycznych publikacji z nauk pedagogicznych. Wszystko to skutkowało obdarzaniem Go głębokim szacunkiem w świecie przez innych naukowców, gdzie był rozumiany i podziwiany jako partner do dyskusji. Będąc ekspertem UNESCO do spraw szkolnictwa wyższego współtworzył Raport UNESCO *Changements et innovations dans les institutions universitaires* (Fensham, Kupisiewicz, Lallez, 1975). Niezwykła wyobraźnia Profesora, poparta w tamtych czasach głębokimi studiami literatury, rozmowami z ekspertami światowej rangi (ekspertami UNESCO, ONZ, naukowcami zachodnich uniwersytetów), owocowała jego prognozami, które ówczesnym jawiły się jako utopia, nieracjonalne mrzonki, a dzisiaj wydają się jasnowidzeniem. Profesor trafnie określał je mianem głównych hipotez, które dotyczyły przyszłości szkoły w naszym kraju.

Nic dziwnego, że prof. Jan Szczepański powierzył mu funkcję wiceprzewodniczącego Komitetu Ekspertów do opracowania „Raportu o Stanie Oświaty w PRL” (1970–1973). Tuż przed upadkiem socjalistycznego ustroju Cz. Kupisiewicz został przewodniczącym Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. Pod Jego kierunkiem został

przygotowany i wydany znakomity – jakże, niestety, aktualny w swej diagnozie – opis stanu polskiej oświaty *Edukacja narodowym priorytetem* (Warszawa–Kraków 1989). Była to swoistego rodzaju Biała Księga polskiej oświaty, z której treści powinni skorzystać w nowych już warunkach ustrojowych kolejni ministrowie edukacji. 25 maja 2013 roku miała miejsce w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie uroczystość obdarzenia Profesora najwyższą godnością doktora honoris causa. W adresowanym do Cz. Kupisiewicza wystąpieniu JM Rektor APS Jan Łaszczyk powiedział: *W osobie Profesora Czesława Kupisiewicza Akademia Pedagogiki Specjalnej pragnie uhonorować człowieka o najwyższych osiągnięciach naukowych i zasługach dla kształcenia wielu pokoleń nauczycieli, Uczzonego, który na trwale wszedł do areopagu pedagogiki poprzez wielość niekwestionowanych ze względu na swą powagę dokonań. Jednocześnie honorujemy człowieka pogodnego, ceniącego humor, kochającego życie i ludzi życie to dopełniających. Jestem przekonany, że uroczystość, w której uczestniczymy, zapisze się w historii Akademii jako wydarzenie wyjątkowe* (za: Śliwerski, 2013). Nikt wówczas nawet nie mógł przewidzieć, że Profesor nie spocznie, tylko podejmie się kolejnego zadania badawczego, jakim było przygotowanie specjalnej publikacji zbiorowej, poświęconej niezżyjającemu Profesorowi Bogdanowi Suchodolskiemu, b. wiceprezesowi PAN i założycielowi Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN: *O pedagogice Profesora Bogdana Suchodolskiego. W 110 rocznicę urodzin* (Sosnowiec 2014).

Gdyby spojrzeć powierzchownie na pełnione przez Profesora funkcje, odbywane po świecie podróże, organizowane spotkania czy konferencje (krajowe i zagraniczne), to można by ich pozazdrościć, ale jeśli spróbowałibyśmy chociaż w części pójść Jego śladem, to bardzo szybko by się okazało, że czegoś będzie nam brakować. Nie da się odłączyć działalności Profesora jako prorektora, dziekana czy członka rzeczywistego PAN od jego szeroko uprawianej twórczości naukowej, bo kiedy większość jego koleżanek czy kolegów pełniła równie zaszczytne funkcje i wyjeżdżała na Zachód, to jednak niektórzy bardziej interesowali się konsumpcją i wysokością diet, niż pochłanianiem „zakazanej” w kraju, a tam rozwijającej się wiedzy naukowej. Jeśli już nawiązywali kontakty z zagranicznymi naukowcami, to głównie po to, by czerpać z nich osobiste korzyści, a nie pozyskiwać ich dzieła naukowe do tłumaczenia na język polski czy do zapraszania ich na krajowe konferencje lub do ułatwiania wyjazdów stypendialnych młodym naukowcom. Dowodów przemawiających za takim właśnie stanowiskiem znajdziemy w całej twórczości naukowej Profesora znacznie więcej. Wypromował wielu znakomitych pedagogów, samodzielnych pracowników nauki, których dzisiaj może postrzegać i oceniać pod kątem tego, czy tak jak On są wymagający wobec swoich uczniów, czy oczekują większej pracy od tych, w których jest większa nadzieja. Ze strony jednych uczniów spotykały Profesora radości i satysfakcja z rozwijającej się, a odrębnej naukowo kontynuacji jego naukowego warsztatu, a ze strony innych doznawał rozczarowania, a nawet przykrości.

Z życia Profesora Cz. Kupisiewicza mogą kolejne pokolenia uczyć się społecznego zaangażowania, patriotyzmu i altruizmu. Cały czas towarzyszyło mu bowiem przesłanie umierającego ojca: *Ja nie będę już mógł opiekować się tobą. Musisz zatem liczyć na własne siły. Nielatwo ci będzie, ale pomogą dobrzy ludzie. Pamiętaj, żebyś i ty pomagał innym, kiedy będziesz to mógł już robić* (Kupisiewicz, 2008, s. 11). Ten właśnie motyw przewijał się w różnych fazach egzystencji pedagoga, potwierdzając jakże głęboki, humanistyczny jej sens, napełniany zaufaniem do drugiego, INNEGO człowieka.



Historia życia Cz. Kupisiewicza jest najlepszym dowodem wartości uczenia się, samokształcenia, sztuki kierowania własnym życiem i to w chwilach, w których niejeden już poddałby się, wycofał, stracił wiarę i nadzieję na wyjście z niezwykle trudnej sytuacji.

Od początku edukacyjnego życia Profesor Cz. Kupisiewicz odznaczał się nieprzeciętnością, a z biegiem lat własnej profesjonalizacji działalność odsłaniała kolejne wymiary osobistego geniuszu. Dzisiaj mało kto wie, że jest on autorem dwóch patentów na: „Przyrząd do demonstrowania jednokładności figur” oraz „Przyrząd do demonstrowania twierdzenia Talesa”. Pedagogika polska ma wielkie szczęście do tak wybitnej postaci, której talent i niezwykła pracowitość owocują wyjątkowymi dziełami. Kto dzisiaj wydaje po trzech, siedmiu latach pracy na uczelni rozprawę naukową, która po ćwierć- czy półwieczu obecności na wydawniczym i akademickim rynku nie traci na swojej aktualności? Tymczasem tak jest w przypadku niemalże każdej książki naukowej wydanej przez Profesora. Przypomnę zatem, w kolejności ukazywania się, tak fundamentalne dla pedagogiki dzieła Profesora, jak: *O efektywności nauczania problemowego* (1960), *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze* (1964), *O zapobieganiu drugoroczności* (1966), *Nauczanie programowane* (1966), *Podstawy dydaktyki ogólnej* (1973), *Nauczanie programowane w szkolnictwie wyższym* (1974), *Metody programowania dydaktycznego* (1974), *Przemiany edukacyjne w świecie* (1978), *Szkolnictwo w procesie przebudowy* (1982), *Paradygmaty i wizje reform oświatowych* (1985), *Kierunki przebudowy szkolnictwa w krajach uprzemysłowionych* (1988), *Zarys przebudowy systemu szkolnego Polsce* (1988), *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych* (1991), *Koncepcje reform szkolnych w latach 80.* (1992), *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat 80. i 90.* (1994), *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych* (1995), *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999* (1999), *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów* (1999), *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku* (2003), *Projekty reform edukacyjnych w świecie* (2006), *Szkoła w XX wieku* (2006), *Szkice z dziejów dydaktyki* (2010), *Z dziejów teorii i praktyki wychowania* (2012), *Dydaktyka. Podręcznik akademicki* (2012), *Okazjonalne wykłady pedagogiczne* (2012). Wiele tytułów Profesora ukazało się w elitarnych dla rozwoju nauki seriach wydawniczych renomowanych wydawnictw, jak chociażby PWN-owskie serie „aβγ” i „Krótkie wykłady”, seria „Omega” Wiedzy Powszechnej czy Oficyny Wydawniczej „Impuls”. Doskonale pamiętam bardzo trudny okres Polski Ludowej, kiedy trudno było mieć dostęp do literatury naukowej Cz. Kupisiewicza, gdyż Jego książki rozchodziły się błyskawicznie, a na niektóre tytuły trzeba było „polować”, by móc je zakupić w księgarni.

Nie wymieniam wszystkich rozpraw monograficznych, które Profesor Cz. Kupisiewicz pisał z innymi autorami, redagował czy setek artykułów. Są one rozproszone w różnych czasopismach, pracach zbiorowych itp., i tylko częściowo zostały zgromadzone przez Jubilatę w odrębnym wyborze rozpraw i artykułów. Dochodzą do tego jeszcze setki udzielonych wywiadów dla mediów społeczno-oświatowych czy felietonów i esejów adresowanych do nauczycieli, rodziców czy środowiska naukowego. Nie bez znaczenia dla jakości rozpraw naukowych Profesora zawsze była piękna polszczyzna, przejrzysty tok narracji, by jedno tłumaczyło drugie. W trakcie jednego ze spotkań z autorami nowych serii wydawniczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN Profesor dzielił się swoim warszatem pisarskim. Uważa bowiem,

że zanim dostarczymy „amunicję” dla przeciwników naszych rozpraw, powinniśmy je sobie wielokrotnie przeczytać, by usłyszeć to, co się samemu napisało. Dopiero wtedy uświadomimy sobie, czy i jak akademicki tekst dociera do innych. Dobrze jest także, by nasza rozprawa powstawała w interakcji ze środowiskiem naukowym. Język pedagogiki jest bowiem bardzo pojemny. Zdarza się, że czyta się go i nic z niego nie pozostaje w akademickiej kulturze, gdyż jest tak niezrozumiały. Czytelnik ma wówczas wątpliwość, o czym i po co jest dana książka.

Najbardziej znanym w Polsce i poza granicami kraju podręcznikiem Kupisiewicza, na którym wykształciło się wiele pokoleń nie tylko polskich nauczycieli, są przetłumaczone na język węgierski, niemiecki i rosyjski *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Książka pt. *Paradygmaty i wizje reform oświatowych* została wydana w 1989 roku w języku koreańskim, zaś *O efektywności nauczania problemowego* przetłumaczono na język czeski i wydano w Pradze w 1964 roku.

Dzisiaj, w kraju opartym na gospodarce rynkowej, jest to niezrozumiała dla studentów i nauczycieli sytuacja, bo każdy nowo ukazujący się tytuł można zakupić lub wypożyczyć w bibliotece. Pokolenie III RP może jedynie z opracowań autobiograficznych czasu PRL dowiedzieć się, co znaczyły naukowe rozprawy Cz. Kupisiewicza, które były dzięki zawartości i przywoływanym w nich źródłom nieocenzurowanej humanistyki uchYLENIEM żelaznej bramy i odsłonięciem niedostępnego nam świata – innych niż socjalistyczne – systemów szkolnych. W swoich studiach z komparatystyki pedagogicznej pisał o tym, jak się kształtuje szkolnictwo na świecie i jakie mają w nim miejsce tendencje rozwojowe, o których powinni wiedzieć nie tylko pedagodzy i politycy oświatowi, ale i opinia publiczna. Jak pisał wieloletni przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN profesor Tadeusz Lewowicki: *Sięgając do rozpraw Profesora Czesława Kupisiewicza mamy szansę zbliżenia się do racjonalnych rozwiązań wielu problemów edukacyjnych – rozwiązań tak potrzebnych współczesnej oświacie* (Lewowicki, 1999, s. 6). Tegoroczny Jubilat jest kontynuatorem polskiej szkoły badań komparatystycznych Bogdana Nawroczyńskiego, który uważał, że jeśli coś się zmieniło w świecie, to nie wystarczy *chwycić wiatr w żagle* z niego nadchodzący. Trzeba rozpoznawać powstające w wielu państwach ogniska myśli twórczej, by pomyślnie przeprowadzać reformy w kraju zgodnie z jego warunkami i potrzebami społecznymi. Nie można zamykać się w kręgu własnych trosk i kłopotów, czy odgradzać się *od wielkich kuźni myśli ludzkiej* (Nawroczyński, 1961, s. 6).

W życiu publicznym Profesor Czesław Kupisiewicz nigdy nie był celebrytą, nie wpisywał się w politykę spektaklu, gdyż nie zależało mu na tym, by głównym celem i podstawą jego pedagogicznego istnienia w sferze oświatowej i akademickiej było stanie się osobą zauważalną przez media. Udzielał wprawdzie wywiadów, ale zawsze dystansował się od światopoglądowych gier i oczekiwań, rzeczowo wskazując na problemy, które są przedmiotem naukowych badań. Uprzystępnianie ich wyników nieustannie jest misją oświeceniową, wymagającą przecież rozeznania w tym, co było i porównania z tym, co jest, by móc kreować lub przynajmniej przewidywać to, co będzie. Nie chciał, by jego poglądy polityczne stawały się dominujące w życiu publicznym. Nawet w wywiadzie, jaki przeprowadził z nim prof. Stefan Mieszalski z okazji 50-lecia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, zapytany o stan obecny nauk pedagogicznych w tej jednostce i o perspektywę jej rozwoju, nie zaczął od siebie, tylko wskazał na wybitnych profesorów Wydziału, dzięki którym stał się wiodący w kraju i wysoce ceniony poza granicami. Nie szczędził też słów

krytyki, która od początku jego kariery akademickiej jest wpisana w osobistą troskę o jakość nauki i kształcenia. Dostrzega więc czasy „złotego wieku” wydziałowej pedagogiki, ale i pojawiających się w tych czasach (...) „ciemnych chwil”, których zresztą nie tuszowano. Świadczą o tym chociażby liczne artykuły „rozliczeniowe” na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego”, a także krytyczne oceny polskich realiów edukacyjnych w prasie codziennej (Mieszalski, 2004, s. 66). Ze swoistą skromnością dowodzi, że Jego dorobek naukowy jest zasługą i dokonaniem także innych pokoleń, wytworem niezliczonych szkół i prądów myśli powszechnej humanistyki. On sam zaś dysponując ogromnym zasobem wiedzy i umiejętności badawczych potrafi po mistrzowsku przetworzyć je w „zbiorowego autora”. W znakomicie napisanych przez siebie monografiach odśladania zgromadzoną przez wieki i przechowaną w kulturze wiedzę, którą uzupełnia o niezwykle ważne dla współczesnych i przyszłych pokoleń komentarze, odniesienia, wskazując na wciąż niespełnione projekty. Uczuła nas przy tym na niedostrzegane wciąż, a pojawiające się w ewolucji myśli szczegóły, które niosą z sobą przez wieki uniwersalne wartości. Wszystkie książki pisze solidarnie z innymi, wszystkimi tymi, którzy przed nim tworzyli dzieła ku naprawie ludzkości, jednostek i społeczeństw w toku i poprzez ich edukację. Penetruje najpierw pola filozofii, religii, polityki, by dojść do wyłaniającej się pedagogiki, a w jej obszarze dydaktyki, teorii wychowania czy komparatystyki, czyniąc to nie dla siebie, ale dla innych, by mogli stawać się lepszymi, bardziej wartościowymi i bogatszymi w niespożytkowane wciąż zasoby ludzkiej myśli – nauczycielami kolejnych pokoleń.

Trudno nie przyznać z dumą, że Czesław Kupisiewicz jest jednym z najwybitniejszych intelektualistów, myślicieli pedagogiki polskiej XX i drugiej dekady XXI wieku. Jest niedościgłym wzorem dla kolejnych pokoleń badaczy w zakresie m.in. tego, jak nie poprzestawać na zdobytych stopniach i tytułach, pełnionych rolach i podejmowanych twórczo zobowiązaniach w środowisku akademickim, tylko nieustannie pomnażać własne dzieła o kolejne tematy, zakresy nowych pól problemowych, dzielić się swoją pasją poznania i zachęcać do zmian w szeroko pojmowanej teorii i praktyce oświatowej. Nic dziwnego, że stał się dla większości naszego środowiska guru polskiej pedagogiki.

Piękny Jubileusz jest nasycony wielością ponadczasowych dzieł naukowych Profesora dla całej humanistyki oraz – co jest nader rzadkie w akademickim środowisku – najwyższym etosem kadr universitas. Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk przekazał Drogiemu Jubilatowi najserdeczniejsze życzenia, wyrazy pamięci, solidarnego wsparcia w zmaganiu się z doraźnymi słabościami organizmu, by mógł jak najdłużej cieszyć się życiem w wolnej Polsce, a my Jego twórczością i pojawiającą się od czasu do czasu na łamach prasy oświatowej czy w nowych monografiach analizami i komentarzami do współczesnej polityki oświatowej w kraju i na świecie.

## Literatura

Fensham P. J., Kupisiewicz Cz., Lallez R. (2014): *Changements et innovations dans les institutions universitaires. Rapport sur une etude in situ, Paris: UNESCO et Association internationale des universités 1975.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000150/015033fb.pdf> odczyt z dnia 24 sierpnia

Kupisiewicz Cz. (2008): *Okruchy wspomnień (1944–1969)*. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk

- Kupisiewicz Cz. (2009): *Okruchy wspomnień (1969–2008)*. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора, Pułtusk
- Lewowicki T. (1999): *Słowo wstępne*. W: Cz. Kupisiewicz: *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*. Wyd. i Zakład Poligrafii ITE, Radom
- Mieszalski S. (2004): *Wywiad z Profesorem Czesławem Kupisiewiczem*. W: *Wydział Pedagogiczny UW. Jubileusz pięćdziesięciolecia*. Red. Janina Kamińska. Wyd. UW, Warszawa
- Nawroczyński B. (1961): *O szkolnictwie francuskim*. PWN, Warszawa
- Seneka (1987): *Mysli*. Wybrał, przełożył i opracował Stanisław Stabryła. Wyd. Literackie, Kraków
- Śliwerski B. (2013): *Święto pedagogiki*. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/05/swieto-pedagogiki.html> z dnia 25 maja.

## RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2014

**Bogdan Suchodolski – Osoba i myśl,  
zbiór studiów pod redakcją Ireny Wojnar,  
Polska Akademia Nauk. Komitet Prognoz  
„Polska 2000 Plus”, Warszawa 2014, s. 287**

**O pedagogice Bogdana Suchodolskiego.  
W 110 rocznicę urodzin pod redakcją  
Czesława Kupisiewicza oraz Bogusława  
Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza  
Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec  
2014, s. 142**

*Portret – pisał Goethe – podobnie jak biografia, budzi zainteresowanie zupełnie szczególne. Mąż znakomity, którego sobie nie można wystawić bez orszaku, występuje oto pojedynczo odrębny i staje przed nami jak przed lustrem. Ku niemu winniśmy obrócić zdecydowaną uwagę, nim wyłącznie się zająć.*

Johann Wolfgang von Goethe:  
*Wilhelm Meisteres Lehrjahre, 1796, s. 17*

Po paru latach przerwy rok bieżący przyniósł długo oczekiwane kolejne publikacje poświęcone dorobkowi jednego z najznakomitszych klasyków filozofii kultury oraz pedagogiki ubiegłego stulecia<sup>1</sup>, a zarazem osobowości niezwyklej, a dla jakże wielu niezrównanego *Mistrza*. Rodzima i światowa literatura socjopedagogiczna wzbogaca się w ten sposób o kolejne/nowe próby spojrzenia na dzieje procesu krystalizowania się wielowymiarowych refleksji Profesora nad kulturą i bytowaniem człowieka w trudnym okresie przełomu i zmiany społecznej. Jak stwierdza profesor Irena Wojnar – uczennica i wieloletnia współpracownica genialnego filozofa i pedagoga – we *Wstępie* do pierwszej książki opatrzonej tytułem: *Rocznice – zobowiązaniem pamięci...* – „trwa okres, który można by uznać za rok profesora Suchodolskiego. W dniu 2 października 2012 przypomnieliśmy w gronie przyjaciół uczniów i współpracowników dwudziestą rocznicę Jego odejścia. (...) W dniu 27 grudnia 2013 przypada sto dziesiąta rocznica Jego urodzin. Rok 2013 skłania do jubileuszowej pamięci o dwóch doktoratach honorowych, jakie otrzymał Profesor: w lutym 1983 roku w Uniwersyte-

cie w Padwie, a w październiku 1983 w Uniwersytecie Warszawskim (odnowienie doktoratu)”<sup>2</sup>. Podobną i trafną ze wszech miar inicjatywę podjęli cenieni profesorowie Czesław Kupisiewicz oraz Bogusław Śliwerski wraz z Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz z Wyższą Szkołą Humanitas w Sosnowcu (przy szczególnym zaangażowaniu w szczytne przedsięwzięcie profesora Jerzego Kopela – wieloletniego Rektora tej Uczelni) – aby zorganizować konferencję naukową w mieście, w którym się urodził Profesor Suchodolski i rozpoczął edukację szkolną. Promocje książek odbyły się zatem w dwóch miastach bliskich profesorowi: w Warszawie w dniu 2 kwietnia 2014 roku w Pałacu Staszica, z przynależną jak zawsze oprawą cechującą od lat Polską Akademię Nauk, oraz w Sosnowcu<sup>3</sup> (12 maja br.) podczas otwartego posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, połączonego z debatą akademicką *O pedagogice Bogdana Suchodolskiego w 110 rocznicę urodzin Profesora*. Te dwa wydarzenia, a w zasadzie uroczystości stały się więc okazją, aby nie tylko pochylić się w hołdzie wielkiej osobowości *Człowieka Nauki* o uznanym w świecie obywatelstwie i autorytecie, ale również – co stwierdza w drugiej omawianej przeze mnie pracy zwartej profesor Teresa Hejnicka-Bezwińska – by „uruchomić namysł nad lepszym opisaniem, wyjaśnianiem i zintegrowaniem tego, co również dzisiaj wydaje się ważne i warte debaty”<sup>4</sup>.

Zanim przystąpię do bardziej konkretnych analiz i konkluzji, pozwolę sobie przedstawić własne bardzo osobiste indywidualne odczucia. Rekomendowanie niniejszych prac książkowych naszym Czytelnikom to dla mnie prawdziwy zaszczyt i szczególny przywilej, za który szczerze dziękuję wszystkim bez wyjątku inicjatorom niniejszych edytorskich pomyślnie zakończonych przedsięwzięć.

Obie książki poświęcone są wyjątkowemu człowiekowi, który w minionym stuleciu, w ówczesnym życiu i ruchu naukowym – nie tylko polskim, albowiem także postrzegany jest Profesor w wymiarze autorytetu cywilizowanego świata – pod niejednym względem w kulturze naukowej społeczeństwa polskiego

zaznaczył się tak wyraźnie. Autorytet Bogdana Suchodolskiego jako uczonego, będącego najskrupulatniejszym humanistą, erudytą o wielkiej wiedzy, był i pozostaje niekwestionowanie wysoki i wielowymiarowy.

Byłem/jestem osobą, która wielokrotnie kontaktowała się z Profesorem. Ponadto pełniłem smutną, choć szczytną misję jednego z wykonawców testamentu Profesora, przekazującego – po Jego śmierci – bogaty księgozbiór domowy Marii i Bogdana Suchodolskich Bibliotece Głównej Uniwersytetu Śląskiego, Uczelni, która jako jedna z pierwszych nadała Profesorowi tytuł *doktora Honoris Causa*. Pozwalam sobie także ujawnić, że odbierałem z rąk Profesora – przed blisko trzydziestoma laty – jakże znakomitą, życzliwą, a tak dla mnie znaczącą recenzję o całokształcie dorobku naukowego, organizacyjnego i dydaktycznego w związku z wnioskiem o nadanie mi wówczas tytułu profesora nadzwyczajnego. Mimo iż osobiście poznałem Profesora stosunkowo późno – w końcu lat siedemdziesiątych w ubiegłym wieku – w zasadzie już po osiągnięciu kolejnych stopni naukowych – to czuję się spóźnionym uczniem *Mistrza*. Na przebieg mojej pracy naukowej dwie osoby wywarły szczególne piętno. Byli to przedwcześnie zmarły wybitny socjolog Profesor Stefan Nowak [1925–1989] oraz Profesor Bogdan Suchodolski [1903–1992], któremu dedykowane są niniejsze prace zbiorowe. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że wraz z odejściem tych wybitnych postaci skończyła się pewna epoka w historii tak polskiej socjologii, jak i rodzimej pedagogiki.

W każdym człowieku, który czuje się uczniem *Mistrza*, utrwała się bardzo szczególnie stosunek do Seniora, a zarazem Patrona. Zachodzi więc związek wyjątkowy i bardzo osobisty. Pozostaje w pamięci wiele obrazów z konferencyjnych spotkań, dyskusji, wzajemnych interakcji i nieustanny podziw dla Osoby promującej jakże wiele osób naszego środowiska. Dlatego w niniejszym esejju recenzyjnym pragnę zawrzeć po części wizerunek rekonstruujący moje więzi z Profesorem Bogdanem Suchodolskim. Nie odnajdując własnych sformułowań w stylistyce wyrafinowanej, jakiej należałoby oczekiwać – bacząc na finezję i mistrzostwo słowa Profesora – myślę, że strofy Wolfganga Goethego (stanowiące motto tego esejju) oddają mój podziw, przywracają wspomnienia, a zarazem wytyczają wyobrażenie o nauce kreowanej właśnie przez Profesora, o jego umiejętnościach, o autorytecie.

Na dzieło życia uczonego składa się wiele elementów działalności. Nam potomnym zostaje omówienie ich wszystkich, mniej lub bardziej

szczegółowo. Nie jest łatwe zadanie dla uczniów Profesora, a także liczego zespołu kontynuatorów, obiektywne scharakteryzowanie rezonansu, jaki działalność ta wywołała wśród innych uczonych. Jakie reakcje budziły jego liczne dzieła i opracowania, jakie formy zainteresowań przejawiały towarzystwa naukowe (zarówno w kraju, jak i zagranicą), redakcje krajowych i obcojęzycznych periodyków, a także w jaki sposób wyrażały swą aprobatę instytucje naukowe, społeczne i władze państwowe, w nieustannie zmieniającym się biegu historii narodu i państwa polskiego w XX wieku? Jaką pozostaje współcześnie recepcja treści licznych dzieł *Mistrza*?<sup>25</sup>

Dla mnie osobiście, wyodrębniając pedagogikę wśród nauk o kulturze, stwarzał Profesor ogólne podstawy teorii nauk humanistycznych i – w okresie późniejszym – niełatwo wyzbywał się ambicji tworzenia systemu obejmującego całość tych nauk. Jestem głęboko przekonany, że kompetentni znawcy pedagogiki teorii Profesora, wskażą w dalszym toku studiów i analiz na jej istotne cechy, chociażby tylko odczytane *na nowo*.

Pomimo odmienności obu opracowań dominuje w recenzowanych opracowaniach wątek sentymentalny, a przy tym szeroko rozbudowany kalendarz wielu (choć nie wszystkich) ważnych wydarzeń, który zdaniem redaktorów naukowych obu tomów przekłada się bezpośrednio na refleksje zarówno związane z losami życia Profesora, jak i obecności uczonego w osobistym odczuciu członków zespołów autorskich oraz grona Czytelników obu oryginalnych prac książkowych. Jawi się zatem Profesor Suchodolski jako postać przejawiająca stale inklinacje na rzecz porozumienia, homeostazy, budowania pomostów i porozumień pomiędzy skrajnymi często poglądami, poszukująca za wszelką cenę takiego stanowiska, które mogłoby pozbawić sensu – wielu nawet skłóconym stronom – powracania do zadawnionych podziałów bądź też kontynuowania gwałtownych sporów teoretycznych. O ile w pierwszej książce przywołane są liczne fragmenty artykułów, wywiadów czy wypowiedzi (nawet osobistych listów) samego Profesora, to w drugim opracowaniu zdecydowanie przeważają rozprawy syntetyczne i po części systematyzujące.

Przedstawię z obowiązku tytuły kolejnych rozdziałów. W pierwszym opracowaniu przygotowanym do druku przez Profesor Irenę Wojnar struktura działu treści przedstawia się jak następująco:

Wstęp: *Rocznice – zobowiązania pamięci* – Irena Wojnar.

W części pierwszej – *Przypomnienia* – przedrukowane zostały teksty Profesora Bogdana Suchodolskiego – *Moje uniwersytety; Moja droga do pedagogiki i przez pedagogikę; Listy do Heleny Radlińskiej; Rozmowa z profesorem Bogdanem Suchodolskim o edukacji; Pożegnanie z Narodową Radą Kultury; Ostatnia rozmowa z profesorem Bogdanem Suchodolskim – „Kochaj życie – bądź dzielny”;* *O wychowaniu; O prawdzie; Pedagogika idealów i pedagogika życia; Czy historia nauki jest historią prawdy?*

Część druga ma tytuł *Nawiązania*. Zawarte zostały w niej teksty:

- *O polskim modelu historii nauki Bogdana Suchodolskiego – Ireny Stasiewicz-Jasiukowej;*
- *Bogdan Suchodolski – Barbary Kuźnickiej, Leszka Kuźnickiego;*
- *Wierny ponadczasowej wizji przyszłości – Antoniego Rajkiewicza;*
- *Wobec „Wychowania dla przyszłości” – twórczość Bogdana Suchodolskiego jako wyzwanie intelektualne – Andrzeja Ciężeli;*
- *Bogdana Suchodolskiego niezwykła osobowość i koncepcja kultury – Janusza Gajdy;*
- *Humanizm Bogdana Suchodolskiego – Andrzeja Szytliki;*
- *Profesor Bogdan Suchodolski w Uniwersytecie Warszawskim – Ireny Wojnar;*
- *Profesor Bogdan Suchodolski w Komitecie „Polska 2000” – Ireny Wojnar;*
- *Profesor Bogdan Suchodolski w Narodowej Radzie Kultury – Rafała Skąpskiego;*
- *Profesor Bogdan Suchodolski jako ekspert edukacji – Czesława Kupisiewicza;*
- *Nie tylko o nauczycielach – wywiady z profesorem Suchodolskim – Henryki Witalewskiej;*
- *Konferencje Komitetu Prognoz w Jablonnie – fenomen ich trwania? – Henryki Kwiatkowskiej;*
- *Wspomnienie profesora Suchodolskim – Małgorzaty Malickiej;*
- *Profesor Bogdan Suchodolski – mój Mistrz, wielki i bliski – Wiesławy Pielasińskiej;*
- *Inspiracje poprzez dzieło – Agnieszki Piejki.*

W drugiej książce przygotowanej przez profesorów Czesława Kupisiewicza oraz Bogusława Śliwerskiego przyjęto nieco odmienny układ treści. Pomieszczono w niej teksty autorów:

- *Czesława Kupisiewicza – Wstęp – O Bogdana Suchodolskiego refleksjach na temat pedagogiki i wychowania oraz ich aktualności;*
- *Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej – Bogdan Suchodolski wobec polskich sporów o pedagogikę;*
- *Bogusława Śliwerskiego – Znaczenie twórczości Bogdana Suchodolskiego dla komparatystycznych badań myśli pedagogicznej;*

- *Janusza Gajdy – Pedagogika idealów i pedagogika życia w ujęciu Bogdana Suchodolskiego niezwołanym wyzwaniem dla edukacji;*
- *Jana Łaszczyka – Między pożytkiem a wartością;*
- *Mirosławy Zalewskiej-Pawlak – „O kulturę w ludziach”. Wychowanie przez sztukę Bogdana Suchodolskiego;*
- *Andrzeja Ciężeli – Bogdan Suchodolski – od pedagogiki humanistycznej krytyki kultury do humanistycznej pedagogiki alterglobalizmu;*
- *Andrzeja Murzyna – Praca lub/i czas wolny – wokół filozofii i pedagogiki pracy Bogdana Suchodolskiego;*
- *Mirosława Kowalskiego – O Wychowaniu dla przyszłości Bogdana Suchodolskiego – 50 lat później;*
- *Kazimierza M. Czarneckiego – Związek pedagogiki z psychologią w twórczości pedagogicznej prof. zw. dr. hab. Bogdana Suchodolskiego;*
- *Czesława Kupisiewicza – Profesor Suchodolski jako ekspert edukacyjny;*
- *Fausto Finazzi – Riflessioni sul pensiero di Bogdan Suchodolski con particolare riferimento alle sue indicazioni metodologiche e didattiche*

Do książki załączona została płyta CD, na której nagrana jest *Rozmowa o pedagogice i wychowaniu sosnowieckich profesorów: Z prof. Bogdanem Suchodolskim rozmawia w 1986 r. prof. Czesław Kupisiewicz.*

Ze zrozumiałych względów (objętość tomu, liczba znakomitych autorów) nie będę charakteryzował każdego tekstu szczegółowo. Ograniczę się jedynie do bardzo ogólnego zarysu. Niepotrzebna wydaje się charakterystyka poszczególnych artykułów, natomiast zwrócę uwagę m.in. na przyjęte opcje (światopoglądowe czy teorie poznawcze). Zróżnicowane są bowiem przyjęte przez autorów – typy prowadzonych analiz. Autorzy mają pełne prawo do propagowania *autorsko* opracowanych i dobranych przez siebie treści. Wszystkie oczywiście opracowania zasługują na uwagę Czytelników, reprezentując bardzo wysoki bądź wysoce zadowalający – w mojej ocenie – poziom naukowy. Na mnie osobście szczególnie wrażenie wywarły teksty Ireny Wojnar, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, Mirosława Kowalskiego, Czesława Kupisiewicza, Bogusława Śliwerskiego i Wiesława Theissa, który przygotował do druku mało znane listy Profesora z okresu 1945–1948, adresatem których była Helena Radlińska<sup>6</sup>.

Obie recenzowane prace dają się osadzić w różnych nurtach dyskusji trwającej obecnie w naukach społecznych: a) metodologicznym, b) teoretycznym, c) ontologicznym.

W płaszczyźnie metodologicznej autorzy zmierzają do osłabienia barier między holizmem a indywidualizmem. Niemożliwe jest – chociażby tylko z racji ram recenzji – przytaczanie wszystkich ważnych teoretycznie tez. Jednak te główne spostrzeżenia, jak i pochodne konkluzje wydają się liczne i inspirują do kolejnych eksplikacji.

Warto więc obie książki poznać nie tylko dlatego, aby zapadły w pamięci kolejnych pokoleń filozofów i pedagogów, ale również ze względu na uzupełniające się strategie redaktorów naukowych obu tomów, które szczegółowo zostały omówione we *Wstępach*. Każda z prac zasługuje na bardziej szczegółowe i wiarygodne recenzje. Raz jeszcze pragnę podkreślić ich rolę, prowadzącą się do krytycznej zadumy nad dokonaniami uczonego, przywołując w zakończeniu liryczne i autorytatywne spostrzeżenia profesora Ireny Wojnar i profesora Bogusława Śliwerskiego: Irena Wojnar pisze: „Jego działalność – Profesora Suchodolskiego – sukcesy i klęski nie tylko określają indywidualną biografię uczonego o niezwykle uzdolnieniach, wyjątkowo szerokich zainteresowaniach i talencie pisarskim, jednego chyba z ostatnich, którzy zasługują na miano humanisty w renesansowym niemal znaczeniu, lecz także pozwalają lepiej zrozumieć bolesne dzieje całego pokolenia polskiej inteligencji. Zostało ono uwikłane w spłot uwarunkowań i wydarzeń, zadań spełnionych i niespełnionych, konfliktów i rozdroży, nade wszystko jednak wyrażało poczucie misji społecznej i patriotycznej. Było to więc pokolenie urodzone i wychowane jeszcze w okresie zaborów, które przeżywało radość wolności odzyskanej w 1918 roku, brało udział w latach międzywojennych w budowaniu Drugiej Rzeczypospolitej, wstąpiło do podziemia w latach hitlerowskiej okupacji, podjęło trud odbudowy i kształtowania nowych wartości po zakończeniu wojny”.

W myśli i działalności Profesora ideały humanizmu i zaufanie do kultury jako sposobu życia spletały się z troską o rozwój i dorastanie człowieka. Miał z tego powodu pewne kłopoty w precyzyjnym określaniu własnej specjalizacji naukowej. Powiedział kiedyś tak: „w sensie zawodowym wiedziałem zawsze, że chcę być nauczycielem. Miałem zawsze pasję uczenia innych, która mnie nie opuściła do dzisiaj. (...) W dziedzinie mojej specjalności naukowej miałem zawsze komplikacje i kłopoty, które chyba nie zniknęły do dnia dzisiejszego. Studiowałem polonistykę i filozofię wiedząc, że ani polonistyka, ani filozofia w swej czystej postaci nie zasp-

kają w pełni moich potrzeb i zainteresowań. Zawsze majaczyła mi się jakaś nauka o cywilizacji, filozofia człowieka i kultury”. Podkreślał wielokrotnie, iż historię kultury chciał rozumieć jako historię rozwoju człowieka (Wojnar, red., 2011, s.7–8).

Bogusław Śliwerski stwierdza, że studiowanie współczesnych prądów i kierunków w pedagogice powinno pomagać w zrozumieniu historycznej ewolucji nie tylko teorii, ale i praktyki. „Rozprawy Bogdana Suchodolskiego są zatem niezwykle cennym źródłem nie tylko dla zrozumienia charakterystycznej w czasach jego twórczości recepcji, analiz i krytyki pedagogicznej myśli, ale i odczytywania praktyki wychowawczej w społeczno-historycznym kontekście jej ideowych uwikłań. Uwierzyliśmy i przyjęliśmy jako pewnik – za wielokrotnie podtrzymywaną przez scentystycznie zorientowanych psychologów – tezę, że pedagogika nie spełniając rygorów metodologicznych nauk empirycznych nie jest i nigdy nie będzie nauką. Co gorsza, przed przeszło ćwierćwieczem uświadamiał nam, że pedagogiki nie ma wśród nauk o człowieku” (Kupisiewicz, Śliwerski, red., 2014, s. 50).

Ów portret Uczzonego znajdujemy w dwóch omówionych zbiorowych pracach książkowych, w których poszczególni autorzy starają się utworzyć znakomitą postać Profesora z perspektywy współczesnych wartości filozofii, pedagogiki i kultury w zewnętrznym oparciu wobec jednostki aksjologicznym uniwersum. Książki warto zalecić uwadze wszystkim zainteresowanym jako niezmiernie udane i dojrzałe analizy przydatne reprezentatorom nauk społecznych. Obie one łączą mniej lub bardziej znane wątki z życia Profesora w logiczną i zwartą konstrukcję problemową oraz adekwatną do niej koherentną zawartość tekstów.

Andrzej Radzewicz-Winnicki  
*Uniwersytet Zielonogórski*

### Przypisy

<sup>1</sup> Z obowiązku wymienię tylko niektóre opracowania. Po śmierci Profesora (1992), ostatni tom „Paidei” T. XVII, 1992–93, s.168; poświęcony został w całości sylwetce Profesora Bogdana Suchodolskiego. Tom przygotował do druku zespół redaktorów H. Muszyński, I. Wojnar, Z. Łomny, A. Radzewicz-Winnicki. Kolejna praca: *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia, myśl pedagogiczna i działalność*, przygotowana została do druku przez zespół redakcyjny I. Wojnar, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński. Ukazała się nakładem wydawnictwa „Edytor”, Warszawa 1996, s.168; w dwa lata później wyszedł tom poświęcony twórczości Profesora



pt. *Bogdan Suchodolski, Pedagog – humanista – uczoney*, pod red. A. Stopińskiej-Pająk (Katowice, Wyd. UŚL, s. 103). Prawdziwym wydarzeniem na rynku wydawniczym (ale i w świecie nauki) było ukazanie się drukiem kolejnej książki Lecha Witkowskiego opatrzonej tytułem: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesse)*, Kraków 2001, Wyd. UJ oraz ISP, s. 227.

<sup>2</sup> I. Wojnar: *Rocznice zobowiązaniem pamięci*. W: *Bogdan Suchodolski – osoba i myśl*. Red. I. Wojnar. Wyd. Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2014, s. 7.

<sup>3</sup> Miejsce obrad Sosnowiec stworzy wymowny symbol. Nie ulega przecież dla nikogo wątpliwości, iż o ukształtowaniu się osobowości jednostki, a także Uczzonego w dużym stopniu decyduje rodzina pochodzenia, jej wizerunek/funkcja w środowisku miejsca zamieszkania, jak i egzystencja wewnętrzna przebiegająca na obszarze Zagłębia Dąbrowskiego. Determinanta ta, im dłużej i pełniej oddziałuje, tym głębsze pozostawia ślady nie tylko w późniejszych relacjach i wspomnieniach. W pierwszym okresie socjalizacji jednostki obejmuje ona całokształt osoby/osobowości wyznaczając jej atmosferę współzycia, określone uczestnictwo w kulturze i zamożności, dostępem do gamy norm, wzorów i wartości, które przyswajane i zinternalizowane stają się jej własnością (przymiotem) na zawsze, a które z reguły budzić będą ukierunkowane odpowiednio aspiracje, oczekiwania bądź też preferencje wyzwalające sprawcze działania na rzecz ich zaspokojenia.

<sup>4</sup> T. Hejnicka-Bezwińska: *Bogdan Suchodolski wobec polskich sporów o pedagogikę*. W: *O pedagogice Bogdana Suchodolskiego. W 110 rocznicę urodzin*. Red. Cz. Kupisiewicz, B. Śliwerski. Wyd. Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2014, s. 21.

<sup>5</sup> Należy – tak sądzę – nawiązać do autorytatywnego stwierdzenia Lecha Witkowskiego zawartego we Wstępie do jego odważnej, wnikliwej i interesującej pracy poświęconej właśnie dorobkowi naukowemu Profesora Suchodolskiego. „Prace takich postaci jak Bogdana Suchodolskiego to wielkiej próby humanistyka (mimo jej mielizn i słabości), której jakości nie dociera do świadomości kolejnych pokoleń uczonych i uczących się, ale też która nie była dotąd należycie – to znaczy z należnym krytycyzmem poznawczym i głębokością penetracji rekonstrukcyjno-analitycznej – odczytywana i sytuowana przez grono jego afirmatorów, współpracowników i uczniów w pedagogice. Twierdzą nawet, że pewne nastawienia intelektualne, także charakterystyczne dla niektórych czołowych pedagogów, wręcz uniemożliwiają wnikliwsze otwarcie się na wartości tej myśli”. Zob. Witkowski, 2001, s. 11.

<sup>6</sup> Prezentowane listy są jakże interesującym świadectwem realiów społecznych i naukowych w naszym kraju po II wojnie światowej.

**Barbara Grabowska: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 519**

Seria prac prezentowanych przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, funkcjonujący do niedawna przy Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, traktuje młodzież jako przedmiot badań w kontekście procesów kształtowania się tożsamości narodowej i tożsamości społecznej pogranicza polsko-czeskiego. W przedstawianych doniesieniach z badań wielu autorów, pracujących pod kierunkiem prof. Tadeusza Lewowickiego, szczególną uwagę zwraca na problemy składników tożsamości kulturowej, współzycia na pograniczu, zagadnienia integracji i asymilacji, autostereotypy i stereotypy, tolerancję i nietolerancję, religijność młodzieży, wychowanie młodzieży do wartości, transmisję dziedzictwa kulturowego, postawy młodzieży wobec integracji europejskiej itp.<sup>1</sup>

Barbara Grabowska, obecnie adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, od kilkunastu lat podejmuje problematykę wielokulturowości, głównie w kontekście funkcjonowania polskiej mniejszości narodowej w Czechach. W ostatnich kilku latach dr hab. B. Grabowska swoje zainteresowania zawężyła i pogłębiła do problemów poczucia tożsamości młodzieży, poszukując licznych uwarunkowań tego procesu. Rozszerzyła obszar – przestrzeń zainteresowań i obok polskiej mniejszości narodowej żyjącej w Republice Czeskiej, w jej obszarze zainteresowań znalazła się także polska mniejszość polska zamieszkująca na Białorusi i Ukrainie.

W pracy, którą chciałbym rekomendować Czytelnikom zainteresowanym zagadnieniami wielo- i międzykulturowości, podjęła niezwykle istotny problem kształtowania się tożsamości młodzieży należącej do polskiej mniejszości narodowej w krajach ościennych, w krajach, z którymi mieliśmy i mamy wspólne dziedzictwo pogranicza kulturowego. Autorka zadała sobie trud ukazania złożonych uwarunkowań poczucia tożsamości młodzieży w ujęciu porównawczym i starała się temu zadaniu sprostać.

Praca wydana przez znane i cenione Wydawnictwo „Adam Marszałek”, wspólnie z Wydziałem Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, powstawała

początkowo jako projekt badawczy pt. *Poczucie tożsamości młodzieży i jego uwarunkowania (studium polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu w perspektywie porównawczej)*, który został zakwalifikowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego do finansowania i realizacji w latach 2010–2012. Rozszerzając go zebrala wartościowe poznawczo materiały obrazujące społeczne warunki życia polskich mniejszości narodowych (o charakterze autochtonicznym) na Białorusi, Ukrainie i w Czechach, przeprowadziła badania ilościowe i jakościowe wśród uczniów ze szkół średnich z polskim językiem nauczania (w Grodnie, Wołkowysku, Lwowie, Mościskach, Czeskim Cieszynie). Wybór tych pograniczy geograficzno-kulturowych uważam za bardzo trafny, interesujący i ważny dla interdyscyplinarnych analiz i odniesień porównawczych. Podjęta przez autorkę problematyka jest obecnie niezwykle aktualna, chociażby w kontekście ustawniczo toczących się dyskusji na temat polskości, wskaźników przynależności narodowej, deklaracji tożsamościowych ludzi w różnym wieku mieszkających w Polsce i poza Polską.

Autorka już we wstępie formułuje **pytanie: co kryje się za fenomenem trwania przy narodowości przodków już kilka pokoleń?** (s. 13), co moim zdaniem jest problemem wiodącym w niniejszej pracy. W celu przeprowadzenia badań komparatystycznych określa kilka założeń wyjściowych, co według mnie jest dyskusyjne. Sądzę, że autochtoniczny charakter polskich mniejszości narodowych nie powinien być założeniem. Jest to fakt empiryczny wyróżniający Polaków mieszkających od wieków na danych terenach, mimo zmiany granic i nazw państw.

W rozdziale pierwszym *Makrospołeczne uwarunkowania poczucia tożsamości narodowej na pograniczu* rozbudowanym o liczne rozdziały i podrozdziały pisze między innymi o trzech etapach polityki wobec mniejszości. Nie wiem, czy można takiej klasyfikacji dokonać i tak wyraźnie podzielić, wskazując, że trzeci etap nastąpi, *gdy społeczności mniejszościowe uswiadomią sobie potrzebę i podejmą działania mające na celu ochronę tożsamości etnicznej swojej grupy...* (s. 29–30). Uważam, że w tym etapie czy innym, jeżeli autorka zauważyła potrzebę wyróżnienia ich, istotny problem świadomości i działań leży po stronie grupy większościowej – dominującej, a nie mniejszościowej. Jest to zagadnienie szczególnie ważne obecnie w Europie integrującej się, czyli uznającej wartość i znaczenie grup mniejszościowych w rozwoju danego kraju, szczególnie autochtonicznych grup kulturowych. To także

problem tolerancji i ich uznania przez grupę większościową, co pozwala grupom mniejszościowym na szybszą i efektywniejszą adaptację i świadome uczestnictwo w procesie akulturacji.

Podobnie nie rozumiem sytuowania autorów zajmujących się kategorią „pogranicza” w wąskim i szerokim jego rozumieniu. W swoich publikacjach zrezygnowałem z wąsko rozumianego pogranicza<sup>2</sup>, a zostałem przypisywany do wąskiego rozumienia (s. 31). Wyróżniam, oprócz pogranicza terytorialnego (stykowego i przejściowego), pogranicza treściowe w kulturze, interakcyjne oraz osobowe – wewnętrzne, związane ze stanami i aktami świadomości jednostek ludzkich<sup>3</sup>. Mamy bowiem wiele przykładów funkcjonowania na tak rozumianym pograniczu, gdzie tożsamość osobowa kształtowała się w obrębie dwu lub więcej kultur (na przykład Cz. Miłosz, W. Gombrowicz, T. Parnicki, J. B. Singer). Nam jest łatwo zrozumieć, dlaczego nasz wieszcz narodowy w pierwszej połowie XIX wieku przywoływał w poemacie *Pan Tadeusz* swoją małą Ojczyznę – Litwo, Ojczyzno moja. Można uważać się za Litwina w kontekście kulturowo-obyczajowym (etnograficznym), a za Polaka w sensie narodowym, jednakże Ślązak czy Poznaniak byłoby już dość dalekimi krewnymi. Europejczykowi zaś trudno jest zrozumieć, że A. Mickiewicz, który słabo znał etniczną Polskę, w rzeczywistości tylko jej poznański skrawek, a nigdy nie był w Warszawie, Krakowie, Toruniu, Lublinie czy Częstochowie, powszechnie jest uznawany za uosobienie polskości. Z kolei J. Korczak, wierząc w przyjaźń i pokój między narodami, wyznaniaми i rasami, czując się jednocześnie Żydem i Polakiem, doświadczał wykluczania ze wspólnoty narodowej przez rasizm endecki<sup>4</sup>.

Autorka poprawnie wskazując na cechy pogranicza (s. 35–36), wymienia jednak jako trzecią cechę świadomość kresową. Niezbyt ją rozumiem i nie wiem, dlaczego tak ją określa. Brak bowiem wyjaśnienia jej istoty. Uważam ten problem za bardzo istotny w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście częstej rezygnacji z rzetelnego opisu faktów na tak zwanych kresach, tworzenia obrazu wyidealizowanego, zgodnie z sienkiewiczowską tradycją „ku pokrzepieniu serc”. Wskazywał na to między innymi Daniel Beauvois<sup>5</sup> pisząc, że stworzono szkodliwy edukacyjnie mit kresów wschodnich, zakłamujący prawdziwą historię tych ziem. Stąd pytania do Czytelników oraz autorki i jednocześnie zadania do podjęcia przez edukację międzykulturową: Czy mamy dalej dostarczać stereotypowe wizje, czy współcześnie jest to dobra szkoła myślenia obywatelskiego? Czy stać nas na rozliczenie

własnej historii, poznanie prawdy o polskiej kulturze i kulturze innych narodów słowiańskich? Czy kresy przedstawiać jako utracony raj, gdzie wszystkie narody żyły w idyllicznej zgodzie?

Henryk Sienkiewicz nie ukrywał, pisząc w latach 1885–1988 swoją wielką trylogię poświęconą XVII-wiecznym wojnom, że chciał rozbudzić energię Polaków zniechęconych latami życia pod obcym jarzmem. Obecnie jednak naszym obowiązkiem jest dokonanie rzetelnej analizy w kontekście historycznym i zauważenie, co powstawało ku pokrzepieniu serc, w jakim czasie powstawało, jak obecnie jest postrzegane. Jeżeli nasi Polacy Tatarzy byli traktowani jako pełnoprawni obywatele, osadzeni już od XV wieku w Rzeczpospolitej Obojga Narodów (państwie wieloetnicznym-wielokulturowym), mając pełnię praw obywatelskich, ziemię i majątki, to żyli i uczestniczyli w problemach swojej nowej Ojczyzny, zakorzeniając się w niej na stałe. Zajmowali się „wojaczka” (to był ich zawód), część z nich otrzymała szlacheckie przywileje, dlatego w zdecydowanej większości czuli się pełnoprawnymi obywatelami w odróżnieniu do ludności ukraińskiej, która przez lata „produkowała” niechęć i nienawiść, co w pewnym okresie wybuchło jak wulkan przybierając nieprzewidywalne skutki ludobójstwa.

Zapoznając się z charakterystyką obszarów uwarunkowań poczucia tożsamości i zachowań tożsamościowych każdej polskiej mniejszości narodowej miałem wielki dylemat w zrozumieniu intencji autorki i ustawicznie pytałem: dlaczego odrębnie analizuje obszary uwarunkowań poczucia tożsamości i zachowań tożsamościowych na Białorusi, Ukrainie i w Czechach, na czym ma polegać porównanie i dlaczego bardziej obdarowuje Czytelnika sprawozdaniem, a nie porównaniem. Mimo oczywistych odmienności tych regionów, dziejów i losów historycznych, wynikających z odmiennego położenia geograficznego, złożonych uwarunkowań społeczno-politycznych, specyfiki mentalności, obrzędowości i tradycji, można wskazywać na podobieństwo tych pograniczy w kontekście sociohistorycznym, kulturowym i politycznym. Wolałbym, sądzę, że Czytelnik tej wartościowej pracy także, aby było to porównanie w kontekście Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) Tadeusza Lewowickiego połączone z treściami zawartymi w drugim i trzecim rozdziale. Mamy jednak odrębne prezentacje. W pierwszej kolejności Republika Białoruś, nie wiadomo dlaczego, następnie Ukraina i Czechy. Poza tym uważam, że przedstawione przez autorkę sprawozdania są zbyt obszerne; za dużo w nich treści o wszystkim (s. 38–

94), a można byłoby się skupić na specyficznych elementach, wybrać i porównać losy historyczne, odrębność kultury, świadomość i wyobrażenie o sobie i Innych, standardy życia, konteksty społeczno-gospodarcze, polityczne itp. Poza tym autorka próbowała, nie wiem czy świadomie, chyba zgodnie z zasadą poprawności politycznej, każdej z mniejszości poświęcić tyle samo stron (odpowiednio 56, 57, 54).

W kontekście przedstawionych przez autorkę zamiarów spodziewałem się porównania i interpretacji w podsumowaniu, w konkluzjach tego rozdziału. Jednak na stronach 205–213 mamy powtórzenia tego, co było już prezentowane i dotyczyło ruseyfikacji, sowietyzacji, czechizacji. Oczekiwałem, że oprócz **złej pamięci zauważy autorka także dobrą pamięć, na której można i należy budować przyszłość słowiańskich narodów**. To, że Polacy byli prześladowani, represjonowani, wysiedlani itp. jest znane, ale niewiele z tego wynika dla przyszłych pokoleń w kontekście edukacyjnym i tożsamościowym. O tym mówimy od dawna i często nie analizując głębiej złożonych uwarunkowań i nie wyprowadzając wniosków i wskazań dla następnych pokoleń. Uważam, że konkluzje są zbyt jednostronne i powierzchowne, z których wynika, że głównie jedna strona jest pokrzywdzona i poszkodowana. Autorka jednostronnie zauważa represje i prześladowania Polaków, *Polaków mieszkających na Kresach Wschodnich*. Tak jakby nie zauważała, że Polacy są obywatelami określonych państw i muszą się zmierzyć z wieloma problemami, aby ustawicznie podejmować pokolenie za pokoleniem trud funkcjonowania obywatelskiego w danym kraju, z jednoczesnym szacunkiem do dziedzictwa przodków w zakresie języka, wyznania, kultury bycia, tradycji itp. Zauważyłem bardzo wyraźnie ten problem powołując Filię Uniwersytetu w Białymstoku w Wilnie w latach 2005–2007. Wielokrotnie w rozmowach z Litwinami wskazujemy, jak ważne jest, abyśmy pokonywali uprzedzenia i stereotypy doświadczając siebie, poznając się, współpracując na różnych obszarach społeczno-kulturowych i naukowych. Mamy bowiem w środkach masowego przekazu informacje jednostronne świadczące o naruszaniu praw polskiej mniejszości narodowej na Litwie i w efekcie kształtowana jest opinia o Litwinach niszczących polską kulturę w byłej Rzeczypospolitej wielu narodów. Niewielu więc zastanawia się nad tym, że te zaniedbania i brak zrozumienia wynikają z okresu pięćdziesięcioletnich sowieckich rządów, kiedy to nie istniało pojęcie praw człowieka. Tej mentalności nie da się tak

szybko zmienić. Poza tym wydawało się nam, że po upadku ZSRR, narody, które uzyskały wolność, będą kreowały swoją tożsamość w porozumieniu i wzajemnym szacunku do siebie, a nie w opozycji do innych narodów, jak to ma miejsce. Zamiast więc wygaszać uprzedzenia i niwelować stereotypy ożywia się je i rozbudowuje. Ryszard Maciejkianiec pisze: *w końcowym okresie władzy sowieckiej i tuż po ogłoszeniu niepodległości zdolano skutecznie odmrozić te dalsze i bliższe historyczne animozje, nieporozumienia, różne interpretacje tych samych wydarzeń, niechęci i wzajemne podejrzania, spotęgowane również nie zawsze właściwymi posunięciami nowych władz odradzającej się niepodległej Litwy po to, by stosunki litewsko-polskie wystarczająco zaognić, budując w świadomości nowych pokoleń Polaków i Litwinów raczej negatywny wzajemny obraz*<sup>6</sup>.

Zwracam na powyższe zagadnienia uwagę, gdyż w edukacji należy wychodzić poza propagowanie historycznych krzywd i konfliktów, budować na dobrej pamięci, wskazywać na perspektywę rozwoju młodzieży sąsiadujących ze sobą narodów, zauważać możliwości wspólnych działań na rzecz naszej roli i pozycji w kulturze europejskiej, kreowanej na bazie judaizmu, chrześcijaństwa, filozofii greckiej i prawa rzymskiego. Autorka zwraca na ten problem uwagę, pisząc między innymi o teorii reaktancji (ruch, działanie). Nie wskazuje jednak autora tej teorii i nie tłumaczy jej znaczenia i możliwości wykorzystania. Generalnie w tym rozdziale mamy opis czynników warunkujących poczucie tożsamości i zachowań tożsamościowych polskiej mniejszości narodowej z trzech sąsiednich krajów. Jednak część treści w nim przedstawionych odbieram tak, jakby były pisane z pozycji megalomańskiej, z pozycji wyższości własnej kultury nad innymi.

Analizując treści zaprezentowane w rozdziale drugim, noszącym tytuł *Społeczne warunki interakcji w społecznościach wielokulturowych* muszę przyznać, że niezbyt rozumiem intencje niniejszego rozdziału, przywoływania znanej i sądzę, że obecnie już mało istotnej literatury z zakresu teorii stosunków rasowych i etnicznych. Uważam, że nie mają one większego znaczenia w tłumaczeniu i interpretacji funkcjonowania narodów słowiańskich i grup autochtonicznych. Na stronie 217 B. Grabowska słusznie wskazuje, że cykl stosunków rasowych nie musi być kompletny, może zatrzymać się w dowolnym punkcie, może prowadzić do innych efektów niż asymilacja. Szkoda, że autorka nie uwzględniła tego w analizowanej Teorii Zachowań Tożsamościowych autorstwa Tadeusza Lewowickiego.

W rozdziale tym poprawnie, na podstawie bogatej interdyscyplinarnej literatury, jednak dość powierzchownie podejmuje zagadnienia asymilacji, akulturacji, nie zauważając różnic w podejściu socjologów amerykańskich i europejskich. Nie zwraca uwagi na to, że zamiast mówić o różnych interakcjach, można wskazać także na reakcje, w których nie musi dochodzić do interakcji. Po cóż przedstawiać koncepcję Milтона M. Gordona, gdy nie dokonuje się jej krytycznej analizy i nie korzysta się z niej w pracy. Wydaje się, że autorka pisząc o akulturacji nie zauważa jej istoty w kontekście podjętego tematu. Nie przekonuje mnie wywód autorki, aby pośilkować się pojęciem kulturalizacji, podwójnej kulturalizacji (s. 241). Wobec powyższego nie sposób nie sformułować pytania dotyczącego podania przykładów akulturacji, kulturalizacji, enkulturacji, socjalizacji, w kontekście zauważonych różnic w tych krajach. Szkoda, że autorka nie zauważyła potrzeby wypracowania nowej koncepcji akulturacji, przydatnej w obecnej sytuacji i warunkach wielokulturowego świata, istotnej wobec nowych doświadczeń i przydatnej w prowadzonych badaniach międzykulturowych oraz w praktyce edukacyjnej w tym zakresie. Zauważamy bowiem, że polityka w zakresie zarządzania wielokulturowością, jaka była dotychczas stosowana, nie zdaje obecnie egzaminu. Strategie asymilacji, liberalnego podejścia do wielokulturowości, integracji obywatelskiej spotkały niepowodzenia.

Wobec powyższego należałoby, w kontekście prowadzonych przez autorkę badań, nadać nowe znaczenie akulturacji, rezygnując z przedstawiania jej w ujęciu socjologicznym jako fazy asymilacji, a podkreślić interpretację etnologiczną, która wydaje się bardziej przydatna w kontekście integracji międzykulturowej i prowadzonej praktyki edukacji międzykulturowej. Uzasadniając jej przydatność w edukacji międzykulturowej należałoby zauważyć następujące cechy:

- zachodzi wówczas, gdy jest stały i bezpośredni kontakt kultur,
- ma miejsce w sytuacjach, gdy grupy mają odmienny system kulturowy,
- w wyniku konfrontacji kultur (wzorów i wartości) prowadzi do zmian w jednej lub w kilku kulturach,
- jest procesem, w którym można zauważyć różne tempo i dynamikę zapożyczeń i związa-nych z tym zmian w kulturach.

Należałoby także zauważyć i zwrócić uwagę na wiele czynników sprzyjających procesom akulturacji lub opóźniających jej przebieg. Między innymi są to:

- obszar kontaktu (pogranicze, tubylczy teren, obszar osiedlenia migrantów itp.),
- dystans kulturowy w kontekście historycznym, społeczno-ekonomicznym, politycznym itp.,
- charakter stosunków między kulturami, w historii i współcześnie (antagonistyczny, symbiotyczny, partnerski, pokojowy, dominacji, podporządkowania itp.),
- typ polityki akulturacyjnej, przyjętej i realizowanej,
- postawy akulturowanych wobec własnej kultury i kultury dominującej, która wynika z jej znajomości i uznawania, funkcjonujących uprzedzeń, mitów, stereotypów (tolerancyjne, nietolerancyjne, kontrakulturacyjne, proakulturacyjne, natywistyczne, autonegatywistyczne itp.).

Treści rozdziału trzeciego *Przemiany modelu tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych* wbudowałbym (włączył) w Teorię Zachowań Tożsamościowych T. Lewowickiego lub usytuowałbym je w pierwszej kolejności jako rozdział prezentujący różne rozumienie i interpretacje tożsamości. Zgadnam się z autorką, że *problematyka tożsamości ma charakter interdyscyplinarny, stąd zachodzi konieczność poznania jej na gruncie różnych teorii, gdyż nie powstała jedna wspólna, spójna teoria i jedna uniwersalna metoda* (s. 293). W tym przypadku mamy wartościowe analizy teorii i koncepcji z tego zakresu, między innymi autora niniejszej recenzji, koncepcję wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości.

W rozdziale metodologicznym autorka omawia i uzasadnia przedmiot, cele, problem pogranicza, wielowymiarową tożsamość, problemy i hipotezy. Do tego nie mam uwag i wysoko oceniam przedstawiony warsztat metodologiczny wraz z eklektyczną procedurą badawczą (ilościowo-jakościową), doбором grupy do badań i organizacją badań. Uważam jednak, że zabrakło podejścia fenomenologicznego, zauważenia fenomenów i ich badania, interpretowania i wnioskowania, poszukiwania argumentów na poparcie sformułowanych tez. W sumie praca prezentuje ilościowy materiał badawczy z niewielkimi śladami analiz jakościowych.

Od strony 309 pracy autorka prezentuje wyniki badań, przedstawia i analizuje wielość identyfikacji badanej młodzieży od regionalnych do globalnych. Ukazuje kryteria bycia Polakiem, subiektywne postrzeganie określonego terytorium jako ojczysty, deklarowanie języka jako ojczystego, świadomość przynależności do grupy narodowej. Niezbyt rozumiem tylko dlaczego założono (s. 333), że *młodzi Polacy do samookre-*

*lenia będą najczęściej używali profili jednowymiarowych, zwłaszcza na Białorusi.*

Wysoko oceniam analizy zebranego materiału w zakresie więzi z regionem, z grupą rodzimą, zaangażowanie w życie społeczno-religijne grupy mniejszościowej i większościowej, wielowymiarowe postrzeganie siebie, usytuowanie w planach życiowych jako Europejczyka. Interesujące poznawczo są także analizy dotyczące rodziny, szkoły, Kościoła, znajomości historii i kultury narodowej, kultury danego kraju, wzajemnych kontaktów i stosunku do siebie, postrzegania wzajemnego itp. Jednak zakończenie wydaje się „przegadane”, z brakiem wskazań kierunków i modeli rozwoju tożsamości młodzieży, podjęcia próby budowania typologii w tym zakresie.

Generalnie autorka wykazała, że polskie mniejszości narodowe żyjące na Białorusi, Ukrainie i w Czechach mają wiele elementów wspólnych, mimo że wydarzenia historyczne naznaczyły ich los w różny sposób. Przedstawione wyniki badań świadczą, że na badanych pograniczach formuje się model tożsamości wielowymiarowej, łączącej w sobie identyfikację regionalną, narodową, państwową z europejską i globalną. Młodzież może swobodnie decydować o tym, kim się czuć i realizować się w różnych wymiarach tożsamości. W wielowymiarowej tożsamości uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania nadal najsilniej jest akcentowane poczucie tożsamości narodowej/polskiej, a jej wzbogacenie o inne identyfikacje, w tym europejską nie odbiło się negatywnie na identyfikacji narodowej, na co wielokrotnie wskazywałem we własnych analizach i wnioskach z prowadzonych badań. Autorka pokazuje, że badani uczniowie deklarowali najczęściej poczucie tożsamości w czterech lub pięciu płaszczyznach (mieszkaniec swojej miejscowości, regionu, Polak, Europejczyk, obywatel świata). Wielowymiarowość tożsamości to nie tylko wyraz zanikania zagrożeń wobec własnej kultury, jak interpretuje autorka, ale także, a może przede wszystkim wyraz mobilności ludności i otwartości współczesnego świata, mnogości jego ofert, atrakcyjnych ofert konsumpcyjnych. W tym kontekście język polski jest istotnym wyznacznikiem polskości, jednak badana młodzież rzadko się nim posługuje w życiu codziennym. Problem ten od lat obserwujemy wśród studentów z Białorusi, identyfikujących się z kulturą polską, znających język polski, studiujących w Uniwersytecie w Białymstoku. W wielu rodzinach na Białorusi i Ukrainie doszło do przerwania ciągłości językowej, na co zwraca szczególną

uwagę autorka, ukazując złożone uwarunkowania tego procesu.

W efekcie autorka stwierdza: *Na badanych pograniczach formuje się model tożsamości wielowymiarowej, łączącej w sobie identyfikację regionalną, narodową, państwową z europejską i globalną. Młodzi mogą swobodnie decydować, kim się czują i chcą łączyć w sobie różne wymiary tożsamości, tak, by funkcjonując w różnych kulturach, ciągle być sobą* (s. 453).

W zakończeniu autorka wskazuje zadania edukacji międzykulturowej ukierunkowane na kształtowanie postaw społecznych wobec Innych, na poznawanie dziedzictwa kulturowego, historii, tradycji, obyczajów i zwyczajów. Uważa, że większość negatywnych, wręcz zachowań, wobec członków mniejszości narodowych wynika z braku wiedzy. W tym kontekście główne tezy w działaniach z zakresu edukacji międzykulturowej dotyczą otwartości na kontakt z inną kulturą, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury, swojego miejsca i obowiązku wobec niej, umożliwiając tym samym jej rozwój i doskonalenie. Człowiek i jego kultura najlepiej egzystują w sytuacji różnicowania i ustawicznego spotykania z innym człowiekiem i jego kulturą, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać, przejawiać twórczość i innowacyjność. Dlatego w edukacji międzykulturowej odwołujemy się do zasad demokratycznego ładu i równych praw każdej z grup, do pluralizmu, do koncepcji relatywizmu kulturowego, akcentujemy i podkreślamy wartość każdej kultury, potrzebę prowadzenia polityki wielokulturowości zmierzającej ku społeczeństwu wielokulturowemu, konstruujemy i prowadzimy programy wielokulturowe, które pozwalają utrzymywać i kultywować tradycje, jak też uczyć prowadzenia dialogu, minimalizować konflikty etniczne, niwelować stereotypy i uprzedzenia.

Podsumowując, chciałbym podkreślić jasną i zwartą konstrukcję pracy, przedstawienie problematyki na podstawie bogatej interdyscyplinarnej literatury, pokazanie wartościowych poznawczo relacji z badaniami oraz wniosków z nich wynikających. Analizy i interpretacje w części pracy są dyskusyjne, ale całość pracy oceniam wysoko. Dokonane w pracy analizy i prezentowane badania są kontynuacją działalności naukowej autorki w zespole kierowanym przez profesora Tadeusza Lewowickiego, jak też w pracach Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego. Praca z pewnością zainteresuje szerokie grono Czytelników, poczynając od studentów do osób zainteresowanych nieprofesjonalnie problemami tożsamości, trudnymi

odповідziami na pytania: kim jestem, jesteśmy, jak się stajemy, kim warto być, kim są nasi Polacy będący obywatelami krajów ościennych i kim chcą być w przyszłości?

Jerzy Nikitorowicz  
Uniwersytet w Białymstoku

## Przypisy

<sup>1</sup> M.in. na ten temat: T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn 1994; tenże: *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*. Cieszyn 1995; T. Lewowicki i B. Grabowska (red.): *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn 1998; T. Lewowicki i E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*. Cieszyn 1998; *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska i U. Klajmon. Cieszyn 2002; *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn-Warszawa 2003; *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta i E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn-Warszawa 2006; *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn-Warszawa 2005; *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Red. T. Lewowicki i J. Urban. Katowice 2007; *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. Lewowicki i E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn-Warszawa 2006; E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszych latach szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007; A. Szczurek-Boruta: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Wyd. UŚ, Katowice 2007; *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Gajdzica. Cieszyn-Warszawa-Toruń 2008; *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban. Cieszyn-Warszawa-Toruń 2009; T. 2. *Problemy praktyki oświatowej*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn-Warszawa-Toruń 2009; *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn-Warszawa-Toruń 2011; *Religia i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman. Cieszyn-Warszawa-Toruń 2012.

<sup>2</sup> J. Nikitorowicz: *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995; *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok 2000; *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

<sup>3</sup> Szerzej J. Nikitorowicz: *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995; tenże: *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok 2000.

<sup>4</sup> J. Korczak: *Pamiętnik*. Poznań 1984.

<sup>5</sup> D. Beauvois: *Trójkat ukraiński: szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*. Przekł. K. Rutkowski. Wyd. UMCS, Lublin 2005.

<sup>6</sup> R. Maciejkianiec: *Polacy na Litwie – między obywatelstwem kraju zamieszkania i „pomocą” Polski*. W: *Prawa mniejszości etnicznych w Unii Europejskiej – standardy i rzeczywistość*. Seminarium, Sztokholm 23–24 września 2006, s. 38.

**Maria Czerepaniak-Walczak (red.),  
Fabryki dyplomów czy universitas?  
Oficyna Wydawnicza „Impuls”,  
Kraków 2013, s. 362**

Od 2013 roku Oficyna Wydawnicza Impuls wydaje pod patronatem Komitet Nauk Pedagogicznych PAN serię książek akademickich Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki<sup>1</sup>. Podejmowane są w nich problemy, które wymagają natychmiastowego określenia, podjęcia debaty oraz odpowiednich działań.

W ramach tej serii ukazała się publikacja zatytułowana *Fabryki dyplomów czy universitas?* pod redakcją Marii Czerepaniak-Walczak. Jak na pracę zbiorową książka ma specyficzną kompozycję – składa się z dwóch części, z których każda została podzielona na sześć rozdziałów o jednolitej strukturze<sup>2</sup>. W pierwszej części autorzy prezentują koncepcje zmian w szkolnictwie wyższym i ich urzeczywistnianie, a w drugiej poszczególne rozdziały koncentrują się wokół studenta jako głównego członka społeczności akademickiej.

Prezentowane treści skupione są na napięciach, sprzecznościach, konfliktach, rozbieżnościach we współczesnym uniwersytecie<sup>3</sup>. Obecnie szkoły wyższe znajdują się w toku przemian, wynikających przede wszystkim z procesu bolońskiego i strategii lizbońskiej. Wiele zmian wymuszają też współczesne konteksty funkcjonowania uniwersytetu, mikro- i megatrendy.

Główne cele procesu bolońskiego – tworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i europejskiej przestrzeni badawczej – oraz narzędzie ich realizacji w postaci Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji mają za zadanie dostosować uczelnie do zasad gospodarki rynkowej. Zaburzają więc tradycje akademickie. M. Czerepaniak-Walczak pisze: „Uniwersytet

rezygnuje z autonomii, a nawet wyrzeka się jej na rzecz zapewnienia sobie bezpieczeństwa. Podporządkowuje się grom rynkowym oraz do różnym oczekiwaniom studentów i potencjalnych pracodawców”. Autorka wskazuje sprzeczności, do których dochodzi w uczelniach. Założenia zmian, w tym wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, są pozytywne, poprawa jakości kształcenia, tworzenie warunków mobilności społecznej, czy też utrwalanie potrzeby uczenia się przez całe życie, ale sposób ich wprowadzania powoduje często działania pozorowane. Autorka poddaje analizie efekty kształcenia w zakresie kompetencji społecznych, które są niedoceniane w stosunku do efektów z innych zakresów (wiedzy i umiejętności). Wymienia wiele niedociągnięć w ich formułowaniu na poszczególnych poziomach kształcenia oraz pokazuje braki w rejestrze efektów, które świadczyłyby o pełnym rozwoju studenta, a w szczególności rozwoju emocjonalnym.

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji przyczynia się do traktowania uniwersytetu jako urządzenia edukacyjnego. Pisze o tym Maksymilian Chutorński. Szkoła wyższa obok wielu celów, które realizuje, umożliwia selekcję i kształtowanie tożsamości funkcjonalnych. Służy też utrzymywaniu zakładanej ideologicznej równowagi. Autor słusznie zwraca uwagę, iż potrzebna jest odpowiednia polityka uniwersytetu, która umożliwiałaby wypracowanie nowych sposobów jego zarządzania.

Oskar Szwabowski – autor kolejnego tekstu – rozpatruje uniwersytet jako fabrykę edukacyjną – fabrykę, której przyznaje się funkcje utylitarne. O. Szwabowski prowadzi teoretyczne rozważania nad uniwersytem w perspektywie fordyzmu i neoliberalizmu.

O poszukiwaniu uzasadnień dla roli i miejsca uniwersytetu w rynkowo zorientowanym społeczeństwie pisze Aleksander Kobylarek. Na tle pesymistycznej diagnozy sytuacji polskiego uniwersytetu proponuje dwa rodzaje działań: odbudowę wspólnot naukowych, dla których nauka będzie najwyższą wartością, oraz powiązanie uniwersytetu z otoczeniem.

Z kolei implikacje prorynkowe edukacji akademickiej są przedmiotem rozważań Ilony Zakowicz. Autorka zwraca uwagę na terminologię typowo ekonomiczną, jaką wprowadza się do języka opisywania edukacji akademickiej. Pokazuje, że uniwersytet zbliża się do szkół zawodowych, realizując kształcenie w wąskich specjalnościach, a także zwiększając liczbę przedmiotów i praktyk zawodowych. Działania te wprowadzie – zgodne z oczekiwaniami

studentów, jednak przyczyniają się do uprzedmiotowienia środowiska akademickiego. Studenci są bowiem postrzegani jako potencjalne narzędzia wytwórcze, a nauczyciele akademicy jako ich producenci. I. Zakowicz eksponuje pejoratywne konsekwencje kształcenia w wąskich specjalnościach.

O narzędziu urynkowania edukacji akademickiej, jakim jest monitoring, pisze Joanna Nawój-Połoczańska. W opracowaniu omawia założenia oraz skuteczność tego środka polityki edukacyjnej.

Część druga tomu obejmuje teksty o charakterze empirycznym, dotyczące sytuacji współczesnych studentów. W tej części Anna Kola prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród doktorantów. Autorka, opisując typy doktorantów, dochodzi do niepokojącego stwierdzenia, że mimo wielu deklaracji uczestnicy trzeciego stopnia kształcenia w szkole wyższej są poddawani uprzedmiotowieniu.

Kolejny rozdział napisany przez Jacka Gulanowskiego dotyczy aktywności studentów w kołach naukowych. Autor prezentuje na podstawie badań własnych problemy, z jakimi borykają się członkowie kół naukowych. Przybliża kompetencje akademickie i pozaakademickie, jakie studenci rozwijają poprzez działalność w kole naukowym. Słusznie postuluje, aby nie marginalizować, nie biurokratyzować, ale wspierać i finansować tę formę aktywności studentów na uczelni. Często bowiem z członków kół naukowych rekrutują się przyszły adepci nauki.

Funkcjonowanie grup studenckich w uniwersytecie prezentuje Ewa Bochno. Poznajemy różnorodność, mechanizmy tworzenia i działania we współczesnym uniwersytecie, który jest uwikłany w megatrendy.

Efekty akademickiego kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w kontekście społeczeństwa konsumpcyjnego prezentuje Mateusz Marciniak. Przedstawia wyniki badań nad skalą i siłą syndromu konsumpcyjnego wśród studentów. Dochodzi do optymistycznych wniosków, iż „szkole wyższa ma szansę być nie tylko fabryką dyplomów i doświadczeń w zakresie konsumpcji, ale (...) przede wszystkim środowiskiem rozwijania kompetencji społecznych i obywatelskich”.

O zaangażowaniu obywatelskim studentów napisała tekst Sylwia Jaskulska. Z jej badań wynika, że studentów cechuje dość niski poziom zaangażowania. Studenci angażują się w działania, które nie wymagają dużego wysiłku.

Karina Knasiecka-Falberska skupia się na specyfice dystynktywnych cech inteligencji

wyróżnionych przez studentów. Autorka dowodzi, iż wyraźnie kształtuje się grupa studentów o specyficznych cechach, odróżniających ją od innych, ale są to dystynkcje odbiegające od tradycyjnie przypisywanych inteligencji. Pojawia się obawa o realizację ważnej funkcji uniwersytetu, jaką jest kształtowanie elity społeczeństwa.

W książce *Fabryki dyplomów czy universitas?* w umiejętny sposób zostało przybliżonych wiele problemów. Zebrane teksty stanowią bardzo przejrzystą, klarowną i logiczną całość. W pierwszej części autorzy zaprezentowali rozważania teoretyczne nad instytucją społeczną, jaką jest uniwersytet. Pokazali teoretyczne koncepcje zmian uniwersytetu i próby ich urzeczywistnienia, które wywołują często niepokój w środowisku akademickim. W drugiej części zawarte zostały badania własne – wykonane według różnych orientacji metodologicznych – wśród studentów, pokazujące ich funkcjonowanie we współczesnym zmieniającym się uniwersytecie.

Uniwersytet należy zmieniać, ale – czego dowodzą autorzy opracowań – zmiany nie zawsze podążają we właściwym kierunku. Problemy podejmowane przez autorów zostały ujęte w perspektywie krytycznej, a zatem zachęcają do debaty. Tytuł monografii – w postaci pytania alternatywnego – również prowokuje do dyskusji.

Sądzę, że książka jest odpowiedzią na intencje redaktorów naukowych serii Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki. Jest monografią bardzo przydatną dla licznego grona odbiorców, a przede wszystkim dla studentów, nauczycieli akademickich, polityków, decydentów w kwestiach szkolnictwa wyższego i tych, dla których los uniwersytetu nie jest obojętny.

Pozwalam sobie na głos w dyskusji nad kondycją współczesnego uniwersytetu. Sądzę, że uniwersytet o bogatej tradycji, ukonstytuowany przez podstawowe takie wartości, jak autonomia, różnorodność, komplementarność badań naukowych i kształcenia, a przede wszystkim dążenie do prawdy, nie może nagle przekształcić się w „fabrykę dyplomów”. W nurcie megatrendów, m.in.: konsumeryzm, postindustrializm, zmienia się rola i miejsce Alma Mater we współczesnym świecie. Osłabienie dotychczasowej pozycji państwa, jako głównego opiekuna szkół wyższych, zmusza uczelnię do szukania alternatywnych źródeł finansowania swojej działalności. Zmiany związane z procesem bolońskim i deklaracją lizbońską, które mają pozytywne założenia, nie mogą prowadzić do radykalnego przekształcenia uniwersytetu.



Myślę, że nowa rola uniwersytetu wymaga jego reorganizacji, ale nie powoduje konieczności odrzucenia dotychczasowych dobrych wzorów działania i wyrzeczenia się tradycyjnych wartości akademickich. Przed uniwersytetem staje poważne zadanie, kształtowanie umiejętności łączenia tradycji z nowoczesnością. Uniwersytet nie może być reliktem przeszłości, a w tworzącym się społeczeństwie powinien odgrywać dominującą rolę, stwarzając ludziom możliwość ustawicznego kształcenia, pełnego rozwoju i zdobywania nowych różnorodnych kwalifikacji, a przede wszystkim prowadzenia badań nie tylko stosowanych, ale i podstawowych.

Man nadzieję, że recenzowana książka wzbudzi debatę w środowisku akademickim, a troska polskich uczonych o los szkolnictwa wyższego, spowoduje podjęcie starań o zachowanie wartości konstytutywnych uniwersytetu.

Walentyna Wróblewska  
*Uniwersytet w Białymstoku*

### Przypisy

<sup>1</sup> Tytuły z tej serii: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (2013); *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*. Red. Z. Gajdzica (2013); *Patriotyzm i nacjonalizm*. Red. J. Nikitorowicz (2013).

<sup>2</sup> W każdym rozdziale mamy wprowadzenie, rozwinięcie i podsumowanie rozważanego problemu.

<sup>3</sup> Wielu autorów używa nazwy *uniwersytet* w odniesieniu do wszystkich rodzajów/typów szkół wyższych, tak jest i w tym przypadku.

**Krystyna Pankowska: *Drama. Konteksty teoretyczne*. Wyd. UW, Warszawa 2013, s. 256**

Krystyna Pankowska jest znawcą problematyki wychowania przez sztukę, a zwłaszcza pedagogicznych potencji dramy i edukacji teatralnej. Posiada znaczący dorobek naukowy w tej dziedzinie, wystarczy wspomnieć o pracach: *Współczesny teatr poszukujący* (1986), *Drama – zabawa i myślenie* (1990), *Edukacja przez dramę* (1997), *Pedagogika dramy* (2000), *Drama jako twórcza metoda edukacyjna* (2003), *Sztuka i wychowanie* (2010). K. Pankowska udostępniła też polskim Czytelnikom klasyczną w powyższej problematyce książkę Briana Waya *Development through drama*, dokonując wraz z Elżbietą Nerwińską przekładu tej pracy z języka angielskiego (wyd. I – 1987).

Konsekwentne studia nad problematyką dramy, odwołujące się do tekstów autorów amery-

kańskich i angielskich, np. Richarda Courtneya oraz współpraca z angielskimi teoretykami i praktykami tego obszaru edukacji, zaowocowały wymienionymi publikacjami, wykładami uniwersyteckimi oraz popularyzacją dramy jako metody edukacyjnej w polskim środowisku naukowym i nauczycielskim.

Najnowsza książka K. Pankowskiej, obejmująca różnorodne zagadnienia dotyczące dramy i edukacji, jest pracą ważną, stanowiącą syntezę dotychczasowej wiedzy na temat istoty i możliwości dramy, ale przede wszystkim ukazującą ją w nowych, istotnych dla współczesnego myślenia pedagogicznego i praktyki edukacyjnej kontekstach. Składa się z jedenastu rozdziałów, zakończenia i bogatej bibliografii. Rozdziały wstępne zawierają określenia definicyjne oraz źródła dramy.

Krystyna Pankowska określa dramę jako metodę edukacyjną polegającą „na odgrywaniu ważnych z pedagogicznego punktu widzenia sytuacji, których uczestnicy zachowują się, jakby przebywali w innych okolicznościach i uczestniczyli w innych interakcjach międzyludzkich. Drama rozgrywa się zatem na styku świata realnego i umownego, fikcyjnego, ale jej znaczenie przenosi się na prawdziwe doświadczenie odgrywanego, w czym właśnie leży jej wartość edukacyjna” (Wstęp).

Autorka podkreśla – w dramie ludzie uczą się przez doświadczenie i działanie, o czym świadczy analiza etymologiczna pojęcia *homo dramus*. Drama wiąże się z ideą „człowieka działającego”, są to procesy długofalowe i narastające w czasie, wymagają edukacyjnych działań kontynuujących i ugruntowujących owo uczenie się przez doświadczenie.

Jednocześnie autorka rozszerza klasyczne określenie dramy, sięgając po nieujawnione do tej pory możliwości i definiując ją jako „formę naturalnej aktywności człowieka, stanowiącą podstawę jego spontanicznych zachowań w autentycznych sytuacjach życiowych oraz jako sposób naturalnego przyswajania wiedzy” (Wstęp).

W pracy zaprezentowano status dramy w perspektywie interdyscyplinarnej, co jest szczególnym rozszerzeniem dotychczasowego postrzegania jej zadań i możliwości edukacyjnych.

Z punktu widzenia psychologicznego kategorii działania i doświadczenia wskazują na możliwości rozwoju wewnętrznego, osobowego – kształtowania się tożsamości indywidualnej, w perspektywie socjologicznej zaś działanie wiąże się z interakcjami społecznymi, budując więzi wspólnotowe, rozwijając tożsamość grupową czy kulturową. Każdy z nas poprzez

wymagania życia społecznego obligowany jest do odgrywania ról, a omawiany proces edukacyjny wybitnie służy dorastaniu do nich, często w dramowych sytuacjach treningowych, co pozwala na zdobywanie wiedzy o ludziach, świecie, a przede wszystkim o sobie. Drama jest więc – specyficzną metodą treningu umiejętności społecznych, stanowi swoisty trening życia, rozwija sprawności komunikacyjne, negocjacyjne, autoprezentacyjne, doskonali umiejętności samodzielnego myślenia. Człowiek staje się samodzielnym wewnątrzsterownym, odporniejszy na manipulacje medialne – wszechpotęgę rynku redukującego często jednostkę do roli bezmyślnego konsumenta.

K. Pankowska akcentuje rolę dramy w rozwijaniu myślenia krytycznego, dalekiego od iluzorycznych przekazów medialnych o świecie łatwym, przyjemnym i wygodnym, mogącym w sposób natychmiastowy zaspokoić nasze potrzeby. Życie jednak nie jest tak łatwe i od tysięcy lat niezmiennie towarzyszy nam trud istnienia: cierpienie, rozczarowania i tragedie – drama tak jak wcześniej i literatura piękna jest „przewodniczką i nauczycielką filozofii egzystencji, dobrych i mądrych wyborów”. Należy też mieć nadzieję, że wychowanie literackie nadal pełni swoją funkcję, mimo ofensywy kultury obrazu, którą krytykuje włoski medioznawca Giovanni Sartorii twierdząc, że media obrazkowe, głównie telewizja, zmieniły naturę człowieka w *homo-videns*, detronizując rzeczywistość słowa pisanego.

Autorka odnosi się także do aktualnych tendencji edukacyjnych – relacji dramy z pedagogiką postmodernizmu. Powołuje się na pogląd Tomasza Szkuclarka, iż kształtowanie podmiotowości dziecka powinno być powiązane ze sferą życia codziennego, więc także z kulturą popularną. Edukacja szkolna nie może więc pozostać jedynie w funkcji transmisji „kultury wysokiej”, gdyż kultura popularna jest, poprzez szeroką ofertę medialną, podstawowym środowiskiem socjalizującym, konkurencyjnym źródłem wiedzy o świecie.

W tym procesie uruchamiania świadomego korzystania ze źródeł wiedzy pochodzących z zanurzenia w świat kultury popularnej drama pełni bardzo ważną rolę. Dzięki działaniom dramowym – zdaniem K. Pankowskiej – „dziecko może bezboleśnie dotrzeć do prawdy o faktach i problemach” (s. 243–244) współczesnego świata oraz zweryfikować zasady i zachowania niepożądane, odrzucić pseudowartości docierające z rzeczywistości medialnej czy cyberprzestrzeni niekontrolowanej przez wychowawców i rodziców.

W tym zakresie drama znajduje obecnie nowy obszar zastosowania i związane z nim nowe zadania: ewoluują one od zagadnień programowych zdominowanych poprzez realizację przedmiotów szkolnych i koncepcję teatralno-estetyczną w kierunku społecznej dramy stosowanej.

Najlepiej tę tendencję ilustrują działania Stowarzyszenia Praktyków Dramy „Stop Klatka”, traktującego dramę jako metodę pracy pedagogicznej bazującą na „naturalnej zdolności ludzi do wchodzenia w role i refleksji dążącej do osiągnięcia zamierzonych zmian społecznych” – pisze autorka (s. 244).

Drama może wkraczać w świat człowieka współczesnego doświadczającego samotności, starości, biedy, skomplikowanych wyborów moralnych, trudności, czy nawet tragedii w życiu rodzinnym. Istnieje bowiem edukacyjna szansa transferu doświadczeń i rozwiązań zaistniałych w procesie działań dramowych do konstruktywnych „projektów” zmian życiowych i strategii społecznych uczestników dramy: dzieci, młodzieży czy dorosłych. Liderzy Stowarzyszenia „Stop Klatka” przekonani są o wartościach swoich działań i pomagają ludziom, zajmując się problemami w rodzinie i szkole. Podejmują wyzwania będące konsekwencją wykluczenia społecznego, korupcji. Apelują o stosowanie się do postanowień praw człowieka, sięgają po wiedzę psychopedagogiczną czy medyczną w rozwiązywaniu skomplikowanych przypadków ludzkich i środowiskowych. Ich działalność to aktywność prospołeczna zbliżona charakterem do wolontariatu. Aktualnie Stowarzyszenie steruje ku wychowaniu w wartościach wspólnotowych, na rzecz społeczeństwa obywatelskiego, postaw otwartych, antydyskryminacyjnych.

Recenzowana książka ma więc bardzo ważne znaczenie: służy budowaniu świadomości nauczycieli, wychowawców, działaczy społecznych i animatorów w aktualnych obszarach wyzwań pedagogicznych i pokazuje metody działań dramowych w rozwiązywaniu problemów społeczno-edukacyjnych.

Interesujące jest zestawienie społeczno-wychowawczych wartości dramy z określonymi przez Jacques’a Delorsa filarami edukacji. Zestawienie to wydaje się bardzo trafne, gdyż drama jest wartościową metodą edukacji humanistycznej. Autorka powołuje się na badania przeprowadzone w ramach DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, które dotyczyły zastosowania dramy w edukacji. Wyniki tych badań wykazują istotny wpływ dramy na kształtowanie takich kompetencji, jak: „po-

rozumiewanie się w języku ojczystym, ogólne umiejętności uczenia się, kompetencje interpersonalne, społeczne i obywatelskie, przedsiębiorczość, kompetencje kulturalne oraz uniwersalną kompetencję bycia człowiekiem” (s. 30). Autorka – eksponując poszczególne kompetencje – określa dramę jako „metodę edukacyjną angażującą w działanie ucznia, całą jego wiedzę i tworzącą nowe jakości, w związku z wykorzystaniem wyobraźni, emocji, zmysłów i intuicji, polegającą na rozgrywaniu w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji. W celu ich zrozumienia, uzewnętrznienia, zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie i innych ludziach” (s. 30).

Szczególnym walorem pracy jest usytuowanie dramy w sieci nowych zadań edukacyjnych związanych z wyzwaniem cywilizacyjnymi, przede wszystkim w związku z globalizacją informacji, oddziaływaniem mediów i Internetu na rozwój osobowości wychowanków i ich rolę w przekazywaniu wiedzy. Uniformizacja spowodowana „przemocą medialną”, kształtowanie młodego pokolenia według jednego szablonu na biernych konsumentów, musi mieć alternatywę – i drama tę funkcję może pełnić.

Autorka omawia zagadnienia i problemy społeczne, które pilnie wymagają troski pedagogicznej i rozwiązań także dzięki działaniom dramowym. Są to takie obszary, jak: antycypacja przyszłości, wirtualizacja rzeczywistości, kultura w kulturze współczesnej, infantylnizacja dorosłych, pomoc młodzieży w przekraczaniu progu dorosłości.

W rozdziale zatytułowanym „Imperatyw roli w życiu i dramie” autorka akcent kładzie na edukacyjne i rozwojowe znaczenie ról społecznych. Powołując się na Philipa Zimbardo stwierdza, iż odgrywanie ról jest bardzo ważnym elementem w kształtowaniu umiejętności społecznych. Autorka pisze: „Rola zatem, i ta autentyczna odgrywana w realnym życiu, i symulowana w działaniu dramowym, może człowieka wznosić w górę, może jednak ściągać w dół. Prawda ta obowiązuje więc także w dramie, w której »złe« role służą jedynie egzemplifikacji określonych problemów, a nie »ćwiczeniu zła«” (s. 80). Stwierdzenie to wskazuje na edukacyjną potrzebę kształtowania postaw, organizowania sytuacji dających możliwość dorastania do ról społecznych i akcentuje ogromny potencjał działań dramowych. Problematykę tę rozszerza autorka w rozdziale „Drama jako model sytuacji i zachowań społecznych”, w którym prezentuje zagadnienie interakcjonizmu społecznego w ujęciu

między innymi George’a H. Meada oraz problematykę komunikacji i konstruowania znaczeń. Rozdział zatytułowany „Drama i gry, które się toczą” zawiera interesujące kwestie związane z naturalnymi zachowaniami społecznymi, opisanymi w książce Johana Huizingi *Homo ludens*, który zabawy imitacyjne typu gry teatralnej oraz gier i zabaw interpretował jako czynności będące zarówno pozorowaniem rzeczywistości i naśladowaniem, jak i działania mające charakter społecznego współzawodnictwa (s. 95). „Akt grania”, pojedyncze zdarzenia „gry językowej”, sytuują konwencję gry w schemacie komunikacji interpersonalnej. Autorka wnikliwie analizuje związki dramy z paradygmatem gier językowych, wprowadzając w świat interakcji społecznych.

Kolejny rozdział, na który warto zwrócić szczególną uwagę, nosi tytuł: „Kim jestem – *homo dramus* w procesie autokreacji”. Autorka koncentruje się w nim na problematyce tożsamości. Podjęcie tego zagadnienia należy uznać za bardzo istotne, gdyż problematyka tożsamości jest centralnym zagadnieniem współczesnej humanistyki. K. Pankowska prezentuje aktualne problemy wynikające z kształtowania tożsamości i możliwości ich rozwiązywania dzięki dramie. Pisze: „Drama rozwiązuje przypisaną do ludzkiej kondycji sprzeczność, polegającą na tym, że mamy tylko jedną postać, tylko jedno życie, lecz chęć przeżycia tysiąca innych. W ślad za tym pomaga w zrozumieniu, jak przy zmieniających się rolach czy zadaniach życiowych zachować swoją tożsamość, bogacąc ją i rozwijając dzięki nowym doświadczeniom (s. 115). Tak więc zderzenie jednostki z rolą odgrywaną w dramie jest jednocześnie konfrontacją z własną tożsamością. Rozważania o tożsamości autorka prowadzi w perspektywie różnych dyscyplin naukowych. W perspektywie pedagogicznej zgadza się z apelem Jerome’a Brunera, by: „system edukacyjny pomagał jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Jest to warunek niezbędny w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka, inaczej pogubi się on w »swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń«”. Jak tego dokonać? „Jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze. Szkoły muszą to umożliwić” (s. 121). Słusznie więc pojawia się na kartach książki idea *homo-dramus*: człowieka działającego, intensywnie poszukującego odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” i permanentnie tworzącego siebie, budującego własny wizerunek na drodze życia w ponowoczesności.

Wśród wielu bardzo różnorodnych zagadnień, omawianych przez K. Pankowską, szczególnie istotną kwestią jest też pedagogiczny wymiar biografii ludzkiej.

Biografia ma charakter dynamiczny, jest nieustannie dziejącym się procesem. Powinna więc być rozumiana jako: „podmiotowo zorganizowany i zorientowany proces rozwoju i kształtowania ludzkiego życia w kontekście społecznym. Osoba odgrywająca fragment z życia czyni to na własny sposób, subiektywizując, interpretując wydarzenia, stawia się w perspektywie działania na serio dokonując jednocześnie swoistej autokreacji”. Przywoływanie biografii w dramie – pisze autorka – „służy więc poznawaniu doświadczeń, postaw i przeżyć człowieka. W ten sposób można dotrzeć do danych indywidualnych dotyczących świata znaczeń danej osoby, z uwzględnieniem czasu i zmienności historycznej” (s. 217).

Warto podkreślić, iż szeroką, interdyscyplinarną płaszczyznę rozważań na temat dramy autorka wzbogaca o refleksję na temat dramy w kontekście: idei Nowego Wychowania, polskiej teorii wychowania estetycznego, kręgu pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej, pedagogiki postmodernizmu. Dzięki temu Czytelnik poznaje możliwości i znaczenie dramy w naj-

nowszej, bo dwudziestowiecznej, historii myśli pedagogicznej, a także w perspektywie tych nurtów i teorii, które obecnie na gruncie nauk pedagogicznych są często rozważane i dyskutowane.

Książkę K. Pankowska kończy pytaniem: „Czy drama ma przyszłość?”. Odpowiedź nie jest łatwa, między innymi ze względu na zmieniające się modele kontaktów międzyludzkich i edukacji; – w każdej z tych sfer coraz większą rolę odgrywają media, które „zwalniają ludzi z przebywania ze sobą we wspólnej przestrzeni” (s. 248). Tym bardziej więc potrzebne wydają się dziś – zarówno w sensie edukacyjnym, jak i ogólnorozwojowym – sytuacje i doświadczenia wynikające z „zagęstnienia interakcji i ról”, a takie właśnie możliwości daje drama. Zasadne więc wydają się słowa autorki, które kończą recenzowaną książkę: „Nie przeceniając dramy, można zatem stwierdzić, że stanowi ona narzędzie wyzwalające refleksję i pomagające w rozumieniu innych ludzi, samych siebie, jak i otaczającego świata. Uzbraja ona w wiedzę i umiejętności, dzięki którym ludzkie postępowanie może stać się bardziej odpowiedzialne” (s. 249).

Mariusz Samoraj  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 3/2014

Tomasz Bajkowski  
Anna Chańko  
Urszula Namiotko  
*Uniwersytet w Białymstoku*

## **XII MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA: SPOŁECZEŃSTWA WIELOKULTUROWE – DYNAMIKA, ZMIENNOŚĆ I NIEPRZEWIDYWALNOŚĆ. KU JAKIM STRATEGIOM W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ? Białystok – Lipowy Most, 25–28.05.2014**

W Białymstoku i Lipowym Moście odbyła się konferencja naukowa pod hasłem *Społeczeństwa wielokulturowe – dynamika, zmienność i nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej?*, zorganizowana przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, we współpracy ze Stowarzyszeniem Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Honorowy patronat nad konferencją objął Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu w Białymstoku prof. dr hab. Leonard Etel, Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych prof. dr hab. Bogusław Śliwerski oraz Wojewoda Podlaski mgr Maciej Żywno. Jubileusz 20-lecia Katedry Edukacji Międzykulturowej był pretekstem do spotkania i dyskusji naukowców z ośrodków krajowych i zagranicznych nad aktualnymi problemami odnoszącymi się do dynamiki społeczeństw wielokulturowych. Rozpatrywano następujące zagadnienia:

- Czy społeczeństwa wielokulturowe mają prawo do własnych norm, do realizowania się „po swojemu”, czy należy korzystać z dotychczasowej polityki asymilacji i akulturacji?
- Czy grupy dominujące, większościowe, świadome są swojej roli i zadań wobec grup mniejszościowych?
- Jakie są wskaźniki europejskiego obywatelstwa, jakie działania powinna podejmować edukacja międzykulturowa, aby Europejczycy czuli się Europejczykami – nie tylko w sferze konsumpcji, ekonomii i pomocy służb społecznych?
- Jak powinna funkcjonować szkoła i podmioty edukacji nieformalnej w społeczeństwach wielokulturowych, aby nie zaniedbywać myślenia krytycznego wobec funkcjonujących mitów edukacyjnych?

- Jakie formy i metody należy stosować, aby kreować moc pogranicza świadomościowego?
- Jak wykształcić wspólnotę imigrantów (poprzez edukację i realizację potrzeb podmiotowych). Jak włączyć ich do systemu prawnego, edukacyjnego, wdrożyć do przestrzegania norm kraju przyjmującego?
- Czy nie należy zrezygnować z realizacji praw grupowych (socioekonomicznych i kolektywnych), z fikcji równości i dokonać rewizji relatywizmu kulturowego i politycznej poprawności?

Wystąpienia konferencyjne koncentrowały się wokół czterech głównych obszarów tematycznych: komunikacja międzykulturowa, tożsamość kulturowa, transmisja kultury oraz diagnoza środowisk wychowawczych. Program konferencji obejmował również prezentację posterów oraz warsztaty z edukacji międzykulturowej adresowane do studentów, licealistów i dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Obrady pierwszego dnia Konferencji odbywały się w nowej auli Wydziału Pedagogiki Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Gości konferencji powitał kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej i jednocześnie prezes Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz. Następnie głos zabrał Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku dr hab. Mirosław Sobecki (prof. UwB). W imieniu kolegium Rektorskiego Uniwersytetu w Białymstoku uroczystego otwarcia konferencji dokonał Prorektor dr hab. Jerzy Halicki (prof. UwB). Wykład wprowadzający wygłosił prof. Jerzy Nikitorowicz, który przedstawił dwudziestoletnią historię Katedry Edukacji Międzykulturowej. Ukazując proces formowania się założeń teoretycznych w ramach pracy Katedry zaprezentował serię badań podjętych przez zespół pracowników, a także aplikacje praktyczne realizowane w środowisku społecznym Podlasia. Zostały też zaprezentowane efekty pracy Katedry w postaci wydanych monografii naukowych, raportów z badań (również w kontekście realizacji projektów naukowo-badawczych) oraz konkretnych rozwiązań metodycznych, które są wykonywane w różnych przestrzeniach wychowawczych i edukacyjnych.

Po części wstępnej przy stole prezydialnym zasiedli moderatorzy pierwszego panelu obrad plenarnych: prof. dr hab. Tadeusz Pilch oraz prof. Jerzy Nikitorowicz. W tej części zostały zaprezentowane trzy wykłady wprowadzające w problematykę obrad konferencji. Jako pierwszy wystąpił prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, który przeanalizował strategię edukacji międzykulturowej w kontekście wielokulturowości oraz procesów globalizacyjnych. Kolejnym prelegentem był prof. dr hab. Brunon Bartz, który zaprezentował realia europejskiej polityki graniczno-migracyjnej. Prezentacji statystyk pochodzących z raportów Unii Europejskiej towarzyszyła analiza kultury przyjmowania i inkluzji migrantów. Trzeci wykład w tej części obrad zaprezentowała prof. dr hab. Elwira Kryńska. Dotyczył on rysu historycznego dwudziestolecia międzywojennego w kontekście edukacyjnych egzemplifikacji potrzeb społecznych wielokulturowego środowiska północno-wschodniej Polski.

Drugą część obrad plenarnych poprowadzili w roli moderatorów prof. dr hab. Marek Konopczyński oraz dr hab. Wioleta Danilewicz (prof. UwB). W tej części można było wysłuchać pięciu prelegentów. Jako pierwszy wystąpił prof. dr hab. Andrzej Baładynowicz. Zwrócił on uwagę na proces kształtowania tożsamości kulturowej, społecznej i narodowej na przykładzie międzykulturowego dialogu polsko-żydowskiego. Drugim prelegentem był prof. dr hab. Rafał Piwowski, który przedstawił

charakterystykę nauczycieli w ujęciu międzynarodowym, stawiając przy tym pytanie o różnorodność vs unifikację. Prof. dr hab. Halina Rusek podjęła temat konfliktu w przestrzeni wielokulturowości. Postawiła ważne z punktu widzenia społecznego pytanie: czy Ślązacy to naród, mniejszość etniczna, czy też mniejszość narodowa? Prof. Mirosław Sobiecki wygłosił referat na temat religijnego wymiaru komunikacji międzykulturowej. Ostatnim prelegentem tej części obrad był prof. dr hab. Piotr Petrykowski. Referat dotyczył czasoprzestrzennych kontekstów edukacji międzykulturowej. Dominującą kategorią pojęciową prezentacji autor uczynił dystans społeczny.

W pierwszym dniu konferencji, równoległe do obrad plenarnych, odbyły się warsztaty prowadzone przez pracowników Katedry Edukacji Międzykulturowej, w której od 20 lat podejmowane są ustawiczne próby wypracowania odpowiednich strategii edukacji międzykulturowej, kształtujących poczucie obywatelstwa, wzajemnego szacunku, tolerancji, zrozumienia, interakcji i dialogu w komunikacji z Innymi i ich kulturami. Warsztat prowadzony przez mgr Joannę Sacharczuk i mgr Annę Rudnik adresowany był do młodzieży z liceum i stanowił wprowadzenie do zagadnień komunikacji międzykulturowej. Ćwiczenia realizowane podczas spotkania uważyli na problem dyskryminacji, stereotypów i uprzedzeń w środowisku młodzieży. Celem warsztatu była praca nad budowaniem zaufania i tolerancji wobec odmienności. Mgr Agnieszka Solbut, w warsztacie adresowanym do dzieci w młodszym wieku szkolnym, zaprezentowała pracę z bajką psychoedukacyjną, międzykulturową. Zajęcia stanowiły fragment Programu Kształtowania Wrażliwości na Odmienność „Przygody Innego” realizowanego przez Fundację Edukacji i Twórczości w Białymstoku. Jego głównym celem było przybliżenie dzieciom z przedszkoli i szkół podstawowych pojęcia wielokulturowości. Warsztat prowadzony przez mgr Urszulę Namiotko podejmował problematykę pracy społecznej i kulturalnej ukierunkowanej na budowanie wspólnej przestrzeni dialogu w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Adresatem warsztatu byli studenci, efektem – graficzne przedstawienie mostu do Innego zawierające wskazówki dla animatora realizującego edukację międzykulturową w środowisku lokalnym. Mgr Karol Konaśzewski, w warsztacie adresowanym do studentów, podjął problematykę definiowania tożsamości w wymiarze społecznym, jednostkowym i kulturowym.

Obrady plenarne uzupełniała sekcja posterowa, podczas której uczestnicy konferencji mogli zapoznać się z 10 plakatami prezentującymi zagadnienia związane z problematyką wielo- i międzykulturowości. Dr hab. Kinga Łapot-Dzierwa (prof. UP) prezentowała temat przestrzeni sztuki jako miejsca komunikacji międzykulturowej. Poster Anny Różyło przedstawiał słuchaczom koncepcję Anny Wierzbickiej w kontekście wybranych metod językoznawstwa kognitywnego jako narzędzia w warsztacie pedagoga międzykulturowego. Dr Joanna Cukras-Stelągowska poruszyła ważny problem dotyczący casusu uboju rytualnego w Polsce i w tym kontekście zaprosiła do dyskusji: prawa religijne mniejszości a racje społeczne. Wśród posterów eksponowane były również plakaty przygotowane przez studentów Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej, którzy prezentowali innowacyjne formy pracy w edukacji międzykulturowej. Zagadnienia zaprezentowane na posterach stanowiły ważny element dyskusji wieńczącej konferencję.

Rozmowy drugiego dnia konferencji skupione były na czterech ścieżkach tematycznych: teoretyczne rozważania wokół tożsamości, diagnoza środowisk wychowawczych, rola edukacji w kształtowaniu spójności społeczeństwa wielokulturowego oraz kompetencje międzykulturowe jednostki.

Pierwszą część obrad plenarnych, moderowaną przez prof. dr hab. Halinę Rusek i prof. Mirosława Sobeckiego rozpoczął wystąpieniem dr hab. Dariusz Kubinowski (prof. UMCS), prezentując referat dotyczący postkolonialno-autochtonicznego paradygmatu badań społecznych nad wielokulturowością w perspektywie pedagogicznej. Następnie referat wygłosiła dr hab. Agata Cudowska (prof. UwB), proponując swój autorski projekt wpisujący relację z Innym w koncepcję twórczych orientacji życiowych. Kolejną prelegentką była dr hab. Anna Kieszkowska, która wskazała na przejawy udziału społeczeństw w życiu innych w kontekście tolerancji inności. Czwarta referentka, dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur (prof. UŚ), zaproponowała temat poświęcony tożsamości kulturowej uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania. Ostatni referat, zamykający pierwszą część obrad plenarnych, wygłosiła dr hab. Alina Szczurek-Boruta (prof. UŚ) o poczuciu tożsamości kandydatów na nauczycieli w obszarze praktykowania edukacji międzykulturowej. Wystąpienie było zaproszeniem do dyskusji nad przygotowaniem przyszłych pedagogów do pracy w warunkach wielokulturowości.

Drugą część obrad moderowali prof. Tadeusz Lewowicki oraz dr hab. Krystyna Bleszyńska (prof. SGGW), która w swoim wystąpieniu podjęła istotne dla problematyki konferencji rozważania o roli edukacji w kształtowaniu spójności, więzi i kapitału społecznego w zbiorowościach wielokulturowych. Prelegentka wskazywała na wyzwania społeczeństwa wielokulturowego oraz przedstawiła prowokujące do dyskusji zagadnienie kryzysu wielokulturowości. Drugi referent – prof. dr hab. Andrzej Harbatski, podjął interesujące zagadnienie tożsamości religijnej w kontekście bezpieczeństwa konfesyjnego, dokonując analizy tego zagadnienia na przykładzie Republiki Białoruś. Kolejnym prelegentem był prof. dr hab. Viktor Tarantsej, który zaprezentował stosunki międzykulturowe na terenie uczelni i dokonał ich analizy na przykładzie Uniwersytetu Grodzieńskiego Republiki Białoruś. Czwarty referat wygłosił dr hab. Mariusz Korczyński (prof. UMCS) prezentując raport z badań nad dystansem społecznym emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii wobec „obcych”, w rozróżnieniu ich pod względem poziomu wykształcenia. Obrady plenarne zamknęło wystąpienie prof. Marka Konopczyńskiego, w którym prelegent dokonał prezentacji jurystycznej, terapeutycznej i kreującej pedagogiki resocjalizacyjnej. W toku dyskusji zamykającej obrady plenarne dominowały kwestie roli edukacji w kształtowaniu wspólnoty i poszanowaniu odmienności oraz przyszłości edukacji międzykulturowej.

Po przerwie, uczestnicy konferencji udali się na obrady w sekcjach. Pierwsza z nich, której przewodniczyli prof. dr hab. Andrzej Sadowski oraz prof. Ewa Ogrodzka-Mazur, debatowała pod hasłem *Tożsamość kulturowa*. Prezentowane w niej referaty dotyczyły różnych wymiarów tożsamości, jej komponentów oraz procesów transmisji i komunikacji międzykulturowej. Dr Daniel Wiśniewski przybliżył dylematy związane z procesem komunikacji zachodzące w społeczeństwie wielokulturowym. Dr Maria Marchwacka ukazała teoretyczne i empiryczne aspekty procesu identyfikacji młodzieży z rodzin zróżnicowanych etnicznie, religijnie i językowo w kontekście mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia społecznego w systemie oświaty. Dr Ewa Żmijewska poddała analizie pogranicze kulturowe z perspektywy potencjalnych zysków i strat. Dr Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz dokonała pogłębionej analizy mentalności Białorusinów z perspektywy ich kultury i tradycji. Dr Beata A. Orłowska przedstawiła główne aspekty transmisji tożsamości odbywającej się w rodzinach łemkowskich zamieszkujących ziemię lubelską. Dr Justyna Pilarska zaprezentowała



ciekawą propozycję badań nad wskaźnikami europejskiej tożsamości, które realizowane były na grupie muzułmańskich bośniaków. Ostatnim prelegentem tej części obrad był mgr Paweł Garbuzik, który skonfrontował założenia edukacji regionalnej z procesem kształtowania tożsamości człowieka. Obrady zwieńczyła krótka dyskusja wokół zaprezentowanych treści.

Sekcja druga poświęcona była *diagnozie środowisk wychowawczych*, a przewodniczyli jej: prof. Rafał Piwowarski oraz dr hab. Ewa Jarosz (prof. UŚ). Pierwsza głos zabrała dr Ewa Dąbrowa, omawiając pedagogiczną recepcję hipotezy kontaktu w kontekście integracji dzieci pochodzenia migranckiego. Dr Marzena Okrasa przedstawiła badania studentów kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z terapią pedagogiczną, którzy nie mają w programie studiów przedmiotów z edukacji międzykulturowej. Celem eksploracji było poznanie, czy studenci pedagogiki uświadamiają sobie, jaką rolę i zadania powinni wypełniać wobec grup mniejszościowych. Następnie głos zabrała dr Stanisława Nazaruk, akcentując trudności w integracji, jakich doświadczają dzieci uchodźców w wybranych polskich szkołach w powiecie bialskim. Dr Włodzimierz Lukiewicz wskazał, iż wśród wielu form adaptacji migrantów można wyróżnić te, które cechuje wysoki poziom prestiżu i społecznej akceptacji – należy do nich sport. Jest on również czynnikiem naturalizacji, czego najbardziej wyrazistą ilustracją był podany przykład reprezentacji Francji w piłce nożnej z 1998 roku.

Kolejnymi prelegentkami były dr Anna Jeznach i dr Marzena Ruszkowska, które na podstawie badań własnych wykazały, iż standardy kształcenia na kierunkach pielęgniarstwo I i II stopnia nie umożliwiają nauczycielom kształtowania kompetencji do komunikacji międzykulturowej na odpowiednim poziomie. Referat dra Tomasza Bajkowskiego, dotyczył diagnozy psychopedagogicznej w warunkach między- i wielokulturowości. Dr Jolanta Muszyńska przedstawiła narracje osób, które działają we wspólnotach lokalnych wschodniego pogranicza Polski. Ostatnim mówcą w tej sekcji był dr Tomasz Sosnowski, który podjął zagadnienie ojcostwa z perspektywy doświadczeń trzech pokoleń.

Sekcja trzecia, poświęcona *komunikacji międzykulturowej*, moderowana była przez prof. Andrzeja Balandynowicza oraz prof. Agatę Cudowską. Dr Urszula Markowska-Manista omówiła teorię kontaktu w edukacji międzykulturowej. Dr Irena Parfieniuk skupiła rozważania na uwarunkowaniach skuteczności nabywanych kompetencji kulturowych opartych na informacyjnych i doświadczeniowych typach oddziaływań. Dr Barbara Pasamonik zaznaczyła, że wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej są tożsamości transkulturowe. Dr Anna Odrowąż-Coates przedstawiła doświadczenia z pobytu w Arabii Saudyjskiej, wskazując na przejawy komunikacji międzykulturowej i efekty transmisji kultury, jako wyraz emancypacji przez sztukę saudyjskich kobiet. Mgr Katarzyna Dąbrowska omówiła zagadnienie komunikacji międzykulturowej w kontekście barier kulturowych. Ostatnia głos zabrała mgr Emilia Żyłkiewicz-Płońska, przedstawiając opinie studentów z wybranych krajów Unii Europejskiej dotyczące poczucia bycia Europejczykiem.

W sekcji czwartej rozpatrywano temat *transmisji kultury*. Moderatorami byli prof. Brunon Bartz i prof. Alina Szczurek-Boruta. Obrady rozpoczął dr Andrzej Cichocki, referatem na temat wymiarów przygotowania zawodowego nauczycieli (ich kompetencji) w zakresie organizacji edukacji międzykulturowej w szkole. Dr Aneta Rogalska-Marasińska rozpatrywała nauczyciela jako kreatora wielokulturowego społeczeństwa jutra. Dr Anna Różyło omówiła alfabet ludzkich myśli, genre'y mowy

i skrypty kulturowe, wzorując się na koncepcjach językoznawczych A. Wierzbickiej i możliwościach ich aplikacji do badań i praktyki pedagogicznej edukacji międzykulturowej. Dr Agata Świdzińska przedstawiła doniesienia z badań własnych nad funkcjonowaniem uczniów cudzoziemskich w przestrzeni szkoły i ich zmaganiach z kulturą. Dr Irena Kotowicz-Borowy omówiła znaczenie kresowych miejsc kultu maryjnego dla integracji społeczności w wymiarze regionalnym i globalnym. Ostatnią referentką była dr Dorota Misiejuk, która zaprezentowała strategię transkulturowości w edukacji – perspektywę artefaktu kulturowego.

Obrady w sekcjach zwieńczyła ciekawa dyskusja podsumowująca podnoszone zagadnienia i skłaniająca do refleksji nad zaakcentowanymi problemami w obszarze międzykulturowości i wielokulturowości.

Ostatni dzień konferencji rozpoczął się od obrad plenarnych, którym przewodniczyli prof. Krystyna Bleszyńska oraz prof. Andrzej Sadowski. W pierwszym wystąpieniu prof. Andrzej Sadowski postawił pytanie: czy pluralistyczna Europa stanie się wielokulturowa? Następnie referat wygłosiła dr hab. Wioleta Danilewicz (prof. UwB). Dotyczył on kierunku postrzegania i definiowania rodzin migracyjnych z perspektywy ich globalnej różnorodności. Prof. dr hab. Tatiana Kryukowa zaprezentowała obraz oraz indywidualne i grupowe tendencje zmian w przestrzeni rosyjskich rodzin. Dr hab. Barbara Grabowska przedstawiła problem kompetencji międzykulturowych w świecie zróżnicowanego MY.

Po przerwie uczestnicy konferencji udali się na obrady, które odbywały się w dwóch sekcjach. Pierwsza z nich skupiła teoretyków i praktyków debatujących nad *komunikacją międzykulturową*. Dr Elżbieta Kwiatkowska zobrazowała rolę pedagogów i nauczycieli w kształtowaniu kompetencji do komunikacji wielokulturowej. Z kolei dr Jacek Bylica omówił znaczenie kompetencji międzykulturowych w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Referat dr Beaty Boćwińskiej-Kiluk dotyczył świadomości wielokulturowej. Zaakcentowano w nim istnienie barier językowych i kulturowych w systemie resocjalizacji. Dr Krzysztof Sawicki omówił rolę miejsca w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej, dzieląc się refleksjami z uczestnictwa w projektach międzynarodowych, dzięki którym możliwe było zapoznanie się ze specyfiką funkcjonowania różnorodnych młodzieżowych ośrodków wychowawczych, w których odbywa się proces resocjalizacji. Mgr Marta Bem zastanawiała się, w jaki sposób i za pomocą czego badać kompetencje międzykulturowe. Następną referentką była mgr Anna Chańko, wskazująca problemy w funkcjonowaniu obcokrajowców przebywających w instytucjach penitencjarnych w Polsce. Podkreśliła konieczność kształcenia kompetencji międzykulturowych u kadry zakładów karnych i aresztów śledczych w naszym kraju. Mgr Emilia Wołyniec opisała sytuację dzieci z rodzin czeczeńskich w białostockich szkołach na przykładzie Publicznego Gimnazjum nr 15 im. Wiesława Kazaneckiego w Białymstoku. Ostatnim prelegentem był mgr Bogumił Sobczyk, który skupił się na młodzieżowym ruchu kontrkulturowym z perspektywy źródła formowania się subkultur.

Druga część obrad w ramach sekcji *transmisja kultury*, która kończyła debaty konferencyjne, a jej moderatorami byli dr hab. Barbara Grabowska i prof. Agata Cudowska, przyjęła formę dyskusji panelowej, poprzedzonej krótkimi wprowadzeniami prelegentów. Dr Alina Szwarc zaprezentowała wielokulturowe lekcje w gimnazjum na wschodnim pograniczu kulturowym. Dr Łukasz Kwadrans przedstawił zagadnienie transmisji kultury w rodzinie romskiej i mieszanej, wskazując na adaptacyjne suk-

cesy i porażki. Mgr Joanna Sacharczuk omówiła wyniki badań nad: wielokulturowością przedwojennego i współczesnego Białegostoku w świadomości licealistów z Białegostoku i Kiryat Białystok, umieszczając wnioski z badań w kontekście wyzwań dla edukacji międzykulturowej. Mgr Natalia Anzulewicz zaprezentowała strategię realizacji potrzeb edukacyjnych w Polskich Szkołach Sobotnich w Wielkiej Brytanii. Kolejny referat przedstawiły mgr Olga Smalej i mgr Anna Gagat-Matuła prezentując badania o relacjach w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej. Obrady w sekcji zakończyło wystąpienie mgr Barbary Miszkiel na temat pamięci społecznej polsko-litewskiego pogranicza w kontekście symbolu nekropolii w Berżnikach.

Dyskusja zamykająca sekcję nastawiona była na wypracowanie strategii edukacji międzykulturowej adekwatnej do współczesnego, dynamicznego, zmieniającego się społeczeństwa wielokulturowego.

Jubileusz 20-lecia Katedry Edukacji Międzykulturowej był okazją do spotkania przedstawicieli ośrodków krajowych i zagranicznych, teoretyków i praktyków zajmujących się problematyką edukacji międzykulturowej. Na konferencji zaprezentowano aktualne badania, analizy, rozwiązania diagnostyczne i metodyczne kształtujących się koncepcji i teorii z zakresu wielo- i międzykulturowości. Efektem sympozjum będzie wydawnictwo, w którym ukazane zostaną nowe tropy badawcze w edukacji międzykulturowej, mogące stanowić zaczyn następnych spotkań i dyskusji.

## **PRENUMERATA „RUCH” S.A.**

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto:  
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240-10531111-00000-4430-494  
lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00-958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33  
lub telefonicznie: (22) 5328-731, 5328-820, 5328-816, fax: 5328-732,  
Internet: [www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl), e-mail: [prenumerata@okdp.ruch.com.pl](mailto:prenumerata@okdp.ruch.com.pl)
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
  - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
  - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
  - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
  - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.