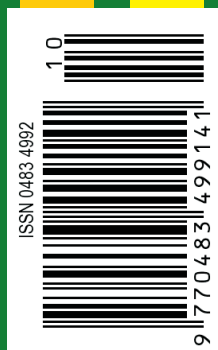


INDEKS 221767

ISSN 0483-4992

RUCH PEDAGOGICZNY

1



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Warszawa 2022

RUCH PEDAGOGICZNY

1



WARSZAWSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA
im. Bolesława Prusa

Warszawa 2022

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Bartosz Głowacki (socjologia), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Agnieszka Križ (pedagogika, język polski), Izabela Krupa-Mażulis (filozofia), Agnieszka Piejka (pedagogika), Małgorzata Skura (redaktorka naczelna, pedagogika, matematyka)

RADA NAUKOWA

Przewodniczący: Marian Walerian Nowak

Członkowie: Artur Aleksiejuk (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie), Henryk Cwiąg (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi), Aneta Jegier (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), Marek Kucharski (Warszawska Wyższa Szkoła Biznesu w Warszawie), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet LUMSA w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

REDAKTOR STATYSTYCZNY

Bartosz Głowacki

RECENZENCI

Lista recenzentek i recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w numerach roku 2022 i 2023 zostanie opublikowana w numerze 4/2023

REDAKTORZY JĘZYKOWI

Grażyna Kupis – język polski
Michał Zdancewicz – język angielski

SKŁAD, ŁAMANIE, DRUK

Studio Reklamy i Wydawnictw MASZ

ADRES REDAKCJI

Ruch Pedagogiczny, Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Bolesława Prusa
ul. Smulikowskiego 6/8
00-389 Warszawa
e-mail: redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej *Ruchu Pedagogicznego*

SPIS TREŚCI

Od wydawcy	7
Od redakcji	9
Piotr Skura – O początkach <i>Ruchu Pedagogicznego</i>	13
Henryk Rowid – Ideały naszych uczniów. <i>Ruch Pedagogiczny</i> nr 9:10 z 1912 r.	27
Jan Władysław Dawid – O duszy nauczycielstwa. <i>Ruch Pedagogiczny</i> nr 3:4 z 1912 r.	41
Marya Ramułtowa – Próby polskiej szkoły nowego typu. <i>Ruch Pedagogiczny</i> nr 4:9 z 1912 r.	53
Aniela Szycówna – Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego. <i>Ruch Pedagogiczny</i> nr 7:8 z 1912 r.	75
Marian Falski – Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. <i>Ruch Pedagogiczny</i> nr 9:10 z 1912 r.	83
Stanisław Wójcik – O modelowaniu w szkole elementarnej. <i>Ruch Pedagogiczny</i> nr 6 z 1912 r.	91
Artur Aleksiejuk – Wolność i wychowanie w refleksji filozoficzno-społecznej Aleksandra Radiszczewa (1749-1802)	95
Małgorzata Bulaszewska – Płynność praktyk partycypacyjnych kultury	123
Agnieszka Križ – Biblioterapia dla dzieci. Mechanizmy wpływu wychowawczego wykorzystywane w bajkoterapii	135
Marta Otłowska – Kompetencje dzieci w wieku 5–6 lat w zakresie subitacji	149
Dominika Pawlik-Pyda – Etyka zawodu logopedy – konieczność głębszego namysłu	165
Joanna Woźnicka – Pedagogika teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6–9 lat	175

TABLE OF CONTENTS

From the publisher	7
From the editor	9
Piotr Skura – About the beginnings of the <i>Ruch Pedagogiczny</i>	13
Henryk Rowid – The ideals of our students. <i>Ruch Pedagogiczny</i> no 9:10, 1912	27
Jan Władysław Dawid – On the soul of teaching. <i>Ruch Pedagogiczny</i> no 3:4, 1912	41
Marya Ramułtowa – Attempts of a new type of Polish school. <i>Ruch Pedagogiczny</i> no 4:9, 1912	53
Aniela Szycówna – New trends in the field of primary education. <i>Ruch Pedagogiczny</i> no 7:8, 1912	75
Marian Falski – Major guidelines for spelling book reform. <i>Ruch Pedagogiczny</i> no 9:10, 1912	83
Stanisław Wójcik – About modeling in elementary school. <i>Ruch Pedagogiczny</i> no 6, 1912	91
Artur Aleksiejuk – Freedom and education in philosophical and social reflection of Aleksander Radishchev (1749-1802)	95
Małgorzata Bulaszewska – Fluidity of cultural participatory practices	123
Agnieszka Križ – Bibliotherapy for children. Mechanisms of educational influence used in fairy tale therapy	135
Marta Otłowska – Competence in the field of subitiation in children aged 5-6	149
Dominika Pawlik-Pyda – The professional ethics of the speech therapist – a need for deeper reflection	165
Joanna Woźnicka – Theatre pedagogy in educational activities of children 6-9 years old	175

OD WYDAWCY

Ruch Pedagogiczny to najstarsze czasopismo pedagogiczne w Polsce, na którego łamach od 1912 r. swoje artykuły publikowali najznakomitsi polscy pedagodzy. Od ponad 110 lat jego misją było i wciąż jest tworzenie przestrzeni otwartej na dyskusje nad pedagogiką i wychowaniem, krytyczne spojrzenie na bieżące problemy, rozwijanie nowatorskich idei; sprzyjającej upowszechnianiu w środowisku nauczycielskim osiągnięć i rezultatów badań pedagogicznych.

Możliwość przygotowywania tak cennego w środowisku naukowym czasopisma jest dla nas ogromnym wyróżnieniem. Pragniemy kontynuować bogatą tradycję *Ruchu Pedagogicznego*, zapraszając do publikowania pedagogów i pedagodżki różnych specjalizacji, z różnych uczelni, o różnych poglądach, bowiem różnorodność jest dla nas szczególnie ważna. Świadczy o tym również skład Rady Naukowej czasopisma.

Wśród autorów artykułów zawartych w oddawanym w Państwa ręce numerze znajdziemy uczonych i uczone z polskich i zagranicznych uczelni, zarówno państwowych, jak i prywatnych, świeckich i wyznaniowych. Zestawiamy ze sobą wieloletnie doświadczenie naukowe ze świeżym spojrzeniem młodych autorów i autorek, którzy dopiero zaczynają swoją przygodę nauczycielską. Chcemy nagradzać ich wysiłek wkładany w prowadzenie badań do prac dyplomowych, w których poruszają ważne zagadnienia i mierzą się z nieprostymi problemami. W tym numerze publikujemy m.in. dwa artykuły autorek, które obroniły prace w naszej Uczelni.

Jako rektor Warszawskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Bolesława Prusa deklaruję wsparcie *Ruchu Pedagogicznego* w jego działaniach, aby nadal mógł być miejscem dyskusji, naukowych sporów i nowych, może nawet rewolucyjnych idei.

dr Izabela Krupa-Mażulis
rektor Warszawskiej Wyższej Szkoły
Humanistycznej im. Bolesława Prusa

OD REDAKCJI

To wyjątkowe wydanie *Ruchu Pedagogicznego*, najstarszego czasopisma pedagogicznego w Polsce. Wyjątkowe, ponieważ przedrukujemy artykuły z pierwszych wydań czasopisma z 1912 r. i prezentujemy artykuły współczesnych badaczy oraz badaczek. Tym samym zachęcamy Czytelników i Czytelniczki do porównań, jakie problemy były ważne w pedagogice 110 lat temu, a jakie są ważne dzisiaj. Czy są to zupełnie inne zagadnienia, czy może bardzo podobne?

Wprowadzeniem do artykułów napisanych na początku ubiegłego stulecia jest artykuł Piotra Skury – redaktora *Głosu Nauczycielskiego*, pisma wzorowanego na wydawanym w Galicji *Głosie Nauczycielstwa Ludowego*. *Ruch Pedagogiczny* początkowo był miesięcznym dodatkiem do *Głosu Nauczycielstwa Ludowego*. Autor opisuje początki *Ruchu Pedagogicznego* w kontekście historycznym i społecznym. Przedstawia autorów i autorki, którzy publikowali artykuły w pierwszych numerach pisma.

Kolejne artykuły są przedrukami z roku 1912.

Henryk Rowid w artykule *Idealy naszych uczniów. Przyczynek do badań nad rozwojem uczuć społecznych młodzieży szkolnej* opisuje nowoczesne, jak na tamte lata, podejście do ucznia/uczennicy, które uwzględnia jego/jej wszechstronny rozwój. Nauczyciel(ka) z troską muszą podchodzić do rozwoju fizycznego, duchowego, emocjonalno-społecznego oraz intelektualnego wychowanków. Rowid podaje wyniki badań nad upodobaniami i pragnieniami młodzieży, przeprowadzonych w jednej ze szkół męskich w Krakowie. Chłopcy odpowiadali na pytanie „Jakie są moje najgorętsze pragnienia?”. Warto przeczytać artykuł Rowida, żeby dowiedzieć się, jakie pragnienia mieli młodzi ludzie na początku ubiegłego stulecia.

Wybitny pedagog i psycholog – Jan Władysław Dawid – w artykule *O duszy nauczycielstwa* wyjaśnia, jak ważną rolę w pracy nauczyciela i nauczycielki odgrywa jego/jej postawa. Architekt może być złym człowiekiem, który zbuduje doskonały dom. Nie wychowa zaś dzieci nauczyciel – zły człowiek. To jest niemożliwością, jak podkreśla Dawid.

Marya Ramułtowa – nauczycielka, właścicielka jednej z krakowskich szkół – opisuje w artykule *Próby polskiej szkoły nowego typu* dobre praktyki pedagogiczne. Znajdziemy w nim wiele ciekawych rozwiązań pedagogicznych, aktualnych i dzisiaj. Na przykład – stosowanie wzmocnień pozytywnych w pracy z uczniami i uczennicami czy też kontrolowaną swobodę dzieci.

Poglądy krytyków tzw. szkoły pruskiej i założenia nowej „pedagogiki demokratycznej” poznajemy z artykułu Anieli Szycówny – pedagożki, nauczycielki

edukacji wczesnoszkolnej, wykładowczyni w Towarzystwie Kursów Naukowych w Warszawie oraz przewodniczącej Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi. Jej artykuł *Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego* jest ważnym tekstem także dla dzisiejszych nauczycieli/nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej; znajdą w nim wiele pożytecznych rad.

Autora kolejnego artykułu nie trzeba nikomu przedstawiać. To Marian Falski, autor najpopularniejszego polskiego elementarza *Nauka czytania i pisanie*. Tytuł artykułu Falskiego – *Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza* – zapowiada potrzebę zmiany metod nauki czytania tak, żeby dziecko uczyło się tej umiejętności jak najprościej i jak najłatwiej. Wiele z zaleceń, jakie sformułował Falski ponad 110 lat temu, może być przydatnych dzisiejszym autorom i autorkom podręczników dla najmłodszych dzieci.

Stanisław Wójcik w artykule *O modelowaniu w szkole elementarnej* opisuje metodykę nauczania modelowania, czyli lepienia z gliny. I dzisiaj w wielu szkołach organizowane są warsztaty, zajęcia pozalekcyjne, podczas których dzieci pracują z gliną. Działają pracownie ceramiki, w których uczniowie i uczennice odtwarzają w glinie kształty, co jest bliższe dziecku – jak pisał Wójcik – niż przedstawianie brył na płaskich rysunkach.

Druga część tego wydania *Ruchu Pedagogicznego* to artykuły współczesnych autorów i autorek.

Bohaterem artykułu Artura Aleksiejuka (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie) jest rosyjski myśliciel z przełomu XVIII i XIX wieku – Aleksander Radiszczew. Ponad 200 lat temu głosił potrzebę przeprowadzenia w Rosji głębokich reform społecznych i moralnych. Z perspektywy wojny w Ukrainie ten temat wydaje się dzisiaj szczególnie ważny. Dlatego warto sięgnąć do artykułu *Wolność i wychowanie w refleksji filozoficzno-społecznej Aleksandra Radiszczewa (1749-1802)*.

Małgorzata Bulaszewska, kulturoznawczyni, filmoznawczyni, medioznawczyni z Uniwersytetu SWPS, opisuje w artykule *Phynność praktyk partycypacyjnych kultury*, w jaki sposób zmienia się nasze uczestnictwo w kulturze. Z tekstu dowiadujemy się, czy nadal traktujemy uczestnictwo w kulturze jako coś drogiego, uatrakcyjnającego naszą szarą codzienność, czy jako coś niezbędnego każdemu człowiekowi do normalnego funkcjonowania.

Jak wykorzystujemy bajki i baśnie w procesie wychowawczym, opisuje Agnieszka Križ (Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Bolesława Prusa w Warszawie) w artykule *Biblioterapia dla dzieci. Mechanizmy wpływu wychowawczego wykorzystywane w bajkoterapii*. To obszerny zasób wiedzy na temat bajkoterapii, czyli jednej z metod wspierania dzieci w rozwoju.

Kompetencje dzieci w wieku 5–6 lat w zakresie subitacji to tytuł kolejnego artykułu, którego autorką jest Marta Otłowska (Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Bolesława Prusa w Warszawie). Subitacja jest pojęciem mało

znanym polskim nauczycielom i nauczycielkom. Polega ona na szybkim, wręcz natychmiastowym rozpoznaniu wzrokiem lub słuchem niewielkich liczebności obiektów. Z badań prowadzonych w różnych zakątkach świata wiemy, że jest to kluczowa zdolność, niezbędna do nabywania umiejętności arytmetycznych. Autorka w artykule przedstawia własne badania, których celem było określenie poziomu zdolności do subitacji wzrokowej dzieci w wieku 5–6 lat.

Kolejny artykuł również opisuje rzadko poruszany w Polsce temat – etykę w zawodzie logopedy. Dominika Pawlik-Pyda z Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie w tekście *Etyka zawodowa logopedy – konieczność głębszego namysłu* wiąże specyfikę pracy logopedy z koniecznością kierowania się przez niego jasnymi zasadami etycznymi.

Tematem ostatniego artykułu – *Pedagogika teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6–9 lat* – jest pedagogika teatru. Joanna Woźnicka, kulturoznawczyni i pedagożka teatru, zachęca czytelników i czytelniczki do przyjrzenia się możliwościom wykorzystania zajęć teatralnych w pracy edukacyjnej i wychowawczej z najmłodszymi uczniami i uczennicami. Podaje przykłady różnych działań edukacyjnych, skierowanych do dzieci, opartych na pracy teatralnej, w tym opisy zabaw teatralnych, które można zorganizować dzieciom w szkole, świetlicy czy w domu.

Ten wyjątkowy numer *Ruchu Pedagogicznego* obejmuje niezwykle zróżnicowane tematycznie i czasowo artykuły. Poruszane w nich zagadnienia mogą zainspirować badaczy i badaczki z różnych dziedzin pedagogiki do dalszych, ciekawych dociekań. Do czego bardzo zachęcamy.

dr Małgorzata Skura
redaktorka naczelna
Ruchu Pedagogicznego

Piotr Skura

Głos Nauczycielski

O POCZĄTKACH RUCHU PEDAGOGICZNEGO

„Za pomocą wydawnictwa tego pragniemy zaznajomić jak najszersze sfery nauczycielstwa z nowoczesnym ruchem pedagogicznym” (*Od redakcyi*, s. 2) – można przeczytać we wstępie, otwierającym pierwszy numer *Ruchu Pedagogicznego* w 1912 r. Pismo od chwili założenia było dla tysięcy polskich nauczycieli i nauczycielek głównym źródłem informacji na temat postępowych przemian w światowej pedagogice, wiedzy o rodzących się ideach i koncepcjach wychowawczych, a zamiast o misji nauczycielskiej, wołało mówić o konieczności zadbania o profesjonalizm i odpowiednie przygotowanie do wykonywania zawodu. Wszystko to dzięki grupie wspaniałych polskich humanistów i pedagogów, ludzi wyjątkowych, którzy w edukacji widzieli szansę na odrodzenie się nowoczesnego polskiego państwa.

Banałem byłoby powiedzieć, że 110 lat temu wszystko wyglądało inaczej. Warto jednak uświadomić sobie, w jakich warunkach funkcjonowała polska oświata. Po pierwsze – nie było państwa polskiego. Od 117 lat ziemie zamieszkałe przez polską ludność znajdowały się w granicach innych, zasadniczo wrogich krajów – Rosji, Prus i Austro-Węgier. Każdy z tych krajów prowadził politykę albo rusyfikacji, albo germanizacji polskich dzieci i młodzieży (choć z różnym natężeniem w różnych okresach).

Po drugie, polska oświata jako taka nie istniała. Szkoły z polskimi uczniami polskimi nauczycielami funkcjonowały w ramach systemów edukacyjnych państw zaborczych. Z wszelkimi tego konsekwencjami dla choćby treści nauczania i jakości tej edukacji.

Po trzecie, rozbici pomiędzy państwa zaborcze polscy nauczyciele dopiero zaczynali się organizować. Związki zawodowe lub stowarzyszenia zrzeszające nauczycieli z różnych zaborów zaczęły powstawać dopiero po odzyskaniu przez Polskę niepodległości.

Po czwarte wreszcie, nowoczesne systemy edukacyjne zapewniające powszechną, wysokiej jakości edukację dopiero zaczynały się wykluwać. Państwa wprowadziły określone podstawowe wymogi organizacyjne, jakim poddawane były szkoły, minima dotyczące kwalifikacji nauczycieli czy też treści programowych,

ale o takim uregulowaniu tych kwestii, jak to ma miejsce dzisiaj, nikt chyba nawet nie myślał. Państwa zaborcze szczególny nacisk kładły natomiast na polityczną kontrolę tego, co dzieje się w szkołach, zwłaszcza na terenach dawnej Polski (z przyczyn oczywistych).

Ruch Pedagogiczny narodził się w styczniu 1912 r. jako dodatek specjalny do *Głosu Nauczycielstwa Ludowego*, pisma założonego w grudniu 1905 r. na zebraniu tzw. Ankiety w Krakowie.

Mówimy o niezwykle burzliwym okresie w historii Europy. Podzielonej między trzech zaborców Polski nadal nie było na mapie Europy, ale to nie oznaczało, że polskie społeczeństwo pozostawało w marazmie, biernie czekając na rozwój wydarzeń. Wręcz przeciwnie. W trzech zaborach rozwijały się wielkie ruchy społeczne, mobilizujące coraz większe rzesze społeczeństwa – socjaliści, socjaldemokraci, chrześcijańscy demokraci, liberałowie, konserwatyści, narodowa demokracja. Nauczyciele, jako najlepiej wykształcona część polskiego społeczeństwa, odgrywali we wszystkich tych ruchach wyjątkową rolę. Sami też się organizowali – legalnie albo nielegalnie, w zależności od warunków, z jakimi spotykali się w państwach zaborczych.

W Królestwie Polskim legalna działalność była mocno utrudniona. W 1905 r. powstał jednak konspiracyjny Związek Nauczycieli Ludowych, któremu w tajemnicy przed carską Ochroną (policją polityczną) udało się zorganizować słynny zjazd nauczycieli w Pilaszowie. Zjazd okazał się przełomowym wydarzeniem dla polskiej oświaty w Królestwie Polskim. W Królestwie działały też inne organizacje, jak Polski Związek Nauczycielski i Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego.

W Prusach działało m.in. Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Towarzystwo Naukowej Pomocy im. Karola Marcinkowskiego oraz Towarzystwo Czytelni Ludowych.

Silnym ośrodkiem działalności polskich nauczycieli stały się Austro-Węgry, kraj prowadzący względnie liberalną politykę wobec mniejszości narodowych. Tam właśnie narodził się Ruch Pedagogiczny.

Jak to się stało? Wszystko zaczęło się od krakowskiej Ankiety.

Ankieta była inicjatywą organizującą polskich nauczycieli z zaboru austriackiego, którzy działali dotąd w szeregu mniejszych organizacji, w tym m.in. w Towarzystwie Pedagogicznym, Towarzystwie Pedagogicznym Ruskim (słowo „Rusini” odnosiło się wtedy głównie do nauczycieli narodowości ukraińskiej), Towarzystwie Nauczycieli Ludowych z Nowego Sącza, Towarzystwie Wzajemnej Pomocy Nauczycieli i wielu innych tego typu lokalnych stowarzyszeniach.

W zorganizowanym 28 grudnia 1905 r. w Krakowie zebraniu Ankiety wzięło udział 520 delegatów – nauczycieli ludowych reprezentujących 63 powiaty Galicji. Wtedy to powołano Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji, przyjęto program organizacji i utworzono pismo *Głos Nauczyci-*

cielstwa Ludowego. Chodziło o to, żeby działające osobno, rozbite organizacje zjednoczyć i nadać im jeden rys ideowy (Grześ, 2005, s. 35–37).

KZNL był organizacją – powiedzielibyśmy zarówno dziś, jak i ponad 100 lat temu – postępową, połączeniem związku zawodowego ze stowarzyszeniem, stawiającym przed sobą postulaty polityczne. Związek chciał walczyć nie tylko o godne warunki pracy i płacy nauczycieli, ale też o swobodę w sposobie wykonywania zawodu przez nauczycieli, zapewnienie lepszego wykształcenia tej grupie zawodowej oraz podniesienie poziomu nauczania w szkołach ludowych.

W deklaracji ideowej podkreślono, że zasady działania Związku opierają się o „bezwzględną sprawiedliwość i równość członków tak co do praw i obowiązków, bez różnicy wyznania, płci i narodowości” (za: Grześ, 2005, s. 23). Choć w żadnych oficjalnych dokumentach tego nie zapisano (ucho- dząca za liberalną Austria też inwigilowała i zwalczała wszelkie pomysły na polską niepodległość), to Związek prowadził też (nielegalną, rzecz jasna) działalność niepodległościową – wiele ognisk związkowych stanowiło jednocześnie ogniwa podziemnych organizacji niepodległościowych, nauczyciele prowadzili w szkołach oraz w swoich środowiskach lokalnych akcję na rzecz odzyskania przez Polskę niepodległości. Związek planował na wiele lat naprzód. Dość powiedzieć, że jeszcze przed wybuchem I wojny światowej udało mu się stworzyć projekt organizacji i program przyszłej, polskiej już, szkoły powszechnej.

Wszystko to dzięki wyjątkowemu człowiekowi, który stanął na czele Związku, szczeremu patriocie i przyjacielowi Józefa Piłsudskiego – Stanisławowi Nowakowi.

To człowiek instytucja. Krakowski nauczyciel, pedagog, prezes Towarzystwa Nauczycieli i Nauczycielek Szkół Ludowych i Wydziałowych w Krakowie (tak właśnie – Nauczycieli i Nauczycielek!), propagator idei przyznania nauczycielom jak największej autonomii i swobody w pracy z uczniem, przeciwnik narzucania im ogólnie metod pracy.

Nowak domagał się stworzenia powszechnej, darmowej, dostępnej dla każdego dziecka 8-letniej szkoły zapewniającej wykształcenie ogólne na wysokim poziomie. Swoje czasy wyprzedzał o dekady. Przekonywał, że w nowej szkole powinno się znaleźć miejsce m.in. na przedmiot o prawach i obowiązkach obywatelskich (czyli przedmiot w rodzaju współczesnego WOS-u). Jednocześnie zdawał sobie sprawę, że takie kształcenie dzieci wymaga nowego modelu kształcenia nauczycieli. Dlatego uważał, że edukacja przyszłych nauczycieli w seminariach nauczycielskich jest kluczowym zadaniem, przed jakim stoi Związek oraz polska społeczność. Kształcenie nauczycieli należy zreformować i podnieść do poziomu uniwersyteckiego. Nowak był też realistą – wiedział, że władze zaborcze takiej zmiany nie przeprowadzą. Stąd pomysł, by nauczyciele dokształcali się sami i robili to możliwie jak najmniejszym kosztem. Służyć temu miało powołanie

Głosu Nauczycielstwa Ludowego, a w nim ściśle fachowego, utworzonego właśnie w celu samokształcenia dodatku – *Ruchu Pedagogicznego*.

Stanisław Nowak był wizjonerem także w innej sprawie. W wielonarodowej, często skonfliktowanej wewnętrznie Galicji apelował o ścisłą współpracę polskich nauczycieli z nauczycielami ukraińskimi, a także o zjednoczenie organizacji nauczycielskich, reprezentujących wszystkie narody słowiańskie zamieszkujące Austro-Węgry. Choć wielu uważało pomysł Nowaka za utopijny, to jednak udało mu się nawet zostać wiceprezesem (później prezesem) utworzonego w 1908 r. w Pradze Czeskiego Związku Nauczycielstwa Słowiańskiego w Austrii. Gdy natomiast I wojna światowa zbliżała się do końca, Nowak wyciągnął rękę do polskich i słowiańskich organizacji nauczycielskich działających po drugiej stronie frontu, w zaborze rosyjskim, w tym do Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych. Tutaj także swoją rolę odegrał *Głos Nauczycielstwa Ludowego* i *Ruch Pedagogiczny*, które przybliżały czytelnikom osiągnięcia pedagogiczne nauczycieli zarówno w innych zaborach, jak i w całej Europie.

Dyplomatyczne i zjednoczeniowe talenty Nowaka zaowocowały w 1919 r., gdy – już w niepodległej Polsce – udało mu się doprowadzić do powstania wspólnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, który przekształcił się następnie w Związek Nauczycielstwa Polskiego, organizację istniejącą do dziś. Wolna Polska doceniła Nowaka, który zasiadł w ławach poselskich, a później został senatorem.

Podobnych, wyjątkowych postaci w galicyjskim ruchu nauczycielskim było więcej. W lwowskiej strukturze Związku działał Julian Smulikowski (tak, to nie przypadek – ten sam, którego imię nosi ulica, przy której znajduje się dziś w Warszawie redakcja *Ruchu Pedagogicznego*). Nauczyciel szkoły ludowej, którego do tego zawodu pchnęła życiowa konieczność zapewnienia sobie środków na utrzymanie po śmierci rodziców. Smulikowski od młodości związał się z ruchem ludowym i socjalistycznym, działał we lwowskich organizacjach nauczycielskich, a od początku 1906 r. – w nowym KZNL. Kilka miesięcy później został wiceprezesem organizacji, w której pracował razem ze Stanisławem Nowakiem. Tam prowadził działalność społeczną i związkową, powiedzieliśmy dziś – legalną. Julian Smulikowski miał jednak także drugą twarz – rewolucjonisty, bojowca, człowieka, który wiedział, jak posługiwać się bronią (popularnym wtedy pistoletem) i jak skonstruować bombę.

A to wszystko za sprawą pewnego polskiego bojowca i więźnia carskiego, który w 1901 r. w brawurowy sposób uciekł ze szpitala w Petersburgu. Chodzi oczywiście o Józefa Piłsudskiego. W akcji uwolnienia jednego z przywódców PPS znaczącą rolę odegrał inny nauczyciel i działacz nauczycielskich związków zawodowych (tyle że z Warszawy) – Ksawery Prauss, późniejszy pierwszy minister edukacji w niepodległej Polsce, działacz ZNP i redaktor *Głosu Nauczycielskiego*.

Ścigany przez rosyjską policję polityczną Ochranę, Piłsudski uciekł za granicę – do Krakowa. A tam wsiąkł w środowisko młodej polskiej inteligencji, którą tworzyli głównie nauczyciele. Jednym z jego najbliższych współpracowników i przyjaciół stał się Julian Smulikowski, wkrótce znany pod konspiracyjnymi pseudonimami „towarzysz Julian” i „Kotwicz”. Smulikowski, jako bliski współpracownik Józefa Piłsudskiego, pełnił różne funkcje w ramach lwowskiej sekcji PPS-Frakcji Rewolucyjnej. Tak bliski, że Smulikowski razem z innymi nauczycielami wziął udział w najśłynniejszej akcji bojowej PPS, czyli napadzie na pociąg w Bezdanych w 1908 r. w ramach akcji ekspropriacyjnej. Smulikowski zakładał też we Lwowie sekcję Związku Walki Czynnej, który w zamyśle Piłsudskiego miał szkolić kadrę oficerską na spodziewaną wojnę z Rosją. W latach 1910–1914 Smulikowski wraz z innymi nauczycielami-związkowcami z Galicji zakładał ponadto Związek Strzelecki oraz kluczową instytucję dla całej konspiracji – Polski Skarbiec Wojskowy, gromadzący fundusze na działalność niepodległościową. Organizacje nauczycielskie były pierwszymi, które przystąpiły do PSW.

Pomoc szła zresztą w obie strony. Sam Piłsudski bowiem wciągnął się w działalność nauczycielską i KZNL. Przez cały swój pobyt w Galicji wygłaszał wykłady dla nauczycieli, prowadził szkolenia, warsztaty. Piłsudski był m.in. wykładowcą na Wakacyjnym Kursie Uniwersyteckim w Zakopanem.

Wszystko to miało wpływ na charakter ideowy *Głosu Nauczycielstwa Ludowego* i *Ruchu Pedagogicznego*. W takim właśnie środowisku i w takich nastrojach rodził się w 1912 r. *Ruch Pedagogiczny*. Jego pomysłodawcą był Henryk Kanarek (używający od 1918 r. nazwiska Rowid), absolwent seminarium nauczycielskiego w Rzeszowie i nauczyciel szkół ludowych w Rawie Ruskiej, Tarnowie, a od 1904 r. w Krakowie, gdzie jednocześnie podjął studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego i uzyskał w 1911 r. stopień naukowy doktora filozofii. Na tym jednak nie zakończył swojej edukacji: studiował także psychologię i pedagogikę na Uniwersytecie w Lipsku, a po wojnie – na uczelniach w Austrii, Niemczech, Francji i Szwajcarii. Wszędzie tam poznawał wyniki badań prowadzonych przez europejskie i światowe instytuty pedagogiczne, metody kształcenia nauczycieli, sposób funkcjonowania systemów oświatowych i szkół eksperymentalnych.

Ten wybitny pedagog kształcił studentów Studium Pedagogicznego UJ i Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, a także na licznych kursach nauczycielskich w całym kraju. Jednym z jego największych osiągnięć było Państwowe Pedagogium w Krakowie, powołane w 1928 r., a w nim własna szkoła ćwiczeń. Rowid był też autorem ważnych prac dla polskiej pedagogiki – *Psychologii pedagogicznej* (1923 r.), *Szkoły twórczej* (1926 r.) oraz *Podstaw i zasad wychowania* (wydanych już po śmierci autora, w 1946 r.).

Jako działacz Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego w Galicji, Rowid opowiadał się za przeprowadzeniem reformy szkolnictwa ludowego oraz

fundamentalnych zmian w kształceniu nauczycieli. Władze Związku powierzyły mu zadanie organizacji Sekcji Pedagogicznej. Rowid pełnił funkcję redaktora naczelnego *Ruchu Pedagogicznego* do 1933 r., gdy zastąpiła go inna ikona polskiej pedagogiki i twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej – Maria Grzegorzewska.

Dalsze losy Rowida były tragiczne. 10 sierpnia 1943 r. został aresztowany przez gestapo i osadzony w niemieckim obozie koncentracyjnym w Krakowie-Płaszowie, do którego trafili Żydzi z krakowskiego getta (Rowid miał pochodzenie żydowskie). Gdy w sierpniu 1944 r. Niemcy rozpoczęli likwidację KL Płaszów, więźniowie, a wśród nich twórca *Ruchu Pedagogicznego*, zostali zamordowani w obozie Auschwitz.

Wróćmy jednak do roku 1912: *Ruch Pedagogiczny. Miesięczny dodatek do Głosu Nauczycielstwa Ludowego* – z taką winiętą redakcyjną ukazał się pierwszy numer naszego pisma w styczniu 1912 r., jako efekt uchwały V Zjazdu Delegatów Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, który odbył się 9 września 1911 r. w Krakowie. Dodatek ukazywał się co miesiąc (z wakacyjną przerwą w lipcu i sierpniu).

Pismo pomyślane było jako sposób upowszechnienia nowoczesnych zdobyczy europejskiej i światowej pedagogiki wśród nauczycieli Galicji. W otwierającym pierwszy numer tekście, autorstwa prawdopodobnie samego Rowida (podpisany „Redakcja”), można przeczytać:

W czasach, kiedy wiedza pedagogiczna, oparta na badaniach, zatacza coraz szersze kręgi, kiedy widzimy wspaniałą rozkwit literatury pedagogicznej w Anglii, Niemczech Francji, Stanach Zjednoczonych itp., kiedy w krajach cywilizowanych nurtują ożywcze prądy, zmierzające do przeprowadzenia gruntownej reformy wychowania dziecka, zgodnej ze zdobyczami nowoczesnej nauki – jesteśmy świadkami zupełnego niemal zastoju w dziedzinie reform wychowawczych w kraju naszym. (*Od redakcji*, s. 1)

Przyczynę takiego stanu rzeczy autor widział w „obecnym ustroju wychowania publicznego”, który kandydatom na nauczycieli i samym nauczycielom nie daje odpowiedniego wykształcenia i przygotowania do zawodu. Na galicyjskich uczelniach brakuje wtedy katedr pedagogiki, a w efekcie „wykształcenie pedagogiczne nauczycieli seminaryjnych jest z reguły tak niedostateczne, że nie mogą podołać trudnemu zadaniu” (s. 1).

„Ruch na polu literatury pedagogicznej jest w stosunku do Zachodu i Królestwa Polskiego w kraju naszym na ogół bardzo słaby” (s. 1) – zauważył redaktor naczelny. Jego zdaniem nie należy jednak popadać w apatię, bo reforma może się dokonać najpierw „w umysłach całego nauczycielstwa”. Rowid liczył na to, że właśnie wybuch zainteresowania nowoczesnymi prądami pedagogiki wśród galicyjskich nauczycieli sprawi, że władze szkolne po prostu

będą musiały doprowadzić do reformy kształcenia nauczycieli (przekonanie, trzeba przyznać, raczej naiwne). Wezwał więc nauczycieli do „poważnego samokształcenia się” oraz do „pracy samodzielnej, mającej na celu poznanie natury dziecka polskiego tak pod względem fizycznym jak i psychicznym” (s. 1).

W *Ruchu Pedagogicznym* Rowid widział „towarzysza i doradcę nauczycielstwa”. Jak wyjaśniono (s. 1):

Za pomocą wydawnictwa tego pragniemy zaznajomić jak najszersze sfery nauczycielstwa z nowoczesnym ruchem pedagogicznym, z głęboką zmianą, jaka się dokonywa w wychowaniu dziecka na Zachodzie i w Królestwie Polskim. W piśmie naszym umieszczać będziemy artykuły z zakresu pedagogiki, pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka, prace treści historycznej ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania w Polsce, informacje o ruchu na polu nowoczesnego wychowania za granicą i u nas jako też bibliografię czasopism i dzieł pedagogicznych.

Miało w tym pomóc zaangażowanie w prace pisma wybitnych specjalistów oraz współpraca z pedagogami z Królestwa Polskiego (to echo m.in. wizjonerskich myśli Stanisława Nowaka o zjednoczeniu polskich organizacji nauczycielskich z różnych zaborów).

Walka o dobrze wykształconego nauczyciela była przejawem patriotyzmu, zmierzała bowiem do wzmocnienia polskiego społeczeństwa. „Wspólnymi siłami dążyć będziemy do rozbudzenia silnego ruchu pedagogicznego wśród nauczycielstwa polskiego, albowiem od twórczej pracy całego nauczycielstwa zależy przyszłość racjonalnej pedagogiki narodowej, opartej na podstawach naukowych, na głębokiej znajomości fizycznej i duchowej natury polskiego dziecka” (s. 2), podsumował Rowid.

W pierwszym numerze *Ruchu Pedagogicznego* Rowid (1912b) opublikował tekst swojego autorstwa pt. *W sprawie zakładania „kółek pedagogicznych” w Ogniskach nauczycielskich*. Dotyczył on inicjatywy Związku, polegającej na zakładaniu przez podstawowe ogniwa tej organizacji „sekcji badań nad dziećmi”. Chodziło o upowszechnienie wśród nauczycieli samokształcenia i samodoskonalenia w oparciu o najnowsze osiągnięcia pedagogiki – czyli o wdrożenie w życie tego wszystkiego, o co *Ruch Pedagogiczny* apelował we wstępniaku. Ogniska miały zakładać biblioteki pedagogiczne, czytelnie czasopism, prowadzić wykazy publikacji interesujących dla nauczycieli, a także organizować odczyty specjalistów – czyli *de facto* prowadzić coś, co dziś nazwalibyśmy studiami podyplomowymi.

W takich biblioteczkach na pewno znalazło się miejsce także dla innego tekstu Rowida z pierwszego numeru *Ruchu Pedagogicznego* – opracowania pt. *Rzut oka na rozwój pedologii za granicą i w Polsce* (1912a); pedologią określano wówczas naukę o dziecku.

Najnowsze osiągnięcia psychologii dziecięcej zostały zaprezentowane w artykule pt. *O „metrycznej skali inteligencji” Alfreda Binet’a*, dotyczący wyników badań francuskich uczonych na temat inteligencji dzieci chodzących do szkoły. Niestety, nie znamy jego autora, który podpisał się jedynie inicjałami – Dr. E.W. (1912).

W pierwszym numerze możemy też przeczytać tekst pt. *O duchu pedagogiki doświadczalnej* Jana Władysława Dawida, wybitnego pedagoga i psychologa, usuniętego z pracy w szkolnictwie za sprzeciw wobec rusyfikacji. Dawid ukończył później studia na uniwersytetach w Warszawie, Lipsku i Halle. To właśnie niemieckie uniwersytety pomogły mu poznać najnowsze osiągnięcia pedagogiki, dzięki czemu mógł dzielić się swoją wiedzą podczas tajnych kursów dla nauczycieli w Warszawie, a także na łamach wydawanych w Królestwie Polskim periodyków pedagogicznych. Po zawarciu małżeństwa z wybitną nauczycielką i działaczką oświatową Jadwigą Szczawińską, Dawid radykalizował się – podważał tradycyjną moralność mieszczańską, występował z krytyką Kościoła katolickiego i etyki katolickiej, deklarował się jako antyklerykał i ateista. Gdy w 1912 r. Dawid nawiązał współpracę z *Ruchem Pedagogicznym*, był po dramatycznych osobistych przejściach. Najpierw skazany przez władze carskie na zesłanie, później przeżywał ciężką chorobę swojej ukochanej żony, aż wreszcie jej śmierć w 1910 r. Zerwał ze swoim dotychczasowym życiem i przeniósł się do Galicji, gdzie związał się z tamtejszymi organizacjami oświatowymi.

W tekście *O duchu pedagogiki doświadczalnej* Dawid (1912a) wyjaśnił m.in. różnice między psychologią dziecięcą a pedagogiką; to, na ile pedagogika może czerpać z psychologii i gdzie są granice tego rodzaju „fuzji”. Przyznał, że jeśli ktoś się spodziewa prostych recept wypracowanych dzięki badaniom psychologicznym, to się srogo zawiedzie, ponieważ „w psychologii nie tylko dawniejszej, ale i nowszej, eksperymentalnej, jest względnie bardzo niewiele wyników, które by się dały zastosować w praktyce wychowawczej w ogóle, lub bez znacznych zastrzeżeń”. Psychologia zaczyna jednak coraz częściej posługiwać się eksperymentem i badać takie aspekty ludzkich możliwości, jak pamięć, uwaga, myślenie, wola, uczucia: to z kolei otwiera nowe możliwości przed pedagogiką, a właściwie przed jej nową dziedziną – pedagogiką eksperymentalną.

Jeden z najciekawszych tekstów Dawida otwiera numer 3. i 4. *Ruchu Pedagogicznego*. To artykuł pt. *O duszy nauczycielstwa*, w którym autor wyjaśnia, jak ważną rolę w edukacji odgrywa nauczyciel i jego postawa. Jak pisał, „w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. [...] Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty – mógł być człowiekiem lichym. [...] A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością” (Dawid, 1912b, s. 49), podkreślił.

Dawid zwrócił uwagę na to, jak ważne jest, by nauczyciel potrafił wczuć się w sytuację innego człowieka, by był człowiekiem wrażliwym na krzyw-

dę innych, empatycznym, bo „istotą nauczycielskiego powołania” jest „miłość dusz ludzkich”. To właśnie powołanie – zdaniem Dawida – pcha nauczyciela do samorozwoju, podnoszenia własnych kompetencji, zdobywania wiedzy, a co najważniejsze, do przekazywania innym tego, czego sam się nauczył. Empatyczny, „kochający dusze ludzkie” (Dawid, 1912b, s. 51) nauczyciel musi się rozwijać, bo „nauczyciel, który ma w sobie rozwinięte życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości” (Dawid, 1912b, s. 52).

Nie wszyscy autorzy *Ruchu Pedagogicznego* mogli pisać pod swoim nazwiskiem. Tak było z Heleną Radlińską, wybitną polską pedagożką, twórczynią polskiej pedagogiki społecznej, która w pierwszym numerze pisma opublikowała pod pseudonimem Helena Orsza tekst *Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego* (1912), publikowany w częściach w kilku kolejnych numerach. Ta pochodząca z Warszawy działaczka oświatowa, jak praktycznie wszyscy działacze Związku i organizatorzy *Ruchu Pedagogicznego*, łączyła pracę z dziećmi i młodzieżą z działalnością patriotyczną i niepodległościową.

Związana ze środowiskiem Józefa Piłsudskiego, Polską Organizacją Wojskową i Naczelny Komitetem Narodowym upowszechniała wśród nauczycieli m.in. osiągnięcia ludzi ważnych dla polskiej historii i kultury. Publikowała prace z dziedziny, którą dziś nazwalibyśmy historią społeczną, ze szczególnym naciskiem na osiągnięcia polskiej pedagogiki oraz historię polskiego szkolnictwa. Tym właśnie zajmowała się w okresie krakowskim swojej biografii, który zaowocował współautorstwem (jako Helena Orsza) wydanej w 1913 r. książki pt. *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*, czyli pierwszego polskiego podręcznika omawiającego historię i tradycje, a także podstawy teoretyczne i metodykę pracy społeczno-oświatowej. Zapowiedzią książki był właśnie tekst opublikowany rok wcześniej w *Ruchu Pedagogicznym*.

Radlińska przypomniała w swoim artykule, że polska oświata ma tradycję sięgającą wstecz daleko przed rozbiory, a „tradycja pracy wychowawczej jest w Polsce bogatą” i należy ją badać. Wszystko po to, by poznać „związek szkolnictwa z życiem narodu, zmiany, jakim ulegało zależnie od form życia społecznego, politycznego, przyczyny stwarzające rozkwit lub rzucające się kamieniem ciężkim na drodze postępu [...]”. Wtedy jaśniejszą się stanie i dzisiejsza walka o światło” (Orsza, 1912, 1, s. 5).

W tradycji bowiem „znaleźć można i gnuśną opieszałość i czyny ofiarne”. „Trzeba wyjaśnić sobie drogę rozwoju, wyodrębnić od przejściowych objawów (które jako przeżytki długo się nieraz utrzymują) trwałe zdobycze, co nową wciąż stwarzają tradycję, wypływającą z dawnej jako jej ciąg dalszy, doskonalszy, z nowymi potrzebami życia zgodny” (s. 5), czytamy w artykule. Dalszą część eseju autorka poświęciła koncepcjom kształcenia społeczeństwa polskiego w XVIII w. oraz historii powstania szkół Komisji Edukacji Narodowej.

W pierwszym numerze możemy też znaleźć tekst pedagoga Stanisława Wójcika, współpracownika Radlińskiej. W artykule pt. *O modelowaniu w szkole elementarnej* autor zwrócił uwagę na znaczenie rysunku i modelowania w edukacji dziecka:

Modelowanie a skromniej mówiąc lepienie z gliny daje możność niemal pełnego, bo bryłowego ujęcia kształtu, dając temsamem większe zadowolenie. Polegając zaś na powtórzeniu, czy odtworzeniu kształtu, usuwa tę trudność, jaką dziecko spotyka w rysunku, zmuszone do owej sztucznej przemiany kształtu bryłowego na płaski, i walcząc w dodatku z formą tak mało wymowną, jaką bywa na tym stopniu kontur. (Wójcik, 1912, s. 119)

Ze szczegółami opisał metodykę nauczania modelowania, które dziś w szkołach jest standardem, a na początku XX wieku uważano za edukacyjny eksperyment. Wójcik był pionierem w wykorzystywaniu modelowania podczas lekcji.

Pierwszy numer *Ruchu Pedagogicznego* zamykały syntetyczne informacje na temat bieżących wydarzeń w oświacie *W Polsce i za granicą* oraz *Przeгляд czasopism*, czyli wybór z tego, co o edukacji pisali inni, jak również wybór literatury przedmiotu zalecanej dla nauczycieli. W następnych latach w czasopiśmie zaczęły pojawiać się streszczenia najciekawszych tekstów zamieszczanych w fachowej prasie zagranicznej, m.in. francuskiej i niemieckiej.

Kolejne numery *Ruchu Pedagogicznego* zachowały podobną strukturę. Na łamach pojawili się nowi autorzy. Dr Zofia Szybalska, historyczka, pedagogka, nauczycielka, autorka jednej z najcenniejszych publikacji na temat Powstania Styczniowego (*Urywki z pamiętników o Powstaniu z roku 1863*), opisała system i strukturę oświaty w Prusach.

Ruch Pedagogiczny upowszechniał to, co dziś nazwalibyśmy „dobrymi praktykami”. W numerach 4., 5. i 6. tekst pt. *Próby polskiej szkoły nowego typu* opublikowała Maria Ramułtowa (1912), nauczycielka, właścicielka jednej z najlepszych szkół w Krakowie, która kładła duży nacisk na fachowe przygotowanie pracujących w niej nauczycieli i promowała nowoczesne metody nauczania i wychowania. To właśnie szkoła Ramułtowej była pierwszą, w której korzystano ze słynnego elementarza Mariana Falskiego (w numerze 7. można przeczytać recenzję *Pierwszej czytanki dla dzieci o Janku, Ali i Zosi* Falskiego, a w numerze 9. tekst samego Falskiego o konieczności stworzenia nowego elementarza). Ramułtowa tak opisywała w *Ruchu Pedagogicznym* cele swojej szkoły:

Pierwszym zadaniem nauczania jest, nauczyć dziecko kochać naukę, pokazać mu piękno ukryte w każdej gałęzi wiedzy, dać mu pragnienie szukania prawdy, szukania wiedzy. A gdy już dziecko czegoś pożąda, to wiemy z doświadczenia, używa wszelkich środków, żeby swój cel

osiągnąć i oto drugie zadanie nauczania, pokazać dziecku, jak się nauki szuka, nauczyć wiedzę zdobywać, nauczyć pracować umysłowo. Gdy nauczanie da dziecku te dwa warunki, a to pragnienie nauki, zrozumienie jej piękności i ciekawości i umiejętności pracy umysłowej, wtedy równocześnie spełnia swoje trzecie może najważniejsze zadanie, rozbudzi, rozwinię jego zdolności intelektualne, a wtedy spełniło swój obowiązek w zupełności: dziecko tak przygotowane do życia, potrafi uczyć się zawsze i wszędzie przez całe życie. (Ramułtowa, 1912, 4, s. 77–78)

Ramułtowa podważała w ten sposób powszechne w ówczesnych szkołach przekonanie, że dzieci należy do nauki zmuszać – nadzieją nagrody lub obawą przed karą (przekonanie popularne także dzisiaj!); podkreślała, że dzieci nie są z natury leniwe, ale wręcz przeciwnie – ciekawe. Wiedzę trzeba im więc przekazywać w ciekawy sposób.

Jeżeli ktoś sądzi, że dziś nowatorską metodą pracy z uczniami jest rezygnacja z tradycyjnych ławek i stopni, to się zawiedzie: ponad sto lat temu na takie innowacje zdecydowała się w swojej szkole właśnie Ramułtowa, co opisała w czasopiśmie:

Dążę do tego, żeby każdy dobry czyn dziecka, był wynikiem jego przekonania, a nie spełniony pod przymusem, chcę od dzieciństwa wyrabiać w nich wolę silną, a że wierzę, że tylko wolna wola wyrabia w nas wolę silną, dlatego tak zasadniczo strzegę swobody dzieci [...]. (Ramułtowa, 1912, 5, s. 79)

Na łamach pisma gościło więcej pedagogów-praktyków. Choćby Maria Laskowiczówna, znana w dwudziestoleciu międzywojennym z założenia świetnej Żeńskiej Szkoły Zawodowej w Iszczołnie (obecnie to Białoruś). Pod koniec XIX w. Laskowiczówna założyła w swoim majątku tajną szkołę polską dla wiejskich dzieci (ryzykowała tym samym zesłanie na Syberię). Władze carskie po pewnym czasie zorientowały się w charakterze działalności nauczycielki; w efekcie założycielka szkoły musiała uciec do Warszawy. Tam organizowała tajne komplety, uczyła ponadto w kilku prywatnych szkołach. Później podróżowała po całym kontynencie, poznając sposób działania szkół we Francji, Belgii i Szwajcarii.

W tekście pt. *Dom Dziecięcy* Laskowiczówna opisała instytucję założoną w Warszawie przez Stanisława Karpowicza dla dzieci w wieku 5–9 lat. Była to eksperymentalna placówka, której celem było wdrażanie w nauczaniu najnowszych osiągnięć światowej pedagogiki. „Podstawą i punktem wyjścia wszystkich zabiegów wychowawczych jest tu osobista, samorzutna działalność dziecka, jego własne przeżycia i doświadczenia” (Laskowiczówna, 1912, s. 117) – pisała Laskowiczówna. I dalej: „Wychowawczyni nic nie narzuca, nie dyktuje: usuwa tylko z drogi dziecka trudności, przechodzące jego siły” (s. 117).

W numerze 7. na łamach pisma przedstawiła swoje refleksje na temat aktualnych tendencji pedagogicznych Aniela Szycówna, w artykule *Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego* (1912). Pedagożka, nauczycielka, specjalistka od edukacji wczesnoszkolnej, wykładowczyni pedagogiki w Towarzystwie Kursów Naukowych w Warszawie oraz przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi, omówiła poglądy krytyków tzw. szkoły pruskiej i założenia nowej „pedagogiki demokratycznej”.

Numer 9. *Ruchu Pedagogicznego* otwiera artykuł wyjątkowego autora – chodzi o *Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza* Mariana Falskiego (1912). Pochodzący z Naczy (obecnie Białoruś) inżynier, początkowo oddał się działalności niepodległościowej. W 1903 r. wstąpił do Polskiej Partii Socjalistycznej, w ramach której organizował na terenie Królestwa Polskiego strajki szkolne, rozwijał konspirację wśród studentów, prowadził nielegalne wiece, tajne komplety. Po trzech latach został aresztowany przez carską tajną policję, potem wydany z granic Królestwa. Tak Falski znalazł się w Krakowie, gdzie rozpoczął studia psychologiczne i pedagogiczne (zakończone doktoratem na temat psychologii czytania). To właśnie w Krakowie w 1910 r. Falski opublikował *Naukę czytania i pisania dla dzieci*, czyli pierwsze wydanie swojego rewolucyjnego dla polskiej oświaty elementarza. Nic dziwnego, że Falski stał się autorem *Ruchu Pedagogicznego*, stanowił bowiem uosobienie tego wszystkiego, o co pismo chciało walczyć od pierwszego numeru – polskiej, nowoczesnej pedagogiki, opartej na badaniach i najnowszych zdobyczach naukowych.

W *Ważniejszych wytycznych...* Falski rozprawił się z dotychczasowymi elementarzami, które albo adresowane były tylko do zdolniejszych uczniów, albo traktowały naukę czytania i pisania jedynie fragmentarycznie. Pisał:

Metody nauki czytania i pisania naszych elementarzy nie interesują się ani długością danego okresu „wprawiania się”, ani trudnościami, z jakimi zmagają się wówczas uczeń, trudnościami, zależniami od metody elementarza, nie podejmują też żadnych prób opracowania wzorów dla okresu wprawiania się ułożonych według pewnego planu metodycznego [...]. (Falski, 1912, 9, s. 161)

Kpił, że obecne elementarze „stanowią wstępne karty przy modlitewnikach” oraz szczegółowo omawiał stosowane w każdym z podręczników metody. On sam opracowywał swoją metodę nauki czytania i pisania jeszcze przez wiele lat, często ją modyfikując, rezygnując z niektórych pomysłów, zastępując jedne techniki innymi, bardziej skutecznymi.

W początkach nauki, kiedy uczeń nie posiada jeszcze większej wprawy w czytaniu, kiedy łatwo może się mylić i mieszać ze sobą poszczególne litery lub wyrazy, sprawa doboru tekstów, odpowiadających zainteresowaniom, sposobowi myślenia i wyrażania się ucznia, nabiera pierwszo-

rzędnego znaczenia. Zrozumienie zasady i opanowanie techniki czytania jest rzeczą tak trudną, że obywać się powinno zawsze w warunkach jak najprostszych, jak najłatwiejszych. (Falski, 1912, 10, s. 182)

Czy Ruch Pedagogiczny wypełnił swoją misję? Zdecydowanie tak. To dzięki temu czasopismu w całej Galicji powstawały kółka pedagogiczne, biblioteki, a zachęcani do samokształcenia nauczyciele korzystali z m.in. kursów nauczycielskich organizowanych w Zakopanem (gdzie spotykali takie postacie, jak Józef Piłsudski). W ostatnich miesiącach I wojny światowej, gdy jednoczesny upadek wszystkich państw zaborczych wydawał się coraz bardziej prawdopodobny, a tym samym rosła szansa na wywalczenie niepodległości, *Ruch Pedagogiczny* był kluczowym ośrodkiem pracującym nad koncepcją polskiej szkoły w odrodzonej Polsce.

Bibliografia

- Dawid, J. W. (1912a). O duchu pedagogiki doświadczalnej. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 2–5.
- Dawid, J. W. (1912b). O duszy nauczycielstwa. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 49–54; 4, 65–71.
- Dr. E.W. (1912). O „metrycznej skali inteligencji” Alfreda Binet’a. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 12–17; 2, 38–40.
- Falski, M. (1912). Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza. *Ruch Pedagogiczny*, 9, 161–166; 10, 179–182.
- Grześ, B. (red.). (2005). *Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*. Warszawa: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Laskowiczówna, M. (1912). Dom Dziecięcy. *Ruch Pedagogiczny*, 6, 116–119.
- Od redakcji*. (1912). *Ruch Pedagogiczny*, 1, 1–2.
- Orsza, H. (1912). Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 5–9; 4, 71–75; 8, 145–147.
- Ramułtowa, M. (1912). Próby polskiej szkoły nowego typu. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 75–80; 5, 89–92; 6, 105–108; 7, 134–138; 8, 151–155; 9, 166–168.
- Rowid, H. (1912a). Rzut oka na rozwój pedagogii za granicą i w Polsce. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 9–12; 2, 34–38; 3, 57–61; 4, 80–84; 5, s. 93–96; 6, s. 108–116.
- Rowid, H. (1912b). W sprawie zakładania „kółek pedagogicznych” w Ogniskach nauczycielskich. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 18–19.
- Szycówna, A. (1912). Nowe prądy w dziedzinie nauczania początkowego. *Ruch Pedagogiczny*, 7, 131–134; 8, 147–151.
- Wójcik, S. (1912). O modelowaniu w szkole elementarnej. *Ruch Pedagogiczny*, 6, 119–122.

O początkach *Ruchu Pedagogicznego*

Mija 110 lat od ukazania się pierwszego numeru *Ruchu Pedagogicznego*. Przez te wszystkie lata pismo było dla tysięcy polskich nauczycieli i nauczycielek głównym źródłem informacji o zmianach w światowej pedagogice. Pismo

dbało o ich profesjonalne przygotowanie do zawodu. A wszystko to zostało zainicjowane przez grupę wielkich polskich humanistów i pedagogów, którzy widzieli w edukacji szansę na odrodzenie nowoczesnego państwa polskiego.

Artykuł opisuje początki *Ruchu Pedagogicznego* w kontekście historycznym i społecznym. Przedstawiono autorów i autorki, którzy publikowali artykuły w pierwszych numerach pisma.

Słowa kluczowe: pedagogika, historia, *Ruch Pedagogiczny*, geneza

The beginnings of the journal *Ruch Pedagogiczny*

It's been 110 years since the first issue of *Ruch Pedagogiczny* was published. Throughout all these years, the magazine was the main source of information on changes in world pedagogy for thousands of Polish teachers. The magazine took care of their professional preparation for the profession. And all this was initiated by a group of great Polish humanists and educators who saw education as a chance for the rebirth of the modern Polish state.

The article describes the beginnings of the *Ruch Pedagogiczny* in the historical and social context. Authors who published articles in the first issues of the magazine were presented.

Keywords: pedagogy, history, *Ruch Pedagogiczny*, genesis

Henryk Rowid

IDEAŁY NASZYCH UCZNIÓW.

Przyczynek do badań nad rozwojem uczuć społecznych młodzieży szkolnej.

Podstawę wychowawczej i dydaktycznej pracy nauczyciela, pojętej w znaczeniu nowoczesnym, tworzy znajomość fizycznych i duchowych właściwości wychowanka. Poznanie – możliwie wszechstronne – tych właściwości, ugruntowanie wszelkich zabiegów wychowawczych na tej jedynie racjonalnej podstawie, umożliwi nauczycielowi konsekwentne zmierzanie do celu wychowania, którym jest przysposobienie człowieka do pełnego, możliwie doskonałego życia. Zdobywanie danych, któreby się złożyły na wytworzenie jasnego wyobrażenia o indywidualności wychowanka, wymaga wiele trudu, zapału i należytego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego ze strony nauczyciela. Odpowiednie informacje, zasięgnięte u rodziców, względnie u lekarza szkolnego w sprawie rozwoju fizycznego dziecka, własne pod tym względem obserwacje, wyjaśnią nauczycielowi niejedną kwestię, odnoszącą się do zachowania ucznia w szkole, jego postępów w nauce i t. p. W ścisłym związku z rozwojem fizycznym dziecka stoi jego życie duchowe. Głębsze poznanie jednej i drugiej strony umożliwi dopiero stosowanie racjonalnych środków wychowania i nauczania.

Wniknięcie w życie duchowe wychowanka, poznanie różnorodnych czynników, które na jego psychikę wpływ wywierają, ją kształtują, wytwarzają charakter – to praca nader trudna, tem bardziej, że na jednego nauczyciela przypada zazwyczaj wysoka przeciętnie liczba uczniów. Nauczyciel bowiem musiałby poznać fizyczne właściwości każdego ucznia, środowisko w jakim przebywa, jego zajęcia pozaszkolne, zakres wyobrażeń, uczucia, upodobania i pragnienia, wreszcie stopień jego inteligencji. O ile takie wszechstronne poznanie uczniów byłoby w obecnych warunkach nader utrudnione, poniekąd niemożliwe, to jednakowoż zbadanie niektórych tylko z wymienionych objawów życia duchowego dzieci dałoby się i dziś przeprowadzić mimo fatalnych

stosunków, w jakich nauczyciel pracuje. Zbadanie jednej nawet kwestyi, oświatlającej bliżej psychikę młodzieży, ułatwi nauczycielowi jego pracę, zwróci uwagę na kierunek, w jakim ona iść powinna.

Wiadomo, jak silny wpływ wywierają upodobania i pragnienia człowieka na kształtowanie jego charakteru; przewaga takich lub owych upodobań i pragnień decyduje zazwyczaj o czynach, o kierunku działalności jednostki w społeczeństwie, o stopniu uspołecznienia człowieka, o jego wartości etycznej. Z tego względu poznanie upodobań i pragnień młodzieży szkolnej ma nader doniosłe znaczenie dla pracy wychowawczej nauczyciela. Dane, odnoszące się do tej kwestyi, rzucają sporo światła na ogólny poziom intelektualny i moralny całej klasy, wykażą, czy upodobania i pragnienia większości uczniów mają charakter egoistyczny, czy też są natury idealnej, ostateczne wyniki zaś będą ważną wskazówką, w jakim kierunku winna iść działalność wychowawcza nauczyciela.

Nasuwa się zatem pytanie, w jaki sposób może nauczyciel zbadać upodobania i pragnienia swych uczniów. Obserwacja codzienna w szkole, i poza szkołą, podczas zajęć i zabaw uczniów, dałaby niewątpliwie wiele cennych wskazówek, ale na to po pierwsze brak czasu, powtóre spostrzeżenia nauczyciela, poczynione tą drogą, odnosiłyby się w najlepszym wypadku do kilku zaledwie jednostek. Jeśli zaś idzie o zebranie większej ilości dat, uskutecznia się to drogą ankiety. Nauczyciel stawia każdemu dziecku osobno odpowiednie pytanie i odpowiedź jego zapisuje bez zmian, spisuje poprostu protokół, albo też zwraca pytanie do całej klasy i żąda od uczniów odpowiedzi pisemnej. W ten ostatni sposób można zebrać sporo materiału w krótkim stosunkowo czasie.

Strona techniczna nie przedstawia żadnych trudności. Nauczyciel pisze na tablicy przypadającą datę i następujące rubryki, które dzieci wypełnią: Klasa Wiek Religia Narodowość Zatrudnienie ojca (matki), wreszcie pytanie, o które chodzi n. p. jakie są moje najgorętsze pragnienia? albo czego najwięcej pragnę? Rozdaje następnie uczniom kartki, poleca im odpisać z tablicy i wypełnić rubryki, a wkońcu odpowiedzieć pisemnie na zadane pytanie. W czasie, gdy uczniowie piszą odpowiedzi, panować musi w klasie bezwzględna karność, przestrzegać należy z całą stanowczością, by jeden nie zaglądał do kartki drugiego, by się nie radzili wzajemnie. Nauczyciel nie udziela żadnych wyjaśnień, nie sugeruje uczniów. Tuż po napisaniu pytania na tablicy zwraca im tylko uwagę, że odpowiedź musi być zgodna z prawdą. „Zastanów się, i pisz, jak czujesz i myślisz!” Pozatem żadnych objaśnień, żadnych przykładów. O ileby wówczas pewien procent uczniów żadnej nie dał odpowiedzi, fakt taki nie wpłynie ujawnie na ogólny rezultat ankiety, nie obniży jej wartości.

W jednej ze szkół wydziałowych męskich w Krakowie mieli uczniowie dać odpowiedź na pytanie „Jakie są moje najgorętsze pragnienia?” Odpowiedziało ogółem 238 uczniów w wieku od 9–16 lat uczęszczających do kl. IV posp., (czwarty rok nauki) I, III i IV wydz. (5, 7 i 8 rok nauki). Ze względu na wyznanie było religii rzymsko-katolickiej 220 uczniów, grecko-katolickiej 1, mojżeszowej 17. Narodowości polskiej było 233, rusińskiej 1, do żydowskiej zaś przyznało się 4 uczniów. Rodzice uczniów z wyjątkiem dzieci IV kl. posp., gdzie przeważały dzieci z zamożniejszych domów, to przeważnie ludzie niezamożni. Około 70% uczniów szkoły wydziałowej pochodziło z warstw robotniczych i rzemieślniczych, około 17% ze sfer urzędniczych przeważnie niższej kategorii, przeszło 5% z warstw rolniczych, a reszta ze sfer kupiecko-przemysłowych.

Ze względu na treść otrzymanych odpowiedzi, na motywy, które decydowały o najgorętszym życzeniu osobnika, wyróżnić można następujące typy: 1) typ egoistyczny, 2) typ altruistyczny i 3) typ ideowy. Do typu pierwszego należeć będą ci wszyscy, których pragnienia dotyczą wyłącznie własnej osoby, nie wychodzą poza „ja”, słowem jednostki, mające pragnienia o charakterze egocentrycznym. Można tu rozróżnić dwie kategorie uczniów: *a*) pragnienia jednych są natury wybitnie materialnej (chwilowe rozrywki i zabawy, pieniądze), *b*) drudzy zaś pragną się uczyć i pracować, aby osiągnąć stanowisko i zabezpieczyć sobie przyszłość, marzą oni o podróżach, o sławie przez dokonanie jakiego wynalazku i t. p. Ci ostatni stoją wprawdzie wyżej od pierwszej kategorii, ich wartość jako jednostek społecznych byłaby w przyszłości większą, ale i oni mają na oku jedynie własne dobro i szczęście. Do typu drugiego zaliczyć można tych uczniów, których pragnienia odnoszą się do szczęścia drugich osób, i to *a*) albo najbliższej rodziny, krewnych, *b*) albo też pragną uszczęśliwić osoby obce, dopomódz ludziom cierpiącym i nieszczęśliwym. Trzeci wreszcie typ przedstawia młodzież, której najgorętszym pragnieniem dobro całego narodu, odzyskanie niepodległej wolnej Ojczyzny, – młodzież, która marzy o pracy oświatowej i kulturalnej wśród ludu, o uczestniczeniu w walce o niepodległość, o poświęceniu się dla dobra ogółu.

Najwięcej uczniów, którzy pragną majątku, pieniędzy, znalazło się w kl. IV posp. (4 rok nauki), a więc są nimi najmłodszy wiekiem z ogólnej liczby zbadanych. Na 39 uczniów tej klasy 25 wyraziło życzenie posiadania pieniędzy, i to czterech pragnie uzyskać stanowisko jedynie w tym celu, aby mieć „dużo pieniędzy”, 21 zaś obok zdobycia „dużo pieniędzy”, ma jeszcze inne, mniej lub więcej szlachetne pragnienia. Oto kilka charakterystycznych odpowiedzi, podanych tu bez zmiany:

„Jabym chciał być profesorem dlatego że dużo bieżę pieniędzy” (Syn wyższego urzędnika, lat 10). „Ja chcę być drukarzem bo się ma prawie pieniędzy chcę mieć jeszcze kamienice bo się zbira czynsze” (Syn maszynisty lat 9½). „Ja pragnę być egzekutorem i mieć dużo pieniędzy (syn inżyniera lat 10). Inni pragną obok majątku „dobrze i długo

żyć”, dobrze jeść, być zdrowym, „jeździć na polowania i używać różnych innych przyjemności. Mieć parę arabów” (syn prof. uniw. lat 10), „nie doznawać żadnych cierpień. Zdać szczęśliwie maturę”, być Sokołem, księdzem, by „jechać do Afryki i uczyć murzynów, profesorem, żeby móżdż „daleko podróżować”, „być wykształconym”. „Pragnę być ogrodnikiem – pisze 10 letni syn wyższego urzędnika – bo mi się to podoba. Chciałbym mieć dużo *pieniędzy*. Chciałbym mieć ładnego *Konia*. Chciałbym mieć ładną córkę. Chciałbym się dobrze uczyć”. Pragnę być księdzem bo ma dużo pieniędzy i chce służyć Bogu odprawiać msze św.” (syn oficyna sąd. 9 lat). Charakterystyczne, że na tym stopniu spotyka się uczniów, którzyby się chcieli naraz oddawać różnorodnym zajęciom: jeden n. p. chce być konduktorem i kupcem, inny kupcem i zarazem „urzędnikiem najwyższym”, a inny jeszcze inżynierem „dziedzicem wsi”, stolarzem i strzelcem.

Z dziewięciu uczniów, których pragnienia nie odnoszą się do posiadania pieniędzy, pięciu chce być księdzem „żeby służyć Bogu”, albo „żeby umrzeć *strześliwie* i bez cierpień”, dwóch nauczycielami, jeden chce być subjektem i „podróżować przez morze, aby zwiedzić *rużne kraje*”, a ostatni z tych ma różne plany na przyszłość – pragnie być „inżynierem, bo – pisze – lubię budować. Albo podróżnikiem bo lubię zwiedzać miasta i kraje. Albo żeglarzem bo przyjemnie jeździć okrętem po morzu. Albo lotnikiem bo przyjemnie jest w powietrzu latać. Albo iść do wojska i zostać generałem bo lubię rozkazywać. (Syn profesora gimn. 9 lat).

Pięciu wreszcie uczniów tej klasy obok życzeń osobistej natury pragnie też szczęścia rodziców. Jeden pragnie zostać księdzem, „mieć powóz i dwa białe konie”, a rodzicom życzy, „aby żyli szczęśliwie i bez troski”. Inny chce być „monterem elektrycznym, bo na starość – pisze – będę miał dużo pieniędzy i będę też utrzymywał siebie i moich rodziców. I życzę moim rodzicom ażeby jeszcze długie lata żyli szczęśliwie i doczekali się mojej pracy” (syn wyrobnika lat 12).

Bez porównania mniej aniżeli w kl. IV posp. było w kl. I w. (5 rok nauki) uczniów, pragnących bogactwa materialnego. Do kategorii A typu pierwszego można zaliczyć na 36 zaledwie 6 u c z n i ó w. Dwunastoletni syn majstra szewskiego chciałby „być bogatym, bawić się i nic nie robić”. Szczególną odpowiedź dał 12 letni chłopak syn byłego dyr. teatru prowincjonalnego: Pragnie „być bogatym i mieć lat 24 i stanąć na kobiercu *Małżeńskim* i zostać *lekażem* i mieć dzieci i pojechać za granicę i używać tam miesięcy miodowych”. Trzech uczniów wyraziło wiele skromniejsze wymagania: flobert, piłka nożna, rower, laubzega jest ich marzeniem. Chłopiec małozdolny (repent) odpowiedział ogólnie „moje pragnienia są zabawy”.

Z 25 uczniów, których pragnienia osobiste są natury idealniejszej, czterech obok zabawy wymienia naukę, jeden chce „dojść do wieku poważnego i żyć w zgodzie z ludźmi”; dwu chciałoby zdobyć zawód: jeden chce zostać ślusarzem, drugi maszynistą kolei, 17 pragnie nauki i dalszego kształcenia się w szkołach. Kilku między tymi ostatnimi motywuje chęć uczenia się tem, aby w przyszłości uzyskać stanowisko: 1 elektromontera, 2 nauczyciela, 1 oficera; niektórzy piszą: „pragnę się uczyć abym wyszedł na porządnego człowieka”, albo „abym był człowiekiem wykształconym”, „pobożnym i bogobojnym”. –

Chłopiec z poza Krakowa (na mieszkaniu u stróża klasztorowego) pragnąłby „tylko najbardziej zostać pomocnikiem OO. Misyjonarzy gdyż pragnę – mówi – podróżyć po częściach świata i jestem na wszystko wytrwały”. Jeden uczeń pragnie mieć ojca i matkę (sierota).

Życzenie szczęścia najbliższej rodziny wyraził tylko jeden uczeń, a trzech pragnie odbudowania Ojczyzny i pracy dla dobra narodu. Jeden uczeń pragnie „jak najprędzej poznać dzieje Ojczyste i wrócić na Podole, aby tam braciom pod jarzmem moskiewskim przypomnieć, że są Polakami i że mieli Ojczyznę, lecz silniejszy wyrwał. Że powinni mówić po polsku i czcić swą wiarę”. (Przybył z Podola, lat 16). „Moje najgorętsze pragnienia są – pisze Poznańczyk – żeby Polska nasza powstała na nowo i żebyśmy byli wolni i niezależni od nikogo!”

W trzeciej klasie wydź. (7 rok nauki) żaden z 65 uczniów nie wyraził chęci zdobycia majątku, pieniędzy. Z trzech uczniów, których możnaby zaliczyć do kategorii A typu pierwszego, jeden „chce żyć długo, zdrowo i szczęśliwie i żeby mu się we wszystkim dobrem dobrze powodziło”, drugi pragnie jak najprędzej ukończyć szkołę i mieć „swój kawałek chleba”, a trzeci rower i piłki nożnej.

Uczniów, których pragnienia wychodzą poza sferę wyłącznie materialną, było w tej klasie 37.

Uczeń tępy pragnie się „poprawić ze wszystkich języków – kupić sobie piłkę nożną. A później sobie kupić lampę magiczną i dużo obrazów świetlnych”. Chłopiec mało zdolny pragnie mieć „maszynę lub gwizdawkę, aby się za młodu uczyć mechaniki a cos stego korzystać”.

22 uczniów myśli poważnie o swojej przyszłości: dwunastu z nich chce ukończyć szkoły, a następnie zostać rzemieślnikiem lub przemysłowcem, trzech chciałoby zostać nauczycielami, dwóch urzędnikami, jeden rolnikiem, jeden wojskowym, a trzech wreszcie chce ukończyć szkoły, aby zostać „jakimś porządnym człowiekiem”. Charakterystycznymi dla tego stopnia rozwoju są życzenia uczniów, którzy pragną dokonania jakiego wynalazku, – zwykle treścią marzenia jest aeroplan, lub też pragnienie przygód i dalekich podróży albo sławy Amatorów na Edisonów było szczęściem. „Pragnąłbym wynaleźć maszynę, którąby podziwiał cały świat”. Inny znów chciałby zostać „wynalazcą przyrządu, ażeby mógł swobodnie bujać w powietrzu”. Trzeci rozpisuje się szeroko o swoich rysunkach, planach i modelach: „pragnąłbym mieć wiele przyrządów fizycznych. Jak n. p. dynamomaszynę wiele induktorów i rozmaitych przyrządów elektrycznych później aeroplany – wiele robię przygotowań do tej nauki więc staram się o wiele książek o balonach i aeroplanach, rysuję najrozmaitsze plany, robiłem najrozmaitsze modele, które mi wprawdzie nie latały... Mam wiele maszyn mojej roboty jak na przykład do przecinania papieru i maszynę parową lecz zawsze mi czegoś do niej brakuje”. Dwóch obok dalszego kształcenia się chce „zwiadzić świat”. Pięciu chce się uczyć, między tymi jeden gry na skrzypcach.

Sześciu uczniów zaliczyć można do typu altruistycznego; życzenia ich dotyczą jednakowoż tylko najbliższych krewnych, zazwyczaj rodziców. Jeden z nich obok życzeń osobistej natury (Pragnąłby mieć „stanowisko na wsi, swój własny domek przy nim ogród owocowy, staw i kawałek lasu”) pragnie też żeby „rodzice byli szczęśliwi i żeby dziadek który jest bardzo chory wyzdrowiał”. Czterech pragnie skończyć nauki, „a potem dopomódz rodzicom (matce na starsze lata)”. Szósty obok zdrowia rodziców pragnie „powstania Ojczyzny”.

Życzenia dwu uczniów wychodzą poza sferę, dotyczącą najbliższych osób: „Pragnąłbym aby ukończyć swe nauki z postępowym pomysłem i później pracować nie tylko dla siebie, ale także dla społeczeństwa” Drugi pragnie „podnieść oświatę polską i dostać jakąś posadę utrzymywać z niej spracowaną matkę i ojca i wspomagać biedniejszych ludzi i kolegów”.

Siedemnastu uczniów tej klasy pragnie najgoręcej odbudowania Polski, lub rozwoju oświaty, handlu i przemysłu w Polsce. Przytaczamy szereg odpowiedzi tych uczniów: „Pragnąłbym walczyć a nawet śmierć ponieść dla Ojczyzny” – Pragnąłbym na przykład w walce z Moskalami o niepodległość odznaczyć się”. – „Drugim moim pragnieniem jest przysłużyć się czem ojczyźnie, za którą bym chętnie nawet krew przelał”. (Pierwsze pragnienie – to, „narażenie swojego życia na rozmaite niebezpieczeństwa n. p. „stojąc naprzeciw grubego i dzikiego zwierza”. Trzecim życzeniem tego ucznia jest „wybić się na dość ładne stanowisko i nieść ulgę temu biednemu poniewieranemu ludowi”) – „Zostać dobrym polakiem broniącym ojczyzny do ostatniej kropli krwi i dobrym katolikiem”. – „Chciałbym *jaknajprędzej* zarabiać aby rodzicom moim dopomagać i do powstania jak by było iść”. – „Mojem najgorętszym pragnieniem jest żeby ojczyzna nasza powstała i była wolnym państwem a ja żeby służył w wojsku polskim”. – „Moje najgorętsze pragnienia są: abym wyrósł na dzielnego syna nieszczęśliwej ojczyzny i abym kiedyś stanął do walki jako dobry Polak za wolność swego narodu”.

W klasie 4 wydz. (8 rok nauki) na 98 uczniów znalazł się tylko jeden, którego „życzeniem byłoby dorobić się majątku i później kupić sobie jakiś majątek ziemski i osiąść na wsi i żyć pobożnie aż do śmierci”.

Między 37 uczniami, którzy mają na oku osobiste, ale mniej lub więcej idealne cele, jeden chciałby mieć „dobry postęp”, dwóch zdawać do szkoły realnej, ośmiu pragnęłoby uzyskać posadę biurową, pięciu myśli o pracy w dziedzinie przemysłu lub handlu, jeden chce zostać ogrodnikiem. Czterech uczniów pragnie ukończyć seminaryum i zostać nauczycielami. (Między tymi ostatnimi jeden wyraża nadto pragnienie, „żeby usunąć wszystkich *izralitów* z Krakowa”). Pięciu uczniów pragnie zostać budowniczymi, a jeden inżynierem i zajmować się budowaniem rozmaitych wielkich kanałów”. Sześciu uczniów marzy o podróżach; celem ich marzeń – zwiedzanie Hradczyna, grot adelsberskich, Chin i Himalajów, jeden z nich chciałby „przejechać cały świat”, największem pragnie-

niem drugiego poznanie środkowej Afryki. „Mojem upragnionym celem – pisze szósty – są podróże dalekie do bieguna Półn. i Połud.” Dwóch uczniów chciałoby zbudować aeroplan. „Moim największym ideałem – brzmi odpowiedź jednego z nich – jest myśl o *areoplanie* ażebym kiedy mógł zrobić *areoplan* własnego pomysłu i mógł się unosić w powietrzu bez żadnej katastrofy”. Ostatni wreszcie z tej grupy chce być wynalazcą i zyskać sławę.

Z trzydziestu i jeden uczniów, których można zaliczyć do typu altruistycznego, dziewięciu pragnie po uzyskaniu stanowiska pomagać rodzicom, Przytaczamy szereg odpowiedzi: „Pragnieniem mojem także jest abym był podporą na starość *dla* rodziców, abym mógł utrzymać matkę na stare lata”, „zostać nauczycielem abym pomagał mojej matce”, jeden obok tego, że chciałby „dawać utrzymanie dla rodziców, którzy nie będą mogli zarobić bo będą starzy” rozdałby część swego majątku na cele dobroczynne”, gdyby „był bogatym człowiekiem”. Marzeniem 22 uczniów zaś jest praca „dla dobra narodu”, stać się pożytecznym członkiem społeczeństwa”. Dwaj odpowiedzieli, że chcieliby założyć fabrykę, aby „bojkotować w ten sposób wyroby pruskie i niemieckie a brać wyroby polskie”. Dwóch uczniów pragnie założyć przedsiębiorstwo budowlane i budować domy, któreby zamieszkiwali ludzie biedni „i ażeby mieli mieszkania tanio i w ten sposób pomódz biedakom w ich doli”. Jeden uczeń uzasadnia potrzebę i znaczenie szkół rolniczych dla ludu wiejskiego: „Chciałbym, aby w Galicyi powstało jak najwięcej szkół rolniczych, ponieważ podniosłoby się przez to znaczenie rolnictwa, bo wieśniacy potrafiliby więcej z tej ziemi wyzyskać aniżeli do tego czasu. Chłop znając ze szkół rolniczych użytek maszyn, kupi prędzej tę maszynę, gdyż wie że *przy pomocy niej* potrafi sobie więcej zaoszczędzić czasu i nie narobi się tak ciężko. Jednakże szkoły rolnicze nie powinny być tak urządzone aby syn chłopski zastał tam wygody gdyż potem nie chce wracać na rolę ojcowską lecz stara się zaraz do dworu”. Dwóch chce „wspierać ubogich mieszkańców”, rozdać „majątek prawdziwie potrzebującym”. Trzech pragnie pomagać „ludowi w oświecie, i w pracy dla wspólnej naszej lepszej przyszłości”, jeden chce zostać nauczycielem i „wykształcać duchy uczniów jak nasi nauczyciele”, jeden pragnąłby utrzymać matkę, „wznosić się na coraz wyższe stopnie a przytem dostawać większą pensję a pieniędzmi zbywającemi wspomagać polskie stowarzyszenia”, – „Największym mojem pragnieniem byłoby zapewnienie sobie bytu na przyszłość, ulżenie rodzicom którzy ciężko pracują. Dalszem mojem pragnieniem byłoby wydobyć z nędzy i niedoli całą ubogą ludność – chciałbym by na świecie nie było biednych ani bogaczy chciałbym by cała ludność była równo bogata... by ludzie byli zawsze szczęśliwi, by państwa nie prowadziły ze sobą wojen które tylko niszczą ludność”.

Odpowiedzi uczniów typu trzeciego było dwadzieścia dziewięć. Treścią ich: marzenia o wyswobodzeniu ojczyzny, wolności Polski. Wszystkie te wynurzenia cechuje szczere, głębokie uczucie patryotyczne. Dziewięciu uczniów wyraziło tylko pragnienie, by Naród odzyskał niepodległość, reszta chciałaby współdziałać

w pracy nad odbudowaniem Polski, bądź to szerząc oświatę wśród ludu, bądź też biorąc czynny udział w walce o wyzwolenie. Oto kilkanaście odpowiedzi:

„Moje najgorętsze pragnienia – pisze zdolny uczeń są 1) Wolność Polski, 2) Zgnębienie wrogów, 3) Wypędzenie żydów z Polski, 4) stanie się sławnym człowiekiem przez jakiś czyn bohaterski. 5) odbycie podróży przez kraje amerykańskie, azyatyckie i afrykańskie, 6) Rozszerzenie ruchu rewolucyjnego w Rosyi”.

„Pragnąłbym oswobodzić ukochaną ojczyznę, ponieważ Polacy w tych częściach Polski dużo cierpią i nie mogą się kształcić, wszkołach dlatego że rząd rosyjski i pruski nie pozwala tam budować szkół ani używać języka polskiego. Pragnąłbym także w trzeciej części Polski t. j. w Galicyi oświecić ludność bo tylko przez oświatę Polska może zostać oswobodzoną”.

„Pragnąłbym... aby nasza Ojczyzna żyła i żeby doszła do dawnej sławy. Abym skończył szkoły zdał egzamin i został nauczycielem. Abym nauczał dzieci wiejskie niemające żadnych wiadomości o naszej ukochanej Polsce”.

„Pierwsze pragnę abym był po śmierci zbawiony, a za życia aby najukochańsza ojczyzna powstała. Pragnąłbym być człowiekiem silnym mądrym i potężnym i abym mógł zmniejszyć ilość w Polsce izraelitów. Życzyłbym sobie aby wszystkich którzy brali udział w rabowaniu ołtarza na Jasnej Górze, spodzła wielka kara Boska, boby się inni poprawili”.

„Moje najgorętsze pragnienie jest aby Polska odzyskała dawną niepodległość i żeby polacy którzy cierpią pod zaborem pruskim i rosyjskim wyswobodzili się. Mojem pragnieniem jest aby dawne rycerskie czasy powstały w których Polacy mieli największą siłę”.

„Pragnął bym żeby Polska była tak wielka jak za czasów Kazimierza Wielkiego lub za czasów Władysława Jagiełły. Pragnął bym także żebyśmy tak pokonali naszych wrogów i żebyśmy ich w takim upadku widzieli jak my teraz jesteśmy”.

„Najgorętsze moje pragnienia są: Aby powstała Polska aby się podniósł przemysł handel oświata nauka a wskutek tego podniósłby się dobrobyt kraju i nie emigrowałoby tyle narodu do innych krajów na robotę. Także gorącym mem pragnieniem jest aby każdy Polak kupował swój wyrób i aby były zamknięte zostały granice pruskie przed przywozem tak jak jest w Rosyi”.

„Gdybym posiadał geniusz wielki wojenny – pisze uczeń, który pragnie zostać nauczycielem – pierwszym życzeniem mojem byłoby pobić nieprzyjaciela wypędzić go z Polski i wydrzeć lud z niewoli. Zakładałbym szkoły zanosił bym biedniejszym ludziom oświatę właśnie przez te szkoły”.

„Najgorętszem mojem pragnieniem jako Polaka jest odzyskanie wolności Ojczyzny i ażebym był osobą która się do tego przyczyniła”.

„Chciałbym walczyć za ojczyznę na jakim powstaniu polskiem”.

„Mając wyższe wykształcenie, pragnąłbym być poetą i opiewać w swych utworach tylko ziemię ojczystą. Miłość ojczyzny jakkolwiek w młodych mych latach odczuwam nadzwyczajnie”.

„Dawnym i upragnionym moim ideałem jest jeszcze to, że chciałbym tego do-
czekać czy ojczyzna, Polska powstanie z gruzów swojego upadku...”

„Największym moim życzeniem jest to, aby Polska wyswobodziła się z nie-
woli i żeby to się stało za mojego życia. Drugim moim życzeniem jest zasłużenie się
ojczyźnie”.

„Najgorętszym moim pragnieniem jako Polaka jest odzyskanie wolności oj-
czyzny i ażebym był osobą która się do tego przyczyniła, a tagrze ażeby Wawel był
rychło odnowiony”.

W podobnym mniejwięcej duchu pisze i reszta uczniów, zaliczona do typu trze-
ciego. Wszyscy pragną najbardziej „wolności i odbudowania ojczyzny”.

Przyjmując za podstawę wyżej wspomniane zasady podziału według tre-
ści odpowiedzi uczniów, otrzymamy następujące zestawienie:

Typy uczniów	Kl. IV. p. (4 r. nauki)		Kl. I w. (5 r. nauki)		Kl. III w. (7 r. nauki)		Kl. IV w. (8 r. nauki)		Razem		
	L. uczni	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	
T. egoistyczny {	a	25	64·10	6	16·66	3	4·62	1	1·02	35	14·71
	b	9	23·07	26	72·22	37	56·92	37	37·75	109	45·79
T. altruistyczny {	a	5	12·82	1	2·78	6	9·23	9	9·18	21	8·82
	b	–	–	–	–	2	3·08	22	22·45	24	10·08
T. ideowy	–	–	3	8·33	17	26·15	29	29·59	49	20·58	

Ze skromnego stosunkowo materiału, przedstawionego w niniejszym szki-
cu, trudno by było wysnuć niezbite wnioski ogólne, dotyczące pragnień uczniów
szkół naszych; pożądanem by było przeto przeprowadzenie podobnej ankiety
w wielu szkołach, zebranie kilku tysięcy odpowiedzi. Materiał, zebrany w szkołach
męskich i żeńskich, umożliwiłby porównawcze zestawienie odpowiedzi uczniów
i uczenic, coby się niewątpliwie przyczyniło do głębszego poznania psychiki na-
szej młodzieży, do wykazania ewentualnych różnic, jakie zachodzą pod względem
pragnień i ideałów między płcią jedną a drugą. Na podstawie zebranych odpowie-
dzi mieć możemy tylko pojęcie o pragnieniach uczniów tej szkoły, w której prze-
prowadzono ankietę. Odpowiedzi te cechuje prawdziwa szczerłość; w czasie pisania
zauważyłem, w klasach ogólne zainteresowanie się tematem, skupienie uwagi po-
ważne traktowanie, słowem szczerę przejęcie się postawioną kwestyą.

Zanim przystąpimy do rozpatrzenia zebranych odpowiedzi, zwrócimy
w ogólnych zarysach uwagę na pochodzenie upodobań człowieka, jego życzeń
i pragnień, na rozwój tej sfery życia duchowego.

Dziecko, postrzegając w swym otoczeniu różne przedmioty, zdarzenia, zwraca na nie mniej lub więcej swą uwagę. W chwili, gdy jakaś rzecz, czy to swą nowością, czy też barwnością i t. p., silniej jego zmysły przykuwa, powstaje w umyśle dziecięcym zainteresowanie dla tej rzeczy, zaczyna mu się podobać, budzi się w niem pod wpływem uczuć przyjemnych, jakich doznaje, **ż y c z e n i e** posiadania owego przedmiotu. Chęć osiągnięcia, posiadania czegoś dotyczy zatem najpierw dziedziny, podpadającej pod zmysły; dziecko chce tego, co się rusza, co żyje, co swym niezwykłym wyglądem zwraca jego uwagę. Sfera życzeń człowieka w początkach jego rozwoju umysłowego odnosi się do rzeczy, wyróżniających się cechami czysto zewnętrznymi.

W okresie wyższego rozwoju duchowego życzenia tego rodzaju, jak chęć posiadania zabawek, ładnego ubrania, pieniędzy i t. p. usuwają się na plan dalszy, ustępując miejsca **p r a g n i e n i o m** wyższej natury, które budzą się w duszy dziecka pod wpływem wrodzonych zdolności, doznawanych uczuć, wreszcie wskutek działania różnorodnych czynników społecznych. Jeśli uczeń okazuje chęć do jakiejś pracy, jeśli pragnienia jego przybierają pewien wyraźny kierunek, można przypuszczać, że zachodzi fakt wrodzonej zdolności, chociaż ona nie ujawniła się na zewnątrz dość wyraźnie. Chłopiec uczy się najchętniej przedmiotu, który mu nie sprawia trudności w zrozumieniu i przyswojeniu, oddaje się z zamiłowaniem temu rodzajowi pracy fizycznej, którą z powodu wrodzonych zdolności wykonywa z łatwością.

Jak już wspomnieliśmy wyżej, zainteresowanie się czemś, życzenie posiadania czegoś, pragnienia, budzą się pod wpływem uczuć przyjemnych, jakich człowiek doznaje, gdy obserwuje pewne rzeczy, lub o nich myśli. Według **W u n d t a** określanie wartości zależy od uczucia; wartościowymi są te rzeczy, które wywołać zdołają silne napięcie uczuć człowieka. Dziecko, postrzegając rzecz nową, barwną, doznaje uczucia przyjemnego, a następstwem tego życzenie, chęć posiadania. Będąc często świadkiem trosk rodziców żyjących w niedostatku, dowiadyuje się, że powodem tych utrapień jest brak pieniędzy. Pod wpływem współczucia dla rodziców obudzić się może życzenie zdobycia majątku. Oddawanie się ulubionemu przedmiotowi naukowemu, pracy ręcznej, odpowiadającej wrodzonym zdolnościom, odbywa się przy silnym napięciu uczuć, człowiek doznaje uczucia radości z powodu dokonanej pracy. Pod wpływem uczuć, które się obudziły w dziecku podczas czytania książki n. p. o podróżach, o słynnych wynalazcach i t. p., zapragnie ono stać się podobnym bohaterowi, z którym się zapoznało; marzy o przygodach awanturniczych, o dokonaniu czynów sławnych. W tym ostatnim wypadku istnieje silne współdziałanie wyobraźni. Młodzież, poznając dzieje ojczyste, bohaterskie walki i zwycięstwa narodu, rozwój jego kultury, zapragnie pod wpływem uczuć patryotycznych pracować nad pomnożeniem wspólnego dobra.

Obok wrodzonych zdolności i wpływu życia uczuciowego, na powstawanie życzeń i pragnień w duszy dziecka silny wpływ wywierają różne czynniki społeczne. Już wyżej wspominałem, jak wielki wpływ na naturę pragnień dzieci ma stanowisko socjalne rodziców. Trwałe oddziaływanie takich czynników, jak szkoła, kościół, stosunki towarzyskie, teatr i inne widowiska publiczne, lektura, ulica, wreszcie stosunki polityczne i społeczne narodu, budzi w duszy dziecka coraz to nowe życzenia i pragnienia, tworzy świat ideałów.

Życzenia i pragnienia dzieci mają z początku charakter przejściowy, są chwilowe. Wskutek dojrzewania fizycznego i duchowego, wskutek stałego oddziaływania różnorodnych czynników zewnętrznych sfera zainteresowań, życzeń i pragnień młodzieży ulega ustawicznym zmianom. Od kierunku wychowania przedewszystkiem zależy, czy dziecko odwróci stopniowo swą uwagę od rzeczy niższych, a skieruje ją na coraz wyższe, czy pragnienia jego pozostaną w sferze czysto materyjalnej, czy też okażą dążność coraz to szlachetniejszą, idealniejszą.

Pytanie na temat: „jakie są twoje najgorętsze pragnienia” miało na celu poznanie pragnień i ideałów grupy uczniów, a zarazem uzyskanie pewnych danych o stopniu ich uspołecznienia. Mówiąc o ideałach, możemy mieć na myśli, bądź to postaci, które pragnęlibyśmy naśladować, jako wzory charakteru, bohaterstwa, zdolności i t. p., bądź też wartości społeczne, narodowe lub ogólnoludzkie, których urzeczywistnienie może się stać celem naszych dążeń. W pierwszym wypadku należałoby zadać uczniom pytanie: „kto jest twoim wzorem? albo: „którą ze znanych postaci współcześnie żyjących, lub z historii i literatury pragnąłbyś naśladować i dlaczego?” Na pytanie: „jakie są twoje najgorętsze pragnienia?” można się było spodziewać odpowiedzi, dających pojęcie o intelektualnych, społecznych lub etycznych ideałach młodzieży. Z treści wypowiedzeń się uczniów można zatem wyprowadzić takie wnioski, dotyczące stopnia uspołecznienia uczniów różnego wieku.

W tabelce, umieszczonej powyżej, można na pierwszy rzut oka zauważyć pewne stopniowanie w rozwoju pragnień i ideałów młodzieży, w rozwoju jej uspołecznienia. Im uczniowie starsi, im bardziej rozszerzają się ich horyzonty umysłowe, tem więcej zanika wśród ogółu uczniów poszczególnych klas typ egoistyczny, osobnik, pragnący zabawek, rozrywek, pieniędzy, mający na oku jedynie własną osobę. Uderzającym jest wysoki procent (64·10) dzieci, najniższej klasy i najmłodszych wiekiem z ogólnej liczby badanych, które pomimo możliwości rodziców, pragną wyłącznie pieniędzy. Zjawisko to, że mniejsze dzieci przedewszystkiem pragną pieniędzy, że wysoko cenią bogactwo, zdaje się być powszechnem; stwierdzono podobny fakt i w innych krajach. Znany pedagog niemiecki Meumann tłumaczy ten objaw wpływem środowiska, a mianowicie dzieci z domów ubogich, znosząc niedostatek, widząc częste troski rodziców, pragną zazwyczaj majątku. O ile zaś dzieci rodziców zamożnych wyrażają po-

dobne życzenia, fakt ten przypisać należy głównie atmosferze, panującej w domu, gdzie brak wpływu natury idealnej, gdzie pieniądź pierwszorzędną odgrywa rolę.

Wśród uczniów klas wydziałowych, (w wieku od 11–16 lat), pochodzących przeważnie ze sfer ubogich, było bardzo mało osobników, których życzeniem posiadanie majątku. (5·02%). Gdyby podobna liczba pozostała także i w razie zebrania bogatszego materiału, byłaby ona stwierdzeniem wyższego poziomu ideowego naszej młodzieży w porównaniu z uczniami szkół w innych krajach. Na podstawie ankiety, przeprowadzonej w szkołach w Getyndze, stwierdzono, że 14 procent chłopców wyraziło życzenie zdobycia majątku. Meumann stwierdził w niektórych klasach szkół zurychskich 40–50 procent tego rodzaju życzeń. „Między dziećmi szwajcarskimi – pisze Meumann – stwierdzono aż do 14 roku życia przerażająco wysoki procent osobników, które ideałem swego życia oznaczyły bogactwo i zyski pieniężne, albo też uzasadniały wybór przyszłego zawodu widokami na obfite a lekkie zyski”¹⁾. Idealniejszy kierunek w sferze pragnień dzieci szwajcarskich przypada według Meumana na 13 rok życia. W Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej przeprowadzono badania nad marzeniami o przyszłości dzieci szkolnych. Okazało się, że wśród motywów wyboru danego zawodu niemal na pierwszym miejscu był motyw posiadania pieniędzy (44 proc. chłopców, 24 proc. dziewcząt)²⁾.

W drugim szeregu umieściliśmy liczby odpowiedzi uczniów, którzy pragną się uczyć, którzy marzą o podróżach, dokonaniu wynalazków, którzy obierają pewien zawód celem zabezpieczenia sobie przyszłości. W rubryce pierwszej tego szeregu widzimy najniższy procent, w następnej nagły wzrost, po którym stopniowa następuje zniżka. Wskazywałoby to, że życzenia młodzieży klas wydziałowych, mające charakter utylitarny, praktyczny lub egoistyczny o idealniejszym zabarwieniu, zmniejszają się z wiekiem i rozszerzeniem horyzontu umysłowego. U dzieci mniejszych, kierunek idealniejszy zaznacza się bardzo słabo, nawet wówczas, gdy myślą wyłącznie o swej przyszłości. Uderza też brak decyzji u dzieci w wieku 9–10 lat; wymieniają one odrazu po kilka zawodów, którymby się chciały w przyszłości poświęcić. Charakterystyczną pod tym względem jest odpowiedź rozbudzonego ucznia, 9 letniego syna prof. gimn., u którego spójnik „albo” powtarza się cztery razy. Zakres jego upodobań i pragnień duży, a wszystkie swe życzenia motywuje zamiłowaniem do czterech czy nawet pięciu równocześnie zawodów i zajęć. Wśród odpowiedzi uczniów klas wyższych ten brak decyzji, ta trudność w oznaczeniu najsilniejszego pragnienia nie występuje, żaden z nich nie wymienił kilku rodzajów zajęć czy zawodów, którym pragnąłby się poświęcić w przyszłości. Widocznym jest, że w stosunku do wieku i rozwoju duchowego zwiększa się także zdolność decydowania, wyboru, a zakres upodobań

¹⁾ E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, tom I.

²⁾ Will. E. Monroe: Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder.

i pragnień staje się pozornie mniejszy; człowiek na wyższym stopniu fizycznego i umysłowego rozwoju podporządkowuje swe upodobania i pragnienia jednemu najwyższemu celowi, który jest jego ideałem.

W ostatnich trzech szeregach uwidocznione są liczby odpowiedzi tych uczniów, których pragnienia wychodzą poza sferę własnego „ja”, których cechą coraz to wyższy idealizm. Cyfry w trzecim szeregu wykazują, że uczucia rodzinne występują częściej u dzieci mniejszych. Według Preyera i innych badaczy współczucie występuje już w drugim roku życia; objawia się ono najczęściej między 2 – 6 rokiem, a od tego czasu zdaje się coraz bardziej zanikać. Przedmiotem współczucia są zrazu członkowie najbliższej rodziny, przyjaciele, znajomi. Motywem pragnienia dzieci są zatem uczucia sympatyczne, dotyczące zrazu szczupłego grona osób bardzo dziecku bliskich. Dopiero u dzieci starszych, jak to widzimy w czwartym szeregu, uczucia sympatii sięgają poza te sferę, obejmując coraz to szersze kręgi. W wieku lat 13, 14, występują już jednostki o charakterze wybitnie społecznym; u uczniów w tym wieku decyzya co do wyboru pragnienia, zupełnie bezinteresownego nastąpiła pod wpływem uczuć altruistycznych. Znaczny procent odpowiedzi uczniów najstarszych, których treścią pragnienia natury altruistycznej, świadczy o wysokim pojmowaniu obowiązków społecznych ze strony naszej młodzieży.

W ostatnim szeregu tabelki umieszczone jest zestawienie odpowiedzi, w których uczniowie wypowiedzieli swe uczucia patriotyczne. Pragnienia tych uczniów odnoszą się do położenia politycznego naszego narodu, cechą ich czysty idealizm, samoofiara. Znamienne, że ani jedno z dzieci w wieku od 9–11 lat nie wyraziło pragnień tego rodzaju. W kl. I w. tylko 3 uczniów starszych (między tymi jeden Poznańczyk, jeden z Królestwa Polskiego) odpowiedziało, że pragną wolnej Ojczyzny. Zdaje się, że nie tylko wiek i rozwój duchowy dziecka jest przyczyną tego objawu, winę ponosi dom i szkoła, a właściwie obecny nasz system wychowania, którego skutki może w części usunąć nauczyciel, jeśli się nie trzyma zbyt niewolniczo programu, planów, czytanek, używanych w szkołach galicyjskich. Budzenie pragnień wyższych w duszy tych dzieci, które skazane są na życie w środowisku, pozbawionem wszelkiego idealizmu, w środowisku ciemnoty, a często także nędzy nie tylko fizycznej, ale i moralnej, spada wyłącznie na szkołę. Obowiązek nadwyzczaj ciężki, zadanie trudne przypada zatem szkole, która równocześnie zwalczać musi złe wpływy, czynić duszę dziecka oporną na nie, i budzić instynkty szlachetne, prowadzić młodzież w świat ideałów. Czy to wykonalne? Odpowiemy na to twierdząco, ale w tym wypadku decyduje osoba nauczyciela, o ile niema on do czynienia z osobnikami patologicznymi, dziedzicznie obciążonymi. Wpływ nauczyciela, który sam przejęty jest głęboko ideałami wolności, pozostawia niezatarte wrażenie w duszach młodzieży. Wysoki stosunkowo procent odpowiedzi uczniów klas najwyższych, których najgorętszym pragnieniem, ideałem, jest odzyskanie

niepodległej Polski, można wytłumaczyć w pierwszym rządzie politycznym położeniem naszego narodu. Do budzenia tych ideałów przyczynia się może najbardziej historia i literatura polska; młodzież, ucząc się dziejów porobio-
rowych, odczuwa boleśnie nieszczęścia narodu z powodu utraty niepodległości i najgoręcej pragnie odbudowania Polski, a jak widzimy z przytoczonych od-
powiedzi, okazują niektórzy chęć czynnego współdziałania. Bardzo ważną jest, by owe pragnienia, ideały patriotyczne, nie wyrodziły się w bierny sentymentalizm; obowiązkiem tedy nauczycieli jest budzenie w młodzieży hartu duszy, zdolności do ofiar, do czynu.

Na podstawie zebranych odpowiedzi okazuje się, że życzenia i pragnienia uczniów, ich ideały, stoją w ścisłym związku z ogólnym przebiegiem rozwoju fizycznego i duchowego, z indywidualnością dziecka. O określeniu pragnienia, o wyborze ideału decyduje nadto środowisko dziecka, a więc socjalne położenie rodziców i ich poziom intelektualny, szkoła i panujący w kraju system wychowania. Treść ideałów dzieci, szczególnie starszych, zależy wreszcie od ich narodowej przynależności, od politycznych i społecznych stosunków narodu.

Czy pomimo różnych warunków, wśród jakich wychowują się dzieci, nie możnaby stwierdzić, że istnieje pewien stały przebieg w rozwoju ideałów, zależny jedynie od natury dziecka? Według Meumana istnieje taki stały rozwój, który można uwidocznic zapomocą cyfr przeciętnych. Dla dzieci mniejszych mianowicie ideałami, jeśli idzie o osoby, są członkowie rodziny i bardzo bliscy znajomi; dzieci starsze natomiast wybierają postaci historyczne lub znakomite osobistości współczesne. Jeśli zaś mowa o ideałach natury ogólnej – dzieci młodsze cenią przede wszystkim wartości materialne; pragnienia te ustępują stopniowo u dzieci starszych, zostawiając miejsce wartościom intelektualnym i etycznym.

Obserwacje nad rodzajem pragnień młodzieży, nad jej ideałami mają ważne znaczenie psychologiczne i pedagogiczne. Gromadząc tego rodzaju dane, poznajemy rozwój jednej z najważniejszych stron życia duchowego dziecka. Poznawszy ideały naszych dzieci, zdobywamy cenne kryterium, według którego osądzić możemy wartość wychowawczą naszej pracy, poziom intelektualny i etyczny klasy, w której uczymy, według którego oświetlić by można głębiej cały system wychowania, panujący w szkolnictwie publicznym. Od wyniku takiej ankiety zależnym będzie w części kierunek dalszej pracy. Pamiętać należy, że okresem budzenia ideałów w duszy człowieka – to okres młodości. Kto w swej młodości nie miał pragnień wyższych, ten i w późniejszym życiu nie będzie zdolnym do spełnienia wyższych celów. Ideały mogą uleść zmianie, ale pozostanie trwała dążność doskonalenia swego ja, zdolność poświęcania się dla dobra ogółu.

H. Rowid.

Jan Władysław Dawid

O DUSZY NAUCZYCIELSTWA.

I.

W ognisku współczesnego zainteresowania i pracy pedagogicznej stoi zdobycie doświadczalnych podstaw, poznanie środków wychowania, metod, techniki, organizacyi. Uczeń, nauczyciel, szkoła przedstawiają się nam jako mechanizm – część wielkiego mechanizmu przyrody: jak w jednym tak w drugim działają określone siły, rządzą prawa, od których znajomości i zastosowania zależy, o ile mechanizm okaże się sprawny, jakie wyda rezultaty. Taką jest treść i zadanie psychologii wychowawczej, pedagogiki doświadczalnej.

Ale jest przytem czynnik, inny, który często przeoczamy, o którym rzadko myślimy, który jednak wychowanie całe przenika i istotę jego stanowi. Wychowanie jest naturalnym procesem, czemś co się staje tak, jak się jedynie stawać może i musi wedle praw rządzących fizycznym i duchowym organizmem człowieka. Ale w całej sprawie czynną jest jednocześnie jakaś siła kierownicza, której przyczynowo i mechanicznie uwarunkowane siły są podporządkowane i jakiś plan, wzór i idea tego, co się ma stać, co się stać p o w i n n o . Wzór ten, tę ideę w sobie nosi, uosabia wychowawca – świadomie, najczęściej bezwiednie chce on, iżby uczeń stał się jemu podobnym, urzeczywistnił jego typ, tylko doskonalszy bez jego braków i słabości, bogatszy i wyższy o to doświadczenie, jakie jemu życie przyniosło.

Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czem jest nauczyciel, a raczej za co się ma i czem jeszcze chciałby być.

Dlatego w żadnym zawodzie człowiek niema tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny; inżynier, który przebił tunele, przeprowadził wielkie drogi, pobudował mosty – mógł być człowiekiem lichym. Już mniej to jest możliwe u lekarza; zapewne nie chciałby nikt leczyć się u takiego, o którym wiedziałby napewno, że jest złym człowiekiem. A już nauczyciel – zły człowiek jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może tego lub innego czasem nauczyć, rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale

pozostanie uczniowi obcym, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra. Dlaczegoż tak jest? Co stanowi istotę nauczyciela, co sprawia, że ktoś jest nauczycielem „z urodzenia”, z powołania? Ażeby nie gubić się w dowolnych wytworach fantazyi, zapytajmy raczej: jacy nauczyciele są, jakich spotykamy, i jaki wśród nich typ uznać należy za najdoskonalszy, za właściwy typ nauczyciela.

Jest jeden objaw duchowego życia, u każdego w pewnym stopniu spotykany, w pewnych okolicznościach, u niektórych ludzi występujący w wyjątkowym stopniu. Jest to potrzeba i zdolność sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich i uczestniczenia w cudzych stanach duchowych, dążenie do zgodności, harmonii i jedności z duchowem życiem innych. W chwilach kiedy duchowe życie nasze osiąga większe napięcie, w chwilach przyjemnego podniecenia, radości, szczęścia, czujemy potrzebę wyrażenia swego nastroju, podzielenia go z innymi, chcemy, iżby inni – zwłaszcza bliscy i kochani – także wiedzieli to, czego my w danej chwili dowiedzieliśmy się, tak czuli, cieszyli się, jak my się cieszymy. Zadowolenie nasze, radość niezupełna jest, gdy nie znajdujemy nikogo w otoczeniu, w kim mogłyby one mieć odbicie. Jest to doświadczenie pospolite i nie stanowi ono żadnej indywidualnej cechy. Ale pozwala nam ono zrozumieć stany oraz indywidualności takie, w których potrzeba i zdolność ta jest cechą dominującą.

Są to stany, w których całe życie duchowe ulega przeobrażeniu i pogłębieniu. Budzą się w niem nowe siły, zapanowują nowe wartości, albo raczej dotychczasowe treści życia ulegają przewartościowaniu. Punkt ciężkości życia całego przenosi się z zewnątrz na wewnątrz, od rzeczy, zadań, celów zmysłowych, materialnych do bardziej idealnych i duchowych. Zagadnienia metafizyczne i moralne nabierają szczególnego znaczenia, stają się niemal osobistą sprawą człowieka, szuka on i musi dać sobie na nie jakąś odpowiedź, podczas gdy dotąd były one dlań obojętne albo i niezrozumiałe.

Jednocześnie zmienia się stosunek człowieka do innych, staje się mniej samolubnym, chętnie wyrzeka się siebie dla innych, czuje potrzebę robić dobrze innym, sądzi ich pobłażliwie i życzliwie. Stany te, znane pod nazwą „nawróceń”, „odrodzeń”, „życia wewnętrznego”, spostrzega się często zarówno u jednostek jak w pewnych ruchach masowych. Jednym z objawów w stanach tych jest namiętna, nieodparta dążność do opowiadania o tem, czego człowiek doświadczył, czego się dowiedział, do głoszenia „dobrej nowiny”, dawania „świadcstwa prawdy” i zjednywania innych dla tej „nowej prawdy”. W historii rozmaitych ruchów „odrodzeniowych”, nowopowstających sekt, czytamy, że „nawróceń” muszą zawsze naukę swoją szerzyć, w razie zakazów i prześladowań opuszczają dom, rodzinę, ażeby gdzieindziej swobodnie dać ujście swej potrzebie apostołstwa, działającej w nich z żywiołową, fizyologiczną niemal siłą.

Otóż spotykamy ludzi, u których nastrój ten, nie będąc tak żywym i ostrym, jak w wypadkach „nawróceń” i „revivalów” jest zato stanem normal-

nym, stałym. Cechą jego jest silne poczucie duchowej wspólności i jedności z innymi. Wydaje się, jak gdyby jaźń ich nie zamykała się w granicach ich ciała, ale rozciągała się na innych, ich przenikała lub ich jaźń w siebie przyjmowała. I to się wyraża w ich uczuciach, w sposobie zachowania się. W naszym własnym istnieniu nie znosimy niezgodności i sprzeczności, ale staramy się je wyrównać, dolega nam, że czegoś nie wiemy, nie znamy, nie rozumiemy i pracujemy nad sobą dopóki nie usuniemy tych braków. Słabość, upadek moralny razi nasze uczucie obowiązku, budzi niezadowolenie z siebie, wyrzut, chęć poprawy, próby przewyciężenia złych skłonności, utrwalenia dobrych.

Ten, kto ma żywe poczucie duchowej wspólności z innymi, doznaje stanów tych nie tylko w związku z własnym doświadczeniem, ale i z tem, co zachodzi w innych: czuje on za innych, chce za innych. Nie może pogodzić się z tem, że są ludzie niewiedzący, ciemni, słabi, nie może żyć, odczuwając ich ciemnoty i słabości, jako czegoś co jego własne życie pomniejsza i poniża, nie może uspokoić się, dopóki dla podniesienia jego i udoskonalenia czegoś nie uczyni.

Sądzę, że to jest istotą nauczycielskiego powołania, które możnaby określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia. „Oto uczeń mój nie wie, nie rozumie, nie przeczuwa nawet tylu rzeczy ważnych, mądrych i potrzebnych; nie – to ja nie wiem jeszcze, nie rozumiem, to ja sam tą częścią moją, która jest nim. Uczeń mój postępuje źle, jest złośliwy, kłamie, krzywdzi; nie – to we mnie jeszcze tyle jest złego, w tej części mojej, która jest nim. Jakże boli mnie ta niewiedza, to zło – czyż z niemi mogę żyć!” Obowiązkiem, nie – raczej koniecznością, potrzebą jego jest rozprószyć je, usunąć.

Z drugiej strony każdy bezpośredni przyrost własnej świadomości, nowy nabytek wiedzy, nowy pogląd, wzniesienie się na wyższe stanowisko umysłowe, w człowieku tego typu budzi konieczność przeniesienia tych zdobyczy na innych; czegoś się samemu nauczyć, przeczytać, napisać – jest dlań dopiero początkiem, najważniejsze zadanie widzi on w tem, ażeby to, co sam posiadał, rozpowszechnić, innym nauczyć, przekonać.

Z tego względu typ ten przedstawia podobieństwo pewne do agitatora, ale podobieństwo tylko zewnętrzne: typ to o wiele wyższy, szlachetniejszy. Dla agitatora człowiek nie jest celem sam przez się, ale środkiem do celów, które leżą poza nim; działa on w interesie partii, przedsięwzięcia, własnym, idzie mu o to, ażeby pozyskać ludzi zewnętrznie, chociażby chwilowo, nie dba o to, czy przekona ich istotnie, idzie mu o czyn, znak, do tego nie potrzebuje przekonywać,

wystarczy mu wmówić, zasugestyonować. Dla nauczyciela, jeśli nawet nie wolny jest od miłości własnej, ambicji, pobudką główną jest sam uczeń, celem – nie przypadkowe jego zachowanie się w tym lub innym wypadku, ale trwałe i głębokie oddziaływanie i urobienie jego wewnętrznej istoty, przekonania, woli.

II.

Nie kreślę tu, jak powiedziałem, twórców wyobraźni ani oderwanych przypuszczeń: typ taki istnieje, typ nauczyciela, który kocha dusze ludzkie – dusze swoich uczniów. Ta miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który o życiu tem decyduje, może być i jest czasem – jakiś jeden nauczyciel. I gdyby trzeba wybierać między nauczycielem, który posiada dużą wiedzę fachową, poznał psychologię, metody i technikę wychowania, ale któremu obcą jest zupełnie ta miłość dusz, i z drugiej strony takim, który przy bardzo skromnej wiedzy, braku metodycznego przygotowania, ma w sobie żywe i w czyn przechodzące poczucie duchowej wspólności, który dusze uczniów swoich – swoją ogarnia i jak swoją kocha: gdyby trzeba wybierać między nimi, pierwszeństwo bezwzględnie oddałoby należało temu drugiemu. Ale wybierać nie trzeba, niema tu: albo – albo. Przeciwnie nauczyciel, który ma w sobie rozwinięte życie wewnętrzne i czuje swą duchową z uczniem wspólność, ma jednocześnie silne poczucie odpowiedzialności, obowiązku, potrzebę doskonałości. Kto chce innych oświecić, podnieść przez miłość dla nich, ten musi zarazem chcieć uczynić to w sposób najlepszy, najskuteczniejszy. A więc kwestya środków, sposobów działania staje się dlań równie żywotną jak samo działanie: Czy ja dobrze robię, czy nie można lepiej i jak należy robić? Znałem nauczycieli, o bardzo niewielkim zasobie wykształcenia, w trudnych warunkach życiowych, ale tak przejętych swem powołaniem, że wciąż snuli projekty różnych reform pedagogicznych, obmyślali i wynajdywali różne metody i pomoce nauczania, często dość prymitywne, albo znane już i zarzucone, które jednak w ich rękach nieraz dawały dobre rezultaty. Nauczyciel współczesny, żyjący w środowisku kulturalnym, ma w tym względzie zadanie znacznie ułatwione, czego nie dała mu szkoła, dopełnić może z książek, pism, wykładów, dla twórczych swych zdolności pole znajduje w robieniu obserwacji i doświadczeń na uczniach, nowa psychologia pedagogiczna i pedagogika doświadczalna niejedne przyczynki zawdzięcza skromnym pracownikom szkoły ludowej, które zresztą często giną w zbiorowych opracowaniach ankiet i kwestyjonaryuszów.

Ale nauczycielowi, w którym silne jest poczucie obowiązku i pragnienie doskonałości, narzuca się z nieminiejszą siłą drugie jeszcze pytanie: zagadnienie

celu całej jego działalności. Co innego jest: czy dobrze robię, jak można najlepiej zrobić? – a co innego: czy dobrem jest to, co robię? Znajomość środków, przyczynowej zależności rzeczy, mechanizmu działania nie uczy nas nic o celu działania. Mogę poznać dokładnie mapę kraju, ale stąd nie dowiem się: do kąd mam jechać; dokładne zrozumienie anatomii i fizjologii wszystkich procesów, które warunkują pisanie, nie powie mi jeszcze, co mam napisać w danym wypadku. Psychologia, pedagogika doświadczalna odsłania nam prawa rządzące życiem duchowym, każe życie to pojmować jako konieczny związek pewnych przyczyn, warunków, skutków; ale nie mówi: jaką treść i cel życiu temu mamy nadać. Oto są prawa sugestji, naśladownictwa, przykładu; ale co mamy uczniowi do naśladowania, jakie mu postawimy wzory? Oto prawa pamięci, przyswajania, zatrzymywania, ćwiczenia, ekonomia i technika uczenia się: ale czego ma się uczeń uczyć, w czym ćwiczyć się? Oto jeszcze prawa rozwoju uczuć, postępowania, kształtowania się woli, urabiania charakteru: gdy dane są takie warunki otoczenia, przedmioty, budzą się takie i takie instynkty i uczucia, przy takim układzie instynktów, motywów wola działa w taki i taki sposób, utrwała się taki charakter, ale jakież budzić mamy instynkty, a jakie tłumić, z jakimi przedmiotami wiązać uczucia, jakie motywy woli zaszczebiać, ku jakim kierować ją celom?

Gdy zaczniemy studyować nowoczesną psychologię i pedagogikę, olśnieni nowością i wielkością przedmiotu, czujemy tylko radość zdobywania nowej wiedzy, rozjaśniania wątpliwości, pozbywania się przesądów, widzimy przed sobą niezmiernie perspektywy, zdaje się, że oto weszliśmy już na pewną i ostateczną drogę, jeszcze trochę więcej spostrzeżeń, doświadczeń, a wszystko stanie się jasnym i pewnym. Ale „droga” to nie tylko miejsce, teren, po którym posuwać się można prędzej lub wolniej, z większym lub mniejszym tarciem, to także kierunek, w jakim postępujemy. Tymczasem – pochłonięci badaniem terenu, jego torowaniem i wygładzaniem, nie myślimy o kierunku, w którym nas prowadzi, a raczej jedno utożsamiamy z drugim, mimowolnie przyjmujemy, że teren pewny, dobrze zbadany, utorowany, jest to zarazem kierunek drogi, który do celu musi doprowadzić, że skoro pewna część drogi okazuje się równiejszą i łatwiejszą od innych, iść właśnie należy w kierunku tej drogi a nie w innym. A więc, że pewne rzeczy same przez się uwagę i zainteresowanie ucznia budzą, sądzimy, że tem właśnie zajmować go należy; skoro pewne przedmioty, pewne czynności przychodzą mu łatwo, należy uczyć go tych przedmiotów, wymagać tych czynności; naturalne instynkty, popędy, upodobania, które uczeń okazuje, rozstrzygać mają o tem, co, kiedy i ile ma być treścią nauczania, jakie reguły postępowaniu jego należy postawić. Ale dlaczego, czy tak jest dobrze, czy pewni jesteśmy, że kres, u którego znajdziemy się, idąc po liniach najmniejszego oporu, jest ten właśnie, którego pragniemy, u którego znaleźć powinniśmy się?

Powiedzą nam, że kierunek, cel, programy najczęściej nie zależą od nauczyciela. Narzucają je względy praktyczne, ekonomiczne, tradycja, otoczenie,

wreszcie czynniki miarodajne, władzę reprezentujące, a często z nauczycielstwem i pedagogią nic wspólnego nie mające. Niewątpliwie tak jest i tak w pewnym stopniu być musi. Przedewszystkiem zewnętrzne warunki materialne, konieczności życia ekonomicznego okazują się silniejsze od motywów idealnych. Ale – warunki ekonomiczne ulegać mogą zmianie pod wpływem świadomej woli; przytem one stanowią tylko o zawodowym przygotowaniu do pracy zarobkowej, które nie jest wszystkim, nie jest pierwszym, nie może być traktowane samo w sobie w oderwaniu od ogólnego wykształcenia, i o niem samo przez się nie rozstrzyga. – Tradycja? Tradycję poddajemy ciąglej na różnych polach rewizji i sami tworzymy nową. – Otoczenie? Ale nauczyciel może wpływać i na otoczenie, w pewnym stopniu do swoich celów je przystosowywać, nauczyciel jest sam częścią otoczenia – częścią uczniowi najbliższą – i jakim on jest, nie pozostaje bez wpływu na to, jakim będzie otoczenie. A cele, programy, plany z góry przez władze wyznaczone? Ale właśnie o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzucanych mu z zewnątrz, przepisywanych z góry na lata, tygodnie, dni i godziny. W takim razie byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty; ktoś o jednej godzinie naciskałby określone guziki, we wszystkich szkołach aparaty, zaopatrzone w fonografy i kinematografy, zaczynałyby funkcjonować, uczniowie wedle umówionych sposobów reagowałiby, te same aparaty wykonywałyby kontrolę i „klasyfikowały” uczniów. A jeśli nie – to zgodzić się musimy, że nauczyciel, który działać ma na ucznia jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko wedle tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swych przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonaniu mieć zostawioną szeroką swobodę.

Przy takim stosunku do zadania swego nauczyciel musi zdobyć jeszcze świadomość, czego ma chcieć, do czego dążyć, co ma być tą ostateczną wartością, jaką ma przez wychowanie swe wytwarzać, a zatem – jaki cel wychowania.

III.

O wartościach moralnych i celach mówi etyka. Ale etyki, która tu ma zastosowanie, nauczyć się nie można – jak psychologii i metodyki. Jest to etyka, którą każdy musi sam dla siebie stworzyć, przeżyć ją i – nią żyć.

Zgadzamy się wszyscy, że szkoła powinna przygotowywać do życia. Ale – do jakiego życia? Czyli: jak żyć się powinno? To znaczy dla nauczyciela: jak ja żyć powinienem? co ma być celem, wartością mojego życia? – Od tego zależy, jakie życie potrafi w uczniu swym zbudzić, i do jakiego zdolny będzie go przygotować.

Za główną wartość i cel życia przyjąłby można przyjemność, użycie, szczęście. Na zasadzie tej opierano systematy etyczno-filozoficzne, cel ten przyświecał niejednemu życiu jednostkowemu. Jednakże z systematów tych żaden nie ostał się wobec krytyki, nie wytrzymał próby doświadczenia. Doświadczenie to pokazuje także, że życie jednostki, którego zasadą była przyjemność i użycie, okazuje się zawsze chybionem, znajduje zaprzeczenie samo w sobie i kończy się moralnym bankructwem. Inaczej być nie może. Życie, zasadzające się na biernym użyciu, prędzej czy później wpada w próżnię, pustkę, związane z warunkami zewnętrznymi, w części znacznej niezależnymi od nas, jak materialne posiadanie, zdrowie, świeżość zmysłów, ze zmianą warunków tych traci podstawę. Życie ma wartość trwałą przez to i o tyle, o ile je tworzymy sami, o ile w pewnym stopniu stajemy poza niem, wznosimy się nad nie, takie jakie jest samo przez się, przy działaniu sił naturalnych, fizycznych, organicznych. Ale to znaczy, że życie takie musi zawierać pierwiastek wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc przykrości, cierpienia. I to w warunkach nawet najpomyślniejszych zewnętrznie. Rozpatrując z energetycznego punktu widzenia różne formy życia psychicznego, stwierdzamy, że wysiłek, trudność, przymus, wyrzekanie się, cierpienie przedstawia większą ilość pracy albo energii na równi z wszelkimi twórczymi aktami umysłu, jak abstrahowanie, tworzenie syntez, wynajdywanie, – stoją one wyżej na skali energetycznej, aniżeli stany bierne, odbiorcze, łatwość, przyjemność. Z wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc z przykrości i cierpienia, rodziły się wszystkie wielkie dzieła myśli, sztuki, religii; z cierpienia krwi ludzkiej wyrastało wszędzie drzewo wolności; przez wysiłek, przymus, wyrzekanie się, powstawały i żyły narody i państwa, ginęły – gdy zanikała w nich zdolność wysiłku, pokonywania trudności, przymusu, a miejsce ich zajmowało bierne użycie, przyjemność i łatwość działania. Niema i nie było w ludzkości nic wielkiego, co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysiłkiem, wyrzeczeniem się.

A więc pierwiastek ten z góry pomieścić musimy w rachunku życia, do którego ma przygotowywać wychowanie. Ale to znaczy – wiemy już – że pierwiastek ten mieć musi nauczyciel w swoim życiu, odnaleźć go lub stworzyć we własnej duszy.

Jest to właśnie zadanie zdobycia, stworzenia w sobie nowego życia, życia duchowego.

Człowiek tkwi w naturze. Ale o ile w niej pozostaje cały – ginie, ztraca się jako człowiek. Staje przed nim problemat: być albo nie być, jako człowiek, jako istota duchowa. Ażeby uniezależnić się i zapanować nad swem istnieniem zwierzęcem, naturalnym, musi zacząć istnieć na jakiejś innej płaszczyźnie bytu, zacząć żyć życiem trwalszem, bardziej rzeczywistym, aniżeli życie zmysłowe. I zadanie to spełnia w sferze poznania i w sferze działania. Wrażeniom, których dostarczają zmysły, zmiennym, przemijającym i sprzecznym, przeciwstawia

trwale pojęcia, idee, prawidłowość przyczyn i skutków. Zadaniem niekończącym się nigdy jest tu z chaosu wyprowadzić przyczynowo uwarunkowany porządek. Analogicznym w sferze moralnej zadaniem jest wyjść poza chaos instynktów, wzruszeń, pożądań, przeciwstawić im rozumną, moralną wolę, mechanizmy przyrody uczynić narzędziem, środkiem urzeczywistniania tej woli i wystawianych przez nią celów, a za przedmiot i treść celów tych przyjąć nie to, co jest potrzebą i dobrem zmysłów, co niesie w sobie od początku zarodek przesytu, sprzeczności i śmierci, co zamyka nas w sobie i każe żyć tylko dla siebie, co dzieli nas od innych i od wyższej poza nami istniejącej rzeczywistości, – ale to, co jest dobrem zawsze trwałym, zgodnym z sobą, poza warunkami czasu i miejsca byt swój mającym, będącym dobrem nie tylko dla nas, ale i dla innych, przez które przeto z innymi jednoczyć się możemy, żyć także ich życiem, życiem wielkiej całości, a więc nieskończenie pełniejszym i bogatszym, a nie przemijającym – życiem wiecznym.

Jedno i drugie zadanie – poznawczo-praktyczne i moralne – człowiek podejmuje i spełnić jest zdolny tylko dzięki mocom innego porządku, które w nim tkwią i przez niego działają, porządku poza zmysłowego. Czuje on potrzebę, pragnie i tęskni do wzniesienia się, uniezależnienia od porządku zmysłowego, dlatego właśnie, że moce owe w sobie przeczuwa, że ich działania doświadcza, i że może je zastosować. Bo i jakże mógłby człowiek odczuwać swą słabość, niedostateczność, znikomość, gdyby w nim nie było czegoś wielkiego, doskonałego, wiecznego? Moce te to w sferze intelektualnej – potrzeba jedności, trwałego bytu, przyczynowej prawidłowości, w sferze duchowej – to prawo moralne, ideał, sumienie.

Ale świadomość moralna nie może pozostać subiektywnym przeżyciem, wzruszeniem, pojęciową koncepcją. Tkwi w niej konieczność realizacji, nieprzeparta potrzeba czynu. Tak jak przez przeciwstawienie się chaosowi wrażeń zmysłowych, umysł musi w pewien sposób, pewnymi kategoriami myśleć świat, tak z chwilą gdy poprzez instynkty i pożądania przemówi w nim świadomość przeznaczenia i obowiązku, musi on w pewien sposób czynny na świat reagować, według pewnych norm stosunek swój do niego wyrazić. Tylko gdy proces intelektualnego opanowania świata przez samoistne twórcze siły umysłu posunął się już daleko, zapuścił w umyśle głębokie korzenie, stał się niemal umysłu tego organicznym procesem, który z trudnością tylko i hypotetycznie odróżniać się daje od samego działania zmysłów, – to proces moralnego wyzwolenia się człowieka od natury jest w okresie początkowym, daleki od tego, iżby uważać go można za ogólny dorobek ludzkości, na świat przez każdego przynoszony, przez jednostkę każdą z trudem na nowo musi być podejmowany i utwierdzany – jako walka naprzód o swoje duchowe, ludzkie „być albo nie być”, potem o realizację duchowego, moralnego porządku w świecie, realizację „Królestwa celów”, jak mówi Kant, które byłoby odpowiednikiem i dopełnieniem wcześniej już i pewniej urzeczywistniającego się „Królestwa ko-

nieczności i praw przyrody”. I im wyżej człowiek postąpił w duchowym swem istnieniu, tem silniejszą, bardziej nieodpartą czuje potrzebę, powołanie czynu, czynu-obowiązku. Tą wewnętrzną koniecznością powodowany, bierze na siebie dobrowolnie część ogólnego cierpienia, przymusu, wyrzeczenia się, wysiłku. Cierpienie, wysiłek, wyrzeczenie się, najściślej związane są z wyzwolonem istnieniem duchowym: jedno i drugie są względem siebie wzajemnie przyczyną i skutkiem. Cierpienie jest materyą, z której tworzy się i którą trwa w człowieku duchowa rzeczywistość. I odwrotnie, z chwilą gdy rzeczywistość tę posiadł, budzi ona w nim potrzebę i czyni go zdolnym do cierpienia, wysiłku i ofiary.

Nie może być zadaniem mojem w tem miejscu wskazywać i roztrząsać poszczególne wartości i cele moralne. Różne ich formuły znajdzie nauczyciel w ogólnych traktatach etyki i pedagogiki. Każda z nich zawiera część prawdy, ale wszystkie one są martwe, nieskuteczne, o ile nauczyciel niema wrażliwości, zmysłu dla ich przyjęcia i zrozumienia. Dopiero gdy odnajdzie swą duszę, gdy uczuje rzeczywistość duchowego porządku, nabierają one dla niego treści i znaczenia, z łatwością rozpoznaje, co w każdej z nich jest prawdziwego i żywego, co jemu najlepiej odpowiada, co ma w jego życiu być wartością i celem, a zatem dla jakich wartości budzić ma i utrwać wrażliwość w uczniu swoim, ku jakim celom wołę jego kierować. W każdym razie to jasnym staje się dlań, że wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się, nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego – u nauczyciela i ucznia – entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku.

Jedno jeszcze w związku z tem wymaga wypowiedzenia. Koniecznym wymaganiem, nakazem i potrzebą głębokiego życia duchowego, przynależności człowieka do moralnego świata celów – jest wewnętrzna prawdziwość, zgodność z sobą, objawianie się takim tylko, jakim się jest, i w całości jakim się jest. Człowiek czuje: musisz być sobą, albo przestaniesz istnieć moralnie. A więc: być sobą naprzód każdorazowo w poszczególnych stanach – myślach, uczuciach. Potem – w całości ogólnie, jako indywidualność. Wreszcie – jako członek społeczności i narodu. Warunki zewnętrzne pełnego, na wewnętrznej zgodności z sobą i prawdziwości opartego życia i wyrażania się, w znacznej mierze wytwarza tylko Państwo – samorządne, z woli obywateli powstałe i wolność ich poręczające Państwo narodowe. Tam gdzie państwo oparte jest na ekonomicznym wyzysku albo narodowo obcem, dla moralnego życia jednostek wyrasta stałe niebezpieczeństwo, powstaje w niem szereg konfliktów i sprzeczności. Życie jednostek nie może się w pełni wyrazić, jakim jest rzeczywiście, indywidualnie i narodowo nie może jednostka realizować wszystkich swych wewnętrznych potrzeb i nakazów, część sił i uzdolnień musi tłumić, innym wyraz dawać tylko połowiczny i spaczo-ny, w zetknięciu z zewnętrznymi, jej własnym potrzebom i dążnościami, obcymi

lub wrogimi formami społecznymi i państwowymi mimowoli musi potrzeby te i dążności gwałcić, zaprzeczać im, kłamać przekonaniom i uczuciom. W najlepszym razie wytwarza się życie dwoiste, ale dwoistość jest już zaprzeczeniem wewnętrznej zgodności i prawdziwości. Dwoistość przytem normalnie trwać nie może, organizacja umysłu usiłuje odzyskać jedność, między sferą, do której pod parciem zewnętrznych sił dostęp daliśmy kłamstwu, obłudzie, zaprzaństwu, a tą, która miała pozostać rezerwą prawdziwej naszej istoty, dokonywa się, mimo wiedzy i woli naszej, nieustanna osmoza, przenikanie, i w rezultacie obie okazują się zatrute nieszczerością. Gdy człowiek w pewnej liczbie sytuacji z przyczyn zewnętrznych ulega pokusie zaparcia się siebie, nie ma on już dostatecznej pobudki ani siły, ażeby w pełni być sobą w tych wypadkach, gdzie niema zewnętrznego nacisku. A że zgodność z sobą, wewnętrzna prawdziwość uczuć, przekonań, sumienia, jest rdzeniem życia moralnego, warunkiem i ostoją poczucia godności, które z kolei życie to umacnia i podtrzymuje, to gdy rdzeń ów zostaje podcięty, samo życie to musi w pewnym stopniu zostać nadwątlone i zakłócone.

W warunkach tych wychowanie traci głęboki swój sens, staje się także czemś sprzecznym w sobie, połowicznym, konwencyonalnym. Może być jeszcze przystosowywaniem, tresurą, rodzajem ortopedyi, przestaje być wprowadzaniem człowieka do życia wyższego, budzeniem w nim boskiego pierwiastku, walką, którą w każdym nowym pokoleniu podejmujemy o swoje wyzwolenie i zrealizowanie na ziemi – dobra. Czy można bez sprzeczności pomyśleć, że: kłamcy i obłudnicy wychowują sobie uczniów, ażeby umieli żyć w kłamstwie i obłudzie! Wychowanie – i kłamstwo, obłuda!

Odzyskanie niepodległości jest postulatem nie tylko naszego bytu materialnego, ale naszego życia i naszego ocalenia jako istot moralnych, które tylko przy wewnętrznej zgodności i prawdziwości utrzymać mogą swoją godność i czuć swą przynależność do wyższego świata duchowego. Idzie o to, ażeby do chwili tej przechować charakter narodu, ustrzedz go od deprawacyi, która mogłaby się stać nieuleczalną, znaleźć przeciwtruczną niewoli. Przeciwttruczną tę widzę w budzeniu i kształceniu o d w a g i we wszelkiej formie: odwagi tej, która potrzebną będzie gdy wybije godzina czynu, odwagi na dziś, na dzień powszedni – odwagi być sobą, jak to tylko w granicach fizycznej przemocy jest możliwe, wyznawać siebie, swoje uczucia, mowę, przekonania, zamiary, niczego się nie zapierać, co jest ideą polskiego życia i wyzwolenia, niczego nie kłamać, co z ideą tą jest niezgodne. I jeżeli jest cel, który bardziej wyłącznie określać powinien polskie wychowanie, to jest nim wychowywanie tej odwagi.

Ale czem jest odwaga?¹⁾ Jest to może jeden z najgłębszych i najbardziej tajemniczych przejawów ludzkiej natury. Zrozumieć ją można tylko jako stan czło-

¹⁾ Nie mówię tu o t. z. odwadze fizycznej, zwierzęcej, która zależna jest od zdrowia i siły organizmu, temperamentu i pewnego stopnia bezmyślności, ślepoty.

wieka, który już pewną częścią swojej istoty stanął poza życiem, t. j. poza życiem organicznym i zmysłowem, poza tem, co jest jego potrzebą i warunkiem, zyskiem lub stratą, i który dzięki temu zdolny jest działać wbrew życia tego interesom i samozachowaniu. Ale stawać tak poza życiem fizycznym może to tylko, co jest od niego z istoty swej niezależne, co jest w człowieku pierwiastkiem nadzmysłowym, nieucieleśnionym. Jakoż widzimy, że ile razy pierwiastek ten ulega rozbudzeniu i nabiera siły, gdy rozwija się głębsze życie wewnętrzne, jednocześnie ujawnia się w człowieku moc działania niezależnie lub wbrew wymaganiom życia materialnego – duch ofiary, zaparcia się siebie, bohaterstwa. A w tem wszystkim mieści się już i odwaga. Najwyższe napięcie duchowego życia, które wyraz znajduje w męczeństwie za swoją prawdę, jest tylko spotęgowanym objawem tego, co w słabszej postaci znajdujemy w każdym akcie odwagi. Wychować zatem odwagę, jako stale działającą w człowieku siłę, jest to naprzód rozbudzić w nim i wychować głębokie życie duchowe. To znaczy życie takie mieć już w sobie.

IV.

Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tem wszystkim miłość dusz ludzkich – stanowi tło i istotę tego, co nazwaliśmy „duszą nauczycielstwa”. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego duchowego w człowieku pierwiastku. Ale jednocześnie jest to fakt ogólnego życia psychicznego, które w związku swym z organizmem fizycznym podlega szczególnym warunkom i ograniczeniom.

Na innem miejscu, analizując „zdolność do pracy” i składające się na nią czynniki, uwydatniłem znaczenie spokoju, braku zewnętrznych i wewnętrznych podnieć, wogóle beczynności, jako warunku, od którego zależne są wyższe psychiczne wytwory²⁾. Wytwory takie, znamionujące rozwój i wzrastanie życia psychicznego, jak powiększanie wiedzy, tworzenie pojęć i syntez, nowe kombinowanie się wyobrażeń, wynajdywanie, pomysły, natchnienia, – jakkolwiek wymagają uprzedniej pracy świadomej, pobudzeń, wysiłku, to jednak ostatecznie dochodzą do skutku, „dojrzejają” jako ślady pamięciowe, „układają się, organizują” jako pojęcia, wylaniają się z podświadomości jako pomysły i natchnienia, wtedy przedewszystkiem, gdy umysł przez czas pewien pozostaje w beczynności, niejako ugoruje. Jest to beczynność, ale beczynność płodna; płodną jest jednak o tyle, o ile poprzedza ją i przygotowuje praca, i tem różni się ona od próżnowania, i o ile umysł nie jest zbyt zmęczony, wyczerpany, co znów beczynność taką odróżnia od odpoczynku.

Życie wewnętrzne wraz z towarzyszącymi mu objawami, takie, jak je wyżej określiliśmy, jest także jedną z najwyższych postaci życia psychicznego.

²⁾ P. Inteligencyja, Wola i Zdolność do pracy. Warszawa, 1911. Str. 522 i n. – Tamże o energetycznej wartości cierpienia: str. 426–471.

Poprzedzić je musi i przygotować pewnego rodzaju praca, doświadczenia, przeżycie, czytanie, rozmyślanie; ale iżby z przeżyć tych wynikać mogło duchowe pogłębienie, najwyższa „moralna synteza życia”, koniecznym jest pewne minimum spokoju, beczynności, samotności, milczenia. Życie na zewnątrz, rozproszenie, przerzucanie się z przedmiotu na przedmiot, nieustanne towarzysztwo i rozmowy, czytanie lub praca zawodowa, pozwala człowiekowi załatwiać zaledwie najbardziej powierzchowne zadania umysłowe, uniemożliwia zaś pogłębienie, skupienie, wejście w siebie i zbudzenie w sobie wyższych sił ducha.

Zwłaszcza nieustanna troska materyalna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu – tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa”. Widzieliśmy, że cierpienie podnosi człowieka, uduchowia go. Ale tak działa, tylko cierpienie *c z y n n e*, które wynika ze świadomej woli wysiłku, wyrzeczenia się, ofiary, w imię wyższej konieczności, przeznaczenia lub obowiązku. Co więcej, ażeby nie uleść cierpieniu, ale obrócić je w żywiący, wzmacniający ducha pokarm, musi człowiek mieć dość siły, ażeby nad niem zapanować, przemyśleć, świadomie je uznać i na niem głębsze swe życie zbudować. Tymczasem troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem, osłabia ciało, wyczerpuje energię, zwraca myśl wyłącznie na zewnątrz, rozprasza ją na tysiące drobnych a koniecznych zabiegów i nie tylko wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzmacnia przeciwne mu dążności – zwierzęce instynkty samozachowania, współzawodnictwa, walki, nienawiści. Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprzęta, teroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często – złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą.

Ironią byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa”, nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało; więc i dla „duszy nauczycielstwa” muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne materyalne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej beczynności.

J. Wł. Dawid.

Maryja Ramułtowa

PRÓBY POLSKIEJ SZKOŁY NOWEGO TYPU.

Żyjemy obecnie w epoce dążeń i pragnień reformatorskich w każdej dziedzinie życiowej, na polu społecznym, nauki, sztuki, dążenia te jednak tak długo pozostaną w świecie marzeń, dopóki nie zreformujemy duszy ludzkiej, nie otrząśniemy z niej pleśni przyzwyczajęń i przesądów, dopóki nie zreformujemy wychowania.

Zrozumiano tę prawdę na zachodzie, roi się tam od pewnego czasu od szkół tak zwanych „nowego typu”, tylko u nas oprócz jednej próby w Królestwie ¹⁾, głucho na tem polu i cicho. Przyczyny nie trudno odnaleźć. Smutne warunki ekonomiczne, ucisk rządowy w rozmaitej formie krępują każdy samodzielny odruch społeczeństwa. A jednak jeśli nie mamy się wyrzec marzeń lepszej przyszłości, musimy się zdobyć na tyle inicjatywy i energii, żeby wychować z naszych dzieci innych nowych ludzi, dzielniejszych, silniejszych duchem i ciałem, którzyby dźwignęli ten ciężar, jakiemu starzy podołać nie mogli. To jedyna droga prowadząca do rzeczywistych reform społecznych.

Do tej pracy musimy stanąć wszyscy bez wyjątku, a przedewszystkiem ci, w których rękach spoczywa rozwój duszy dziecięcej, my nauczyciele i nauczycielki.

W myśl tego, na wezwanie Sz. Redakcyi naszego Pisma, pozwolę sobie przedstawić tutaj moje skromne próby stworzenia polskiej szkoły nowego typu, przedstawić zasady, na których oparłam moje metody wychowawcze i dydaktyczne i mam nadzieję, że na łamach „Ruchu” wywołam dyskusję, która przyczyni się może do rozjaśnienia naszych najważniejszych zagadnień wychowawczych.

Od lat sześciu prowadzę w bardzo niewielkim zakresie szkołę prywatną, która powstawała powoli z jednej klasy, tak, że dzieci najstarsze uczęszczające do nas rok szósty przechodzą obecnie trzecią klasę gimnazjum realnego. Dzieci z klas gimn. zdają przy końcu roku egzamina w szkołach publicznych.

Nie umiem chodzić utartymi ścieżkami, jest to już cecha mej umysłowości w nauczaniu, więc nie mogąc pogodzić mych przekonań pedagogicznych z panującymi powszechnie w naszych szkołach metodami i planami naukowymi, od początku mej praktyki nauczycielskiej szukałam, próbowałam dróg

¹⁾ Szkoła ks. Gralewskiego.

nowych, a że nie mogłam wyjechać za granicę, żeby zbadać metody szkół nowego typu, z konieczności pokusiłam się o stworzenie sobie własnej metody, którą oparłam wyłącznie i jedynie na systematycznej codziennej obserwacji dzieci, które uczę, obserwacji ich właściwości fizycznych i psychicznych, jak też i rezultatów uzyskanych naszym sposobem nauczania.

Po takiej pracy kilkuletniej prowadzonej od podstaw doszłam już do pewnych wniosków, poglądów wypróbowanych, doświadczonych i z radością spotykam się w najnowszych postulatach dzisiejszych pedagogów z tymi samymi poglądami, do których ja doszłam na podstawie jedynie obserwacji dzieci. To mię przekonało, że drogi, któremi dążę, choć często wbrew panującej powszechnie opinii, wiodą jednak do celu, i że moja metoda badania była właściwą. Na wynikach więc obserwacji natury dziecka oparłam systemy dydaktyczne i wychowanie naszej szkoły.

Dziś po kilkuletniej pracy nauczycielskiej w tym kierunku, po kilkuletniej obserwacji najrozmaitszych typów dzieci, dążę drogą, którą wybrałam, śmielej, bo moja idea pedagogiczna nie przyniosła mi zawodu, bo jestem zadowolona z rezultatów naszej pracy. Nie mogę powiedzieć, że bym była zadowolona z naszej szkoły, jest ona w stadium tworzenia, organizowania się, z tego więc względu musi mieć wiele braków, pozatem stosunki materialne nie pozwalają urządzić tak jakbym pragnęła, konieczność zdawania z dziećmi starszemi egzaminów w szkołach publicznych zmusza do trzymania się w klasach wyższych programu szkół rządowych, nie dopuszcza do tworzenia własnego planu nauk.

Doceniając jednak całą ważność warunków zewnętrznych szkoły, nie przesądając bynajmniej doniosłości programów, planów nauki, dochodzę do przekonania, że nie od tego, gdzie i jak jest szkoła urządzoną i położoną, nawet nie od programu nauki zależy prawdziwa reforma szkolna i że nawet w takich trudnych warunkach jak nasze, można tylko nieco z większym trudem dojść do dodatnich rezultatów, to jest wprowadzić rozwój umysłowy dziecka na takie tory, po których świadomie i samodzielnie dążyć będzie do wytkniętego celu, do wiedzy i prawdy.

Nieodpowiedni plan nauki utrudnia, opóźnia należyty rozwój umysłowy dziecka, ale wykoleić, wykoszlawić może przede wszystkim nieodpowiednie ujęcie sprawy, nauczanie, niezrozumienie celu nauki szkolnej, jednym słowem błędny system nauczania oparty na rutynie, pozwalający uczącemu zasklepić się w ciasnych ramach swego specjalnego przedmiotu i zapomnieć o całości kształcie rozwoju umysłowego dziecka.

Pragnąc być dobrze zrozumianą, muszę w paru słowach zaznaczyć, co ja uważam za cel nauczania.

Otóż mojem zdaniem, pierwszym zadaniem nauczania, jest nauczyć dziecko kochać naukę, pokazać mu piękno ukryte w każdej gałęzi wiedzy, dać mu pragnienie szukania prawdy, szukania wiedzy. A gdy już dziecko czegoś pożąda, to wiemy z doświadczenia, używa wszelkich środków, żeby swój cel osiągnąć i oto drugie zadanie nauczania, pokazać dziecku, jak się nauki szuka,

nauczyć wiedzę zdobywać, nauczyć pracować umysłowo. Gdy nauczanie da dziecku te dwa warunki, a to pragnienie nauki, zrozumienie jej piękności i ciekawości i umiejętności pracy umysłowej, wtedy równocześnie spełnia swoje trzecie może najważniejsze zadanie, rozbudzi, rozwinie jego zdolności intelektualne, a wtedy spełniło swój obowiązek w zupełności: dziecko tak przygotowane do życia, potrafi uczyć się zawsze i wszędzie przez całe życie.

Zadanie to może nie tak trudne jak się napozór wydaje, i tu przede wszystkim przyjdzie nam z pomocą znajomość natury dziecka. Przekona nas ona, że wbrew wszelkim uznanym teoryom każde dziecko bez wyjątku potrzebuje i pragnie nauki, że pewne minimum pracy umysłowej jest konieczną potrzebą dziecka normalnego, że jak jego organizm potrzebuje pożywienia i chętnie po nie wyciąga ręce, byle było smaczne i pożywne, tak samo jego umysł pożąda i pragnie stawy umysłowej, byle tylko była smaczna, to jest ciekawa, przyjemna, łatwa. A więc nauka szkolna zadawalniając tę jego potrzebę, zaspakajając wrodzoną dziecku ciekawość, podniecając jego fantazyę, rozbudzając jego uczuciowość, musi i powinna być dziecku przyjemna.

Jeśli tak nie jest, jeśli większość dzieci uczyć się nie chce, i dopiero zmuszać je do nauki potrzeba nadzieją nagrody lub obawą kary w postaci stopni, złe leżyć musi w samej nauce, w niedostosowaniu jej do natury dziecka, w tem, że jest dla dzieci nudną lub trudną, powtóre w tem, że jej im dajemy za wiele, wreszcie w tem, że je do nauki zmuszamy.

Mając powyższe względy na oku, usunęłam z mej szkoły wszystko, co może dzieci nużyć, nudzić, i wszelkiego rodzaju przymus, począwszy od ławek szkolnych, a skończywszy na stopniach, cenzurach i dokładam wszelkich starań, żeby dzieciom było tu dobrze, żeby się czuły swobodnie, szczęśliwe, żeby biegły do szkoły z przyjemnością, odchodziły z żalem. Jednym słowem pragnieniem mojem jest utożsamić dzieciom naukę z przyjemnością, przyzwyczaić je od lat najmłodszych do tego, że nauka, to nie jakiś ciężki obowiązek, połączony z mnóstwem rozmaitych utrapień, ale źródło prawdziwej radości życia.

Stanowisko to ma według mego zdania i głębokie wychowawcze znaczenie; wychodząc bowiem z założenia, że egoizm, to „spiritus movens” naszego życia, zarówno dzieci jak i starszych, uważam za bezcelowe wmawiać w dzieci, że obowiązkiem ich jest uczyć się, pracować, być dobrymi – raczej przekonać je praktycznie, że nauka, praca, dobroć, to przyjemność, to radość, że cnota to nie jakiś ciężki obowiązek, ale szczęście.

Nawiasem mówiąc, życie przekonano, że cnotliwymi, dobrymi są nie ci, którzy wyznają piękne zasady, ale ci, którym dobry czyn sprawia przyjemność, a zły przykreść, którym cnota daje szczęście, jest niejako potrzebą ich duszy.

Otóż doprowadzić rozwój umysłowy i uczuciowy dziecka do tego stadium, by w samym sobie znachodziło najwyższą nagrodę i najcięższą karę, jest moim ideałem pedagogicznym, do którego dostrajam cały mój sposób postępowania

z dziećmi. Dzieci powinny rozumieć, co dobre, a co złe, i być dobrymi dlatego, że nimi chcą być, a unikać złego, bo jest złem w ich przekonaniu, tylko na tej podstawie oparte wychowanie może im dać podstawy etyczne na całe życie. Nie używać więc powinni wychowawcy gotowych formułek, że to wolno, a tego nie wolno, ale rozbudzać uczuciowość dzieci, rozgrzewać ich serduszka, żeby kochały wszystko co dobre i piękne, żeby odczuwały cudzy ból i cudzą radość, a równocześnie rozwijać ich inteligencję, uczyć zastanawiać się nad sobą, nad swymi postępkami, a wtedy już sami sobie wykombinują, że to robić można, a tego nie wolno, bo można tem komu krzywdę wyrządzić, wtedy od lat najmłodszych będą sobie same tworzyć swój kodeks moralny, swoje zasady etyczne i będą ich strzegły przez całą drogę życiową.

Ale nie prowadźmy ich ciągle po niej, nie dawajmy im wciąż do ręki podwórki duchowej w postaci przepisów, zakazów, nakazów, bo gdy im ich kiedy w życiu zabraknie, to bardzo łatwo pośliznąć się mogą. Niech się przyzwyczają kroczyć po niej, własnym trudem, własnym wysiłkiem, a z każdym rokiem kroki będą pewniejsze i nie zblądzą po niej, dopóki im z przed oczu, gwiazda idei nie zgaśnie. Muszą jednak czuć dobro dla samej piękności jego, a nie dla osobistego interesu choćby w postaci nagród za dobre sprawowanie, cenzurek na pilną naukę, które z mego stanowiska są środkiem bardzo niepedagogicznym.

Dążę do tego, żeby każdy dobry czyn dziecka, był wynikiem jego przekonania a nie spełniony pod przymusem, chce od dzieciństwa wyrabiać w nich wolę silną, a że wierzę, że tylko wolna wola wyrabia w nas wolę silną, dlatego tak zasadniczo strzegę swobody dzieci, choć bez kwestyi utrudniam tem sobie i mym współpracownikom chwilowo pracę. Wiemy jednak z doświadczenia, że bardzo często ułatwienie chwilowe jakiejś roboty powiększa nam w przyszłości w dziesięciokroć. Nigdzie się to nie da tak od czuć jak w wychowaniu, dlatego wychowawca nie powinien nigdy stosować swego postępowania do chwilowego efektu, ale do tego jak ono wpłynie na całokształt rozwoju etycznego dziecka.

Z tego względu występuję stanowczo przeciw notom, klasom dzieci, które być może chwilowo ułatwiają nauczycielowi pracę, ale w rzeczywistości utrudniają mu ogromnie późniejsze postępowanie z dziećmi, przyzwyczajając je uczyć się tylko dla klasy, usuwając im z przed oczu właściwy cel nauki. Mojem zdaniem, choćby zmuszały niektóre jednostki do pracy, to całej reszcie wyrządzają tyle krzywdy, że nie zasługują na obywatelstwo w pedagogice.

Dodajmy, że wpływają bardzo ujemnie na rozwój nerwowości u dzieci, która w dzisiejszych czasach przybiera rozmiary zastraszające, dochodzące do takich objawów jak samobójstwa dzieci z obawy przed złą notą, zamachy na profesorów etc. i dlatego właśnie wszelkie systemy szkolne powinny ten wzgląd na nerwowość dzieci nie spuszczać z oczu. Wyobraźmy sobie, ile niepokoju musi przechodzić dziecko nerwowe, gdy nie umie lekcyi, i boi się, że go będą pytać; jak je musi taki strach, taki niepokój wyczerpywać, tembardziej,

gdy się systematycznie powtarza. Wiemy przecież, że ludzie nerwowi w chwili publicznego występu, egzaminu, pomimo najlepszego przygotowania dostają nerwowego strachu t. z. tremy, która nie pozwala im skupić myśli, wypowiedzieć, jednym słowem paraliżuje chwilowo ich władze umysłowe. Dowód mamy w tem najlepszy, jak małe dziecko korzysta z lekcji w takim nastroju, a jak wiele traci fizycznie, podniecając chorobliwie swą nerwowość i moralnie, przyzwyczajając się do kłamstw i wykrętów.

Zatrzymałam się na tym punkcie nieco dłużej, bo chciałam uzasadnić moje stanowisko pedagogiczne, moją taktykę z dziećmi, że dlatego staram się, żeby dzieci przy nauce były zupełnie swobodne, bo jak wierzę, że dobry czyn dziecka pochodzący jedynie z pobudek zewnętrznych z przekonania, a nie z obawy przed karą przyczynia się do rozwoju jego władz etycznych, do wyrobienia charakteru, tak samo nauka tylko przy zupełnie swobodnym umyśle przyczynia się do rozwoju zdolności intelektualnych dziecka. Wiemy przecież, że swoboda jest koniecznym warunkiem rozwoju którejkolwiek władz człowieka, n. p. mięśnie skrępowane nie nabiorą nigdy należytej sprężystości i siły, tak samo i umysł dzieci tylko wtedy należycie rozwijać się może, gdy go nie krępują żadne poboczne względy.

I o to dłaczę tę swobodę wysunęłam na pierwszy plan w mym systemie wychowawczym i dydaktycznym.

Zdolności intelektualne i uczuciowe dziecka uważam za jego skarb najdroższy, za bogactwo, którem je Bóg wyposażył na drogę życiową, ale od umiejętnej gospodarki pedagogicznej zależy, czy skarb ten powiększy się w dziesięciokroć czy zmarnieje ze szczerem. Niestety jak często wychowanie i nauczanie jest tym niewiernym sługą ewangelicznym, który pomnożone mu talenta zamiast pomnożyć, zagrzebuje w ziemi.

Ten wzgląd, tę odpowiedzialność wobec zdolności dzieci mam bezustannie przed oczyma, i dlatego może zdolności intelektualne dzieci uczęszczających do naszej szkoły – jak to potwierdzają rodzice i ja to zaobserwowałam – rozwijają się nieraz zadziwiająco; raz mi nawet powiedziano, że dobieram do mojej szkoły same zdolne dzieci. O tem nie ma mowy, widocznie jednak nauka przy tej zupełnej swobodzie przyśpiesza rozwój ich umysłu, a i strona etyczna rozwija się w kierunku dodatnim. Pomimo bowiem pewnej wybujałości temperamentów, zupełnie zrozumiałej u dzieci niczem nie krępowanych, dzieci nasze cechuje wstręt do kłamstwa, fałszu, obłudy, otwartość, śmiałość, poczucie odpowiedzialności za swoje czyny, wogóle pewna rzetelność etyczna, która daje podstawę charakterowi.

Daleko jestem od twierdzenia, że objaw ten jest wyłącznie zasługą naszej szkoły, przeciwnie utrzymuję zawsze, że najlepsza szkoła wbrew rodzicom niczego z dzieckiem uczynić nie zdoła, że rodzice kształtują charakter dziecka, a szkoła może tę robotę udoskonalić, albo zepsuć. Wierzę jednak głęboko, że gdy oba te czynniki działają w zupełnej harmonii, gdy się rozumieją i uzupełniają wzajem, wychowanie z dzieckiem cudów może dokonać.

W tym celu urządzam co miesiąca konferencje pedagogiczne, gromadzące rodziców, nauczycielki i przyjaciół naszej szkoły interesujących się jej rozwojem i naszymi metodami. Na takich konferencjach omawiamy zasady nauczania i wychowania w naszej szkole, metody i program ogólny i szczegółowy, a na ostatniej przystąpiliśmy do poważnej pracy, do której wciągnęliśmy sfery rodzicielskie, omówiliśmy kwestyonaryusz dotyczący badania każdego dziecka pod względem fizycznym, intelektualnym i etycznym. Kwestyonaryusz ten rodzice podjęli się wypełnić szczerze i oddać szkole dla lepszego oryentowania się nauczycielek w naturze dziecka.

Na najbliższej konferencji opracujemy kwestyonaryusz dla nauczycielek, które ze swej strony będą notować swe obserwacje nad dziećmi i mamy nadzieję, że wyniki skombinowane obydwóch kwestyonaryuszów, przyniosą nam bardzo ciekawy materiał.

Obok rozbudzania w dzieciach prawdziwego zamiłowania do nauki, postawiłam jako drugi równorzędny obowiązek nauki szkolnej, nauczyć dziecko pracować umysłowo. Przedewszystkiem muszę się wytłumaczyć, co ja uważam za pracę umysłową; otóż bynajmniej nie to, że dziecko wykuje jakieś słówka, formy, czy reguły, ale gdy skupi uwagę na danym temacie, zastanowi się nad nim, przetrawi go niejako w swoim umyśle, a co tego naturalnem następstwem, przyswoi go swojej pamięci. Gdy dziecko, bez poprzedniego przemyślenia, zrozumienia należytego, nauczy się czegoś pamięciowo, to albo, jako rzecz obcą dla siebie wkrótce zapomni, albo stanowić ono będzie tylko balast dla jego umysłu. Niestety, w dzisiejszych szkołach nauka pamięciowa jest zasadniczą częścią nauki szkolnej, dlatego może większość dzieci nie umie i nie lubi się uczyć, nie umie poprostu myśleć.

Do takiej prawdziwej, nie mechanicznej pracy umysłowej są dzieci zdolne od lat najmłodszych, doskonale można to obserwować na tej gromadce moich najmniejszych, poruszyć z nimi najdrobniejszy temat, a każde z nich ma do niego kilka komentarzy, wątpliwości, zapytań, aż ich trzeba uspokajać tyle mają do powiedzenia; widać z tego, jak te dziecięce umysły pracują, zastanawiają się, kombinują, naturalnie, gdy mogą być swobodne, gdy im się wolno wygadać, pytać. I oto pierwszy obowiązek uczącego tę zdolność pogłębić, wykształcić, Boże broń nie przytłumiać. Dalej, obserwując te dzieci spostrzeżemy, że dzieciaki te rwą się do roboty, ale chcą wszystko robić same, a więc same czytać, same pisać, same rachować, same rysować, – poprostu, gdy są nieskrępowane objawiają ogromną dozę samodzielności. I oto drugi objaw natury dziecięcej bardzo pouczający pedagoga – dla mnie obserwacya natury dziecka, jest najlepszą lekcją pedagogii.

Dziecko potrzebuje pracy umysłowej, lubi ją, ale pracy twórczej, samodzielnej, jakby przeczuwając instynktowo, że tylko samodzielna, twórcza praca umysłowa, choćby najdzieciniejsza rozwija jego zdolności umysłowe.

Każda praca mechaniczna, przeciwnie przytłumia rozwój intelektu dziecięcego.

Jeżeli się czasem trafi, że które dziecko przekłada pracę mechaniczną nad samodzielną, jest to objawem przytłumienia, rozleniwienia jego umysłu, jest dowodem, że nie umie, czy nie chce myśleć.

Zazwyczaj mi się to trafia u dzieci uczonych już innym sposobem. Tamtego roku dostałam do szkoły jedną dziewczynkę, która wprawdzie umiała czytać i pisać, ale chciała tylko czytać i przepisywać, płakała, gdy miała napisać jedno samodzielne zdanie, wyrachować najprostsze zadanie, poprostu nie mogła się zdobyć na żadną samodzielną myśl, w ogóle robiła wrażenie dziecka przytłumionego, niezdolnego. W tym roku, gdyśmy ją już rozbudzili, pisuje wypracowania polskie samodzielne na kilka stron, umie nawet każde po swojemu oświetlać, rachuje zapamiętałe, opowiada całkiem dobrze, i zupełnie inne robi wrażenie przy nauce. Widocznie niema dzieci niezdolnych przy odpowiednim dla siebie kierunku umysłowym.

Uważając samodzielność umysłową dziecka za zasadniczy punkt nauczania, oparłam na niej cały mój system nauczania, od pierwszej lekcji począwszy. A więc od pierwszej lekcji nie tylko, że nie ograniczamy samodzielności dziecka, ale przeciwnie wymagamy jej od niego na każdym kroku, dzieci wszystko robią same, zacząwszy od tego, że muszą nad każdą kwestią pomyśleć same, same obserwować dany przedmiot, okaz, same piszą wypracowania już w pierwszym roku nauki, same rachują, same rysują, same wreszcie muszą pamiętać o swoich książeczkach, przyborach, same się ubierać i na koniec z małymi wyjątkami same chodzą do szkoły. Od pierwszego roku nauki mają już codziennie swoje domowe zadania, co do których proszę usilnie wszystkich rodziców, żeby były wykonywane nietylko bez żadnej pomocy, ale nawet bez przypominania i kontroli starszych w domu, gdyż moim celem jest przyzwyczaić dzieci, żeby same się pilnowały w wykonywaniu swych drobnych obowiązków.

W ogóle jest to moja zasada, której stanowczo przestrzegam, że dzieci uczęszczające do naszej szkoły muszą sobie ze wszystkimi wypracowaniami same dawać radę bez jakichkolwiek korepetycyi, pomocy starszych.

U dzieci swobodnie chowanych, jak to już wspomniałam, samodzielność objawia się bardzo wczesnie, rzec można, jest im wrodzoną – „ja sam”, „ja sama”, słyszeć można ciągle od maleństw, które dopiero mówić zaczynają. Wychowanie, nauka szkolna zazwyczaj tę samodzielność w dzieciach przytępia, czasem, gdy dziecko o naturze bierniejszej, odbiera mu ją zupełnie; gdy jednak tak, jak w naszej szkółce samodzielność u dziecka się podnieca, wykształca systematycznie, dzieci poprostu się w niej rozmiłowują i strzegą jej potem zażdrośnie. Przedewszystkiem przyzwyczajają się rachować tylko na własne siły, napotkawszy jakąś trudność, nie szukają pomocy u drugich, ale starają się ją pokonać, uważałam nawet, że lubią trudne zadania – byle nie nudne – pokonywanie

ich sprawia im pewną satysfakcję, wtedy umysł ich natęży się, skupia, staje się sprężystym, ruchliwszym, zastanawia się, bada, jednym słowem, nabiera tej tężyzny, którą ogólnie nazywamy uzdolnieniem i nieraz zadziwiająco szybko i łatwo trafiają do celu. Rezultaty tego systemu można obserwować na tych dzieciach najstarszych, które się tu uczą już lat kilka, wszystkie są pełne inicjatywy, każdy przedmiot uważają za łatwy, zadania stylistyczne polskie piszą na poczekaniu, przytem wydają gazetki szkolne, piszą referaty, komedye, rysują najchętniej kompozycje, w ogóle cechuje je żądza pracy twórczej, a przy egzaminach uważałam, że zachowują zupełny spokój, nie przestraszają się profesorów, nie dają się zbić z tropu i nieraz zawzięcie upierają się przy swoim twierdzeniu, według nich słusznem, i wogóle umieją sobie dawać radę same.

Gdy jednak dziecka umysł od lat najmłodszych otoczmy bezustanną opieką, gdy dziecko w szkole musi myśleć, mówić, pisać tak, jak mówi profesor, gdy w dodatku w domu pomaga mu mama, korepetytor, to wtedy dziecko tak się przyzwyczaja do tej niani umysłowej, że bez niej kroku śmielszego zrobić się nie odważy.

I oto dlaczego u nas młodzież, dorósłszy, tak stroni od zawodów wolnych, przedsiębiorczych, od pracy samodzielnej, rzutkiej i jak do azylum dąży do urzędu, gdzie może nie myśleć tylko słuchać, bo do tego ją przyzwyczajono przez całe dziecinne lata, co w gruncie rzeczy doprowadziło do rozleniwienia umysłu, do rozleniwienia woli.

Jest to niestety jedną z naszych cech narodowych, że bez impulsu zewnętrznego trudno nam o czyn, o systematyczną działalność, prawie każda nasza najpiękniejsza instytucja wzoruje się na zagranicznych, wszystko musi być wpiery na Zachodzie, nim się ukaże u nas. Tem większy nacisk powinniśmy położyć przy wychowaniu na to, żeby nauczyć dzieci, szukać w sobie, w swych uczuciach, przekonaniach impulsu, inicjatywy do czynu, a w swej woli siły do systematycznej, wytrwałej pracy, raz rozpoczętej działalności.

Zaprawianie dzieci do wytrwałości jest to może najtrudniejszą stroną w wychowaniu, tembardziej, że właśnie systematyczność, wytrwałość nie leży w naszym charakterze narodowym. I ten twardy orzech da się jednak rozgryźć przy dobrej i silnej woli.

Mamy w arsenale pedagogicznym narzędzie, broń obosieczną, ale niezawodną – jest nią przyzwyczajenie i przykład. Przyzwyczajeniem wszystkiego z dzieckiem dokonać można, naturalnie przy wytrwałości i systematyczności z naszej strony. Szkoła robić tu może bardzo wiele, ale nie wszystko, do celu dojść można tylko wtedy, gdy szkoła i dom się uzupełniają w tym względzie.

Jak już zaznaczyłam, staram się usilnie, żeby nauka dzieciom sprawiała przyjemność i dlatego usuwam z niej wszystko, co dzieci nuży i nudzi, dlatego ograniczam do minimum naukę pamięciową, ale równocześnie chcąc je przyzwyczaić do zupełnie samodzielnej pracy bez współdziałania nauczycieli, wymagam od nich od

lat najmłodszych domowej, pozaszkolnej pracy, głównie w formie opowiadań ustnych i piśmiennych. Szczególną uwagę przykładam do wypracowań piśmiennych, pisanie zmusza do ścisłego myślenia, do zwięzłego wyrażania się, dlatego dzieci u mnie piszą wiele, a co za tem idzie z łatwością i takie wypracowania nie zabierają im wiele czasu, gdyż z zasady muszą być krótkie, treściwe. Wychodząc z założenia, że tylko wtedy nauka dziecka przynosi korzyść, gdy odchodzi od niej z umysłem niezmnęczonym, zastosowaliśmy w ten sposób podział godzin, program nauk, że dzieci w klasach gimnazjalnych potrzebują przeciętnie do dobrego przygotowania się do szkoły 1½, godziny maximum 2 godziny, mniejsze godzinę, jeszcze mniejsze pół, albo kwadrans. Co do tej godzinki jednak jestem wymagająca, uważając ją za bardzo ważną w rozwoju umysłowym i etycznym dziecka, gdyż przedewszystkiem prowadzi dziecko do umiejętnego samouctwa, które uważam za ideał nauczania, a powtóre, gdy dziecko przyzwyczai się od lat najmłodszych do systematycznego codziennego poświęcenia godzinki czasu na pracę umysłową, gdy ta praca w dodatku jako praca twórcza, nie mechaniczna będzie mu dawała satysfakcję, to bez kwestyi tę pracę polubi, będzie jej czuło potrzebę i spełniało systematycznie nawet wtedy, gdy już szkoła przestanie jej od niego wymagać.

Przecież wiemy z doświadczenia, że ludzie przyzwyczajają się do niezbyt miłych robót i spełniają je potem z przyjemnością, najlepszy dowód, jaką potęgą jest przyzwyczajenie. Lenistwo, mojem zdaniem, jest tylko złem przyzwyczajeniem. Dlatego powinniśmy ogromnie strzedz dzieci od przyzwyczajenia się do bezczynności, poza szkolną robotą powinny dzieciaczki już najmłodsze mieć swoje drobne obowiązki, któreby spełniały systematycznie, pozatem niech się bawią w jaki sposób chcą, byle były przytem zajęte, ruchliwe; przyzwyczajenie czynnego życia stanie się im drugą naturą, a wtedy wychowanie spełniło jeden z najważniejszych swoich postulatów.

Dziecko czynne, umiejące pracować, gdy dorośnie, da sobie radę w świecie nawet w warunkach niepomysłnych, jednostka pracowita sumienna zawsze i wszędzie będzie pożądana, nie da się unieść wybrykom młodości, bo nie będzie miała na to czasu, bo nadmiar swej młodzieńczej energii wyładuje w kierunku zdrowym, pożytecznym. Gdy równocześnie wychowawcy rozbudzą w niem głęboką uczuciowość, pragnienie prawdy i ideałów, gdy rozwiną i pogłębią jego intelektualne zdolności, gdy wzmocnią i ugruntują wolę, mogą być spokojni, że przysporzą społeczeństwu pożytecznego i dzielnego członka, że wychowają szczęśliwego człowieka.

W tych paru ostatnich słowach zamknęłam, rzec można cały mój program, mój cel i dążenia pedagogiczne, wychować człowieka szczęśliwego, to jest zdrowego, dzielnego, rozumnego.

Postulat to nie nowy, rzec można stary jak świat, tylko może drogi, którym do spełnienia go dążymy trochę odmienne od powszechnie przyjętych w dzisiejszych szkołach.

Przedewszystkiem chcąc zamierzone cele osiągnąć, wytyczone postulaty zrealizować, postanowiliśmy dążyć do nich konsekwentnie, nie spuszczać ich z oczu i nie tylko nie stwarzać sobie samym przeszkód w postaci nieodpowiednich programów, regulaminów szkolnych, ale przeciwnie, wszystkie plany nauk, podziały godzin, cały system nauczania i postępowania z dziećmi zastosować do tego, żeby owe cele, na jaknajkrótszej i najprostszej drodze osiągnąć. Większość bowiem przyczyn niepowodzeń w wychowaniu widzę w niekonsekwencji środków i celów.

Ludzie pragną wychować dzieci na jednostki zdrowe, pod każdym względem harmonijnie rozwinięte, a tu każą im siedzieć całymi dniami w dusznych salach szkolnych nad książką, przeciążają je bezcelową nauką, podniecają ich nerwy nieodpowiedniemi odżywianiem, lekturą, teatrami z zupełnem zaniedbaniem pracy fizycznej, chcą, żeby ich dzieci były dobre, a hodują w nich egoizm, kaprysy, rozpieszczaniem i słabością, chcą z nich mieć ludzi dzielnych, energicznych, a otaczają je bezustanną opieką, nie dadzą im formalnie kroku swobodnie bez pilnowania zrobić, pragną w nich widzieć geniuszów, a obkuwają im głowy kilkoma naraz gramatykami, formują mózgi według jednego szablonu, życieby oddali dla szczęścia dziecka, a tymczasem dla kariery w przyszłości, dla patentu poświęcają całe dziecięce lata, często jego zdrowie i charakter, i w te same taczki, które sami ciągną, zaprzęgają dziecko od lat najmłodszych. Takich niekonsekwencji można naliczyć na setki, wychowanie nasze to jeden szereg kompromisów między tem, czego chcemy, a tem co możemy, między ideą a rzeczywistością, cóż dziwnego, że rezultaty wychowania i nauczania w najlepszym razie kompromisowe, że tak daleko odskakuje to, czegośmy się z naszych dzieci doczekali, od tego, cośmy z nich mieć marzyli. I rezultat to zupełnie prawidłowy prawu przyczynowości w naturze nie da się zaprzeczyć na żadnem polu.

Nie czas tu i miejsce badać przyczyny tych przyczyn, dlaczego tak jest, a nie inaczej, zazwyczaj ci, którzy źle dostrzegają, tłómaczą je stosunkami społecznymi i wierzą w reformę wychowania dopiero w połączeniu z reformami społecznymi, jest w tem zapewne wiele racji, ale nie zupełna, jabym tych przyczyn szukała w przesądach, które na polu pedagogicznem grasują dotychczas dowolnie, w braku inicjatywy, odwagi do zerwania z szablonem. Słyszałam raz od człowieka bardzo poważnego te słowa: „tyle teraz mówicie o tej reformie szkół, myśmy się uczyli w gorszych warunkach i było dobrze i doszliśmy do czegoś”. Chciałam mu odpowiedzieć: Kto wie dokądbyście doszli i o ile wyżej, gdybyście się chowali w innych warunkach, w każdym razie umielibyście patrzeć inaczej na wychowanie waszych dzieci! I głos to bynajmniej nie wyjątkowy, większość poważnych ojców patrzy na wszelkie usiłowanie reform, jak na dziecinne mrzonki.

„Najważniejsze, żeby chłopak przeszedł szkoły, dostał patent i dochrapał się jakiegoś stanowiska, reszta wszystko to mniejsze”.

O tem, czy on sobie da radę z obowiązkami swego stanowiska, czy będzie czuł się szczęśliwym, czy będzie drugim z nim dobrze, zazwyczaj się nie myśli, przecież, gdy będzie miał patent, to powinien sobie dać radę w świecie, tak, jakby w tym patencie znalazł przepis na umiejętność życia.

Niestety, chłopak ucząc się dla zdobycia patentu, a z nim stanowiska, uczył się wszystkiego innego, tylko nie przygotowywał do życia, do obowiązków wymarzonego zawodu i stanawszy na nim, rozpoczyna dalszą kompromisową praktykę w życiu, tego co chciał, z tem co musi, tego co powinien, z tem co może, czego by pragnął z tem, co potrafi zdziałać. I oto tak zwana walka z życiem uznana powszechnie za konieczność. Ile egzystencji młodych w niej zmarnieje, ile szczęścia nałamie bezpożytecznie w tej walce nie z życiem, ale z samym sobą dlatego tylko, że wychowanie składało się z ciągłych niekonsekwencji, a życie się stało jednym ciągiem kompromisów.

Zatrzymałam się na tym punkcie chwilę, ale chciałam zaznaczyć, dlaczego tak wielką wagę przykładam do tej logiczności w wychowaniu, dlaczego na niej pragnęłabym oprzeć wszelkie reformy pedagogiczne i ją postawiłam sobie za drogowskaz w działalności, naturalnie w tym skromnym zakresie, który mojemu, niewielkiemu siłami i w naszych bardzo skromnych warunkach obejmujemy.

W każdym razie chcemy na każdym kroku w naszej szkole i staramy się przestrzegać tej konsekwencji między celami, któreśmy sobie zamierzeli a sposobami, którymi do nich dążymy.

Pragniemy, żeby dzieciaki wyrosły na ludzi zdrowych, normalnych, nie nerwowych. Nie naszą, nie szkoły możliwością zapewnić im zdrowie, życie higieniczne, ale przynajmniej postawiliśmy sobie za najważniejsze zadanie, żeby im szkoła niczem zdrowia nie psuła, niczem nie podniecała nerwowości. Dlatego wzięłam sobie za zasadę, której nie sprzeniewierzyłam się ani razu, odkąd szkołkę prowadzę, że dziecko powinno od lekcyi odchodzić niezęczone, z umysłem świeżym, gdyż tylko w takich warunkach nauka zdaniem mojem przynosi dziecku prawdziwą korzyść. Warunku tego przestrzegam zasadniczo, jemu podporządkowuję podziały godzin, plany nauk i spotykam się bardzo często z tym objawem, że dzieci nie chcą ze szkoły odchodzić, dziwią się, że już ostatnia godzina, niektóre z tych malców wprost mi mówią: Pani się może pomyliła, to pewnie 12-ta nie 1-sza godzina. Najlepszy dowód, że nie są zmęczone i że im tu w szkole nie źle.

W klasach niższych, aż do gimnazjum, dzieci mają tygodniowo 18 g. W I-szej i II-giej gim. 21 g., w III-ciej 24 g. wliczywszy w to śpiew, rysunki, kaligrafię, roboty ręczne, które to przedmioty dzieci uważają za rozrywkę, więc, gdybyśmy je odliczyli, to na właściwą naukę dla klas niższych zostałoby 12 g. dla I-szej i II-giej gim. 17 g. dla III-ciej 19 g. tygodniowo. Poza tem, jak już wspomniałam podział godzin jest tak ułożony, że dzieci w wyższych klasach potrzebują do dobrego przygotowania się do lekcyi 1½ godziny, wyjątkowo 2 g. pomimo, że piszą wiele zadań polskich stylistycznych, 2 zadania na tydzień

najmniej, prócz tego zadania geograficzne, niemieckie, fizyczne etc. mogą więc mieć spokojne sumienie, że dzieci nauką nie przeciążamy.

Pomimo to, gdy zdają egzamina przy końcu roku, to znaczna większość zdaje celująco; nie zdarzyło mi się dotychczas, żeby które nie przeszło, a przecież wiemy, ażeby prywatysta zdał celująco, musi umieć więcej od przeciętnego publicznego, a nawet dobrego ucznia.

Najlepszy dowód, że pomimo, iż dzieciaki nasze poświęcają przeciętnie w wyższych klasach 5 godzin dziennie na naukę z przygotowaniem razem, umieją nie mniej od innych w ich wieku, a na ogół biorąc, rozwój ich umysłowy jest wyższy od rozwoju dzieci uczęszczających do szkół publicznych.

Pamiętając ciągle o nerwowości dzieci, która w dzisiejszych czasach wprost zastraszające przybiera rozmiary, prawie co drugie dziecko nerwowe, – jakież to z nich kiedyś będzie społeczeństwo, gdy dorosną, – to obok usunięcia ze szkoły wszelkiego przeciążenia umysłowego dziecka, staramy się równocześnie usunąć z niej wszystko, co może podniecać jego nerwowość, wszelki strach, niepokój, niepewność, niema u nas not, cenzur, wykazów, dzieci uczą się tylko dlatego, że im nauka sprawia przyjemność, że rozumieją jej potrzebę, a przecież nie uczą się gorzej, niż w szkołach publicznych, czego najlepszym dowodem, że zdają potem dobrze egzamina.

W ten sposób wytwarza się u nas jednak atmosfera pełna swobody, atmosfera wesoła, pogodna, że tak powiem zdrowa, która musi ukajać nawet dzieci nerwowe. Bo i jak tu można czuć się smutnym, zdenerwowanym, gdy wszystko na okół takie wesołe, swobodne. Wpływ ten ja czuję sama na własnych nerwach, nieraz, gdy mam jakie zmartwienie i wejdę w tę gromadkę, taką roześmianą, taką beztroskliwą, to mimowolnie robi mi się jaśniej na duszy i radabym wszystkie dzieci otoczyć atmosferą szczęścia, pogody, uważając ją za tak potrzebną do należytego rozwoju dziecka, jak promienie słońca i światła dla rośliny. Dlatego niema u nas żadnych zwykłych tragedii szkolnych w postaci klasyfikacji i wykazów, uczymy dzieci w nauce szukać koniecznego dla nich pokarmu umysłowego, widzieć w pracy najniezbędniejszą sprężynę życiową.

Pragniemy z naszych dzieci widzieć kiedyś jednostki dzielne, odważne, energiczne, otóż do tej dzielności, energii zaprawiamy je od lat najmłodszych, wymagając z jednej strony od dzieci samodzielności, a więc samodzielnej pracy umysłowej, naturalnie w zakresie ich wieku odpowiednim, radzenia samym sobie, pamiętania samym o swoich potrzebach, a z drugiej nie uwzględniając żadnych kaprysów dzieci, żądając od nich zawsze logicznego uzasadnienia, dlaczego czegoś chcą, albo nie chcą. Zauważyłam, że takie traktowanie dzieci seryo, odwoływanie się do ich rozsądku, że tak powiem pewne zaufanie do ich logiki, do ich rozumu, wyrabia u nich poczucia odpowiedzialności za swe czyny, poczucie jakiejś siły, pewien hart, co stanowi zadatek przyszłej dzielności, energii. Między naszymi dziećmi niema zdenerwowanych, lęklwych, kapryśnych, nawet te, które

kapryszą w domu u nas są całkiem rozsądne, wstydziłyby się kaprysić, widocznie rozgrymaszenie dzieci jest wynikiem sposobu traktowania ich przez starszych.

Chcemy, żeby były dobrymi w przyszłości dla swych blizkich, dla społeczeństwa, a więc uczymy ich być dobrymi przede wszystkim wobec kolegów, koleżanek. Na ten punkt w wychowaniu dziecka kładziemy ogromny nacisk, wierząc, że życie koleżeńskie jest pierwszą bardzo ważną szkołą społecznego życia, sztuki tak ważnej i tak mało u nas posiadanej. Jak już zaznaczyłam staramy się zapewnić dzieciom jak najwięcej swobody, ale równocześnie wymagamy od nich, żeby szanowały i strzegły swobody drugich, żeby szanowały cudze upodobania, przekonania, cudzą wolność, żeby były wyrozumiałe na cudze błędy, na cudze słabości.

I pod względem tym jestem może najbardziej wymagającą i stanowczą wobec dzieci, nie dopuszczam, żeby jedno drugiemu dokuczało, wyśmiewało, żeby zdolniejsze wywyższały się nad słabszymi umysłowo, wszyscy u nas równi bez względu na zdolności, a ten lepszy, kto naprawdę lepszy dla drugich, kto bardziej na miłość kolegów zasługuje.

Dążymy wreszcie do tego, żeby z uczniów naszych byli kiedyś ludzie naprawdę rozumni, ludzie zdolni, o otwartych głowach i pamięć o tem zadaniu towarzyszy każdej, najbliższej nawet lekcji u nas. Nie chodzi nam o to, żeby przerobić jak najprędzej przepisany materiał, żeby pewną ilość wiadomości wpakować dzieciom w głowę, ale staramy się o to, żeby każda godzina lekcji rozjaśniała ich umysł, żeby uzupełniała poprzednio zebrane wiadomości, żeby każde zadanie ćwiczyło i rozwijało ich zdolność myślenia, kombinowania, żeby wprawiało je do samodzielnej, twórczej pracy. Z tego względu, jak ognia obawiamy się rutyny, wierząc, że nauka jeśli ma rozbudzać w dziecku twórcze instynkta, jeśli ma rozwijać i podniecać jego zdolności, musi być samodzielną, twórczą pracą ze strony uczącego, musi być wysiłkiem jego wiedzy i jego zdolności, że jeśli ma być ciekawą dla uczniów, musi być ciekawą dla nauczyciela, jednym słowem wierzymy w sugestję przy nauce, w to, że nastrój uczącego udziela się uczniom. Z tego względu staramy się o dobór podręczników pisanych przez ludzi zdolnych prawdziwych pedagogów, bez względu na to, czy podręczniki są przepisane przez radę szkolną i przy znacznej części lekcji musimy się obywać bez podręczników, polegając na zupełnie samodzielnej pracy nauczyciela, gdyż obawiamy się po prostu złego wpływu podręcznika, nieumiejętnie, nielogicznie, lub nieprzystępnie dla dzieci pisanego. W takim razie wolimy, żeby dziecko w danym przedmiocie mniej szczegółów zachowało w pamięci, a żeby te wiadomości były jasne, pewne, logicznie z sobą powiązane. Chcąc bowiem mieć z dzieci kiedyś rozumnych ludzi, kształcimy w nich przede wszystkim zdolność myślenia, rozumowania. Nauka u nas głównie polega na rozumieniu dobrem, dokładnem, naturalnie w zakresie dzieciennego rozwoju umysłowego, czego się uczy i możemy sumiennie powiedzieć, że nie przepuszczamy jednej lekcji, której by dzieci dokładnie nie zrozumiały, nie przemyślały. Pomyśl nad tem, zastanów się – słyszą dzieci na

każdej lekcji zarówno gramatyki, jak rysunków. Pomyśl, zrozum – oto dewiza naszych lekcji, jednak na najniższym, jak i na najwyższym stopniu nauki. Pomyśleć muszą nad wyrazem nieznanym w elementarzu, nad znaczeniem obrazka maleństwa, które naukę rozpoczynają zarówno, jak te dzieci najstarsze dajmy na to nad zjawiskiem chemicznym, lub fizycznym i same o ile możliwości dojść do pewnego wniosku, nim je nauczycielka wytłómaczy, stwierdzi, gdyż zasadą u nas jest przy wszystkich lekcjach, żeby dzieci o ile możliwości same dochodziły do reguł, wniosków, same łamały się z trudnościami.

W ten sposób prowadzona nauka wymaga wprawdzie większej cierpliwości i umiejętności w prowadzeniu lekcji przez uczącego, którego rola schodzi do roli pomocniczej, doradczej, do roli kierownika w samodzielnej pracy zdobywczej ucznia. Na lekcji takiej dzieci na pozór mniej przerobią, ale za to materiały wypracowane własnymi siłami, nie podany gotowy przez nauczyciela stanie się naprawdę ich własnością, nie mówiąc już o tem, że tego rodzaju lekcya zdobywania nauki rozwija ogromnie zdolności intelektualne dzieci, wyrabia u nich tę samodzielność umysłową, na której oparliśmy metodę nauczania w naszej szkole, uważając ją za najważniejszy postulat w nauczaniu.

Konsekwentnie do w ten sposób pojętej i postawionej kwestyi nauczania, ułożyliśmy plan nauk naszej szkoły, naturalnie zasadniczo przeprowadzić go mogłam tylko w klasach niższych, gdzie nie jestem skrępowana egzaminami dzieci.

Według mego przekonania te dzieciaczki, które rozpoczynają naukę powinno uczyć wszystko, tylko nie książka. One, które muszą się dopiero uczyć patrzeć, słuchać, dotykać, rozumieć najprostsze otaczające je zjawiska, powinny wrażenia czerpać bezpośrednio z pierwszej ręki, dlatego książka, reprodukująca z konieczności cudze wrażenia nie tylko nie jest wskazaną, ale mojem zdaniem psuje należyty rozwój wyobrażeń dziecka.

W idealnie urządzonej szkole dzieci takie powinny możliwie najwięcej przebywać w blizkiej styczności z naturą, gdzie by mogły przedewszystkiem patrzeć i słuchać, gdzieby mogły uczyć się rozumieć, co się koło nich dzieje. Na zjawiskach przyrody powinny przyswajając sobie pojęcia rozmiarów, przestrzeni, kształtów, pojęcia barw i dźwięków, pojęcie ruchu życia, cały świat zjawisk powinien właściwie być ich pierwszym nauczycielem, a my tymi, którzy mu na ten świat oczy otwierają.

Niestety w szkołach miejskich nie możemy marzyć o takiej ciągłej, bezpośredniej styczności z przyrodą; wiosną latem możemy tylko czasami dzieci wprowadzać z klas, zresztą brak ten musi zastępować nauka o przyrodzie. I ona to w nauce dzieci zdaniem mojem powinna zajmować pierwszorzędne stanowisko niezaprzeczenie. Dlatego powinny dzieciaki mieć lekcye przyrody codziennie. Na niej powinny się uczyć najważniejszych umiejętności, obserwacy i logicznego myślenia. Naturalnie przy takich lekcjach musi być koniecznie okaz, w ostateczności dobry obrazek, od niego jednak lepszymi byłyby postacie zwierząt z papiermacher, ma się rozumieć bardzo dobrze wykonane, jeszcze lepszy obraz świetlny.

Powyższy pogląd stwierdzają upodobania dzieci, wszyscy wiemy, że dzieciaki nie to lubią, ale wprost przepadają za naturą, naturalnie nie za nudną nauką szkolną przyrody, ale za to żywej, radeby przypatrywać się, przysłuchiwać, obcować z nią całymi dniami. Upodobanie do innego rodzaju badań objawia się u dzieci później, do badań przyrodniczych równocześnie ze świadomością dziecka.

Opierając się na tym objawie, uważam naukę o przyrodzie za podstawę nauczania, a za najważniejszy element myślenie przyrodnicze, które jedynie ukazując dziecku niezmiennie prawa przyrody, jej nieubłaganą konsekwencję przyczyn i skutków przyzwyczajają je myśleć logicznie, ściśle, a równocześnie czarując je swą żywotnością i urokiem rozbudza w niem pierwsze zrozumienie i ukochanie piękna.

Dzieci w naszej szkole uczą się przyrody od pierwszego roku nauki, w klasach niższych pogadanki przyrodnicze mają cztery razy tygodniowo, prócz tego każda lekcja języka polskiego jest po części pogadanką przyrodniczą. W ten sposób nauka o zjawiskach przyrody stanowi w naszym nauczaniu podkład, fundament, na którym opieramy rozwój zdolności intelektualnych dzieci.

W klasach gimnazjalnych I i II dzieci mają tygodniowo 4 względnie 6 godzin nauki przyrody, wliczając w to geografie, która u nas zawsze traktowana jest ze stanowiska przyrodniczego i wykład jej spoczywa w rękach przyrodniczki.

W klasie III gim. 3 godz. tygodniowo przeznaczamy na fizykę i chemię, 2 na geografie razem 5. Przy nauce przyrody dzieci obywają się bez podręczników, jedynie używamy podręcznika zoologii Nusbauma, nauka polega na oglądaniu przez dzieci i wyjaśnianiu przez nauczycielkę okazów, n. p. roślin, minerałów, drobniejszych zwierząt, poza tem dzieci robią wycieczki w pole, do ogrodów, do gabinetu zoologicznego, menażeryi, muzeów, hodują rośliny, – miały sekcye zwierząt. Fizyki i chemii uczą się jedynie przy doświadczeniach, które później opisują zupełnie samodzielnie w krótkich słowach, jak również i wyniki swych doświadczeń.

Równorzędną z nauką przyrody, a właściwie uzupełniającą się nawzajem rolę grają, mojem zdaniem, w nauczaniu nauka matematyki i rysunków. Oparte bowiem jak ona na niezmiennych zasadach, na bezwzględnej prawdzie, wymagają ścisłości, logiczności i właśnie dla tego przyzwyczajają umysł dziecka do ścisłego, logicznego myślenia. Znaczenie nauki matematyki zbyt jest znane, abym potrzebowała się nad nią zatrzymywać, zaznaczę tylko, że mając powyższe cele matematyki na względzie, opieramy ją w naszej szkole jedynie na stronie rozumowej, z pominięciem wyuczania się czegokolwiek na pamięć, jak tabliczki mnożenia, reguł geometrycznych etc.; do wszystkich tych wiadomości dzieci dochodzą samodzielnem obliczaniem, samodzielnem kombinowaniem i w ten sposób lekcye matematyki stają się dla nich istotnie gimnastyką umysłową, a co niemniej ważne, dzieci u nas matematykę lubią.

W ogóle zauważyłam w mej praktyce nauczycielskiej, że wszystkie dzieci bez wyjątku matematykę w ten sposób prowadzoną lubią i że tego rodzaju wysiłek umysłowy sprawia im pewną satysfakcję.

Jeżeli znanem jest w ogóle znaczenie nauki matematyki, jako środka przyzwyczajającego dzieci do ścisłego myślenia, to stanowczo niedocenioną jest pod tym względem nauka rysunków; przypisujemy jej zazwyczaj wszystkie inne zasługi, niż te.

Doświadczenie nauczycielskie przekonało mnie jednak, że prawie żadna inna nauka nie zmusza tak dziecka do natężenia uwagi jak rysunki, może właśnie dlatego, że przy dzisiejszej metodzie uczenia absorbuje całą niemal jego istotę. Dziś uczymy w ten sposób, że dzieci rysują tylko z pamięci i z natury, to jest to, co widzą, lub to, co sobie wyobrażają. Małeńkie rysują tylko z pamięci, naturalnie z początku bazgrzą i są zadowolone. Wkrótce jednak zaczyna się w nich budzić autokrytycyzm, zaczynają widzieć swe błędy, dopatrywać się różnicy między rysunkiem a rzeczywistością, a wyobrażeniem, wtedy zaczynają szukać powodów, dlaczego ów rysunek nie jest podobny do rzeczywistości, zaczynają porównywać, zastanawiać się nad cechami przedmiotu, który rysują, przypatrywać się, badać, dopytywać, radzić kolegów, nauczycielki, poprostu prowadzą naturalnie w dziecienny sposób, naukową, badawczą pracę, która wymaga od nich wielkiego natężenia umysłu, ścisłości myślenia, jeżeli ma przynieść rezultat pod postacią lepszego rysunku.

Ponieważ jednak dzieci rysunki traktują jako swoją osobistą przyjemność – wolno im rysować co chcą, to natężenie uwagi nie nuży ich bynajmniej, a w każdym razie jest dla nich doskonałym ćwiczeniem umysłowym. Prawdopodobnie w przyszłości rysunki uzyskają w pedagogii słusznie należne im miejsce, jakie jej dzisiaj wyznaczyły już dzieci instynktownie, uważając je za najważniejszą i najprzyjemniejszą lekcję. Dzieci u nas na niższych kursach mają trzy razy na tydzień rysunki, w gimnazjalnych klasach 2 razy tygodniowo.

Myśli nasze, wrażenia, dopiero wtedy jasno i wyraźnie krystalizują się w umyśle, gdy staramy się je ująć w słowa, gdy staramy się wypowiedzieć, wypisać. I w tem leży doniosłość kształcenia języka, czyli mowy, która nam nie tylko służy do porozumiewania się z otoczeniem, do wyrażania naszych myśli, ale równocześnie dopomaga do rozjaśniania, do lepszego zdawania sobie samemu sprawy z naszych myśli, uczuć i wrażeń.

Z tego względu nauka języka jest jedną z najważniejszych umiejętności. Zaznaczam tu, że myślę o nauce języka, nie języków, gdyż twierdzę, że dziecko powinno się kształcić, uczyć się naprawdę jednego swojego języka i że gdy jednym językiem dobrze włada, to jest gdy umie w nim jasno, zrozumiale, treściwie wyrażać swe myśli w mowie i w piśmie, gdy umie w nim mówić dobrze i dobrze pisać, potrafi też dobrze, to jest jasno, zrozumiale mówić i pisać każdym językiem, naturalnie po przyswojeniu sobie technicznej wprawy w danej mowie, po nabyciu pewnego zasobu wyrazów i form.

Współczesne uczenie dziecka paru języków przeszkadza zrozumieniu i odczuciu ducha języka własnego, poprostu przeszkadza ogromnie w tej zasadniczej nauce władania mową. W szkole naszej kładziemy na naukę języka

polskiego ogromny nacisk. Chodzi mi przede wszystkim o to, żeby dzieci zrozumiały i odczuły ducha języka, żeby nauczyły się nim dobrze władać w mowie i piśmie. Od pierwszej klasy muszą te malutkie opowiadać, ma się rozumieć w dziecinnej formie, ale jasno i zrozumiale, od pierwszej klasy, gdy umieją pisać trochę wyrazów, piszą ćwiczenia w formie odpowiedzi na zapytania. Chcąc dzieciom przyswoić formę piękną języka, staram się o dobór podręczników pisanych przez zdolnych autorów. Z tego względu nie używamy podręczników tutejszych pisanych ad hoc dla użytku szkół, ale głównie dobieram podręczniki warszawskie, zawierające w sobie wyjątki utworów naszych wybitnych pisarzy. W klasach niższych dzieci mają tygodniowo 5, 4, później 3 godz. polskiego i po paru latach dochodzimy do tego, że w gimnazjalnych klasach, gdy dzieci z obawy przed przeciążeniem mają tylko 2 godz. polskiego, mimo to władają językiem niezłe, piszą z łatwością, opowiadają bez przygotowania.

Naturalnie takie ograniczenie nauki polskiego w klasach wyższych do 2 g. tygodniowo uważam tylko za smutną konieczność w obec nieodzownej do egzaminu łaciny, ale zasadniczo byłabym za tem, żeby nauka języka polskiego była codziennym przedmiotem i wtedy mogłaby się stać rzeczywiście nauką „polskiego”, jak ją popularnie nazywają, to jest obejmować nie tylko język polski, ale i kulturę polską i w ogóle wszystko, co stanowi cechy naszej narodowości. Tymczasem rolę tę musi spełniać nauka historii polskiej, która u nas przede wszystkim obznajamia dzieci z warunkami fizyograficznymi, klimatycznymi Polski, i na tem tle nakreśla stosunki życiowe narodu, społeczne, ekonomiczne, które się u nich wytworzyły, a wreszcie przedstawia i oświetla działalność wybitnych jednostek, które kierowały losem narodu. Dzieje Polski dzieci przechodzą u nas 2 razy, raz przez 4 kl. i I gim. w formie więcej anegdotycznej, powtórna naukę już w charakterze bardziej rozumowym rozłożyliśmy na klasę III i IV gim. Pod tym względem chcę zaprowadzić zmiany i naukę historii poprzedzić pogadankami społecznymi, któreby później dopomogły dzieciom zrozumieć właściwą historię. Prócz tego uczą się dzieci w klasie II historii starożytnej, a w III-ciej niestety austriackiej. W ogóle historię traktujemy, że tak nazwę przyrodniczo, jako objawy życia narodów i ludzkości, wskazując im na przyczynę tych objawów.

Naukę języków nowożytnych prowadzimy metodą berlitzowską, która nam przynosi bardzo dodatnie rezultaty.

Dzieci przy lekcji niemieckiej, czy francuskiej od I-szej lekcji począwszy, słyszą i używają jedynie języka niemieckiego czy francuskiego. Niemiecki rozpoczynają w III-ciej pospolitej, francuski w III-ciej gim. i zauważyłam, że już w pierwszym roku nauki uczą się z przyjemnością. Lekcji niemieckich mają tygodniowo trzy.

Łaciny niestety musimy uczyć zwykłą metodą gramatyczną, bo inaczej dzieci nie zdałyby egzaminów, ograniczyliśmy tylko ilość godzin do 3 tygodniowo.

Pozatem do przedmiotów szkolnych należy u nas śpiew i roboty. Znaczenia nauki śpiewu nie potrzebuję uzasadniać, chodzi nam przede wszystkim o rozbudzenie poczucia muzycznego, o kształcenie słuchu i głosu. Zresztą śpiew wnosi do życia szkolnego pierwiastek poezji, której dusze dziecinne nieświadomie pragną.

Roboty ręczne u nas ograniczają się do szycia, którego obowiązkowo uczą się zarówno dziewczęta i chłopcy, wychodzę bowiem z założenia, że najmądrszy, najpotężniejszy człowiek, może się kiedyś znaleźć w takim położeniu, że mu się rozedrże ubranie, a nie będzie komu naprawić, wtedy czuć się będzie szczęśliwy, gdy potrafi sobie w kłopotcie zaradzić. Pozatem ogromnie się przyczynia do wyrobienia samodzielności i dzielności człowieka to poczucie, że przynajmniej w codziennym życiu nie potrzebuje odwoływać się do pomocy drugich, że da sobie sam radę, dlatego byłabym zatem, żeby wszystkie dzieci obznajmiały się z codziennymi, domowymi zajęciami, żeby umiały wyczyścić sobie ubranie, posprzątać pokój, zapalić w piecu, zrobić herbatę a nawet sporządzić pewne proste potrawy. Przyczyniłoby się to do wykorzenienia panujących między naszą młodzieżą przesądów, że zajęcia tego rodzaju chłopców poniżają, że raczej przystoi młodzieńcowi chodzić po największym mrozie w rozpiętym płaszczu, niż przyszyć sobie samemu guziki. Szycie przyczynia się specjalnie do wykształcenia, wysubtelnienia ręki, na co taki nacisk kładą wybitni pedagodzy.

Zostaje nam jeszcze nauka religii.

Zdaniem moim to nie nauka, a w każdym razie nie przedmiot szkolny, ze zwykłymi akcesoryami w postaci stopni, ale rozniesienie w duszach dzieci uczuć pięknych, wielkich, podniosłych, to budzenie w ich sercach tęsknoty za doskonałością, pragnienia ideałów, przeczucia tej wielkiej miłości, ogarniającej wszystko i wszystkich, to pierwsze ukazanie ich oczom najwyższej poezji życia, poezji uczuć i czynów. Dlatego dla mnie nauka religii jest ściśle związana z nauką prawdziwej etyki. Wtedy dzieci dorósłszy, nie porzucą jej tak łatwo jak pierwszą lepszą teorię naukową, bo będzie ona stanowić lepszą część ich duszy, bo będzie w ich sercach ściśle związaną z najwyższymi ideałami ludzkości.

Nauki takiej polegającej jedynie na uczuciach, mogą uczyć tylko ci, których łączą z dziećmi głębokie, serdeczne uczucia, dlatego powinna być ona przywilejem i obowiązkiem rodziców, naturalnie o ile ją sami odczuwają. Z tego względu w naszej szkole traktuje się naukę religii po macierzyńsku, uczeć jej sama, tak, jakbym uczyła własne dzieci.

Jest to w rysach bardzo ogólnych program nauczania w naszej szkole, nie jest on bynajmniej moim ideałem pedagogicznym, zasadniczo ułożyć program mogłam tylko w klasach niższych. W klasach gimnazjalnych i klasie IV-tej musiałam go dostrajać do wymagań egzaminowych. Na zasadniczy, własny program będziemy sobie mogli pozwolić dopiero wtedy, gdy nas roczne egzamina nie będą obowiązywały. Mógłby mi kto zrobić zarzut, że jest on także kompromisowym,

w obronie swej powiem, że jeśli dostrajam naukę do konieczności egzaminów, to uczyniłam to tylko z materiałem, metoda nauczania jest u nas w szkole nie tylko zupełnie konsekwentna, ale i jednolita. Wszyscy pragniemy i pracujemy nad tem, żeby rozbudzić w dzieciach ukochanie nauki, żeby rozwijać i kształcić ich zdolności intelektualne, żeby zaprawiać je do samodzielnej, twórczej pracy. Można by rzec, że właściwym celem naszym są nie wiadomości, które dziecko zdobędzie, ale to czego się ono przy zdobywaniu ich nauczy. I na tem oparłam moje twierdzenie, że reforma nauczania polega u mnie nie w programie, ale w metodzie.

Gdyby łaskawe nieba dały mi kiedy możliwość tworzenia sobie własnego, zasadniczego planu nauk bez jakiegokolwiek oglądania się na względy postronne, oparłabym go jedynie i wyłącznie na potrzebach natury dziecka tak fizycznych, jak psychicznych, które we wszystkich dążeniach pedagogicznych powinny mieć głos decydujący.

Przedewszystkiem nie rozumiem reformy szkół średnich, bez równoczesnego, a nawet poprzedniego zreformowania szkół przygotowawczych do gimnazjum, tak zwanych szkół normalnych, które obecnie zazwyczaj dają gimnazyom dzieci, że się tak wyrażę ze źle ustanowioną umysłowością, dlatego gimnazyum powinno zacząć swą reformę od zreformowania wymagań egzaminów wstępnych.

Nauka, to jest praca umysłowa jest właściwie sztuką myślenia, a więc powinna dziecko uczyć przedewszystkiem dobrze myśleć, to jest logicznie, ściśle jasno. To powinno być zadaniem w pierwszym rzędzie szkół początkowych i gimnazjum, jako w dalszym ciągu tę pracę prowadzące, muszą tego przedewszystkiem od przygotowawczych szkół wymagać.

Dziecko czerpie swe wrażenia, swój materiał myślowy zmysłami, szuka go w przyrodzie, dlatego naukę myślenia dziecka musimy oprzeć przedewszystkiem na zjawiskach konkretnych, na objawach życia przyrody, jako na najbliższych, najzrozumialszych, najmilszych dla duszy dziecięcej.

Nauka o przyrodzie w najszerszym znaczeniu powinna być podstawą nauczania zarówno w szkołach początkowych i gimnazyach, a dążeniem ich wyrobienie w uczniach myślenia przyrodniczego, to jest ściślego, logicznego.

Dziecko myśli tylko o tem, co je interesuje, co mu jest blizkie, miłe, dlatego wszelkie abstrakcje językowe, gramatyki, jako obce duszom dzieci nie mogą doprowadzić do celu, pomimo wysiłków najzdolniejszych nauczycieli. W tem przyczyna, że dzieci po 8 latach sumiennej pracy nauczycieli przy ogromnej stonkowo liczbie 6–8 godzin tygodniowo, łącziny tak mało de facto umieją.

Nauka dziecku, nawet młodzieńcowi musi działać nie tylko na rozum, ale na fantazję, na uczucie, żeby ją naprawdę sobie przyswoiło, i kto wie, czy droga przez fantazję, przez uczucie nie najłatwiej prowadzi do umysłu dziecięcego. Te wszystkie czynniki łączy w sobie nauka przyrody i ona powinna być codzienną strawą szkolną, a materiału do niej chyba nie zabraknie, tem bardziej, gdy do niej wciągniemy matematykę, rysunki, geografję, na niej oprzemy zrozumienie historii.

Kształt, barwę, wyrazistość nadaje myślom język, jak to wyżej wspomnieliśmy, a więc język ojczysty i poczucie językowe powinny obok myślenia przyrodniczego stanowić ów drugi filar, na którym zbudować możemy naukę dziecka.

Niestety, poczucie językowe jest u nas dość rzadką zaletą, pomimo, że w gimnazyach większą część godzin, mniej więcej 20 tygodniowo poświęcamy na języki, może właśnie dla tego, tak jak gdybyśmy chcieli wyrobić w dziecku muzykalność, ucząc je grać odrazu na rozmaitych instrumentach i to głównie za pomocą teorii, naturalnym skutkiem tego byłoby, że na wszystkich grałoby tak słabo, że do poczucia muzycznego dojść by nie mogło. Tak samo naszym dzieciom do odczucia i zrozumienia ducha języka polskiego przeszkadza równoczesna nauka wielu innych języków, czego rezultatem, że żadnego dobrze nie posiadają.

Dlatego marzę o nauce języka polskiego jako o podstawie nauczania w najszerszym zakresie, któreby prowadziło nie tylko do zupełnie swobodnego władania nim w mowie i piśmie, ale do zrozumienia jego odcieni i subtelności i to drogą praktyczną usuwając naukę gramatyki do klasy III-ciej gim. kiedy dzieci ona może już zająć.

Naukę języka niemieckiego rozpoczynałabym dopiero w gimnazyum, i to metodą berlitzowską, a łacinę odsunęłabym do klasy V-tej gim. gdzieby już nie mogła przeszkadzać nauce języka polskiego i wierzę, że uczniowie należycie przygotowani językowo przyswoili by jej sobie przez 4-ry lata, jeżeli nie więcej, to przynajmniej lepiej, niż obecnie.

To byłyby moje najważniejsze „pia desiderata” w zakresie programu, do którego pragnęłabym także wciągnąć systematyczną pracę fizyczną. Co się tyczy metody, opieram ją, jak już zaznaczyłam przedewszystkiem na własnej pracy dziecka, dążąc do wyrobienia w niem w pierwszym rzędzie samodzielności zarówno umysłowej jak etycznej, pragnąc nauczyć je pracować, nauczyć je nie tylko nie lękać się trudu, ale kochać go i szukać.

Dopiero wtedy będziemy mogli spodziewać się od naszych dzieci, że gdy dorosną staną do każdej narodowej i społecznej pracy, gotowi na trud i walkę.

Czy drogi, któremi dążę, prowadzą do celu, przyszłość pokaże, moje doświadczenia mówią, że drogi to jedyne. Wychowanie dziecka jest jednak kwestyą zbyt doniosłą, żeby ją było można oprzeć na przekonaniach i doświadczeniach jednostki, dlatego, jak już zaznaczyłam, urządzam co miesiąc konferencye pedagogiczne, przez które pragnę szarmonizować dążności domu i szkoły, dlatego dziś odwołuję się do ogółu sfer nauczycielskich prosząc o rzeczową krytykę i wypowiedzenie swych zapatrywań na moje metody i mam nadzieję, że Szan. Redakcyja nie odmówi nam miejsca na taką dyskusyę, która w każdym razie może się przyczynić do rozjaśnienia niejednej ciemnej dla nas dotychczas kwestyi pedagogicznej.

Przechodzą one obecnie fazę przełomową, w pojęciach wychowawczych ogółu panuje pewien chaos-zamęt, reforma nauczania zdaje się wisieć niejako

w powietrzu. Nie brak rozmaitych prób, usiłowań badań, ale próby te zazwyczaj cząstkowe, w szkołach próbujemy zaprowadzać reformę nauczania zazwyczaj w jakimś jednym danym przedmiocie, rodzice próbują stosowania nowych zasad pedagogicznych w pewnym danym wypadku z dzieckiem, ale niepodobieństwem jest, żeby takie próby niesharmonizowane z całością nauczania i wychowania dały dodatnie rezultaty; tak jak zdaniem mojem, tak rozpowszechnione dzisiaj cząstkowe badania zdolności dziecka – jego pamięci, wyobraźni, uwagi i. t. p. mogą wtedy tylko mieć wartość naukową, gdy badający zna bardzo dobrze to dziecko, jego stronę fizyczną, warunki, w których żyje, nawet zdaje sobie dobrze sprawę z jego chwilowego nastroju. Bez tego badania te mają tylko akademickie znaczenie. Dla mnie, jak to zawsze twierdzę, wychowawca, nauczyciel to tak, jak artysta, malarz, rzeźbiarz, czy architekt musi ciągle myśleć i pamiętać o całości swego dzieła, nie wolno mu opracowywać specjalnie jakiegoś szczegółu, bo – mówiąc po malarsku – będzie mu się wyrwał, gdy marzy o wybudowaniu niebotycznej wieży, musi założyć odpowiednie fundamenta, pamiętać o grubości ścian, gdyż inaczej wieża mu runie.

Tak samo o całości kształcie wiedzy, rozwoju umysłowego dziecka musi ciągle pamiętać każdy nauczyciel, czy to matematyki, łaciny, czy rysunków, jeżeli nauka ma przynieść dziecku rzeczywistą korzyść, muszą pamiętać rodzice, gdy chcą w dziecku wykształcić zaletę jakąś lub wykorzenić wadę, że powodzenie ich pracy zawisło przede wszystkim od zdrowia dziecka, od pożywania domowego, od nastroju, przekonań, jakie w rodzinie panują. Jednym słowem my wychowawcy musimy w sobie coś mieć z artystów, choćby dlatego, że kształtujemy najsubtelniejsze dzieło boże, duszę dziecka. Praca to piękna, ale trudna, o trudzie tym jednak każe nam zapomnieć przekonanie, że przezeń trzymamy niejako w rękach przyszłość ojczyzny, że reforma wychowania i nauczania to może obecnie najważniejszy nasz postereunek narodowy, na którym rozstrzygnie się kiedyś nasze być albo nie być.

Marya Ramułtowa.

Aniela Szycówna

NOWE PRĄDY W DZIEDZINIE NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO.

Fr. Gansberg. Demokratische Pädagogik.

Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Lipsk. 1911.

Pedagogika teoretyczna tak dalece wyprzedza praktykę szkolną, że często dla ogółu wychowawców nowością jest to, co w teorii uznano już przed stu laty. U nas często walczy się jeszcze o pogładowość nauczania, o koncentrację, o pobudzenie uczniów do myślenia t. j. o to wszystko, co zdaje się dawno już wywalczyli tacy myśliciele Zachodu, jak Rousseau, Pestalozzi, Herbart i nasi wielcy pedagogowie Piramowicz, Trentowski, Estkowski, nie mówiąc już o późniejszych, a już należących do przeszłości. Tymczasem na świecie, a może i w Polsce są ludzie, którym te prawdy nie wystarczają i występują z krytyką szkoły, opartej na zasadach Pestalozziego i Herbart. W Niemczech opozycja przeciwko szkole ludowej niemieckiej, którą u nas uważają czasem za ostatni wyraz postępu, ma za główne siedlisko Hamburg i Bremę, wielkie miasta handlowe. Jednym z jej przedstawicieli jest Fryderyk Gansberg, który zwalcza rutynę i pedanterię szkoły urzędowej w licznych artykułach n. p. w miesięczniku *Neue Bahnen*; te artykuły, pisane żywo pod wrażeniem chwili, zbiera następnie w książkę, a zbiór taki choć ma wyraźny charakter fejsletonów pedagogicznych, niemniej stanowi całość, rzucającą pewne światło na sprawę reformy dzisiejszej szkoły ludowej i szkoły wogóle. Takim zbiorem, złożonym z 24 szkiców, jest ostatnia praca Gansberga pod ponętym tytułem *P e d a g o - g i k a d e m o k r a t y c z n a*. Pierwszy jej rozdział rozbiera kwestyę ogólną organizacyi i ducha szkoły przyszłości. Dążenie do reformy ma dziś w Niemczech za hasło „szkołę pracy” (*Arbeitschule*), która rozmaicie bywa pojmowana: wszyscy jednogłośnie występują przeciwko dzisiejszej nauce zbyt wyłącznie książkowej i pamięciowej, lecz gdy jedni widzą odrodzenie wychowania w zajęciu dzieci pracą ręczną praktyczną, drudzy pragną raczej wychowania estetycznego, rozwoju popędów twórczych dziecka. Gansberg wypowiada śmiało pogląd, że i praca ręczna sama przez się nie zmieni ducha szkoły, że i książki i wiedzy książkowej

usuwać z niej nie należy, lecz chodzi o zmianę metody, o zjednoczenie myśli z czynnością, o pobudzenie ucznia do czynności samodzielnej i twórczej. W tym duchu wypowiada w następnych rozdziałach szereg uwag o nauczaniu poszczególnych przedmiotów w szkole ludowej. Zaczynając od podstaw wiedzy przyrodniczej t. j. nauki o rzeczach otaczających, kraju i świecie. I tutaj właśnie mamy sposobność stwierdzić fakt, o którym pisaliśmy na wstępie. Dla nas ostatnim wyrazem postępu jest pogładowość jak najszerzej stosowana, a więc lekcye, prowadzone przy pomocy okazów, modeli, obrazków i wszelkich innych środków umysłowania nauki, geografia, używająca planu i mapy, rozpoczęta od najbliższego otoczenia dziecka t. j. od wsi, miasta i kraju rodzinnego; metoda heurystyczna, przy której nauczyciel tylko daje pytania, a uczeń sam szuka odpowiedzi, tymczasem Gansberg nawet te dla nas niewzruszone zasady poddaje krytyce, a przynajmniej protestuje przeciw encyklopedycznym a powierzchownym wiadomościom ze wszystkich dziedzin któremi są często zapełnione podręczniki dla szkół ludowych i zdaniem jego naukę oprzeć należy wyłącznie na spostrzeżeniach dziecka w zwykłym otoczeniu, w życiu codziennym, ale każdemu z tych spostrzeżeń nadać właściwe znaczenie t. j. nie poprzestawać na stwierdzeniu faktu, ale szukać jego wyjaśnienia, jego przyczyny, jego związku z całym życiem współczesnym i z całą kulturą współczesną. O ile pewne zagadnienie, które dziecku nasuwa obserwacja i życie samo, potrzebują zgłębienia, radzi je badać u źródła; jest więc przeciwnikiem streszczeń, wypisów, lecz historii każe uczyć przez czytanie dawnych kronik i pamiętników, geografii – przez opisy prawdziwe podróży np. Nansena, w pewnych razach gotów dać dzieciom do rąk atlas, słownik, encyklopedyę, aby tam szukały wiadomości i informacji. Wogóle w nauczaniu mniej mu zależy na tem, aby uczniowie dużo znali szczegółów, ile raczej, aby poznali metodę, sposób ich odnajdywania. Co do metody, to jakkolwiek z całą stanowczością obstaje przy opieraniu wiedzy na własnych obserwacjach uczniów, odzywa się z pewnem lekceważeniem o zwykłych lekcjach, na których nauczyciel przynosi do klasy jakiś okaz i każe go dzieciom obserwować jakby na komendę, zadając zawsze te same szablonowe pytania.

Według niego uczeń powinien stykać się bezpośrednio z przyrodą poza szkołą, na lekcji zaś można tylko przerabiać materiał tą drogą zdobyty, powinna być ona swobodną wymianą myśli między nauczycielem a uczniami, nie zaś szeregiem sztucznych pytań i odpowiedzi. Z tego powodu wbrew fanatykom metody heurystycznej, staje w obronie barwnego opowiadania, które pobudza wyobraźnię dzieci, a przez to wywołuje żywy bieg myśli, przy którym dziecko przypomina sobie łatwiej mnóstwo szczegółów dostrzeżonych, lecz może zapomnianych, nieuświadomionych dostatecznie i komunikuje je kolegom i nauczycielowi, z drugiej zaś strony obrazuje te wiąże w pewną całość, co mu ułatwia tworzenie pewnych pojęć ogólnych. W tych nowych jest

Gansberg i jego szkoła w największej niezgodzie z postulatami dydaktyki nauczania pogładowego, którego podstawy dał Pestalozzi, a ta sprzeczność powinna pobudzić każdego nauczyciela do rozważenia samodzielnego całej sprawy. Niewątpliwie oglądanie okazów czy obrazków może małą przynieść korzyść, jeśli uczeń nie interesuje się danym przedmiotem, bo jak powiedział Goethe „człowiek to tylko widzi, o czym wie”, t. j. do spostrzeżeń zmysłowych trzeba mieć umysł już przygotowany; niewątpliwie wyobraźnia dziecka dużą odgrywa rolę, a dotychczas czynnik ten zbyt był lekceważony; lecz z drugiej strony nie ulega wątpliwości, że często spostrzeżenia dzieci, czynione poza szkołą, są bardzo niedokładne a tem bardziej wyobrażenie przedmiotów, wytworzone na podstawie tych spostrzeżeń, zawierać mogą luki, którym zaradzić może tylko powtórna obserwacja przedmiotu w klasie pod kierunkiem nauczyciela. Nie trzeba więc się spieszyć z odrzuceniem metody, której wartość przez długą praktykę została już stwierdzona, trzeba ją tylko doskonalić, aby nie przeszła w bezduszny szablon. Podobnież warto wziąć pod uwagę to, co Gansberg mówi o nauce o rzeczach i o nauce o kraju rodzinnym w zastosowaniu do dzieci wielkiego miasta i niewątpliwie otoczenie ich jest tak różne od otoczenia wiejskiego, wrażenia tak odmienne, życie współczesne, którego są świadkami, tak skomplikowane, a często tak kosmopolityczne, zatracające dawne swoiste cechy narodowe i plemienne, że i tu łatwo wpaść w szablon, prowadząc naukę według zwykłego planu. Trzeba poznać dzieci i środowisko, w którym przebywają, aby uczynić właściwy wybór przedmiotów, metody i całego tonu lekcji; ale i tu należałoby również zwrócić uwagę na różnicę między dziećmi różnej narodowości.

Wielkie miasto portowe, jakim jest Hamburg, gdzie działają współcześni reformatorzy wychowania w Niemczech, ma istotnie charakter nietylko niemiecki lecz poniekąd kosmopolityczny, a dzieci w nim wzrosłe bardzo są dalekie od tego zasobu wyobrażeń i pojęć, które stanowią główne tło myśli dziecka wiejskiego; w Polsce natomiast choćby w dużym mieście, jak Kraków lub Warszawa, dzieci wprawdzie różnią się od małych wieśniaków, ale otoczenie wiejskie, zwyczaj, zajęcie wiejskie nie są im tak obce – rolniczy charakter narodu widoczny jest nawet w najmłodszym pokoleniu, wychowanem w innych zgoła warunkach. Sądzę więc, że to, co Gansberg i jego szkoła mówi o dzieciach wielkomiejskich, należałoby przyjmować z pewnemi zastrzeżeniami; lecz myśl jego przewodnią, że pierwszą naukę inaczej prowadzić należy w każdym środowisku, należałoby rozwinąć dalej t. j. zwrócić uwagę, że w każdej dzielnicy Polski i w każdym większym mieście polskim są też warunki odmienne, do których nauczyciele powinni się zastosować. Również należałoby rozwinąć myśl Gansberga, aby przy nauce o kraju rodzinnym nie poprzestawać na opisie tego, co dzieci w danych warunkach w mieście swem rodzinnem widzą, ale sięgnąć do historii miasta i dać im barwny obraz z historii kultury, opisując powstanie i przeobrażenia,

jakim uległy wszystkie te przedmioty, z którymi dziecko codziennie się styka, które nauka szkolna często pomija lekceważąco, a które mogłyby i powinnyby stać się punktem wyjścia dla wszystkich dziedzin wiedzy.

Zwolennik swobody w całym nauczaniu, uważa też Gansberg ćwiczenia piśmienne za jeden z najważniejszych środków ogólnego rozwoju dziecka. Dzieci pisać winny często i chętnie na tematy, które im nasuwa życie codzienne lub nauka szkolna; pisanie to nie powinno być dla nich „zadaniem szkolnym” lecz środkiem wypowiedzenia swych myśli dla własnej przyjemności, kolegów i nauczyciela, który w tych próbkach dziecięcego stylu mieć będzie najlepszy materiał psychologiczny dla poznania swoich uczniów. I tutaj znów widzimy nowy zwrot w poglądach na nauczanie początkowe. Metodocy dawniejsi żądali, aby każde ćwiczenie było „starannie przygotowane” t. j. omówione ustnie co do wszystkich punktów, punkty te podyktowane są następnie lub wypisane na tablicy, czasem jeden lub paru uczniów powtarza objaśnienie, dzięki czemu wszyscy piszą mniej więcej poprawnie, lecz też wszyscy piszą te same wyuczone frazesy. Przeciwnie pedagogzy dzisiejsi, do których należy Gansberg, tę część przygotowawczą usuwają, podobnie jak usunęli już rysunek z wzorów; temat wybierają sobie dzieci same lub podsuwa zρέcznie nauczyciel, nie udzielając żadnych wskazówek co do sposobu opracowania. Gansberg idzie jeszcze dalej: szanując indywidualność dziecka, nie każe nawet skrupulatnie p o p r a w i a ć tych próbek samodzielnego wyrażenia swych myśli; sądzi on, że swobody dziecka nie należy mącić przez uwagi co do kaligrafii, ortografii i gramatyki – poprawność języka nabędzie ono w sposób naturalny przez słyszenie dobrej mowy nauczyciela, czytanie dobrych utworów, a zresztą i przez objaśnienia okolicznościowe, których należy udzielać. I tu znów spotykamy się z kwestyą sporną, nad którą każdy nauczyciel powinien głębiej się zastanowić. Wiemy wszyscy, że przy poprawianiu ćwiczeń panuje często w szkole formalizm, zaniedbują samą treść dla szczegółów nieraz drugorzędnych; ale wiemy z drugiej strony o sile przyzwyczajenia, o zakorzenieniu się błędów przez powtarzanie, o bezskuteczności objaśnień w tym razie, wiemy też niestety! o pewnym niedbalstwie szkoły polskiej i nauczycieli polskich we względzie poprawności języka ojczystego.

Uważalibyśmy więc całkowitą swobodę w duchu radykalistów niemieckich za niebezpieczną dla nas; sądzę tylko, że należy uczyć się od nich właściwej m i a r y w poprawianiu i rzeczywiste błędy językowe poprawiać odrazu i zapobiegać im, aby się w mowie i piśmie dziecka nie zakorzeniły, ale nie uważać za błąd ani wyrażen dziecinnych, nadających stylowi pewne piętno danego okresu życia, ani pewnych zwrotów ludowych, które jakkolwiek odskakują od konwencyonalnej mowy sfery inteligentnej, lecz nie są przeciwne duchowi języka i często go wzbogacają w wyrażenia jędrne i obrazowe.

Co do pierwszej nauki czytania i pisania, Gansberg występuje stanowczo przeciwko elementarzom, które rozpoczynają od pojedynczych dźwięków i ich

łączenia i zmuszają dzieci do czytania tekstu niezrozumiałego dla nich i pozbawionego sensu; zaleca natomiast metodę, zbliżoną do polskiego elementarza Maryana Falskiego, zaczynającą od rozpoznawania wyrazów, jako całości, poczem dopiero stopniowo przechodzi się do ich analizy t. j. do rozróżnienia ich części składowych. Ostrym jest też krytykiem Gansberg zwykłych czytanek i wypisów, zawierających zbiór utworów najrozmaitszej treści często banalnych i ogólnikowych, a przez to nie wywierających głębszego wrażenia; za jedynie słusznym uważa dawanie dzieciom od chwili, gdy zdobędą sztukę czytania, dobrych utworów literackich, stanowiących pewną całość. Pod tym względem nie jest on odosobniony, gdyż pogląd ten podziela wielu pedagogów we wszystkich krajach Europy; objawem tego prądu w literaturze pedagogicznej polskiej jest między innymi tanie wydawnictwo Gebethnera i Wolffa p. t. *Biblioteczka młodzieży szkolnej*, przy którego pomocy możnaby dobrać rzeczy odpowiednie dla każdego stopnia nauki. W praktyce natomiast trudno byłoby zerwać z dawną rutyną i zarówno w Niemczech (co wytyka Gansberg) jak i w szkołach ludowych galicyjskich przepisanie z góry czytanki obowiązującej niejako nauczyciela do czytania z dziećmi i omawiania wielu ustępów, na które w rzeczywistości – szkoda drogiego czasu.

Jeszcze śmieiej i ostrzej przemawia Gansberg w trudnej a drażliwej kwestii nauczania religii i moralności. Jak wiadomo, współczesna szkoła niemiecka stoi na stanowisku wyznaniowym i w większości państw szkoły dzielą się na protestanckie i katolickie z obowiązkowym wykładem religii według poświęconego tradycją programu; w szkołach protestanckich składa się ona na stopniu niższym od pierwszego roku nauczania z opowiadań biblijnych, później idzie nauka katechizmu i pamięciowe wyuczenie się różnych sentencji z Pisma św., oraz pieśni kościelnych. Przeciwno temu kierunkowi religijnemu i wyznaniowemu walczą pedagodzy-opozycyoniści z Bremy i Hamburga: domagają się oni szkoły międzywyznaniowej (*Simultanschule*), t. j. dostępnej dla dzieci bez różnicy wyznania, którą – nawiasem mówiąc – rząd niemiecki chętnie wprowadziłby tylko w Poznańskim ze względów politycznych, aby dzieci łatwiej zgermanizować przez usunięcie ich z pod wpływu polskich księży katolickich; co więcej domagają się oni w imię wolności sumienia zupełnego usunięcia nauki religii, jako takiej, pozostawiając opowiadania biblijne na stopniu niższym, na wyższym zaś historyczne przedstawienie wierzeń religijnych; dalszą konsekwencją tych żądań jest też wykład moralności, wspólny dla uczniów wszystkich wyznań, niezależny od wierzeń i dogmatów religijnych. Na temże stanowisku stoi Gansberg, lecz pod niektórymi względami jest jeszcze radykalniejszy od wspomnianych wyżej reformatorów: odrzuca on zupełnie opowiadania ze starego a nawet z nowego testamentu w pierwszym roku nauczania, na stopniu wyższym zaleca czytać z uczniami Biblię, lecz nie komentować jej, aby im żadnych przekonań nie narzucać, nauczaniu zaś moralnemu chce nadać

szersze znaczenie „nauki życia”, wiążąc ją z czytaniem pięknych utworów literackich i z nauką historii, zresztą największe znaczenie wychowawcze przypisuje nie pogadankom etycznym lecz całemu stosunkowi dziecka do szkoły t. j. do nauczyciela i kolegów, gdyż tylko przez odpowiednie działanie można przygotować do życia społecznego. Te rozważania zwracają znów autora do kwestyi ogólnych, dotyczących całej organizacji szkoły; krótko rozprawia się z zarzutem, jakoby szkoła, uwzględniająca naturalne popędy dziecka, czyniła z nauki zabawkę, nie przysposabiała do poważnych zadań życiowych, więcej natomiast miejsca poświęca stosunkowi nauczyciela do władz szkolnych, wydających instrukcje i przepisy i pilnujących ich wypełnienia. Gansberg, żądając, swobodnego rozwoju dziecka, domaga się jednocześnie swobody dla nauczyciela w wyborze sposobów i środków działania; tę swobodę krępuje według niego inspekcja szkolna, która czuwa nad wypełnieniem najbardziej drobiazgowych przepisów i do czuwania nad pracą nauczycieli skłania kierowników szkół, zwanych w Niemczech rektorami. Wytwarza to formalizm i biurokracizm, stojący w sprzeczności z ideałami współczesnej pedagogiki, krępujący każdego dzielnego, obdarzonego inicjatywą nauczyciela, narażający go nawet na szykany z powodu uchylenia się od przepisów. Domaga się więc Gansberg szkoły wolnej, któraby posiadała pewien samorząd t. j. była rządzona nie przez jednego rektora z władzą nieograniczoną, lecz przez kolegium nauczycieli, porozumiewających się z sobą w sprawach pedagogicznych. Jestto myśl śmiała, a przecież wcale nie nowa. Swobody dla nauczycieli domagali się wszyscy reformatorzy wychowania, a nawet Herbart, którego zasady wprowadzono przeciw do urzędowej szkoły niemieckiej pisze: „Wyznam tutaj, że nie odczuwam zbytku radości, kiedy państwa biorą w swe ręce sprawy wychowania tak, jakgdyby sobie, swemu rządzeniu i swej czujności przypisywały osiągnięcie tego, co przecież tylko talent, wytrwałość, skrzętność, geniusz lub wirtuozostwo danej indywidualności jest w stanie osiągnąć, stworzyć swą własną nieskrępowaną działalnością i przykładem rozszerzyć; dla państwa pozostaje usuwanie przeszkód, torowanie dróg, stworzenie warunków sprzyjających i udzielanie zachęt, co zawsze jeszcze stanowi wielką i szacunku godną zasługą względem ludzkości”¹⁾

Wobec dzisiejszego systemu biurokratycznego wszelka reforma może być tylko powierzchowną, każde hasło ulegnie spaceniu. Tak stało się i z hasłem „szkoły pracy”, które dla wielu znaczyło tylko wprowadzenie zajęć ręcznych do programu. Tymczasem reformatorom – powtarza z naciskiem Gansberg – nie chodzi wyłącznie o plastilinę, drucik czy drzewo, lecz o ducha szkoły, o rozwój sił twórczych dziecka, o swobodę nauczyciela, który w tej nowej szkole nie będzie już rzemieślnikiem, ani urzędnikiem, lecz prawdziwym artystą w dziedzinie sztuki wychowania i nauczania. Taką jest myśl przewodnia książki, z którą

¹⁾ Por. Jan Fryderyk Herbart. Pedagogika ogólna (przekład polski Teodora Stery) str 132–133.

staraliśmy się obznajmić czytelnika; w szczegóły wykonania swych postulatów rzadko się zapuszcza, lecz istnieją już w literaturze dziełka i podręczniki szkolne w tym duchu pisane, albo też wyrażające wprost przeciwne dążenia. Mam nadzieję pomówić o nich w następnych artykułach, pragnąc w nich rozważyć kolejno najważniejsze punkty koniecznej reformy początkowego nauczania.

Aniela Szycówna.

Marian Falski

WAŻNIEJSZE WYTYCZNE DO REFORMY ELEMENTARZA.

Nie ulega chyba wątpliwości, iż celem każdej metody w nauczaniu czytania i pisania powinno być doprowadzenie ucznia najkrótszą i najprostszą drogą do umiejętności biegłego, płynnego czytania i biegłego, ortograficznego oraz kaligraficznego pisania. Zazwyczaj jednak przy omawianiu kwestyi metodyki nauki czytania i pisania przyjmuje się za cel nie biegle czytanie i pisanie, lecz jedynie ten stopień czytania i pisania, na jakim stoją początkujący zaraz po zaznajomieniu się z alfabetem t. j. tacy, którzy czytają z wielkim mozołem, składając literę za literą, jękając się i dukając, i piszą niewprawnie, zacinając się w środku wyrazów, myląc litery i t. d. To początkujące czytanie i pisanie, po którym oczekuje jeszcze ucznia długi okres „wprawianek”, utożsamiane częstokroć bywa z czytaniem i pisanem osób biegle władających temi umiejętnościami, lub conajmniej nie bywa ono odróżniane należycie od ostatniego, co łatwo prowadzi do nieporozumień. Tak np. S. Zaleski, autor elementarza, wydanego przez „Towarzystwo Szkoły Ludowej” pisze we wskazówkach dla nauczyciela: „Przy dobrych chęciach zdolniejszego ucznia możesz nauczyć czytać na tej książeczce w kilkunastu lekcjach”. Autor pod słowami „możesz nauczyć czytać” może tu rozumieć w najlepszym razie znajomość abecadła i pierwsze kroki w odczytywaniu sylab lub wyrazów zapomocą składania liter, co nazywa tem samem mianem „czytania”, jakim się posługujemy zazwyczaj dla czytania biegłego. Podobnie Promyk książkę swoją tytułuje: „Elementarz, na którym nauczysz czytać w 5 do 8 tygodni”, nie biorąc tego pod uwagę, że po tych 5 czy 8 tygodniach długie jeszcze miesiące musi się uczeń „wprawiać”, zanim się czytać nauczy. Metody nauki czytania i pisania naszych elementarzy nie interesują się ani długością danego okresu „wprawiania się”, ani trudnościami, z jakimi zmagają się wówczas uczeń, trudnościami, zależnemi od metody elementarza, nie podejmują też żadnych prób opracowania wzorów dla okresu wprawiania się ułożonych według pewnego planu metodycznego, sądząc np. że każdy tekst „czytanek” jednakowo dobrze „wprawia” uczniów w czytanie. Zapoznany tu został fakt, iż długość okresu przejściowego od początkowego do biegłego czytania i pisania bezpośrednio zależy od metody elementarza, że cały

okres nauki czytania i pisania od chwili poznania pierwszych pisanych wyrazów i liter aż do chwili zdobycia umiejętności biegłego czytania i pisania powinien być przedmiotem systematycznego kursu, ułożonego np. z elementarza i paru czytanek, opartych na jednych i tych samych podstawach metodycznych.

W ten sposób wszelkie dotychczasowe reformy w metodyce nauki czytania i pisania dokonywane zazwyczaj były z uwzględnieniem czytania i pisania początkowego i nie ogarniały całości zagadnień, dotyczących nauki biegłego czytania i pisania. Historia elementarza potwierdza te uwagi. Najpierwsze elementarze składają się z małego i wielkiego abecadła oraz kilkudziesięciu co najwyżej sylab ba, be, bi, bo, bu, ab, eb, ib, ob, ub.... i stanowią wstępne karty przy modlitewnikach. Z biegiem czasu program tych wstępnych kart zaczyna się rozwijać. Tak więc np. najdawniejszy znany elementarz polski z r. 1570 obejmuje tylko odpis abecadła i jedną stronę sylab (kilkadziesiąt), elementarz późniejszy z r. 1633 mieści już 4 strony sylab (350 sylab), później np. w roku 1782 wydany elementarz zaopatrzony jest wstępem tej treści: „starano się w tej książeczce przepisać sposób nauczania się abecadła, sylabizowania i czytania, któryby był równie snadny jak gruntowny”; w elementarzu tym znajdujemy już nie dwa lecz cztery alfabety (duży i mały, pisany i drukowany), ułożone najpierw według podobieństwa kształtu liter (litery idą w porządku: i, r, u, n, ń, m,...) potem „porządkiem zwykłym”, dalej osobno zebrane zostały samogłoski, osobno spółgłoski, oraz dyftongi; po przejściu takiej nauki liter rozpoczyna się czytanie sylab, których naliczono tu aż „sześć rodzajów”; sylaby te urozmaicono ułożonemi z nich wyrazami („Be-sty-a, be-sty-al-ski, ber-ło, becz-ka, baj-ka, ce-bu-la, ce-gła,...), wreszcie raz jeszcze na 10 stronach ułożono całe stopy „sylab z wyżej położonych 6 gatunków dla lepszego jeszcze w sylabizowaniu ćwiczenia się, a szczególnie dla większej na potym w czytaniu i słów wymawianiu łatwości”. Podobnie idzie postęp dalej: wynajdywane są najrozmaitsze środki bądź dla ułatwienia uczniom nauki abecadła, bądź dla ułatwienia nauki czytania sylab oraz mechanicznie układanych z tych sylab oddzielnych wyrazów lub całych zdań i nigdy reforma w metodyce nauki czytania i pisania nie zatacza horyzontów szerszych, któreby sięgały dalej aż do celu ostatecznego danej nauki t. j. aż do umiejętności czytania i pisania biegłego. W związku z tem ostatniem rozwijane są częstokroć poszczególne stadya w nauczaniu ze szkodą dla całości systemów metodycznych, wprowadzane są takie reformy, które może istotnie ułatwiają poznanie liter i składania ich w wyrazy, niemniej jednak ujemnie wpływają na dalszy postęp w czytaniu, utrudniając uczniom przejście do biegłego czytania i pisania i przedłużając cały okres „wprawiania się w czytanie”. Tą połowicznością wszelkich reform w metodyce nauki czytania i pisania tłumaczyć sobie musimy zachowanie aż do chwili bieżącej w elementarzach całkiem anormalnego, zarówno ze względów metodycznych jak i ogólnopedagogicznych, doboru wyrazów i tekstów, na jakich się opiera

nauka, oraz utrzymanie pewnych ogólnych założeń metodycznych, które utrudniają uczniom i opóźniają przejście do biegłego czytania i pisania. Sprawy te zasługują na nieco szersze omówienie.

Wyrazy i teksty elementarza.

W pierwszych elementarzach po nauczeniu się abecadła i przestudowaniu tabliczki sylab, obejmującej wszystkie główne połączenia każdej po porządku spółgłoski z samogłoskami przechodził uczeń bezpośrednio do czytania tekstów, na które składały się wówczas zbiory modlitw. Z czasem ilość sylab się zwiększała, a w wieku XVIII pojawiać się już u nas zaczęły i stopniowo coraz bardziej rozwijać tablice oddzielnych wyrazów, rozstawionych na sylaby, oraz całe zdania, z rozstawionymi również na sylaby wyrazami. Zatrzymamy się najpierw nad przeglądem tablic z wyrazami, a następnie – nad tekstami zdaniowymi.

Czytanie oddzielnych wyrazów z początku następowało zazwyczaj po przejściu przez ucznia całego abecadła i przestudowaniu wszystkich sylab; wyrazy te zaczynały się kolejnymi literami alfabetu, przytem najpierw szły wyrazy jednosylabowe, następnie dwusylabowe, trzysylabowe, czterosylabowe i t. d. np: (elementarz z r. 1838):

Jednosylabowe: Bród, Cel, Dach, Gbur, Huk, Łój,...

Dwusylabowe: Al-bert, Bę-ben, Ca-cko, Da-szek, E-wa. Fi-giel,...

Trzysylabowe: Al-fa-bet, Ba-gni-sko, Cy-na-dry, Do-mo-wnik,...

Czterosylabowe: A-nio-łe-czek, Ba ka-lar-nia, Cu-kier-ni-ctwo,...

W wieku XIX (w drugiej połowie), kiedy dla ułatwienia uczniom nauki alfabetu, zaczęto uczyć nie wszystkich jak dawniej liter naraz, lecz małymi grupkami liter lub literami pojedynczemi, po których dawano uczniowi do czytania sylaby i wyrazy powtarzające litery poznane, – od tego czasu charakter dawny tekstów wyrazowych i zdaniowych zmienił się: zaczęto teraz po każdej nowopoznanej literze lub grupce liter dawać do czytania takie wyrazy, któreby się składały z sylab, powtarzających te litery, jak to uwidoczni przykład następujący:

(elem. z r. 1873): po nowopoznanych spółgłoskach *w*, *n* (samogłoski poznał uczeń na początku kursu) idą wzory do składania:

iw, uw, ow, aw, ew

wa, wi, wo, wu, we

ra-no, ra ni, ru-ra, no-ra, ra-na, o-ni, o-na, o-ne, in-ne, no-wa, no-wi-na, ni-wa, o-ra-na, ru-no, na-wa, wi-ro-we.

Wyrazy powyższe dobrane zostały w ten sposób, ażeby. powtórzyć kilkakrotnie połączenia obecnie poznanych spółgłosek *w*, *n*, z samogłoskami (*rana, rano, rani, one,.. nowa, nowina, wirowe,...*). Podobny charakter noszą także teksty w elementarzach doby współczesnej.

Np. w elementarzu Rady Szk. Kraj. p. n. „Szkółka” poznaniu samogłoski *i, u, o, a, e*, kiedy uczeń przychodzi do nauki spółgłoski *b*, odczytać musi tekst następujący:

ba-ba, bi-bu-ła, o-bo-ra, ro-bo-ta, am-bo na, on ma barana. Powtarza się tu wciąż *b+a, b+i, b+u, b+o,...* powtarzanie to stanowi przewodnią ideę autora.

Inny przykład: w elem. Promyka po sylabach: *be, ba, bi, bo, bu, eb, ab, ib, ob, ub, b*, następuje ułożony w podobny sposób tekst następujący:

be! baba, babo! bo bu! bab, bi ba, ba! ba bi, bo bo, o ba, be be, a bo. i t. p.

Otóż reforma, polegająca na rozłożeniu nauki abecadła na części, przyniosła istotne ułatwienia dla nauczania liter. Te jednak zmiany w sposobie układania tekstów, jakie reforma dana pociągnęła za sobą, bynajmniej nie były dodatnie. Ilość tekstów wzrastała nadmiernie, autorzy zaś jeden przed drugim usiłowali wynajdywać takie wyrazy i zdania, któreby niemal wyczerpywały wszelkie możliwe połączenia każdej spółgłoski z samogłoskami, ślepi na to, że teksty przez nich układane stawały się coraz bardziej bezsensowne i niezrozumiałe, że pogwałcały wszelkie względy logiczne i gramatyczne. Jedyne siłą tradycji, ciężającej pod tym względem, na elementarzach, objaśnić można ową naszą obojętność na widok panującego w elementarzach żargonu oraz, przeświadczenie ogółu, że na takich jedynie dziwołagach językowych nauczyć można dzieci wyrażania mowy na piśmie.

Wyrazy w elementarzach naszych przemykają przed oczami ucznia, jeden po drugim, coraz to inne zmieniają się jak w kalejdoskopie. Niema tu miejsca na powtarzanie jednych i tych samych wyrazów po kilka razy, tak aby uczeń zaznajomił się z odczytywaniem ich dokładnie, aby wyrobił uproszczone sposoby rozpoznawania tych wyrazów. Uczeń gubi się w chaosie tych licznych wyrazów, jednostajnych i monotonnych i zamiast uświadomić sobie ideę przewodnią i zautomatyzować technikę czytania, wkracza na drogę mechanicznego całkiem składania liter w brzmienia sylabowe, a sylab w wyrazy. Zadaniem reformy powinno być zmniejszenie ilości wyrazów do czytania w elementarzu na korzyść częstego powtarzania wyrazów lub wzorów jednych i tych samych tak, aby uczeń nie tylko dobrze się zaznajomił z literami i z techniką łączenia dźwięków w brzmienia lecz również z uproszczonymi sposobami czytania, polegającymi na rozpoznawaniu wyrazów dobrze mu znanych z ogólnego ich kształtu.

Wraz z ograniczeniem repertuaru wyrazów elementarza co do ich ilości, z zastosowaniem powtarzania częstego jednych i tych samych wyrazów powinny być wprowadzone pewne ograniczenia, dotyczące jakości tych wyrazów. Badania nad czytaniem, prowadzone w pracowniach psychologicznych, wykazują np., że wzrokowo ogarniamy dokładnie zaledwie 3–4 liter; gdy ich jest więcej – widzimy je niedokładnie, wykazują one także, że rozpoznanie wzrokowe idzie w parze z rozpoznaniem brzmienia jedynie przy wyrazach krótkich, fonetycznie prostych, w przeciwnym zaś razie wzrokowe rozpoznawanie wyprzedza rozpoznawanie dźwiękowo-ruchowe, prowadząc do błędów w rodzaju „perelina” zamiast „pele-

ryna” i t. p. Fakty te wskazują, iż w nauce czytania należałoby starać się używać wyrazów krótkich i fonetycznie nieskomplikowanych, w przeciwnym bowiem razie utrudnione jest dla ucznia tak dokładne poznanie wzrokowe jak i jednocześnie z nim dźwiękowo-ruchowe. Elementarze nasze natomiast na pierwszych już stronach wprowadzają wyrazy długie, 3 i 4 sylabowe, zupełnie się nie licząc z powyższymi względami. Reforma, prowadząca do oparcia nauki na wyrazach krótkich, np. 3-4-5 literowych, umożliwiłaby zarazem usunięcie pielęgnowanego starannie dotychczas dzielenia wyrazów na sylaby. Dzielenie wyrazów na sylaby w elementarzach naszych jest prawie powszechne. Autorom widocznie się wydaje, że rozstawianie wyrazów w elementarzu na oddzielne sylaby jest „ułatwieniem” najzupełniej niewinnym. Stanowisko to w istocie jest błędne. Wyraz rozstawiony na sylaby zatracą właściwy sobie kształt, nie daje więc uczniom możliwości zapamiętania tego kształtu i ułatwienia czytania przez rozpoznawanie wyrazów z ogólnego kształtu, czem się posługuje stale każdy czytelnik wprawny. Prócz tego czytanie wyrazów oddzielnymi sylabami przyzwyczajają uczniów do wadliwej intonacji, polegającej na zacinaniu się po każdej sylabie, powtarzaniu sylab przeczytanych po kilka razy i t. p., intonacja taka, zautomatyzowana w początkach nauki, zaciąży nad całym dalszym postępem w czytaniu, utrudniając uczniom przejście do płynnego czytania. Jak dalece system sylabowy spacza czytanie, widać np. z następującego, dość powszechnego objawu: gdy uczeń początkujący przypadkowo zna pewien wyraz z jego kształtu, tak iż mógłby przeczytać go płynnie, to gdy go jednak napotyka w tekście, odczytuje, jękając się, z tem samym zacinaniem się między sylabami, z jakim czyta wyrazy nieznane, gdzie naprawdę składa litery i sylaby. Biorąc to wszystko pod uwagę, powinniśmy do nauki w elementarzu brać jedynie wyrazy krótkie i stopniować przejście od nich do wyrazów coraz dłuższych, unikając przytem podziału wyrazów na sylaby i odczytywania ich oddzielnymi sylabami.

W początkach czytania, kiedy uczeń nie jest jeszcze należycie zaznajomiony ani z dźwiękami mowy, ani literami, należy dawać mu do czytania i pisanja takie tylko wyrazy, które tak się piszą, jak są wymawiane. Nie należy więc np. opierać nauki na wyrazach takich jak „*sad*” gdzie na końcu piszemy „*d*” choć wymawiamy raczej „*t*”, jak „*gałąź*” (wymawia się *gałąś*”), jak „*łabędź*” (wymawia się „*łabęć*”), jak „*trąba*“, „*wędką*” (wymawiamy „*tromba*”, „*wentka*”) i t. d. Elementarze nasze niestety z temi wymaganiami mało się zazwyczaj liczą; powinny więc być pod tym względem jak najprędzej skorygowane.

Już oddawna zdawano sobie sprawę z tego, że wyrazy i teksty w książkach dla dzieci powinny być zrozumiałe dla nich i zajmujące. Komeński we wstępie do swego „*Orbis Pictus*” pisał o nauce: „Będzie nauką jasną, a przeto mocną i gruntowną, jeżeli to wszystko, czegokolwiek dzieci się uczą, nie jest zawile, trudne i pomieszane; ale jasne, wyraźne i tak oczywiste jakbyś palcem wskazywał. „Nicco później przestrzegał w „*Projekcie*” dla komisji Edukacji Narodowej”

Popławski z (r. 1774): „Ile można, wystrzegać się należy w tych książkach długich perjodów, wysokiej lub też sadzonej wymowy. Dość będzie na słowach jasnych, właściwych, prawdę wyrażających, oczywistość oczywiście wskazujących”. Te wskazania uległy w późniejszych czasach u autorów elementarzy zupełnemu zapomnieniu i zaniedbaniu. Troszczyć się poczęto o to jedynie, aby wyrazy powtarzały pewne sylaby i prawdziwie poczęto „nie przebierać” w tych wyrazach.

W „Szkółce” np. autor każe odczytywać dzieciom takie wyrazy jak runo, ruta, hale, infuła, kołacz, huculi i t. p.. W elementarzu „Towarzystwa Szk. Lud. „sasa, asa, ano, sal, saki, osęka, wary, ata, rata, ruty,... i t. d.” W elementarzu Promyka spotykamy podobne wyryzy: boba, bebe, huculi, hołota, fafuła, pucy, fanaberye, pace”, i t. d... Co te wyrazy znaczą? Jakie zainteresowanie zdolne są one wzbudzić w dzieciach? Co będzie robiła myśl dziecka, czytającego te głupstwa?

Warto się także zastanowić nad tem, jakie wyrazy zestawione są jedno obok drugich. W „Szkółce” np. spotkamy zestawienia takie jak np. „ułani, wołowina”,... koguty, jagody, organy”,... „huculi, obcęgi, gołębica”... Zmuszają one ucznia do przeskakiwania od pojęcia do pojęcia, pomiędzy którymi nic niema wspólnego, które ani w umyśle osób zdrowych ani nawet chorych umysłowo nie zjawiałyby się po sobie. „Ułani” obok „wołowiny”, „obcęgi” obok „gołębicy” stają się powodem najdziwaczniejszych skojarzeń, wystawiają one umysł ucznia na ciężkie, zaprawdę, próby. Jeśli, w dodatku, autor elementarza jest „muzykalny” i wyrazy w elementarzu układa w rymy (co się u nas często zdarza), wrażają się one z całą siłą w niedorzecznych zestawieniach w umysł ucznia, są powtarzane na pamięć i recytowane jak wierszyki. Zarzut podobny należy uczynić autorowi elementarza „Tow. Szk. Lud.”, który raz po raz wprowadza takie zestawienia wyrazów, jak np: „zegary, galary, galareta, gazeta”,... „góra, górka, moja córka”... „trony, strony, rób, trup, strup”,... „kawka, sikawka, dzik, młodzik”,... i t. p. Spotykałem na plantach w Krakowie bawiące się dzieci, które z pamięci deklamowały te „wierszyki”.

Teksty zdaniowe również nie są lepsze: żadne wymagania bądź gramatyczne, bądź logiczne, żadne względy estetyczne, najmniejsze nawet liczenie się z myślami i zainteresowaniami dziecięcymi, – nic to wszystko nie obchodzi autorów elementarzy, istny żargon panuje w ich książkach. Mamina mama,... „oni mowali”,... „wesole kozy na łące” (Szkółka”),... „anny nos”,... „ul u syna”,... „pana woła”,... „osa na oku”,... „zarobi rybak”,... „włochy jedzą żaby i węże”,... „buda do sadu”,... (elem. „Tow. Szk. Lud.) – są to okazy tekstów zdaniowych. Zestawienia tych zdań są niemniej dziwaczne, niż zestawienia wyrazów. „Szkółka” więc np. zestawia obok siebie zdania takie jak: wołamy do boga, mama gotuje pirogi,... „lody tają, domy mają kominy”,... „woły ryczą, człowiek ma duszę”,... „biała bielizna, źrebię, jem obiad, gwiazdy świecą na niebie”,... i t. p. Elementarz „Tow. Szk. Lud.” zestawia zdania w podobnie dziwaczny sposób, dbając jeszcze na dobitkę o melodyjność wiersza: np: „nowy polowy, opalony ul”,... „u nas lipy, u was las, ona woli nowy pas”,... „ja idę, oni idą, zegary idą i biją”,... „kochamy ojca i matkę, kichamy

po tabace”,... „szczygieł śpiewa, pies szczeka, myszka piszczy, szczotki robią ze szczeciny”,... „osa kole, orna rola, orne pole, parasole”... i t. d.

Ten sam charakter zachowują teksty najnowszych naszych elementarzy: tak np. elementarz Szanserówny, wydany w roku 1911 w Warszawie w niczem powyższym elementarzom nie ustępuje, przeciwnie raczej je jeszcze prześciga swymi niedorzecznymi tekstami; wyjmuję z elementarza tego jeden przynajmniej ustęp nie najbardziej jeszcze dobitny: „oto moje lale; tu baba myje te 2 koty, a tata bije mole; mamy kije, bale i teki; kaleka maluje motyle”...

Niektóre wyrazy i teksty w elementarzach uzupełniane są obrazkami; daje to autorom nowy powód do błędów metodycznych. Często np. pewne obrazki nie mają odpowiednika w tekście: w „Szkółce np. pod obrazkiem domu zamieszczone są wyrazy: „do, woda, dolina, udo, buda koło domu (-której, nawiasem na obrazku niema-), komoda, budowa”,... pod obrazkiem gołębia „go, gaje, gile, gęba, noga, rogi, waga, koguty, jagody, organy, wołamy do boga, mama gotuje pirogi”, i t. p. Często zestawiane są obok siebie obrazki przedmiotów, nic ze sobą nie mających logicznie wspólnego, dlatego jedynie, że mają jakąś literę wspólną, jak np.: „dzik” i „dzban”, „anioł” i „wiewiórka”, „kolej” i „lejek” „gęś” i „świderek”, i t. p. Okoliczność przypadkowa, że wyrazy, oznaczające części ciała, są w polskim języku krótkie i łatwe, stała się powodem przepełnienia niektórych elementarzy obrazkami tych skrawków ciała ludzkiego, wyglądającymi obrzydliwie. W elementarzu np: „Tow. Szk. Lud.” naliczyć można aż 10 takich ilustracji: 1. nos, 2) 2 nosy; 3) oko, 4) ręka, 5) noga, 6) język, 7) wąsy, 8) 2 ręce, 9) ucho, 10) dwoje uszu. Istotna klinika chirurgiczna! Wszystko to świadczy o najzupełniejszym zaniedbaniu wszelkich względów estetycznych w naszych elementarzach.

Ten sam brak więzi logicznej, jaki wykazują teksty i obrazki w elementarzach, zauważyć się daje również w pogadankach, wprowadzanych przez niektórych autorów przy nauce liter, Tak więc np. Maciołowski w swoich wskazówkach do nauki czytania według „Szkółki” rozpoczyna naukę litery „i”, w sposób następujący:

a) Rozmowa. Któż z was pamięta wierszyk o Zosi, której się sukienka podarła? Powiedz Zosiu!

Zeszyj dziurkę póki mała
Mama Zosię przestrzegą
Ale Zosia niezbyt skora
Odwlekała do wieczora

Z dziurki dziura się zrobiła
A choć Zosia i zeszyła
Popsuła się suknia cała,
Źle, że mamy nie słuchała.

Krótkie odpytanie treści. Potem następuje rozmowa. N. Czem Zosia zeszywała sukienkę?” i t. d. Dowiadujemy się że „igłą”, następnie że „igła jest stalowa”, wreszcie wyraz „igła” rozkładamy na dwie sylaby „i-gła”, stąd uczymy ucznia dźwięku „i”, brzmienie zaś „gła” usunięte ma być w niepamięć.

Powstaje pytanie, jaki tu związek ma „wierszyk o Zosi” z dźwiękiem „i”?

Jeśli z wiersza danego coś się wżera w myśl dziecka, to chyba owa dziurka, wy-

rastająca w ciągu kilku godzin do kolosalnych rozmiarów, ponieważ może moralnie danego wierszyka, nigdy zaś „igła”, o której nawet (jakby na ironię) mowy żadnej niema w tym wierszu. A dalej tłumaczyć ma nauczyciel uczniowi, coś całkiem innego, mianowicie że igła robi się ze stali, że jest „stalowa”, i t. d. i potem zupełnym odbiegnięciu od treści i idei wierszyka doprowadzić go ma nareszcie nauczyciel do wyłuskania dźwięku „i” z pierwszego w zdaniu „igła jest stalowa” wyrazu, z wyrazu „igła”. Zrozumiałe jest dążenie autora do ożywienia nauki litery „i” pogadanką, środki jednak przez niego zastosowane wartość tego dążenia obracają w niwecz.

Wszystkie te wyżej załączone przykłady nie stanowią jakiegos przypadkowego *curiosum*, dotyczą one najzwyczajszego pod tym względem stanu rzeczy w naszych elementarzach. Jak ważną jest sprawa reformy, dowodzą chociażby badania porównawcze nad czytaniem wyrazów bez związku zdań niepowiązanych ze sobą i niezrozumiałych, oraz tekstów zrozumiałych i zajmujących, – z badań tych wynika, że zarówno dzieci jak i osoby dorosłe, czytające biegle, daleko wolniej i ze znacznie większą liczbą błędów czytają szeregi wyrazów bez związku lub zdań niezrozumiałych, aniżeli teksty zrozumiałe, zajmujące, rozwinięte logicznie. W początkach nauki, kiedy uczeń nie posiada jeszcze większej wprawy w czytaniu, kiedy łatwo może się mylić i mieszać ze sobą poszczególne litery lub wyrazy, sprawa doboru tekstów, odpowiadających zainteresowaniom, sposobowi myślenia i wyrażania się ucznia, nabiera pierwszorzędного znaczenia. Zrozumienie zasady i opanowanie techniki czytania jest rzeczą tak trudną, że odbywać się powinno zawsze w warunkach jak najprostszych, jak najłatwiejszych. Szeregami wyrazów bez związku, niezajmujących i niezrozumiałych, zdań niepowiązanych logicznie, doбором obrazków i pogadanek niezastosowanych do nauki, – początki owe dzieciom utrudniamy. Przy czytaniu tekstów normalnych, zrozumiałych i logicznych, myśl czytelnika wybiega naprzód i przygotowując go poniekąd do wyrazów najbliższych, daje mu możliwość uproszczonego rozpoznawania tych wyrazów – polegającego na tem, iż czytelnik posługuje się pamięcią obrazu ogólnego kształtu wyrazu, nie potrzebując rozpoznawać każdej kolejnej litery i składać dźwięki w brzmienia wyrazów. Zdolności te, tak ważne dla postępów w czytaniu, przez dobór nieodpowiednich tekstów są zaniedbane, a przez to i przejście do biegłego czytania jest utrudnione i opóźnione.

Reasumując powiedziane wyżej o tekstach naszych elementarzy, stwierdzić musimy konieczność daleko idącej reformy, zadaniem której będzie ustalenie właściwego, uwzględniającego wyżej zaznaczone przesłanki, repertuaru wyrazów elementarza i oparcie nauki całej na tekstach logicznych, zrozumiałych i zajmujących dla uczniów. Uwzględnienie reformy podobnej poczytywać należy, sędzę, za pierwszy obowiązek każdego dzisiejszego autora, zachowujący swą moc we wszelkich warunkach, niezależnie od metody, według której prowadzona będzie nauka czytania i pisanie.

M. Falski.

Stanisław Wójcik

O MODELOWANIU W SZKOLE ELEMENTARNEJ.

Pomiędzy patrzeniem a widzeniem zachodzi ogromna różnica. Widzenie świadome czyli dostrzeganie, jako równoczesna działalność zmysłu i umysłu, zależy od napięcia uwagi i pewnej wprawy w odczytywaniu kształtów i barw. Kierowanie i zaczepianie uwagi, jak również wrażliwość czy czułość w dostrzeganiu, można rozwijać i kształcić. Podobnie, jak w aparacie fotograficznym siła obiektywu i czułość płyty warunkuje dokładność i siłę obrazu, jakoteż szybkość naświetlenia, tak i oko ludzkie i wrażliwość umysłowa zależy od mniejszej lub większej doskonałości wyżej wspomnianych czynników. W programie szkolnego wychowania kształcić je mają: nauka rysunku i modelowania. Różnica między temi naukami leży przede wszystkim w technice, zależnej od materiału. Rysunek rozwijający się na płaszczyźnie daje jedynie możliwość konturowego, czy też sylwetowego ujęcia kształtu. Jest to transpozycja kształtu trójwymiarowego na płaski, dwuwymiarowy. Perspektywa linijna, powietrzna, światłocien, są to szczyty nauki rysunku w szkole, o których na pierwszym stopniu nie może być mowy. Jest wprawdzie wiele przykładów, gdzie rzecz da się całkowicie niemal wyrazić zapomocą linii konturu, lub plamy sylwety. Dzieje się to wtedy, gdy zasadnicza charakterystyka wyrazu danej rzeczy, leży w jej zarysie, w rzucie np. pionowym, czy w przekroju osiowym, gdzie barwa i przestrzeń w syntezie kształtu nie grają roli zasadniczej.

Modelowanie a skromniej mówiąc lepienie z gliny daje możność niemal pełnego, bo bryłowego ujęcia kształtu, dając temsamem większe zadowolenie. Polegając zaś na powtórzeniu, czy odtworzeniu kształtu, usuwa tę trudność, jaką dziecko spotyka w rysunku, zmuszone do owej sztucznej przemiany kształtu bryłowego na płaski, i walcząc w dodatku z formą tak mało wymowną, jaką bywa na tym stopniu kontur. Dla przykładu weźmy jabłko. Jego kształt pojmuje dziecko zasadniczo jako kulę, rysunek zaś da mu tylko kółko, w najlepszym razie z szypułką. Natomiast utoczywszy z gliny kulisty kształt jabłka, ujmuje je w sposób pełniejszy i dokładniejszy. Nie zamierzam tu wykazywać wyższości modelowania nad rysunkiem, są to bowiem jako formy wypowiedzenia się rzeczy różne, a przytem równoległe, odnośnie zaś do swego celu w szkole,

znakomicie się uzupełniają. Nauka modelowania jest w szkołach ludowych u nas rzeczą nową. Pierwsze próby rozpoczęto dopiero w dwóch szkołach w Krakowie, męskiej i żeńskiej. Są to pierwsze doświadczenia, nie objęte programem nauki, nie nakazane, podjęte z własnej inicjatywy. Czy i o ile nauka ta zyska aprobatę u nas, czy zostanie wprowadzoną ogólnie, trudno dziś przesądzać. Zależec to będzie w pierwszym rzędzie od władz i ich zapatrywania na tę sprawę a może także od powodzenia owych pierwszych prób. Wskazawszy powyżej cel a raczej korzyść tej nauki, wynikającą już z samej istoty rzeczy, chciałbym teraz skreślić najogólniejszy zarys metodycznego programu. Różnić tu należy dwie zasadnicze linie budowy.

Każda rzecz, którą mamy narysować, czy ulepić, odrzucając szczegóły mniej ważne, przypadkowe, ujmując zaś momenty typowe, w pogoni za syntezą wyrazu, ma mniej lub więcej tych momentów, czy szczegółów niezbędnych – charakterystycznych. I zależnie od ich ilości można ułożyć niemal rachunkowy system doboru kształtów.

Na wstępie wyjść należy od rzeczy, której jedynym, a pełnym wyrazem będzie np. okrągłość – zatem od kuli (za którą przemawia jeszcze względ na naturę materiału i sposobu obrobienia, o czym niżej). W następstwie pójda rzeczy wyrażające się w dwóch, trzech i t. d. zasadniczych momentach aż do bardziej skomplikowanych, gdzie rozróżnienie szczegółów właściwych od przypadkowych, umiejętność uogólniania, stanowią trudności dla odpowiednio nieprzyzwozonych nie do pokonania. Byłaby to pierwsza linia osiowa metody. Prócz tej jest jeszcze inna, wynikająca z natury materiału – zatem gliny i samej techniki lepienia. Z początku dziecko nie dostaje żadnych przyborów – modeluje tylko palcami. Jeżeli zaś każdą naukę, choćby w istocie trudną, winien nauczyciel umieć uczynić łatwą, tak i tu powinny się dzieci w stosunku do tematu i samej roboty czuć pewne i swobodne. Sposoby obrabiania gliny winny być tak łatwe i naturalne, żeby dzieciom przyswajanie ich sobie przychodziło bez trudności, by niemal same się na nie zdobywały.

I tak – skoro dziecko utoczy kulkę, co jest stanowczo najłatwiejsze, później przez proste jej spłaszczenie zamieni ją na rodzaj krążka i uzyskuje szeregi znanych kształtów: placka, ciastka, czy piernika etc. Krążek taki wyginany następnie brzegiem, przekształci się w miseczkę, miska z dodatkiem kabłąka daje koszyczek i t. d. Nastąpi wałek i kształty pochodne, wałek, kostka, szeregi kombinacji, zmuszających do użycia tak skromnych przyborów jak np. szpilka podwójna i rysik aż dopóki dzieci nie nabędą wprawy formalnej, nie oswoją się całkowicie z materiałem i pewnej zręczności nie nabędą.

Równoległość obu wskazanych linii osiowych metody jest tu widoczna.

Nasunęłyby się teraz uwagi, że lepienie winno się odbywać z modelu. Niewątpliwie – wskazać jednak trzeba na jedną nieuchronną wadę odtwarzania do-
różnego na wstępie. Jest nią mianowicie właściwa dzieciom ścisłość kaligraficz-

na. Ścisłość zupełnie niepożądana. Zasadniczo idzie nam o wyrobienie zdolności dostrzegania i ujmowania charakterystyki ogólnego wyrazu rzeczy. Dziecko, widząc jakąś rzecz, pamięta ją mniej lub więcej zależnie od stopnia rozwoju pamięci wzrocznej. Obraz ten, choć czasem mglisty, jest jednak pełnym w jakiejś najogólniejszej syntezie. Że tak jest – widzimy to na rysunkach dziecięcych. Przy pamięciowym odtworzeniu przedmiotu tego w glinie następuje niejako ścisły egzamin tej zdolności pamiętania kształtu. Idzie więc o to, by ten auto-egzamin wypadł coraz lepiej, budząc coraz większe zadowolenie własne zarazem. Wtedy bowiem znajdzie się dziecko na prostej drodze rozwoju pamięci wzrocznej – pamięci kształtu, umiejętności dostrzegania, chwytania w lot zasadniczego kształtu. Ma to zresztą jeszcze jedną doniosłą wartość reprodukcji wrażeń. W dodatku lepienie z pamięci jest bądź co bądź małą twórczością. Dziecko wyraża się tu swobodnie, mniej lub więcej udolnie – ale coraz dokładniej, nie krępując się modelem, który nieraz nawałem szczegółów zasłoni mu wyraz ogólny. I zdarzyć się wtedy może, że dziecko, ujmując skrupulatnie wszystkie szczegóły, stworzy rzecz pod względem ogólnego wyrazu chybioną. Dlatego też nie wykluczając używania modelu, nie wysuwałbym go jako zasady.

Skreśliwszy w ten sposób najpobieżniej zarys ogólnego metodycznego ujęcia tej nauki, wypadnie wskazać jej korzyści wychowawcze. Oto przede wszystkim dziecko dokonuje tu samorzutnie pewnego czynu. Pokonując szereg trudności, wyrabia w sobie samodzielność, ufność w swe siły i możliwość, odtwarzając obrazy wryte w swej duszy, wypowiada się i daje wychowawcy szereg cennych wskazówek do poznania indywidualnych właściwości duszy dziecięcej. Skupiając uwagę, czyni dziecko w swych spostrzeżeniach ład i usuwa w ten sposób właściwą dzieciom rozpierzchłość. Mają pełną możliwość samodzielnej oceny swego dzieła, krytykuje się i zachęca do coraz lepszych wysiłków. Lepiąc rzecz więcej skomplikowaną, analizuje ją, zmuszone koniecznością podziału na części urabiane kolejno. Poznaje jej skład, stosunek jej części, nabywa pewnej zaradności i zręczności. W końcu raz jeszcze podkreślę moment – jak sądzę – najważniejszy. Oto dziecko przy tej nauce dokonuje pewnej pracy i to miłej – jest czynne. Wszelka bierność obezwładnia i usypia, niszczy inwencję i osłabia energię.

Bierność dla żywej natury dziecka jest klęską. I trzeba widzieć, z jaką uciechą biorą się tacy siedmioletni pracownicy do takiego „czynu”, jak ulepienie z gliny choćby np. śliwki lub garnuszka! Ile tu zainteresowania, życia, szlachetnej emulacji, ani śladu owego kiedy indziej spotykanego bezwładu duszy, braku uwagi, apatii; wszystko podniecone ochotne i rozradowane. Jak oni się dopytują, kiedy znów lepić będą, jak sobie sami dobierają tematów, oceniają, jak sobie radzą w momentach wątpliwych! I nie patrzmy na te ich dzieła z pobłażliwą łaskawością a tem mniej nie występujemy z ostrą krytyką. Traktujmy to tak poważnie, jak oni, zachęcajmy do coraz szczęśliwszych wysiłków,

wskazujemy braki i niedokładności, ale tak, by dziecko samo niejako je odkryło. I pójdzie ta mała praca, łatwa a wdzięczna i w skutkach owocna ogromnie.

Co przyszłość przyniesie, trudno przewidzieć, wolno jednak spodziewać się, że poczęty u obcych ruch reformy szkoły ludowej w kierunku wprowadzenia do jej programu pracy dziecięcej i u nas nie pozostanie bez echa.

Stanisław Wójcik (Kraków).

Artur Aleksiejuk

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

WOLNOŚĆ I WYCHOWANIE W REFLEKSJI FILOZOFICZNO-SPOŁECZNEJ ALEKSANDRA RADISZCZEWA (1749–1802)

Wprowadzenie

Aleksander Radiszczew (1749–1802) to jeden z najbardziej znanych rosyjskich myślicieli przełomu XVIII i XIX wieku. Pomimo wielu powstałych na temat jego twórczości opracowań, które sytuują go w gronie najważniejszych przedstawicieli rosyjskiej myśli filozoficznej i społecznej doby Oświecenia, nadal pozostaje on postacią zagadkową. Przyczyną tego stanu rzeczy jest oryginalność jego myśli. Z jednej strony wyrasta ona bowiem z oświeceniowego pojmowania świata, z drugiej zaś wyraźnie ciąży ku jego przewyciężeniu, szczególnie w odniesieniu do idei *humanitas*, co ma znaczenie dla ujmowania przez niego kwestii społecznych. Centralnym motywem jego twórczości jest zagadnienie wolności człowieka, którą umieszczał na szczycie hierarchii wartości i uważał za niezbywalną cechę ludzkiej natury. W jego ujęciu wolność powinna mieć wymiar praktyczny, a więc wyrażać się w realizacji przez człowieka prawa do samostanowienia i swobodnego rozwoju. Być wolnym – oznacza także dysponować realną możliwością kontroli poczynań władzy, mieć prawo do jej krytyki, a nawet jej odsunięcia. Rozumne korzystanie z wolności wymaga jednak zrozumienia jej natury, co według Radiszczewa jest głównym celem wychowania.

Cała twórczość Radiszczewa, zarówno literacka, publicystyczna, jak i filozoficzna, była wyrazem jego głębokiego przekonania o konieczności przeprowadzenia szeroko zakrojonych reform społecznych. Ich powodzenie uzależniał przede wszystkim od naprawy kondycji moralnej warstw uprzywilejowanych, głównie arystokracji i szlachty. Jako jeden z pierwszych rosyjskich myślicieli zwrócił uwagę, że przyczyną takiego stanu, oprócz braków w wykształceniu, są rażące błędy w formacji wychowawczej szlacheckiej młodzieży. Radiszczew podkreślał, że z jednej strony jest ona wychowywana w atmosferze apoteozy egotycznej wyjątkowości i despotycznej omnipotencji, z drugiej zaś – charaktery wypacza karierowiczostwo, makiawelizm i służalczość. W ten sposób,

deprecjonując własną godność, stają się nie tylko niewolnikami, ale także elementami autorytarnego systemu, który chce zawładnąć sumieniami i losami ludzi. Podejmując refleksję na temat wychowania młodego pokolenia podkreślał, że tylko ludzie wolni mogą być autentycznie szczęśliwi i tworzyć trwałe więzi społeczne. Według Radiszczewa wolnościowa formacja wychowawcza to konstytutywny warunek postępu cywilizacyjnego ludzkości. Urzeczywistnianie wolności uczynił on aksjomatem swego „programu życia realnego” i niestrudzenie dążył „siłą woli i samowychowania” do jego realizacji (Łotman, 2000, s. 308). W tym sensie jego refleksja nie straciła na aktualności.

W Polsce postać i twórczość Aleksandra Radiszczewa jest słabo znana. Wydaje się, że przyczyną tego stanu rzeczy jest swoisty balast przeszłości, a więc interpretacja jego myśli w duchu materialistycznym i uczynienie go jednym z prekursorów rosyjskiej rewolucji socjalistycznej (Szczipanow, 1953). Informacje na jego temat można odnaleźć głównie w opracowaniach z zakresu filozofii rosyjskiej (Copleston, 2009; Łoski, 2000; Plechanow, 1966; Stołowicz, 2008; Szczipanow, 1953). Na szczególną uwagę zasługują jednak analizy autorstwa wybitnego znawcy rosyjskiej myśli społecznej Andrzeja Walickiego (Walicki, 1973, s. 61–86; 1995, s. 30–33). Wśród badaczy, którzy pisali o Radiszczewie, należy wymienić także Władysława A. Serczyka (Serczyk, 1983, s. 280–284; 1984, s. 48–53) i Celinę Bobińską (Bobińska, 1949). Postaci i twórczości Radiszczewa był poświęcony niemal cały drugi numer *Kwartalnika Instytutu Polsko-Radzieckiego* z 1952 r., w którym zostały opublikowane referaty z sesji naukowej instytutu, poświęconej 150. rocznicy śmierci myśliciela (Nodzyńska, 695–698). Ostatnimi czasy ciekawą analizę poglądów Radiszczewa przedstawił Sławomir Mazurek (Mazurek, 2009).

W opracowaniach wymienionych autorów Radiszczew jest jednak postrzegany przede wszystkim jako pisarz, filozof i publicysta, który w swojej twórczości poruszał problematykę społeczną. Obecna w jego pismach refleksja o wychowaniu, która, co trzeba wyraźnie podkreślić, na ogół towarzyszyła jego rozważaniom filozoficzno-społecznym, nie była dotychczas przedmiotem dociekań. Na ten aspekt twórczości Radiszczewa zwrócił już uwagę Andrzej Walicki, gdy pisał: „Zagadnienia pedagogiczne zajmują w światopoglądzie Radiszczewa bardzo ważne miejsce. Było to konsekwencją oświeceniowego idealizmu historycznego: skoro idee rządzą światem, przeto losy świata zależne są przede wszystkim od takiego czy innego wychowania młodzieży” (Walicki, 1973, s. 76–77).

Geneza i rozwój poglądów Radiszczewa na wychowanie

Aleksander Radiszczew urodził się w 1749 r. w zamożnej rodzinie ziemiańskiej. Miejscem jego urodzenia była prawdopodobnie Moskwa, chociaż

według innych źródeł przyszedł na świat w rodzinnym majątku Wierchnieje Ablazowo (obecnie Radiszczew niedaleko Kuźniecka). Właśnie tam upłynęło mu wczesne dzieciństwo, którego obrazy zachował na kartach swego najbardziej znanego dzieła, czyli powieści zatytułowanej *Podróż z Petersburga do Moskwy* (Radiszczew, 1954b).

Początkowo wychowaniem chłopca, zgodnie z powszechnym wówczas zwyczajem, zajmowali się poddani jego ojca: niańka Praskowia i stary sługa Piotr, który podobno nauczył małego Aleksandra czytać i pisać. Rodzina Radiszczewa musiała zaskarbić sobie sympatię wśród chłopów, gdyż, według skrupulatnie przeprowadzanych wówczas spisów, z ich majątku nikt nie zbiegł ani nie został zesłany. Co więcej, w czasie powstania Pugaczowa sami poddani ukryli rodziców Radiszczewa i w ten sposób ocalili ich życie (Radišev, 1959, s. 50; Hrabrovickij, 1973).

Po ukończeniu szóstego roku życia kształceniem Aleksandra zajął się guwerner z Francji, a następnie wuj Michaił Argamakow, który był bliskim krewnym Aleksieja Argamakowa – pierwszego dyrektora Uniwersytetu Moskiewskiego. Radiszczew kształcił się i wychowywał z jego dziećmi, pod opieką znakomitych nauczycieli, wśród których było wielu uniwersyteckich profesorów (Ajhenval'd, 1917, s. 4; Plechanow, 1966, s. 658). Jako nastolatek otrzymał już zatem staranną edukację i w wieku lat trzynastu, dzięki rodzinnym koneksjom, został przyjęty do Korpusu Paziów – elitarnej szkoły wojskowej w Petersburgu, działającej pod patronatem Katarzyny II. Swoimi zdolnościami i ujmującą osobowością szybko zwrócił na siebie uwagę cesarzowej, która w ramach kształcenia kadr urzędniczych wysłała go, wraz z grupą najlepiej rokujących absolwentów szkoły, na studia prawnicze do Lipska (Plechanow, 1966, s. 658). Pięcioletni pobyt w Niemczech (1766–1771) znacząco wpłynął na światopogląd młodego Radiszczewa. Studiując prawo, w myśl osobiście przygotowanych przez carycę wytycznych, miał także możliwość poszerzenia wiedzy z zakresu innych obszarów. Szczególnie zajmowała go filozofia, literatura, nauki przyrodnicze i medycyna. W zakresie filozofii zainteresowały go poglądy Monteskiusza, Helwecjusza, Rousseau, Locke'a, Leibniza, Wolffa i Herdera (Łoski, 2000, s. 8–9).

Pobyt za granicą był dla Radiszczewa ważny nie tylko ze względów naukowych. Będąc z dala od ojczyzny, zaobserwował wiele dotkliwych różnic cywilizacyjno-kulturowych między Rosją a Zachodem, ale doświadczył także opresji ze strony wyznaczonego przez carycę kuratora, który sprawował opiekę nad studentami. Wspomnienia z tego okresu zawarł w powieści *Żywot Fiodora Wasiljewicza Uszakowa* (Radišev, 1938b). Autor poświęcił w niej wiele miejsca kwestii obrony ludzkiej wolności i godności przeciw nadużyciom władzy i jawnej niesprawiedliwości, które dotknęły studentów, w szczególności zaś głównego bohatera. Uczestnictwo w solidarnym proteście przeciw opresyjnym

działaniom kuratora było dla Radiszczewa wydarzeniem ogromnej wagi i nie pozostało bez wpływu na określenie kierunku jego prowołnościowej aktywności twórczej. Sam tytuł tego dzieła jest intrygujący, gdyż słowo „żywot” kojarzyło się zwykle z biografiami świętych, bohaterów lub władców. Uszakow, który był przywódcą buntu studentów przeciw opresji kuratora, był dla Radiszczewa bojownikiem o świętą sprawę wolności. Od czasów studiów w Lipsku uwaga Radiszczewa wyraźnie koncentrowała się na problematyce związanej z poszerzaniem jej zakresu, zarówno w przestrzeni życia indywidualnego, jak i społecznego.

Po pięciu latach studiów Radiszczew wrócił do Rosji już jako człowiek o ukształtowanym światopoglądzie, wszechstronnie wykształcony i z głową pełną projektów udogodnień prawnych, które w jego mniemaniu miały przyczynić się do poprawy życia Rosjan. Jego nadzieje praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy i wcielenia w życie oświeceniowych idei okazały się płonne.

Jeśli ktoś, – zwracał się do swego przyjaciela Aleksija Kutuzowa – wiedząc, co to jest entuzjazm, powie, że nie było go w nas i że nie bylibyśmy wtenczas zdolni złożyć ofiary z życia dla dobra ojczyzny – powiem, że nie zna człowieczego serca. Przyznam, i ty przyznasz, że to, co nastąpiło po naszym powrocie, wielce ostudziło nasz zapał. (Radiszew, 1938, s. 173)

W Petersburgu dość szybko zatem zorientowano się co do planów młodego Radiszczewa i skutecznie je udaremnilo, angażując go w bezproduktywną pracę protokolanta w senacie, a następnie sekretarza jednego z prokuratorów w prokuraturze wojskowej. Warto zauważyć, że był to czas, w którym w Rosji wybuchła rewolta chłopska pod wodzą Pugaczowa (1773–1775). Protokołowanie spraw sądowych i wiedza na temat metod, jakimi władza rozprawiła się z rebeliantami, były dla Radiszczewa wstrząsem. W geście protestu przeciw okrucieństwu w tłumieniu rozruchów porzucił pracę w prokuraturze, aby po roku przerwy powrócić do służby państwowej i objąć stanowisko asesora w Kolegium Komerccji, czyli ówczesnym ministerstwie handlu. W 1780 r. Radiszczew został mianowany zastępcą dyrektora, a następnie dyrektorem izby celnej w Petersburgu, którym pozostał do 1790 r., gdy został aresztowany i oskarżony o działalność wywrotową. Powodem uwięzienia Radiszczewa była publikacja powieści *Podróż z Petersburga do Moskwy*. Choć książka została wydana anonimowo, jej autora zidentyfikowano dość szybko. W wyniku śledztwa Radiszczew został skazany na karę śmierci, którą ostatecznie zamieniono na dziesięcioletnie zesłanie do osady Ilminkoje na Syberii. Całkowitą wolność udało mu się odzyskać dopiero w 1801 r., czyli po śmierci Katarzyny II, za panowania jej syna Pawła I.

Analiza biografii i twórczości Aleksandra Radiszczewa pozwala na identyfikację dwóch momentów, a raczej dwóch ciągów zdarzeń, w wyniku któ-

rych następował zwrot w rozwoju jego myśli. Pierwszym były wydarzenia z lat 1773–1775, czyli czas rebelii chłopskiej pod wodzą Pugaczowa, zaś drugim – ostatni okres zesłania, który wypełniła praca nad dziełem *O człowieku, jego śmiertelności i nieśmiertelności*, czyli lata 1790–1796. Periodyzacja ewolucji światopoglądowej Radiszczewa wygląda w sposób następujący:

- Okres wierności ideałom Oświecenia (1766–1773), trwający od wyjazdu na studia do Niemiec do wybuchu powstania Pugaczowa.
- Okres kryzysu światopoglądowego idei oświeceniowych (1773–1790), od wybuchu powstania Pugaczowa do zesłania na Syberię.
- Okres oświeceniowo-neohumanistycznych przewartościowań (1790–1802), od zesłania na Syberię do śmierci.

Z perspektywy prowadzonych rozważań najbardziej interesujące są okresy drugi i trzeci, kiedy powstały wszystkie jego najważniejsze dzieła. Były one wyrazem protestu Radiszczewa wobec opresyjnej, autorytarnej władzy, która usiłowała unicestwić wszelkie przejawy wolności człowieka, zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Czyniła to przez umacnianie tendencji wiernopoddańczych wśród szlachty i zależności pańszczyźnianych w odniesieniu do chłopów. Wizerunek carycy Katarzyny jako władczyni, która sprawuje rządy w duchu oświeconego absolutyzmu, okazał się iluzją. Demaskatorem tej fikcji, oprócz Radiszczewa, był jego przyjaciel Nikołaj Nowikow – wydawca książek i redaktor broszurowych czasopism satyrycznych. Obaj zapłacili za to wysoką cenę. Radiszczew, jak wyżej wspomniano, trafił na dożywotnie zesłanie, a Nowikow na długie lata do Szlisselburskiej Twierdzy. W kontekście analizy refleksji Radiszczewa na temat edukacji poglądy Nowikowa odegrały znaczącą rolę, dlatego warto poświęcić jego postaci i pedagogicznym zapatrywaniom nieco uwagi.

Nikołaj Nowikow to postać nietuzinkowa. Jego aktywność stanowi „jedną z wyrazistych stron ruch oświeceniowego w Rosji” (Stołowicz, 2008, s. 57). Analiza jego biografii pokazuje, że był to człowiek bardzo zaradny życiowo, umiejący znakomicie odnaleźć się w rzeczywistości, w której przyszło mu działać. W odróżnieniu od Radiszczewa, który bardzo radykalnie wyrażał swoje poglądy, Nowikow posiadał umiejętność zręcznego lawirowania w prezentacji swoich zapatrywań. Jego żywiołem była satyra o charakterze demaskatorsko-moralizatorskim. Z jednej strony umiał przypodobać się Katarzynie, chwając cnoty jej umysłu i aktywność w reformowaniu rosyjskiej rzeczywistości, z drugiej zaś umiejętnie wykazywał, że jej działania są jedynie grą pozorów, obliczoną na poszerzenie zakresu autorytarnej władzy. Będąc jednocześnie publicystą i wydawcą, Nowikow bez reszty poświęcił się upowszechnianiu w Rosji idei oświeceniowych. Oprócz twórczości własnej na tematy filozoficzne, etyczno-moralne, historyczne i prawne, wydawał tłumaczenia dzieł Arystotelesa, Platona, Bacona, Hobbesa, Locke’a, Rousseau, Monteskiusza, Woltera, Diderota, Lessinga i innych. Dzięki jego aktywności na tym polu idee wspomnianych myślicieli stały

się znane szerokiemu gronu odbiorców. Formułowana przez Nowikowa krytyka stosunków społecznych w XVIII-wiecznej Rosji i nawiązania do filozofów doby Oświecenia zwróciły uwagę dopiero co przybyłego z Niemiec Radiszczewa, który szybko nawiązał z nim bliską znajomość. Jest więcej niż prawdopodobne, że to właśnie Nowikow zainteresował go problematyką wychowania. Analiza tego, co pisał na temat wychowania Radiszczew, skłania do przyjęcia tezy o znaczącym wpływie Nowikowa na poglądy autora *Podróży*... Oczywiście, były między nimi także różnice, o których będzie jeszcze okazja napisać. Wśród prac Nowikowa poświęconych wychowaniu, które z pewnością były znane Radiszczewowi, należy wymienić następujące: *O wysokiej godności człowieka* (Novikov, 1951c), *Nauka moralna jako nauka praktyczna* (Novikov, 1951a), *Przyczyną wszelkich ludzkich błędów jest niewiedza, zaś doskonałości poznanie* (Novikov, 1951d) i *O wychowaniu i pouczeniu dzieci dla rozpowszechnienia ogólnie pożytecznej wiedzy i ogólnego dobrobytu* (Novikov, 1951b). Do jego rąk trafiały także periodyki satyryczne. W jednym z nich ukazał się pierwszy tekst autorstwa Radiszczewa *Fragment podróży do *** I*** T****, w którym dał on wyraz swej krytycznej ocenie pańszczyźnianego niewolnictwa.

W postaciach chłopów spotykałem uosobienie Nędzy i Niewolnictwa. [...] Nie pomijałem żadnej wsi, żeby wypytać się o przyczynę chłopskiej nędzy. I wysłuchując odpowiedzi, zawsze z wielkim bólem stwierdzałem, że to ich właściciele byli temu winni. [...] O błogosławiona cnoto miłości bliźniego, do złego jesteś używana! Głupi właściciele tych nieszczęsnych niewolników częściej cię stosują wobec koni i psów niż wobec ludzi! Drży moje czułe serce [...]. Odejdźcie ode mnie, pochlebstwo i stronniczość, podłe cechy dusz nędznych! Niech piórem mym kieruje prawda. (Radiszczew, 1960, s. 105–106)

Bezsprzecznie Radiszczewa i Nowikowa łączyła wiara w oświeceniowe ideały wolności, równości i braterstwa oraz głębokie przekonanie o konieczności realnego wdrażania ich w życie. Zaowocowało to ich ścisłą współpracą w wielu projektach wydawniczych, m.in. w ramach założonego w 1773 r. przez Nowikowa Towarzystwa Popierającego Drukowanie Książek (ros. Obščestvo staraŭšeesâ o napiečatanii knig). Już w 1773 r. ukazała się tam, przetłumaczona przez Radiszczewa, książka, której autorem był Gabriel Bonnot de Mably *Rozmyślenia o historii Grecji*. W komentarzach do tego dzieła, które wyszło spod pióra jednego z najbardziej radykalnych filozofów francuskiego Oświecenia, Radiszczew określił samowładztwo (ros. samoderżavie) mianem „stanu najbardziej przeciwnego ludzkiej naturze” (Walicki, 1973, s. 70). Twierdził ponadto, że ten, kto narusza prawa innych bez ich dobrowolnej zgody, staje się przestępcą, nawet jeśli jest to monarcha. Poddani mają zatem prawo, w razie naruszenia ich przyrodzonych praw: wolności i godności, wymówić mu posłuszeństwo

i pociągnąć do odpowiedzialności. „Nieprawość monarchy daje ludowi – jego sędziemu – takie samo (i jeszcze większe) prawo nad nim niż to, które mu daje ustawa w stosunku do przestępców. Monarcha jest pierwszym obywatelem ludowej wspólnoty” (Walicki, 1973, s. 70).

Podobne stwierdzenia, piętnujące opresyjny wobec wolności absolutyzm, zawarł Radiszczew w odzie *Wolność*, w której daje charakterystykę panowania Katarzyny II:

Gnębi społeczność twardą dłonią.
Jedna zgnieść wolność usiłuje,
A druga rozum skuć próbuje
«Dla dobra powszechnego» – pono.
(Radiszczew, 1954d, s. 230)

Dlatego Rosja jest krajem:

Gdzie niewolniczy spokój gości,
Złote nie wzrosną tam owoce,
Nie wyhoduje się wielkości,
Gdzie rozum wiązą wrogie moce.
(Radiszczew, 1954d, s. 230)

W poetyckim uniesieniu autor wieszczyl jednak kres takiego zniewolenia:

Powstaną zbrojne hufce wszędy,
Nadzieja walki wszystkich cieszy,
We krwi despoty wstyd i błędy
Obmyć czym prędzej każdy śpieszy.
Widzę: miecz ostry wszędzie błyska
i śmierć nie schodzi z bojowiska.
Nad dumną głową polatuje.
Skowane cieszcie się narody
To prawo zemsty – głos przyrody,
To król na szafot już wstępuje.
(Radiszczew, 1954d, s. 231)

Fragmety ody *Wolność* Radiszczew włączył do wydanej w 1790 r. powieści *Podróż z Petersburga do Moskwy*. W zestawieniu z licznymi fragmentami tego dzieła były to treści bardzo radykalne, można by rzec – wywrotowe. Po ich lekturze Katarzyna II określiła Radiszczewa mianem „buntownika gorszego nawet od Pugaczowa” (Walicki, 1973, s. 64). Także on sam, w liście do hrabiego Aleksandra Woroncowa, pisanym z zesłania, stwierdził z przekąsem, że w wielu poglądach był wicherzycielem (Radišev, 1954c, s. 498).

Nowikow, podobnie jak Radiszczew, także krytykował carski autorytaryzm; jednak on posługiwał się orężem satyry, której konwencja dawała mu

pewną swobodę wypowiedzi. Na łamach czasopisma *Truteń*, podszywając się pod fikcyjną postać Prawodolubskiego, polemizował nawet z samą cesarzową, która jako Atenagoras Gryzipiórek publikowała z kolei w założonym przez siebie periodyku *Różne Różności* (Łużny, 1960). Ponadto, w swoich ocenach nie był tak radykalny, jak Radiszczew. Uważał m.in., że absolutyzm jako siła konsolidująca naród miał jednak dobre strony. Możliwe, że zachowawcza postawa Nowikowa w tej kwestii irytowała Radiszczewa. Ich drogi ostatecznie rozeszły się w 1795 r., gdy Nowikow zasiłił szeregi moskiewskiej masonerii, której cele Radiszczew uważał za infantylne.

Po roku 1775 Radiszczew coraz bardziej doświadczał egzystencjalnego cierpienia, związanego z niemożnością praktycznej realizacji oświeceniowych ideałów. Nie tracąc wiary w ich słuszność, zwrócił się ku swemu wnętrzu i tam poszukiwał rozstrzygnięć dręczących go dylematów. Odzwierciedleniem tych zmagañ serca z rozumem, poza listem *Do Najmilszego Przyjaciela A. M. K.* (Radiszczew, 1954a), jest powieść *Podróż z Petersburga do Moskwy*. Tytuł dzieła jest bardzo intrygujący. Jeśli przyjmiemy, że Petersburg jako ośrodek myśli postępowej symbolizuje rozum, a Moskwa jako centrum duchowe Rosji – serce, to można zaryzykować tezę, że powieść stanowi wprzęgnięty w konwencję relacji z podróży zapis transferu myśli „z rozumu do serca”. Zawarte w powieści przemyślenia, opisy wydarzeń i spotkań to katalog problemów do rozstrzygnięcia, wobec których sama *ratio* okazuje się bezsilna. W tym sensie konieczny jest powrót do źródła, czyli serca – symbolicznej Moskwy, aby tam, w samym sobie, odnaleźć odpowiedzi. Powieść kończy się słowami: „Jeśli cię nie zanudziłem, zaczekaj na mnie u opłotków, spotkamy się w drodze powrotnej. A teraz żegnaj! Woźnico, popędzaj konie! Moskwa! Moskwa!” (Radiszczew 1954b, s. 288).

Jednym z poruszonych przez Radiszczewa w *Podróży... zagadnień*, domagających się pogłębionej refleksji na poziomie rozumu i serca, była kwestia edukacji. Radiszczew, podobnie jak Nowikow, uważał, że istotnym celem formacji wychowawczej jest nabycie kompetencji korzystania z wolności. Tylko taki człowiek, który potrafi uwzględnić rozumowo-formalny i transcendentny wymiar wolności, zasługuje na miano obywatela.

Pomimo zbieżności celu, strategii wychowania Nowikowa i Radiszczewa różniły się od siebie. Radiszczew kładł bowiem główny nacisk na formację intelektualną, zaś Nowikow uznawał za priorytetowe znaczenie formacji moralnej; jej też poświęcił najwięcej miejsca w swoich pedagogicznych rozważaniach. Dla obydwu wychowanie ku rozumnej wolności było rodzajem buntu przeciw opresyjnej władzy, która „zgnieść wolność usiłuje [...] [i] rozum skuć próbuje” (Radiszczew, 1954c, s. 230). Spróbujmy teraz przyjrzeć się temu, co na temat wychowania ku rozumnej wolności twierdzili obaj myśliciele, z jednej strony przyjaciele, z drugiej zaś – konkurenci. Na marginesie warto za-

znaczyć, że pozostanie swego rodzaju zagadką, dlaczego Radiszczew, pomimo znajomości pism Nowikowa na temat wychowania, sam nie zdecydował się napisać choćby krótkiego, poświęconego tylko temu zagadnieniu artykułu. Jego poglądów pedagogicznych należy więc cierpliwie poszukiwać w pismach literackich, filozoficznych, społeczno-ekonomicznych i prawnych, a także z listach i wspomnieniach o nim, spisanych m.in. przez jego synów, którzy opracowali biografię ojca. Wśród nich najważniejsze to: *Żywot Fiodora Wasiljewicza Uszakowa; Podróż z Petersburga do Moskwy*, wraz z włączonymi do niej *Słowem o Łomonosowie* (Radiszczew, 1954c) i odą *Wolność*; artykuł *Dyskurs o tym, kim jest syn ojczyzny?* (Radišev, 1938a) oraz napisane na zesłaniu dzieło filozoficzne *O człowieku, jego śmiertelności i nieśmiertelności* (Radišev, 1949). Na uwagę zasługuje także artykuł Radiszczewa *O prawodawstwie* (Radišev, 1954a). Wszystkie wymienione wyżej pozycje powstały po roku 1775, a więc w drugim i trzecim okresie twórczości Radiszczewa, zgodnie z przedstawioną wcześniej periodyzacją.

Wolność i wychowanie według Radiszczewa

Podając refleksję nad wychowaniem człowieka, zarówno Radiszczew, jak i Nowikow wychodzą od aksjomatu pojmowania człowieka jako jedności psychofizycznej; tego, któremu z natury przynależy niezbywalna i absolutna wolność i godność. W artykule pt. *O wysokiej godności człowieka*, zamieszczonym w pierwszym numerze periodyku *Światło Poranne* (ros. *Utrennij Svet*), Nowikow pisał: „Wszystko utwierdza nas w przekonaniu, że pośród rzeczy widzialnych [...] nie ma nic bardziej wdzięcznego, majestatycznego i szlachetniejszego od człowieka i jego przymiotów, które pochodzą ze źródła wszelkiego dobra” (Novikov, 1951c, s. 178).

Według Nowikowa człowiek to byt wolny, który ma zdolność i możliwość podejmowania autonomicznych działań. W swoich wyborach kieruje się rozumem i sumieniem, w którym dokonuje rozeznania pomiędzy dobrem i złem, ponosząc jednocześnie odpowiedzialność za podejmowane rozstrzygnięcia. Celem życia człowieka jest dążenie do poznania prawdy, ponieważ tylko życie w prawdzie zasługuje na miano życia autentycznie wolnego. W ujęciu Nowikowa głównym celem wychowania człowieka jest wskazanie mu drogi właściwego postępowania, aby stał się „człowiekiem szczęśliwym i pożytecznym obywatelem” (Novikov, 1951b, s. 422). Szczęściem, które Nowikow nazywa stanem „niebiańskiej błogości”, nie można cieszyć się w odłączeniu od innych, lecz wśród innych i razem z innymi. Najważniejszym walorem w dążeniu do jego osiągnięcia jest doświadczenie wolności, rozumianej zarówno jako wolność wyboru, jak i niezawisłość od innych. W tym sensie wychowanie do szczęścia jest przede wszystkim wychowaniem ku wolności. W swoich rozważaniach

na ten temat Nowikow wyraźnie nawiązuje do myśli Arystotelesa i francuskich materialistów XVIII w., m.in. Helwecjusza i Diderota, którzy dążenie do szczęścia uważali za główny cel wszelkiej ludzkiej aktywności – zarówno indywidualnej, jak i społecznej.

W swojej refleksji na temat wychowania, zmierzającej do osiągnięcia wyżej wskazanych celów, Nowikow zaproponował kompleksowe spojrzenie na edukację. Wychodząc z założenia, że ludzki byt jest złożony z trzech elementów konstytutywnych, czyli ciała, duszy i ducha, dokonał podziału formacji wychowawczej na trzy moduły: fizyczne (cielesne), moralne (aksjologiczne) i intelektualne (rozumowe):

Wychowanie ma trzy główne składowe: wychowanie fizyczne, które odnosi się tylko do ciała; moralne, którego przedmiotem formacji jest serce, czyli kształcenie i ukierunkowanie naturalnych uczuć i woli dzieci; i wychowanie rozumowe, zajmujące się oświeceniem i kształceniem rozumu. (...) Nie możemy sobie wybrać lepszego obiektu trudów naszych niż serca i dusze naszych umiłowanych rodaków. Są oni bowiem istotami rozumnymi, złożonymi z ciała, duszy i ducha. (Novikov, 1951b, s. 423)

W opinii autora, który wyraźnie nawiązuje do koncepcji przedstawionej przez Johna Locke'a w *Myślach o wychowaniu* (Locke, 1979), oddziaływania pedagogiczne podjęte w ramach tych oddzielnych, lecz ściśle połączonych ze sobą formacji, zapewniają wszechstronny rozwój człowieka. Wychowanie ma zapewnić, aby aktywności ciała, serca i rozumu były ze sobą w wolnym działaniu harmonijnie sprzężone. Tylko wtedy jest ono na miarę osoby ludzkiej, czyli odpowiada jej szczególnemu statusowi w świecie. W argumentacji na rzecz wyjątkowej pozycji człowieka w przyrodzie Nowikow odwołuje się do Biblii, chociaż prezentuje w tym względzie podejście deistyczne. W artykule *O wysokiej godności człowieka* czytamy, że „Bóg wybrał nas spośród wielu innych istot, uczynił ludźmi i ludźmi stworzył, [...] ponieważ byliśmy milsi Bogu” (Novikov, 1951c, s. 389).

Według Nowikowa, Stwórca powierzył człowiekowi misję umacniania w świecie, przez swoje działania, dobra, sprawiedliwości i obrony prawdy. Bóg nie ingeruje w ludzkie działania, lecz wszystko poddaje wolnemu osądowi człowieka. Człowiek powinien postępować w sposób godny i odpowiedzialny, a także przewidywać skutki swoich działań jeszcze przed ich wykonaniem. Wychowanie powinno więc służyć uświadomieniu człowiekowi, aby postępował na miarę tego, jakim stworzył go Bóg i do czego On go przeznaczył. Takie podejście zakłada szacunek do każdego człowieka. „Człowiek [...] nie może myśleć i czynić szlachetnie, jeśli uniesiony łaskawą dumą, nie będzie uważał samego siebie za ważną część całego stworzenia [...]. Ten, kto siebie samego

ma za nic, nie może mieć także szacunku dla innych” (Novikov, 1951c, s. 388).

Zdając sobie sprawę ze swej wyjątkowej pozycji we wszechświecie i będąc świadomym faktu nieśmiertelności swej duszy jako „najbardziej niezawodnej zasady wszystkich naszych szlachetnych, wielkich i pożytecznych czynów” (Novikov, 1951c, s. 392), każdy człowiek, niezależnie od pochodzenia i stanu majątkowego, powinien działać w imię prawdy i dobra. Od tego zależy jego godność: „Niech każdy żyjący zgodnie z ludzką godnością człowiek [...] czyni wokół siebie tylko dobro i niech wszystko stara się doprowadzić do doskonałości; niech czyni to nie z innej intencji, ale z samej przyjemności czynienia dobra” (Novikov, 1951c, s. 392).

Człowiek, aby rozpoznać dobro, powinien najpierw oczyścić swoje serce. Dopiero wtedy rozum może przyjąć „oświecenie ku mądrości” (Novikov, 1951c, s. 392). Formacja serca i rozumu, czyli wychowanie moralne i intelektualne, zaopatrza człowieka w mądrość i prowadzi do szczęścia. Szczęście zaś polega na urzeczywistnieniu dobra w wolności jego czynienia i podążania za prawdą. Wychodząc z założenia, że człowiek jest bytem rozumnym, w każdym z obszarów wychowania (fizycznym, moralnym i intelektualnym) uczy się on rozumieć i doświadczać właściwego im wymiaru wolności. Dokonuje się to przede wszystkim w drodze odrzucenia tego, co nienaturalne. Rozeznanie w zakresie tego, co jest zgodne bądź niezgodne z naturą, rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie. Nowikow wymienia szereg czynników, które mogą zaburzyć ten proces, m.in.: niewłaściwe postawy rodzicielskie, niegospodarność, niewłaściwy dobór guwernerów, a także brak szacunku dla ich trudu. W każdym z tych obszarów można zaobserwować deficyt właściwego pojmowania wolności, czego skutkiem jest destrukcyjna dla człowieka samowola. Jest ona źródłem nie tylko wszelkiej przemocy i prześladowań, lecz nade wszystko prowadzi do wewnętrznego zniewolenia ludzi samowolnych. Najbardziej katastrofalne konsekwencje ma to w rodzinie. Nowikow pisał, że niektórzy rodzice, oddając się prymitywnym nawykom, postępują lekkomyślnie i nie mają czasu na opiekę nad swoimi dziećmi. Nic zaś nie działa z taką mocą na dziecięce umysły, jak siła świadectwa ich rodziców.

Tam, gdzie rodzice są chciwi, niesprawiedliwi, bezlietni i okrutni wobec swoich bliźnich, tam umiar, oszczędność, czystość i wierność małżeńska, sprawiedliwość, filantropia i hojność to cnoty dzieciom nieznane i nawet nauczyciele nie będą w stanie przeszkodzić im oddać się w niewolę tej lub innej wadzie jeszcze w okresie dzieciństwa, a w przyszłości też innym wadom, do których będą skłonni, gdy osiągną odpowiedni wiek. (Novikov, 1951b, s. 426)

Nowikow stawia diagnozę, że samowola czyni człowieka niewolnikiem namiętności, wypacza charakter i zniekształca sumienie, czego skutki można zaobserwować nawet u dobrze wykształconej młodzieży.

Ta sybarycka delikatność, która czyni człowieka słabym, niezdolnym do jakiegokolwiek chwalebego trudu i przymuszająca go do tego, aby dotkliwie odczuwał każde nieszczęście i niepokój życiowy; to lenistwo, które za najwyższe dobro poczytuje sen i sprowadza człowieka do bydłęcia; to roztargnienie, które odwołuje od każdego przynoszącego pożytek ćwiczenia, lubujące się w tym, co nienaturalne i mało istotne, zawsze goniąc za radościami, lecz nie dostrzegające prawdziwych radości i tym samym pogrążające człowieka w głupotę i rozpustę. (Novikov, 1951b, s. 427)

Dlatego, stwierdza Nowikow, jest absolutnie konieczne, aby rodzice dawali swoim dzieciom dobry przykład i „przynajmniej godzinę dziennie poświęcali na wychowanie swoich dzieci i poważną z nimi rozmowę” (Novikov, 1951b, s. 427). To rodzice uczą swoje dzieci odpowiedzialności i podejmowania decyzji z tą świadomością, że będą one miały wpływ na nie tylko na ich własne życie, ale również życie innych, np. domowników. W tym zakresie konieczna jest umiejętność gospodarowania. Ona także jest przestrzenią wychowania ku wolności. Nowikow zauważa, że oszczędne gospodarowanie i ograniczenie wydatków pozwala na przeznaczenie środków finansowych na inne, ważniejsze cele, choćby na naukę. Stabilność finansowa rodziny to istotny element niezależności. Gdy jest ona zagrożona, wtedy człowiek staje się niewolnikiem. Troska o ład i porządek ogniska domowego to ważny element wychowania i doświadczania wolności. Wolność jest bowiem ładem, a samowola nieładem. „Porządek to dusza wszystkich spraw, łagodzi wszelkie trudności, ułatwia korzystanie z rozmaitych wygód i przyjemności życia i jest naszym strażnikiem przed różnorodnymi przykrościami. [...] Porządek i czystość to dwie cechy, do których należy wychowywać dzieci” (Novikov, 1951b, s. 429).

Radiszczew, będąc z wykształcenia prawnikiem i pracownikiem Kolegium Komercji, także przywiązywał istotne znaczenie do kształtowania umiejętności efektywnego zarządzania i gospodarowania. Wolność ekonomiczna była dla niego istotnym obszarem obywatelskich swobód, które powinny być zagwarantowane prawnie. Wolnym człowiekiem może być tylko ten, kto jest niezależny ekonomicznie. Jeszcze w okresie poprzedzającym kryzys światopoglądowy, czyli przed rokiem 1773, Radiszczew napisał artykuł *O prawodawstwie*. W swoich rozważaniach, których istotną część stanowią konkretne propozycje odnośnych przepisów, zwracał uwagę na fakt, że prawo powinno stać na straży wolności, aby nie przekształciła się ona w samowolę. Podkreślał, że wolność jest wprawdzie przyrodzonym prawem człowieka, jednak w korzystaniu z niej nie powinien on naruszać wolności i dóbr innych. „Wolność osobista – pisał – polega na równości wszystkich obywateli” oraz wyraża się w „jednakowej zależności od prawa” (Radiszew, 1954a, s. 13). W powieści *Podróż z Petersburga do Moskwy* zaś pisał tak:

Ludzie przychodzą na świat równi sobie. Wszyscy mamy jednakowe członki, wszyscy mamy rozum i wolę. Z tego wynika, że człowiek w oderwaniu od społeczeństwa jest istotą nie podlegającą nikomu w swoich czynach. Ustala jednak dla nich granicę, zgadza się nie we wszystkim ulegać własnej woli, staje się posłuszny rozkazom podobnych sobie, słowem, staje się obywatelem. [...] Obywatel, bez względu na stan, w jakim się z woli Niebios urodził, jest i będzie zawsze człowiekiem, prawo natury, niby obfite źródło dobra, nigdy się w nim nie wyczerpie. (Radiszczew, 1954b, s. 96–98)

Być prawdziwie wolnym to świadomie i dobrowolnie móc nawet z wolności zrezygnować i poświęcić swój dobrostan dla dobra wspólnego (Radišev, 1954a, s. 10). Dopiero wtedy, gdy celem każdego człowieka będzie szczęście innych ludzi, będzie możliwa realizacja ideału społeczeństwa obywatelskiego. Pomimo tego, że światem rządzi prawo korzyści, które skłania człowieka do tego, aby „nieograniczony w swojej woli, ograniczał ją miarą posłuszeństwa” (Radiszczew, 1954b, s. 97), to jednak człowiek nie osiąga korzyści w pojedynkę, lecz tylko we współpracy z innymi, we wspólnocie. Troska o innych jest zatem troską o samego siebie. Miara dobra wielu przewyższa miarę dobra jednostki. „Prawda i szczęście bliźniego – pisał – to nasz jedyny cel” (Radišev, 1954a, s. 5). W artykule *O prawodawstwie* czytamy:

Państwo to wielka machina, której celem działania jest szczęście obywateli. Dwa rodzaje sprężyn, które wprawiają ją w ruch, to moralność i prawa. Te ostatnie są tylko dodatkiem do pierwszych. [...] Przedmioty prawa to: moralność, wiara, wolność, własność i bezpieczeństwo obywateli. Cel prawa zawiera się w tym, aby moralność była nienaganna, wiara czysta i rzeczywista, naturalna wolność nienaruszalna, i to tak dalece, jak tylko pozwala na to dobro wspólne i aby dobra były rozdzielane sprawiedliwie, a obywatele nie lękali się zła i niesprawiedliwości. (Radišev, 1954a, s. 5–6)

Wychowanie człowieka na dobrego obywatela powinno odbywać się zatem według najwyższych moralnych standardów. Dopiero wtedy ludzka wolność będzie jaśnieć pełnym blaskiem, a powinności wynikające z prawa nie będą tylko pustymi formułami. Prawie dwie dekady później, coraz bardziej rozczarowany oświeceniowym konceptem etyczno-prawnym, Radiszczew wkłada w usta jednego z bohaterów *Podróży*... następujące wyznanie: „Sądziłem mój przyjacielu, że w wykonywaniu obowiązków znajdę obfite i pocieszające dla rozsądku żniwo. Lecz miast tego znalazłem żółć i ciernie. Teraz, znużony, nie mając możliwości czynić dobra, ustąpiłem placu” (Radiszczew, 1954b, s. 85).

Radiszczew nie miał wątpliwości, że prawdziwie wolne decyzje dojrzewają wyłącznie na gruncie zdrowej moralności. To wybór dobra, a nie wybór

między dobrem i złem objawia sens wolności. Wybór zła nie ma wiele wspólnego z wolnością, lecz jest jej wynaturzeniem. Wychowanie do wolności nie jest możliwe bez formacji moralnej i doskonalenia się w cnotach.

Nigdy nie zapomnimy, że jedna tylko cnota zasługuje na nasz szacunek, a prawdziwym towarzyszem prawdy jest zawsze prostota. To cnota panuje nad wolą, a nie odwrotnie. Cnoty nie można ani nakazać, ani wymusić. [...] Najlepsi prawodawcy przez najskuteczniejsze instytucje starali się zaszczepić ją w sercach obywateli poprzez mądre nauczanie i rozważnie zaplanowaną praktykę. [...] Wszelkie wysiłki na rzecz szczęścia ludzi będą daremne, jeśli w dzieciństwie obywatele nie będą opierać się na cnotcie. W tym celu konieczne jest dążenie, zarówno w edukacji powszechnej, jak i prywatnej, do pobudzania cnot moralnych i obywatelskich. [...] Chciałbym, aby nas uczono posłuszeństwa, pokory, umiarkowania, radości, sprawiedliwości, wieloduszności, odwagi. Aby uleczono nas z naszych uprzedzeń i nauczono, abyśmy wyznaczyli granice naszym pragnieniom, bez których nie będziemy szczęśliwi, ani nie pozwolimy zaznać szczęścia innym. (Radišev, 1954a, s. 6)

Radiszczew w swojej refleksji zwraca więc uwagę na prymat formacji moralnej, z której wynika postawa obywatelska. Odwrócenie tego porządku skutkuje nieładem i tyranją, gwałtem na moralności, a więc także wolności. W jego mniemaniu obywatelem, którego podobnie jak Nowikow nazywa „synem ojczyzny”, może być tylko taki człowiek, który korzystając z wolności czyni wyłącznie dobro.

Nie wszyscy urodzeni w Ojczyźnie są godni najwyższego miana synów ojczyzny. Ci, którzy są pod jarzmem niewoli, nie są godni przyozdobienia tym imieniem. [...] Wiadomo, że człowiek jest istotą wolną, ponieważ jest obdarzony umysłem, rozumem i wolną wolą. Jego wolność polega na wyborze tego, co najlepsze, zaś to, co najlepsze poznaje i wybiera on za pośrednictwem rozumu, pojmuje z pomocą umysłu i zawsze dąży do tego, co piękne, majestatyczne i wzniosłe. Wszystko to zawiera się tylko w jednym przestrzeganiu praw naturalnych i objawionych, inaczej zwanych boskimi, oraz [praw] obywatelskich i obyczajowych, wywiedzionych z praw boskich i naturalnych. (Radišev, 1938, s. 215)

Gdzie zatem szukać tych, którzy sprostałyby tak wysokim standardom? Rozsądek podpowiada, że przede wszystkim należałoby ich poszukiwać wśród elit. Radiszczew stwierdza jednak, że jest to zadanie bardzo trudne, ponieważ większość z nich to pyszni i próżni hedoniści, żądni władzy prześladowcy i dręczyciele innych ludzi – w szczególności tych, którzy demaskują ich nieczne charaktery.

Gdzież on jest? Czyż nie znajduje się on w objęciach błogości i chciwości? Czyż nie oświadczył nim płomień pychy, umiłowania władzy, przemocy? Czyż nie pograżył się w brudnym zysku, zazdrości, złości, wrogości i niezgodzie ze wszystkimi, nawet tymi, którzy czują tak samo jak on i do tego samego dążą? Czyż nie nurza się w bagnie lenistwa, obżarstwa i pijaństwa? [...] Czy ten jest synem Ojczyzny, kto majestatycznie wznosi wzrok ku niebu, depta nogami wszystkich, którzy są przed nim, dręczy swoich sąsiadów przemocą, prześladowaniem, uciskiem, więzieniem, pozbawieniem czci, własności, udęką, oszustwem, kłamstwem, a nawet morderstwem, jednym słowem, wszystkimi sobie tylko znanymi środkami rozszarpujących tych, którzy ośmielią się wypowiedzieć takie słowa jak człowieczeństwo, wolność, pokój, uczciwość, świętość, własność i inne im podobne? [...] Nie powinien istnieć ten, kto odważy się sprzeciwić jego mowie, opiniom, czynom i zamiarom! Czyż taki powinien być syn Ojczyzny? (Radišev, 1938a, s. 216–217)

Nietrudno zauważyć, że diagnoza Radiszczewa, którą przeprowadza w poszukiwaniu definicji prawdziwego patriotyzmu, nawet jak na jego czasy była bardzo radykalna. Przewijają się w niej nawiązania do całej galerii niechlubnych, dobrze znanych postaci z utworów satyrycznych Nowikowa i baśni Kryłowa. Nasuwa się jednak pytanie, jakie jego zdaniem należy przedsięwziąć kroki, aby wychować takiego obrońcę ludzkiej godności i wolności, który nie będzie wahał się stanąć w ich obronie? Wytyczne na ten temat zawarł w powieści *Podróż...*, licznych fragmentach *Żywota Fiodora Wasiljewicza Uszakowa*, rozprawie *O człowieku, jego śmiertelności i nieśmiertelności* oraz panegiryku na cześć Michaiła Łomonosowa pt. *Słowo o Łomonosowie*. We wszystkich wymienionych utworach Radiszczew podkreślał prymarne znaczenie formacji w zgodzie z naturalnym prawem moralnym. Warto jednak zauważyć, że jego poglądy stoją w jawnej opozycji do podejścia popularnego wówczas Rousseau. Rosyjski myśliciel odrzuca koncept francuskiego filozofa o wychowaniu dziecka w izolacji od świata, uważając jego idee zawarte w powieści *Emil, czyli o wychowaniu* za utopijne, oderwane od realnego życia. Radiszczew zwraca również uwagę na konieczność realizacji szczytnych ideałów w czynie. Szczególnie znaczący w tym względzie jest fragment powieści *Podróż...*, w którym ojciec zwraca się do swoich udających się na naukę synów z pouczeniem, zachęcając ich do nabywania doświadczenia i poznawania ludzi tylko na podstawie ich czynów. Kieruje także pod ich adresem prośbę, aby byli ludźmi wolnymi, nie dali usidlić się przez światowe atrakcje i zwieść iluzji łatwego życia. „Nie dajże im, Panie, Najszczodroblwszy, uganiać się za jałmużną wielmożów i w nich znajdować pocieszycieli! Niechże ich serce będzie współczujące, niechże rozsądek będzie ich dobroczyńcą” (Radiszczew, 1954b, s. 106–107).

Człowiek prawdziwie wolny „nie lęka się ani wyśmiewania, ani tortur, ani choroby, ani więzienia, nawet śmierci samej” i „pozostanie niewzruszony w duszy swojej niczym głąz wśród burzliwych, lecz niemocnych fal” (Radišev, 1949, s. 381). Aby tego dokonać, potrzeba romantycznej determinacji, co później znakomicie wyraził Aleksander Puškin w wierszu *Do poety* (Puškin, 1956, s. 320). On także określił Radiszczewa mianem „wroga niewolnictwa” (Puškin, 1959, s. 196). Korzystania z rozumnej wolności nie można pogodzić z egoizmem, ponieważ wolność nie może być przeżywana w pojedynkę, w oddzieleniu od innych. Człowiek, który kieruje się tylko własnym dobrem i interesem, jest najbardziej pożałowania godnym niewolnikiem, gdyż żyje w więzieniu własnych miraży, „błądzi pośród światła i nie widzi tego, co znajduje się przed jego wzrokiem” (Radiszczew, 1954b, s. 120). Podobną diagnozę sformułował trzy dekady później Piotr Czaadaew (1866, s. 9) w słowach: „Biada temu, kto mające błyskotki próżności, mędrkowanie nieudolnego rozumu przyjmuje za wyższe wykształcenie i sądzi, że jest wyswobodzonym od ogólnego prawa”.

Egoizm jednostek prowadzi do destrukcji społeczeństwa i do chaosu, z którego wyłania się przemoc, jako próba zapanowania nad nieporządkiem. Coraz bardziej rozczarowany oświeceniową ideą omnipotencji racjonalnego prawodawstwa, Radiszczew ostatecznie dochodzi do wniosku, że na wychowanie, w stopniu co najmniej takim samym jak argumentacja racjonalna, mają wpływ uczucia. Właśnie w sferze uczuć, spośród których największa jest miłość, a nie *ratio*, człowiek doświadcza autentycznej wolności. Bez miłości wychowanie ku wolności nie jest zatem możliwe.

Przemoc, nawet w dobrej wierze, jest wątpliwym i nietrwałym środkiem wychowawczym. Nie tylko przysparza wychowankowi cierpienia, ale zmienia go w niewolnika. Opresja i niewola prowadzi do degradacji człowieczeństwa – zarówno tego, wobec którego przemoc jest stosowana, jak i tego, który przemoc stosuje. Wiadomo, że w ówczesnej szkole często uciekano się do stosowania kar cielesnych jako środka dyscyplinującego uczniów. Radiszczew bardzo krytycznie odniósł się do tej kwestii jako elementu strategii wychowawczej w powieści *Żywot Fiodora Wasiljewicza Uszakowa*. W rozprawie *O człowieku...* zaś pisał:

Nie ma nic bardziej szkodliwego jak stałe patrzanie na ofiary niewoli. Z jednej strony rodzi się wyniosłość, z drugiej lęk. [...] Obrońcy niewoli, którzy posiadają władzę i broń w swoich rękach, gdy sami są zakuci w kajdany, stają się jej najgorliwszymi chwalcami. Wydaje się, iż duch wolności do tego stopnia opuszcza niewolników, że nie tylko nie pragną oni zakończenia swoich cierpień, ale nie mogą spokojnie patrzeć, gdy inni korzystają ze swobody. (Radišev, 1949, s. 299)

Sednem proponowanego przez Radiszczewa programu wychowania ku wolności jest więc swobodne doświadczenie własnego istnienia. „Istnieć”

oznacza dla niego to samo, co „być wolnym i chcieć”. Jeśli człowiek w swoim „chcieniu” nie jest wolny, to tak, jakby osuwał się w niebyt. „Wszystko, co czynimy bez przymusu, robimy pilnie, starannie, dobrze. Przeciwnie – to wszystko, do czego się bierzemy nie z własnej woli, [...] robimy z ociąganiem, leniwie, opacznie i źle” (Radišev, 1949, s. 390).

Według Radiszczewa jedna z dróg obrony przed zniewoleniem ludzkich serc i umysłów to swobodny dostęp do edukacji i zniesienie cenzury. Gdyby „nauka była dla wszystkich przystępniejsza, to oświata szybciej docierałaby do wszystkich” (Radiszczew, 1954b, s. 63). Powszechny dostęp do oświaty jest konstytutywnym warunkiem postępu i dobrobytu społecznego. W przeciwnym wypadku będzie „panował przesąd i cały jego orszak: ciemnota, niewolnictwo, inkwizycja i Bóg wie co jeszcze” (Radiszczew, 1954b, s. 65). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Radiszczew rozumiał przesąd nie w znaczeniu łacińskiego *praeiudicium*, które oznacza sąd poprzedzający refleksję, lecz utożsamiał go z łacińskim *superstitio*, czyli „przeżytkiem” w postaci guseł i zabobonów. „Jeśli więc pragniesz jasności, odsuń to, co ją przyćmiewa” (Radiszczew, 1954b, s. 186). W tym sensie należy dołożyć wszelkich starań, aby człowiek nie błądził po zgubnych ścieżkach rzekomo prawdziwej wiedzy (Radiszczew, 1954b, s. 66–67). W tym celu, oprócz formacji wychowawczej, należy przezwyciężyć analfabetyzm i zachęcić ludzi do czytelnictwa.

Najlepszym sposobem zachęty do dobrego jest nieprzeszkadzanie, dozwalanie, swoboda w zamysłach. [...] Książka, która przechodzi uprzednio przez dziesięć cenzur, zanim wyjdzie na świat, nie jest książką, lecz naśladowaniem inkwizycji; nierzadko okaleczalym, bitym batogami więzieniem z kneblem w ustach, a już zawsze niewolnikiem. W dziedzinach prawdy, w królestwie myśli i ducha, żadna władza ziemską nie może i nie powinna decydować. [...] Tylko oświata może ulepszać! Bez głowy i mózgu nie ruszy się ani ręka ani noga. (Radiszczew, 1954b, s. 184)

Realizacja wolności w przestrzeni wychowania

Strategia wychowania, zarówno według Radiszczewa, jak i Nowikowa, wyraźnie nawiązuje do konceptu przedstawionego przez Johna Locke’a w *Myślach o wychowaniu*, w którym angielski filozof zaproponował trójpodział na wychowanie fizyczne, moralne i intelektualne (Locke, 1979).

Zdrowy duch w zdrowym ciele oto związłe i pełne określenie szczęśliwego stanu na tym świecie. Temu, który posiada te dwa warunki już niewiele tylko pozostaje do życzenia; ten zaś, któremu brak jednego z nich, niewiele tylko szczęścia może zyskać dzięki innym rzeczom. (Locke, 1979, s. 6)

Nowikow w pełni podzielał diagnozę Locke'a, podkreślając ogromne znaczenie troski o zdrowie człowieka i jego kondycję fizyczną. Zwracał więc uwagę na potrzebę właściwego i zbilansowanego odżywiania, ruch, hartowanie ciała, a także istotną rolę snu. Twierdził, że dzieci nie mogą zaspokoić żadnej z fundamentalnych dla ich rozwoju potrzeb bez wsparcia dorosłych.

Żadna z sił cielesnych nie może rozwinąć się bez ich [tj. dorosłych – przyp. AA] pomocy i wsparcia. Ta pomoc i wsparcie są przedmiotem tak zwanego wychowania cielesnego lub fizycznego, którego żaden rodzic zaniedbać nie może. Jednakże ich działania w tym zakresie są tak różne, jak jest zróżnicowana ich wiedza, sposób życia i myślenia. Od ich postawy zależy całokształt wychowania fizycznego dzieci. (Novikov, 1951b, s. 439)

W rozprawie *O wychowaniu i pouczeniu dzieci...* Nowikow zwrócił uwagę na konieczność troski o dobrostan dziecka już od narodzenia. Udzielał także wielu wskazówek dotyczących pielęgnacji i odżywiania dzieci, a nawet w kwestii ich ubioru i urządzenia dziecięcego pokoju (Novikov, 1951b, s. 439–453). Zachęcał także rodziców, aby nie zabraniali dzieciom zabawy na świeżym powietrzu (Novikov, 1951b, s. 454). Młodzież zaś przekonywał do ćwiczeń fizycznych, a nawet nauki tańca, który jego zdaniem stanowi „jedno z najwspanialszych, najszlachetniejszych i najlepszych ćwiczeń cielesnych” (Novikov, 1951b, s. 455).

Wiele interesujących spostrzeżeń na temat znaczenia wychowania fizycznego znajdujemy także u Aleksandra Radiszczewa. On również, podobnie jak Locke, podkreśla charakterystyczne dla doby Oświecenia walory człowieka aktywnego, pracowitego, wytrwałego i o trzeźwych poglądach, który mógłby być użyteczny dla społeczeństwa (Hądzelek, Wroczyński, 1968; Wroczyński, 1979, s. 82–88; Ziółkowska, 1990, s. 71–80). Jego zdaniem rodzice powinni troszczyć się o hart ciała i ducha swoich dzieci już od wczesnego dzieciństwa. We wspomnianej mowie ojca do synów z powieści *Podróż...* Radiszczew podkreśla konieczność delikatnych i rozważnych, ale jednocześnie dość stanowczych działań w tej sprawie.

Nie dbałem o chronienie was przed nieprzyjawnymi żywiołami i niepogodą. [...] Dlatego często chodziliście boso, z nieprzykrytą głową; w kurzu, w błocie kładliście się na spoczynek na ławie lub na kamieniu. Podobnie starałem się odstręczyć was od zabójczej strawy i napoju. [...] Wspomnijcie, że biegacie szybko, że pływacie bez zmęczenia, że podnosicie ciężary bez wysiłku, że umiecie iść za sochą, skopać zagon, władacie kosą i toporem, heblem i dłutem, że umiecie jeździć konno i strzelać. Nie martwcie się, że nie umiecie skakać jak błazny [...]. Jesteście twardego ducha. (Radiszczew, 1954b, s. 110–112)

Według Radiszczewa należy troszczyć się o zdrowie ciała i poznawać je, analizując właściwe mu poruszenia. Aktywność fizyczna, właściwe od-

żywianie i wypoczynek mają istotny wpływ także na dobrostan psychiczny człowieka, ponieważ w zdrowym ciele mieszka zdrowy duch. Dlatego ojciec z powieści *Podróż...* mówi, że jego synowie mają niezłomnego ducha (Radiszczew, 1954b, s. 112). Wiedza o naturze cielesności jest więc niezbędną, aby człowiek miał świadomość wynikających z niej ograniczeń, a zarazem mógł rozwijać właściwe ciało przymioty. Tam zaś, gdzie jest mowa o ograniczeniach, dotykamy materii wolności. Wychowanie fizyczne, połączone z nabywaniem wielu praktycznych i użytecznych kompetencji, jest wprowadzeniem człowieka w przestrzeń jej doświadczania, gdyż umożliwia mu czynienie dobra. Angażujący wolną wolę wysiłek fizyczny daje człowiekowi poczucie sprawstwa i już na tym etapie uczy się on dokonywać wyborów. Własny trud fizyczny uczy doceniać wysiłek innych. „Ten, kto sam umie zrobić, umie też innych skłonić do zrobienia i będzie wyrozumiały dla błędów, znając wszystkie trudności wykonania” (Radiszczew, 1954b, s. 112).

W opinii Radiszczewa i Nowikowa wychowanie fizyczne to pierwszy etap formacji człowieka ku rozumnej wolności. Jej kontynuacją i jednocześnie pogłębieniem jest wychowanie moralne i intelektualne, polegające na doskonaleniu charakteru, praktykowaniu cnót i pozyskiwaniu pozytywnej wiedzy.

Drugim komponentem wychowania do rozumnej wolności, realizowanego zarówno w przestrzeni życia indywidualnego, jak i społecznego, jest wychowanie moralne. W najważniejszym tekście poświęconym temu zagadnieniu pt. *Nauka moralna jako nauka praktyczna* Nowikow pisał, że wiedza moralna prowadzi i kieruje działaniami człowieka ku osiągnięciu dobrobytu i doskonałości. Jego zdaniem jest ona najważniejsza i najbardziej użyteczna zarówno dla jednostki, jak i ogółu; jest podobna do światła, które przez całe życie prowadzi człowieka wśród mroku wątpliwości, pozwala odkryć i zrozumieć sens działań, które podejmuje z własnej woli i/lub obowiązku, a nawet ostateczny cel ludzkiej egzystencji.

Człowiek, który otwiera swoje oczy przy tym świeczniku, widzi całą wielkość swoich powinności, wykorzystanie wszystkich zdolności i zalet oraz przyczynę swojego istnienia. Nie jest to tylko światło, które oświeca rozum, ale płomień, który rozpala i ożywia ludzkie serce: [...] ogrzewa dobre naturalne skłonności, ożywia je, karmi sumienie, umartwia namiętności i porządkuje wolę. Pragnienie czynienia dobra pomnaża się w nas tym bardziej, im więcej dane jest nam poznać i odczuwać siłę zachęcających nas do tego pobudek i działań cnót [...]. Dlatego nauka moralności jest najważniejsza w każdym wieku i w każdej sytuacji. (Novikov, 1951a, s. 401)

Od formacji moralnej – pojmowanej jako przyswojenie zdrowych norm i zasad postępowania, samodoskonalenie charakteru w cnotach uczciwości, bezinteresowności, szlachetności i odwagi – zależy rozwój państwa i dobrobyt

obywateli. Nowikow wyraźnie zaznacza, że wypaczone zasady moralne deformują prawo, religię, a także naukę.

Tylko wychowanie jest autentycznym twórcą dobrych zasad moralnych. Jemu zawdzięczamy smak cnót, przyzwyczajenie do ładu, poczucie porządku, ducha patriotyzmu, łaskawą (opartą na prawdzie i wiedzy) narodową dumę, pogardę dla słabości i wszystkiego, co ogranicza i jest mało istotne, umiłowanie prostoty i natury ze wszystkimi jej przyjaznymi człowiekowi, społecznymi i obywatelskimi cnotami, które powinny zawładnąć sercami obywateli. (Novikow, 1951b, s. 418)

W opinii Nowikowa formacją moralną dziecka powinni zajmować się przede wszystkim rodzice. Był on zdecydowanym przeciwnikiem powierzania wyłącznej opieki nad dziećmi piastunkom i nianiom, czyli, jak zaznacza, „ludziom w gruncie rzeczy obcym” – co wówczas stanowiło powszechną praktykę, a także było swego rodzaju symbolem wysokiego społecznego statusu. Separacja od rodziców wyrządza dziecku niepowetowaną szkodę, pozbawia je bowiem realnego doświadczenia rodzicielskiej miłości i troski, które może zaistnieć tylko w relacji bezpośredniej. Dzieci potraktowane w ten sposób mają poczucie odrzucenia, cierpią na liczne deficyty emocjonalne, są oziębłe i mają problemy z wyrażaniem uczuć, co przekłada się na ich dorosłe życie i funkcjonowanie w społeczeństwie. Z kolei dzieci, w których wychowanie rodzice są osobiście zaangażowani, rozumieją, czym jest poczucie więzi, są spójne emocjonalnie, mniej lękliwe i nerwowe. Doświadczając rodzicielskiej miłości, uczą się motywować swoje wybory miłością, troską, uważnością i szacunkiem, odróżniać samowolę od wolności i nie ulegać egotycznym zachciankom. Edukacja prowadzona w zaciszu domowego ogniska ma zatem swoje istotne walory, w przeciwieństwie do wysyłania nastolatków do szkół z internatem lub za granicę. Według Nowikowa szkoła z bursą, urządzona na wzór angielski, to miejsce, gdzie młodzi ludzie żyją „jak pod kloszem”, są karmieni abstrakcyjną, oderwaną od rzeczywistości wiedzą i nie mają kontaktu z realnymi ludzkimi problemami. Młodzież wysłana za granicę pozostaje zaś poza kontrolą rodziców, na ogół przedkłada przyjemności nad naukę, a charaktery nasiąkają zgubnymi nawykami. W rezultacie wyrastają na samowolnych, zmanierowanych, oderwanych od życia egoistów i próżniaków, całkowicie bezużytecznych dla społeczeństwa. Lepszym rozwiązaniem jest zatem, aby rodzice zatrudniali dobrych guwernerów, niż marnotrawili fundusze na finansowanie eskapad i zachcianek swojej progenitury. W doborze domowych nauczycieli powinni jednak również wykazać się uważnością i kontrolować ich działania. Zdarza się bowiem, podkreśla, że guwernerzy lekceważą swoje obowiązki.

Warto zauważyć, że Nowikow, chociaż nie był człowiekiem religijnym, doceniał jednak znaczenie wychowania chrześcijańskiego (Novikow, 1951b, s. 486–497). Wydawca i główny redaktor *Trutnia* oraz *Papli* i *Malarza*, a także

Harbajtla (Łużny, 1960, s. XXXII-C) z właściwym deistom dystansem odnosił się do wielu elementów nauki Kościoła, w szczególności zaś tych, które zakładały wiarę w nadprzyrodzony porządek świata. Nowikowa nie pociągały spekulacje teologiczne. Wydawały mu się one zbyt abstrakcyjne i oderwane od rzeczywistości. Cenił jednak praktyczną, motywacyjną stronę wiary. Jego zdaniem doświadczenie wiary to ważna przestrzeń doświadczania wolności. Za jej pośrednictwem do dziecięcych serc przenika spokój i radość, które usuwają strach i przysposabiają do przyjęcia pożytecznej nauki. Posłuszeństwo zbawiennym nakazom, których źródłem jest ewangelia, nie jest negacją, lecz afirmacją wolności, gdyż Bóg oferuje człowiekowi przyjęcie ich w sposób niewymuszony (Novikov, 1951b, s. 497, 486).

Wychowanie polega na tym, aby starać się wychowywać umysł i serce dziecka i dzięki temu jak najlepiej doprowadzić go do cnoty, religii i chrześcijaństwa. [...] Tylko wtedy ludzki umysł jest ukształtowany do prawdziwej mądrości, a serce do prawdziwej, najszlachetniejszej cnoty. (Novikov, 1951b, s. 492)

Przegląd refleksji Nikołaja Nowikowa na temat znaczenia formacji moralnej w całokształcie oddziaływań wychowawczych pokazuje, że odgrywa ona w nim rolę zasadniczą. Jego zdaniem w rozumieniu, czym jest autentyczna ludzka wolność, aksjologia ma znaczenie fundamentalne. Radiszczew, w odróżnieniu od Nowikowa, w swoich rozważaniach bardziej skupia się na podkreślaniu znaczenia formacji intelektualnej, także w rozeznaniu, czym jest wolność i jakie są jej aspekty. W tym względzie pozostaje on w zgodzie z rozważaniami Locke'a, według którego celem wychowania człowieka jest takie pokierowanie jego wewnętrznym rozwojem, aby potrafił on swoje namiętności, chęci i dążenia poddać kontroli i nakazom rozumu.

Naczelna zasada i podstawa wszelkiej cnoty i wartości leży w tym, że człowiek jest zdolny wyrzec się swych pragnień i przeciwstawić się własnym skłonnościom, a dążyć jedynie ku temu, co rozum wskazuje jako najlepsze, chociaż chęć skłania się w inną stronę. (Locke, 1979, s. 27)

Pierwszą kwestią, na którą Radiszczew zwrócił uwagę, jest priorytetowe znaczenie *ratio* w identyfikacji dobra. Nowikow do tej kwestii podchodził inaczej. Jego zdaniem u podstaw wychowania leżą normy i wartości moralne, które *a priori* uznajemy za piękne i dobre. To *καλὸς καὶ ἀγαθὸς* kroczy przed *ἀλήθεια*. Według Radiszczewa jest dokładnie odwrotnie. Najważniejsze jest poznanie prawdy, bo piękne i dobre jest tylko to, co prawdziwe. Dopiero wtedy, gdy człowiek pozna prawdę, będzie wolny. Wszelka nieprawda zniewala, podobnie jak iluzoryczne piękno i fałszywa dobroć. Człowiek jest bytem rozumnym, więc powinien podejmować racjonalne decyzje, czyli postępować zgodnie z obiektywną wiedzą. „Empiria – pisał – to fundament wszelkiego

naturalnego poznania” (Radišev, 1949, s. 381). Dlatego w powieści *Podróż...* ojciec mówi do synów:

Nie obciążałem umysłu waszego gotowymi twierdzeniami czy też cudzymi myślami, nie obciążałem waszej pamięci zbędnymi przedmiotami. Ale gdy ukazałem wam drogę do wiedzy, od czasu gdyście zaczęli odczuwać siłę waszego rozumu, [...] dokładałem starań, abyście umieli wyrażać wasze myśli w słowie i piśmie, aby wyrażanie wasze było swobodne. [...] Niezłomność ducha wolności, objawiając się w mowie, wdroży i rozum w trwałe pojęcia. (Radiszczew, 1954b, s. 112–114)

W innym zaś miejscu, podkreślając wagę *ratio* w dążeniu do życia cnotliwego, stwierdza, że we wszystkim potrzebny jest umiar i rozumnie jest kroczyć „drogą środka”.

Utrudzajcie umysł ćwicząc się w czytaniu, rozmyślaniu, dociekanii prawdy, czy wydarzeń, a umysł wasz rządzić będzie waszą wolą i namiętnościami. [...] Kroczący naraża się na niebezpieczeństwo wpadnięcia do rowu, gdy oddala się od środka drogi. Tak samo bywa z kroczeniem po drodze moralności. (Radiszczew, 1954b, s. 117–118)

Poznanie rozumowe nie jest jednak jedynym sposobem zdobywania wiedzy o świecie i przestrzeni doświadczenia wolności. Istnieje także poznawanie intuitywne, które Radiszczew nazywa prze(d)czuciem/uczuciem lub poruszeniem serca. Cała sztuka życia polega właśnie na tym, aby łącząc głos serca i rozumu kierować wolną wolę ku czynieniu dobra. Taka postawa wymaga odwagi zmierzenia się z własnymi deficytami. Racjonalny formalizm może stanowić tutaj pewną przeszkodę. Podążanie „środkiem drogi”, do czego namawiał swoich synów ojciec z *Podróży...*, polega na tym, aby „doświadczenie, rozsądek i serce” pospołu kierowały poznaniem; dlatego mówi do nich, aby nie krępowały zbyt wzniosłych uczuć wodzami „mdłej rozważi”, ponieważ ich kresem ich wielkość i tylko na niej potrafią się zatrzymać (Radiszczew, 1954b, s. 118).

Radiszczew, podobnie jak Locke i Nowikow, zwraca uwagę na bezpośrednie zaangażowanie rodziców w wychowanie. Przebłycki refleksji, która prowadzi do powyższej konkluzji, można dostrzec w powieści *Podróż...*:

Już z łona macierzyńskiego przyjąwszy was w moje objęcia, nie chciałem nigdy, aby ktokolwiek inny prócz mnie miał o was staranie. Nigdy najemna opiekunka nie dotykała ciała waszego i nigdy najemny wychowawca nie dotykał waszego serca i umysłu. Baczne oko mojej miłości czuwało nad wami dniem i nocą. [...] Od niemowlęstwa nie odczuwaliście przytomności. Choć postępkami waszymi kierowała moja ręka, jednakże nigdy nie odczuwaliście nacisku. (Radiszczew, 1954b, 107, 110)

W swoich pracach skupił się jednak głównie na poszukiwaniu rozwiązań dysonansów wewnętrznych, przysparzających mu cierpień. W liście *Do najmilszego Przyjaciela A. M. K.* pisał:

Spojrzałem wokół siebie – duszę moją zraniły cierpienia ludzkości. Zwróciłem spojrzenie w głąb siebie – ujrzałem, że nieszczęścia człowieka od człowieka pochodzą [...]. Umysł mój wzdygnął się na myśl o tym [...]. «Odejmiij zasłonę od oczu wrodzonego odczuwania, a będę szczęśliwy». Ów głos natury głośny znajdował oddźwięk w moim sercu. [...] Poczułem, że każdy może być współuczestnikiem w czynieniu dobra podobnym sobie. (Radiszczew, 1954b, s. 6)

Ostatecznie, starania Radiszczewa nie przyniosły mu ukojenia. W rozprawie *O człowieku, jego śmiertelności i nieśmiertelności*, która powstała na zesłaniu w latach 1792–1796, godzi się uznać bezsilność rozumu nie tylko wobec wyjaśniania ostatecznego sensu ludzkiej egzystencji, ale także najistotniejszych ludzkich spraw. Przyznaje, że w tym względzie więcej wyjaśnia „czucie” niż *ratio*. W liście do hrabiego Woroncowa z października 1790 r. pisał: „Jakaż jest moc rozsądku nad czuciem? Teraz widzę po sobie, że rozum albo podąża w ślad za uczuciami, albo nie ma nic innego, jak tylko one” (Radišev, 1954b, s. 494). Radiszczew przyjmuje oczywiście tę pierwszą opcję, co przynosi mu wyraźną ulgę. Można zaryzykować tezę, że doświadcza on swoistego wyzwolenia się z kajdan wszechwładnej racjonalności i programowego wątpienia w istnienie tego, czego nie można zbadać „szkielkiem i okiem”. Oczywiście empiria nie przestała być dla niego najważniejszym punktem wyjścia w poznaniu prawdy. Nadal szczegółowo pisał o materii, jej właściwościach i cechach, o ruchu, czasie i przestrzeni, jednak w jego podejściu wyraźnie można dostrzec kierowanie się ku metafizyce. Dlatego już na początku wspomnianego traktatu Radiszczew powraca do motywu wglądu „w głąb siebie”, o którym pisał w liście *Do Najmilszego Przyjaciela A. M. K.* Przeprowadza także krytyczną ocenę materialistycznego sensualizmu Helwecjusza. Nie czyni tego jednak po to, by wyrugować „czucie” i zrobić miejsce dla *ratio*, lecz aby przywrócić „czuciu” należne mu miejsce w hierarchii poznania. Wydaje się także znaczące, że nie pisze już z perspektywy, w której „ja” i „moje” są na pierwszym miejscu – ważna staje się dla niego perspektywa „my” i „nasze”, ponieważ ważne jest nie tylko to, co czuje jednostka, lecz także to, co czują inni.

Zwróćmy swój wzrok na człowieka, rozważmy samych siebie, przeniknijmy ciekawskim okiem do naszego wnętrza i postarajmy się określić, albo przynajmniej odgadnąć kim jesteśmy, kim będziemy lub być możemy. Jeśli stwierdzimy, że nasz byt, lub, lepiej powiedzieć nasza jednostkowość, co wyczuwa nasze «ja», będzie trwać chociaż chwilę dłużej niż miara dni naszych, wówczas zawołajmy z radością płynącą z głębi serca. [...] Wybiegajcie myślą naprzód, zastanawiajcie się głębiej. Jeśli można

myśleć tylko za pomocą organu cielesnego, to jak można wyobrazić sobie cokolwiek prócz cielesności? (Radišev, 1949, s. 271)

Powyższe słowa stanowią wyraźną zachętę do aktywności poznawczej wykraczającej poza świat dostrzegalny wyłącznie zmysłami. W istocie taki jest właśnie cel wychowania intelektualnego w ujęciu Radiszczewa. Szczególnie wyraźnie wybrzmiewa to w rozważaniach dwóch ostatnich części traktatu, gdzie analizując problem nieśmiertelności duszy, ostatecznie daje przewagę ujęciu deistycznemu nad materialistycznym. Deizm Radiszczewa był szczególnie kłopotliwy dla radzieckich badaczy i interpretatorów jego myśli filozoficznej, którzy usilnie chcieli go wykreować na nie tylko pierwszego szlacheckiego rewolucjonistę, ale także zdeklarowanego materialistę. Piszący w tym duchu Iwan Szczipanow, z wyraźną niechęcią, lecz uczciwie stwierdził: „Pogląd Radiszczewa na przyrodę i jej zjawiska był materialistyczny, ale nie wolny od deizmu. [...] Obniża to znacznie wartość materializmu Radiszczewa” (Szczipanow, 1953, s. 205).

Zakończenie

Radykalne poglądy Radiszczewa przez całe życie nie przysparzały mu przyjaciół. Nawet po uwolnieniu z zesłania jesienią 1801 r. nie odnalazł się w nowej epoce, w jaką wkroczyła Rosja po wstąpieniu na tron cara Aleksandra I. Jego nadzieje na zmiany, związane z osobą nowego monarchy, okazały się płonne. W niedokończonym poemacie *Pieśń historyczna* pisał:

Padnie wódz i nowy przyjdzie,
Ale jarzmo pozostanie,
I jakby na pośmiewisko
Dla śmiertelnych tyran nowy
Będzie dobry i łagodny.
Czy na długo? – Nie, na mgnienie,
Aby potem podwoiwszy
Dziką złość i okrucieństwo,
Piekło wszystkim wsączyć w dusze.

(Radiszczew, za: Jakubowski, 1954, s. LIV)

Popadając coraz bardziej w stan psychicznego rozstroju, w obliczu realnej groźby ponownego zesłania, w rok po uwolnieniu Radiszczew popełnił samobójstwo. Możliwe, że był to w jego wykonaniu akt afirmacji wolności, opierający się na wyrażonym w rozprawie *O człowieku...* głębokim przeświadczeniu, że „po bycie nie może istnieć niebyt, a przyroda, sama przez się nie może dać bytu, ani rzeczy w niwecz obrócić, czy jej unicestwić” (Radišev, 1949, s. 390).

Nieprzejednana postawa i tragizm losu Aleksandra Radiszczewa odbiły się w Rosji szerokim echem. W schyłkowym okresie panowania Aleksandra I jego postać i poglądy były bardzo dobrze znane, szczególnie wśród studentów, którzy byli coraz bardziej rozczarowani postawą nowego cara. Już na początku lat 20. XIX w. na uniwersytetach w Moskwie i Petersburgu zaczęły powstawać tajne koła i stowarzyszenia, w których idee Radiszczewa znalazły podatny grunt do rozwoju (Pypin, 1918). Echa jego twórczości z łatwością można rozpoznać w programach wielu tajnych stowarzyszeń, powstałych w latach 1821–1825, m.in. Towarzystwa Północnego i Towarzystwa Południowego. W statutach tych organizacji zwracano uwagę na znaczenie formacji wychowawczej członków w duchu humanistycznych ideałów Oświecenia, konieczność intensyfikacji działań na rzecz poszerzenia zakresu praw i swobód obywatelskich oraz aktywnego sprzeciwu wobec społecznej niesprawiedliwości. Z drugiej strony, w obliczu opresji aparatu władzy, podkreślano neohumanistyczne znaczenie samodoskonalenia i konieczność formacji wewnętrznej. Uznano, że manifestacja wolności na zewnątrz powinna wyrastać z pogłębionego rozumienia wolności wewnętrznej. Bez spełnienia tego warunku wolność łatwo zamienia się w samowolę. Cele programowe znakomitej większości organizacji wyrażały przekonanie, że człowiek jest wartością najwyższą, źródłem i celem wszystkich działań.

Dzięki aktywności kół i stowarzyszeń, w których podejmowano dyskurs filozoficzno-światopoglądowy także nad problematyką wychowania, prowolnościowe idee Radiszczewa zostały utrwalone w świadomości młodego pokolenia, szczególnie na uniwersytetach. Nie zdołały ich wykorzenieć nawet opresyjne działania Aleksandra Golicyna, piastującego w latach 1816–1824 urząd ministra oświaty oraz powołanych przez niego kuratorów (ros. *popečiteli*); wśród nich ponurą sławę zyskali zwłaszcza Michał Magnicki i Dymitr Runicz (Bazyłow, 1986, s. 184–187). W tym sensie śmiało można uznać Aleksandra Radiszczewa za pierwszego reprezentanta generacji przełomu oświeceniowo-neohumanistycznego, która wniosła znaczący wkład w rozwój filozofii wychowania i pedagogiki w tamtym okresie. Jego wpleciona w narrację literacką i rozważania filozoficzne refleksja na temat wychowania bezsprzecznie zasługuje na miano czynnika zapowiadającego nową jakość w dyskursie filozoficzno-pedagogicznym pierwszej połowy XIX w. Pokolenie, które zapoczątkował i zainspirował Radiszczew, niezwykle trafnie scharakteryzował Aleksander Hercen, który należał do jego tzw. drugiej fali: „Żyjemy na przełomie dwóch epok [...]. Stare przekonania, cały dawny światopogląd zachwiały się w posadach – ale są drogie sercu. Nowe przekonania, wszechobejmujące i wzniosłe, nie zdążyły jeszcze wydać owoców” (Hercen, 1965, s. 3).

Na wspomniane „owoce” trzeba było jeszcze poczekać ponad trzy dekady, gdy na arenie życia intelektualnego pojawili się tzw. słowianofile i okcydentaliści. W dyskursie historiozoficzno-społecznym nad teraźniejszością i przyszłością Rosji, wywołanym w 1837 r. publikacją *Listu filozoficznego P. J. Czaadaewa do Pani **** (Czaadaew, 1866), kwestia formacji wychowawczej nabrała nowego

znaczenia. Nadal jednak za jej istotny komponent uznawano pryncypium wychowania ku wolności, o którym jako pierwszy, na przełomie XVIII i XIX w., miał odwagę wypowiedzieć się właśnie Aleksander Radiszczew.

Bibliografia

- Ajhenvaľ'd, Ŭ. (1917). *Radišev*. Moskva: Izdatel'stvo «Svobodnaâ Rossiâ».
- Bazyłow, L. (1986). *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*. Warszawa: PWN.
- Błagoj, D. (1955). *Historia literatury rosyjskiej XVIII wieku*. Warszawa: PWN.
- Bobińska, C. (1949). St. Staszic i A. Radiszczew wobec kwestii społeczno-gospodarczych: próba porównania historycznego. *Przegląd Historyczny*, 40.
- Copleson, F. (2009). *Historia filozofii. Filozofia rosyjska*, t. 10. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Czaadaew, P. J. (1866). *List filozoficzny P. J. Czaadaewa do Pani ****. Przeł. z czasopisma moskiewskiego „Teleskop”. Kraków: Drukarnia C. K. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hercen, A. (1965). Dyletantyzm w nauce. W: *Eseje filozoficzne. Z tamtego brzegu*, t. 1. Warszawa: PWN.
- Hrabrovickij, A. V. (1974). Gde rodilsia i gde provël detstvo A. N. Radišev, *Russkaâ Literatura*, 3.
- Jakubowski, W. (1954). Wstęp. W: A. Radiszczew, *Podróż z Petersburga do Moskwy*. Wrocław: Ossolineum.
- Locke, J. (1979). *Myśli o wychowaniu*. Wrocław–Warszawa: Ossolineum.
- Łoski, M. (2000). *Historia filozofii rosyjskiej*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Lotman, J. (2000). *Rosja i znaki. Kultura szlachecka w wieku XVIII i na początku XIX*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Łuźny, R. (1960). Polemika czasopiśmiennicza Nowikowa z Katarzyną II. W: R. Łuźny (red.), *Rosyjskie czasopiśmiennictwo satyryczne XVIII w. (wybór źródeł)*. Wrocław–Kraków: Ossolineum.
- Mazurek, S. (2009). Aleksander Radiszczew – dialektyka Oświecenia i początki myśli rosyjskiej. *Archiwum filozofii i myśli społecznej*, 54.
- Nodzyńska, L. (1953). *Kwartalnik Instytutu Polsko-Radzieckiego*, Warszawa, 1952(1); 1953(2–3) [recenzja], *Pamiętnik Literacki*, 44(2).
- Novikov, N. I. (1951a). Nравoučenie kak praktičeskoe nastavlenie. W: *Izbrannye sočineniâ, Gosudarstvennoe Izdatel'stvo Hudožestvennoj Literatury*. Moskva-Leningrad.
- Novikov, N. I. (1951b). O vospitanii i nastavlennii detej dlâ rasprostranieniâ obšepoleznych znaniy i vseobšego blagopolučiâ. W: *Izbrannye sočineniâ. Gosudarstvennoe Izdatel'stvo Hudožestvennoj Literatury*. Moskva-Leningrad.
- Novikov, N. I. (1951c). O vysokom čelovečeskom dostoâanii. W: *Izbrannye sočineniâ. Gosudarstvennoe Izdatel'stvo Hudožestvennoj Literatury*. Moskva-Leningrad.
- Novikov, N. I. (1951d). Pričina vseh zabluzdenij čelovečeskih jest' nevežestvo, a soveršenstva znanie. W: *Izbrannye sočineniâ. Gosudarstvennoe Izdatel'stvo Hudožestvennoj Literatury*. Moskva-Leningrad.

- Plechanow, J. (1966). *Historia rosyjskiej myśli społecznej (wybór)*, t. 1. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Puškin, A. S. (1959). Posłanie cenzoru. W: *Sobranie sočinenij. Stihotvorenjá (1814–1822)*, t. 1. Moskwa: Gosudarstvennoe Izdatel'stvo Hudožestvennoj Literatury.
- Puszkin, A. (1956). Do poety. W: A. Puszkin, *Dziela wybrane. Wiersze*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pypin, A. N. (1918). Obšestvennoe dviženie v Rossii pri Aleksandre I. Petrograd: Izdatel'stvo Ognj.
- Radišev, A. N. (1938a). Beseda o tom, čto est' syn otčestva? W: *Polnoe sobranie sočinenij*, t. 1. Moskwa–Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
- Radišev, A. N. (1938b). Źytie Fědora Vasil'eviča Ušakova, s priobšeniem nekotoryh ego sočinenij. W: *Polnoe sobranie sočinenij*, t. 1. Moskwa–Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
- Radišev, A. N. (1949). O čeloveke, o ego smertnosti i bessmertii. W: *Izbrannye filosofskie sočineniá*. Moskwa: Gosudarstvennoe Izdatel'stvo Političeskoj Literatury.
- Radišev, A. N. (1954a). Opyt o zakonodavstve. W: *Izbrannye filosofskie sočineniá*, t. 3. Moskwa–Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSR.
- Radišev, A. N. (1954b). Pis'mo A. N. Radiševa k A. R. Voroncovu I. W: *Izbrannye filosofskie sočineniá*, t. 3 (s. 493–494). Moskwa–Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
- Radišev, A. N. (1954c). Pis'mo A. N. Radiševa k A. R. Voroncovu III. W: *Izbrannye filosofskie sočineniá*, t. 3 (s. 496–499). Moskwa–Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
- Radišev, P. A. (1959). Biografiá A. N. Radiševa. W: *Biografiá A. N. Radiševa napisannaá ego synov'ami*. Moskwa–Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR.
- Radiszczew, A. (1954a). Do Najmilszego Przyjaciela A. M. K. W: A. Radiszczew, *Podróż z Petersburga do Moskwy* (s. 5–6). Wrocław: Ossolineum.
- Radiszczew, A. (1954b). *Podróż z Petersburga do Moskwy*. Wrocław: Ossolineum.
- Radiszczew, A. (1954c). Słowo o Łomonosowie. W: A. Radiszczew, *Podróż z Petersburga do Moskwy* (s. 267–288). Wrocław: Ossolineum.
- Radiszczew, A. (1954d). Wolność. W: A. Radiszczew, *Podróż z Petersburga do Moskwy* (s. 230–231). Wrocław: Ossolineum.
- Radiszczew, A. (1960). Fragment podróży do *** I *** T ***. W: R. Łuźny (red.), *Rosyjskie czasopiśmiennictwo satyryczne XVIII w. (wybór źródeł)*. Wrocław–Kraków: Ossolineum.
- Serczyk, W. A. (1983). *Katarzyna II*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum.
- Serczyk, W. A. (1984). *Kultura rosyjska w XVIII wieku*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Ossolineum.
- Stołowicz, L. (2008). *Historia filozofii rosyjskiej*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Szczipanow, I. J. (1953). Poglądy społeczno-polityczne i filozoficzne A. M. Radiszczewa. W: I. J. Szczipanow (red.), *Z dziejów filozofii rosyjskiej*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Walicki, A. (1973). *Rosyjska filozofia i myśl społeczna od Oświecenia do marksizmu*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Walicki, A. (1995). *Filozofia prawa rosyjskiego liberalizmu*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

Wolność i wychowanie w refleksji filozoficzno-społecznej Aleksandra Radiszczewa (1749-1802)

Aleksander Radiszczew (1749–1802) to jeden z najbardziej oryginalnych rosyjskich myślicieli przełomu XVIII i XIX w., modelowy przedstawiciel moralistycznego i społeczno-politycznego ducha schyłkowego okresu Oświecenia w Rosji. Twórczość Radiszczewa stanowi wyraz jego głębokiego przekonania o konieczności głębokich reform społecznych i moralnej melioracji rosyjskiego społeczeństwa. Według rosyjskiego myśliciela, którego 220. rocznica śmierci przypada w roku 2022, jednym z konstytutywnych elementów mającej nastąpić w tym zakresie zmiany była formacja wychowawcza człowieka w duchu wolności. Niniejsze studium jest próbą spojrzenia na refleksję tego myśliciela z perspektywy obecności w niej problematyki pedagogicznej i stanowi część badań autora nad rozwojem pedagogiki humanistycznej w Rosji w pierwszej połowie XIX w.

Słowa kluczowe: Aleksander Radiszczew, wychowanie, wolność, historia wychowania, rosyjska myśl pedagogiczna XVIII-XIX w.

Freedom and education in philosophical and social reflection of Alexander Radishchev (1749-1802)

Alexander Radishchev (1749–1802) is one of the most original Russian thinkers of the turn of the 18th and 19th centuries, a model representative of the moralistic and socio-political spirit of the declining Enlightenment in Russia. Radishchev's work is an expression of his deep conviction about the need for profound social reforms and the moral melioration of Russian society. According to the Russian thinker, whose 220th death anniversary falls in 2022, one of the constitutive elements of the changes to take place in this regard was the education of man in the spirit of freedom. This study is an attempt to look at this thinker's perceptions from the perspective of the presence of pedagogical issues in it and a part of the author's research on the development of humanistic pedagogy in Russia in the first half of the nineteenth century.

Keywords: Alexander Radishchev, freedom, education, history of education, Russian pedagogical thought in 18th and 19th century

Małgorzata Bulaszewska
Uniwersytet SWPS

PŁYNNOŚĆ PRAKTYK PARTYCYPACYJNYCH KULTURY

*Na uczestnictwo w kulturze składają się
czynności formułowania oraz odbierania
i interpretowania symbolicznych przekazów.*
Antonina Kłoskowska

Uczestnictwo w kulturze jako wytwór wspólnotowy

Wiemy, że społeczeństwo najtrafniej można scharakteryzować poprzez wskazanie na sposoby wytwarzania i konsumpcji kultury. Jednym z pierwszych, który podjął w badaniach społecznych temat wytwarzania kultury, był Emile Durkheim¹. Zastanawiał się, co stanowi we fragmentarycznym i rozpadającym się świecie jego spoiwo – według Durkheima miało nim być społeczne wytwarzanie kultury, co najlepiej odzwierciedla jego teoria wyobrażeń zbiorowych² (por. Durkheim, 2010). Jednym z możliwych wyobrażeń może być religia, traktowana jako ściśle określona procedura praktyk i wierzeń, czyli symboli wyodrębnionych w danym społeczeństwie w taki sposób, że łączą jego członków w jedną wspólnotę o charakterze moralnym, często zwaną kościołem (Durkheim, 2010, s. 39). Analiza praktyk religijnych klanów aborygeńskich została podsumowana przekonaniem, że wszystkie wytwarzane obiekty kulturowe mają charakter

¹ Emile Durkheim (1858–1917) to francuski socjolog, nazywany jednym z trzech „ojców założycieli” socjologii, którego podstawowe pole badawcze koncentrowało się na procesach społecznych i kulturowych, zachodzących w nowoczesnym społeczeństwie. Podejmował próby zrozumienia tychże procesów, widząc nowoczesny świat i społeczeństwo jako miejsce pełne chaosu i niespójności.

² Teoria wyobrażeń zbiorowych Durkheima zakłada, że każde społeczeństwo, bez względu na jego strukturę (gęstość zaludnienia czy specjalizację zawodową), by mogło dalej stanowić jedność, wyposażone jest w jakiś rodzaj zbiorowego wyobrażenia, które stanowi o nierozzerwalności społeczeństwa. Wyobrażeniem tym może być religia lub wyznawane wartości, które uświadamiają pojedynczym członkom społeczeństwa, iż właśnie te elementy łączą jednostki w społeczeństwo.

wyobrażenia zbiorowego, jako że to pewna zbiorowość nadaje im to samo znaczenie. Co więcej, obiekty kulturowe wyobrażają konkretne społeczeństwo, a nawet doświadczenie społeczne samo w sobie. Powstają zatem normy społeczne zachowań członków pewnej grupy, które składają się na wytwarzanie i jednocześnie konsumpcję tego, co zostało wytworzone, a poprzez akulturację i socjalizację normy i zachowania są przekazywane nowym pokoleniom. W ten oto sposób schematycznie można opisać metodę konstruowania się kultury.

Jeśli zatem kulturę potraktujemy jako produkt, to oczywistą konsekwencją będzie jej konsumpcja – konsumpcja dóbr, traktowana jako naturalna cecha funkcjonowania nowoczesnego społeczeństwa.

Wspólnotowość uczestnictwa

Przyjrzyjmy się zatem, w jaki sposób nowoczesne społeczeństwa konsumują swoje produkty w obszarze kulturowym, jako że właśnie od eksploatacji, od znalezienia nabywców, widzów, czytelników czy naśladowców zależy sukces samego obiektu kulturowego oraz podtrzymywanie sposobów uczestnictwa w kulturze lub ich zmiany (por. Caroll, 2011, s. 175–240; Strinati, 1998, s. 15–30).

Idąc śladem rozważań Antoniny Kłoskowskiej – partycypacja w kulturze wyrażana jest poprzez proces, rozumiany jako następstwo kolejnych form aktywności. Ich zróżnicowanie może prowadzić do wzajemnego wyrównywania, co przejawia się wielką aktywnością w preferowanych przez konsumenta formach uczestnictwa oraz obniżeniem tej aktywności w formach mniej akceptowanych (por. Kłoskowska, 1972). Uczestnictwo nie polega na konkretyzowaniu indywidualnych aktywności kulturowych i nie może być rozumiane jako odrębne działania. Dopiero wspólne i powiązane ze sobą formy aktywności kulturowej należy rozumieć jako proces uczestnictwa w kulturze. Optyka proceduralna natomiast pozwala dojrzeć sens indywidualnych form uczestnictwa, które mają charakter zmienny i następujący, co oznacza, że niezmienne konstytuują się.

Odmienne spojrzenie na uczestnictwo w kulturze prezentuje Zygmunt Bauman, postulując, by przede wszystkim przyjrzeć się roli kultury, która nieustannie ewoluuje (Bauman, 2011, s. 17–31). Sam fakt egzystowania kultury w życiu społecznym nie dowodzi, że jej funkcje nie podlegają zmianom. Wręcz przeciwnie – wraz z postępowaniem cywilizacyjnym, rozwojem technologicznym, kultura w płynnej nowoczesności, ukierunkowana na działania popularne, pełni funkcje inne niż dawniej.

W początkowym okresie kultura, pełniąc rolę edukacyjną, dostarczała narzędzi służących do zapanowania nad sferą funkcjonowania człowieka (głównie w obszarze naturalnym), by następnie umożliwić wprowadzanie reguł ładu społecznego. Oświecenie ukierunkowało kulturę aksjologicznie na pozna-

wanie, utrwalanie i rozpowszechnianie tych wzorów i symboli kulturowych, które zabezpieczały trwałość obowiązujących reguł społecznych; dotyczy to także utrwalania sposobów uczestnictwa w kulturze.

Ponowoczesność przyniosła najbardziej dramatyczne zmiany, gdyż jest odpowiedzialna za utratę homogenicznego charakteru kultury, co pociąga za sobą brak możliwości przypisania do jakiegokolwiek paradygmatu kulturowego. Dłużej nie mogła być traktowana jako ostoja ładu społecznego. Ponowoczesna kultura oznacza płynność w obszarze wzorców uczestnictwa społecznego w niej samej. Nie wskazuje na utarte i usankcjonowane sposoby, jedynie daje wachlarz możliwości, powodując niemałe zamieszanie i niepewność co do akceptowanych społecznie wyborów uczestnictwa. Według Baumana kultura dziś koncentruje się na roztaczaniu pokus i przynęt. Jest „[...] kuszeniem i uwodzeniem, a nie normatywną regulacją; piarem raczej niż policyjnym nadzorem” (Bauman, 2011, s. 27). Zatem współczesne wzorce uczestnictwa w kulturze oraz ona sama podlegają baumanowskiej płynności – oznacza to, że nie należy się przywiązywać do zachowań już wytworzonych i utwalonych, gdyż możemy oczekiwać, iż lada moment zostaną zmienione na inne, nieznane sposoby preferowanych aktywności.

Współczesne uczestnictwo w kulturze polega jednak nie tylko na niczym nieskrępowanym wyborze aktywności; ma ono bardziej złożony charakter, na co zwraca uwagę Gordon Mathews, wyodrębniając trzy poziomy świadomości kulturowej człowieka (Mathews, 2005, s. 29–35). Sposób, w jaki człowiek identyfikuje samego siebie oraz otaczający go świat, odbywa się w trybie podświadomym. Tak właśnie zachodzi proces utrwalania przekonań jednostki, który nie podlega dyskusji, bowiem stanowi fundament człowieczej tożsamości. Mathews nazywa ten poziom pierwszym, poziomem oczywistości. Kolejny to poziom uświadamianych oczekiwań, jakie ma wobec nas społeczeństwo. Na poziomie drugim, poprzez konkretyzowanie postulatów w obszarze zachowań kulturowych zgodnych z obowiązującymi w danym społeczeństwie normami, na każdego uczestnika jest wywierana presja tym silniejsza, im obowiązujące wzorce dalej odbiegają od indywidualnych sposobów zachowania i uczestniczenia w kulturze. Ostatni poziom jest składnikiem tzw. supermarketu kultury i formowany jest doraźnie, w wyniku aktualnie dostępnej oferty kulturowej. W ramach funkcjonowania tego poziomu człowiek kształtuje uczestnictwo zgodnie z własną preferencją. Wydaje się, że właśnie poziom trzeci jest tym najbardziej powierzchownym, nie wpływa bowiem na utrwalanie preferencji uczestniczących.

Czynnik wpływający na współczesne sposoby uczestnictwa w kulturze, oprócz zmiany zakresu znaczeniowego w polu roli kultury w życiu człowieka i społeczeństwa (por. Bauman, 2011), stanowią przemiany technologiczne narzędzi, a co za tym idzie – sposobów komunikacyjnych. Wskazane przeobrażenia

znacząco wpłynęły także na mentalność uczestników kultury, co egzemplifikowane jest odmiennymi niż tradycyjne³ kategoriami praktyk partycypacyjnych.

Istotnym elementem praktyk uczestniczących jest także posiadanie właściwych kompetencji kulturowych, czyli wiedza na temat podziału i analizy dziedzin sztuki oraz swobodnego zastosowania nabytej wiedzy w praktykach odbiorczych (Matuchniak-Krasuska, 2010, s. 49–51). Wydaje się, że bez nabytej wiedzy i umiejętności więz z przedmiotem kultury staje się nierealna. Uczestnik kultury, nie znając symboli i ich znaczeń, nie będzie w stanie nawiązać emocjonalnej więzi z obiektem. Ponadto – nie będzie umiał sam wytwarzać symbolicznych przekazów; nie będzie miał zdolności do uczestnictwa w odbiorze i interpretacji nadawanych przez innych uczestników procesu przekazów symbolicznych kultury.

Przyglądając się współczesnym typom uczestnictwa w kulturze, trudno nie odnieść się do Pierre’a Bourdieu (por. Bourdieu, 2005), którego perspektywa umiejscawia partycypację kulturową w kontekście społecznym. Kategoria gustu estetycznego wydaje się wyrażać to zasadnicze miejsce, odwołuje się zaś do zdolności sądzenia wartości estetycznych kultury artystycznej, uczestnictwa w niej, a także przenoszenia wykształconych zachowań uczestniczących na wytwory artystyczne i podobne wybory estetyczne w innych obszarach funkcjonowania człowieka. W ten sposób Bourdieu kładzie nacisk na fakt homogeniczności gustu odbiorcy. Wzmiankowana homogeniczność wypływa zaś z habitusu, tłumaczonego jako system ustrukturyzowanych dyspozycji wytwarzanych kolektywnie (społecznie), osiąganych poprzez praktykę, nieprzerwanie zorientowanych na działanie. Charakterystyka uczestnictwa w kulturze zaproponowana przez Bourdieu wiązała ją ściśle z przynależnością do odpowiedniej klasy społecznej i była aktualna dla połowy XX w.

Ofensywa przemian procesów kulturowych spowodowała, że wzorce zachowań w kulturze musiały zostać poddane weryfikacji. Albert Simkus i Richard A. Peterson zauważyli, że bardziej adekwatnym sposobem wyjaśniania podziałów jest nie sam gust estetyczny, jak to założył Bourdieu, lecz związane z nim formy uczestnictwa w kulturze (Simkus, Peterson, 1992, s. 152–168). Badanie zrealizowano w Stanach Zjednoczonych, gdzie formy partycypacji związane są z preferowanym i realizowanym stylem życia, nie zaś z klasą społeczną. Badacze zauważyli również, iż formy uczestnictwa, opierające się tylko na jednej formie kultury (zwykle na utworach kultury popularnej), są charakterystyczne dla odbiorców niewykształconych; ten typ partycypacji nazwali *univore*. Uczestnictwo odbiorców dobrze wykształconych ukierunkowane jest zaś na różne formy i typy kultury. Partycypacja w kulturze dotyczy zarówno utworów kultury wysokiej, jaki i tych

³ Tradycyjne kategorie uczestnictwa w kulturze odnoszą się do obiektywnej przynależności do konkretnej kultury (uczestnictwo strukturalne), wyrażonej poprzez symboliczną aktywność (uczestnictwo działaniowe) w danej strukturze, z którą uczestnik subiektywnie się identyfikuje (uczestnictwo ideacyjne) (Surdej, 2000, s. 83).

z obszaru kultury popularnej. Ten typ uczestnictwa w kulturze nazwali *omnivore*. Kolejne edycje badania przynosiły dalsze modyfikacje sposobów uczestnictwa zarówno w grupie niewykształconych, jak i wykształconych uczestników kultury, co ostatecznie doprowadziło do zaniku dychotomii pomiędzy *univore* i *omnivore* oraz pojawienie się tzw. odbiorców nieaktywnych, którzy mając do dyspozycji wiele modeli uczestnictwa w kulturze, prawie rezygnują z jakiegokolwiek partycypacji. Na drugim biegunie wyróżnić możemy uczestników „wszystkożernych”, czyli takich, którzy uczestniczą we wszelkich możliwych formach działań kulturowych i wykazują się wysoką aktywnością w tym obszarze życia (por. Chan, Goldthorpe, 2007). Wśród uczestników typu *omnivore* znajduje się podgrupa odbiorców typu *paucivore*, którzy mimo dostępu do szerokiej gamy wytworów kultury, decydują się tylko na niektóre z nich – tylko na te, które realizują ich (wykształcony i dobrze zidentyfikowany) gust estetyczny. Samo uczestnictwo jest niesystematyczne i ma charakter wybiórczy. Preferencje estetyczne tej grupy nie są skorelowane z podziałem kultury na elitarną i popularną.

Homogeniczność odbiorców kultury coraz mniej wiąże się nie tylko z wieloma formami uczestnictwa w kulturze i segmentacją odbiorców, ale sprzyja także subiektywizacji przeżyć estetycznych, co w konsekwencji prowadzi do zindywidualizowania samych aktów uczestnictwa. W efekcie trudno właściwie mówić o obserwowaniu unifikacji społecznej w obszarze uczestnictwa w kulturze, mimo iż praktyki partycypacyjne nadal są uzewnętrzniane, a więc stają się elementem wspólnych doświadczeń społecznych.

Warto w tym miejscu wspomnieć, iż uczestnictwo w kulturze może przybierać formę odbiorczą⁴, ale także twórczą. Ta druga forma partycypacji polega na konkretyzowaniu przekazów o charakterze symbolicznym, co sprowadza się do wytwarzania obiektów artystycznych. Obejmuje aktywność jednostek twórczych, czego następstwem jest pojawienie się w obszarze kulturowym obiektów oryginalnych i nowych, włączanych na stałe do dziedzictwa kulturowego danej grupy społecznej, które stają się także obiektami wchodzącymi w skład tradycji ogólnoludzkiej. Jednocześnie w sposób twórczy uczestniczą (mogą uczestniczyć) w kulturze jednostki mniej utalentowane, których wytwory mają charakter wtórny, bez szans na trwałe zasilenie spuścizny kulturowej człowieka.

Praktyki uczestniczące Polaków

Uczestnictwo w kulturze, w polskiej perspektywie badań naukowych, wskazuje na rozumienie tego zjawiska jako drogiego, kosztownego dodatku do „szarej codzienności”. Postrzeganie partycypacji w kulturze jako swego rodzaju nadatku nierozzerwalnie wiąże się z uwarunkowaniami ekonomicznymi. I choć

⁴ Ten typ formy uczestnictwa został opisany wcześniej.

samo uczestnictwo w kulturze wydaje się atrakcyjną sferą życia społecznego, to jednak nie jest ono uważane za niezbędne do normalnego funkcjonowania jednostki, grup społecznych i całego społeczeństwa. Uczestnictwo w kulturze jest postrzegane jako element życia prywatnego, gdyż wyróżnia je autonomia w wyborze jego formy i charakteru. Partycypacja w kulturze realizuje wiele potrzeb odbiorcy: ma walory poznawcze, ludyczne czy estetyczne; może również zaspokajać potrzebę prestiżu, rozumianego jako elitarność w sposobie spędzania czasu wolnego. Ze względu na egalitarność, związaną z dostępem do niektórych z dóbr kultury, może także przybierać formę elitarności ekonomicznej.

Co więcej, w cyklicznych badaniach realizowanych przez oficjalne jednostki statystyczne, takie jak GUS (Główny Urząd Statystyczny) czy CBOS (Centrum Badania Opinii Społecznej), postrzega się partycypację w kulturze w sposób wąski, ograniczając ją do aktywności w obszarze kultury elitarniej, wyższej. Pomijane są natomiast aktywności wynikające z partycypacji w kulturze popularnej, co jest nieadekwatne do współczesnej myśli akademickiej, opowiadającej się za niewartościowaniem aktywności kulturowych. Oznacza to, że w tych badaniach należałoby uwzględnić wytwory kultury popularnej i masowej.

Barbara Fatyga zwraca również uwagę na to, że uczestnictwo w kulturze rozumie się jako działania w obrębie kultury artystycznej, dystrybuowanej instytucjonalnie (Fatyga, 2014, s. 9). Uczestnictwo postrzegane w ten sposób należy utożsamiać z biernością odbioru – w rozumieniu Chana oznacza formę odbiorczą (por. Chan, Goldthorpe, 2007), co jest tożsame z robieniem czegoś w związku z kulturą. Może to być słuchanie muzyki, wyjście do kina, a nawet oglądanie i oklaskiwanie występu ulicznego mima. Wtedy spotykamy się z faktem nadawania komunikatu przez nadawcę indywidualnego, grupowego i/lub prywatnego czy instytucjonalnego do rzeszy odbiorców. Co prawda, w wymienionych sytuacjach dochodzi do swoistej formy odpowiedzi, egzemplifikowanej poprzez oklaski czy wrzucanie drobnych do kapelusza ulicznego artysty, co oznacza, że wytwarza się sytuacja komunikacyjna, w której odbiorca formułuje swoisty komunikat o znaczeniu symbolicznym – dla artysty będzie to oznaczać aprobatę dla wytworzonego dzieła. Przeciwny wydzźwięk komunikatu otrzymuje artysta, gdy odbiorcy gwizdzą, tupią, opuszczają miejsce performance'u.

Chociaż wyżej wymienione zachowania nie mają charakteru artystycznego, to jednak stają się wspólnotowym i aktywnym typem wytwarzania komunikatu symbolicznego. Działania zaś nadawcy lub nadawców komunikatu o charakterze artystycznym należy rozumieć w wąskim znaczeniu uczestnictwa w kulturze, są bowiem ściśle powiązane z wytwarzaniem jej w kontekście samej sztuki. Odbiorcy, uczestnicząc także biernie, koncentrują się na odbiorze sztuki, co powoduje, że tę formę uczestnictwa także powinniśmy rozumieć w sensie wąskim. Mamy zatem do czynienia z redukcją funkcji uczestnictwa do doświadczenia profesjonalnej kultury artystycznej, na przykład poprzez biernie uczestniczenie w spektaklu.

klu teatralnym. Możemy także w omawianym znaczeniu wyróżnić funkcję nabywania dzieł kultury artystycznej, co dzieje się np. w przypadku kupowania książki czy obrazu. Kolejną funkcją uczestnictwa w kulturze jest bywanie w miejscach i instytucjach wytwarzających kulturę, co możemy zobrazować choćby bywaniem w muzeum, bibliotece, kinie czy filharmonii.

Wąskie rozumienie kultury odpowiada zwyczajowemu rozumieniu kultury przez członków społeczeństwa polskiego (por. Drozdowski, Fatyga, Filiciak, Krajewski, Szlendak, 2014). Na poziomie deklaracyjnym kultura jest również identyfikowana z dobrym wychowaniem, przywiązaniem do kwestii i symboli narodowych (Krajewski, 2014, s. 308–312). Wnioski z przeprowadzonego badania wskazują, iż kultura dla Polaków oznacza coś trudno dostępnego, najczęściej ze względów ekonomicznych i/lub z powodu braków w wykształceniu, co uniemożliwia jej odbiór i zrozumienie. Innymi słowy, kultura i uczestnictwo w niej jest postrzegane jako coś elitarnego. Autorzy badania zwracają uwagę w raporcie, iż w zasadzie szerokie znaczenie kultury, w jej antropologicznym, kulturowym rozumieniu, nie jest identyfikowane jako kultura, co pociąga za sobą także nieporozumienia dotyczące samego uczestnictwa w kulturze. Oznacza to bowiem, że takie aktywności, jak bywanie w restauracji czy klubie sportowym, nie są utożsamiane z partycypacją kulturową.

W szerokim aspekcie partycypacja kulturowa powinna być postrzegana nie tylko jako kontakt z artystycznymi artefaktami kultury, ale także (a może nawet przede wszystkim) jako:

- niezapożyczony technologicznie kontakt międzyludzki, który przyczynia się do odczytywania znaczeń kulturowych;
- korzystanie z wszelkich, także tych popularnych czy masowych, wytworów kultury;
- przyswajanie, utrwalanie i odtwarzanie wartości, wspólnych dla danego kręgu kulturowego i społecznego;
- podleganie wzorom zachowań kulturowych, a także ich modyfikowanie (Golka, 2008, s. 122–124).

Szerokie rozumienie uczestnictwa w kulturze pozwala wyodrębnić funkcję społeczną, polegającą na wspólnotowości działań, funkcję pozwalającą utożsamiać się z pewną grupą społeczną i funkcję ekonomiczną. Nowe praktyki uczestnictwa w kulturze pozwalają zaś na włączenie do niego nieinstytucjonalnych aktywności, takich jak festyny, bywanie w klubach, spacer po parku czy prace i zadania realizowane na działce.

Jeszcze więcej możliwości w praktykowaniu kultury dają przemiany technologiczne. Mamy wtedy do czynienia z typem kultury technologicznie zapośredniczonej, co pozwala na zwielokrotnienie oferty kulturowej, jednocześnie uwalniając ją od sztywnego reżimu czasowego – online możemy zanurzać się w kulturę

w zasadzie nieustannie, bez przerwy. Internet jest miejscem, które umożliwia korzystanie z wytworów kultury także w trybie offline, dzięki informacjom zamieszczonym na stronach internetowych o wydarzeniach odbywających się poza siecią. Internet zmienił także klasycyzm podziału na uczestników kultury biernych i twórczych, bowiem medium to pozwala jednocześnie pełnić obie te role.

Co zmienił COVID-19?

Czas restrykcji, wynikających z prób poradzenia sobie z pandemią, spowodował kolejne zmiany dotyczące praktyk kulturowych. Zwłaszcza zalecana i konsekwentnie wprowadzana regulacjami prawnymi metoda izolacji fizycznej członków społeczeństwa stała się czynnikiem wyzwalamym potrzebę opracowania innych form uczestnictwa w kulturze. Dotyczy to wszystkich aktorów partycypujących w kulturze – zarówno tych biernych, jak i tych aktywnych.

Okazało się, iż instytucjonalni nadawcy komunikatów kultury mieli spory problem z przeniesieniem oferty kulturowej do sieci. Działo się tak z trzech podstawowych powodów. Pierwszy z nich związany był z samymi nadawcami treści (a dokładnie z pracownikami instytucji), którzy potrzebowali przeszkolenia w zakresie narzędzi komunikacyjnych (Buchner, Urbańska, Wierzbicka, Janus, Cetera, 2021, s. 10–33). Drugi powód dotyczył samej oferty kulturowej, której przenoszonej z form aktywności pozasieciowej w niezmienionej formie, nie można było wykorzystać w postaci cyfrowej. Sama oferta, by utrzymać, a może nawet zwiększyć swoją atrakcyjność, wymagała modyfikacji treści (Buchner i in., 2021, s. 40–43). Trzeci powód dotyczył odbiorców oferty kulturowej, a raczej wiedzy o tym, kim są – a tego nadawcy, jak sami przyznawali, nie wiedzieli. (Buchner i in., 2021, s. 37–39).

Kolejnym utrudnieniem w aktywnym uczestnictwie dla nadawcy instytucjonalnego okazała się duża konkurencja innych instytucji. Zwłaszcza tych, których wydarzenia kulturowe realizowane offline spotykały się z wielkim zainteresowaniem odbiorców, wokół których wytworzyła się aura elitarności. Jednym z takich wydarzeń jest koncert noworoczny Filharmoników Wiedeńskich, który w latach 2021 i 2022 można było obejrzeć i usłyszeć online. Dzięki przeniesieniu go do sieci i powszechnemu udostępnieniu, stał się on osiągalny także dla odbiorcy polskiego. Wiele państwowych muzeów sztuki, jak również teatrów (także tych prywatnych) otworzyło się na zwiedzanie i granie sztuk teatralnych przed obiektywem kamery. Niektóre teatry poszły o krok dalej, udostępniając odbiorcom podgląd miejsc zwykle dla nich niedostępnych, takich jak podziemia teatralne, magazyny czy garderoby aktorów.

Inny rodzaj uczestnictwa w kulturze zaproponowały platformy streamingowe, takie jak Netflix, HBO GO czy Apple TV+, które nie tylko poszerzyły

oferowane zasoby, ale inwestowały we własne produkcje, które stoją na coraz wyższym poziomie artystycznym i biorą znaczący udział w festiwalach filmowych. Oryginalne produkcje Netflixu otrzymały aż 36 nominacji oscarowych w 2021 r. z czego aż siedem otrzymało statuetki (Spangler, 2021), Disney otrzymał pięć statuetek, Amazon Studios – dwie statuetki (*Oscary 2021...*).

Platformy streamingowe dodały możliwość tzw. wspólnego oglądania, choć na odległość, w tym samym czasie. Wspólne oglądanie polega na umożliwieniu zapraszania innych użytkowników, nie znajdujących się w tej samej przestrzeni, na swoiste „party”. Wszyscy zaproszeni goście, podobnie jak gospodarz, muszą mieć konto na tej samej platformie streamingowej. Zapraszający/a jednak „dźrzy władzę” w swoich rękach, to on/ona sterują oglądaniem: trzymając pilota w rękę decyduje, kiedy np. zatrzymać obraz, a na wszystkich kontach osób zaproszonych do wspólnego oglądania dzieje się to w tym samym momencie. Dodatkowo funkcja ta wyposażona jest w czat, na którym w trakcie wspólnego oglądania uczestnicy mogą pisać komentarze dotyczące oglądanego filmu, co dobrze symuluje rozmowę, w jakiej uczestniczymy podczas zbiorowego oglądania filmu.

Placówki edukacyjne, np. takie jak Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, na czas izolacji fizycznej uczestników kultury, zaproponowały treści (kontent), dostępne także za darmo, na stronach internetowych instytucji. Propozycja obejmowała nie tylko pokazanie dostępnych instalacji, ale także krótkie materiały audio-wizualne, które były swoistymi lekcjami chemii czy fizyki dla dzieci i młodzieży.

Zakończenie

Klasyczne formy partycypacji w kulturze, omawiane wyżej w części *Wspólnotowość uczestnictwa*, wskazują na ciągłą aktualizację typów uczestnictwa w kulturze. Ta aktualizacja potwierdzona została badaniami polskimi, zrealizowanymi przez Narodowe Centrum Kultury w 2018 r. (NCK, 2019). W polskiej przestrzeni społeczno-kulturowej opracowano segmentację uczestników kultury, wyróżniając pięć grup. Pierwszą z nich są „zdystansowani pragmatycy”, osoby dojrzałe, które życie zawodowe mają już za sobą, jednocześnie legitymujące się wykształceniem zasadniczym zawodowym. Grupa ta koncentruje się na biernym uczestnictwie w kulturze popularnej, rozumianej np. jako udział w festynie czy też słuchanie muzyki popularnej typu disco polo. Drugą grupę stanowią „podłączeni wszystkożercy”, rekrutujący się głównie z tzw. pokolenia millenialsów, dobrze wykształceni i dobrze zarabiający. To oni odbierają kulturę klasyczną i popularną. Trzecią grupę stanowią „pozostające w strefie komfortu” – to rodzice dzisiejszych dwudziestolatków, reprezentujący pokolenie X, zwykle średnio wykształceni, niezbyt zasobni finansowo, najczęściej korzystają z oferty kultury popularnej i tej raczej dobrze im znanej, nie poszukują nowości. Kolejną grupą uczestników w kulturze są „bywalcy esteci”, pokoleniowo przypisani także do

generacji X, jednak dobrze wykształceni i lepiej zarabiający od reprezentantów poprzedniej grupy. W zasadzie w równym stopniu partycypują w kulturze artystycznej, jak i w tej popularnej. W odróżnieniu od przedstawicieli poprzedniej grupy, uczestniczą w kulturze właściwie non stop. Ostatnią grupę stanowią „zalnurzone w kulturę” – co również sugeruje, iż większość tej grupy stanowią kobiety. Bardzo dobrze wykształcone, pozostające na stanowiskach kierowniczych, choć w firmach średniej wielkości, pracujące w obszarach związanych z kreatywnością. One raczej skłaniają się do oferty kultury artystycznej i klasycznej.

W swojej segmentacji odbiorców kultury NCK skupiło się na odbiorcy biernym (por. Chan, Goldthorpe, 2007; NCK, 2019), który w pewnym sensie może być postrzegany, poprzez swoją działalność w mediach instytucjonalnych, jako uczestnik czynny, produkujący symbole znaczeń. Badania uczestnictwa Polaków w kulturze, zwłaszcza te ostatnie, koncentrują się na uczestniku biernym (czyli odbiorcy kontentu) oraz na nadawcy instytucjonalnym. Wydaje się, że do całości obrazu brakuje samych współczesnych twórców, artystów indywidualnych, których moglibyśmy przyporządkować do kategorii *omnivore* (por. Simkus, Peterson, 1992), co pozwoliłoby na kompleksowe przedstawienie obrazu partycypacji kulturowej w środowisku polskim. Niewątpliwie zaś wniosek z przeglądu uczestnictwa w kulturze Polaków jest taki, że uczestnictwo to jest płynne w kategoryzacji i segmentacji odbioru. Warto także zwrócić uwagę na dostępność do światowej kultury egalitarnej, jako konsekwencję wywołanych pandemią COVID-19 zmian w uczestnictwie kulturowym samych instytucji kultury.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Agora.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzona*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Buchner, A., Urbańska, A., Wierzbicka, M., Janus, A., Cetera, N. (2021). *Kultura w pandemii. Doświadczenia polskich instytucji kultury. Raport z badania*. Pobrane z: https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2021/04/Raport_Kultura_w_pandemii.pdf
- Carroll, N. (2011). *Filozofia sztuki masowej*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Chan, T. W., Goldthorpe, J. H. (2007). Social stratification and cultural consumption. The visual arts in England. *Poetics*, vol. 35.
- Drozdowski, R., Fatyga, B., Filiciak, M., Krajewski, M., Szlendak, T. (2014). *Praktyki kulturalne Polaków*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Durkheim, E. (2010). *Elementarne formy życia religijnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fatyga, B. (2014). Rekonstrukcja sensu kategorii uczestnictwo w kulturze. W: R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków* (s. 9–12). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Golka, M. (2008). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kłoskowska, A. (1972). *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krajewski, M. (2014). Kompetencje kulturowe Polaków – ustalenia badawcze. W: R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków* (s. 307–360). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Oscary 2021: wyniki. Netflix pobil konkurencję*. Pobrane z: <https://kultura.onet.pl/film/wiadomosci/oscary-2021-wyniki-netflix-z-7-oscarami-pobil-konkurencje-na-glowe/gs41qzq>
- Mathews, G. (2005). *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Matuchniak-Krasuska, A. (1988). *Gust i kompetencja. Spoleczne zróżnicowanie recepcji malarstwa*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- NCK (Narodowe Centrum Kultury). (2019). *Kogo (nie)interesuje kultura instytucjonalna. Segmentacja uczestników kultury*. Pobrane z: <https://www.nck.pl/badania/aktualnosci/segmentacja-uczestnikow-kultury>
- Simkus, A., Peterson, R. A., (1992). How musical tastes mark occupational status groups. W: M. Lamont, M. Fournier (eds.), *Cultivating Differences*. Chicago–London: The University of Chicago Press.
- Spangler, T. (2021). *Netflix wins seven Oscars, biggest haul among all studios this year*. Pobrane z: <https://variety.com/2021/awards/news/netflix-oscars-most-wins-1234959949/>
- Strinati, D. (1998). *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Surdej, A. (2000). Partycypacja. W: *Encyklopedia Socjologii*, t. 3. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Płynność praktyk partycypacyjnych kultury

Niniejszy artykuł, opierając się na uznanych w badaniach naukowych formach partycypacji w kulturze, przedstawia zmienność uczestnictwa, charakterystyczną dla współczesności społeczno-kulturowej; zmienność płynną, nieukierunkowaną, podlegającą ciągłym redefinicjom, także w percepcji polskiej myśli naukowej. Podejmuje również próby uchwycenia przemian partycypacyjnych wywołanych kryzysem pandemicznym.

Słowa kluczowe: uczestnictwo w kulturze, partycypacja w kulturze, społeczno-kulturowy, płynność kultury, pandemia, COVID-19

Fluidity of cultural participatory practices

This article, based on the forms of participation in culture recognized in scientific research, presents the variability of participation, characteristic of socio-cultural modernity; a fluid, undirected variability, subject to constant redefinition,

including in the perception of Polish scientific thought. It also attempts to capture the participatory transformations triggered by the pandemic crisis.

Keywords: participation in culture, cultural participation, socio-cultural, cultural fluidity, pandemic, COVID-19

Agnieszka Kriż

Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna
im. Bolesława Prusa

BIBLIOTERAPIA DLA DZIECI. MECHANIZMY WPŁYWU WYCHOWAWCZEGO WYKORZYSTYWANE W BAJKOTERAPII

Rozważania wstępne

Wychowanie to jedno z podstawowych pojęć pedagogicznych, które doczekało się wielu definicji. W rozumieniu Wincentego Okonia oznacza świadomie organizowaną działalność społeczną, opartą na stosunkach wychowawczych minimum dwojga ludzi (wychowawcy i wychowanek), mającą na celu wywołanie określonych zmian w osobowości wychowanek (Okon, 2001, s. 445). Te zmiany, zachodzące pod wpływem oddziaływań wychowawczych, obejmują sferę poznawczą i emocjonalno-motywacyjną (związaną z kształtowaniem relacji międzyludzkich, postaw, przekonań, norm i wartości).

W procesie wychowania wykorzystywane są różne mechanizmy i sposoby wpływu wychowawczego, których celem jest dostosowanie dziecka do społeczności, budowanie samoświadomości, przekazywanie norm i wartości. Niniejszy artykuł opisuje wybrane mechanizmy wpływu wychowawczego, występujące w bajkach i baśniach. Ich znajomość pozwala na skuteczne prowadzenie działań terapeutycznych i powinna być jak najszerszej wykorzystywana przez pedagogów oraz inne osoby zajmujące się biblioterapią dla dzieci.

Literatura pełni wiele różnych funkcji, wśród których przyjemność obcowania z dziełem sztuki, wytworem kultury, i wzruszenie przy tym doświadczane są jednymi z ważniejszych. Nie będziemy tu jednak zajmować się estetyczną funkcją literatury, choć nie da się jej pominąć przy rozważaniu jej terapeutycznych walorów, jako że jest nieodłącznym elementem dzieła literackiego; warunkuje także pojawienie się przeżycia estetycznego wywołanego przez dzieło, co ściśle łączy się z funkcją poznawczą, wychowawczą i terapeutyczną (Ingarden, 1966). Początkowe wzruszenie, oczarowanie dziełem jest pierwszym etapem na drodze do kontemplacji i wzbudzenia mechanizmów psychologicznych, prowadzących do wystąpienia przeżycia. Reakcja estetyczna powstała w kontakcie

z utworem pozwala na przetworzenie przeżyć psychicznych czytelnika, dzięki czemu może nastąpić *katharsis* (Wygotski, 1980).

Bruno Bettelheim, który poświęcił książkę cudowności i pożyteczności baśni, pisał:

Oczarowania, jakiego doznajemy, gdy poddajemy się oddziaływaniu baśni, nie wywołują jej psychologiczne treści (choć one również do tego się przyczyniają), ale jej wartości literackie; wywołuje je baśń jako dzieło sztuki. Baśń nie miałaby takiego psychologicznego wpływu na dziecko, gdyby przede wszystkim i nade wszystko nie była dziełem sztuki. (Bettelheim, 1996, s. 34–35)

Ze względu na rosnącą popularność bajkoterapii wydaje się celowe przybliżenie mechanizmów pozaestetycznych, dzięki którym jest ona skutecznym narzędziem socjalizacji, wychowania, przekazywania norm etycznych i wartości oraz budowania zasobów wewnętrznych dziecka.

Trudności definicyjne

Literatura jako narzędzie wpływu wychowawczego jest atrakcyjna i chętnie wykorzystywana przez rodziców i opiekunów; jest też lubiana przez dzieci. Stwarza możliwości indywidualnego rozwoju psychicznego i społecznego, tłumaczy nowe sytuacje i przygotowuje na nieznane przeżycia, rozwija wyobraźnię, wzbogaca zasób słownictwa. Poprawia możliwości komunikacyjne, wzmacnia relacje pomiędzy dzieckiem a opiekunami, rozwija zmysł estetyczny; podaje wzorce zachowań i przeżywania, buduje zasoby wewnętrzne dziecka, daje radość i poczucie obcowania z pięknem. Nie jest to zamknięty katalog, ale wszystkich walorów literatury nie sposób wymienić.

Biblioterapia jest metodą leczenia lub terapeutycznego wsparcia z użyciem odpowiednio wyselekcjonowanej literatury. Biblioterapia stanowi narzędzie terapeutyczne w medycynie, psychiatrii, pedagogice, psychologii, psychoterapii. Może także wspierać osobisty rozwój jednostki, ułatwić samopoznanie i stymulowanie twórczego rozwoju osobowości. Może być rozumiana jako psychologiczny środek osiągnięcia dojrzałości i przystosowania psychicznego (Borecka, 1995, s. 25). Biblioterapia jest działem *arteterapii* – dziedziny opartej na założeniu, że kontakt ze sztuką pomaga ludziom osiągnąć wgląd w ich problemy, rozwijać umiejętności, redukować negatywne emocje, podnosić samoocenę itd.

Wyróżnia się biblioterapię świadomą lub nieświadomą. Świadoma jest zamierzonym działaniem skierowanym do jednostki lub grupy i polega na ukierunkowanym czytaniu specjalnie dobranej literatury, a następnie omawianiu go pod kątem potrzeb uczestników zajęć. Może być wspierana innymi działaniami artystycznymi: plastycznymi, muzycznymi, choreograficznymi oraz odgrywaniem

scen. Jest elementem celowych działań profilaktycznych, wychowawczych lub terapeutycznych (Konieczna, 2005, s. 13). Bywa nazywana także terapią czytelnictwem lub czytelnictwem chorych (Czernianin, Czernianin, Chatzipentidis, 2017, s. 17).

Bajkoterapia to biblioterapia skierowana do dzieci. Jest metodą psychoterapeutyczną, która ma wzmocnić i wzbogacić zasoby dziecka, dzięki czemu będzie ono umiało znaleźć rozwiązanie swoich problemów, trwale zredukować lęki, zrozumieć swoją sytuację i znaleźć motywację do działania (Molicka, 2002). Jest rodzajem psychicznego wsparcia w procesie osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa, stanowi pomoc w rozwiązywaniu osobistych problemów, może być środkiem do realizacji potrzeb (Borecka, 1997, s. 121).

Wokół bajkoterapii narosło wiele nieporozumień i niedopowiedzeń odnośnie do definicji, kompetencji osób prowadzących i możliwości jej stosowania. Z uwagi na zawarty w jej nazwie człon „terapia” niektórzy uważają, że powinna ona pozostać domeną psychologów i psychiatrów. Takie ograniczenie pozbawiłoby jednak wielu pedagogów, rodziców i opiekunów dzieci narzędzia, które jest powszechnie i od dawien dawna stosowane i lubiane. Przyjęto zatem, że oprócz bajkoterapii klinicznej czy ambulatoryjnej, stosowanej przez profesjonalnych terapeutów jako narzędzie w sytuacjach wymagających leczenia, istnieje także „bajkoterapia wychowawcza” (inaczej zwana „pedagogiczną”, „humanistyczną” lub „rozwojową”), którą stosujemy powszechnie wśród dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w celu socjalizacji, kompensacji, relaksacji, zapobiegania lękom, a także dla pogłębienia wiedzy o świecie.

Literatura jest dostępnym, tanim i atrakcyjnym narzędziem rozwiązywania różnorodnych, trudnych sytuacji wychowawczych, dlatego zawężenie możliwości jej stosowania byłoby niecelowe, niesprawiedliwe i niemożliwe do wykonania. Należy przyznać, że termin „bajkoterapia”, w rozumieniu „bajkoterapii wychowawczej”, choć powszechny, jest niefortunny, ponieważ sugeruje, że każdy, kto umie czytać, jest w stanie przeprowadzić terapię, czyli leczenie. Nie rozjaśnia sytuacji fakt, że w klasyfikacji zawodów i specjalności, opracowywanej przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, figuruje arteterapeuta¹, ale biblioterapeuta czy bajkoterapeuta już nie – wiąże się to m.in. z brakiem jasnych kryteriów i wykazu kompetencji niezbędnych do wykonywania tych zawodów².

1 Obecnie (2022 r.) do podjęcia pracy w zawodzie arteterapeuta wystarczające jest wykształcenie na poziomie średnim, np. w zawodzie pokrewnym (szkolnym) lub jako terapeuta zajęciowy. Choć istnieją możliwości edukacji na studiach I lub II stopnia oraz studiach podyplomowych (na kierunku arteterapia lub np. muzykoterapia, choreoterapia, terapia zajęciowa, biblioterapia, drama), nie ma możliwości formalnego potwierdzenia kompetencji zawodowych (*INFORMACJA O ZAWODZIE Arteterapeuta...*, 2018, s. 8).

2 W klasyfikacji biblioterapia jest jedną z kompetencji arteterapeuty (obok sztuk plastycznych, filmoterapii, teatroterapii i choreoterapii), któremu przypisano w rejestrze kod 323013, a wśród zadań zawodowych wymieniono m.in. „projektowanie, przygotowywanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych i terapeutycznych z zakresu biblioterapii: wieczorów poezji; czytania bajek oraz innych tekstów” (*Klasyfikacja zawodów i specjalności*, 2022).

Drugą trudnością, stanowiącą przyczynę wielu nieporozumień dotyczących definicji i istoty bajkoterapii, jest to, że wykorzystywane w niej teksty nie są bajkami w rozumieniu genologicznym. W potocznym języku terminy „bajka”, „baśń” używane są zamiennie, choć oznaczają zasadniczo różne gatunki, o innych cechach, historii i pochodzeniu. To błędne rozumienie zostało utrwalone w terminie „bajkoterapia”, który wykorzystuje oba gatunki.

Kolejnym problemem jest fakt, że dość powszechnie bajkoterapia zawężana jest do korzystania ze współczesnych tekstów, z pominięciem baśni wywodzących się z kultury ludowej oraz baśni autorskich. Do takiego rozumienia przyczyniło się spopularyzowanie w drugiej połowie XX w. nurtu biblioterapii skierowanego do dzieci, w którym stosowano utwory pisane prozą, o prostej strukturze, z uwzględnieniem konkretnego problemu, o silnej wymowie wychowawczej, nazywane „bajką terapeutyczną”. Wówczas rozpowszechnił się termin „bajkoterapia”, często z dopiskiem „nowa metoda leczenia lęków”³. Nie szła za tym powszechna świadomość stosowania w biblioterapii literatury powstałej poza tak wąsko rozumianym nurtem, a przecież literatura w sposób świadomy i celowy stosowana była do leczenia problemów psychicznych od wieków. Maria Molicka pisała: „baśnie są najstarszą literaturą kompensacyjną, przez pokolenia sprawdzonym sposobem przynoszenia ulgi” (Molicka, 2002, s. 135).

Należy pamiętać, że w biblioterapii dla dzieci bardzo ważną rolę pełnią baśnie, rozumiane jako utwory prozatorskie, przenikające różne kręgi kulturowe, przekazywane z pokolenia na pokolenie – w formie często oralnej – o ogromnej sile oddziaływania na całe społeczeństwo. Ich struktura, forma, język, wieloznaczność interpretacyjna – różnią się znacząco od używanych w bajkach. Zgodnie z teorią psychoanalityczną, w baśniach postacie i wydarzenia ucieleśniają i obrazują konflikty wewnętrzne, przy czym baśń w subtelny sposób podsuwa rozwiązanie problemów i rozwoju zasobów wewnętrznych czytelnika. Baśniowa forma opowiadania jest prosta, zwyczajna, do jej odbioru nie jest potrzebne żadne przygotowanie, dzięki czemu nawet małe dziecko może korzystać z mądrości przekazanej w przystępnej formie. Nie stawiając żadnych wymagań, baśń dodaje otuchy, budzi nadzieję na przyszłość i zapewnia, że możliwe jest rozwiązanie problemów (Bettelheim, 1996, s. 53).

Powyższe nieporozumienia dotyczące bajkoterapii należy tłumaczyć tym, że biblioterapia znajduje się na pograniczu kilku dziedzin i mimo wielkiej popularności nie doczekała się, jak dotąd, własnych narzędzi badawczych, metodologii i terminologii⁴. Opisywana i badana jest przez pedago-

³ Paradoksalnie do niejednoznacznego rozumienia terminu bajkoterapia przyczyniła się propagatorka tego nurtu w Polsce, teoretyczka i autorka bajek terapeutycznych – Maria Molicka, która zatytułowała jedną ze swoich książek *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii* (2002), sugerując, że terapia przy pomocy bajek to współczesny wynalazek.

⁴ Podjęcie działań zmierzających do naukowego usankcjonowania biblioterapii postulowali Halina Czernianin i Wiktor Czernianin w artykule *Biblioterapia jako autonomiczna nauka* (por. Czernianin i in., 2017).

gów, psychologów, psychoterapeutów, socjologów, literaturoznawców oraz bibliotekoznawców.

Tu warto podkreślić, że w bajkoterapii wykorzystywane są różne gatunki literackie: baśnie, bajki, opowiadania, legendy, przypowieści, rzadziej literatura faktu (w terapii starszych dzieci), dlatego najwłaściwszy byłby termin „biblioterapia dla dzieci”, ale na jego wprowadzenie jest już za późno, ponieważ ustaliła się nazwa przejęta z języka potocznego. Ze względu na utrwalenie się terminu w świadomości odbiorców, nie pozostaje nic innego, jak pogodzić się z tym (Kraśń, 2009, s. 256), z całą świadomością jego nieadekwatności i nieprecyzyjności.

Mechanizmy i sposoby wywierania wpływu w bajkoterapii

XX wiek to okres wzmożonych badań, których obiektem było dziecko, i zmian w koncepcjach wychowania i edukacji. Psychoanaliza zwróciła uwagę na fakt, że dzieciństwo jest najważniejszym okresem, wpływającym na całe późniejsze życie, co zapoczątkowało podjęcie badań nad psychologią dziecka. Nastąpił wzrost zainteresowania dzieckiem jako podmiotem badań, wpływem rodziców i rodziny na kształtowanie jego osobowości i sposobami, za pomocą których się to dokonuje.

Rozwijający się w USA behawioryzm stwierdził, że utrwalają się te formy zachowań, które prowadzą do pożądanego przez jednostkę zdarzenia, wywołującego stan zadowolenia i przyjemności (Thorndike, 1911). We współczesnych teoriach uczenia się prawo efektu interpretowane jest w kategoriach wzmocnienia. Przykrości i kary osłabiają związek bodźca z reakcją, dlatego w wychowaniu powinno się stosować przede wszystkim nagrodę. Innymi słowy, nauka jest skuteczniejsza, jeśli budzi pozytywne skojarzenia. Stąd potrzeba stosowania narzędzi, które są dobrze odbierane, a równocześnie spełniają swoją rolę edukacyjno-wychowawczą. Do takich narzędzi, lubianych przez dzieci i cenionych przez wychowawców, można zaliczyć literaturę, dzięki której dzieci nabywają cenne umiejętności społeczne i uczą się rozwiązywania problemów w przyjemny i niewymagający wysiłku sposób.

Socjalizacja a wychowanie

Naczelnym celem wychowawczym pedagogów jest socjalizacja, rozumiana przede wszystkim jako proces uspołeczniania człowieka, czyli przygotowania go do życia w społeczeństwie. Dobre przystosowanie społeczne ma ogromne znaczenie dla zdrowia psychicznego dziecka, a w przyszłości – człowieka dorosłego oraz dla całej społeczności, w jakiej przyjdzie mu żyć. Proces socjalizacji dokonuje się przez ogół działań ze strony rodziny, szkoły i środowiska

społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej – umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, systemu wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby stopniowo mogła ona stać się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa (Okoń, 2001, s. 359). To także dostosowanie się do wzorców grup społecznych, reguł, obyczajów, tradycji oraz poznawanie systemu porozumienia i współdziałania.

Socjalizacja może być dwojakiego rodzaju: pierwotna i wtórna. Pierwotna – zaczyna się od najwcześniejszych chwil życia dziecka, za pośrednictwem pierwszego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina. Socjalizacja pierwotna rozpoczyna kształtowanie osobowości człowieka, w związku z czym ma ona największy wpływ na jego dalsze funkcjonowanie. Wtedy formują się postawy, tożsamość, przekonania i inne najważniejsze składniki osobowości ludzkiej. W jej wyniku definiowane jest postępowanie i zachowanie człowieka w późniejszym życiu, kształtowany jest jego system wartości.

Socjalizacja wtórna dokonuje się znacznie później, w drodze interakcji z innymi podmiotami życia społecznego (może to być środowisko rówieśnicze, szkoła, inne instytucje wychowawcze itp.). Pod jej wpływem odbywa się konfrontacja posiadanych cech osobowych z innymi, a także ich modyfikacja. Socjalizacja wtórna jest procesem, który trwa całe życie.

Proces socjalizacji należy odróżnić od procesu wychowania – choć są one podobne, ich zakres jest różny. Wychowanie nie stanowi socjalizacji jednostki, ale jest jednym z jej elementów. Podstawową właściwością wychowania jest to, że odbywa się w sposób świadomy i celowy, przez interakcje między wybranymi osobami (wychowankami i wychowawcami). Proces socjalizacji jednostki, w odróżnieniu od wychowania, nie jest czynnością intencjonalną, odbywa się przez interakcje ze wszystkimi. A zatem można mówić o socjalizacji zamierzonej (wychowaniu) i niezamierzonej. Istotną różnicą jest taka, że procesy socjalizacji są unifikacyjne, a wychowanie jest indywidualizacyjne.

W obu przypadkach podstawowe mechanizmy kształtujące to: naśladownictwo, modelowanie oraz identyfikacja.

Mechanizmy socjalizacji: naśladownictwo, modelowanie, identyfikacja

Dziecko w pierwszych latach życia, po etapie egocentryzmu dziecięcego, stopniowo nabywa umiejętność zaspokajania swoich potrzeb w sposób zgodny z normami społecznymi. Uczy się, jak powściągać lub odraczać w czasie realizację swoich pragnień, oczekiwać na gratyfikację, która może nie być natychmiastowa, okazywać empatię innym, przyjmować perspektywę innego człowieka. Rodzina jest pierwszą i najważniejszą grupą społeczną, w której

rozpoczyna się proces socjalizacji dziecka. W rodzinie dziecko zdobywa podstawowe doświadczenia społeczne, poznawcze i emocjonalne, kształtuje swoją osobowość oraz rozwija funkcje psychiczne. Dzięki interakcjom z członkami rodziny dziecko przyswaja zachowania, normy, wzorce postępowania i wartości, które są w niej przyjęte i uznawane.

Naśladownictwo to skłonność do działania, którego wzorem jest cudze postępowanie lub cudzy pogląd; jest jedną z ważnych dróg uczenia się nowych czynności, przyswajania wiadomości, przekonań, praw (Okoń, 2001, s. 252). Naśladownictwo spełnia ważną rolę w życiu małego dziecka, którego dojrzałość jest za mało rozwinięta, by mogło kierować swoim postępowaniem, dlatego powtarza zachowania innych. Dziecko obserwuje swoich bliskich, ich zainteresowania i upodobania, sposób bycia, mówienia, wyrażania opinii, oceny – i wykorzystuje je, utrwalając początkowo w zabawie, później w pewnym stopniu we własnym życiu. Często rodzice są nieświadomi, że są wzorem dla swoich dzieci.

W świadomym procesie wychowawczym otacza się dzieci wzorami posiadającymi cechy, których naśladowanie jest pożądane w danej społeczności. Oprócz rodziców mogą to być dziadkowie, nauczyciele, a także wzory czerpane z historii, literatury, przekazywane przez szkołę i środki masowej komunikacji. Ciekawymi i różnorodnymi wzorami do naśladowania dysponuje literatura piękna, z której opiekun może czerpać odpowiednie treści, w zależności od aktualnych potrzeb, lub wykorzystywać je w procesie szeroko rozumianej edukacji.

Modelowanie, w odróżnieniu od naśladownictwa, wykracza poza zewnętrzne upodobnienie się, ponieważ nie oznacza wiernego powtórzenia zachowania modelu, ale przejęcie symbolicznych równoważników jego zachowania: poglądów, postaw, osobowości. W miarę dorastania dziecka modelowanie staje się dominującym sposobem formowania osobowości. Modelami stają się głównie osoby i postaci znaczące, atrakcyjne, mające cechy przez dziecko pożądane, do których jest ono emocjonalnie przywiązane, dysponujące możliwością gratyfikacji. W początkowym okresie życia najważniejszym modelem dla dzieci są rodzice, którzy zaspokajają ich psychospołeczne potrzeby, dają poczucie bezpieczeństwa, mają siłę, władzę oraz budzą podziw. W późniejszym etapie życia dzieci wzorami osobowymi stają się rówieśnicy, postacie z filmów, książek, gier, osobowości świata kultury i mediów, influencerzy, sportowcy itd.

Szczególą rolę w procesie formowania się osobowości i uczenia się ról społecznych odgrywa *identyfikacja*, czyli przejmowanie przez dziecko pewnych zachowań czy postaw osób, z którymi jest silnie związane uczuciowo, a więc przede wszystkim rodziców (Ziemska, 1986). W miarę rozwoju dziecka, powiększa się krąg jego doświadczeń społecznych i zaczyna ono utożsamiać się także z innymi osobami – rzeczywistymi, funkcjonującymi w jego otoczeniu, i fikcyjnymi, np. z bohaterami książek, bajek, filmów, gier itp. W miarę upływu czasu cechy różnych modeli łączą się i tworzą jeden wzór postępowania.

Proces identyfikacji z rodzicami jest jednym z podstawowych mechanizmów rozwoju osobowości dziecka. Najsilniej oddziałuje on w dzieciństwie, lecz ślad tych wpływów widoczny jest także w funkcjonowaniu jednostki w dorosłym życiu. W miarę rozszerzania swojego środowiska wychowawczego dziecko znajduje inne postaci, z którymi może się identyfikować. Rola rodziny jest nie do przecenienia w procesie socjalizacji i wychowania. Nadchodzi jednak okres w życiu dziecka, kiedy rodzina przestaje wystarczać i wówczas potrzebne są nowe bodźce i narzędzia w celu zapewnienia dziecku optymalnego rozwoju. Takim narzędziem jest literatura, dająca dziecku paletę postaci, z którymi może się identyfikować i naśladować je, oraz schematy narracyjne, które może wykorzystywać w swoim życiu.

Bogactwo literatury pozwala każdemu dziecku znaleźć odpowiednią dla siebie postać. Dziecko, posługując się wyobraźnią, wytwarza obraz pod wpływem opisu bohatera i wskazówek autora. Poprzez identyfikację z bohaterem literackim uczy się rozpoznawać i nazywać emocje swoje i innych, uczy się, że inne dzieci mają podobne problemy, poznaje strategie radzenia sobie z trudnościami, doznaje złagodzenia napięcia emocjonalnego i redukcji lęków dzięki mechanizmowi odwracania (w wyniku częstego kontaktu z bodźcem zanika reakcja lękowa nim wywołana). Identyfikacja z postaciami literackimi jest bardzo istotna w procesie terapeutycznym. Identyfikując się z bohaterem, dziecko może mówić o swoich uczuciach pod pozorem mówienia o bohaterze. Przeżycia zastępcze podnoszą próg tolerancji na frustrację, pozwalają antycypować cierpienie, co wzmaga przystosowanie społeczne. Projekcja, której pacjent dokonuje na bohaterach powieściowych, pozwala terapeutce poznać prawdziwą naturę irracjonalnych postaw pacjenta, co przyczynia się do postawienia właściwej diagnozy.

W bajkach terapeutycznych dziecko znajduje wsparcie emocjonalne, ponieważ pokazują one, że w trudnej sytuacji inni podobnie się zachowują, myślą i czują. Bohaterowie literaccy okazują emocje: gniew, zazdrość, wstyd, lęk, dumę. Dzięki temu, że radzą sobie w trudnych sytuacjach, budzą w dziecku nadzieję, że ono również rozwiąże pojawiające się problemy. Warto podkreślić, że dziecko poznaje sytuacje emocjonalnie trudne w bezpieczny sposób, ponieważ przedstawione perypetie nie dotyczą go w sposób bezpośredni. Małe dzieci słuchają bajek czytanych przez opiekunów, co wzmocnia poczucie bezpieczeństwa.

Maria Molicka (1999, s. 18–19) stwierdziła:

Nie można napisać bajki o dziecku, które np. ciężko przeżywa rozwód rodziców. Dziecku w takiej sytuacji opowiadam bajkę o ojcu wichrze i mamie burzy. Ich dzieci to tęcza, chmura gradowa i mgiełka. Mgiełka jest zagubiona i nie wie, co ze sobą robić. To z nią identyfikuje się dziecko. W jej bajce mgiełka cała drży, kiedy wichur niszczy wszystko wokół, a burza wali piorunami, ale w końcu mgiełka znajduje przyjaciół w księżycu i gwiazdach. Bajka kończy się tym, że księżyc zabiera mgiełkę do siebie i buduje jej dom.

Zarówno przedszkole, jak i szkoła posiadają jasno sprecyzowane cele wychowania, związane z uspołecznianiem jednostki. Edukacja wczesnoszkolna jest etapem niezwykle ważnym dla dziecka rozpoczynającego naukę, ponieważ wymaga rozszerzenia kontaktów społecznych, zmiany zachowań i postaw, rozwoju umiejętności. Należy mieć na uwadze, że nie wszystkie dzieci pochodzą z domów, w których edukacja i wychowanie dzieci są wśród priorytetów. Rodzice mają różne kompetencje i możliwości efektywnego, w wymiarze edukacyjnym, spędzania czasu z dzieckiem, a przekazywane wzorce są różnej jakości. Bohater literacki może oddziaływać podobnie jak osoba, która stanowi wzór, model, przez co kompensuje niedostatki lub brak realnego przykładu. Przedszkole i szkoła powinny wyrównywać różnice, pokazywać dzieciom wiele możliwości tak, aby każde dziecko mogło wybrać odpowiednie dla siebie wzorce. Nauczyciel powinien prowadzić działania w takim kierunku, aby dzieci samodzielnie podejmowały inicjatywy, inspirowane pozytywnymi wzorami płynącymi z literatury i sztuki.

Sposoby wpajania norm i wartości: interioryzacja, internalizacja

Za przejmowanie norm i wartości odpowiadają dwa mechanizmy: *interioryzacja* i *internalizacja*. Choć są od siebie niezależne, istnieje między nimi związek przyczynowo-skutkowy. Pojawienie się internalizacji jest warunkowane wcześniejszą interioryzacją

Interioryzacja jest procesem rozwojowym, dzięki któremu początkowo zewnętrzne czynności przekształcają się w wewnętrzne, uwewnętrzniane, psychiczne. Interioryzacja rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności wyobrażania sobie obiektów poznanych w codziennych doświadczeniach. Dziecko początkowo posługuje się wyobrażeniami, czyli obrazami, a następnie słowami, tworząc coraz bardziej złożone reprezentacje, dotyczące innych ludzi i zjawisk społecznych.

Internalizacja stanowi proces asymilacji norm, wartości i postaw reprezentowanych przez grupę społeczną oraz przyjęcia je za własne (Przetacznikowa, 1981, s. 375). Przyjęcie reguł postępowania w drodze internalizacji jest niezależne od czynników sytuacyjnych, np. wzmocnień czy bezpośrednich konsekwencji. Po internalizacji znacznie słabnie postawa łamania norm. Efekty wychowania oparte o internalizację norm są stałe i stabilne. Internalizacja odbywa się poprzez transmisję, a więc przejście o charakterze pasywnym, lub transformację, czyli przejście aktywne (Trempała, 2011, s. 57).

Proces internalizacji jest możliwy już na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wartości i normy zinternalizowane we wczesnym dzieciństwie są silnie zakorzenione, ze względu na silny ładunek emocjonalny towarzyszący identyfikacjom. Literatura bardzo dobrze sprawdza się przy wpajaniu

norm i wartości u dzieci. Małych czytelników należy zachęcać się do rozmowy na temat przeżyć bohaterów czy ilustrowania przeczytanej bajki terapeutycznej, nie narzucając przy tym konkretnej interpretacji. Dziecko powinno samo odnaleźć sens przedstawionej mu historii, dzięki czemu – utożsamiając się z jej bohaterami – internalizuje przedstawione wzorce zachowań i sposoby myślenia.

Przy czym baśń, jak pisał Bettelheim (1996, s. 30–31):

[nie dlatego] zachęca do powinności moralnych, że cnota na koniec zwycięża, ale dlatego, że bohater jest dla dziecka postacią bardziej pociągającą niż inne osoby występujące w baśni i że identyfikuje się ono z nim, gdy toczy on wszystkie swe walki. W procesie owej identyfikacji dziecko wyobraża sobie, że wraz z bohaterem przechodzi jego próby i cierpienia, i że triumfuje wraz z nim, gdy cnota odnosi zwycięstwo. Dziecko dokonuje tej identyfikacji całkowicie samodzielnie, a utożsamiając się z bohaterem w jego wewnętrznych i zewnętrznych zmaganiach, przejmuje tym samym sens moralny baśni.

Funkcja wychowawcza baśni kierunkowo najmocniej oddziałuje na moralną i ideową świadomość małych odbiorców, ponieważ dziecko potrzebuje wychowania, które w subtelny sposób, jedynie przez ukazywanie następstw, pokazywałoby wartość zachowań zgodnych z wymogami moralności – nie za pośrednictwem abstrakcyjnych pojęć etycznych, lecz poprzez to, co widzialnie i namacalnie dobre, a tym samym mające dla dziecka znaczenie. Tego rodzaju znaczenie dziecko odnajduje w baśni (Bettelheim, 1996, s. 24).

Mechanizmy rozwoju osobistego: *katharsis*, wgląd

W pojęciu biblioterapii słowo zdolne jest leczyć duszę i pomóc w leczeniu ciała (Trzynadlowski, 1990, s. 53). Uwolnienie się od ciężących i trudnych, a uprzednio niejasnych treści psychicznych odbywa się dzięki ich pełnemu przeżyciu w procesie współprzeżywania losów bohatera. Proces biblioterapii w ujęciu psychologicznym obejmuje trzy etapy oparte na teorii dynamiki doświadczeń estetycznych Caroline Shrodes, tj. identyfikację, *katharsis*, wgląd (Shrodes, 1978).

Pierwszy etap to opisana wcześniej *identyfikacja*, dająca uczestnikowi biblioterapii zastępcze przeżycie. W fazie identyfikacji z postaciami literackimi powinny wystąpić kolejno: ekspresja afektu do bohatera, wyrażenie zgody bądź niezgody z jego opiniami, obawa o jego los, ekspresja homonimowości, przyjemność bycia podobnym do bohatera (Tomasik, 1997, s. 84).

Drugi etap, *katharsis*, polega na ujawnianiu dotychczas wypieranych przeżyć, usuwaniu towarzyszącego im napięcia emocjonalnego i doznaniu oczyszczającej ulgi, a nawet moralnego zachwyty (Tomasik, 1997, s. 84).

W metodzie psychoterapeutycznej najważniejsza jest wypowiedź. W biblioterapii wypowiedź zainspirowana przeczytanym utworem literackim pozwala na wypowiedzenie tego, co było nieświadomione, i przynosi ulgę.

Trzeci etap to *wgląd*, rozumiany jako odkrywanie i pogłębianie wewnętrznego świata odbiorcy w kontakcie z dziełem literackim. Uczestnik biblioterapii lepiej poznaje samego siebie, akceptuje i lepiej rozumie innych. Akceptacja własnych wad pozwala tolerować cudze. Przeżycia bohatera literackiego wywołują u uczestnika biblioterapii skojarzenia z jego przeżyciami. W ten sposób mogą przyczynić się do samouświadomienia i ujawnienia wypartych przeżyć traumatyzujących, a w konsekwencji do oczyszczenia. Tekst literacki działa tu jak katalizator, mianowicie za pomocą identyfikacji uświadamia użytkownikowi biblioterapii jego problem, zaś nieświadome czyni świadomym (etap wglądu), co pozwala na lepsze zrozumienie siebie (Czernianin i in., 2017, s. 112).

Opisane wyżej mechanizmy pozwalają na zrozumienie emocji i zachowań, przynoszą ulgę, budują zasoby wewnętrzne, pogłębiają samoświadomość. Warto podkreślić, że dzieciom nie należy wyjaśniać znaczenia baśni. Świadomy terapeuta powinien znać i rozumieć mechanizmy dotarcia do podświadomości, żeby dokonać wyboru utworu właściwego dla rozwoju i sytuacji dziecka, natomiast odkrycia znaczenia baśni musi ono dokonać samo, żeby efekt terapeutyczny został osiągnięty. „Osiągamy dojrzałość, znajdujemy sens w życiu i wewnętrzne poczucie bezpieczeństwa, dochodząc w podmiotowy sposób do rozumienia i rozwiązywania osobistych problemów, a nie przez to, że inni nam je wyjaśnią” (Bettelheim, 1996, s. 45).

Podsumowanie

Bajkoterapia w postaci wychowawczej jest możliwa do stosowania przez pedagogów, a nawet rodziców. Jest bezpieczna, właściwie nie ma możliwości wyrządzenia krzywdy dziecku, nawet przez osoby mało kompetentne. Największym ryzykiem jest to, że nie przyniesie oczekiwanego efektu. Należy jednak pamiętać, że korzyści płynące ze stosowania bajkoterapii są proporcjonalne do wiedzy i umiejętności osoby podejmującej się pracy z dzieckiem tą metodą.

Osobom, które nie mają dużej wiedzy, a chcą stosować bajkoterapię wychowawczą (rodzicom, opiekunom), z pomocą przychodzą wydawnictwa, które oprócz konkretnych utworów dają wskazówki, w jakich okolicznościach można wykorzystać dany tekst. Trudno tu mówić o terapii, ale być może dzięki takiej formie uda się rozwiązać kilka konfliktów lub zapobiec trudnej sytuacji. Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej zbiorów bajek terapeutycznych oraz opracowań teoretycznych dla chcących pogłębić wiedzę. W ogromie książek problemem staje się znalezienie utworów spełniających rolę terapeutyczno-edukacyjną, a równocześnie posiadających duże walory literackie, co jest warunkiem skuteczności oddziaływania. Im wyższe są kompetencje

osoby prowadzącej bajkoterapię, tym większa korzyść terapeutyczna. Znajomość przedstawionych mechanizmów i ich świadome zastosowanie zwiększa wpływ wychowawczy na dziecko, które w sposób przyjazny przyswaja zasady, normy i wartości, znajduje drogę do rozwiązania swoich problemów, uczy się tolerancji i empatii, poznaje bliskie otoczenie i obce kultury.

Bajkoterapia jest godnym polecenia narzędziem nowoczesnej edukacji, ponieważ zwiększa efektywność wychowania przez dostosowanie celów i metod wychowawczych do możliwości rozwojowych i indywidualnych dziecka oraz skutecznie i przychylnie dziecku pozwala kształtować i wychowywać członków społeczeństwa.

Bibliografia

- Bettelheim, B. (1996). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa: Wyd. W.A.B.
- Borecka, I. (1995). Elementy biblioterapii w domach dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9.
- Borecka, I. (1997). *Biblioterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej*. Wrocław: Silesia.
- Czernianin, W., Czernianin, H., Chatzipentidis, K. (2017). *Podstawy współczesnej biblioterapii*. Wrocław: Wyd. eBooki.com.pl.
- INFORMACJA O ZAWODZIE *Arteterapeuta (323013)*. (2018). Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2018, INFOdoradca+ Informacje o zawodach (praca.gov.pl).
- Ingarden, R. (1966). *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Klasyfikacja zawodów i specjalności*. (2022). Pobrane z: <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci=1>
- Konieczna, E. (2005). *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*. Kraków: Impuls.
- Krasoń, K. (2009). Biblioterapia. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, t. 2, (s. 255–283). Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Molicka, M. (1999, 17 czerwca). Bajkoterapia. *Magazyn „Gazety Wyborczej”* (18–19).
- Molicka, M. (2002). *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań: Media Rodzina.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Przetacznikowa, M., Włodarski, Z. (1981). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Shrodes, C. (1978). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical experimental study*. W: R. J. Rubin, *Using bibliotherapy. A guide to theory and practice*. Michigan: Oryx Press.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence*. New York: Macmillan Co.
- Tomasik, E. (1997). Biblioterapia jako jedna z metod pedagogiki specjalnej. W: E. Tomasik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wyd. WSPS.

Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.

Trzynadłowski, J. (1990). Biblioterapia – złudzenia i nadzieje. W: *Arteterapia. Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu*, 52.

Wygotski, L. (1980). *Psychologia sztuki*. Kraków: Wyd. Literackie.

Ziemska, M. (1986). *Rodzina i dziecko*. Warszawa: PWN.

Biblioterapia dla dzieci. Mechanizmy wpływu wychowawczego wykorzystywane w bajkoterapii

Biblioterapia dla dzieci w ostatnim czasie staje się coraz bardziej popularna. Nie tylko terapeuci, ale także nauczyciele i rodzice chętnie wykorzystują bajkoterapię jako narzędzie wpływu wychowawczego. W artykule podjęto próbę zdefiniowania zagadnienia biblioterapii, bajkoterapii, ich form i mechanizmów oddziaływania. Celem działań terapeutycznych jest przygotowanie dzieci do odgrywania ważnych ról w życiu, budowanie i wykorzystywanie własnych zasobów, a także pomoc w radzeniu sobie z problemami i lękami. W rozwoju dziecka ważna jest socjalizacja i przejęcie przez dziecko norm i wartości społeczności, w której żyje. Artykuł opisuje mechanizmy identyfikacji, modelowania, naśladownictwa i *katharsis*. Podkreśla rolę bajek i baśni w dostarczaniu dziecku pozytywnych wzorców, niezbędnych do opracowania odpowiedniej strategii radzenia sobie z problemami.

Słowa kluczowe: biblioterapia, bajkoterapia, dziecko, bajka terapeutyczna

Bibliotherapy for children. Mechanisms of educational influence used in fairy tale therapy

Bibliotherapy for children is recently becoming increasingly popular. Not only therapists, but also teachers and parents are inclined to use therapeutic tales as an educational tool. The article attempts to define the question of bibliotherapy, fairy tale therapy, their forms, and mechanisms of influence. The aim of therapy is to prepare the child to play an important role in the life, to grow their potential and make full use of it, as well as to help them cope with problems and fears. In the development of the child, the socialization and acceptance of social norms and values are very important. The article describes the mechanisms of identification, modelling, imitation, and catharsis. It emphasizes the role of fairy tales in providing the child with positive models that are necessary to develop an appropriate strategy of dealing with own problems.

Keywords: bibliotherapy, fairy tale therapy, child, therapeutic fairy tale

Marta Otłowska

Warszawska Wyższa Szkoła Humanistyczna
im. Bolesława Prusa w Warszawie

KOMPETENCJE DZIECI W WIEKU 5–6 LAT W ZAKRESIE SUBITACJI

Wprowadzenie

Małe dzieci najczęściej uczą się matematyki intuicyjnie, a najciekawsze jest dla nich to, co praktyczne. Pojęciami matematycznymi posługują się bardzo wcześnie, na długo przed rozpoczęciem formalnej edukacji matematycznej. Interesują się liczeniem, rachowaniem, ustalaniem, czego jest mniej, a czego więcej. Warto urozmaicić i poszerzyć pierwsze doświadczenia matematyczne o takie, które polegają na szybkim, wręcz natychmiastowym rozpoznawaniu wzrokiem lub słuchem niewielkich liczebności. To stosunkowo niedawno odkryte zjawisko, nazywane *subitacją*, okazuje się kluczowe dla zdobycia biegłości w posługiwaniu się matematyką. Intuicyjne, instynktowne rozpoznawanie liczebności zbiorów okazuje się niezwykle pomocne również wtedy, kiedy umiemy już liczyć i chcemy wykonywać bardziej złożone działania arytmetyczne.

Zjawisko subitacji trudno jednoznacznie przyporządkować do konkretnej dziedziny nauki – łączy w sobie aspekty matematyki, optyki, neurobiologii i zapewne wielu innych. Ta wrodzona zdolność ma ogromny potencjał usprawnienia procesów poznawczych. „Neurologiczną zagadką” (Gross, 2012) nazwano kwestię subitacji jako zdolności wrodzonej zarówno u ludzi, jak i u niektórych gatunków zwierząt, np. u pszczoł. Sprawdzano między innymi to, jakie są górne granice określania liczebności przy posługiwaniu się zjawiskiem subitacji przez ludzi, czyli jaką liczebność człowiek jest w stanie rozpoznać natychmiast. Wniosek był taki, że ludzie bez trudu określają liczebności w zakresie czterech; od pięciu elementów w zbiorze zaczynają się coraz częstsze pomyłki. Wyjątkiem są osoby z tzw. zespołem sawanta (od ang. *savant* – „uczony”), czyli osoby dotknięte rzadkim syndromem, związanym z jednej strony z ogromnymi deficytami, utrudniającymi zwykłą, codzienną egzystencję, z drugiej zaś – z ponadprzeciętnymi zdolnościami poznawczymi. Zdolności te przejawiać mogą się w różnych dziedzinach, także w zakresie matematyki.

W wielu publikacjach, np. w opracowaniu *Subitizing through the years* (Faulkner, Ainslie, 2017, s. 28–36), podkreślano pewien ważny aspekt związany

z subitacją. Wskazywano na to, że cyfry nie są tożsame z wartościami – stanowią jedynie element kodu, graficzny zapis symbolizujący daną wartość. Właśnie dlatego subitowanie jest tak istotne. Pozwala dzieciom łatwiej pojąć abstrakcyjne pojęcie, jakim jest „wartość”, jeszcze zanim przystąpią one do zgłębiania abstrakcyjnych pojęć takich, jak „cyfra” czy „liczba”. Subitacja zdecydowanie pomocna jest również w utrwalaniu i pojmowaniu aspektu kardynalnego liczby (Skura, Lisicki, 2018, s. 142), czyli po prostu zdolności określania – „ile czegoś jest”, a nie tylko samego liczenia i wymieniania kolejnych liczb po kolei.

Badacze wymieniają różne rodzaje subitacji. Subitację zasadniczo podzielono na: percepcyjną i konceptualną (MacDonald, Wilkins, 2016, s. 256–257); jednak u małych dzieci wyróżniono nawet siedem typów subitowania (s. 276–280), charakterystycznych właśnie dla najmłodszych.

Subitacja percepcyjna jest charakterystyczna dla małych dzieci. Człowiek, patrząc na zbiór obiektów, niemal natychmiast wie, ile widzi elementów. Subitują już dzieci około trzeciego miesiąca życia (s. 256), a więc w wieku, kiedy nie są jeszcze w stanie nazwać liczebności, a tym bardziej nie znają indywidualnych własności kolejnych liczb. Starsze dzieci, sprawniejsze w posługiwaniu się swoimi zmysłami i zaczynające mówić, potrafią już zwykle odnieść się werbalnie do subitowanego zbioru.

Subitacja konceptualna natomiast opiera się także na pewnym zrozumieniu pojęcia liczby oraz pojęć pokrewnych. Polega ona na składaniu większych liczebności poprzez rozpoznanie mniejszych. Na przykład: dziecko rozpoznaje 3 kropki i 2 kropki, składa rozpoznane liczebności i oświadcza, że razem kropek jest 5. Dziecko zaczyna w logiczny sposób grupować elementy w zbiory o rozpoznawalnym układzie obiektów i na tej podstawie podaje wynik. Subitacją konceptualną posługują się dzieci w starszym wieku niż te, które subitują jedynie percepcyjnie. Podkreśla się przy tym, że pomimo dostrzegania przez badaczy pewnych związków pomiędzy aktywnym subitowaniem a konstruowaniem liczb, nadal nie zostało to w żaden sposób zbadane i udokumentowane (s. 257).

Wyróżniono ponadto kilka typów subitacji percepcyjnej (s. 276–278). Jako pierwszy z nich wymieniono *pierwotną subitację percepcyjną*, podczas której zbiór elementów jest niejako „skanowany wzrokiem” – brany jest pod uwagę jego kształt. Może to sprawiać trudności w subitowaniu podzbiorów. *Percepcyjna subitacja podzbiorów* to drugi wyodrębniony rodzaj subitacji percepcyjnej. Polega ona na tym, że dzieci subitują podzbiory, ale nie potrafią złożyć ich w jeden zbiór nadrzędny. Kolejnym, trzecim typem subitacji percepcyjnej jest *percepcyjna subitacja postępująca*. Dzieci potrafią już nie tylko dostrzegać podzbiory, ale też zbiór nadrzędny. Ten typ różni się od subitacji konceptualnej tym, że dziecko łączy poszczególne podzbiory w całość wzrokowo, bez zrozumienia tego procesu. Kolejny wyróżniony typ to *percepcyjna subitacja zstępująca*. W tym przypadku dzieci znają liczbę elementów w pełnym zbiorze i widzą na innych obrazkach, o ile kropek mniej jest

w każdym z prezentowanych zbiorów. Wyjaśniają, że na karcie z mniejszą liczbą elementów „zniknęły” poszczególne podzbiory. Przeciwnościem percepcyjnej subitacji zstępującej okazała się *percepcyjna subitacja rosnąca*. Dzieci zauważają pojawiające się na kolejnych graficznych reprezentacjach podzbiory. *Percepcyjna subitacja licząca* opiera się zaś na tym, że dzieci podczas subitacji percepcyjnej doliczają lub odliczają „po jednym”, dzięki czemu potrafią wzrokowo ocenić liczbę elementów (np. w poprzednim zbiorze było pięć kropek, w następnym widać, że jedna kropka „zniknęła”, a zatem – jest ich cztery).

W przypadku subitacji konceptualnej (s. 278–279) wyróżniono jej dwa typy. Pierwszy z nich to *ściska subitacja konceptualna*, polegająca na tym, że dziecko wykorzystuje pewne umiejętności związane z liczeniem, jednak w ograniczonym zakresie. Zauważa np. symetrię w układzie elementów w zbiorze i widzi, że występują one, przykładowo, w dwóch rzędach. Reszta procesu zachodzi na zasadzie percepcyjnej. Drugim rodzajem jest *subitacja konceptualna elastyczna* – zachodzi, gdy dzieci podczas subitacji potrafią opisać dany zbiór na różne sposoby. Na przykład „pięć” wyrażają nie jako jedno słowo, ale jako: „cztery i jeden”, „trzy i dwa”, „dwa, dwa i jeden” itp.

Opracowano specjalne techniki oraz zestawy zadań do nauki poprzez subitację, np. specjalny program edukacyjny w Instytucie Marsico na Uniwersytecie w Denver. Materiał ten obejmuje potrzebne nauczycielowi informacje: począwszy od tego, czym jest subitacja, poprzez jej potencjalne funkcje w uczeniu się matematyki przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, po konkretne propozycje atrakcyjnych zabaw i zadań z zastosowaniem subitacji.

Na Uniwersytecie w Ontario w Kanadzie (Trick, 2008, s. 743–760) przeprowadzono badania, których wyniki wykazały m.in., że subitowanie i liczenie łączą się często ze sobą, kiedy mamy do czynienia z identycznymi elementami zbioru. Jeżeli chociaż jeden z elementów różni się od pozostałych – procesy te częściej zachodzą osobno. Oznacza to, że podczas subitowania określonego zbioru identycznych elementów, łatwiej jest je policzyć wzrokiem. Przeciwnie jest w wypadku zróżnicowanych elementów – wówczas proces określania liczebności jest spowalniany przez trudności związane z rozróżnieniem poszczególnych elementów. Jednak także i w tych przypadkach zdarza się, że liczenie i subitacja występują jednocześnie, podobnie jak w przypadku zbioru identycznych elementów.

Prowadzono także badania dotyczące porównania procesów subitacji oraz szacowania (Burr, Turi, Anobile, 2010). Subitowanie dotyczy niewielkiej liczby elementów w zbiorze; szacowanie może obejmować nieskończenie wiele elementów, a jego charakterystyczną cechą jest to, że jest ono mniej dokładne niż subitacja. W tych badaniach wykazano także, że subitacja przebiega łatwo, kiedy osoba subitująca skupia całą uwagę na zadaniu. Jeżeli wprowadzane są czynniki choćby w niewielkim zakresie rozpraszające uwagę – subitowanie zamienia się częściej we wspomniane niedokładne szacowanie.

Badano również to, na ile zdolność do subitacji różni się u dzieci w wieku wczesnoszkolnym od tej samej zdolności przejawianej przez osoby dorosłe (Anobile, Arrighi, Burr, 2019, s. 86–103). W tym samym cyklu badań zauważono, że subitacja przebiega inaczej, kiedy mamy do czynienia z elementami zbioru odbieranymi przez człowieka za pomocą zmysłu wzroku, inaczej zaś, kiedy odbierane są one za pomocą słuchu (np. kiedy jest to seria następujących po sobie kilku dźwięków o tym samym brzmieniu).

Z subitacją powiązane jest ściśle pojęcie wzorców liczbowych (figur liczbowych). Są to różne układy kropek, na przykład dobrze znane każdemu układy kropek, takie jak na kostce do gry czy klockach domino. Reprezentacje wizualne mają ogromne znaczenie w uczeniu się matematyki oraz w kształtowaniu się specyficznego rodzaju myślenia, zwanego matematycznym.

W wielu ośrodkach badawczych sprawdza się efektywność edukacyjną różnych aktywności proponowanych dzieciom. Tego rodzaju badania (von Glasersfeld, 1982, 191–218) przeprowadzano również w związku ze zdolnością subitowania, szczególnie w przypadku najmłodszych, czyli osób, które dopiero zaczynają poznawać złożone zagadnienia z zakresu matematyki oraz innych nauk.

Podczas badań przeprowadzonych na Uniwersytecie w Bostonie (Zhang i in., 2015) stwierdzono m.in., że zdolność subitacji, a przede wszystkim jej jakość, zależy od konkretnego ułożenia postrzeganych elementów. Jeżeli elementy ułożone były w rzędzie, to badani najpierw zwracali uwagę na obydwie końce tego rzędu, a następnie ich wzrok kierował się do środka. Inaczej rozpoznawali liczbę elementów, kiedy były one ułożone chaotycznie, w rozsypce – taki układ uważany jest za najtrudniejszy.

W 2015 r. w Ankarze (Olkun, Altun, Şahin, 2015, s. 93–103) ustalano, czy uczniowie z trudnościami w uczeniu się matematyki osiągają większe sukcesy dzięki praktykowaniu subitacji. Badania na tureckim uniwersytecie wykazały ostatecznie, że sama w sobie zdolność subitacji nie pomaga dzieciom z deficytami. Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki posługują się reprezentacją symboliczną w inny sposób niż dzieci bez takich deficytów, co ma duży wpływ na proces uczenia się matematyki.

Tego, jak niebagatelny wpływ na efekty subitacji ma nie tylko układ elementów w zbiorze, ale przede wszystkim ich homogeniczność lub heterogeniczność, dowiedziono na Uniwersytecie w Guelph w Kanadzie (Trick, 2008, s. 743–760). Subitacja okazała się o wiele bardziej efektywna i dotyczyła znacząco większej liczby elementów (6–8), w przypadku zbioru jednorodnego. Jeżeli elementy w zbiorze znacznie różniły się kształtem lub kolorem, to subitowano poprawnie zaledwie w zakresie do 3 elementów.

Na Uniwersytecie Stanowym w Moorhead w Minnesocie (Ferris, 2018) skupiono się na możliwościach systematycznego praktykowania subitacji jako

„rozgrzewki” w nauce matematyki – okazało się, że może ona mieć pozytywny wpływ na intensyfikację procesu nauki matematyki, ponieważ grupa eksperymentalna radziła sobie podczas zajęć znacznie lepiej niż grupa kontrolna.

W 2014 r. opublikowano badania (Gray, Reeve, 2014) dotyczące związku pomiędzy zdolnością sprawnego subitowania u dzieci w wieku przedszkolnym a zdolnościami arytmetycznymi tych samych dzieci nieco później – w wieku szkolnym. Okazało się, że dzieci, które płynnie i sprawnie subitowały jako przedszkolaki, znacznie lepiej radziły sobie z arytmetyką w szkole. Jednocześnie te dzieci, którym w przedszkolu subitacja sprawiała pewne trudności, miały również gorsze wyniki w zakresie arytmetyki w szkole podstawowej. Można w związku z tym zakładać, że istnieje korelacja pomiędzy tymi dwoma aspektami i że można traktować poziom zdolności subitacji w wieku przedszkolnym jako rodzaj prognozy co do późniejszych umiejętności arytmetycznych dziecka. Wyniki badań dowiodły, że jeżeli dziecko jako przedszkolak subituje w sposób wybitny na tle innych, to będzie wykazywało również nieprzeciętne zdolności arytmetyczne w wieku szkolnym. Aktywnie praktykowana subitacja, będąc jedną z podstaw nauki matematyki w okresie przedszkolnym, może zatem stanowić nieoceniony kapitał dla przyszłej nauki matematyki, zwłaszcza arytmetyki.

Cel badań

Podjmując badania, zmierzałam przede wszystkim do określenia poziomu zdolności do subitacji, czyli szybkiego rozpoznawania wzrokiem liczebności zbiorów, u dzieci w wieku 5 i 6 lat. Zdolność subitacji rozpoznaje się już u dzieci ok. siódmego dnia życia (Skura, Lisicki, 2018, s. 74). Chciałam sprawdzić, jak duże zbiory rozpoznają dzieci w wieku przedszkolnym, a także – jaki wpływ na ten proces ma rodzaj spostrzeganych elementów. Aby to zbadać, posłużyłam się zbiorami złożonymi z kropek oraz z prostych figur geometrycznych. W przypadku zbiorów figur brałam pod uwagę liczebność ich boków. Ma to związek z pojęciem subitacji geometrycznej (Fletcher, 2016), propagowanej przez Grahama Fletchera, amerykańskiego nauczyciela i specjalisty w zakresie matematyki. Jest to rodzaj subitacji, w której osoba badana szybko rozpoznaje liczbę figur oraz liczbę boków tych figur. Szukałam odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Ile kropek dziecko jest w stanie rozpoznać wzrokiem?
- Ile figur i ile ich boków dziecko jest w stanie rozpoznać za pomocą subitacji?
- Jaki wpływ na wyniki subitacji u dzieci ma obecność dwóch elementów podlegających subitacji jednocześnie?

Metody, techniki, narzędzia badawcze

Główną metodą moich badań był, chętnie stosowany m.in. przez Jeana Piageta, eksperyment diagnostyczny. Piaget twierdził, że „wiedza nie pochodzi ze zwykłego gromadzenia obserwacji, odbywającego się bez udziału podmiotu, który by te obserwacje organizował w struktury” (za internetową *Encyklopedią PWN*). Jednocześnie Mieczysław Łobocki pisze, że „eksperyment jest pewną odmianą obserwacji. Jest to oczywiście obserwacja osobliwego rodzaju, pozwalająca na rejestrowanie zjawisk i zdarzeń wywoływanych celowo i świadomie – jak wiemy – przez samego badacza lub bezpośrednio z jego własnej inicjatywy” (Łobocki, 2011, s. 121). Taki właśnie eksperyment postanowiłam przeprowadzić, aby uzyskać odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Posłużyłam się techniką zadania diagnostycznego. Takie zadania przygotowywał już Piaget i jego współpracownicy. Odnośnie do testów i zadań z zakresu teorii Piageta, w encyklopedii dotyczącej diagnozy psychologicznej (*Encyclopedia of Psychological Assessment*) w ustępie traktującym o diagnozie uzdolnień/kompetencji twierdzi się, że efektywność każdego z komponentów należy oceniać, używając bardzo konkretnych zadań, których wynik musi być interpretowany w odniesieniu do wyników pozostałych zadań. Takie testy dostarczają pewnych informacji i są bardziej wartościowe niż testy oceniające ogólne procedury, a tym samym są bardziej użyteczne dla praktyków.

Na potrzeby badania opracowałam serię zadań diagnostycznych przeznaczonych dla dzieci w wieku 5 i 6 lat. Jako narzędzia badawcze posłużyły przygotowane przeze mnie karty, wielkości standardowych kart do gry (około 6 x 9 cm), przedstawiające różne układy kropek w liczbie od 1 do 15 (15 kart) oraz karty przedstawiające figury geometryczne, dobrze znane dzieciom w ostatnich grupach przedszkola: koła, trójkąty równoboczne, kwadraty oraz prostokąty, w różnej liczbie i w różnych konfiguracjach (20 kart). Wyniki uzyskane podczas badań zapisywałam na przygotowanych przeze mnie arkuszach, dlatego obok zadania diagnostycznego posługiwałam się również techniką analizy dokumentów. W cytowanym powyżej fragmencie Łobocki wspomina, że eksperyment jest pewną formą obserwacji, dlatego poddałam dzieci również bezpośredniej obserwacji, która stanowiła jedną z wybranych przeze mnie technik badawczych. Przeprowadzone przeze mnie badania miały charakter mieszany – łączyły w sobie zarówno elementy badań jakościowych, jak i ilościowych.

Badanymi były dzieci w wieku 5 i 6 lat z jednego z przedszkoli na terenie Mazowsza. Badana grupa obejmowała: trzy dziewczynki w wieku 5 lat, dwóch chłopców w wieku 5 lat, trzy dziewczynki w wieku 6 lat, siedmiu chłopców w wieku 6 lat.

Przygotowałam cztery zadania diagnostyczne, prowadzone indywidualnie z każdym badanym dzieckiem.

Zadanie diagnostyczne nr 1

Przez około 2 sekundy pokazywałam dziecku kartę przedstawiającą pewien układ kropek (w liczbie od 1 do 15 kropek). Pytałam: „Ile jest kropek?” Przed rozpoczęciem zadania dla pierwszego dziecka potasowałam karty tak, aby liczebność kropek na kolejnych kartach nie była łatwa do określenia. Następnym dzieciom zamierzałam pokazywać te same karty w tej samej kolejności co pierwszemu z nich. Wyniki zapisywałam na przygotowanych wcześniej arkuszach.

Zadanie diagnostyczne nr 2

Zadanie przebiegało podobnie jak zadanie diagnostyczne nr 1, z tą różnicą, że użyłam kart przedstawiających figury geometryczne. Były to: koła, trójkąty równoboczne, kwadraty, oraz prostokąty, w różnej konfiguracji, w liczbie od 1 do 5. Zadaniem dziecka było podanie liczby figur na karcie.

Zadanie diagnostyczne nr 3

Korzystałam z tego samego zestawu kart, co w zadaniu diagnostycznym nr 2, po ich ponownym potasowaniu. Prosiłam dziecko o podanie łącznej liczby boków figur znajdujących się na karcie.

Zadanie diagnostyczne nr 4

Naprzemiennie pytałam o liczbę figur i o liczbę boków figur widniejących na karcie.

Początkowo planowałam przeprowadzenie czterech zadań diagnostycznych. Ostatecznie, z przyczyn, które szczegółowo omówię w dalszej części artykułu, przeprowadziłam tylko pierwsze trzy zadania. Głównym powodem był ogólnie wysoki poziom trudności czwartego zadania dla badanych dzieci. Część grupy wykonywała nieprawidłowo zadania 1–3 w ich różnych aspektach, co w przypadku większości dzieci uniemożliwiało wykonanie zadania czwartego. Jednocześnie w niektórych przypadkach wprowadziłam zadanie dodatkowe, polegające na tym, że dzieci, które nie potrafiły podać liczby boków figur lub nie wiedziały, czym są boki figury, pytałam o to, jakie figury znajdują się na kartonikach oraz w jakim są porządku.

Badanie trwało ok. czterech godzin. Dzieci same zgłosiły chęć udziału w badaniu i uczestniczyły w nim entuzjastycznie, zachęcając także koleżanki i kolegów do tego, aby spotkały się ze mną.

Nie udało mi się pokazywać kolejnym badanym dzieciom kart w tej samej kolejności.

Dzieci zgłaszały się do badania w przypadkowej kolejności. Pierwszą grupę, dzieci pięcioletnich oraz dwójki dzieci sześciioletnich, nazwałam roboczo „grupą pięcioletników”. Pojęcie „grupy sześciolatników” dotyczy pozostałych dzieci. To uproszczenie stosuję jedynie w poniższym fragmencie, mającym na celu wyjaśnienie podstawowej różnicy pomiędzy tymi grupami, jaką zaobserwowałam podczas badania.

Interpretacja wyników badań

Liczba kropek, którą dziecko jest w stanie rozpoznać za pomocą subitacji.

W zadaniu diagnostycznym nr 1, po potasowaniu kart przedstawiających różną liczbę kropek, pokazywałam je przez około 2 sekundy kolejno badanym dzieciom, prawie w takiej samej kolejności. Pokazywałam piętnaście kart z kropkami w liczbie od 1 do 15, nie układając ich w porządku narastającym. Tabela 1 obejmuje piętnaście rzędów i piętnaście kolumn, przyporządkowanych odpowiednio kartom oraz dzieciom, i obrazuje wyniki tego zadania.

Praktycznie każde z dzieci do lat 6 było w stanie rozpoznać bezbłędnie liczbę kropek od 1 do 10. Dzieci z grupy pięciolatek bezbłędnie rozpoznawały liczbę kropek na kartach do wartości „pięć”, a dzieci z grupy sześciolatek – do wartości „dziesięć”. Tylko niektóre dzieci z tej grupy potrafiły prawidłowo określić liczbę kropek przy układach złożonych z liczby kropek większej niż 10.

Tabela 1

Wyniki zadania diagnostycznego nr 1

Badane dziecko															
Kod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Płeć	M	M	M	M	K	K	M	M	K	M	M	K	M	K	K
Wiek w latach	5	5	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	5	6
Numer karty	Odpowiedzi														
1	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+
2	-	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+
3	+	-	+	+	+	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-
4	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-
5	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
6	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
7	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	-
8	-	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-
9	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+
10	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+
11	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+
12	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	-	+	-	-

Tabela 1*Wyniki zadania diagnostycznego nr 1 (cd.)*

Badane dziecko															
Kod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Płeć	M	M	M	M	K	K	M	M	K	M	M	K	M	K	K
Wiek w latach	5	5	6	6	6	5	6	6	5	6	6	6	6	5	6
Numer karty	Odpowiedzi														
13	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+
14	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+
15	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	+	+	-

Adnotacja. K – dziewczęta, M – chłopcy, (+) – odpowiedzi prawidłowe, (-) – odpowiedzi nieprawidłowe.

Źródło: opracowanie własne.

Liczba figur geometrycznych, które dziecko jest w stanie rozpoznać za pomocą subitacji.

W zadaniu diagnostycznym nr 2 pokazywałam dzieciom dwadzieścia kart, tym razem przedstawiających różne figury geometryczne, w liczbie od 1 do 4 oraz w różnych konfiguracjach. Były to: koło, trójkąt, kwadrat i prostokąt.

W tabeli 2, obejmującej dwadzieścia rzędów i piętnaście kolumn, przyporządkowanych odpowiednio kartom oraz dzieciom, znalazły się wyniki tego zadania. Dzieci niemal bezbłędnie rozpoznawały wzrokiem liczbę figur na kartonikach, bez względu na wiek. Zaledwie w 2,7% prób dzieci podały złą liczbę figur, jednak po ponownym pokazaniu kartonika na około 1 sekundę – poprawnie korygowały swoją odpowiedź.

Tabela 2*Wyniki zadania diagnostycznego nr 2*

Badane dziecko															
Kod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Płeć	M	M	K	M	M	M	M	M	K	K	K	M	K	M	K
Wiek w latach	6	6	5	6	5	5	6	6	6	6	5	6	6	6	5
Numer karty	Odpowiedzi														
1	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+

Tabela 2*Wyniki zadania diagnostycznego nr 2 (cd.)*

Badane dziecko															
Kod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Płeć	M	M	K	M	M	M	M	M	K	K	K	M	K	M	K
Wiek w latach	6	6	5	6	5	5	6	6	6	6	5	6	6	6	5
Numer karty	Odpowiedzi														
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
13	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
14	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
15	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
16	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
17	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
18	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
19	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
20	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Adnotacja. K – dziewczęta, M – chłopcy, (+) – odpowiedzi prawidłowe, (-) – odpowiedzi nieprawidłowe.

Źródło: opracowanie własne.

Liczba boków figur geometrycznych, które dziecko jest w stanie rozpoznać za pomocą subitacji.

W zadaniu diagnostycznym nr 3 użyłam tych samych dwudziestu kart z figurami, których używałam w zadaniu diagnostycznym nr 2. Tym razem pytałam

dzieci o liczbę boków figur pokazanych na kartoniku. Udział w tym zadaniu brały te same dzieci, które uczestniczyły w zadaniach diagnostycznych nr 1 oraz nr 2. Wyniki tego zadania przedstawia tabela 3, obejmująca dwadzieścia rzędów i piętnaście kolumn, przyporządkowanych odpowiednio kartom oraz dzieciom.

Dzieci miały przede wszystkim trudność z rozróżnieniem pojęć „bok” oraz „figura”. Wiedziały, że chodzi o podanie liczby obiektów, jednak w większości przypadków musiałam wytłumaczyć bądź przypomnieć, wyraźnie wskazać, że tym razem chodzi o boki figur, a nie o figury (czyli koła, trójkąty, kwadraty lub prostokąty). Czworo z 15 badanych dzieci wykonało to zadanie bezbłędnie. Dwoje dzieci nie było w stanie podać ani jednej prawidłowej odpowiedzi. Pozostałe dzieci rozwiązujące to zadanie (9 osób) odpowiadały prawidłowo lub błędnie, przy czym liczba nieprawidłowych odpowiedzi była w ich przypadku niższa niż odpowiedzi poprawnych.

Dzieci w wieku 5 lat znały dobrze nazwy liczebników w zakresie 1–5. Te, które nie umiały określić sumy liczby boków figur, potrafiły powiedzieć np. „Tam było najpierw cztery, później trzy i znowu trzy”. Oznacza to, że rozpoznawały wzrokiem liczbę boków poszczególnych figur na karcie, a zatem posługiwały się subitacją. Trudnością dla nich było zsumowanie liczb boków kilku figur.

Wynika z tego, że dziecko w wieku lat 5 i 6 jest w stanie z łatwością rozpoznać za pomocą subitacji, ile jest figur na obrazku, kiedy liczba figur wynosi od 1 do 4. Bez większych trudności dziecko w wieku lat 6 rozpoznaje także liczbę boków figur, nawet przy liczebności przekraczającej liczbę 10.

Tabela 3

Wyniki zadania diagnostycznego nr 3

Badane dziecko															
Kod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Płeć	M	M	M	M	K	K	M	K	K	M	K	M	M	K	M
Wiek w latach	6	5	6	6	6	5	5	6	5	6	6	6	6	5	6
Numer karty	Odpowiedzi														
1	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+
2	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+
3	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+
4	+	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
5	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+
6	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+
7	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+

Tabela 3*Wyniki zadania diagnostycznego nr 3 (cd.)*

Badane dziecko															
Kod	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Płeć	M	M	M	M	K	K	M	K	K	M	K	M	M	K	M
Wiek w latach	6	5	6	6	6	5	5	6	5	6	6	6	6	5	6
Numer karty	Odpowiedzi														
8	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+
9	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+
10	+	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+
11	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+
12	+	-	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+
13	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	+
14	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+
15	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-
16	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
17	+	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+
18	+	-	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+
19	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-
20	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+

Adnotacja. K – dziewczęta, M – chłopcy, (+) – odpowiedzi prawidłowe, (-) – odpowiedzi nieprawidłowe.

Źródło: opracowanie własne.

Liczba figur geometrycznych oraz liczba boków figur, które dziecko jest w stanie rozpoznać za pomocą subitacji.

W zadaniu diagnostycznym nr 4 miałam zamiar pytać dzieci zarówno o liczbę figur, jak i o łączną liczbę boków tych figur. Podczas badań zrezygnowałam jednak z przeprowadzenia tego zadania diagnostycznego. Przede wszystkim dlatego, że dzieci były zdezorientowane już podczas poprzedniego zadania diagnostycznego (nr 3). Podawały właściwe odpowiedzi, jednak często musiałam powtarzać pytanie i precyzować, czy pytam o liczbę figur, czy o liczbę boków. Nie pomagało nawet to, że konsekwentnie zadawałam przy każdej kolejnej karcie najpierw pytanie o liczbę figur, a następnie o liczbę boków figur na niej widocznych.

Podsumowanie

O ile dzieci szybko rozpoznawały prawidłowo wzrokiem liczebność, niezależnie od tego, czy ustalały liczbę kropek, figur czy boków figury, to trudność sprawiało im skoncentrowanie uwagi na tych elementach, o które pytałam. Podawały liczby innych elementów, niż te o które pytałam. Kiedy np. pytałam o liczbę boków figury, dzieci podawały liczbę figur, chociaż rozumiały, czym jest bok figury. Wprowadzenie jakiegokolwiek różnorodności pod względem wyglądu elementów prezentowanych na karcie (ich kształtu) sprawiało, że zadanie stawało się dla dziecka dużo trudniejsze w stosunku do zadań z zastosowaniem kart, gdzie takiej różnorodności nie było. Jest to zbieżne z wynikami wielu dotychczasowych badań, wskazujących na to, że nawet drobna, ale wyraźnie dostrzegalna różnica pomiędzy elementami w zbiorze utrudnia proces subitacji.

Dzieci w wieku lat 5 w badanej grupie знаły nazwy liczebników zaledwie do wartości „pięć”, a jednak umiały wskazać właściwą liczbę elementów na obrazku, wymieniając liczebności mniejszych podgrup. Pięciolatki nie miały problemów z prawidłowym subitowaniem nawet zbiorów większych niż pięcioelementowe. Posługiwały się zatem typem subitacji, który opisałam we wprowadzeniu do artykułu, czyli subitacją percepcyjną postępującą.

Niezależnie od badanej grupy wiekowej, dzieci miały trudności z subitowaniem zbiorów kropek powyżej dziesięciu. Niektóre dzieci znały nazwy liczebników, jednak nie umiały przyporządkować ich do właściwych wartości. Powyżej „dziesiątki” padały na równi ze sobą określenia: „dwanaście”, „osiemdziesiąt”, „dwadzieścia”. A zatem dzieci miały świadomość, że liczebniki te określają wartości powyżej dziesięciu, i wszystkie one oznaczały dla nich po prostu „dużo”. Tylko dwoje dzieci w wieku lat 6 umiało prawidłowo określić liczebność prawie każdego zbioru – co oznacza, że były one świadome znaczenia liczebników co najmniej do piętnastu i potrafiły przyporządkować je do odpowiedniego zbioru kropek.

Z moich badań wynika, że dzieci w wieku 5 i 6 lat subitują na podobnym poziomie, jednak w różny sposób werbalizują wyniki.

Niektóre dzieci potrzebowały kilkukrotnego wyjaśnienia, na czym polega zadanie, i wyraźnego podkreślenia, że nie jest to „zadanie na liczenie”. Z moich obserwacji wynika, że w toku nauczania, również przedszkolnego, najwyraźniej kładziony jest nacisk na naukę liczenia jako pewnego rodzaju rytuału.

Podczas subitacji dzieci posługiwały się zarówno metodami percepcyjnymi, jak i konceptualnymi. Szczególnie uwidaczniało się to podczas subitacji geometrycznej, kiedy niektóre spośród badanych dzieci zapamiętywały figury, a następnie, podając wynik, posługiwały się już wiedzą o liczbie ich boków i dokonywały prostych obliczeń.

Nie zaobserwowałam, aby płeć dzieci miała znaczenie dla jakości odpowiedzi. Dzieci odpowiadały na zadawane im pytania podobnie, bez względu na płeć – dotyczyło to zarówno odpowiedzi poprawnych, jak i niepoprawnych.

Biorąc pod uwagę wynikające z ogólnoświatowych badań założenie, że przeciętny człowiek z łatwością subituje do czterech, a liczba pomyłek stopniowo rośnie wraz ze wzrostem liczby obiektów, stwierdziłam, że badana przeze mnie grupa przedszkolaków bez większych trudności subitowała do dziesięciu. Dzieci odpowiadały zazwyczaj prawidłowo, ale zdarzało się, że kilkakrotnie potrzebowały doprecyzowania, o liczbę których elementów w danym momencie pytam.

Wyniki moich badań mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań nad zjawiskiem subitacji. Chciałam sprawdzić potencjał dzieci pod względem subitowania w badanym przedziale wiekowym. Moje badania zostały przeprowadzone na stosunkowo niewielkiej i jednorodnej (jedno przedszkole) grupie badawczej. Uważam, że na dalszym etapie warto sprawdzić, czy uzyskane przez mnie wyniki (subitacja w granicach dziesięciu) są charakterystyczne dla zbadanej grupy, czy też dotyczą szerszej grupy pięciolatków i sześciolatków.

Warto też w kolejnych badaniach ustalić, czy dzieci wkraczając w wiek szkolny, osiągają poziom subitacji podobny do obserwowanego w wieku przedszkolnym, czy też zdolność ta zanika na rzecz precyzyjnego liczenia.

Osobną (intrygującą) kwestią jest to, czy dzieci praktykujące systematycznie ćwiczenia i zabawy oparte na subitacji lepiej niż inne dzieci radzą sobie w różnych dziedzinach matematyki po rozpoczęciu nauki w szkole. Warto ustalić, na ile ćwiczenia takie wpływają na zdolność abstrakcyjnego myślenia w zakresie odkrywania, poznawania i konstruowania szerszych zagadnień matematycznych, także w wyższych klasach szkoły podstawowej.

Subitacja wydaje się na pozór prostym zjawiskiem. Na pierwszy rzut oka przydaje się podczas gier planszowych lub gry w domino. Dopiero kiedy zaczynamy wnikać w jej różne aspekty, zaczynamy także dostrzegać jej niuanse i potencjał w procesie nauczania.

Bibliografia

- Anobile, G., Arrighi, R., Burr, D. C. (2019). Simultaneous and sequential subitizing are separate systems, and neither predicts math abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 178, 86–103. DOI: 10.1016/j.jecp.2018.09.017
- Burr, D. C., Turi, M., Anobile, G. (2010). Subitizing but not estimation of numerosity requires attentional resources. *Journal of Vision*, 10(6):20, 1–10. DOI: 10.1167/10.6.20
- Faulkner, V., Ainslie, J. (2017). Subitizing through the years. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 22(1), 28–36. https://www.academia.edu/40997387/Subitising_through_the_years

- Ferris, M. (2018). *Using Subitizing as a Math Lesson Warm-up to Improve Automaticity Scores*. <https://red.mnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=thesis>
- Fletcher, G. (2016). *Geometric Subitizing: A Different Kind of Number Talk*. Pobrane z: <https://gfletchy.com/2016/10/10/geometric-subitizing-a-different-kind-of-number-talk/>
- von Glasersfeld, E. (1982). Subitizing: The role of figural patterns in the development of numerical concepts. *Archives de Psychologie*, 50(194), 191–218. <http://von-glasersfeld.com/074>
- Gray, S. A., Reeve, R. A. (2014). Preschoolers' Dot Enumeration Abilities Are Markers of Their Arithmetic Competence. *PLOS ONE*, 9(4), 1–11. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0094428>
- Gross, H. J. (2012). A Neurological Enigma: The Inborn Numerical Competence of Humans and Animals. *Journal of Physics: Conference series*, 352 012046. DOI: 10.1088/1742-6596/352/1/012046
- Encyklopedia PWN*. <https://encyklopedia.pwn.pl/>
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- MacDonald, B. L., Wilkins, J. L. M. (2016). Seven types of subitizing activity characterizing young children's mental activity. W: S. Marx (ed.), *Qualitative Research in STEM* (s. 256–286). New York: Routledge. https://www.academia.edu/33292507/Seven_Types_of_Subitizing_pdf
- Olkun, S., Altun, A., Şahin, S. G. (2015). Beyond Subitizing: Symbolic Manipulations of Numbers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 10(1), 93–103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585937.pdf>
- Skura, M., Lisicki, M. (2018). *Gen liczby. Jak dzieci uczą się matematyki?* Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Trick, L. M. (2008). More than superstition: Differential effects of featural heterogeneity and change on subitizing and counting. *Perception & Psychophysics*, 70(5), 743–760. DOI: 10.3758/PP.70.5.743
- Zhang, J., Ma, S., Sameki, M., Sclaroff, S., Betke, M., Lin, Z., Shen, X., Price, B., Měch, R. (2015). *Salient Object Subitizing*. https://cs-people.bu.edu/jmzhang/SOS/SOS_preprint.pdf

Kompetencje w zakresie subitacji u dzieci w wieku 5–6 lat

W niniejszym opracowaniu poruszono kwestię zagadnienia badanego w różnych krajach, jednak wciąż mało znanego w Polsce. Subitacja jest zjawiskiem z pogranicza różnorodnych dziedzin, jednak zdecydowanie matematyka jest wśród nich jedną z wiodących. Przedstawiono zarówno wyniki własnych badań autorki, jak i dokonania oraz perspektywy w zakresie badań nad tym wielowymiarowym zagadnieniem. Artykuł porusza nie tylko tytułową kwestię tego, na jakim poziomie subitują dzieci w wieku 5 i 6 lat, ale również wskazuje

na potencjał tej wrodzonej zdolności oraz na możliwości rozwijania wiedzy teoretycznej i praktycznej z zakresu subitacji.

Słowa kluczowe: subitacja, subitowanie, subitacja geometryczna, przedszkole, matematyka, nauka intuicyjna, percepcja, zbiory, ciągi liczbowe, kardynalny aspekt liczby, wartość

Competence in the field of subitation in children aged 5–6

This paper addresses an issue that has been studied in various countries, but is still not very well known in Poland. Subitation is a phenomenon that touches the borders of various fields, but the one taking the lead is mathematics. The results of the author's own research are presented, as well as achievements and perspectives in the field of research on this multidimensional issue. The article addresses not only the title question of what level children subitize at the age of 5 and 6, but also indicates the potential of this innate ability and the possibilities of developing theoretical and practical knowledge of subitizing.

Keywords: subitation, subitizing, geometric subitizing, preschool, mathematics, intuitive learning, perception, numerical sequences, Cardinal Number, value

Dominika Pawlik-Pyda

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ETYKA ZAWODOWA LOGOPEDY – KONIECZNOŚĆ GŁĘBSZEGO NAMYSŁU

Wprowadzenie

W obecnych czasach zawód logopedy zyskuje na popularności. Zwiększa się zarówno grono osób świadczących usługi z tego zakresu, jak i liczba osób korzystających z takiej pomocy. Również rynek związany z pomocami logopedycznymi i szkoleniami jest coraz większy. Zauważalny jest także rozwój i postęp w zakresie samych zagadnień rozpatrywanych na gruncie logopedii. Rośnie liczba specjalizacji i rozszerza się zakres problemów, których rozwiązania poszukuje się w tym obszarze.

Logopeda zajmuje się badaniem w zakresie diagnostyki i terapii zaburzeń rozwoju mowy i języka na różnych etapach życia człowieka oraz profilaktyką w tym zakresie. Pracuje z osobami, które tego wymagają. Jest obecny już na oddziałach neonatologicznych. Pracuje w przedszkolach i w szkołach z dziećmi i młodzieżą. Prowadzi terapie z osobami dorosłymi w różnym wieku. Gabinety logopedyczne mieszczą się w szpitalach i przychodniach zdrowia, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a wielu logopedów prowadzi również własną praktykę zawodową. Ta różnorodność odbiorców usług logopedy pokazuje, jakie jest znaczenie takiego specjalisty, jak jego praca wpływa na jakość życia ludzi.

Rozwój logopedii jako nauki oraz rozwój praktyki logopedycznej sprawiają, że pojawiają się nowe dylematy i problemy, które można rozpatrywać na gruncie etyki zawodowej. Etyka zawodowa stanowi zespół norm związanych z określonymi obowiązkami moralnymi, dotyczącymi wykonywanego zawodu oraz społecznych stosunków zawodowych. Stanowi ona rodzaj etyki szczegółowej i jest praktycznym zastosowaniem ogółu zasad oraz norm moralnych. Ten szczególny rodzaj etyki dotyczy tych zawodów, w których pojawiają się konflikty i dylematy moralne, wymagające namysłu i odpowiedzi normatywnej – zawód logopedy z pewnością wpisuje się w tę kategorię.

Literatura związana z etyką poszczególnych zawodów jest bardzo bogata. Z łatwością można znaleźć publikacje, poruszające zagadnienia z zakresu etyki

zawodowej np. lekarza, pielęgniarki, adwokata, sędziego, nauczyciela, psychologa, dziennikarza i wielu innych; jednak liczba publikacji polskojęzycznych, które podejmują *sensu stricto* zagadnienie etyki w zawodzie współczesnego logopedy w Polsce, jest znikoma. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: czy istnieje konieczność tworzenia nowej etyki zawodowej – etyki zawodu logopedy oraz: czy podejmowanie refleksji w tym zakresie to przesada, czy konieczność?

Specyfika pracy logopedy

W związku z szerokim obszarem działania logopedy, w tej części artykułu poświęcę uwagę kilku kwestiom, które uważam za istotne z punktu widzenia pracy logopedy. Warto zacząć od pozycji nauki „logopedia“ wśród innych nauk.

Logopedia bywa często definiowana jako nauka interdyscyplinarna, czyli korzystająca z dorobku innych nauk, z których się wywodzi. Mirosław Michalik (2015) podkreśla natomiast, że miejsca logopedii warto upatrywać nie w interdyscyplinarności, a w transdyscyplinarności. Dostrzega bowiem wiele niedoskonałości naukowego postulatu interdyscyplinarności, który jest osadzaniem logopedii pomiędzy innymi dziedzinami. Logopedia, jako nauka transdyscyplinarna, jest nauką „przenikniętą wiedzą już ukształtowaną, wielod dziedzinową i – w przeciwieństwie do stanowisk inter- i multidyscyplinarnych – homogeniczną, jednorodną metodologicznie” (Michalik, 2015, s. 41–42). Transdyscyplinarność logopedii polega na tym, że logopedia jako nauka stawia nowe problemy, których nie sposób rozwiązać na gruncie innych nauk, co prowadzi do uformowania się nowego, unikatowego pola badawczego.

Aktualne miejsce logopedii, bez względu na to, czy umieścimy ją pomiędzy innymi naukami, czy też potraktujemy ją jako naukę łączącą elementy innych nauk, rodzi problemy terminologiczne. Można bowiem wskazać szereg określeń, które np. na gruncie logopedii i medycyny są rozumiane inaczej. Również w obszarze samej logopedii obserwuje się zróżnicowanie, bowiem różne ośrodki proponują odmienne nazewnictwo. Być może wraz z rozwojem logopedii jako nauki nazewnictwo zostanie ujednoczone i zostanie wypracowana własna nomenklatura. Dzisiaj nieścisłości terminologiczne mogą generować trudności w dyskusji zarówno na gruncie samej logopedii, jak i w obszarze logopedii i nauk pokrewnych.

Biorąc pod uwagę aspekty prawne – 20 stycznia 2022 r. do konsultacji społecznych trafił projekt ustawy o niektórych zawodach medycznych, która miałaby obejmować również regulacje w zakresie zawodu logopedy. Aktualne wymagania związane z pracą w szkolnictwie publicznym i specjalizacjami medycznymi są określane na podstawie obowiązujących aktów prawnych.

W specyfikę pracy logopedy wpisana jest praca z drugą osobą. Specjalista logopeda spotyka się z drugim człowiekiem, który szuka pomocy – obo-

wiązkiem logopedy jest zatem mu tej pomocy udzielić. Pomoc ta, w zależności od konkretnej sytuacji, przybiera różne formy: od konsultacji przez diagnostykę i terapię, po zalecenie, by dana osoba udała się do innego logopedy lub innego specjalisty, który w ocenie formułującego zalecenie będzie w stanie lepiej odpowiedzieć na potrzeby osoby szukającej pomocy.

Praca logopedy nieodłącznie związana jest ze współpracą. Bardzo rzadko zdarzają się sytuacje, gdy relacja pacjent – logopeda jest wystarczająca dla odpowiedniego zdiagnozowania i przeprowadzenia efektywnej terapii. Pierwszą i najistotniejszą płaszczyzną współpracy jest współpraca na linii logopeda – środowisko rodzinne pacjenta. W przypadku dzieci bądź osób, które nie są w stanie same współpracować ze specjalistą, konieczne jest wsparcie kogoś z rodziny. W przebiegu niektórych rodzajów terapii niezbędna jest również pomoc osób należących do szerszego środowiska rodzinnego. Najczęściej relacja pacjent – logopeda wymaga również udziału specjalistów z innych dziedzin, m.in. lekarzy – np. ortodonta, stomatologa, laryngologa, audiologa, foniatry, neurologa, psychiatry. Czasami potrzebna jest konsultacja specjalistów niebędących lekarzami, np. psychologa, fizjoterapeuty czy pedagoga. Konieczna może być również współpraca ze środowiskiem szkolnym, np. szkolnym logopedą, wychowawcą dziecka, pedagogiem szkolnym.

Każda relacja terapeutyczna, poza odpowiednimi kompetencjami merytorycznymi i metodycznymi, wymaga od logopedy zachowania wysokich standardów moralnych. Traktowanie rozwoju mowy i języka pacjenta jako dobra moralnego jest jedyną właściwą ścieżką postępowania.

W zakresie współpracy mogą wystąpić dylematy i problemy, które można rozpatrywać z perspektywy etycznej. Trudności te mogą pojawiać się przede wszystkim w obszarze następujących relacji:

- logopeda – osoba korzystająca z usług logopedy;
- logopeda – rodzic/rodzina/opiekunowie osoby, której świadczona jest pomoc logopedyczna;
- logopeda – inni logopedzi;
- logopeda – inni specjaliści (nielogopedzi);
- logopeda – osoby oferujące logopedzie pomoce logopedyczne, szkolenia itp.

Problemy i dylematy etyczne mogą być związane z różnego rodzaju sytuacjami, które przydarzają się podczas wykonywania obowiązków zawodowych. Mogą one dotyczyć m.in. następujących obszarów:

- kompetencje logopedy, w tym kompetencje merytoryczne oraz kwestie metodyczne;
- aspekty prawne;
- kompetencje personalne;
- współpraca z innymi logopedami oraz innymi specjalistami.

Refleksjom mogą być poddawane zróżnicowane zagadnienia, np.:

- wykraczanie poza kompetencje: w jakich warunkach, kiedy; czy istnieje sztywna granica i gdzie ona się znajduje;
- prowadzenie terapii online: kiedy jest dopuszczalna, a kiedy konieczne jest spotkanie twarzą w twarz;
- solidarność zawodowa logopedów: jak ją rozumieć; jak postępować, gdy wchodzi ona w konflikt z innymi wartościami;
- obowiązki wobec środowiska logopedycznego: co zrobić, gdy obowiązki te wchodzi w konflikt z innymi aspektami działalności;
- konflikt ról zawodowych i prywatnych: czy i kiedy logopeda może prowadzić diagnozę/terapię/konsultować osoby znajome lub osoby z rodziny;
- osobiste problemy i sprawy, które mogą wchodzić w konflikt z dobrem pacjenta.

Kluczowym elementem postępowania przy możliwości zaistnienia dylematu moralnego jest odpowiednia ocena, czy rzeczywiście mamy do czynienia z tego rodzaju dylematem. Następnie warto przeanalizować zaistniałą sytuację, biorąc pod uwagę zarówno kwestie etyczne, jak i aspekty prawne. Kolejnym krokiem będzie zastanowienie się nad alternatywnymi rozwiązaniami, a następnie decyzja i działanie. Rozstrzygnięcie powinno opierać się o dobro moralne, którym w przypadku logopedy jest dobro pacjenta – rozwój mowy i języka osoby, która szuka pomocy. Na decyzję będą miały również wpływ m.in. osobiste przekonania, doświadczenie oraz środowisko kulturowe logopedy.

Dylematy, pojawiające się w pracy logopedy, mogą wynikać przede wszystkim ze specyfiki tej pracy, środowiska, w jakim logopeda pracuje, czy jego osobistych uwarunkowań. Podobna sytuacja występuje również w innych zawodach, jednak swoistość pracy logopedy sprawia, że problemy tego zawodu nie w pełni pokrywają się z problemami nawet pokrewnych profesji.

Kodeks etyczny w pracy logopedy

Jednym z drogowskazów w podejmowaniu decyzji może stać się kodeks etyczny, stworzony przez logopedów dla logopedów. Według definicji z *Małego słownika etycznego* (Jedynak, 1999) kodeks etyczny jest to niesprzeczny układ, system norm regulujący sferę moralną i wyznaczający stosunek jednostki do innych osób, do grupy, do samej siebie oraz w przypadku kodeksu religijno-etycznego (np. dekalog), przede wszystkim do Boga; może występować w formie spisanej lub w formie przekazu ustnego.

Pytanie, czy warto systematyzować normy i zasady moralne oraz – po co to robić, jest stawiane już od dawna. W tym kontekście Ija Lazari-Pawłowska (1994, s. 177) stwierdza, że:

[...] w odniesieniu do ludzi, których działalność zawodowa wiąże się z ryzykiem wyrządzenia komuś dotkliwej szkody, czynić to warto i czynić należy. Cenna jest autonomia jednostki, suwerenne wyważanie racji w sytuacjach konfliktowych, samodzielne podejmowanie decyzji, w działalności zawodowej jednak autonomia ta powinna być moim zdaniem ograniczona.

Po co zaś tworzyć kodeksy etyki zawodowej? Otóż po to, by wyznaczać pewną drogę działania; by posiadać narzędzie, którym w sytuacji dylematu moralnego można się wspomagać. Czy tworzenie kodeksów jest konieczne? Pownowem przytoczmy opinię I. Lazari-Pawłowskiej (1994, s. 177):

[...] formułowanie zbioru zasad obowiązujących daną grupę zawodową nie byłoby – rzecz jasna – potrzebne, gdyby można było polegać na dyspozycjach psychicznych ludzi poszczególnych zawodów, na ich moralnej wrażliwości, na niezawodnie dobrej woli. Byłby to jednak nadmierny optymizm. Trzeba też liczyć się z tym, że ludzie najlepszej woli przy uważnym wniknięciu w specyfikę sytuacji mogą ewentualnie w odmienny sposób rozstrzygnąć niektóre konflikty wartości, a przecież uzgodnienia i ujednoczenia bywają niezbędne również tam, gdzie za jedną i drugą wartością przemawiają mocne racje.

Tworzenie kodeksów etycznych poszczególnych grup zawodowych może nieść ze sobą zarówno korzyści, jak i pewnego rodzaju zagrożenia. Jako zalety ich sporządzania można wskazać np. to, że mogą ułatwiać wybory moralne, mogą uświadamiać znaczenie przestrzegania norm moralnych w życiu, w pewien sposób zapewniać bezpieczeństwo moralne. Zagrożeniem płynącym z istnienia kodeksów mogłaby być zbyt duża ufność, że kodeks jest wystarczający, by odpowiedzieć na wszystkie możliwe pytania związane z etycznym postępowaniem. Otóż kodeksy mogą zawierać jedynie wskazówki, a obowiązkiem osoby stosującej kodeks jest przeanalizowanie zaistniałej sytuacji i dostosowanie do niej działania. Dokonując analizy sytuacji moralnej można się posilkować zapisami kodeksowymi, lecz odpowiedzialność za decyzję ponosi zawsze ten, kto decyduje.

Po co więc tworzyć kodeks etyczny dla logopedów? Przecież nie wszystkie zawody mają i muszą mieć swój zbiór zasad tego rodzaju. Potrzebę ich tworzenia dostrzega się jednak wtedy, gdy osoby wykonujące daną pracę obcuja bezpośrednio z najważniejszymi wartościami, takimi jak np. życie, zdrowie, sprawiedliwość czy bezpieczeństwo. Ważne jest również to, że ich samodzielna praca bezpośrednio wpływa na drugiego człowieka. Zawód logopedy spełnia te warunki – w zależności od konkretnego przypadku, logopeda może mieć mniejszy lub większy wpływ na jakość życia drugiej osoby.

Logopedzi mogą włączać się w działania różnych grup. W Polsce głównymi organizacjami zrzeszającymi logopedów są: Polskie Towarzystwo

Logopedyczne (PTL) oraz Polski Związek Logopedów (PZL). Organizacje te opracowały swoje kodeksy etyczne – PTL: *Kodeks Etyczny Logopedy, Polskie Towarzystwo Logopedyczne*; PZL: *Kodeks Etyczny Logopedy, Polski Związek Logopedów*. Obydwa kodeksy zostały przygotowane na podstawie *Kodeksu Etycznego Działalności Zawodowej Logopedów*, ustalonego przez stowarzyszenia zrzeszone w CPLOL/LCSTL (Komitet Stałej Łączności Ortofonistów, Terapeutów Mowy i Logopedów Unii Europejskiej). W związku z tym są one do siebie podobne zarówno pod względem strukturalnym, jak i merytorycznym; występują jednak pewne różnice. Kodeksy te stanowią aktualnie jedyne regulacje etyczne w zawodzie logopedy na gruncie polskim.

W preambule *Kodeksu...* PTL zapisano, że kodeks przedstawia zasady etyczne wykonywania zawodu logopedy w Polsce; podstawowym zadaniem logopedy jest profesjonalne prowadzenie profilaktyki, diagnozy i terapii logopedycznej, systematyczne pogłębianie wiedzy oraz szerzenie wiedzy logopedycznej w społeczeństwie; logopeda prezentuje wysoki poziom etyczny i zawodowy, tak pod kątem dobra pacjenta, jak i reputacji zawodowej, a w postępowaniu wykazuje się taktem, delikatnością i kulturą osobistą. W treści kodeksu zawarto zasady zgrupowane w pięciu częściach:

1. Wskazania ogólne.
2. Działalność zawodowa.
3. Odpowiedzialność w stosunku do pacjenta.
4. Odpowiedzialność w stosunku do innych logopedów.
5. Etyczne wskazania dla nauki.

Preambuła *Kodeksu...* PZL stanowi, że podstawowym zadaniem logopedy jest profesjonalne prowadzenie profilaktyki, diagnozy i terapii logopedycznej oraz systematyczne pogłębianie wiedzy; logopeda prezentuje wysoki poziom etyczny i zawodowy, tak pod kątem dobra pacjenta, jak i reputacji zawodowej; kodeks przedstawia wytyczne do wykonywania zawodu logopedy w Polsce. Kodeks ten zawiera zasady zgrupowane w sześciu częściach:

1. Odpowiedzialność osobista.
2. Działalność zawodowa.
3. Odpowiedzialność w stosunku do pacjenta.
4. Odpowiedzialność w stosunku do innych logopedów.
5. Odpowiedzialność w stosunku do Polskiego Związku Logopedów.
6. Etyczne wskazania dla nauki.

Zamieszczone w dokumentach zalecenia mogą stanowić cenne wskazówki dla osób, które stają przed wyborami moralnymi. Jak już jednak zaznaczono, to sam logopeda ostatecznie ponosi odpowiedzialność za swoje decyzje. Warto więc dokładać wszelkich starań, by doskonalić sprawność moralną zarówno przyszłych adeptów logopedii, jak i samych logopedów.

Zwracanie uwagi na kwestie etyczne w pracy logopedy oraz podkreślanie wagi etycznego postępowania może mieć również wpływ na postrzeganie zawodu logopedy przez inne osoby oraz na zachowywanie standardów w społeczności samych logopedów.

Podsumowanie

W Polsce jest zbyt mało publikacji na temat etyki zawodowej współczesnego logopedy; należy to zmienić, ponieważ tematyka ta jest ważna zarówno dla samych specjalistów, jak i dla osób korzystających z usług logopedów, ich rodzin czy też osób związanych z tą dziedziną działalności. Co warto podkreślić (Błachnio, 2000, s. 21):

[...] sprawność zawodowa w połączeniu z właściwą postawą etyczną jest wiodącą potrzebą codzienności, jest centralnym punktem prakseologii. W odniesieniu do działań logopedycznych ma to znaczenie szczególne. Niejednokrotnie decyduje o efektywności dydaktycznej podjętej terapii, a w konsekwencji o losach indywidualnych i społecznych wielu ludzi.

Dobro pacjenta, znajdujące się w centrum namysłu etycznego w zawodzie logopedy, specyfika tego zawodu oraz rozwój logopedii jako nauki sprawiają, że zachodzi konieczność tworzenia nowej etyki zawodowej – etyki zawodu logopedy, oraz pogłębianie badań w tym zakresie. Jak podkreśla Władysław Biegański (1957, s. 153), „nieraz popełniamy czyn zły dlatego tylko, że się nad nim nie zastanawiamy, że nie uświadamiamy sobie dobrze jego motywów lub skutków. Toteż rozważanie krytyczne rozmaitych zagadnień etycznych nie jest i nie może być w kulturze obyczajowej bez znaczenia”. Zaprezentowane kwestie wymagają zatem z pewnością dalszego namysłu.

Bibliografia

- Biegański, W. (1957). *Myśli i aforyzmy o etyce lekarskiej*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Błachnio, K. (2000). Podstawowe zagadnienia dydaktyki i etyki logopedycznej w optymalnym modelu kształcenia specjalistów. W: E. Łuczyński (red.), *Kształcenie logopedyczne. Cele i formy* (s. 20–28). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jedynak, S. (red.). (1999). *Mały słownik etyczny*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Kodeks Etyczny i działalność zawodowa logopedów, ustalone przez stowarzyszenia zrzeszone w CPLOL/LCSTL*. Pobrane z: <https://www.jakanie-terapia.pl/aktualnosci/50-kodeks-etyczny-i-dzialalnosc-zawodowa-logopedow>

Kodeks Etyczny logopedy, Polski Związek Logopedów. Pobrane z: https://logopeda.org.pl/resources/pliki/193_kodeks_etyczny_logopedy.pdf

Kodeks Etyczny Logopedy, Polskie Towarzystwo Logopedyczne. Pobrane z: <https://www.polskietowarzystwolopedyczne.pl/kodeks-etyczny-logopedy/>

Lazari-Pawłowska, I. (1994). Etyka zawodowa bez kodeksu. *Etyka*, 27, 177–180.

Michalik, M. (2015). Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią. W: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki* (s. 32–46). Gdańsk: Harmonia Uniwersalis.

Etyka zawodowa logopedy – konieczność głębszego namysłu

Logopedia jest stosunkowo nowym obszarem nauki, który obejmuje tematykę związaną z kształtowaniem właściwej mowy w okresie jej rozwoju i doskonaleniem w późniejszym okresie, z usuwaniem różnego rodzaju wad i zaburzeń mowy oraz z profilaktyką. W jej charakter wpisana jest interdyscyplinarność/transdyscyplinarność. Logopeda, jako osoba pracująca z drugim człowiekiem i mająca wpływ na jakość jego życia, oprócz odpowiednich kompetencji merytorycznych, metodycznych i personalnych powinien odznaczać się etycznym postępowaniem. Zagadnienie etyki zawodowej w logopedii w Polsce jest tematem rzadko poruszonym w publikacjach. Bardzo często zwraca się uwagę na konieczność etycznego postępowania, brak jednak szerszego opracowania związanego z kwestią etyki w zawodzie logopedy w Polsce. Regulacjami pomocnymi w tym zakresie są kodeksy opracowane przez Polskie Towarzystwo Logopedyczne oraz Polski Związek Logopedów.

Słowa kluczowe: logopeda, etyka, etyka zawodowa

The professional ethics of the speech therapist – a need for deeper reflection

Speech therapy is a relatively new area of science, which covers the subject of the formation of proper speech during its development and improvement at a later stage, with the removal of various types of speech defects and disorders, and with prophylaxis. Its character is interdisciplinary/transdisciplinary. A speech therapist as a person who works with another person and have an impact on the quality of his life, in addition to appropriate substantive, methodological and personal competences, should be characterized by ethical behavior. The issue of strictly professional ethics in speech therapy in Poland is a topic

rarely discussed in publications. Indeed, very often attention is paid to the necessity of ethical behavior, but there is no broader study related to the issue of ethics in the speech therapist profession in Poland. The regulations helpful in this respect are the codes developed by the Polish Logopedic Society and the Polish Association of Speech Therapists.

Keywords: speech therapist, ethics, professional ethics

Joanna Woźnicka

Niepubliczna Szkoła Podstawowa MOST –

Fundacja Mosty Edukacji

PEDAGOGIKA TEATRU W DZIAŁANIACH EDUKACYJNYCH Z DZIEĆMI W WIEKU 6–9 LAT

Wstęp

Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych zagadnień związanych z pedagogiką teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6–9 lat, jednak nie jest to próba systematyzacji wiedzy w tym zakresie. W pierwszych latach XXI w. dyscyplina ta dopiero umiejscowiła się w polskim kontekście teatralnym, pedagogicznym i edukacyjnym, przy czym wciąż nie jest w nim mocno osadzona. Pedagogika teatru w Polsce nadal formułuje swoje narzędzia i język; potrzebuje dopiero usystematyzowania. Często nawiązuje do praktyk i idei znanych w polskich alternatywnych działaniach teatralnych czy w dramie stosowanej w edukacji. Chociaż bywa szerzej praktykowana w teatrach i placówkach edukacyjnych, a także coraz częściej opisywana przez teoretyków, to wciąż lokuje się na obrzeżach zarówno instytucji teatralnych, jak i badań pedagogicznych czy teatrologicznych. Potencjał pedagogiki teatru nie jest w pełni wykorzystywany ani w pedagogice, ani w edukacji, ani w teatrze. Artykuł może uzmysłwić odbiorcom tej dyscypliny wartość jej praktycznego zastosowania w teatrach, placówkach kulturalnych i oświatowych.

W trzech częściach artykułu eksploruję temat pedagogiki teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6–9 lat. Pierwsza z nich stanowi część teoretyczno-historyczną. Przybliżam w niej różne definicje tej dyscypliny oraz sposób jej funkcjonowania w Niemczech i w Polsce. W części drugiej prezentuję odbiorców działań pedagogiczno-teatralnych i formy pracy, po które sięgają pedagodzy teatru, ilustrując je przykładami realizacji z różnych instytucji teatralnych. Część trzecia dotyczy *stricte* pedagogiki teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6–9 lat. Skupiam się w niej na wybranych programach pedagogiczno-teatralnych, przyglądając się oferowanym przez nie aktywnościom. Przedstawiam też wnioski dotyczące tego, jak pedagogika teatru oddziałuje na osoby w wieku 6–9 lat.

Zarys historyczno-teoretyczny pedagogiki teatru

Wyraz „teatr” pochodzi od greckiego *théatron* – „miejsce do oglądania”; współcześnie oznacza to budynek. Termin ten odnosi się także do: czynności (np. „robić teatr”); instytucji kulturalnej składającej się z zespołu artystycznego i personelu technicznego, razem tworzących spektakle; estetyki (Balme, 2005, s. 12; *Encyklopedia PWN*). Pojęcie to jest złożone fenomenologicznie i terminologicznie. Co więcej – inscenizacja, przedstawienie, widowisko są z natury ulotnymi fenomenami teatralnymi.

Źródłosłów pedagogiki to greckie *pais* – dziecko, *agogos* – przewodnik, *paidagogiké* – świadoma działalność wychowawcza. Dzisiejsze znaczenie tego słowa jest szersze, a jego granice są płynne. Definicje pedagogiki są uwarunkowane przyjętymi paradygmatami, a tych może być wiele (Kluzowicz, 2017, s. 98). Jedna z nich, przyjęta przez Wincentego Okonia, określa, że jest to „nauka o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza, mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa – a przede wszystkim młodego pokolenia – w wiedzę, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, systemy wartości, postawy i przekonania oraz przysposobienie do oddziaływania na własny rozwój” (Okoń, 2001, s. 285). Można zauważyć, że współcześnie zakres pedagogiki obejmuje nie tylko oddziaływanie na dziecko, ale także na człowieka dorosłego, i obejmuje proces od kształcenia przez kogoś do samokształtowania się. Wskazuje to, że pedagog teatru może pracować z osobami w różnym wieku i mieć różnorodne cele działania (Kluzowicz, 2017, s. 98).

Pedagogika teatru jest równie efemeryczna, jak teatr. Rzadko pozostawia po sobie ślady w postaci rejestracji filmowej, fotografii, relacji (Rochowska, 2019, s. 134). Jeśli po pracy pedagoga teatru zachowują się materiały, to są to zazwyczaj notatki prowadzącego, scenariusze warsztatów, opisy projektów. Pedagogika teatru to dyscyplina umiejscowiona pomiędzy obszarem pedagogiki i teatru, kształtująca równocześnie świadomego odbiorcę i twórcę sztuki; to jednocześnie praktyka twórcza i pedagogiczna, pedagogiczne uobecnienie styku teorii i praktyki (por. Hentschel, 2017, s. 93; Szpak, 2012). Analizując prace poświęcone pedagogice teatru, można dostrzec, że brakuje jednoznacznej definicji tej dyscypliny. Uważam zatem, że warto zwrócić uwagę, jakie jest pochodzenie terminu „pedagogika teatru” i jej praktyki.

Dyscyplina, którą omawiam, powstała w Niemczech na przełomie lat 60. i 70. XX w. jako *Theaterpädagogik* (Finke, 2017, s. 73; Hentschel, 2017, s. 92). Rozwijali ją m.in. badacze: Hans-Wolfgang Nickel, Hans Martin Ritter i Florian Vassen. W języku niemieckim konstrukcja znaczeniowa terminu obejmuje rodzaj sztuki (teatr) oraz dyscyplinę naukową (pedagogikę) (Finke, 2017, s. 73). Niektórzy twierdzą, że to, co artystyczne, jest w tym słowie kluczowe – i na to pada akcent (Ogrodzka, 2016a, s. 142); należy jednak zaznaczyć, że

trwają polemiki, czy jej praktycy to raczej pedagogzy, czy raczej artyści (Finke, 2017, s. 73). Początkowy rozwój pedagogiki teatru był częścią ruchu emancypacyjnego (Hentschel, 2017, s. 92). W działaniach teatralno-pedagogicznych dostrzegano możliwość zarówno oddziaływania na procesy społeczne, jak i osiągnięcia własnej niezależności. Przyczyniło się to do powstania:

- teatrów dla dzieci i młodzieży, które podejmowały tematy interesujące tę publiczność, ukazując je na scenie; przykładem tego był GRIPS Theater w Berlinie: powstał pod koniec lat 60. XX w. i działa współcześnie; odegrał istotną rolę w wypracowywaniu i rozwijaniu formatów teatralno-pedagogicznych w przekazie;
- teatrów dzieci i młodzieży w szkołach i poza nimi, które odnosiły się do aktualnych tematów w swoich autorskich spektaklach i projektach teatralnych lub wystawiały adaptacje sztuk; w odpowiedzi na te działania powstały *Theatertreffen der Jugend* – Teatralne Spotkania Młodzieży (Hentschel, 2017, s. 92).

Działania te świadczą o różnorodności aktywności teatralno-pedagogicznych, przy czym nie stanowią ich pełnego spektrum, które w ciągu pięćdziesięciu lat bardzo się rozwinęło. Wykształcenie pedagogiczno-teatralne na poziomie studiów licencjackich i magisterskich można uzyskać na wielu niemieckich uniwersytetach. Od ponad dwudziestu lata można uzupełnić także kwalifikacje w tym zakresie dzięki systemowi stworzonemu przez Związek Federalny Pedagogiki Teatralnej (*Bundesverband Theaterpädagogik*), doksztalcając się w centrach pedagogiki teatralnej, na akademiach i w innych ośrodkach oświatowych (Finke, 2017, s. 73). Osoby, które poszerzają w ten sposób swoje kompetencje, to zazwyczaj aktorzy, nauczyciele, pedagogzy. W wielu krajach związkowych teatr jest przedmiotem nauczaniem w szkole przez pedagogów teatru (Hentschel, 2017, s. 92). Pracują oni też w obszarach terapeutycznych (np. szpitale), społecznych (z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym), artystycznych (m.in. teatry instytucjonalne i amatorskie, centra kultury/pedagogiki teatralnej), w usługach komercyjnych (np. szkolenia, wydarzenia, warsztaty teatralne dla pracowników firm) itp. Ten zarys uwidacznia złożoność pedagogiki teatru w zakresie jej definicji i praktycznego zastosowania. Za Ulriką Hentschel stwierdzam, że fakt, iż ta dyscyplina koncentruje się na zastosowaniu, a ono dzieje się w różnorodnych obszarach, powoduje heterogeniczność jej praktyk i teorii. Co więcej, zależy ona zarówno od tego, jak postrzega się podmiot artystyczności teatru, jak i od stosunku pedagogiki do teatru; determinuje ją rozwój historyczno-kulturowy (Hentschel, 2017, s. 92).

W polskim dyskursie naukowym termin „pedagogika teatru” pojawił się siedemnaście lat temu poprzez działania Instytutu Teatralnego im. Zbigniewa

¹ Ulrika Hentschel – studiowała pedagogikę, nauki społeczne i pedagogikę teatru. Jest profesorem pedagogiki teatru i sztuk scenicznych na Universität der Künste Berlin.

Raszewskiego. Przyczyniła się do tego Justyna Sobczyk², pracująca w tej instytucji, absolwentka studiów Thaterpädagogik na Universität der Künste w Berlinie, która inicjowała – wraz z powiększającym się gronem współpracowników, reprezentujących różne obszary praktyki i teorii teatralnej oraz pedagogicznej – przedsięwzięcia dotyczące tej dyscypliny, m.in. kurs pedagogiki teatru TiSZ ANEX, szkolenia Szkoły Pedagogiki Teatru (Ogrodzka, 2016a; IT, *Lato...*). Od 2010 r. działa Stowarzyszenie Pedagogów Teatru (SPT). Jego początki łączą się z cyklem spotkań i warsztatów z niemieckimi przedstawicielami omawianej w tej pracy dyscypliny. W 2014 r. uruchomiono studia podyplomowe „Pedagogika teatru” w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Są one współrealizowane z Instytutem Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego. W programie wiedzy o teatrze na specjalności „Animacja – organizacja – produkcja” Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie wprowadzono przedmiot „pedagogika teatru”. W 2015 r. uruchomiono w formie projektowej Śląskie Laboratorium Pedagogiki Teatru³.

Można dostrzec, że o ile pierwsze lata rozwoju tej dyscypliny w Polsce skłaniały się ku niemieckim wzorcom, o tyle z czasem okazało się, że odmienność polskiej rzeczywistości instytucji teatralnych oraz dorobek tradycji teatralnej alternatywy i teatrów społecznie zaangażowanych tworzą inny kontekst, wymagający wypracowywania autorskich rozwiązań, co generuje specyficzne wyzwania i uruchamia innego typu dyskusje (Ogrodzka, 2016a; Rochowska, 2019, s. 132).

W Polsce pedagogami teatru są zazwyczaj animatorzy kultury, teatrolodzy, aktorzy edukatorzy, nauczyciele. Praktyków tej dyscypliny spotyka się w szkołach, ośrodkach wychowawczych, więzieniach, świetlicach środowiskowych, domach kultury, podczas biznesowych szkoleń z tzw. kompetencji miękkich – i w teatrze (Rochowska, 2019, s. 134). W polskich instytucjach teatralnych obecność przedstawicieli tego zawodu wciąż nie jest tak oczywista, jak w Niemczech, choć stopniowo się to zmienia (Ogrodzka, 2016a). Za Dorotą Ogrodzką można zauważyć, że warsztat do przedstawienia – formuła, która według niemieckich postulatów, oferuje widzowi pełne doświadczenie spektaklu –

² Justyna Sobczyk – ukończyła pedagogikę specjalną (UMK w Toruniu), wiedzę o teatrze (AT w Warszawie) i pedagogikę teatru (UdK w Berlinie). Związana m.in. z Instytutem Teatralnym im. Z. Raszewskiego (IT) i Stowarzyszeniem Pedagogów Teatru. Od 2014 r. jako przedstawicielka IT kieruje dwuletnimi studiami podyplomowymi pedagogiki teatru, realizowanymi we współpracy z Instytutem Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Od 2005 r. prowadzi Teatr 21, w którym grają osoby z zespołem Downa i autyzmem, występujące na profesjonalnych scenach krajowych i międzynarodowych.

³ Działanie to było zainicjowane jako kurs doskonalący dla nauczycieli przez Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis” w Katowicach i Fundację Szafa Gra. Kolejne edycje współrealizowały Centrum Doskonalenia w Sosnowcu i Teatr Zagłębia. W kursie mogli wziąć również udział: artyści, pracownicy teatrów, animatorzy kultury, którzy prowadzą grupy teatralne, zajmują się edukacją w szkołach, teatrach, ośrodkach kultury, warsztatach terapii zajęciowej, domach pomocy społecznej, organizacjach pozarządowych.

dopiero się przyjmuje. Takie działania spotyka się już w m.in. w TR Warszawa, Teatrze Powszechnym im. Zygmunta Hübnera w Warszawie, Teatrze Dramatycznym im. Jerzego Szaniawskiego w Wałbrzychu, Teatrze Polskim w Bydgoszczy (Ogrodzka, 2016a; Rochowska, 2019, s. 134).

Czym jest pedagogika teatru?

Prace i artykuły naukowe polskich teoretyków i praktyków pedagogiki teatru nie podają konkretnej definicji tej dyscypliny. Przyczyną tego stanu jest zarówno krótkotrwałość dotychczasowych badań w ośrodkach badawczych, jak i trudności ze zdefiniowaniem pedagogiki teatru przez praktyków, ponieważ zajmują się oni dziedziną w procesie samookreślenia i równocześnie poszerzając swoje oddziaływanie (Rochowska, 2019, s. 136). W przypadku tej drugiej grupy można stwierdzić, że jej reprezentanci (w zależności od ich wykształcenia, preferencji) inspirowani są m.in. metodami i ideami: dramy stosowanej i Teatru Uciśnionych Augusta Boala, Konstantina Stanisławskiego, Juliusza Osterwy, Ireny i Tadeusza Byrskich, Jerzego Grotowskiego, Tadeusza Kantora, Jana Dormana, Janusza Korczaka, teatru *Forced Entertainment*, Tomasza Rodowicza, Haliny i Jana Machulskich; metodami reżyserskimi, sztuki performansu, improwizacji.

W tym miejscu warto przywołać definicję pedagogiki teatru. *Bundesverband Theaterpädagogik* określa tę dyscyplinę jako artystyczno-teatralną, koncentrującą się na jednostce, jej pomysłach i możliwościach wyrazu. W kontekście grupy powstaje z tego teatr⁴. Raimund Finke⁵ wskazuje, że to podejście do pedagogiki teatru akcentuje grę w teatrze, bo ta forma sztuki jest punktem odniesienia pracy pedagogiczno-teatralnej, przy czym największą uważność w tej praktyce kieruje się na proces grupowy. Uczestnicy-gracze (aktorzy), którymi mogą być dzieci, młodzież, dorośli, przedstawiciele grup narażonych na wykluczenie społeczne itp. (co istotne – są to osoby bez wykształcenia aktorskiego), poprzez swoje pomysły, wybór tematu, umiejętności fizyczne, językowe czy aktorskie kształtują ten proces pedagogiczno-teatralny i teatralny. Istotą takich działań zazwyczaj nie jest stworzenie produktu – spektaklu; nie stanowi to ich celu. Często praca pedagogiczno-teatralna odbywa się wewnątrz grupy warsztatowej i nie jest prezentowana zewnętrznym odbiorcom (Finke, 2017, s. 74). Może ona wywoływać pozytywne efekty u jej

⁴ Definicja ta w języku oryginału brzmi: Theaterpädagogik ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater. Cyt. za: Bundesverband Theaterpädagogik E.V., <https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele>. W przytoczonym fragmencie w języku polskim odnoszę się do tłumaczenia Aleksandry Mazur i Michała Noconia (Finke, 2017, s. 74).

⁵ Raimund Finke był współzałożycielem i dyrektorem Bundesverband Theaterpädagogik. W tej organizacji obszar jego działań dotyczył spraw edukacji.

uczestników, np. rozwinąć ich wiarę w siebie czy kompetencje społeczne. Stwierdzenie Finkego, że teatr stanowi punkt odniesienia pracy pedagogiczno-teatralnej, powinno się uzupełnić o spostrzeżenie Hanne Seitz⁶, że jest on najbardziej społeczną formą sztuki. W przypadku realizacji takiej aktywności w instytucji teatralnej zachodzi proces partycypacji społecznej – współistnienia aktorów i widzów (Seitz, 2017, s. 84).

W kontekście polskich działań pedagogiczno-teatralnych przywołam to, co twierdzą wybrani teoretycy i praktycy. Janusz Legoń⁷ ujmuje pedagogikę teatru jako „szczególną odmianę podmiotowej edukacji teatralnej”, będącą zespołem praktyk, formą podejścia do pracy z odbiorcą, co rozwija Barbara Popiel⁸, stwierdzając, że jest to przestrzeń do „wprowadzania w różnorodną problematykę, uczenia skutecznych sposobów interakcji, rozwijania artystycznych talentów i pozaartystycznych umiejętności, przyzwyczajania do uczestnictwa w kulturze i zachęcania do aktywnego w niej udziału, uczenia kreatywnego sposobu spędzania wolnego czasu, a nawet budowania i pogłębiania relacji międzyludzkich, zarówno wśród grupy rówieśniczej, jak i między różnymi pokoleniami” (Popiel, 2014, s. 21).

Katarzyna Kalinowska-Sinkowska⁹ opisuje pedagogikę teatru jako sposób mediowania między twórcą a odbiorcą (dzieckiem, młodzieżą, dorosłym), przekazem treściowym a recepcją emocjonalną, znaczeniem a wrażeniem, sztuką a życiem, który oferuje przestrzeń na podążanie za uczestnikiem procesu pedagogiczno-teatralnego i jego samostanowienie, a poprzez działanie twórcze równocześnie rozwija takie umiejętności społeczne, jak działanie w grupie czy planowanie działań (Kalinowska, 2018, s. 12–13).

Marzenna Wiśniewska¹⁰ definiuje pedagogikę teatru jako aktywność skupiającą się na podmiotowości uczestnika, postawie dialogu, z przestrzenią na współuczestnictwo i współodpowiedzialność, spontaniczność, ekspresję, improwizację, proces teatralny, w którym istotne jest to, co rozegrało się w grupie i w każdym z osobna, gdzie nie ma podziału na wykonawców i widzów, a pedagog teatru przyjmuje postawę animatora – doradcy (Wiśniewska, 2018, s. 23–24).

⁶ Hanne Seitz jest profesorem edukacji artystycznej w Fachhochschule Potsdam. Ma doświadczenie w kształceniu, szkoleniu ustawicznym i praktykach w obszarze sztuk scenicznych.

⁷ Janusz Legoń – teatrolog, długoletni kierownik Teatru Polskiego w Bielsku-Białej. Pracuje w Instytucie Teatralnym im. Z. Raszewskiego.

⁸ Barbara Popiel była sekretarzem literackim Teatru Lalek „Pleciuga”. Badaczka w Instytucie Socjologii Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie.

⁹ Katarzyna Kalinowska-Sinkowska – badaczka społeczna, zaangażowana we wspieranie rozwoju pedagogiki teatru w Polsce. Doktor socjologii, absolwentka Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, ekspertka w Instytucie Badań Edukacyjnych. Wykładowczyni Collegium Civitas.

¹⁰ Marzenna Wiśniewska – badaczka teatru w Zakładzie Dramatu i Teatru Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Była kierowniczką literacką Teatru Baj Pomorski. Realizuje projekt „Doroman. Archiwum Otwarte”, prowadzony przez Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego.

Przytoczę też definicję pedagogiki teatru, upowszechnianą przez teatr TR Warszawa; Zespół edukacji tej instytucji ujmuje ją jako:

twórcze działanie z grupą (za)angażowanych uczestników, realizowane w celu pogłębionego spotkania jej członków ze sobą, wykorzystujące szeroki wachlarz tzw. technik teatralnych, stwarzające przestrzeń do wymiany myśli, dzielenia się na równych prawach swoimi refleksjami i emocjami, pojawiającymi się w kontekście ustalonego tematu, czy też konkretnego przedstawienia teatralnego lub innego dzieła sztuki. (TR Warszawa, Pedagogika...)

Anna Rochowska¹¹ objaśnia tę definicję, przy czym według mnie jej wyjaśnienie oświetla nie tylko ujęcie pedagogiki teatru upowszechniane przez TR Warszawa, ale też pozostałe ujęcia tej dyscypliny. Po pierwsze, w języku niemieckim pedagogika teatru to *Theaterpädagogik*. W tym słowie teatr wysuwa się na plan pierwszy. W polskim brzmieniu słychać najpierw słowo pedagogika, co niekiedy powoduje nieporozumienia, bo przez niektórych jego odbiorców bywa zawężane do działań z dziećmi czy utożsamiane z teatrem szkolnym i nauczaniem, dydaktycznym kształtowaniem myślenia lub zachowania – a w przypadku aktywności pedagogiczno-teatralnej nie jest to prymarne.

Po drugie, Rochowska wskazuje na działanie, ponieważ pedagog teatru prowadzi proces w taki sposób, by uczestnicy jego grupy mogli badać rzeczywistość poprzez doświadczenie, co łączy się z tym, że nie narzuca im swych interpretacji.

Po trzecie, pojawia się w definicji TR Warszawa słowo „twórcze” – ponieważ ujęcie pedagogiczno-teatralne zakłada, że wszystkie emocje, gesty, sposoby artykułowania itp. są odpowiednie, gdyż są one właściwie dla indywidualnego uczestnika i wyrażają jego świadomość, nastrój, zdolność do czegoś w konkretnym momencie. Takie podejście sprawia, że działania intuicyjne, np. w przedstawieniu ruchu, gestu, improwizację – uważa się za twórcze.

Po czwarte, Rochowska dookreśla wyrażenie „z grupą”, podkreślając, że pedagog teatru pracuje z zespołem ludzi. Może być to grupa przedszkolna, szkolna, zawodowa, społeczna.

Po piąte, tłumaczy, dlaczego użyto sformułowania „(za)angażowanych uczestników”. Prowadzący aktywność pedagogiczno-teatralną angażuje bowiem osoby, które biorą w niej udział – a jednocześnie one same czynnie uczestniczą w realizacji działań.

¹¹ Anna Rochowska – pedagożka teatru, koordynatorka Zespołu edukacji TR Warszawa, członkini Stowarzyszenia Pedagogów Teatru. Ukończyła m.in. wiedzę o teatrze w Akademii Teatralnej im. A. Zelwerowicza i kurs dla pedagogów teatru TiSZ/Anex organizowany przez Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego w Warszawie. Badaczka w Instytucie Sztuki PAN. Inicjatorka i prowadząca wielu projektów z zakresu pedagogiki teatru dla różnych grup odbiorców: dzieci, młodzieży, studentów, dorosłych, seniorów oraz dla osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi.

Po szóste, w definicji pojawia się stwierdzenie „realizowane w celu pogłębionego spotkania”, co ta badaczka i praktyczka omawianej dyscypliny porównuje z *katharsis* w teatrze. Uważa, że podobnie dzieje się w zdarzeniach pedagogiczno-teatralnych, tylko w ich przypadku istotą jest spotkanie z człowiekiem, zatrzymanie się i zwrócenie na niego uwagi.

Po siódme, słowa „wykorzystujące szeroki wachlarz tzw. technik teatralnych” to opis stanu rzeczy, ponieważ w aktywnościach z zakresu pedagogiki teatru korzysta się z metod pracy typowych dla teatru i sztuk performatywnych. Rochowska, tak jak pozostali przywoływani przeze mnie przedstawiciele dziedziny, zwraca uwagę, że techniki teatralne nie stanowią celu samego w sobie, a służą jedynie do spotkania się ze sobą i z innymi, do stworzenia relacji oraz do twórczej ekspresji.

Po ósme, fragment definicji TR Warszawa brzmi „stwarzające przestrzeń do wymiany myśli” – jako że pedagog teatru, dzięki pytaniom aktywizującym, uruchamia uczestników i działanie twórcze, przestrzeń do badania danego tematu czy spektaklu oraz do dzielenia się przemyśleniami w tym obszarze.

Po dziewiąte, sformułowanie „dzielenia się na równych prawach swoimi refleksjami i emocjami” odnosi się do faktu, że aktywności te cechuje podejście równościowe: to znaczy, że osoby biorące w nich udział mogą dzielić się odczuciami i myślami z innymi – zarówno z uczestnikami warsztatu, jak i z odbiorcami zewnętrznymi, o ile efekt ich działania jest prezentowany innym.

Po dziesiąte, stwierdzenie „pojawiającymi się w kontekście ustalonego tematu” Rochowska wyjaśnia, wskazując, że punktem wyjścia do działania pedagogiczno-teatralnego mogą być zagadnienia z różnych obszarów.

Po jedenaste wreszcie, definicja TR Warszawa kończy się sformulowaniem „czy też konkretnego przedstawienia teatralnego lub też innego dzieła sztuki” – jak zauważa pedagożka teatru związana z instytucją ją upowszechniającą, przedstawiciele tej dyscypliny często realizują działania w odniesieniu do spektakli, ale nawiązują też do innych obszarów kultury, np. literatury, muzyki, sztuk wizualnych (Rochowska, 2019, s. 137–138).

Omówiłam tutaj bardzo szczegółowe objaśnienie Rochowskiej, ponieważ dostrzegłam, że można je odnieść także do pozostałych przytoczonych przeze mnie definicji i że w aktualnym stanie badań w obszarze pedagogiki teatru wyjaśnienia te obrazują najdokładniej, czym jest ta dyscyplina.

O odbiorcach i formach pracy pedagogiczno-teatralnej

Simon Blaschko¹² zauważył, że współcześnie w Niemczech działania z zakresu pedagogiki teatru przybliżają sztukę w instytucjach teatralnych zarówno osobom grającym, jak i widzom (Blaschko, 2015, s. 12). W latach 60. i 70. XX w. aktywności pedagogiczno-teatralne były skupione na dzieciach. Obecnie takie działania obejmują także m.in. młodzież, dorosłych, seniorów, osoby z niepełnosprawnością, grupy międzypokoleniowe czy narażone na wykluczenie społeczne, pracowników korporacji.

W przypadku polskiego kontekstu pedagogiczno-teatralnego również można dostrzec, że aktywności z tego zakresu są skierowane do różnych grup wiekowych i społecznych. Wśród odbiorców są dzieci, młodzież, dorośli. Pedagodzy teatru pracują także z grupami, np. rodzinnymi, międzypokoleniowymi, osób z niepełnosprawnością, nauczycieli, seniorów.

Zarysowanie wybranych aktywności, skierowanych do poszczególnych grup, jednocześnie ukazuje różnorodność form pracy pedagogiczno-teatralnej. Bywa, że pedagodzy teatru pracują z „najnajami”¹³ – z dziećmi poniżej trzeciego roku życia, w tzw. wieku żłobkowym. Aktywności dla tej grupy realizuje m.in. pedagożka teatru Alicja Morawska-Rubczak¹⁴ ze współpracownikami podczas Festiwalu Najmłodszych w Poznaniu czy w Teatrze Baj w Warszawie. Warsztaty dla „najnajów” uwzględniają ich potrzeby rozwojowe. Podczas tych działań istotne są bodźce zmysłowe. Pedagodzy teatru pracują z najmłodszymi dziećmi poprzez doznania sensoryczne. Warto zauważyć, że po te same środki sięga się w spektaklach dla odbiorców z tej grupy wiekowej. Zarówno w działaniach pedagogiczno-teatralnych, jak i sztukach wykorzystuje się barwę, dźwięk, kształt, zdarza się, że zapach i smak. Stymuluje to funkcje poznawcze i wyobraźnię dzieci w tym wieku¹⁵. Niekiedy spektakle przechodzą w zabawę, czego przykładem są realizacje teatralne

¹² Simon Blaschko – prowadził badania w Instytucie Sztuki Polskiej Akademii Nauk. Ukończył wiedzę o teatrze w Akademii Teatralnej im. A. Zelwerowicza i Theaterpädagogie na Universität Osnabrück. Pracował jako reżyser i pedagog teatru w TPZ Lingen. Działa w międzynarodowej organizacji AITA/IATA Association Internationale du Théâtre Amateur. Inicjator projektów wspierających rozwój teatru amatorskiego w Polsce.

¹³ Pojęcia „najnaje” używa się w środowisku teatralnym w celu określenia najmłodszej grupy odbiorców. Jest to skrót od słowa „najnajmłodszy”. Przywołałam je, ponieważ spotyka się je w programach teatralnych, w opisach na stronach teatrów itp.

¹⁴ Alicja Morawska-Rubczak – reżyserka, pedagożka teatru, badaczka, kuratorka teatralna działająca w obszarze teatru dla dzieci. Zajmuje się promocją polskiego teatru dla dzieci na świecie oraz rozwijaniem w Polsce nurtu teatru dla najmłodszych. Współpracuje m.in. z Instytutem Teatralnym im. Z. Raszewskiego, Centrum Sztuki Dziecka, Art Stations Foundation, Instytutem Adama Mickiewicza.

¹⁵ Formy pracy z dziećmi do trzeciego roku życia opisałam na podstawie analizy m.in. autorskiej strony internetowej Alicji Morawskiej-Rubczak, badaczki teatru i pedagogiki: Alicja Morawska-Rubczak. *Tylko teatr; nie tylko dla dzieci*, Miejskiego Teatru Miniatura w Gdańsku, Opolskiego Teatru Lalki i Aktora, Teatru Animacji w Poznaniu, Wrocławskiego Teatru Lalek.

Teatru Niewielkiego w Warszawie. Jego twórcy oferują „najmniej” trzydzieści minut doświadczenia teatralnego w formie przedstawienia, by nie zostały one przebudżcowane, a po nim dzieci otrzymują piętnaście minut na zabawę w miejscu, gdzie było ono rozgrywane, bo uczy je to „różnych form interakcji z przestrzenią teatralną” (TN, *Teatr...*)¹⁶.

Zabawa w działaniach pedagogiczno-teatralnych ma nie tylko status formy pracy. Może być ona nawet strategią takich aktywności i angażować zarówno dzieci, jak i dorosłych (Ogrodzka, 2016b). Dzieje się tak, gdyż zabawa może się przekształcić w teatr, co zaobserwował Richard Schechner¹⁷, badacz i praktyk działań performatywnych. Miał tego świadomość Jan Dorman, twórca autorskiego Teatru Dzieci Zagłębia w Będzinie, który realizował od połowy lat 40. XX w. eksperymenty pedagogiczno-teatralne z elementami znanymi dzieciom w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z ich aktywności w czasie swobodnym (Czarnota, Sobczyk, 2012). Jego formy pracy inspirują współczesnych polskich pedagogów teatru. Po zabawę sięgają oni nie tylko w aktywnościach z najmłodszymi odbiorcami, ale też podczas warsztatów rodzinnych, np. *Zabawy z Szekspirem* w Gdańskim Teatrze Szekspirowskim (GTS, *Rodzinne...*); *Teatrunki – zabawy teatralne dla dzieci* [w tym także z niepełnosprawnościami – przyp. J.W.] i rodziców¹⁸ (por. Ogrodzka, 2016b). Zabawę teatralną wykorzystał również Zespół edukacji TR Warszawa w programie *Mama, tata do teatru!* (TR Warszawa, *Mama...*), będącym działaniem skierowanym do rodziców dzieci w wieku 5–12 lat, którzy mają potrzebę bycia odbiorcami teatru dla dorosłych i zarazem nie mają możliwości zapewnienia na ten czas opieki dzieciom, a równocześnie chcą zaferować potomstwu doświadczenie teatralne. Podczas gdy rodzice oglądają przedstawienie z repertuaru TR Warszawa, ich dzieci uczestniczą w grach i zabawach związanych ze spektaklem. Obecnie te aktywności prowadzi pedagogzy teatru, choć w początkach projektu realizowali je nauczyciele z warszawskich placówek, przeszkoleni teatralnie (Rochowska, 2016, s. 155).

Jednym z działań pedagogiczno-teatralnych z młodzieżą jest projekt *Wczytuję sztukę* Teatru Lalki i Aktora w Kielcach im. Stefana Karckiego (TLiA, *Wczytuję...*). Jego realizatorzy sięgają po różne formy pracy. W trakcie warsztatów w teatrze, szkole i młodzieżowym ośrodku wychowawczym wykorzystują m.in. metody reżyserskie, czytanie performatywne, dyskusje, inscenizacje. Pracują także z ciałem – z ekspresją ruchu i głosem. Te zajęcia poprzedzają

¹⁶ O podejściu twórców Teatru Niewielkiego można przeczytać na stronie internetowej tej organizacji teatralnej.

¹⁷ Richard Schechner to praktyk i teoretyk teatru. Współtwórca performatyki – dyscypliny łączącej osiągnięcia teatrologii z antropologią kultury, socjologią, kulturoznawstwem, filozofii; jako praktyk działał w latach 60. i 70. XX w. w formacji The Performance Group (por. Schechner, 2000, s. 31–50).

¹⁸ *Teatrunki – zabawy teatralne dla dzieci i rodziców* były realizowane od 2009 roku w Instytucie Teatralnym im. Z. Raszewskiego, a następnie w LUB/LABie.

warsztaty dla nauczycieli. Pedagodzy teatru realizują z nimi cel metodyczny – wyposażają ich w narzędzia i metody przydatne zarówno podczas lekcji języka polskiego, jak i ćwiczeń dramowych. Dzięki działaniom pedagogiczno-teatralnym uczniowie w wieku 14–19 lat i nauczyciele doświadczają tego, czym jest proces twórczy. Poprzez własne przeżycie mają możliwość zapoznania się ze swoistością pracy aktorskiej i reżyserskiej. Projekt *Wczytuję sztukę* umożliwia im rozwinięcie umiejętności komunikacyjnych, pracy grupowej i oferuje doświadczenie eksperymentu w grupie (Wileczek, Sroka, 2020, s. 201).

Teatr Lalki i Aktora w Kielcach im. Stefana Karckiego to nie jedyna instytucja teatralna oferująca zajęcia pedagogiczno-teatralne zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. TR Warszawa zrealizował projekt *Mały TR*, umożliwiając dzieciom w wieku 2–9 lat poznanie teatru od środka, poprzez udział w warsztatach realizowanych w wybranych warszawskich placówkach opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych; prowadzili je pedagodzy teatru. W projekcie tym edukowano również nauczycieli pracujących w żłobkach z dziećmi do 3 roku życia, działających w przedszkolach oraz w szkołach podstawowych z uczniami z klas I–III¹⁹. Formy pracy pedagogiczno-teatralnej wykorzystane w projekcie *Mały TR* to działania z kartami do gry, zabawy teatralne, drama, metody reżyserskie²⁰.

Pedagodzy teatru pracują też z osobami z niepełnosprawnością. Przykładem tego jest Teatr 21, w którym grają osoby z zespołem Downa i osoby w spektrum autyzmu. Prowadzi go Justyna Sobczyk, a pedagogiczno-teatralnie wspiera ją Justyna Wielgus. Wykorzystują one w pracy z tą grupą różne techniki teatralne, przy czym nie skupiają się na dykcji, emisji głosu, autoprezentacji – podstawą ich działań są dyskusje, improwizacja, ruch autentyczny, wybrane elementy techniki Labana, Bartenieff i Erica Franclina²¹.

Przywołane praktyki pedagogiczno-teatralne nie stanowią pełnego repertuaru tego typu aktywności. Magdalena Szpak stwierdziła, że pedagog teatru wraz z uczestnikami zajęć może poszukiwać nowych form wyrazu poprzez pracę z ciałem, z tekstem, szukanie w ruchu zamiast „prób czytanych”, oparcie na improwizacji zamiast inscenizowaniu czy „reżyserowaniu” itp. Praca pedagoga teatru umożliwi bowiem odbiorcy – uczestnikowi warsztatów – dostęp do teatru przy użyciu języka tego medium. Szpak zauważyła, że warsztaty do spektaklu można realizować przed jego obejrzeniem. Wówczas pełnią one funkcję wprowadzającą i wspomagającą świadomy odbiór przedstawienia. Takie warsztaty można też zrealizować po przedstawieniu jako działanie, które wspiera doświadczenie teatralne i przestrzeń do refleksji (Szpak, 2012).

¹⁹ Więcej o tej ofercie pedagogiczno-teatralnej na stronie internetowej TR Warszawa w części poświęconej projektowi *Mały TR*: <https://trwarszawa.pl/edukacja/maly-tr>

²⁰ Informację o tym podaję w wyniku obserwacji uczestniczącej, ponieważ byłam uczestniczką tych warsztatów, a także dzięki analizie materiałów źródłowych TR Warszawa.

²¹ Więcej na stronie internetowej Teatru 21: <https://teatr21.pl>

Polski prekursor działań pedagogiczno-teatralnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Jan Dorman, artysta teatralny, który uprawiał sztukę rozpiętą między teatrem dla dzieci, teatrem młodego widza, teatrem lalkowym, awangardowym teatrem plastycznym i eksperymentem bliskim happeningowi, współcześnie inspiruje pedagogów teatru pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Siedlecka-Dorosz, Wiśniewska, 2018, s. 13; Rochowska, 2019, s. 141). Co powoduje, że oddziałuje on na nich w tym obszarze? Zapewne to, że Dorman inicjował wspólne zabawy teatrem z dziećmi w taki sposób, że działania te samoczynnie przekształcały się w teatr. Wykorzystywał wyobraźnię dzieci, ich pomysły, rymowanki, gry, opowiadania, rysunki. Takie podejście przekłada się na to, że pedagog teatru nie traktuje dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z perspektywy wszechwiedzącej. Nie steruje nimi, a przygląda się im z uważnością, jest otwarty na ich pomysły, stwarza bezpieczną przestrzeń twórczą poprzez zabawy teatralne, gdzie dziecko w wieku 6–9 lat może być spontaniczne (Czarnota, Sobczyk, 2012).

Wybrane działania edukacyjne dla dzieci w wieku 6-9 lat

Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana (IT, *Teatralny...*), spektakl zrealizowany przez Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, powstał z bezpośredniej inspiracji podejściem tego twórcy do dzieci w pracy pedagogiczno-teatralnej i postulowaną przez niego teorią wychowania przez teatr. Istotą projektu był spektakl skierowany do dzieci w wieku 6–9 lat. W trakcie przedstawienia aktorzy angażowali publiczność poprzez scenografię. Dzięki temu dzieci mogły odkrywać w zabawie różne funkcje elementów scenograficznych, sprawdzać, jakie możliwości one tworzą, i były odpowiedzialne za współkreację świata scenicznego. W tym projekcie zrealizowano też warsztaty pedagogiczno-teatralne dla nauczycieli i animatorów kultury, pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Poznali oni zabawy teatralne, które realizowali z dziećmi w wieku 6–9 lat, dowiedzieli się także, w jaki sposób pracować z nimi w obszarze pedagogiki teatru. Istotą tej koncepcji były działania pedagogiczno-teatralne, których celem nie było stworzenie spektaklu, wykorzystanie w nich bogatej scenografii czy odtwórcze wypowiedzianie przez odbiorców tekstu bez zrozumienia (Czarnota, Sobczyk, 2012). Aktywności realizowane zgodnie z podejściem Jana Dormana uwzględniają wiek rozwojowy uczestników warsztatów, ich sposób odbierania rzeczywistości i jej rozumienia, dziecięcą wyobraźnię. Są one tworzone razem z dziećmi i korzystają z ekspresji, jaka je cechuje. Poniżej przedstawiam opis przykładowych zabaw teatralnych, dostosowanych do odbiorców w wieku 6–9 lat, pochodzących z opracowania Czarnoty i Sobczyk (2012).

A-To-My łączcie się! – osoba prowadząca informuje uczestników warsztatów pedagogiczno-teatralnych, że w ćwiczeniu pojawią się trzy hasła, np. „ogień”, „woda”, „wiatr”. Każde z nich łączy się z konkretną czynnością, np. gdy uczniowie usłyszą „ogień”, to muszą stanąć jak najdalej od ogniska, którego lokalizacja zostanie wyznaczona w środku sali; kiedy prowadzący/a wypowie hasło „woda”, to będą poruszać się tak, by nie dotknąć stopami podłogi; jeśli usłyszą „wiatr”, to wszyscy uczniowie zostaną zwiani do środka. Osoba, która prowadzi, wymienia te słowa w dowolnej kolejności. Przerwy między jej komunikatami wypełnia chodzenie po przestrzeni wyznaczonej do zabawy.

Rozgrzewka wyobraźni – dzieci stają w kręgu. Prowadzący podaje przedmiot (może to być np. skarpetka, kredka, patyk), mówiąc: „To nie skarpetka/kredka/patyk, to motyl”, a jednocześnie naśladuje gestem lot wymienionego owada. Kolejne osoby, w tym przypadku uczestnicy warsztatów między 6 a 9 rokiem życia, „zmieniają” podawany przedmiot w coś innego, poprzez co dzieci uczą się kreatywnego myślenia oraz tego, w jaki sposób może powstać symbol.

Bajka o Czerwonym Kapturku – osoba prowadząca przypomina dzieciom historię o tytułowej dziewczynce, przy czym w tym ćwiczeniu pedagogiczno-teatralnym można sięgnąć po inną powszechnie znaną bajkę, np. *Kopciuszka*. Na potrzeby *Gry w teatrze z Dormanem* Justyna Czarnota i Justyna Sobczyk zaproponowały działanie pedagogiczno-teatralne z opowieścią o dziewczynce w czerwonym płaszczu z kapturem. Proponują, by osoby je realizujące sprawdziły na początku warsztatu, jakie obawy mają dzieci i jak sobie z nimi radzą. W kolejnym kroku prowadzący prosi, by uczniowie wpisali w bajkową narrację emocje i reakcje, którymi się podzielili, co można zrobić w taki oto sposób: „Dawno, dawno temu była dziewczynka. Pojechała ona z rodzicami do lasu. W pewnym momencie postanowiła poszukać patyków do zabawy. Zbierała je do koszyczka i szła, szła, gdy zorientowała się, że nie wie, gdzie jest, a co więcej, przestała widzieć swoich rodziców”. W następnej części tego ćwiczenia pedagogiczno-teatralnego osoba prowadząca wykorzysta hasło „droga przez las” i improwizację. Każde z dzieci będzie mieć możliwość odegrania, jak przemieściłoby się między drzewami. Pozostali uczniowie w razie potrzeby mogą się wcielić w drzewa (s. 12–13).

Te trzy przykładowe zabawy teatralne pokazują, że wyobraźnia teatralna łączy się z działaniem, byciem „tu i teraz”, nawet jeśli uczestnicy sięgają po doświadczenia z przeszłości. Można dostrzec, że inspiracją Czarnoty i Sobczyk w *Grze w teatr z Dormanem* była drama. Wykorzystały one m.in. opowiadanie połączone z improwizacją, stanowiące wprowadzenie do ćwiczeń dramowych, często wykorzystywane w działaniach z młodszymi grupami wiekowymi (Way, 1995, s. 207–222). Dzięki tym ćwiczeniom pedagogiczno-teatralnym dzieci w wieku 6–9 lat mogą rozbudzić umiejętność kreatywnego myślenia i ciała, ćwiczyć uważność na innych i przestrzeń, mają możliwość samopoznania się, rozwijają kreatywność i spontaniczność.

W projekcie *Mały TR*, realizowanym przez TR Warszawa, skupiono się na pedagogice teatru jako narzędziu pracy z dziećmi. W jego obu edycjach stworzono karty do gry, które oddziałują na proces grupowy i umiejętności poszczególnych uczestników tych działań pedagogiczno-teatralnych (TR Warszawa, 2018; 2020). Pierwszy zestaw o nazwie *Mały TR* oferuje 6–9-latkom zabawę teatralną, dotyczącą zasad działania teatru i tworzenia spektakli (Kurelska, Rochowska, 2018). Znajdują się na nich m.in. takie polecenia: „Zbierz różne ubrania i przedmioty z pokoju i połącz je w jedno miejsce. To twoja teatralna garderoba i kostiumy dla twoich postaci”; „Wymyśl i jeśli potrafisz – zapisz historię, która może się przydarzyć twojej postaci”; „Kiedy będziesz tworzyć światło, użyj lampek i latarek – zobacz, jakie dają efekty. Możesz też zasłonić okno”; „Jeśli nie pamiętasz tekstu, nie przejmuj się – możesz improwizować! [...] Widzowie niech nie zapominają o oklaskach” (TR Warszawa, 2018; 2020)²². Celem tych kart do gry jest: pobudzenie dzieci do zabaw w odgrywanie; wytłumaczenie im, na czym polega teatr; zapoznanie ich ze słownictwem teatralnym i zawodami teatralnymi; przygotowanie dzieci do odbioru sztuki poprzez pokazanie im w grze, w jaki sposób powinno się zachowywać podczas przedstawienia; uruchomienie ich twórczej aktywności – wymyślanie, próbowanie i eksperymentowanie; ćwiczenie dialogów, wymyślanie postaci i historii (co też można dostrzec, analizując ćwiczenia teatralne, których treści znajdują się na rewersach kart) (Kurelska, Rochowska, 2018). Drugi zestaw kart do gry *Zielona misja* kształtuje równocześnie postawy aktywnych uczestników kultury wśród dzieci w wieku 6–9 lat oraz upowszechnia proekologiczne zachowania poprzez wykorzystanie narzędzi teatralnych. Wzmacnia on dziecięcą kreatywność i umożliwia uczenie się poprzez zabawę (TR Warszawa, 2020). Można dostrzec, że w *Małym TR* wykorzystano gry dramowe i wejście w rolę (Machulska, 1997, s. 49–51); służy to zarówno edukacji teatralnej, jak i przepracowywaniu wyzwań wychowawczo-społecznych w grupie.

Wrocławski Teatr Lalek stworzył cykl warsztatów *Impro 3D* dla 6–8-latków i ich opiekunów. Ich istotą była improwizacja tekstowo-ruchowo-scenograficzna. Dzięki nim dzieci poznały podstawy improwizowania, dzięki czemu mogły uruchomić wyobraźnię, wymyślając kolektywnie opowieści. Z prostych recyklingowych materiałów tworzyły scenografię i rekwizyty. Odgrywały improwizowane scenki, używając rąk, nóg, mimiki twarzy oraz głosu. Wszystko to stanowiło zabawę teatralną. Osoby prowadzące te warsztaty inspirowały się improwizacją²³. Działania, które czerpią z tej techniki, uruchamiają u dzieci twórcze myślenie i chęć eksperymentowania. Uczą spontaniczności, odwagi, a równocześnie bycia uważnym na innych, obserwacji i słuchania współuczestników działań.

²² W pracy tej korzystałam z drukowanej wersji kart; są one również dostępne pod adresem internetowym: Zestaw kart Mały TR, <https://trwarszawa.pl/app/uploads/2021/01/mały-tr-2018-instrukcja-i-karty-gry-1.pdf>

²³ Pedagogdy teatru prowadzący te warsztaty – Mateusz Skulimowski i Joanna Jóskowiak – to m.in. aktoży improwizacji w Teatrze Improwizacji Improkracja.

Rola pedagogiki teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6-9 lat

Analiza programów pedagogiczno-teatralnych takich jak *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana*, *Mały TR*, *Impro 3D*, a także konspektów zajęć w edukacji wczesnoszkolnej Teatroteki szkolnej²⁴, umożliwia dostrzeżenie, że pedagodzy teatru, działający z dziećmi w wieku 6–9 lat, często inspirują się dramą, improwizacją, pedagogiką zabawy. Istotą tych aktywności jest doświadczanie „tak jakby”. Co to oznacza? W tym miejscu powinno się wskazać, że pedagogika teatru w wysokim stopniu obejmuje wcielanie się w rolę, a drama, która jest jedną z metod inspirujących pedagogów teatru, pochodzi od greckiego słowa *drao* – doświadczam, przeżywam, działam. Chris Manville twierdzi, że to, co jest zasadnicze w działaniach pedagogiczno-teatralnych, to nie sposób, w jaki działamy, lecz w jaki reagujemy. Zauważa również, że *drao* określają pytania – jak zareagowałbym/łabym, gdybym był/a tą osobą? Co bym zrobił/a, gdybym był/a w tej sytuacji? Jak czułbym/łabym się, gdyby to przydarzyło się mnie? (Manville, 2009, s. 7).

Zarówno badając wybrane przeze mnie działania pedagogiczno-teatralne dla osób w wieku 6–9 lat, jak i analizując wyniki badań opublikowanych w raportach *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych* (Kalinowska, 2013)²⁵ oraz *Kto rzuca kostką? Raport strategiczny projektu DICE i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy w edukacji do kompetencji kluczowych* (Cziboly, Jagiełło-Rusiłowski, 2010)²⁶, można dostrzec, że pedagogika teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6–9 lat ma wpływ na wiele poniżej wskazanych obszarów.

²⁴ Teatroteka Szkolna, <https://teatrotekaszkolna.pl> – ogólnopolska platforma internetowa dla nauczycieli i animatorów, upowszechniająca ideę pedagogiki teatru, prowadzona przez Instytut Teatralny im. Z. Raszewskiego. Portal ten zawiera konspekty zajęć pedagogiczno-teatralnych, które można wykorzystać na różnych poziomach nauczania – w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, w klasach IV–VIII, w szkołach ponadpodstawowych, na lekcjach języka polskiego, godzinach wychowawczych, przyrodzie, przedmiotach ścisłych itd.

²⁵ Publikacja ta zawiera raport z badań jakościowych przeprowadzonych w ramach projektu *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana*. Ich przedmiotem była edukacja teatralna dzieci w wieku 6–12 lat w szkołach na wsiach i w małych miastach. Nawiązując do tych badań, gdyż odnosiły się one częściowo do pedagogiki teatru.

²⁶ Odnoszę się do tej publikacji, powstałej jako pokłosie międzynarodowego projektu *Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*, ponieważ dotyczy ona badań jakościowych i ilościowych, których przedmiotem były procesy i działania w różnych sytuacjach z użyciem różnorodnych form, podejść do dramy i teatru oraz ich korelacji z lizbońskimi kompetencjami kluczowymi. Raport powstał dzięki naukowcom i praktykom teatralnym z Kava Kulturális Műhely (Węgry), Stichting Leesmij (Holandia), Uniwersytetu Gdańskiego (Polska), Fundatia Culturala Pentru Tineret Sigma Art (Rumunia), Durštvó ustvarjalcev Taka Tuka (Słowenia), Big Brum (Wielka Brytania), Uniwersytetu Karola w Pradze (Czechy), Uniwersytetu w Bergen (Norwegia), Theatre Day Productions (Palestyna), Universidade Tecnica de Lisboa (Portugalia), CEDEUM Centar za u dramu edukaciji i umetnosti (Serbia) i Centrum Kultury dla Dzieci i Młodzieży w Umea (Szwecja).

- Rozwój społeczny i emocjonalny – aktywności pedagogiczno-teatralne na końcowym etapie wychowania przedszkolnego i w kształceniu zintegrowanym ułatwiają dzieciom i uczniom przeżywanie, rozumienie zarówno własnych potrzeb i emocji, jak i potrzeb i uczuć innych osób; uczą empatii, umiejętności identyfikowania się z drugim człowiekiem, otwartości na zmianę własnego postrzegania sytuacji; odgrywają nawet rolę w edukacji moralnej; umożliwiają przełamanie nieśmiałości; oferują przestrzeń do badania zachowań ludzi w różnorodnych sytuacjach; budowanie poczucia własnej wartości i zwiększenie pewności siebie.
- Integracja grupy i stworzenie bliższych relacji w niej; rozwój umiejętności pracy zespołowej i dostrzegania wkładu innych osób we wspólne działanie.
- Rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych – dzięki działaniom pedagogiczno-teatralnym zazwyczaj zwiększa się pewność uczniów w zakresie czytania, rozumienia treści; mogą oni poprzez komponowanie słów tworzyć postacie i historie, mają możliwość eksplorowania języka i jego dźwięków, czemu sprzyjają zabawy, ćwiczenia z emisji głosu i dykcji.
- Pobudzenie kreatywności, wyobraźni, pasji; rozwinięcie ekspresji kulturalnej; poczucie bycia twórczym.
- Zwiększenie efektywności radzenia sobie w nowych sytuacjach i rozwój umiejętności radzenia sobie z tym, co nie stanowi rutyny.
- Samodzielność dzieci.
- Rozwój koordynacji, motoryki małej i dużej; nabycie wiedzy o technikach świadomego posługiwania się własnym ciałem; umiejętność postrzegania przestrzennego.
- Uwrażliwienie na otaczające dźwięki, faktury, zapachy poprzez ćwiczenie koncentracji (Clifford, Herrmann, 2003, s. 16–17; Cziboly, Jagiełło-Rusilowski, 2010, s. 39–59; Kalinowska, 2013, s. 24–29; Manville, 2009, s. 8; Teatroteka szkolna; Way, 1995, s. 30-31).

Można też stwierdzić, że pedagogika teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6–9 lat ma zazwyczaj zabawowy stosunek do twórczego wysiłku, co umożliwia dzieciom przyjęcie tego, co jest niezwykle czy pozornie niemożliwe. Treści przekazywane uczniom czy uczestnikom warsztatów poprzez zabawy teatralne, jeśli zostaną oni odpowiednio wprowadzeni w proces pedagogiczno-teatralny, stają się motywowane wewnętrznie. Taki imperatyw jest swoisty dla bawienia się, co sprzyja przyswajaniu wiedzy bez wysiłku, w stanie przepływu – *flow* (Szmidt, 2006, s. 48).

Zakończenie

Celem artykułu było ukazanie pedagogiki teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6–9 lat w polskim kontekście teatralnym i szkolnym. Dzięki przywołanym tu przykładom można dostrzec, że koncepcje pedagogiczno-teatralne

dotyczą szerszego pola działania niż tylko warsztaty dla widzów w konkretnym teatrze. Pedagogikę teatru wykorzystuje się również podczas zajęć lekcyjnych.

Wykazałam, że w Polsce omawiana dyscyplina wciąż formułuje swój język i narzędzia; wymaga usystematyzowania. Można jednak dostrzec, że praca z odbiorcami w wieku 6–9 lat opiera się na podejściu pedagogiczno-teatralnym nakierowanym na odbiorcę warsztatów lub ucznia. Jest on traktowany podmiotowo, uważa się go za współtwórcę działania i podąża się za nim. W takim ujęciu teatr pojmuje się jako zabawę, a proces jest istotniejszy niż efekt końcowy; teatr staje się pretekstem do poznawania rzeczywistości, rozwijania wyobraźni, umiejętności społecznych i komunikacyjno-językowych.

Bibliografia

- Balme, C. (2005). *Wprowadzenie do nauki o teatrze*. Warszawa: PWN.
- Błaszko, S. (2015). *Niemiecka pedagogika teatru wobec edukacji estetycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Towarzystwo Teatralne im. Jędrzeja Cierniaka.
- Clifford, S., Herrmann, A. (2003). *Teatr przebudzenia. Strategie milowego kroku. Praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*. Warszawa: Cyklady, Łódź: Mała Litera.
- Czarnota, J., Sobczyk, J. (2012). *Gra w teatr z Dormanem*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Cziboly, Á., Jagiełło-Rusiłowski, A. (red.). (2010). *Kto rzuca kostką? Raport strategiczny projektu DICE i rekomendacje dotyczące zastosowań teatru i dramy w edukacji do kompetencji kluczowych*. Sopot: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Encyklopedia PWN*. <https://encyklopedia.pwn.pl/>
- Finke, R. (2017). Gry, przekaz teatralny, animacja. O pedagogice teatralnej w Niemczech. W: J. Szulborska-Lukaszewicz, J. Olszewska-Gniadek, K. Plebańczyk, B. Turlejska (red.), *Edukacja dla teatru a pedagogika teatralna – idee i praktyka* (s. 73–77). Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- GTS (Gdański Teatr Szekspirowski). *Rodzinne zabawy z Szekspirem*. Pobrane z <https://teatrszekspirowski.pl/event/rodzinne-zabawy-z-szekspirem/>
- Hentschel, U. (2017). Pedagogika teatralna w Niemczech: rozwój, zasady, perspektywy. W: J. Szulborska-Lukaszewicz, J. Olszewska-Gniadek, K. Plebańczyk, B. Turlejska (red.), *Edukacja dla teatru a pedagogika teatralna – idee i praktyka* (s. 91–96). Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- IT (Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego). *Lato w teatrze*. Pobrane z: <https://www.instytut-teatralny.pl/dzialalnosc/pedagogika-teatru/lato-w-teatrze>
- IT (Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego). *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana*. Pobrane z: <https://www.instytut-teatralny.pl/dzialalnosc/pedagogika-teatru/teatralny-plac-zabaw-jana-dormana>
- Kalinowska, K. (2013). *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana. Edukacja teatralna w szkołach podstawowych*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.

- Kalinowska, K. (2018). Kulturowy „entourage” pedagogiki teatru. W: J. Czarnota-Misztal, M. Szpak (red.), *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy* (s. 8–14). Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- Kluzowicz, J. (2017). Wyzwania pedagogów teatralnych. W: J. Szulborska-Łukaszewicz, J. Olszewska-Gniadek, K. Plebańczyk, B. Turlejska (red.), *Edukacja dla teatru a pedagogika teatralna – idee i praktyka* (s. 97–108). Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Kurelska, A., Rochowska, A. (2018). *Instrukcja „Mały TR”*. Warszawa: TR Warszawa.
- Machulska, H. (1997). Drama – jej istota, techniki, strategie. W: H. Machulska, A. Pruszkowska, J. Tatarowicz, *Drama w szkole podstawowej. Lekcje języka w klasach 4–6* (s. 9–63). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Manville, C. (2009). *Teatr w przedszkolu*. Łódź: Palatum.
- Ogrodzka, D. (2016a). Odslaniając rusztowanie. Pedagogika teatru jako poszerzanie pola gry. *Dialog*, 4, s. 142–157.
- Ogrodzka, D. (2016b). Zabawa przeciw grawitacji. *Dialog*, 7-8, s. 167–173.
- Okoń, W. (2001). Pedagogika. W: *Nowy słownik pedagogiczny* (s. 285–286). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Popiel, B. (2014). Teatr i pedagogika. Działalność Teatru Lalek „Pleciuga”. Próba analizy wpływu na rozwój i edukację dzieci. *Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy*, 06, s. 21–25.
- Rochowska, A. (2016). TR 2.0 – więcej niż widz. *Dialog*, 7–8, s. 148–157.
- Rochowska, A. (2019). Pedagogika teatru – próba definicji. *Kultura Współczesna*, 2(105), s. 133–144.
- Schechner, R. (2000). *Przyszłość rytuału*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Seitz, H. (2017). Stosować sztukę? Teatr między aktorstwem i przekazem, między zgromadzeniem a partycypacją. W: J. Szulborska-Łukaszewicz, J. Olszewska-Gniadek, K. Plebańczyk, B. Turlejska (red.), *Edukacja dla teatru a pedagogika teatralna – idee i praktyka* (s. 79–90). Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Siedlecka-Dorosz, W., Wiśniewska, M. (red.). (2018). *Archiwum Dormana. Inspiracje, praktyki, refleksje*. Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
- SPT (Stowarzyszenie Pedagogów Teatru). *O SPT*. Pobrane z: <http://pedagogdyteatru.org/o-spt/>
- Szmidt, K. J. (2006). Zabawa i nastrój ludyczny w treningu twórczości. W: E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej* (s. 45–50). Lublin: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.
- Szpak, M. (2012). *Pedagogika teatru – definicje podstawowe*. Pobrane z: <http://pedagogdyteatru.org/pedagogika-teatru-definicje-podstawowe>
- Szulborska-Łukaszewicz, J., Olszewska-Gniadek, J., Plebańczyk, K., Turlejska, B. (2017). *Edukacja dla teatru a pedagogika teatralna – idee i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Attyka.
- Teatr*. W: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/teatr;3985837.html>
- TLiA (Teatr Lalki i Aktora „Kubuś” w Kielcach im. Stefana Karłowicza). *Wczytuję sztukę*. Pobrane z: <https://www.teatrklubus.pl/wczytuje-sztuke>
- TN (Teatr Niewielki). *Teatr dla dzieci*. Pobrane z: <https://www.teatrniewielki.pl/teatr-dla-dzieci-w-warszawie.html>

- TR Warszawa. (2018). *Mały TR* [zestaw kart]. Pobrane z: <https://trwarszawa.pl/edukacja/maly-tr/>
- TR Warszawa. (2020). *Zielona Misja* [zestaw kart]. Pobrane z: <https://trwarszawa.pl/edukacja/maly-tr/>
- TR Warszawa. *Mama, tata do teatru!* Pobrane z: <https://trwarszawa.pl/edukacja/mama-tata-do-teatru/>
- TR Warszawa. *Pedagogika teatru*. Pobrane z: <https://trwarszawa.pl/pedagogika-teatru>
- Way, B. (1995). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wileczek, A., Sroka, A. (2020). „Wczytywanie sztuki” – performatywnym odczytywaniem siebie. *Polonistyka. Innowacje*, 12, s. 199–208.
- Wiśniewska, M. (2018). W stronę polskiego modelu pedagogiki teatru. W: J. Czarnota-Misztal, M. Szpak (red.), *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy* (s. 16–30). Warszawa, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.

Strony internetowe

- Alicja Morawska-Rubczak. *Tylko teatr, nie tylko dla dzieci*: <https://alicjarubczak.wordpress.com>
- GRIPS Theater: <https://www.grips-theater.de/en>
- Miejski Teatr Miniatura w Gdańsku: <https://teatrminiatura.pl>
- Opolski Teatr Lalki i Aktora: <http://teatrlalki.opole.pl>
- Teatr 21: <https://teatr21.pl>
- Teatr Animacji w Poznaniu: <https://teatranimacji.pl>
- Teatr Niewielki: <https://www.teatrniewielki.pl/>
- Teatroteka Szkolna: <https://teatrotekaszkolna.pl>
- Wrocławski Teatr Lalek: <https://www.teatrlalek.wroclaw.pl/pl/component/sppagebuilder/502-kolory>

Pedagogika teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6-9 lat

Celem artykułu jest zaprezentowanie pedagogiki teatru w działaniach edukacyjnych z dziećmi w wieku 6-9 lat. Przybliżam w niej różne definicje tej dyscypliny oraz realia jej funkcjonowania w Niemczech i w Polsce. Omawiam też zagadnienie odbiorców działań pedagogiczno-teatralnych i form pracy, po które sięgają pedagodzy teatru. Zwracam szczególnie uwagę na działania edukacyjne z dziećmi w wieku 6-9 lat, poprzez przyjrzenie się wybranym programom pedagogiczno-teatralnym.

Słowa kluczowe: pedagogika teatru, teatr, pedagogika, edukacja wczesnoszkolna

Theatre pedagogy in educational activities of children 6-9 years old

The purpose of this article is to present the pedagogy of theatre in educational activities with children aged 6-9. In it, I introduce the various definitions of this discipline and the reality of its functioning in Germany and Poland. I also discuss the issue of the audience of pedagogical-theatre activities and the forms of work that theatre pedagogues reach for. I pay particular attention to educational activities with children aged 6-9 by looking at selected pedagogical-theatre programs.

Keywords: theatre pedagogy, theatre, pedagogy, elementary education

